



Epistemologias Afroreferenciadas e suas Cenas

Adélia Aparecida da Silva Carvalho
Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
(Orgs.)



Manuscrito

Epistemologias Afrorreferenciadas e suas Cenas

Adélia Aparecida da Silva Carvalho
Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
(Orgs.)

Adélia Aparecida da Silva Carvalho
Adriana Moreira
Emerson de Paula
José Flávio Gonçalves da Fonseca
(Orgs.)

Epistemologias Afroreferenciadas e suas Cenas

São Paulo
e-Manuscrito
2024

C331 Carvalho, Adélia Aparecida da Silva.
M838 Moreira, Adriana.
P324 Paula, Emerson de.
F676 Fonseca, José Flávio Gonçalves da.

Epistemologias Afrorreferenciadas e suas Cenas
Adélia Aparecida da Silva Carvalho; Adriana Moreira; Emerson de Paula;
José Flávio Gonçalves da Fonseca (Orgs.). São Paulo: e-Manuscrito, 2024.

ISBN 978-65-86723-96-0

1. Teatro, 2. dança, 3. performance, 4. Educação, 5. representações,
6. práticas afrorreferenciadas, 7. antirracismo.

E-book DOI: 10.29327/5461269

CDU 792
CDD 700

Profa. Dra. Angela Maria Roberti Martins (UERJ)	Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho (UNIFESP)
Prof. Dr. Antonio Castillo Gómez (UAH/Madrid)	Prof. Dr. Leandro Pereira Gonçalves (UFJF)
Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Junior (UFPA)	Prof. Dr. Luis Balkar Peixoto Pinheiro (UFAM)
Prof. Dr. Antonio Rago Filho (PUC/SP)	Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira (UNISANTOS)
Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN)	Prof. Dr. Manolo Garcia Florentino (UFRJ)
Profa. Dra. Cristina Scheibe Wolff (UFSC)	Profa. Dra. Maria Cristina Dadalto (UFES)
Prof. Dr. Emerson de Paula (UNIFAP)	Profa. Dra. Maria Izilda Santos de Matos (PUC/SP)
Prof. Dr. Fernando de Sousa (CEPESE/Portugal)	Profa. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas (UFCE)
Prof. Dr. Francisco Alcides do Nascimento (UFPI)	Prof. Dr. Oswaldo Truzzi (UFSCar)
Profa. Dra. Glaura Teixeira Nogueira Lima (UFTM/MG)	Profa. Dra. Tania Regina de Luca (UNESP/Assis)
Prof. Dr. Henrique Alonso Pereira (UFRN)	Profa. Dra. Valéria Aparecida Alves (UECE)
Prof. Dr. Iranilson Buriti (UFCCG/PB)	Prof. Dr. Vitorio Capelli (UNICAL/Itália)
Profa. Dra. Iara Beleli (UNICAMP)	Profa. Dra. Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Todos os direitos reservados à e-Manuscrito.

Copyright © 2024 Adélia A. S. Carvalho; Adriana Moreira; Emerson de Paula;
José Flávio G. da Fonseca (Orgs.)

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a
autorização da e-Manuscrito.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus autores.

Editores responsáveis: Gustavo F. S. Ferreira e Karina Cobo Bardavira

Capa: Gustavo F. S. Ferreira e Karina Cobo Bardavira

Fotos da Capa: Equipe de fotografia do evento ArteAfro/Amapá Afro Cênico

Esta publicação foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil, através da Chamada CNPq nº 12/2023
Auxílio à Promoção de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação - ARC

SUMÁRIO

Apresentação.....	6
Parte 1 - Reflexões.....	8
Colonialismos e etnocentrismos cênicos nos engendramentos entre práticas culturais e artes cênicas no Brasil.....	9
<i>Erico José Souza de Oliveira</i>	
A Lei 10.639/03 e um breve percurso histórico analítico dos dispositivos legais para educação das relações étnico-raciais no Brasil.....	26
<i>Tássio Ferreira</i>	
Teatro Negro nos livros didáticos da Educação Básica: reflexões sobre um percurso de iniciação científica.....	40
<i>Sofia Corrêa de Abreu Jéssica Thaís Lima dos Santos Emerson de Paula</i>	
TNEGRAP - Teatros Negros no Amapá: cenas e dramaturgias.....	57
<i>Iara dos Santos Piris Adélia Carvalho</i>	
Olhares para a infância ribeirinha: o ensino e a formação do docente em Teatro em afroperspectiva.....	73
<i>Adriana Moreira Silva Daniela da Silva Aires</i>	
O PPGLET e as pesquisas afro-amapaenses no fazer literário amazônico.....	87
<i>Yurgel Caldas</i>	
Corpos-caixas: a presença das mulheres na manifestação cultural do Marabaixo.....	94
<i>Adriana Moreira Emerson de Paula</i>	
Parte 2 - Vivências.....	103
Teatro Negro no Amapá – Uma reflexão sobre o processo criativo do espetáculo “Memória Curandeira”, do Grupo de Teatro Experimental Andirobas.....	104
<i>Daniela da Silva Aires Jéssica Thaís Lima dos Santos Juliane Viana Pantaleão</i>	

A Festa de São José do Quilombo do Abacate da Pedreira: memórias afrorreferenciadas na Amazônia Amapaense.....	109
	<i>Maria Cordeiro Sílvia Marques Marcos Reis</i>
Olelê Moliba Makasi: uma canção da África na aula de Música.....	115
	<i>Karolly Cibele dos Santos da Silva Raisa Ribeiro de Souza</i>
Memórias ancestrais e saberes afrorreferenciados: percepções inventivas de uma performance cultural na Amazônia Amapaense.....	119
	<i>Ana Carolina Alves Pereira Sílvia Carla Marques Costa</i>
Ancestralidade nas composições literárias de Graça Senna.....	126
	<i>Jakeliny Lobato da Silva Mariana Janaina dos Santos Alves</i>
Marabaixo: poesia feminina de resistência.....	131
	<i>Hozana de Araújo Alves Mariana Janaina dos Santos Alves</i>
Construções poéticas afrorreferenciadas na disciplina História da Arte no Brasil: práticas artístico-pedagógicas motivacionais.....	139
	<i>Joaquim Cesar da Veiga Netto Tamires Maria dos Santos de Oliveira</i>
Narrativas visuais, reflexões poéticas e afrocentradas na Festa de São José no Abacate da Pedreira, Amapá.....	143
	<i>Sílvia Marques</i>
LISTA DE PALAVRAS-CHAVE.....	149

Apresentação

Esta obra vem contribuir para a discussão sobre epistemologias afro-brasileiras nas Artes da Cena como forma de problematizar a aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino Superior, com ênfase nos cursos de Artes da Cena. Sua produção decorre do evento formativo presencial ArteAfro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena, realizado de forma conjunta entre a UNIFAP/UEAP/IFAP e financiado pelo CNPq, realizado em Macapá, no período de 20 a 22 de junho de 2024, chegando à sua terceira edição.

O evento reuniu as pesquisas e aplicações pedagógicas e artísticas mais recentes da área, oportunizando troca de conhecimento e socialização de práticas de pesquisa antirracistas e inclusivas nas Artes da Cena em nível de Pós-Graduação e Graduação, a fim de compor um painel de possibilidades de revisão da formação da prática artística e pedagógica proposta por cursos superiores da área de Artes da Cena e seus desdobramentos na produção em nível de Pós-Graduação, com ênfase nas áreas de Teatro, Dança e Performance, mobilizando a discussão a partir das cinco regiões brasileiras. Tal ação foi proposta pelo Curso de Teatro e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) em parceria com o NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Especialização em Estudos Teatrais Contemporâneos (EETC), todos da UNIFAP e do NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos, grupo registrado no Departamento de Pesquisa da UNIFAP e certificado pelo CNPq. O evento contou ainda com dois importantes Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas no Brasil como correalizadores, a saber: PPGAC UFBA e o PPGCen UnB.

A encruzilhada para o compartilhamento de saberes afrorreferenciados se construiu, metaforicamente, em quatro caminhos que estruturaram o evento: o Seminário Temático, as Oficinas de Formação, a Sessão de Comunicações e a Mostra Artística “Amapá Afro Cênico”, que se configurou como o primeiro Festival de Teatro Negro do estado do Amapá, promovendo a programação cultural da região.

Esta publicação oportuniza também a troca de conhecimento e socialização de práticas afrorreferenciadas nas diversas linguagens da Arte/Educação, propondo a revisão da formação e docência da prática pedagógica e artística antirracista apresentada por cursos superiores de Licenciatura em Artes no que tange à sua

aplicação na Educação Básica, refletidas por uma gama de artistas-pesquisadores/as em sua maioria negros/as, agregando pesquisadores/as que tratam dos temas decoloniais com sobriedade e criticidade, numa perspectiva inclusiva e ampla, intercambiando a participação de estudantes da Pós-Graduação em Artes da Cena no país.

**Organizadoras e Organizadores desta obra e do evento
ArteAfro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena e
Integrantes do Grupo de Pesquisa NECID - Núcleo de Estudos em Espaços
Culturais, Inclusivos e Deliberativos (CNPq)**

Parte 1

Reflexões

Colonialismos e etnocentrismos cênicos nos engendramentos entre práticas culturais e artes cênicas no Brasil¹

DOI: 10.29327/5461269.1-1

Erico José Souza de Oliveira²

A falácia das origens ou a subserviência a um etnocentrismo aristotélico

Mesmo nos dias atuais, ainda há uma construção bastante romantizada sobre o nascimento do teatro, tendo sua perspectiva ocidental fundada como uma pré-história mítica na qual as práticas culturais gregas, isto é, os ritos, as festividades, as competições e seus complexos contextos socioculturais são considerados como proto ou pré-teatro, ou seja, “formas primitivas de expressões artísticas” que vão evoluindo até se tornarem drama. Essa mentalidade cria, no âmbito das artes cênicas, vários espectros de alusão direta ao teatro como um aglutinador e detentor dos inúmeros trânsitos entre as práticas culturais e a cena teatral. Tudo é teatro! Antes e depois da colonização.

Em um polo, esse paradigma grego se perpetua nas práticas e reflexões brasileiras, configurando-se em um cânone com inúmeras derivações que, de forma geral, distanciam as artes cênicas de seus entornos socioculturais, gerando grandes embates estéticos e ideológicos. No outro, as culturas africanas, afrodiáspóricas e indígenas são consideradas emblemas de uma cisão desse pensamento hegemônico do teatro grego como teatro universal, sendo enaltecidas em suas possibilidades de ruptura de tais paradigmas. Mas essa concepção é tratada, geralmente, na mesma linha de raciocínio grego, que delega às práticas culturais não europeias a alcunha de um prototeatro ou de um teatro originário.

¹ Este artigo faz parte do Projeto de Pesquisa e Extensão “Artes Cênicas e Universidade: (Re)Pensamento Curricular de Intervenções Antirracistas”, financiado pelo CNPq, através da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 40/2022 - Pró-Humanidades: Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em Humanidades.

² Professor Titular do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Autor, pesquisador, ator, encenador, produtor cultural e iluminador cênico. Possui livros, dossiês e artigos publicados no Brasil e no Exterior.

Porém, antes de mergulharmos nessa discussão, precisamos elucidar o que estamos denominando como práticas culturais. Como pontuam Jacks, Toaldo e Oikawa (2016, p. 7), “[...] pode-se entender que as práticas culturais são fruto das ações humanas que se configuram e reconfiguram no confronto entre ‘poderes instituídos’ e os sujeitos que, a partir de suas táticas, buscam ajustar-se a seus cenários e circunstâncias”.

Portanto, há uma complexidade de fatores que influenciam uma prática cultural em relação a várias outras, de forma simultânea, num movimento mútuo de fricção e adequação, como nos mostra Ana Carolina Escosteguy (2010, p. 66-67): “Existem várias forças determinantes - econômica, política e cultural - competindo e em conflito entre si, compondo aquela complexa unidade que é a sociedade [...] E ao enfatizar a noção de cultura como prática se dá relevo ao sentido de ação, de agência na cultura.”

Revolvendo as questões levantadas, trazemos alguns exemplos que, por si só, encarnam em seu bojo essa acepção, uma vez que impõem às diversas formas de expressão brasileira a alcunha de teatro ou “quase” teatro. Começemos com a emblemática afirmação do conceituado professor e pesquisador Ariano Suassuna em uma de suas palestras-espetáculo, na qual ele explana:

Eu trouxe [mostra uma foto ampliada em tamanho A3 de indígenas mascarados e em pé, com ampliações das máscaras no alto da foto] pra mostrar a vocês também essa fotografia que representa **uma cena do teatro indígena**, não é? E eu fiz muita questão de trazer porque, se vocês abrem qualquer manual de teatro brasileiro, qualquer manual brasileiro de teatro, vocês vão encontrar duas afirmações: a primeira, de ordem geral, que o teatro nasceu na Grécia; e a segunda, que o teatro brasileiro nasceu quando os jesuítas aqui chegaram, com o teatro de Anchieta etc., etc. A mim, me parece uma coisa absolutamente clara que o que nasceu na Grécia foi o teatro grego, não é? [risos da plateia] Porque o teatro japonês não nasceu na Grécia [mais risos da plateia], o teatro chinês não nasceu na Grécia, não é? [aplausos da plateia] Então... Pois é, é uma coisa tão clara, não é? E o teatro brasileiro não nasceu quando os jesuítas chegaram, não. Os jesuítas trouxeram uma contribuição importantíssima, mas ele já existia – esse teatro – aqui [...] **existia esse teatro extraordinário que, por acaso, é um teatro como o teatro grego: um teatro de máscaras, não é?** [edição de cena do multiartista Antônio Nóbrega em personagem mascarada] **Um teatro mítico: são divindades que estão aqui presentes, como no teatro grego primordial.** E esse teatro tem que ser levado em conta. E foi da fusão do espetáculo indígena com o espetáculo negro e o espetáculo ibérico que surgiu **esse extraordinário teatro popular brasileiro...** Vejam que beleza [mostra foto ampliada de um maracatu rural, ao mesmo tempo que entra uma edição de uma apresentação do Maracatu Piaba de Ouro],

olhem que coisa... Reparem que beleza, hein? [...] (cf. UnBTV, 24 jul. 2014, grifo nosso).

Mais recentemente, dentro dos Estudos em Teatro Negro, ciclo de palestras virtuais em tempos de pandemia, a artista-pesquisadora Fernanda Júlia Onisajé fez a seguinte constatação:

O teatro é uma expressão tão velha quanto a própria humanidade. Ao investigar sua origem, vemos que ele tem uma essência mimético-mágico-religiosa que adquiriu com o passar do tempo diversas formas autônomas. **O animismo e a magia, que estão relacionados ao início da arte teatral**, constituíam-se do ritmizar de gestos de animais e de movimentos imitados de determinado indivíduo real ou imaginário [...] Aqui tem uma mescla de um pensamento meu e do pensamento do Carlos Vaz. E assim: pra derrubar de uma vez por todas essa história de que o teatro nasceu na Grécia. O teatro ocidental nasceu na Grécia. **O teatro como arte, como lugar de encontro, como potência ritualística de renovação da coletividade nasce com a humanidade. E nasce dos ritos**, onde os mais velhos reúnem os mais novos em torno do fogo pra contar como a humanidade foi gerada, como aquela aldeia nasceu, como aquele lugar se configurou e, principalmente, quando esses mais velhos contam a história das divindades que fundaram aqueles espaços (cf. *Pele Negra - Escola de Teatro(S) Preto(S)*, 21 mai. 2020, grifo nosso).

O professor e pesquisador Wagner Rosa, em seu livro *Artes*, concebido para uso em escolas, reforça essa mentalidade ao abordar o trânsito entre as artes cênicas e as práticas culturais:

Toda forma de expressão reflete o ambiente e o momento de uma determinada sociedade. **O teatro primitivo**, por exemplo, era composto por danças, festas públicas, cerimônias populares, funerais solenes, etc. Em sua **natural evolução**, essas danças foram transformando-se em jogos e brincadeiras complexas e potencializadas com o uso de máscaras, nas quais os participantes se engajam em um caráter dramático frente a espectadores, estabelecendo um jogo cênico [...] se transformaram, paulatinamente, em linguagens artísticas com codificações próprias e que, posteriormente, **transformaram-se em linguagens cênicas** (Rosa, 2019, p. 12, grifo nosso).

Os exemplos são inúmeros e se perpetuam rapidamente como verdades absolutas na tentativa de legitimação das práticas culturais como “fontes” diretas para as artes dos espetáculos, pois, já que seriam teatros originários, prototeatros ou teatros primitivos, poderiam ser absorvidos pelas artes cênicas sempre que

necessário. Porém, mesmo com a possível naturalização que esses argumentos possam causar, torna-se importante aprofundar a discussão e criar linhas de fuga sobre o assunto.

Temos, no mínimo, duas questões a nos confrontar com relação ao tema: de um lado, o romantismo sobre o nascimento do teatro ocidental que se dissemina por todos os âmbitos artísticos e educativos e, de outro, o complexo de inferioridade epistêmica³ que nos obriga a igualar as culturas brasileiras as mais diversas aos postulados eurocênicos para termos voz, espaço e legitimidade na defesa dos bens simbólicos, artísticos, culturais e acadêmicos, nominando-os de teatro. E, como base de tudo isso, vemos explícito o fascínio ilusório das origens.

Se tomarmos a primeira questão anteriormente colocada – o romantismo sobre o nascimento do teatro ocidental – e assumirmos as narrativas dos livros de história do teatro apenas como fabulações sobre o nascimento do teatro na Grécia, podemos também criar confabulações a partir de nosso próprio contexto. Sendo assim, imaginemos que o teatro grego que hoje pensamos conhecer nasceu de grandes embates políticos, teóricos, filosóficos e ideológicos com o intuito de aniquilar as práticas culturais gregas que não se enquadravam nos modelos das instituições de poder, ao invés da visada romântica e evolucionista⁴ de um natural desenvolvimento dos ritos e festividades gregos em direção ao evento teatral. Sim, estimulemos nossa imaginação para vislumbrarmos o teatro grego não como uma bela história de evolução dos rituais cerimoniosos, chamados de prototeatro ou período pré-teatral, mas pensemos nas artimanhas e nos embates entre poder, arte e cultura, tão em evidência nos dias atuais, gerando o extermínio das práticas culturais consideradas inapropriadas para a ideia de democracia grega.

Se até aqui conseguimos gerar esse estranhamento sobre a já sedimentada versão dos livros oficiais, torna-se necessário informar que esse fato não é pura ficção, mas um dado que a filósofa e pesquisadora Florence Dupont (2007) levanta de forma bastante crítica e contundente em seu livro intitulado *Aristote ou le vampire du théâtre*

³ Ramón Grosfoguel (2016, p. 27) traz a noção de inferioridade epistêmica como resultante das muitas faces de um projeto colonizador perverso e desumano: “A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda chamada racismo/sexismo epistêmico, na qual uma face se considera superior e a outra inferior.”

⁴ “A noção de evolução é um marco fundamental para o pensamento antropológico [...] O evolucionismo biológico e o evolucionismo social se encontram e o segundo passa a ser o novo modelo explicador da diferença entre o ‘eu’ e o ‘outro’” (Rocha, 1988, p. 26-27).

occidental (Aristóteles ou o vampiro do teatro ocidental), intrigantemente desprestigiado no Brasil. Segundo Dupont, a teoria aristotélica e suas releituras ao longo dos séculos não são apenas uma teoria estética, mas uma estratégia política de guerra à diversidade em prol da uniformidade e do universalismo excludentes: “A teoria aristotélica e suas sucessivas leituras não são eventos necessários, impulsionados pelo curso da história ou pela evolução das ideias: são projetos políticos que têm efeitos antropológicos”⁵ (Dupont, 2007, p. 73-74).

Dupont também afirma que a intenção do projeto da Poética aristotélica era fazer Atenas perder sua pluralidade cultural e intelectualizar toda a cultura grega, tornando-a exportável para o mundo inteiro, sobretudo para os territórios conquistados:

A estética do teatro aristotélico é o resultado de um projeto político, o dos reis macedônicos, visando destruir a liberdade das cidades [...] O que a Poética estabeleceu foi uma máquina de guerra contra a função identitária do teatro em Atenas, fundando um teatro literário, elitista, profano, austero e solitário, sem corpo nem música, um teatro de leitores. As categorias elaboradas para construir o sistema não têm, portanto, outro fundamento que o ideológico⁶ (Dupont, 2007, p. 74-75).

E mais:

Aristóteles, arrancando voluntariamente o teatro de seu contexto enunciativo, tirava dele toda a sua força de instituição. Uma tragédia aristotélica é feita por não importa quem, para não importa quem, ela pode ser apresentada não importa onde, não importa quando (Dupont, 2007, p. 74)⁷.

⁵ Tradução nossa de “La théorie aristotélicienne et ses lectures successives ne sont pas des événements nécessaires, impulsés par le cours de l’histoire ou l’évolution des idées: ce sont des projets politiques qui ont des effets anthropologiques”.

⁶ Tradução nossa de “L’esthétique du théâtre aristotélicien est le résultat d’un projet politique, celui des rois macédoniens, visant à détruire la liberté des cités [...] Ce que mettait en place la *Poétique* était une machine de guerre contre la fonction identitaire du théâtre à Athènes, en fondant un théâtre littéraire, élitiste, profane, austère et solitaire, sans corps ni musique, un théâtre de lecteurs. Les catégories élaborées pour construire ce système n’ont donc d’autre fondement qu’idéologique”.

⁷ Tradução nossa de “Aristote, en arrachant volontairement le théâtre à son contexte énonciatif, lui ôtait toute sa force d’institution. Une tragédie aristotélicienne est faite par n’importe qui, pour n’importe qui, elle peut être jouée n’importe où, n’importe quand”.

Se seguirmos essa vereda investigativa que se contrapõe à história oficial, através da densa pesquisa de Dupont (2007), teremos alguns pontos a aprofundar neste primeiro momento:

- 1 – que a história do surgimento do teatro ocidental é uma verdadeira falácia, fundadora da ideia de origem evolutiva e mítica que camufla as relações de poder entre política, cultura e arte;
- 2 – que somos, artística, cultural e conceitualmente, resultado dessa falácia milenar das origens do teatro e devotos de um etnocentrismo aristotélico disseminado em todos os campos dos estudos teatrais, sejam eles de cunho universitário ou não.
- 3 – que reproduzimos essa mentalidade colonial quando nos apoiamos nas práticas culturais afro-brasileiras e indígenas, denominando-as de espetáculos pré-teatrais, teatros originários ou mesmo teatro primitivo, e as utilizamos como “fontes” de nossas poéticas.

Se levarmos os prognósticos dupontianos a sério em vez da romântica origem do teatro grego e da Poética de Aristóteles como deflagradoras do teatro universal, estaremos falando de uma possível iniciativa de mentalidade colonial nas artes cênicas, com o objetivo de dominação cultural, política e econômica sobre outros povos, guardando suas devidas proporções e especificidades, obviamente.

As artes cênicas, portanto, como um espelhamento da chamada civilização europeia, reproduzem, desde o seu pseudonascimento na Grécia Antiga, o que Aimé Césaire (2020) denomina de “problema colonial”, pois que não se diferenciam do pensamento hegemônico de conhecer e dominar para se apropriar, tendo como fundamento a prática de exploração e subtração de formas de expressão culturais e artísticas não desejadas em prol de um modelo oficial.

Césaire levanta uma questão basilar em seu *Discurso sobre o Colonialismo*, “O que, em seu princípio, é a colonização?”, respondendo veementemente:

[...] é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (Césaire, 2020, p. 10).

A partir da pergunta fundamental de Césaire e, sobretudo, de sua resposta inicial, vamos tentar lançar luz ao que há de colonialidade na decolonialidade das artes cênicas no Brasil. E isso nos leva ao segundo ponto elencado anteriormente: somos herdeiros dessa mentalidade etnocêntrica e colonial de forma endógena em nosso país.

Se continuarmos nossa narrativa através de recuos históricos em sobrevoos, poderemos nos lembrar de como as artes cênicas e, principalmente, o teatro chegam ao território que se chamaria Brasil: a partir dos autos catequizadores dos jesuítas que vieram com a missão, também falaciosa, de salvar almas primitivas convertendo-as ao catolicismo.

E é mais uma vez Césaire quem nos alerta sobre essa perversa empreitada de junção do político e econômico com o religioso no projeto de invasão, exploração e genocídio coloniais:

[...] o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão, por ter elaborado as equações desonestas: *cristianismo* = *civilização*; *paganismo* = *selvageria*, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e negros (Césaire, 2020, p. 11).

Torna-se importante lembrar que, no mesmo momento em que avançava a cruzada colonial nas terras da futura América, ocorria o que Dupont denomina como “A primeira revolução aristotélica, que começa em meados do século XVIII [...]”, instalando a ideia de ilusão teatral, cujos atos simbólicos e concretos são elencados pela autora: “Goldoni caça Arlequim e as arlequinadas, as máscaras são suprimidas, o texto, sistematicamente conservado e reencenado, torna-se um monumento [...]”⁸ (Dupont, 2007, p. 81).

Entre o projeto de Aristóteles e suas consecutivas revoluções aristotélicas elencadas por Dupont⁹, percebemos praticamente as mesmas estratégias de

⁸ Tradução nossa de “[...] qui commence vers le milieu du XVIIIème siècle [...] Goldoni chasse Arlequin et les arlequinades, les masques tombent, le texte, systématiquement conserve et réjoué, devient un monument [...]”.

⁹ A autora trata de três revoluções aristotélicas: a primeira, como já vimos, ocorrida no século XVIII; a segunda, no século XIX, marcada pela irrupção da figura do encenador, em sua maioria bons alunos de Aristóteles, tem o texto como o fundamento da cena teatral e, também, sua dessacralização, transformando a própria cena em leitura, sendo que o/a leitor/a torna-se o/a espectador/a; por fim, a terceira revolução aconteceria no século XX, com o distanciamento brechtiano e seu corolário, a promoção da fábula. Segundo a estudiosa, até hoje não conseguimos nos livrar de nenhuma dessas três revoluções aristotélicas (Dupont, 2007, p. 81-82).

apropriação cultural e os mesmos jogos de interesse: a imposição de um ideário e de uma prática cênica baseados em cânones inventados tendo como objetivo a supressão ou adaptação das formas de arte e cultura que não se adéquam ao padrão estabelecido pelos poderes vigentes.

Em se tratando de apropriação cultural, Rodney William a concebe da seguinte forma:

A apropriação cultural é um mecanismo de opressão por meio do qual um grupo dominante se apodera de uma cultura inferiorizada, esvaziando de significados suas produções, costumes, tradições e demais elementos [...] Além de ser marcada pela submissão de uma cultura sistematicamente oprimida, a apropriação desvela as estratégias sofisticadas do racismo e se impõe como um entrave para a afirmação de segmentos minoritários (William, 2019, p. 47-49).

Pois bem, não nos demoremos em recordar que, voltando às práticas cênicas jesuíticas no Brasil Colônia, os processos de apropriação cultural já estavam ali, contribuindo, assim, para o apagamento das sociedades que habitavam estas terras. As artes cênicas brasileiras, portanto, já nascem coloniais, racistas e etnocêntricas pela conjuntura na qual se introduziram e se desenvolveram no Brasil, pois derivaram de uma criação intelectual, religiosa, acadêmica e artística eurocêntrica e hegemônica com o intuito de dominação, como assevera Veronica Fabrini (2013, p. 17): “Para se dominar um povo, há que se dominar o imaginário que lhe insufla vida. E como uma das formas de dominar esse imaginário e, conseqüentemente calar essa epistemologia, o modo utilizado pela Companhia de Jesus foi... o teatro.”

O que percebemos é que, em sua maioria, as artes cênicas firmam-se em pilares descendentes de práticas de subserviência aristotélica, cuja evidência maior é o etnocentrismo, que atinge o ápice em denominar uma multiplicidade cultural sob a alcunha de teatro, ainda que seus/suas fazedores/as não utilizem esse termo para se autodefinir.

Lembremos que o etnocentrismo é concebido como “[...] uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (Rocha, 1988, p. 7). É o que Césaire (2020, p. 38) chama de filtro, mostrando sua funcionalidade: “[...] o filtro deixa passar apenas o que pode alimentar a boa consciência burguesa”.

E é nesse ínterim que a decolonialidade se transforma em uma ótima estratégia retórica para os/as pesquisadores/as, artistas e intelectuais das artes da cena no diálogo entre o palco e as práticas culturais. Mas como vêm se perpetuando essas narrativas? Além disso, como vem sendo refletida a noção de decolonialidade e como ela está a impactar a prática e a reflexão nas artes cênicas, em geral, e no teatro, em específico?

Decolonizando o olhar artístico sobre as práticas culturais

Entre as inúmeras produções acadêmicas que vêm discutindo as possíveis relações entre as artes cênicas e a decolonialidade, podemos observar duas tendências muito evidentes: uma delas, já abordada aqui, vê as práticas culturais – as brasileiras inclusas – seja como um possível teatro originário ou como pré-teatro. A outra tendência, que também aprofundaremos nesta parte do artigo, é que as artes cênicas brasileiras começam a clamar por uma identidade decolonial, como se isso fosse possível em estado puro. Em vários artigos e livros da área, nota-se uma necessidade de evitar o estigma colonial nas práticas cênicas, o que não contribui para a discussão da colonialidade no Brasil, sendo essa uma maneira de não tocar nas feridas coloniais contidas na área artística.

Destacaremos, pela limitação textual de um artigo, apenas alguns desses escritos, entre artigos e livros devotados a tal conteúdo, provocando uma reflexão que, ao mesmo tempo que é indigesta, é essencial para avançarmos no pensamento sobre a decolonialidade e colonialidade nas artes da cena no Brasil. Iniciemos com o exemplo da controversa alcunha de Teatro das Origens dada pelo professor e pesquisador Zeca Ligiéro às práticas culturais africanas e brasileiras que têm uma de suas sínteses explicitada nesta afirmação:

Longe do mundo da indústria cultural e do entretenimento das grandes cidades, o Teatro das Origens aparece revigorado no mundo das celebrações e festas religiosas, como é o caso das tradições africanas e afro-brasileiras, ou em rituais cíclicos ou processos ritualísticos ameríndios, como o Karup [sic] no Parque do Xingu ou entre os kaiapó do Pará. O Teatro das Origens emerge em comunidades que resistiram ao processo colonial e ainda experimentam as constantes pressões econômicas e religiosas

(cristãs, na maioria dos casos) e as sucessivas invasões territoriais locais (Ligiéro, 2019, p. 25, grifo nosso).

Somente nesse pequeno parágrafo temos algumas questões a elencar: em primeiro lugar, o mito do purismo cultural, como se fosse possível que alguma sociedade vivesse isolada e sem contatos com outras formas de relações sociais, como se os “índios” (termo usado por Ligiéro) não estivessem produzindo seus filmes e documentários com seus celulares e filmadoras de última geração, como se não estivessem entrando na universidade, se graduando, se doutorando e, mais complicado, como se as práticas culturais só pudessem existir em comunidades apartadas das grandes cidades.

Num segundo momento, há de se discutir essa tendência a nomear processos culturais específicos, integrados em suas respectivas sociedades, como teatro. Quem nomeia o que pratica é o/a próprio/a praticante. Essa deveria ser uma premissa de quem diz discutir colonialidade e decolonialidade. Porém, como nos explica Everardo P. Guimarães Rocha (1988, p. 13-14)¹⁰, o etnocentrismo

[...] passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do “outro” nos termos da cultura do grupo do “eu” [...] o “outro” e sua cultura, da qual falamos na nossa sociedade, são apenas uma representação, uma imagem distorcida que é manipulada como bem entendemos. Ao “outro” negamos aquele mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo.

A professora Leda Maria Martins, já em 1997, ao refletir sobre a prática cultural do Reinado do Rosário, no Jatobá (Belo Horizonte - MG), trouxe uma visada muito mais próxima do que poderia, hoje, ser um pensamento decolonial em relação às artes da cena. Ao tratar seu aporte teórico dos estudos da performance vinculado a seu foco de pesquisa, a autora, pioneira nesse tipo de investigação, vislumbrou criar um diálogo horizontal.

Fazer parte do Reinado do Rosário no Jatobá desde a mais tenra infância fez toda a diferença nessa investigação acadêmica de Martins, na medida em que, na sua narrativa sensível, vigorosa e rigorosa, não se curvou à academia em detrimento das epistemologias de seu contexto sociocultural e religioso. Os operadores conceituais

¹⁰ A arte-educadora Helena Tenderine (2003), quando intitula o segundo capítulo de sua dissertação de Mestrado como “Não dar nome ao boi dos outros”, vem justamente questionar essa prática que era tão comum nas ciências sociais, sobretudo na antropologia e na sociologia, e que vem sendo perpetuada pelas artes cênicas em seus trânsitos com as culturas brasileiras.

dinamizados por ela, como oralitura, encruzilhada e afrografia, por exemplo, servem como elos dialógicos entre esses dois universos e a fazem organizar um outro olhar sobre a prática cultural na qual está inserida: “A sintaxe que organiza os ritos e toda a representação simbólica deriva-se da narrativa fundadora, tecida pelo cruzamento do texto católico com repertórios textuais de arquivos ágrafos africanos, reencenados, **como um texto terceiro**, pela tradição oral” (Martins, 1997, p. 47, grifo nosso).

É esse “texto terceiro” que nos interessa enquanto movimento transcriador¹¹ das múltiplas possibilidades de cruzamento que caracterizam as plurais formações culturais do Brasil. É nesse outro lugar que se configuram as práticas culturais que, ao mesmo tempo, perpetuam e atualizam saberes, fazeres e cosmologias que identificam seus pares e que, objetivamente, não são teatro.

Já Ligiéro parece não abrir sua percepção para a problemática principal de sua argumentação: que somente o fato de tratar práticas culturais diversas, como Teatro das Origens, contradiz imediatamente qualquer argumentação que se queira crítica à colonialidade e, sobretudo, em defesa da decolonialidade. E, como nos alerta Césaire (2020), é preciso estarmos atentos a nossos próprios filtros, pois, na maioria das vezes, eles filtram apenas aquilo que nos é conveniente.

Sendo assim, Ligiéro segue sua peregrinação na defesa de um Teatro das Origens:

Procura-se aqui então entender **o teatro como o desdobramento do próprio ritual, que para exercer a sua plena eficácia por meio da encenação se estabelece como uma prática de teatro completa em si [...] Trata-se de um ritual construído para ser um teatro** que manipula uma mitologia específica [...] Tem uma função religiosa mas é realizado com todos os elementos que caracterizam o teatro como entretenimento [...], em muitos casos **com requintada elaboração de técnicas teatrais [...] Podemos dizer que dentro da eficácia do ritual emerge a encenação [...]** (Ligiéro, 2019, p. 26-27, grifo nosso).

Percebemos, portanto, que a mesma mentalidade de pré ou prototeatro ilustrada anteriormente é evidenciada por Ligiéro, a partir do momento no qual ele

¹¹ Trazemos aqui a noção de transcrição a partir de Haroldo de Campos (cf. Tápia, Nóbrega, 2015, p. 205), visto que intuimos sua expansão conceitual para além do universo da tradução literária e, sobretudo, por ter em Leda Maria Martins a confirmação de que as práticas culturais brasileiras são, indiscutivelmente, elaboradas por esse pensamento transcriador: “A politópica e polifônica civilização planetária está, a meu ver, sob o signo devorativo da tradução *lato sensu*. A tradução criadora – ‘a transcrição – é a maneira mais fecunda de repensar a mimesis aristotélica, que marcou tão fundamente a poética do Ocidente.”

trata o ato ritual como desdobramento para o teatro: “um ritual construído para ser um teatro [...] com requintada elaboração de técnicas teatrais”.

Voltando a Martins, o ensinamento trazido por ela segue por outra via. A autora não atribui o termo “teatro” às tradições culturais que pesquisa:

Assim pensadas, as tradições culturais, orais e escritas, não se constituem como um lugar-depósito periodicamente revisitado pelos sujeitos, mas, sim, como sistemas formais de organização, repertório, sim, mas de signos em processos operantes de recomposição diversificada, engendrados pelas culturas e seus sujeitos (Martins, 1997, p. 126).

É bem verdade que em seu livro anterior, *A Cena em Sombras*, Leda Marina Martins também cai nessa armadilha evolucionista sobre as práticas culturais como eventos precedentes ao nascer do teatro:

Outros signos da teatralidade e da teatralização cotidiana do negro brasileiro estampam-se em todos os rituais religiosos de origem africana, nos congados e reinados, nos desfiles e organizações tradicionais do carnaval negro, nas danças, nos jogos verbais e corporais e em variadas outras formas de expressão eminentemente orais, **em que se aglutinam os elementos basilares de um Teatro Negro popular de ascendência africana** (Martins, 1995, p. 57, grifo nosso).

Essa percepção incrustada em nossa mente de que o teatro – de origem europeia – seria uma evolução complexa e elaborada de rituais antigos, como já vimos, é uma falácia, inclusive antropológica, que desconsidera a complexidade da qual são carregadas tais práticas culturais, assim como considera o teatro – repetimos, de ascendência europeia – como algo sofisticado e, conseqüentemente, filosófica e culturalmente civilizado e superior.¹² Trata-se da já ultrapassada visada comparatista que institui o teatro ocidental como princípio fundante do olhar sobre as demais civilizações, sempre tentando encontrar nelas resquícios do Ocidente.

O desvio conceitual de Martins nessa fase se dá justamente por conta do diálogo com o olhar europeu, como observamos em passagens como “Roger Bastide

¹² “Para o evolucionismo antropológico a noção de progresso torna-se fundamental, pois é no seu rumo que a história do homem se faz [...] Ao afirmar que todas as formações sociais humanas tinham origens remotas e caminhavam no mesmo sentido, na direção do progresso, os evolucionistas pensavam que os australianos haviam parado num estágio ‘primitivo’ e os ingleses avançado para um estágio ‘civilizado’” (Rocha, 1988, p. 27-28).

apontou como ‘teatro em potencial’ algumas formas de expressão, entre elas o samba rural e o candomblé” (Martins, 1995, p. 57). Porém, dois anos depois, em 1997, em seu livro *Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá*, a autora dá seu giro conceitual, enfatizando as epistemologias próprias da prática cultural estudada, o que vem amadurecendo teoricamente até os dias de hoje.

Infelizmente, não há condições de esmiuçar ainda mais os livros aqui evidenciados, mas, através desta abordagem introdutória, podemos iniciar a apresentação de questões importantes ao certame. Para nós, esse recorrente interesse em nominar as práticas culturais brasileiras de teatro serve a um propósito muito específico: o de criar uma percepção de que aquelas expressões culturais são parentes das artes da cena e, por isso, podem ser “absorvidas” e “amalgamadas” por artistas e correlatos, já que são formas inacabadas.

A atriz, pesquisadora e performer Maria Fernanda Sarmiento Bonilla (2016), no artigo *Para descolonizar nossa formação em interpretação teatral*, traz exemplos contundentes sobre essa questão, dos quais extraímos sua reflexão sobre os processos de ícones do teatro mundial, como o encenador polonês Jerzi Grotowski e o diretor italiano Eugenio Barba. No caso da proposta grotowskiana para o trabalho sobre o “ator santo”, a autora afirma:

O ator santo tem que se afastar das realidades que o rodeiam para encontrar um “sim próprio” que revela sua potência criativa [...] uma entrega total ao ofício, que tem propósitos exclusivamente funcionais direcionados ao aperfeiçoamento de uma técnica [...] Uma formação com uma visão crítica do nosso mundo, só desviaria o foco da “indispensável procura da santidade” (Bonilla, 2016, p. 4645-4646).

Por sua vez, em relação a Eugenio Barba, a questão trazida por Bonilla toca diretamente no que estamos discutindo:

No seu livro *A arte secreta do ator* (2007), temos uma classificação de muitos processos de formação cênica, vemos inúmeras culturas passar por aquelas páginas cheias de fotos, cores, formas e gestos deslumbrantes, mas sem nenhuma referência social, histórica ou política. Barba convida a extrair daquelas culturas seus mais profundos e milenares segredos, sem nenhum entendimento de onde eles vêm ou do pertencimento a cada uma de suas sociedades. Seu comportamento é do típico colonizador extrativista, que só usa outros povos para explorar suas manifestações só na pretensão de pegar a forma e esvaziá-la de conteúdo. Uma vez mais, assistimos a um tipo de formação despolitizada, agora, com o agravante ético da

exploração do conhecimento das culturas como método para formar atores (Bonilla, 2016, p. 4646).

Tais embaraços encontram eco nas argumentações da professora, performer e pesquisadora Fabrini, que, ao reconhecer sua admiração pelo trabalho de encenadores consagrados como Grotowski, Barba, Peter Brook e da encenadora Ariane Mnouchkine, indaga o seguinte:

[...] se as fontes que os alimentaram estão também tão vivificadas quanto seus teatros; se as formas, de tais fontes, de conhecer e de estar no mundo, são levadas em conta; se essa “troca” coloca os artistas dessas formas tradicionais como também qualificados para receber subvenções ou, ao menos, alguma visibilidade que os proteja da extinção [...] Embora não consiga nomear com clareza – dada minha admiração pelos nomes citados – há um desconforto, uma sensação de dívida, de que falta algo, pois conheço seus nomes (Grotowisky [sic], Brook ou Mnouchkine), mas suas fontes permanecem imprecisas e seus atores, anônimos. Que se sabe dos contextos nos quais estão ou estavam inseridas? (Fabrini, 2013, p. 20)

Apesar de extremamente contundentes, o artigo de Bonilla e as reflexões de Fabrini põem o dedo na ferida colonial das artes cênicas que os/as artistas, pesquisadores/as e intelectuais da área evitam efusivamente. Entretanto, a ideologia das práticas culturais como possíveis salvadoras decoloniais de um teatro evanescente é constante.

Para nós, aqui está o grande nó da questão decolonial em relação às artes cênicas e às práticas culturais no Brasil: o senso comum de que as práticas culturais são algo de domínio público no sentido de que todos considerados “filhos da terra” podem se apropriar para criar suas obras artísticas. Esse pensamento parece ser tão impregnado no ambiente artístico brasileiro que em nenhum momento se questiona a legitimidade dessa proposição, que pode ser considerada apropriação cultural:

Tomar manifestações culturais como a música, a dança, os trajes típicos, as expressões linguísticas, a arte, a culinária, os acessórios e desviá-los de sua origem e de seu contexto social e histórico é mais do que um simples projeto de apropriação [...] está justamente no fato de concorrer para o genocídio simbólico de um povo (William, 2019, p. 49).

As incontáveis tentativas de autorização tácita de artistas-pesquisadores/as sobre conteúdos culturais ditos pertencentes “por natureza” às suas ancestralidades

e/ou ao simples fato de serem brasileiros/as e, portanto, terem plenos direitos sobre “suas tradições” são questão importante e desconcertante que deflagra as conexões entre academia, cultura, pesquisa e artes cênicas – conexões essas que precisam ser postas em pauta para uma reflexão mais cuidadosa e responsável.

Somos todos colonizadores de nosso próprio lugar?

Em nossa compreensão, o termo “teatro” não comporta a diversidade e pluralidade das práticas culturais brasileiras, assim como a Poética de Aristóteles não comportava a complexidade da tragédia na Grécia em sua complexa dimensão cosmológica. As duas mentalidades aqui expostas reduzem e limitam as práticas simbólicas da humanidade em toda a sua potência de diversidade e especificidade. Se realmente acreditarmos em um teatro das origens, essa percepção, assim como a aristotélica sobre a tragédia ateniense, é de um profundo etnocentrismo colonizador.

É nesse nó conceitual que vislumbramos a questão da colonialidade e do etnocentrismo no teatro e nas artes cênicas em geral, pois que essas não foram transubstanciadas no Brasil, mas implantadas enquanto cópia de moldes eurocêntricos e, *a posteriori*, euro-norte-americanos como reflexo de um desejo de ser o outro.

Fabrini traz a máxima tão banalmente explorada pela história mundial do teatro e seus/suas encenadores/as e atores/atrizes: “[...] práticas tradicionais frequentemente revitalizam o teatro”. E questiona ainda: “[...] cabe perguntar o quanto de uma postura colonialista (ou seja, de apropriação e uso) pode estar presente nas apropriações que o teatro faz da vitalidade desses ‘outros teatros’. E, se ela está presente, como detectá-la e combatê-la?” (Fabrini, 2013, p. 20).

A necessidade de nominar as diversas práticas culturais como teatro, reforçamos, é uma forma de artistas-pesquisadores/as e acadêmicos/as se sentirem pertencentes a elas de alguma forma e, assim, poderem se apropriar legitimamente – de forma oficial – de um bem considerado domínio público, isto é, a tática é se familiarizar com o exótico para poder dominá-lo e usá-lo conforme suas próprias regras.

Nossa pergunta final é: essa estratégia de invenção de uma origem teatral a partir das práticas culturais brasileiras negras e indígenas, assim como a intenção de

tê-las como salvadoras das técnicas e poéticas cênicas, não tangencia o interesse exposto por Dupont (2007) sobre a Poética aristotélica: o de um fundamento ideológico e de manutenção de privilégios e poder de mentalidade colonial?

De qualquer modo, não caberia a tarjeta “teatro” aplicada às práticas culturais negras e indígenas no Brasil, uma vez que elas são transculturais, transcriativas e transfiguradas em múltiplas especificidades, com suas cosmogonias, epistemologias e seus nomes próprios.

E aqui terminamos de maneira inconclusa – pois que a discussão e a reflexão só se iniciam – em forma de paráfrase, nos desculpando pelo acinte da abordagem e por não podermos agradar a todos/as por estarmos “[...] tirando velhos esqueletos do armário” (Césaire, 2020, p. 21).

Referências

BELÉM, Elisa. Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena? **ILINX - Revista do LUME**, Campinas, n. 10, p. 99-106, 2016.

BONILLA, Maria Fernanda Sarmiento. Para descolonizar nossa formação em interpretação teatral. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, IX, Poéticas e estéticas descoloniais – Artes Cênicas em campo expandido. **Anais [...]**. Uberlândia, p. 4630-4654, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DUPONT, Florence. **Aristote ou le vampire du théâtre occidental**. Paris: Éditions Flammarion, 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais** – uma versão latino-americana. Edição on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FABRINI, Veronica. Sul da Cena, Sul do Saber. **Revista Moringa – Artes do espetáculo**, João Pessoa, v. 4. n. 1, p. 11-25, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/16121>.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>.

JACKS, Nilda Aparecida; TOALDO, Mariângela Machado; OIKAWA, Erika. Práticas culturais e ciberculturais: para pensar a relação com as tecnologias. **E-Compós** - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em

Comunicação, Brasília, v. 19, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1180>.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro das Origens**: estudo das performances afro-ameríndias. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. Tradução: Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PELE NEGRA - ESCOLA DE TEATRO(S) PRETO(S). Encontro 4: Ativação do Movimento Ancestral: Encontro entre Candomblé e Teatro. **YouTube**, 21 mai. 2020, 28'22" a 30'24". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=iTHx_1yliDc. Acesso em: 19 mar. 2021.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROSA, Wagner. **Artes Cênicas**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (org.). **Haroldo de Campos - Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TENDERINE, Helena. **Na pisada do galope**: Cavalos Marinho na fronteira traçada entre brincadeira e realidade. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

UNBTV. Especial: Homenagem a Ariano Suassuna. **YouTube**, 24 jul. 2014, 33'26" a 35'15". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=klrD8B4dIIA>.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

A Lei 10.639/03 e um breve percurso histórico analítico dos dispositivos legais para educação das relações étnico-raciais no Brasil

DOI: 10.29327/5461269.1-2

Tássio Ferreira¹³

Kumbanda Gira! Antes de começar eu peço licença às encruzadas, à Nzila e sua potência de comunicação e de movimento; rogo, ainda, aos catiços, ao povo da rua, às padilhas, às pombagiras, às elegbaras, exus, guardiões. Todo o povo que nos espreita a todo o tempo. Que tomem conta de nossas reflexões e nos conduzam pelos caminhos mais oportunos. Não estarmos sós é uma certeza que sopra no vento outras brechas e frestas para se pensar o ensino, seja ele em qual lugar for. Ensinar se apresenta, neste ebó de palavras que ofereço como alimento para a luta, como via de enraizamento, operando em várias frentes, para além dos binômios, das relações: ensino-aprendizagem; educação-arte; corpo-mente; demais paradigmas que não espelham o melhor sentido da reflexão aqui posta.

Soprarei para dentro de uma *kabasa*¹⁴ toda a angústia desse processo colonial herdado e pulsante entre nós, através da [re]escrita de partes da história que até pouco tempo estava aterrada nesse chão e no perverso imaginário sobre tudo o que nos constitui em negritude. Em seguida, quebraremos essa *kabasa* para libertar os caminhos e refletir sobre novas rotas de luta, a se pensar sobre a lei 10.639/03 e suas implicações e impactos após 20 anos de promulgação e exercício.

Uma pessoa de qualquer sexo e de qualquer idade que não conheça nenhuma das duas modalidades [futebol inglês e a capoeira] tem muito mais probabilidade de ser convidada para entrar numa roda de capoeira que num jogo de futebol. Essa lógica excludente do futebol e inclusiva da capoeira estão presentes no dia-a-dia e fazem parte do processo organizativo da coletividade. Eis a importância das cosmovisões na organização das sociedades (Santos, 2015, p. 42).

¹³ Doutor em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA); Docente da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes), Porto Seguro, Bahia, Brasil.

¹⁴ Kabasa: fruto sagrado usado em diversas acepções dentro dos cultos afro-brasileiros, remetendo às divindades do panteão Kasange, considerada a família da palha; Kabasa enquanto lugar de armazenamento de segredos.

A educação sempre foi um engodo malcheiroso, passado de mão em mão, utilizado contra nós para sentido de adestramento e ordem social, definindo muito bem a cor dos corpos que devem ou não ocupar esse ou aquele espaço na sociedade. A opressão e o apagamento de qualquer vestígio de existência foram as marcas da escravização de pessoas negras à brasileira. Ser pleno no Brasil, para os conhecidos “de cor”, é a vontade resistente de nossos ancestrais que nos mantém de pé, com a espada de Nkosi¹⁵ em mãos, permitindo sobrevivência nesta terra que recomeça sua história com manchas de sangue irreparáveis.

Partindo de minhas experiências enquanto docente da rede estadual de ensino (2011-2018), atuante em Salvador - BA (e interior do estado), falar de educação pública, na sua maioria, é dialogar sobre 85% de meninos e meninas negrodscendentes com desajuste familiar implicado em violência física e/ou mental, transtornos mentais autogeridos, condições financeiras precárias/fome e desestabilidade dos pais para acompanhar o processo de escolarização de filhos e filhas.

Nesta primeira volta na encruza, apresento o primeiro solfejo soprado na *kabasa*, com um breve percurso histórico de engendramento da construção da educação para pessoas negras no Brasil, considerando as alterações das bases legais de ensino, a partir da luta dos movimentos contra-hegemônicos de pessoas negras. Em outra caminhada, empenharei uma reflexão mais aprofundada sobre esses desdobramentos no ensino do Teatro Negro. Por ora, interessa-me a discussão histórica de como chegamos até a Lei 10.639/03 e como ela vem nos mobilizando à luta após 20 anos.

Como resultado dessa desintegração marginalizadora, temos o aluno “ausente” do seu processo de aprendizagem e carente de sua própria identidade cultural (Machado, 2002, p. 57).

A nossa Escola brasileira é importada e fabricada através de um molde europeu alheio completamente à nossa realidade. Escolarizar no ano de 2024 prevalece com o ranço europeu de preparação para o serviço industrial, para dar base à estrutura capitalista. A formação universitária ainda segue no lugar social de elite recortada,

¹⁵ Nkosi – Nkisi (deus) do panteão Bantu. Relacionado à agricultura, criação de tecnologia, ferramentas para o campo que impulsionaram a economia de muitos países. Patrono da guerra, guerreiro sábio e valente.

preocupada com a superespecialização do conhecimento, para domínio das grandes áreas. Desde o século XIX até hoje, nos arrastamos com a base estrutural de um povo deseducado em relação à sua ancestralidade e, conseqüentemente, não presente em nenhum processo educacional – nem se reconhecendo nesse.

Obviamente que a exclusão dos estudantes negros do processo educacional se arrasta desde o desgracioso processo de escravidão no Brasil. Precisamente em 17 de fevereiro de 1854, a Constituição Federal, em seu decreto n.º 1.331-A, outorga:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

[...]

Art. 105. Os Directores que não professarem a Religião Catholica Apostolica Romana serão obrigados a ter nos collegios hum Sacerdote para os alumnos dessa communhão (Brasil, 1854, grifo nosso).

O escravo não era considerado gente. Era uma espécie de objeto qualquer que rendia trabalho, produtividade e status social. Obviamente que “objetos” não estudavam – não tinham esse direito. E as pessoas negras que não eram escravizadas? Teriam de provar judicialmente sua condição de livres, mas não dispunham desse tempo “livre”, precisavam sobreviver.

Art. 70. Às lições ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15.

Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem. **Alunos negros adultos estudam se houver tempo em horas livres** (Brasil, 1854, grifo nosso).

Em outro momento da Constituição, o horário reservado para o ensino de pessoas negras era apenas à noite, se o professor tivesse disponibilidade de carga horária para tal. Desde o século XIX, como visto, desenha-se o ensino para jovens e adultos, hoje conhecido como EJA. Por experiência própria de atuação nessa modalidade de ensino, é fácil compreender por que ela não funciona, dentro de sua estrutura conceitual:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida (Bahia, 2018).

Seguiremos no intento de compreender como se engendrou a desescolarização da maioria da população negra, bem como o sentimento de não pertencimento a uma escola que exclui o seu lugar de fala, invisibiliza sua persona e não permite diálogo com seus saberes ancestrais.

O pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000), em seu texto “Negros e Educação no Brasil”, compondo o livro *500 anos de Educação no Brasil*, faz uma investigação interessante, descortinando parte dessa inverdade no percurso da educação para pessoas negras, com a criação de cursos noturnos, em fins do século XIX, logo após o decreto n.º 1.331-A, já referido. Gonçalves nos apresenta outro decreto, n.º 7.031 de 06 de setembro de 1876, em cujo texto é feita uma reforma na modalidade de ensino primário e secundário, proposta por Leôncio Carvalho. O documento agora institui a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, eliminando a proibição de escravos frequentarem a escola pública (p. 327). Esses cursos poderiam ser criados por iniciativa pública ou privada.

Obviamente que essa não foi uma ação universal no Brasil. No Rio Grande do Sul “[...] não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos como também se negavam a aceitar os negros livres e libertos” (Peres, 1995, p. 106 *apud* Gonçalves, 2000, p. 327). Não é demais lembrar que o processo civilizatório de colonização brasileira se deu pelo ideal cristão, portanto a educação brasileira surgiria dentro dos moldes eurocentrados, na perspectiva do cristianismo. O que aconteceu foi que os cursos que surgiram com o decreto, em sua maioria, eram capitaneados por abolicionistas, republicanos ou combatentes críticos da Igreja Católica. Esses cursos envolviam os negros em causas abolicionistas, fomentavam moralidades e civilidade – inclusive, impensados para pessoas negras e descendentes. Na realidade, Gonçalves aponta que não há muitos registros sobre esses cursos, e não se sabe se de fato havia presença de pessoas negras.

Seguindo o curso da história, em 13 de maio de 1888, foi sancionada a Lei Imperial n.º 3.353, popularmente conhecida por Lei Áurea. Em tese a lei extingue de uma vez por todas o regime de escravidão no país. Mas quem disse que os grillhões

deixaram nosso povo? Estando livre, no Brasil, o que fará um homem ou uma mulher negra? Como iniciar de fato uma vida social? É difícil se pensar. “Os negros foram entregues à própria sorte” (Gonçalves, 2000, p. 328).

Alguns estudos convergem para o sentido de que a educação da população negra ficou a cargo das Confrarias Negras. Seriam elas as empenhadoras de uma educação e escolarização. Porém, Gonçalves desmonta essa teoria, alertando-nos que essa emancipação educacional através dessas confrarias não aconteceu; talvez outra alienação, nutrindo de perversidade a noção de sociedade furtada nas senzalas, bem como a tentativa de apagamento de qualquer resquício de ancestralidade africana.

Valente (1994 *apud* Gonçalves, 2000, p. 329) argumenta, como já esperado, que o cristianismo reforçou as políticas colonialistas, inclusive punindo com castigos e ameaça os escravizados que fugiam, chegando até a excomunicação – nesse caso, sentenciando a “morte social”. Àquela altura, sem identidade, sem existência social, sem inclusão, sem ser visto enquanto humano, era penoso demais não fazer parte daquele regime religioso, ainda que não fosse exatamente algo que condissesse com a história de seus ancestrais na diáspora. A perversão começa com os conhecidos batismos coletivos e a alteração nos nomes originais pelas Marias, Angélicas, Joanas, Josés, Joãos.

A igreja foi quem se interessou pela conversão do povo negro ao catolicismo, não foram os senhores de engenho, como se pensava. Os senhores eram indiferentes aos cultos africanos na senzala. A igreja, sim, incomodou-se com as práticas ditas satânicas, porque eram desconhecidas por ela, denominando-as de seitas. Desse modo, incutiram-se valores cristãos e perseguiram-se as práticas religiosas consideradas ocultas, influenciando a criação de leis que proibiam os cultos afro-brasileiros, isso se arrastando até o século XX.

Já desconfiado desse arrojado projeto de reestruturação de poder e domínio sobre a corte portuguesa, Nascimento (2009, p. 82) vem esmiuçar ainda mais essa investidura:

Para o Estado, a conquista material era vista como instrumento de acumulação de riquezas e poder. Para a Igreja Católica, a conquista espiritual era instrumento de recomposição e ampliação do “rebanho” católico, diminuído e ameaçado na Europa pela ação da Reforma Protestante. Por meio de serviços religiosos, a Igreja Católica no Brasil implantou para os colonos o atendimento nas primeiras igrejas e

capelas, colégios, irmandades, seminários e dioceses, geralmente a cargo dos Bispos e Sacerdotes do Clero regular. Exerciam o controle sobre a vida religiosa, intelectual e moral de toda a sociedade colonial (p. 82).

Com isso, o projeto é posto à mesa, evidenciado monopólio religioso, mercantilista, com o domínio na oferta de serviços diversos – “missas, batizados, casamentos, enterros, festas, peregrinações, irmandades” (Nascimento, 2009, p. 82) –, alargamento de riquezas materiais, com convênios estabelecidos com o Estado (padroado) e controle social e regulação de moralidades com um jeitinho bem conservador. Homogeneizando, padronizando, a Igreja Católica é a principal influenciadora das questões políticas, sociais, educacionais e morais. Ser cristão era a certeza de pertencimento dessa estrutura social pré-escolhida como ideal para inclusão na sociedade.

Para pessoas negras obviamente que todo esse discurso de recalque ainda conseguia ser mais torpe. A ideologia cristã para pessoas negras era reprocessada com as sobras e servida fria com toda a pompa e civilidade própria do colonizador. “No catolicismo imposto às classes populares a figura do Cristo revelado no novo testamento é praticamente desconhecida” (Oliveira, 1973 *apud* Gonçalves, 2000, p. 333). Não bastasse aceitar os dogmas cristãos, foi reservado ao povo negro o refugio da religião católica.

[...] Assim, a catequese dos africanos no Brasil não se fez acompanhar de um processo que pressupusesse, antes de mais nada, a aquisição da leitura. Na realidade, não se buscava decifrar no Novo Testamento as mensagens do Cristo Revelado (Gonçalves, 2000, p. 321).

O que se dizia era que esse seria um catolicismo popular, no qual prevalecia o culto aos santos como base religiosa. Não se divulgava uma ideia complexa de Cristo e de sua missão social e religiosa. Importava aos pretos e pretas conhecer a Virgem Maria e os santos. A leitura ensinada era instrumental e rasa. Não havia uma leitura de mundo, mas a decodificação dos códigos linguísticos, sem um olhar crítico.

As confrarias eram capitaneadas por padres brancos e, além de enquadrar os homens e as mulheres pretas na redoma cristã, queriam também apartá-los da igreja frequentada por pessoas brancas. Foi uma solução simples para resolver um mal-estar social real: “[...] mandavam seus escravos à missa, entretanto não suportavam conviver com o mau cheiro exalado por eles” (Hoornaert, 1983 *apud* Gonçalves, 2000,

p. 332). Obviamente que a grande ideia aqui era separar a igreja das pessoas brancas da igreja da população negra.

Diante dos fatos, evidencia-se a premissa de que as Confrarias Negras não foram responsáveis pela educação das pessoas negras no século XIX. A grande questão era mesmo reestruturar moralidades, arrancando das almas negras os repugnáveis costumes de sua ancestralidade. Ou melhor, essa doutrina “[...] funcionava como uma técnica social de influência de comportamentos” (Gonçalves, 2000, p. 339). Influência é uma palavra sensata do autor para não ser agressivo, porque influenciar não era bem o intento.

Com o advento da Constituição Cidadã (1988), a qual determinou que a prática do racismo seria crime inafiançável, o Estado brasileiro, junto aos movimentos sociais, vem produzindo políticas públicas visando corrigir a desigualdade étnico-racial, bem como garantir os direitos de alguns segmentos da sociedade.

A propósito, segundo a autora Lídia Nunes Cunha (2010), o processo de escolarização das pessoas negras só começa a acontecer de fato entre os anos 1920 e 1930. Período em que teve início um pequeno sistema de educação pública sendo erigido pelos Estados Nacionais. Vale lembrar que até então as práticas de ensino ficavam a cargo dos voluntários, religiosos, instituições beneficentes ou custeio privado. É a primeira vez que o Estado assume o processo de educação como projeto político – nesse caso, há sempre uma “carta na manga”.

Caberia à escola a homogeneização e o adestramento de pessoas para serem absorvidas pelo sistema industrial que estava para se consolidar. A escola teria o papel de preparar os corpos para a disciplina e obediência ao sistema industrial, como prática de inserção – discurso político do governo em questão.

Para alguns intelectuais, as políticas de imigração tinham outra face nas práticas de eugenia; o discurso jurídico tinha outra face simbolizada na sugestiva frase “caso de polícia”, que se materializava na desautorização dos indivíduos perante seus corpos apropriados pelo Estado (Cunha, 2010, p. 74).

Com isso, não é difícil de imaginar que a escola não é lugar para pessoas negras. Pesquisadores de diferentes frentes ideológicas por muitos anos auxiliaram na proliferação de ideias racistas acerca desse processo. Impregnados das práticas eugenistas, sutilmente registraram nos anais a teoria da incapacidade intelectual da pessoa negra em conseguir manter e negociar sua liberdade em um país em processo

de modernização, como afirma Cunha (Cunha, 2010, p. 77). Consolida-se o pensamento da benevolência ou baixo desenvolvimento intelectual como justificativa para a ausência de uma educação de qualidade e que respeite as diferenças culturais e ancestrais de cada povo. É o racismo a base conceitual que atravança todo e qualquer processo de educação para negros e negras no país.

Em 1930, com apenas 16 anos, inicia o seu envolvimento com atos públicos, promovido pela Frente Negra Brasileira na luta diária pelo fim da segregação racial, o artista, pensador, educador, diretor teatral, dramaturgo, ator, antropólogo Abdias Nascimento. Quatorze anos mais tarde ele cria o Teatro Experimental do Negro (TEN), espaço de luta e resistência que alicerça o audacioso processo de escolarização de pessoas negras. Processo esse que está além da decodificação de signos linguísticos, abarca o próprio entendimento de que a pessoa negra pode e deve ser capaz de se reconhecer como membro da sociedade, como ser pensante, capaz, afirmando a sua ancestralidade, desviando dos ideais do branqueamento, em favor de um discurso contra-hegemônico. O próprio Abdias Nascimento dizia que a fundação desse movimento foi inspirada pelo imperativo de organização social da gente de cor, tendo em vista a elevação de seu nível cultural e seus valores individuais.

O corpo de artistas do TEN era composto de empregadas domésticas, operários e moradores das favelas, entre outros – todo o elenco era formado por pessoas negras. Em outra oportunidade de pesquisa, interessa-me refletir sobre como as bases do TEN se tornariam importantes para pensarmos em outras bases de ensino negro neste país, no processo de escolarização/libertação dessa população, a exemplo de outras escolas fundamentais como a dos blocos Afro em Salvador - BA, destacando-se o Ilê Aiyê e o Olodum.

Abdias Nascimento juntamente com o TEN realizaram a Convenção Nacional do Negro (1945) e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950). Momentos em que Abdias Nascimento convoca a comunidade negra para repensar sobre teorias racistas arraigadas no cotidiano, bem como teorias antropológico-sociológicas que ainda consolidam o mito da democracia racial no Brasil. Além disso, Nascimento capitaneou a edição de alguns periódicos dedicados à discussão de questões relativas a comunidades de pessoas negras, à difusão da cultura negra e à organização política. São eles: *O Quilombo* (1948 a 1950) e *Senzala* (1946).

Abdias Nascimento abriu portas sociais e institucionais para que o grupo à frente do Movimento Negro surgisse com força, pressionando as frentes políticas do país. Foi Senador (1991 e 1997-1999), Secretário de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras (1991-1994), no Rio de Janeiro, e no final da década de 90 (1999-2000) assumiu a Secretaria Estadual de Cidadania e Direitos Humanos do Rio de Janeiro.

Apesar de toda a luta traçada, somente nas décadas de 60 e 70 é que teríamos maior ocupação do povo negro no sistema público de ensino – sem perder de vista a desigualdade de condições e acesso a esse ensino público. Realidade não muito distante da educação pública na contemporaneidade.

Dez anos após a promulgação da Constituição brasileira reformulada, foram criados Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (Brasil, 1998) na tentativa de assegurar um plano de ensino nacional em que fosse privilegiados os conteúdos a serem ensinados no panorama geral, para conhecimento de toda a nação, bem como conteúdos específicos, de acordo com a história e necessidade de cada Estado brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998).

Os PCN's previam uma educação multicultural, que contemplasse o conhecimento nacional, bem como as manifestações culturais particulares do país. Porém, sabemos que essa tentativa não foi feliz. Vemos parâmetros que homogeneízam a educação brasileira, tornando o programa de ensino engessado, discriminatório e excludente no sentido de pensar uma educação plural.

Com a pressão social do Movimento Negro, de instituições privadas e de membros da sociedade civil, em 2003 foi promulgada a **Lei 10.639**, a qual estabelece que nas instituições públicas e privadas de ensino no Brasil, desde a educação fundamental até o ensino médio, seja obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, por todas as disciplinas, sobretudo em língua portuguesa, história e artes. Com a promulgação dessa lei, projetos transversais e multiculturais podem ser

desenvolvidos, sobretudo nas disciplinas literatura, história e artes. Pesquisas acadêmicas surgem de modo mais significativo, mas a escola brasileira não foi preparada para o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira.

A propósito, temos uma escola em que prevalecem os valores europeus, com a cultura do branqueamento e a ideologia do recalque, da dominação. Aqueles que não se enquadram, são discriminados. Além disso, apesar de o Brasil ser um estado laico, somos todos os dias, ainda na contemporaneidade, confrontados com os valores cristãos que, com pouco fôlego, ainda chegam ao senso comum em repartições públicas. A disputa religiosa se acirra com a crescente ascensão social da religião protestante, intolerante, que ganha cada vez mais espaço na política brasileira. É difícil para um estudante que não se enquadre no perfil branco, heterossexual e cristão permanecer na escola pública e concluir com êxito sua formação básica.

A Lei 10.639 tem pouco fôlego na prática real do ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Prevalecem as escolas com profissionais despreparados para trabalhar com sua própria disciplina. Pensando nisso, o Governo Federal criou, em 2006, “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. O vasto material contém fundamentos didáticos para o trabalho voltado à igualdade racial, desde a educação infantil até a universidade, com a formação de professores.

Como parte desse projeto que inclui a pessoa negra como protagonista dentro de seu país, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou a Medida Provisória n.º 111, em 21 de março de 2003, dando vida à “**Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**” (SEPPIR), e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Com isso, as pautas concernentes aos afrodescendentes são postas na agenda nacional, no esforço de democratizar o acesso à educação e à cultura e a inserção social, na luta por uma sociedade justa e igualitária, sem as amarras corrosivas do racismo. Essa Secretaria se incumbiria de promover ações afirmativas em âmbito nacional, também articulando com os Estados e Municípios, bem como com Organizações Não Governamentais (ONG’s). Esse compromisso de mudança geral nos paradigmas a respeito da população negra no Brasil é reforçado pela parceria com o Ministério da Educação (MEC), pensando na reestruturação pedagógica para inclusão da perspectiva diaspórica no contexto educacional. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na

realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Em 2008, a referida Lei foi alterada pela **Lei 11.645**, incluindo, além das questões africanas e afro-brasileiras, o ensino da história e cultura indígena no Brasil. Desse modo, o governo visa garantir o acesso à pluralidade cultural que caracteriza a história de formação do povo brasileiro. A propósito, o antropólogo Darcy Ribeiro diz que, diante das etnias que nos formaram, os negros e mulatos são os típicos brasileiros. Porque, no processo de desafricanização dos negros escravizados, perdeu-se sua identidade de origem para dar lugar a uma identidade de fato brasileira.

Em 2009 o MEC, com o apoio do Movimento Negro, da sociedade civil e de organizações não governamentais, repensou estratégias de reparo dos direitos e valores arrancados na educação brasileira, criando as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial** e para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Mais uma tentativa de incluir nos currículos das escolas brasileiras da educação básica estratégias de ensino das culturas africanas e afrodiaspóricas. As diretrizes apontam estratégias didático-metodológicas que orientam os educadores, os quais, em sua grande maioria, alegam desconhecimento no trato de tais temáticas e falta de formação acadêmica necessária para atuar nesse âmbito.

Esse percurso brevemente traçado vem reforçar a necessidade de que a educação brasileira de fato ingresse no processo de democratização, privilegiando um processo formativo plural, caracterizado pela diversidade, mas que considere o indivíduo a partir de onde ele está – sua história, sua ancestralidade, sua família, seu bairro, sua cidade – para que, assim, percebendo-se inserido nas aprendizagens oficiais fomentadas pelas escolas, o/a estudante se reconheça como parte do conhecimento erigido.

Embora os dispositivos legais regulamentem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, essas matérias ainda se tornam eletivas no cenário nacional. Em sua maioria, os docentes da educação básica insistem em carregar a cruz e a coroa de espinhos da ignorância geral das temáticas, vitimizandose ao justificar sua incapacidade de pensar a África e a diáspora nas disciplinas que ministram, citando a questão como problema no seu percurso formativo docente, devido à ausência desses conteúdos.

As escolas que desenvolvem projetos transdisciplinares ainda tratam da cultura negro-descendente como alegoria, não colaborando para a desconstrução dos estereótipos já consagrados. Ou ainda as culturas negras são tratadas como temas de educação, através dos famosos projetos calendarizados. Nesse caso, a ação acadêmica de fundamentação didático-pedagógica com componentes curriculares específicos, imersões e trocas com espaços não formais de educação, como os terreiros de candomblé, pode ser a esperança de repensar o trabalho com a cultura africana de modo comprometido e fundamentado – antes, é claro, da reformulação da escola: entendimento de real papel/ contextualização com a comunidade/ novas perspectivas de ensinar e aprender.

Em 2018 tivemos a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dispositivo legal de ensino mais atualizado que menciona a importância de garantir que as diferenças culturais sejam consideradas na formação, além de se pensar em “temas que afetam a vida humana”, mas retira do projeto nacional um investimento no vértice referente às Leis 10.639/03 e 11.645/08 na base do ensino:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que **afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora**. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [Leis ns. 10.639/2003 e 11.645/2008, parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422] (Brasil, 2018, p. 20).

Temos apenas a citação das leis, que não aparecem nem mesmo como temas transversais. São apenas citadas no documento. Um verdadeiro desserviço a toda a luta do movimento negro empenhada até aqui historicamente, como apresentado de maneira breve nesta pesquisa.

Depois de 20 anos da Lei 10.639/03, as pesquisas que envolvem educação e relações étnico-raciais vêm discutindo sobre as punições cabíveis ante o descumprimento dessa lei, afirmando-se que caberia aqui as mesmas medidas institucionais previstas em outras situações que configuram nossa Constituição. Qual será a medida para escolas que não abarcam no currículo as determinações da Lei 10.639? Qual órgão público fará uma verificação em todo o território nacional? Qual lugar acolherá denúncias? Como denunciar uma instituição de ensino que durante o

ano letivo não cumpriu a lei? Qual o tempo para cumprimento? Em quais níveis deve haver essa articulação com as questões da cultura negra: ensino, pesquisa e extensão?

Acho louvável que tenhamos uma implementação de componente curricular essencial em todos os níveis de ensino e em todo o território nacional, mas já percebemos que a curricularização das questões étnico-raciais não garante que a revolução de fato aconteça. É preciso que a escola brasileira saia do armário opressor e violento que nos constituiu e reveja toda a base escolar com comprometimento pluriversal e pluriépistêmico para fazer sentido pensar educação em um país negro-indígena e pluricultural.

Referências

- BAHIA (Estado). Secretaria de Educação da Bahia. **Educação de Jovens e Adultos**. 2018. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaojoveseadultos>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- BRASIL. **Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.031 de 06 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1878.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- 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, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SE-CAD/MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº. 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, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

CUNHA, Lidia Nunes. Trajetória Negra na Educação Pública: uma abordagem histórica a partir dos anos 1920. *In:* SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (org.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE / UFPE.** 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé:** vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do histórico-cultural da população afro-brasileira. *In:* NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVO, Pedro Garcia. La Antipedagogía. **Revista Crítica de la Cultura del Progreso Capitalista,** Año 1, n. 1, ene./jul. 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.

Teatro Negro nos livros didáticos da Educação Básica: reflexões sobre um percurso de iniciação científica

DOI: 10.29327/5461269.1-3

Sofia Corrêa de Abreu¹⁶

Jéssica Thaís Lima dos Santos¹⁷

Emerson de Paula¹⁸

Introdução

A presente reflexão se debruça sobre o Plano de Trabalho **Teatro Negro na Educação Básica**, que tem como objetivo analisar a presença do conteúdo Teatro Negro brasileiro na disciplina Arte constante da matriz curricular da Educação Básica. Como forma de averiguar a questão, a investigação se pautou pela análise de livros didáticos de escolas públicas do estado do Amapá adotados como materiais pedagógicos concernentes ao estudo da referida linguagem artística na Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, segmentos em que as Artes se apresentam como disciplina, e não apenas como conteúdo.

O livro didático na Educação Básica é um dos mais importantes materiais que subsidiam, promovem e reforçam o conhecimento de conteúdos das disciplinas presentes na matriz curricular formativa de todos os segmentos educacionais. Dependendo da realidade escolar, ele pode ser um material que dialoga com outros suportes pedagógicos, como laboratórios, mas em outros casos é o único elemento formativo que medeia a aprendizagem entre discentes e docentes. Entendemos também que o livro didático é um caminho para a formação literária, sendo muitas vezes o único tipo de livro que adentra a residência da família.

Socialmente, quando uma disciplina tem seu livro didático específico, demonstra se “configurar” como uma área de conhecimento, ganhando um status de

¹⁶ Licencianda em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Bolsista PIBIC/AF. Integrante NECID (CNPq). Email: sofwa.ca@gmail.com

¹⁷ Licencianda em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Bolsista PIBIC/AF. Integrante NECID (CNPq). Email: 5355jess@gmail.com

¹⁸ Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Orientador de Pesquisa PIBIC/AF. Líder NECID (CNPq). Email: emersondepaula@unifap.br

reconhecimento (mesmo Arte já possuindo tal especificidade). Fato esse potencializado no estabelecimento sistemático na atualidade desse suporte didático para a disciplina Artes e que gerou na comunidade discente uma ampliação do olhar sobre essa área de conhecimento, uma vez que passa a receber o mesmo tratamento já existente em outras disciplinas formativas também obrigatórias.

Este plano de trabalho visa detectar presenças e/ou invisibilidades sobre o tema Teatro Negro brasileiro, estereótipos em sua abordagem e cumprimento eficaz da Lei 10.639/03¹⁹ na Educação Básica. Esta pesquisa foi realizada de janeiro a agosto de 2024, tendo como etapas metodológicas:

- Estudo teórico
- Estudo de campo
- Estabelecimento de parcerias com as escolas-campo
- Recolhimento de material para análise
- Investigação de dados coletados
- Análise dos dados coletados
- Produção intelectual

O plano de trabalho é uma das ações investigativas do Projeto de Pesquisa **Investigação Teatral em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos** na linha **Identidades e Diversidades**, executado pelo Grupo de Pesquisa **NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos** (CNPq), que tem como premissa investigar os múltiplos processos que o Teatro pode proporcionar em contato com os diferentes sujeitos e territórios em que esses mesmos sujeitos se encontram a partir do entendimento das potencialidades do fazer teatral e sua transposição para a vida diária, para além do espaço da Arte.

O processo inicial contou com leituras sobre o conceito de Teatro Negro (Paula, 2023), da Lei 10.639/03, das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e normativas referentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (Brasil, c.2024a). Tais leituras foram determinantes para as direções desta pesquisa e a consequente análise e reflexão sobre o espaço do Teatro Negro nos livros didáticos da Educação Básica.

¹⁹ 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.

Coleta de dados

Na primeira etapa foram analisados nove livros, listados a seguir:

1. “Por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 6º Ano
2. “Por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 7º Ano
3. “Por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 8º Ano
4. “Por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 9º Ano
5. “Arte por toda parte” (2018), Volume Único do Ensino Médio
6. “Arte de perto” (2018, 2019 e 2020), Volume Único do Ensino Médio
7. “Arte em interação” (2018, 2019 e 2020), Volume Único do Ensino Médio
8. “Apoema – Coleção Arte” (2020, 2021, 2022 e 2023) do 6º ano
9. “Apoema – Coleção Arte” (2020, 2021, 2022 e 2023) do 7º ano

Na segunda etapa foram analisados seis livros, listados a seguir:

1. “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) do 6º ano: livro digital-interativo
2. “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 7º ano: livro digital-interativo
3. “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 8º ano: livro digital-interativo
4. “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 9º ano: livro digital-interativo
5. “Apoema – Coleção Arte” (2020, 2021, 2022, 2023) 9º ano²⁰
6. “Professor em cena: Teatro” – FTD – PNLD²¹

A listagem dos livros deu-se de forma cronológica. Conforme as análises foram sendo desenvolvidas, a metodologia aplicada foi a pesquisa mista, com abordagem quantitativa, mediante o registro de dados para o desenvolvimento da presente pesquisa, e qualitativa, considerando os desdobramentos que foram surgindo no decorrer da coleta de dados a partir da investigação dos índices, quantidades de páginas destinadas ao Teatro e ao Teatro Negro, sendo consideradas outras camadas do tratamento, como a difusão das pautas afro-brasileiras dentro de outras perspectivas que acreditamos serem importantes para o diálogo proposto com

²⁰ A consulta desse material foi feita apenas por meio de imagens fornecidas por uma professora de Arte da Rede Estadual de Ensino do Amapá, egressa do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, as quais tinham baixa resolução, portanto, não foi possível realizar uma análise mais detalhada.

²¹ Conseguimos acesso a um número limitado de páginas desse livro, portanto, a análise se ateve ao índice e às páginas referentes a um tópico da Unidade 2.

a temática principal da averiguação, embora saibamos que tais camadas são desdobramentos dessa investigação para sua ampliação e futuras pesquisas.

Teatro Negro e a educação das relações étnico-raciais

Partindo do pressuposto de que o Teatro Negro precisa estar presente nos livros didáticos de Arte quando abordam a linguagem do Teatro e suas diferentes correntes, movimentos e estilos, principalmente ao abordar a história do Teatro brasileiro, precisamos contextualizar o que é Teatro Negro e como seu estudo contribui na reflexão de questões epistêmicas antirracistas, com ênfase na educação das relações étnico-raciais.

Após leituras, reflexões e discussões, chegamos à conclusão de que o Teatro Negro é um Teatro feito por pessoas negras, que apresenta narrativas negras e busca ter/formar uma plateia negra. Mas é importante salientar, como expõe Emerson de Paula (2023, p. 30), que:

A corrente Teatro Negro ainda é algo em construção no país, porém, há uma produção dramaturgica contemporânea considerável que reflete a relação com um passado ancestral dialogando com a atual situação do negro brasileiro.

Existe uma corrente e, a partir dela, vão surgindo vários trabalhos, que aos poucos vão consolidando um conceito. Mas, para fins desta pesquisa, focaremos nessa primeira definição.

Quanto à educação das relações étnico-raciais, segundo a Lei 10.639/2003, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e Histórias Brasileiras” (Brasil, 2023, grifo nosso). Portanto, o Teatro Negro seria, em teoria, indispensável para cumprir de forma satisfatória as requisições dessa lei.

A promulgação da referida Lei impacta os processos formativos a serem desenvolvidos dentro dos cursos de Licenciatura, incluindo a área de Artes e suas diferentes linguagens, tendo como objetivo que a/o egressa/o saia da Universidade sabendo como desenvolver a temática racial em sala de aula e não corra o risco de,

por descuido, descumprir a legislação. O que implica, no caso da formação em Teatro, também a presença do Teatro Negro dentro dos currículos universitários.

Outro elemento embaixador desta pesquisa é o PNLD, programa ligado ao Ministério da Educação:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

[...]

Com relação à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar (Brasil, c2024a).

Nesse sentido, registra-se que o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD, no item dedicado ao respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao segmento educacional a que o edital se destina, exclui as obras didáticas que não obedeçam aos preceitos legais instituídos nos documentos legais, como o Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de março de 2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01 de 17 de junho de 2004, relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E ainda, conforme o edital, as obras devem atentar aos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano, excluindo do certame obras que abordem as temáticas das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e de violência correlata de forma não solidária e injusta e

desconsiderem a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados. Esses são apenas alguns aspectos de um rol que dá atenção ainda a temáticas como gênero, violência, cultura indígena, direitos humanos e meio ambiente de forma específica e correlata (Brasil, 2019).

Esses processos teóricos imersivos, durante nossa pesquisa, foram o embasamento para a busca do que estávamos procurando nos livros didáticos quando nos propomos a averiguar a presença do Teatro Negro nessas obras para além de uma análise, que também é necessária, de sua abordagem pedagógica e tratamento temático, quando esse conteúdo se faz presente nas obras.

Teatro e Teatro Negro nos livros didáticos

Concluída a parte de contextualização teórica da nossa pesquisa, começamos a análise dos livros didáticos, que se deu da seguinte forma: iniciamos o trabalho observando os índices; depois, de livro em livro, adentramos as páginas destinadas ao conteúdo Teatro; e, em seguida, detectamos a presença e/ou abordagem do Teatro Negro. Por fim, chegamos aos números relacionados a seguir.

- “Arte por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 6º Ano

Esse livro apresenta brevemente a linguagem Teatro em suas páginas em apenas um pequeno tópico de oito páginas, e nenhuma delas está voltada para a corrente artística Teatro Negro.

- “Arte por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 7º Ano

Esse livro contempla a linguagem Teatro numa perspectiva história, mas focalizada no Teatro Grego. Não apresenta nenhum recorte do Teatro Negro, tampouco tem em suas páginas imagens que apresentem espetáculos com artistas negros e negras em cena.

- “Arte por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 8º Ano

O livro dessa coletânea traz um dado ainda mais preocupante na perspectiva do espaço das linguagens artísticas dentro dos livros didáticos, pois nem se refere à linguagem Teatro – nem no índice, nem em suas páginas.

- “Arte por toda parte” (2017, 2018 e 2019) do 9º Ano

Nesse volume, encontramos novamente pouca abordagem sobre a linguagem Teatro, em apenas três páginas, e nada sobre o Teatro Negro.

- “Arte por toda parte” (2018) - Volume Único do Ensino Médio

Esse livro, volume único para as três séries do Ensino Médio, contempla a linguagem Teatro em dois momentos: o primeiro bem breve, sobre Augusto Boal, da página 52 à 57; o segundo um pouco mais bem desenvolvido, sobre as estruturas teatrais e o Teatro europeu, da página 234 à 242. Nenhuma das páginas contém informação sobre o Teatro Negro.

- “Arte de perto” (2018, 2019 e 2020) - Volume Único do Ensino Médio

A respeito desse livro, também volume único, alguns apontamentos devem ser feitos: existe um determinado número de páginas destinadas à linguagem Teatro, mas o que chama atenção é a apresentação de uma fotografia do espetáculo Por Elise, de Grace Passô, encenado pelo Grupo Espanca (BH/MG), na página 40. Ainda que não seja um espetáculo de Teatro Negro, temos pessoas negras em cena. Além disso, na página 239, há um pequeno adendo sobre o preconceito racial na teledramaturgia. Não existem dados sobre o Teatro Negro e seus criadores/as ou fazedores/as.

- “Arte em interação” (2018, 2019 e 2020) - Volume Único do Ensino Médio

Esse foi o último livro do Ensino Médio a ser analisado. Encontramos poucas páginas sobre a linguagem Teatro. No índice, apenas as páginas 23 a 30 estão destinadas a essa linguagem. Porém, dentro desse pequeno número de páginas, um trecho se refere a um trabalho de stop motion que conta a história dos orixás e, ainda que seja questionável o lugar em que foi colocada a animação, por não se tratar de Teatro, e sim da linguagem Audiovisual, temos certa representatividade das matrizes africanas. Folheando mais um pouco esse livro, encontramos ainda imagens da Cia. Sansacroma de Dança/Teatro (SP) pautando as temáticas raciais em seus espetáculos, em capítulo dedicado à temática “Identidades na Arte”, no subtópico que aborda as africanidades em cena, mas sem mencionar o movimento teatral e, em específico, o movimento do Teatro Negro brasileiro.

O capítulo 3, intitulado “Linguagens do Corpo”, traz o tópico “Artes do Corpo” e o subtópico “Corpo cênico”. O Capítulo 4, intitulado “Ser humano, Ser político”, traz o

tópico “Atitude política” e o subtópico “Palco social”. Em ambos os capítulos há menções sobre a linguagem teatral, abordando tais questões e mostrando fotos de espetáculos que não são classificados como Teatro Negro, mesmo essa corrente se adequando às discussões propostas. Nas fotos, por conta da sua qualidade, não conseguimos identificar nitidamente a presença de artistas negras e negros. Em fotos que ilustram a *Commedia dell’Arte* há personagens com máscaras, e essas são negras, deslocando a lógica da máscara neutra branca, amplamente reverenciada, mas sem aprofundar a discussão sobre essa escola estética. Embora existam alguns apontamentos sobre questões étnico-raciais nesse livro, ainda não há abordagem específica sobre o Teatro Negro.

- “Apoema - Coleção Arte” (2020, 2021, 2022 e 2023) do 6º ano

Nessa coletânea de livros, da qual analisamos dois livros apenas, encontramos no primeiro uma unidade inteira sobre a linguagem Teatro, que vai da página 48 à 83. Dentro dessas páginas, duas situações se destacam: na página 55, faz-se referência a Griot Sotigui Kouiaté, um contador de histórias africano; na página 72, vemos as imagens do espetáculo Sobejo, com a atriz negra Eddy Veríssimo. Em nenhuma das situações a abordagem faz relação com o fazer do Teatro Negro brasileiro ou mundial.

- “Apoema - Coleção Arte” (2020, 2021, 2022 e 2023) do 7º ano

Nesse livro, o último a ser analisado na primeira etapa da pesquisa, encontramos um capítulo inteiro sobre a linguagem Teatro, porém não há nenhuma referência ao Teatro Negro.

- “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 6º ano: livro digital-interativo

Primeiro livro a ser analisado na segunda etapa da pesquisa. Ainda no índice, pode-se observar que contém uma unidade inteira dedicada à linguagem Teatro: a Unidade 2 – “Uma linguagem, muitos elementos”, contendo 31 páginas. Ao analisar os tópicos dessa unidade, nota-se que, dentro do tema “As origens do teatro”, no subtópico dedicado às Máscaras, há quatro páginas focadas em máscaras africanas. Nas demais unidades, há alguns tópicos voltados à cultura afro-brasileira, mas não ao Teatro Negro.

Ao realizar a leitura da Unidade 2, encontram-se algumas imagens com pessoas negras em cena. E, ao apresentar o conceito de autores/as teatrais

(dramaturgos/as), na página 62, são citadas duas dramaturgas negras, sendo elas Cíntia Alves e Grace Passô. No tópico sobre máscaras africanas, vemos algumas manifestações teatrais africanas e somos apresentados ao trabalho de dois artistas visuais da República do Benim, que têm como referência as máscaras em questão. No entanto, não há nenhuma citação direta ao Teatro Negro nesse livro.

- “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 7º ano: livro digital-interativo

Nesse livro há novamente uma unidade que foca primariamente o Teatro, a Unidade 3 – “O corpo como expressão”, contendo 32 páginas. Porém, não há presença de Teatro Negro e/ou pessoas negras em cena.

- “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 8º ano: livro digital-interativo

É possível observar no índice do livro alguns tópicos em que a abordagem da cultura negra seria oportuna, como por exemplo ao tratar da arte urbana, que historicamente tem uma forte presença negra em seu fazer/estar. No entanto, tem mais relevância, para fins desta pesquisa, a Unidade 2 – “Teatro e Sociedade”, com 36 páginas dedicadas exclusivamente ao Teatro, na qual os temas são voltados para o Teatro como retrato ou crítica à sociedade. No Tema 3 – “O teatro como ato político”, há uma oportunidade de fazer menção ao Teatro Negro, ou no mínimo a pessoas negras em cena ou por trás dela, em especial no subtópico sobre o grupo de teatro político Teatro de Arena. Nesse, ganha destaque a peça “Arena conta Zumbi”, uma produção que narra a história do líder negro quilombola Zumbi dos Palmares, como forma de ressaltar a importância de resistir, de maneira a contextualizar com a época atual, fazendo um paralelo com o modo como as classes dominantes tratam os seus empregados, a partir da discussão de um fato histórico do Brasil, numa perspectiva atemporal, mostrando que a luta contra a exploração e a opressão é sempre necessária e parte da luta pela liberdade. Porém (ao menos nas imagens fornecidas no livro), não há presença de nenhum ator negro. No restante do livro, também não há menção ao Teatro Negro ou atores/atrizes negros/as em cena.

- “Araribá conecta Arte” (2024, 2025, 2026 e 2027) 9º ano: livro digital-interativo

No índice desse volume, pode-se observar que há uma unidade sobre Teatro e, assim como em outros livros da coleção, alguns temas relacionados à cultura negra, dessa vez, presentes na unidade focada na linguagem Dança, no tema sobre a cultura

Hip-Hop. A Unidade 3 - “Teatro além das fronteiras”, dedicada à linguagem Teatro, não tem temas voltados ao Teatro Negro, mas, por outro lado, apresenta pessoas negras em cena em dois momentos: ao inserir uma imagem do espetáculo “Todas as ruas têm nome de homem”, da Confraria de Teatro (ES), e no subtópico dedicado à companhia Quatroloscinco - Teatro do Comum (BH/MG), ambos contendo atrizes negras em cena. Já em relação ao Teatro Negro em si, de forma direta e contextualizada, não há menção alguma.

- “Apoema – Coleção Arte” (2020, 2021, 2022, 2023) do 9º ano

A análise desse livro foi mais superficial, uma vez que o único contato com essa obra se deu por meio de imagens de baixa resolução enviadas por uma discente do Curso de Teatro. Porém, nas imagens das páginas enviadas, pode-se observar, na abertura da Unidade 2 - “Teatro”, uma fotografia do espetáculo amapaense “A Mulher do Fim do Mundo”, encenado pela companhia Casa Circo, no qual a única atriz em cena (trata-se de um monólogo) é uma mulher negra. O espetáculo foi idealizado para se pensar a questão racial e, durante sua trajetória de circulação, foi se construindo de forma cada vez mais patente e embasada como uma produção de Teatro Negro produzida em Macapá (AP). Mesmo sendo importante reconhecer a presença dessa imagem no livro didático e, por conseguinte, a abordagem do Teatro da Região Norte em obras que possuem alcance nacional, não se encontra menção ao Teatro Negro no trecho analisado.

- “Professor em Cena: Teatro” – Ensino Médio – 2021

Por fim, foi feita a análise desse livro, voltado especificamente para a linguagem Teatro e suas tecnologias, que apresenta diversas propostas didáticas, desde conteúdos a atividades específicas a serem trabalhadas em sala de aula. É um livro que já dialoga com a proposta do Novo Ensino Médio (cf. Brasil, c.2024b) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio (cf. Brasil, 2017), classificado como um livro de formação continuada, uma vez que o volume faz parte de uma série em que há obras complementares/subsequentes que abordam as demais linguagens (Dança, Música e Artes Visuais), não se caracterizando como um volume único, como obras anteriores aqui analisadas. Daremos destaque a essa obra por sua produção e utilização pedagógica.

No índice encontram-se dois tópicos voltados para o Teatro Negro: “A herança da encenação africana” e “Teatro Experimental do Negro (TEN) e os dias atuais”. Antes do conteúdo voltado diretamente para o Teatro Negro, há uma breve menção à dramaturga Grace Passô, na página 90, em meio a diversos autores/as teatrais brasileiros/as, bem como uma referência à peça “Orfeu da Conceição”, de Vinícius de Moraes, na qual o elenco foi composto basicamente por atrizes/atores negras/os, inclusive do Teatro Experimental do Negro, e que aborda um Orfeu negro no Rio de Janeiro, numa analogia ao mito grego.

Adentrando as páginas referentes ao TEN, na página 91, é destacado o pioneirismo do grupo, especialmente do seu criador/idealizador Abdias Nascimento em relação à “inclusão de artistas afrodescendentes no teatro brasileiro” (Oliveira, Ferrari, 2021). O restante do tópico discorre sobre as diversas conquistas do Teatro Experimental do Negro e suas/seus participantes/integrantes – particularmente a atriz Ruth de Souza –, bem como sua contribuição para a sociedade e cultura brasileiras. Embora o foco seja o TEN, outros grupos e autores/as com trabalhos voltados ao Teatro Negro também são citados, por exemplo: o Coletivo Negro (SP), com sua produção “Gota-d’água preta”, releitura da dramaturgia “Gota D’água”, de Chico Buarque e Paulo Pontes (releitura à brasileira da obra grega “Medeia de Eurípedes”, encenada no Brasil pela primeira vez pela atriz Bibi Ferreira e que sacralizou sua carreira); Evani Tavares Lima, docente da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com seu artigo “Teatro negro, existência por resistência: problemáticas de um teatro brasileiro” e seu curso “Teatro negro, uma experiência pós-colonial”; a atriz e diretora teatral Gabriela Jonas, com sua peça “Navio Negreiro”, inspirada no poema de Castro Alves que leva o mesmo nome.

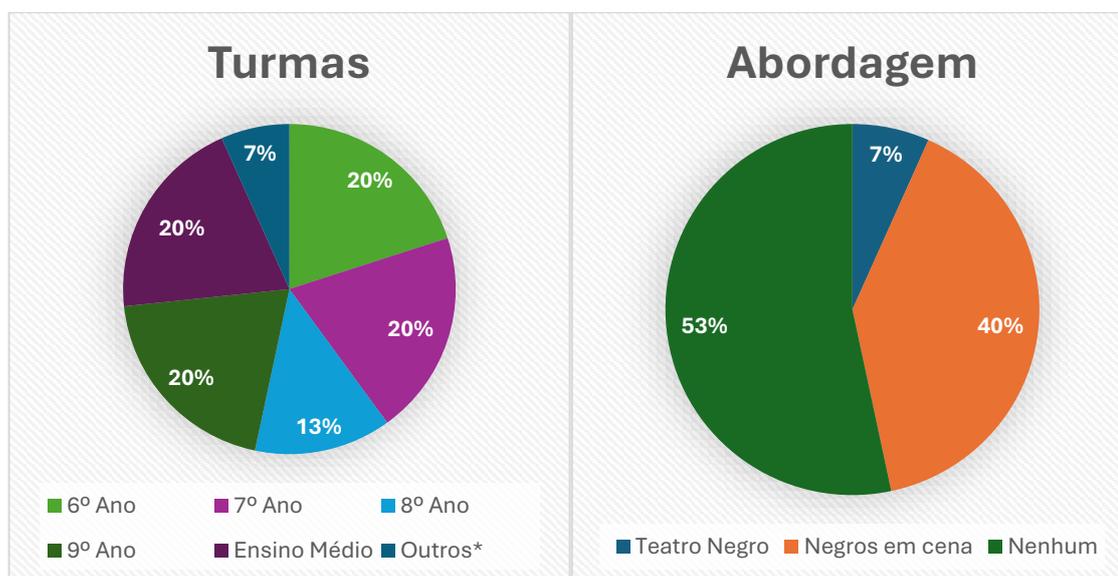
Após essa apresentação quantitativa dos dados coletados, organizamos os dados a partir das seguintes representações:

Quadro 1 - Análise quantitativa geral dos livros didáticos quanto ao foco da pesquisa

Livro analisado	Trata de Teatro?	Trata de Teatro Negro?
Por toda parte (2017, 2018 e 2019) - 6º Ano	Sim	Não
Por toda parte (2017, 2018 e 2019) - 7º Ano	Sim	Não
Por toda parte (2017, 2018 e 2019) - 8º Ano	Não	Não
Por toda parte (2017, 2018 e 2019) - 9º Ano	Sim	Não
Arte por toda parte (2018) - Volume Único do Ensino Médio	Sim	Não
Arte de perto (2018, 2019 e 2020) - Volume Único do Ensino Médio	Sim	Não*
Arte em interação (2018, 2019 e 2020) - Volume Único do Ensino Médio	Sim	Não*
Apoema - Coleção Arte (2020, 2021, 2022 e 2023) - 6º ano	Sim	Não*
Apoema - Coleção Arte (2020, 2021, 2022 e 2023) - 7º ano	Sim	Não
Araribá conecta Arte (2024, 2025, 2026 e 2027) 6º ano: livro digital-interativo	Sim	Não*
Araribá conecta Arte (2024, 2025, 2026 e 2027) 7º ano: livro digital-interativo	Sim	Não
Araribá conecta Arte (2024, 2025, 2026 e 2027) 8º ano: livro digital-interativo	Sim	Não
Araribá conecta Arte (2024, 2025, 2026 e 2027) 9º ano: livro digital-interativo	Sim	Não*
Apoema – Coleção Arte (2020, 2021, 2022, 2023) do 9º ano	Sim	Não*
Professor em Cena: Teatro – Ensino Médio – 2021	Sim	Sim

* Mas há pessoas negras em cena.

Gráfico 1 - Análise quantitativa por segmento educacional dos livros didáticos



*Professor em Cena: Teatro

Para além dos livros didáticos e dos conteúdos abordados

Uma questão significativa levantada em discussões ao longo da pesquisa é a importância e obrigatoriedade de preparar docentes para lidar tanto com a falta quanto com a presença do Teatro Negro nos livros didáticos. Ou seja, se ele estiver presente, é preciso que docentes estejam aptos a explicar o conteúdo com mínima propriedade e responder às dúvidas que possam surgir, assim como levantar discussões sobre o assunto e lidar com as possíveis implicações desse conteúdo em suas aulas e no próprio ambiente escolar. Por outro lado, é essencial, no caso de sua ausência – que, como pôde ser observado, é uma realidade na maioria das situações aqui apresentadas/analizadas –, que o/a docente esteja equipado/a para suprir essa falta de maneira satisfatória e mostrar a discentes a diversidade que há no Teatro, não estando restrito apenas ao olhar brancocêntrico no que tange a narrativas e pessoas.

É obrigatória a presença da linguagem do Teatro nos livros didáticos de Arte para ampliação do olhar para além da supremacia do estudo apenas das Artes Visuais. Nesse contexto, é preciso – e obrigatório, por Lei – um processo formativo em Artes que seja afrorreferenciado. Questionar a presença do Teatro Negro, e aqui enfocando apenas o brasileiro, nos livros didáticos é refletir sobre o apagamento desse importante movimento na história do nosso fazer teatral, um conteúdo que vai da presença de artistas negras e negros em cena, mas abrange também uma estética, uma dramaturgia e, principalmente, um movimento político de alfabetização cultural.

Porém, para que docentes sejam capazes de levar todas essas discussões para as salas de aula da Educação Básica, base formativa fundamental, é imprescindível que sejam cumpridas as Orientações Étnico-Raciais para Licenciaturas, propostas pelo Ministério da Educação no ano de 2006, que visam preparar futuros/as docentes para tal missão, já que:

[...] é preciso ofertar nas escolas uma formação continuada a partir das necessidades locais, com desígnio de desconstruir a educação eurocêntrica reproduzida no chão da escola, sobretudo, quando tratamos das discussões com a finalidade de implementação da Lei nº. 10.639/2003 nas práticas educacionais (Paula, Carvalho, Pereira, 2023, p. 31).

Para questionar o cumprimento de tais orientações, podemos utilizar como exemplo o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da

Universidade Federal do Amapá, instituição de origem desta equipe de pesquisadoras/es, redigido no ano de 2012 e utilizado para as turmas de 2014 a 2023. Nele não há, como referência em ementários e bibliografias, menção ao Teatro Negro e/ou temáticas afrorreferenciadas, embora possamos registrar que desde 2017 a temática e o conteúdo são abordados por docentes específicos em disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, além de eventos como o “Arte Afro – Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena”, que em 2024 chegou à sua terceira edição. Contudo, no PPC atual, utilizado a partir da turma 2024.1 em diante, foram adicionadas não só referências afrorreferenciadas como também a disciplina “Educação Étnico-Racial em Teatro”, voltada por inteiro ao enriquecimento dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica em questões raciais, com ênfase no estudo do Teatro Negro brasileiro.

Embora essas discussões não sejam novas no curso, devido ao esforço de docentes em inserir pautas étnico-raciais em suas aulas, como já mencionado, a partir do momento em que esses temas são formalizados no currículo, não mais depende do/a professor/a que ministra certa disciplina abordar ou não tais questões, realidade verificada na Educação Básica ao longo desta pesquisa, referendando o universo existente ao redor do livro didático, pois agora refletimos sobre a formação para quem produz esse material e/ou o utiliza.

Considerações finais

A análise dos livros didáticos de Arte aqui mencionados salienta a necessidade da inserção plena do Teatro Negro na Educação Básica, em cumprimento à Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e sua contextualização em cada área, de modo a suprir a carência de representatividade negra nas escolas, com ênfase no universo das Artes e, principalmente, na linguagem do Teatro, tendo em vista ainda que o Teatro é pouco abordado na maioria dos livros analisados, e naqueles em que ele está presente a ausência de discussões sobre o Teatro Negro é quase total – apesar da presença, ainda que escassa, de pessoas negras em cena.

Os questionamentos aqui apresentados vão ao encontro de um movimento educacional antirracista que possui uma trajetória, como explicita Rosana Batista Monteiro (2006, p. 127):

O caminho percorrido até o momento, em direção à educação antirracista e para a diversidade, resulta do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural em que vivemos no Brasil e no mundo.

Os próprios livros didáticos servem de referência para subsidiar essa afirmação. Em capítulos como “Arte africana brasileira e africanidades”, encontrado no livro “Arte e interação”, ou “As sementes da Cultura Afro”, no Livro do 6º ano “Por toda parte”, percebemos um grande avanço no debate sobre a cultura afro-brasileira e pautas raciais dentro dos livros didáticos de Artes. Entretanto, esses caminhos precisam também ir em direção ao Teatro Negro, uma vez que pessoas negras estão em todas as manifestações artísticas, como no Carnaval, no Hip-Hop e no Teatro.

Vale registrar também que analisamos livros didáticos de uma mesma coleção e que precisam, inclusive, metodológica e pedagogicamente, propor uma sequência mínima de continuidade/ aprofundamento dos conteúdos abordados em cada segmento educacional, como na coleção “Por toda parte”. Não encontramos essa sequência nem sequer no que tange à linguagem Teatro em geral, e esse cenário se torna ainda mais complexo sobre a temática racial, com ênfase no Teatro Negro brasileiro.

Esta pesquisa é de suma importância pois, de acordo com Monteiro (2006, p. 129), nos apresenta outras camadas, como ao verificar a necessidade de “refletir acerca do espaço de formação destes(as) professores(as) [...] para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica”.

Esta pesquisa, inicialmente quantitativa, mas com desdobramentos qualitativos, sinaliza uma expansão investigativa, que se registra aqui de forma inicial, ao desvendar, por intermédio da análise de um material, aspectos como a ausência de conteúdos e formação de quem produz esse material e de quem o utiliza como recurso didático.

O último livro didático analisado, que infelizmente foi o único encontrado em nosso levantamento a abordar e discutir o Teatro Negro, embora seja um volume utilizado em consonância com mais três outros volumes e que foca em específico na linguagem do Teatro, promovendo à/ao docente um processo de construção de uma sequência didática para sua aplicação, cumpre uma função valiosa ao inserir, de maneira que se demonstra eficiente, discussões sobre o Teatro Negro nas aulas de Arte. Outro fator que o torna tão relevante é ser voltado apenas para a linguagem Teatro, desempenhando um destaque no preparo de aulas sobre essa linguagem ministradas por docentes formados/as em outras linguagens artísticas.

Vale salientar também a maneira como o Teatro Negro e sua história são tratados dentro desses livros, para que não seja apresentado de forma superficial, pois, muitas vezes, “quando [...] encontramos [a cultura negra e indígena] nos livros, estes sujeitos são sempre vistos como o outro, o estranho, o exótico, o folclórico” (Paula, Carvalho, Pereira, 2023, p. 30), e o estudo do Teatro Negro é uma boa maneira de desmistificar essas concepções equivocadas, uma vez que é uma linguagem que coloca em cena o mundo.

Portanto, é necessário discutir a importância do Teatro Negro nos debates e diálogos sobre uma educação antirracista, bem como é primordial discutir o pouco espaço que a linguagem Teatro ainda ocupa nos livros didáticos específicos para o ensino da Arte na Escola.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.

BRASIL. Ministério de Educação. **Edital de convocação 01/2017 - CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. PNLD 2019. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 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, 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. PNDL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. c.2024(a). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. c.2024(b). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MONTEIRO, R. B. Licenciaturas. *In*: ORIENTAÇÕES e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 123-138. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. C. P. de; FERRARI, P. F. **Professor em Cena**: Teatro. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

ORIENTAÇÕES e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 123-138. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

PAULA, Emerson de; CARVALHO, H. de S.; PEREIRA, L. da S. Reflexões sobre a efetividade da Lei 10.639/2003 nas práticas educacionais. **IAÇÁ: Artes da Cena**, v. 6, n. 1, p. 25-41, 2023.

PAULA, Emerson de. **O texto do negro ou o negro no texto**. 2. ed. São Paulo: e-Manuscrito, 2023. 113p.

TNEGRAP - Teatros Negros no Amapá: cenas e dramaturgias

DOI: 10.29327/5461269.1-4

Iara dos Santos Piris²²

Adélia Carvalho²³

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada pelo grupo de pesquisa **TNEGRAP - Teatros Negros no Amapá**, através do plano de trabalho **Teatros Negros: levantamento da elaboração e crítica da cena preta em Macapá e Santana**, que, desenvolvido na vigência da bolsa de iniciação científica PROBIC, tem como objetivo realizar um levantamento de espetáculos em Teatro Negro realizados por grupos teatrais em Macapá e Santana e também de cursos e pesquisas sobre o tema elaboradas por estudiosos da área e acadêmicos no Amapá. Pretendemos investigar as referências pouco acessadas no currículo de formação tradicional, bem como reconhecer na produção local o diálogo com as discussões que vêm sendo levantadas nos atuais estudos em Teatro Negro, focando principalmente dois elementos: a dramaturgia e a cena.

O plano de trabalho mencionado configura-se como uma das ações do projeto de pesquisa **Estudos em Teatros Negros no Amapá: jogos afrocentrados, cena e dramaturgias negras**, na linha **Identidades e Diversidades**, executado pelo grupo de pesquisa **NECID - Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberativos** (CNPq). A pesquisa visa a realização de estudos sobre o Teatro Negro desenvolvido no Amapá, bem como a investigação e criação de jogos afrocentrados, espetáculos e dramaturgias negras.

²² Licencianda em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/ Bolsista PROBIC - Programa de Bolsas de Iniciação Científica. Integrante do NECID (CNPq). Email: iarapirisunifap@gmail.com

²³ Professora Adjunta do Curso Licencianda em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/ Orientadora de Pesquisa PROBIC - Programa de Bolsas de Iniciação Científica. Integrante do NECID (CNPq). Email: adeliaccarvalho@unifap.br

Desenvolvimento

A pesquisa foi realizada através do levantamento de trabalhos em Teatro Negro realizados na região de Macapá e Santana, artigos publicados em periódicos, dissertações, teses e livros que apresentam discussões referentes ao Teatro Negro. A tese “Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum”, de Evani Tavares Lima, realizada em 2010 na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, foi um dos principais referenciais utilizados para a definição das categorias para classificação e o mapeamento de espetáculos e artistas. Na referida pesquisa, a autora propõe analisar o Teatro Negro sob o ponto de vista de sua especificidade racial, colocando-o como aquele cuja base fundamental é a afirmação da identidade negra. Usando então a classificação de: performance negra, teatro de presença negra e teatro engajado negro. Desse modo, nos permite organizar melhor o mapeamento de artistas e espetáculos.

Segundo a autora:

[...] teatro negro pode ser classificado a partir de três grandes categorias: uma primeira que, genericamente, denominaremos **performance negra**, abarca formas expressivas, de modo geral, e não prescinde de audiência para acontecer; a segunda, categoria (também circunstancialmente definida), **teatro de presença negra** estaria mais relacionada às expressões literalmente artísticas (feitas para serem vistas por um público) de expressão negra ou com sua participação; e a terceira categoria, **teatro engajado negro**, diz respeito a um teatro de militância, de postura assumidamente política (Lima, 2010, p. 43, grifo nosso).

Através dessa classificação, entendemos que a **performance negra** consiste em uma expressão artística que vai além do teatro convencional, incorporando elementos culturais, históricos e sociais específicos da vivência negra. Evani identifica que a performance negra utiliza o corpo, a voz, a música, a dança e outras formas de expressão cultural afro-brasileiras como instrumentos para transmitir histórias e experiências negras. Uma característica importante desse tipo de manifestações é que elas não são feitas, necessariamente, para um público.

Já o teatro de presença negra é caracterizado pela centralidade dos corpos negros, com elencos majoritariamente compostos de atores negros em cena, mas com intuito essencialmente artístico. Mesmo quando se utilizam elementos da cultura negra como referência para seus processos de criação, “[...] não buscam, particular

ou continuamente, espelhar-se no referencial negro descendente. O que não descarta a possibilidade de, eventualmente, isso vir a acontecer” (Lima, 2010, p. 43). A classificação enfatiza a importância de haver artistas negros não apenas no palco, mas também em todos os aspectos da produção, como direção, dramaturgia e cenografia.

E, por fim, o **teatro engajado negro** é definido como uma forma de teatro que combina arte e ativismo, com o objetivo explícito de promover a consciência social e política em torno das questões raciais. Lima argumenta que esse tipo de teatro não apenas retrata a opressão e a resistência, mas também visa engajar o público em uma reflexão crítica sobre o racismo e a desigualdade social.

Além de ler as dramaturgias e assistir aos espetáculos citados nesta pesquisa, procuramos entender o cenário amapaense em que os artistas estavam atuando de maneira política ou por onde já passaram, mesmo não sendo grupos afrorreferenciados. Nosso contato maior foi com a Associação Artística e Cultural Companhia Casa Circo de Artes Integradas e com o Grupo Teatral Experimental Andirobas (GTEA), grupos que abriram as portas para nos receber e compartilhar os seus trabalhos.

Em relação ao mapeamento nas produções de exercícios cênicos realizados pelo curso de teatro da UNIFAP, levando em consideração o período de vigência da pesquisa – setembro de 2023 a agosto de 2024 –, optamos por fazer essa observação na XVIII Mostra de Experimentos Cênicos do Curso de Teatro, realizada em março de 2024, e registrar quais trabalhos e artistas poderiam integrar as categorias do Teatro Negro, citadas anteriormente. A seguir, falaremos mais detidamente sobre os grupos e a mostra.

Associação Artística e Cultural Companhia Casa Circo de Artes Integradas

A Cia. Casa Circo é um espaço cultural que oferece formação, apresentações e atividades artísticas, buscando fortalecer a cena cultural de Macapá e proporcionar acesso à arte para a comunidade. A companhia é integrada por Ana Caroline²⁴ e

²⁴ Atriz, Bailarina, Diretora e Cofundadora da Casa Circo.

Jones Barsou²⁵, que são os seus fundadores e principais artistas e se dedicam à promoção e ao desenvolvimento das artes circenses e teatrais na região amazônica.



Figura 1 - Identidade visual – Casa Circo

A mulher do fim do mundo, da Casa Circo, é um espetáculo elaborado a partir de uma proposta que mistura teatro e dança para explorar temas profundos e contemporâneos. A trama, com texto e direção de Jones Barsou e atuação de Ana Caroline, gira em torno de uma personagem feminina que passa por diversos atravessamentos, uma série de desafios e reflexões sobre o papel da mulher negra perante uma sociedade hegemonicamente embranquecida e que respira cada segundo para se manter de pé.

Tivemos acesso ao texto, que nos foi cedido pelo grupo para pesquisa, pois a obra ainda não foi publicada. Duas leituras foram necessárias para se entender a movimentação de palco por se tratar de uma bailarina-atriz e pelo texto ser dividido em 12 cenas. Ao procurar ter mais contato com Ana e Jones, compreendemos que o texto foi produzido com o intuito de expressar a falta de respeito com os corpos de pessoas negras, ele falando do lugar de um homem indígena, em diálogo com Ana, uma mulher negra.

Este espetáculo-solo é um tiro no escuro: dentro de um delírio, uma mulher se depara com a existência de um corpo que respira a cada segundo para se manter de pé. Neste estado delirante, a personagem estabelece um diálogo visceral e direto do corpo e com o corpo, validando, através do próprio corpo e do seu discurso, a existência dos vários corpos que atravessam gerações num flagelo chamado viver (Santa Catarina, c.2024).

²⁵ Ator, Dramaturgo, Diretor e Cofundador da Casa Circo.



Figura 2 - “A Mulher do Fim do Mundo”, Cia Casa Circo AP – Palco Giratório 2019, Sesc Centro de Rio Branco - Acre
Foto: Ramon_Aquimdoacre

Alcançaram o resultado de um espetáculo que já percorreu o Brasil, através do **Palco Giratório do Sesc**²⁶ de 2019. Sua primeira apresentação foi dia 28 de abril de 2017, no **2º Festival Curta Teatro Amapá**²⁷, e a última apresentação até o momento foi no **Amapá Afro Cênico 2024**, primeiro Festival de Teatro Negro do Estado do Amapá, que aconteceu dentro do **Arteafro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena**, e segue sendo usado como referência, além de estar presente em livros didáticos (Bettinelli *et al.*, 2019).

O texto é muito bem elaborado e nos afeta de formas diversas, como neste trecho: “Corpo, ninguém vai chorar por ti. Nenhuma lágrima cairá pela falta de suas curvas. Essa massa será conduzida á qualquer buraco, sem a menor compaixão...” (Barsou, 2017, p. 6). A fala aguça o lado crítico e o questionamento numa sociedade na qual corpos negros passam por perigos diários de morte ao simplesmente existir. O texto tem um caráter político, levantando discussões e questionamentos que nos levam a refletir sobre as variadas formas de racismo, tais como o racismo estrutural, o racismo institucional e o racismo cotidiano, segundo as definições de Grada Kilomba (2019).

O espetáculo é elaborado a partir de uma estética de dança-teatro e permitindo que a comunicação se dê para além das palavras, a partir do discurso impresso numa

²⁶ É um projeto do Sesc que promove a circulação de artes cênicas no Brasil.

²⁷ Uma mostra competitiva com premiação para o melhor espetáculo curto e inédito de teatro.

corporeidade que enfatiza aspectos como a ancestralidade, a resistência, a espiritualidade, a circularidade, o enraizamento e o tempo numa perspectiva não cronológica, nos dando pistas de uma poética negra investigada em cena.

Grupo de Teatro Experimental Andirobas (GTEA)

Andirobas é um grupo de mulheres negras amazônicas compartilhando sobre Teatro Negro. O coletivo se destaca por seu compromisso com a experimentação e inovação nas artes cênicas, explorando novas linguagens e formatos teatrais. O nome “Andirobas” faz referência à árvore amazônica andiroba, símbolo de resistência e adaptação, características que o grupo busca incorporar em suas produções e em sua trajetória artística. O coletivo é composto por suas fundadoras Daniela Aires²⁸, Jéssica Thaís²⁹ e Juliane Pantaleão³⁰, que também são discentes do curso de Teatro da UNIFAP.



Figura 3 - Logo do GTEA

A peça *Memória Curandeira*, das Andirobas, teve sua primeira apresentação no II Festival Literário de Macapá (FLIMAC), no dia 18 de outubro de 2023, na Escola Estadual Cecília Pinto, e sua última apresentação até o momento também foi no **Amapá Afro Cênico 2024**. A peça é composta por três personagens, e elas estão nomeadas como Lavadeira, Coadeira e Masseradeira. Uma lava roupa, outra coa tapioca e a outra massera algumas ervas com as mãos, enquanto conversam sobre remédios naturais e o dom de cura, que não são todos que possuem.

²⁸ Atriz, Preparadora de elenco, Pesquisadora e Cofundadora das Andirobas.

²⁹ Atriz, Poeta, Dramaturga e Cofundadora das Andirobas.

³⁰ Atriz, Figurinista e Cofundadora das Andirobas.

No decorrer da peça as personagens contam histórias aprendidas com suas antepassadas e comentam coisas do cotidiano. Um dos temas abordados é a dificuldade do acesso à saúde básica, que era, e ainda é, questão presente em muitos interiores de Macapá e Santana. Mas, apesar da seriedade de alguns dos temas abordados, eles são tratados na peça de maneira leve e descontraída. O trabalho apresentado ainda é apenas um fragmento cênico experimental, e o grupo pretende realizar outras investigações mais aprofundadas sobre os temas abordados.



Figura 4 - Memória curandeira – Afro Cênico 2024

Foto: Ângelo Barbosa

A poética do Grupo Andirobas segue se construindo, a simplicidade e beleza com que acessam temas como a cura de feridas, a vida, a relevância do ato de cuidado e o amor enfatizam a riqueza das histórias presentes na cultura negra amapaense. O grupo nos ensina, nesse seu primeiro trabalho, que acessar essas histórias é um processo que requer muito cuidado e paciência, tanto quanto num processo para a produção do azeite de andiroba.

Mapeamento de cenas e dramaturgias dos discentes do curso de Teatro

Durante a realização desta pesquisa, surgiu a ideia de fazer um mapeamento dos espetáculos apresentados na XVIII Mostra de Experimentos Cênicos do Curso de Teatro que passam pela temática da negritude, somente registrando os que pudemos

assistir, uma vez que não haveria como relatar sobre algo não visto. No decorrer das semanas, pensamos em organizar o mapeamento em uma tabela, mas, depois de assistir às apresentações de direção teatral, entendemos que seria mais de uma, levando em consideração que a maioria dos trabalhos era de “presença negra”. E, ao final do semestre, iniciamos a organização.

Como parte da mostra de experimentos realizada pelo curso de Teatro, a disciplina de Prática Pedagógica IV, ministrada pela Professora Dra. Adélia Carvalho, apresentou o “Círculo da memória”, experimento que se deu em um formato de apresentações individuais dos círculos criados pelos discentes no decorrer do processo, relacionando as memórias investigadas ao longo da disciplina para a criação de dramaturgias e cenas curtas, que foram distribuídas pelo espaço para o compartilhamento final.



Figura 5 - Atriz Erica Lima – Teatro de Máscaras – XVIII Mostra de Experimentos Cênicos do Curso de Teatro 2024

Acervo do Centro Acadêmico de Teatro (CAT/UNIFAP)

Foto: Isadora Sampaio

Outra disciplina presente na mostra foi a de **Direção Teatral**, ministrada pelo Professor Dr. Zeca Nosé³¹, que, através de um processo de embasamento e orientação, preparou os estudantes para escolha e definição de uma proposta estética a ser dirigida e apresentada em formato de pequenas cenas.

³¹ Professor Adjunto do Curso Licenciando em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

No **Teatro de Máscaras**, ministrado pelo Professor Sandro Brito³², foram exploradas as diversas tradições e estilos de teatro de máscaras, suas técnicas de atuação específicas e seu impacto na expressão dramática, além de abordar os diferentes tipos de máscaras utilizadas no teatro, como máscaras neutras, expressivas, grotescas e suas funções em cena.

E, por fim, na disciplina de **Expressão Corporal**, ministrada pela Professora Dra. Adriana Moreira³³, em que são trabalhadas técnicas de percepção corporal que ajudam a desenvolver uma maior consciência do próprio corpo em repouso e em movimento, um dos focos principais foi a capacidade de expressar emoções e estados internos por meios corporais. Isso incluiu o estudo e a prática de gestos, posturas e dinâmicas corporais que comunicam intenções e sentimentos sem o uso da palavra.

A partir do olhar sobre essas disciplinas, fizemos um exercício de tentar definir as apresentações assistidas a partir da classificação apresentada por Lima (2010), e foi possível levantar o seguinte número de trabalhos e artistas relacionados ao Teatro Negro em cada uma das categorias:

Disciplinas	Performance negra	Presença negra	Teatro Negro engajado
Prática pedagógica	-	3	2
Direção teatral	-	5	1
Teatro de Máscaras	-	-	-
Expressão Corporal	-	-	-

Havia então um número total de 24 discentes ativos no semestre em questão, cabendo notar que muitos participaram de mais de um trabalho ou apresentação coletiva, e em casos específicos a contribuição se deu através de dramaturgias.

Memórias de um corpo esquecido

A cena curta *Memórias de um corpo esquecido* foi produzida, inicialmente, na disciplina de Prática Pedagógica IV como um dos círculos da memória,

³² Professor Substituto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

³³ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

transformando-se posteriormente em uma cena apresentada no Baluarte Cultural³⁴, em março de 2024. Esse texto foi pensado a partir do experimento do meu corpo (corpo de Iara Piris) em cena e do exercício de investigar e compartilhar histórias e vivências, ao escolher ressaltar que se trata de uma mulher, negra, lésbica e na alternância entre experiências vividas na infância e na fase adulta.



Figura 6 - Atriz Iara Piris – “Memórias de um corpo esquecido” – XVIII Mostra de Experimentos Cênicos do Curso de Teatro 2024

Foto: Daniela Aires

O texto tem esse nome por remeter a uma memória, mas também é uma crítica ao apagamento que o corpo negro sofreu e sofre em uma sociedade marcada pelo racismo e pela homofobia. A criação se deu partindo do princípio de circularidade e conectando variadas memórias que atravessaram minhas experiências, através de uma escritura que se dava pelas palavras, mas também na corporeidade, nos espaços e nas espirais do tempo (Martins, 2021) – porém, ainda é um trabalho em processo de desenvolvimento.

³⁴ Produtora & Casa Cultural do Amapá.

Resultados e discussão

O levantamento de publicações em Teatro Negro realizados na região de Macapá e Santana nos permitiu chegar a resultados promissores, uma vez que artigos, livros e trabalhos de conclusão de curso são facilmente encontrados na internet. Quanto às cenas, dramaturgias e oficinas de Teatro Negro, tendo em vista que boa parte dos trabalhos não são publicados, ao menos temos os registros existentes via Instagram e YouTube. Foram levantados até o momento, como produção teórica, dois livros, cinco artigos e dois trabalhos de conclusão de curso, relacionados a seguir:

Material	Título da obra	Autor(a)	Ano
Livro	O texto do negro ou o negro no texto	Emerson de Paula	2021
Livro	O Corpo como texto: Clara Nunes e a performance da fé	Emerson de Paula	2021
Artigo	Um giro por epistemologias afro-ameríndias e inclusivas: relato e experiência do Curso de Teatro da Unifap	Emerson de Paula e Adélia Carvalho	2022
Artigo	Atrizes negras amapaenses e o teatro negro em Macapá: por um currículo descolonizado e uma pretagogia	Emerson de Paula, Adélia Carvalho e Nelma Silva	2020
Artigo	O teatro negro brasileiro na formação dos licenciandos em Teatro no Amapá: reflexões e encruzilhadas	Emerson de Paula e Adélia Carvalho	2020
Artigo	TORNAR-SE NEGRA: relatos, memórias e experiências a partir do teatro	Adriana Moreira e Adélia Carvalho	2023
Artigo	Reflexões sobre a efetividade da lei 10.639/2003 nas práticas educacionais	Emerson de Paula Herli de Souza Carvalho Luciano da Silva Pereira	2023
TCC	A Floresta, o Rio, o Barco e o Casco na catalogação de corporeidades de um artista amazônico	Marcos Fernandes	2023
TCC	Descobrir-se mulher negra no teatro em Macapá: percurso e desvendamento	Nelma Silva	2019

Em relação aos textos teatrais e à montagem desses textos em forma de espetáculos, foram levantadas as seguintes obras: no segmento circense, o espetáculo *A mulher do fim do mundo*, da Casa Circo, com o artista Jones Barsou; a

peça *Memória Curandeira, Não Corra!*, de Adélia Carvalho, do Grupo de Teatro Experimental Andirobas, com as atrizes Daniela Aires, Jessica Thaís e Juliane Pantaleão, obra vencedora do prêmio Carolina Maria de Jesus de Literatura produzida por mulheres (2023), categoria roteiro de teatro; a dramaturgia *Coração-Tambor* (2020), de Emerson de Paula; os textos *Abayomi Tucuju* (2024) e *Ser a voz de meu filho* (2023), escritos por Jéssica Thaís; *Memória de um corpo esquecido* (2023), de Iara Piris; e *Noite dos Cavalos* (2016), de Lorrana Marciel³⁵. A tabela apresentada a seguir relaciona as obras de acordo com o ano de criação.

Dramaturgia	Autor(a)	Grupo	Ano
Noite dos cavalos	Lorrana Marciel	Cia. Támara	2016
A mulher do fim do mundo	Jones Barsou	Casa Circo	2017
Coração-Tambor	Emerson de Paula	Artista independente	2020
Não Corra!	Adélia Carvalho	Artista independente	2023
Memória Curandeira	Criação Coletiva	As Andirobas	2023
Memória de um corpo esquecido	Iara Piris	Coletivo Iguana	2023
Ser a voz do meu filho	Jéssica Thaís	Oju Mi Teatro	2023
Abayomi Tucuju	Jéssica Thaís	D'artluz	2024

Foram executadas duas edições da oficina de Teatro Negro, realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)³⁶, na Universidade Federal do Amapá. Ministrada pelo Professor Dr. Emerson de Paula³⁷, a oficina foi uma iniciativa destinada a promover a valorização da cultura afro-brasileira e discutir questões relacionadas ao racismo e à representatividade no teatro. As oficinas aconteceram nos anos de 2023 e 2024, sempre no primeiro semestre.

Sobre o mapeamento de apresentações afrorreferenciadas presentes no curso de Teatro, para organizá-las adotamos as categorias identificadas por Evani Tavares Lima (2010), sendo que o número total de discentes ativos é de exatamente 24.

³⁵ Egressa do curso de Teatro da UNIFAP, seu trabalho sendo pensado na acessibilidade cultural (LIBRAS).

³⁶ O NEAB tem como objetivos contribuir para a ampliação do debate e do alcance das Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da UNIFAP.

³⁷ Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

Performance negra	Presença negra	Teatro negro engajado
-	3	2
-	5	1
Total de discentes: 24		

Esses foram os resultados alcançados, levando-se em conta a complexidade desta pesquisa inédita na região para compreensão do cenário do Teatro Negro amapaense, haja vista que o entendimento do conteúdo é amplo e pode ser observado em uma diversidade de camadas. Acreditamos que os resultados são extremamente significativos, por se tratar de uma temática nova a ser pesquisada, todos os levantamentos são imprescindíveis e históricos para o cenário teatral amapaense e para o curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá.

Percebemos, ao final da pesquisa, que o tema tem movido uma diversidade de alunos do curso em foco e vem sendo acessado em vários trabalhos, por isso achamos importante esse mapeamento das cenas negras dentro do curso. Verifica-se que nem todos os discentes se reconhecem dentro da pauta racial ao ponto de elaborar trabalhos que possam ser considerados Teatro Negro engajado, mas realizam propostas de Performance negra e Presença negra. É notório o movimento que se iniciou no curso de Teatro e que promete muitas novidades. E cabe notar que os resultados obtidos por esta pesquisa correspondem a trabalhos elaborados antes da mudança na grade curricular do curso, que, em seu novo formato, o qual entrou em vigor no ano de 2024, implementou a disciplina de Educação Étnico-Racial em Teatro no seu novo Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

Finalizamos este artigo com uma carta escrita e apresentada na sessão temática do evento ArteAfro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da cena, que foi uma das ações comemorativas dos 10 anos de criação do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP. Resolvemos compartilhá-la no fechamento deste artigo pois ela fala do quão marcante foi esse acontecimento para os estudantes e pesquisadores da UNIFAP, além de ser um agradecimento aos que colaboraram no projeto.

Carta ArteAfro

Macapá, 22 de junho de 2024.

Último dia de ArteAfro, espero que tenham gostado.

Obrigada a todos que se disponibilizaram hoje para ouvir um pouco sobre o que eu tenho a compartilhar. Mas principalmente aos que

contribuíram com a pesquisa, obrigada Casa Circo por sempre me receber de portas abertas e por me permitir conhecer mais sobre essa mulher do fim do mundo, obrigada Andirobas por me fazerem passar por tantas memórias que acolhem.

Para os discentes digo: precisamos nos unir e fortalecer esse quilombo existente no curso de Teatro, para que assim possamos sair desses muros universitários, compartilhando uma arte afrotreferenciada. E se hoje estamos aqui, em um evento nacional, com esse resultado, é porque muito antes se iniciou um movimento onde o colegiado enraizou um currículo descolonizador e uma pretagogia. De certa forma, hoje entendo que todo café com farinha que eu não gostava de tomar me fez compreender diversas camadas e hoje estar aqui... Bom, espero que sigamos nossos giros epistemológicos.

Com carinho, Iara Piris.

Referências

AIRES, Daniela; PANTALEÃO, Juliane *et al.* **Memória Curandeira**. Macapá, 2023 [Texto não publicado].

ANDIROBAS. Grupo de Teatro Experimental. Registros da apresentação do Fragmento Cênico Memória Curandeira no II Festival Literário de Macapá - FLIMAC no dia 18/10 na E.E. Cecília Pinto. Macapá, 30 out. 2023. Instagram: @Andirobas_. Disponível em:

www.instagram.com/p/CzCA9RTpxzB/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 8 jun. 2024.

ASCOM/ UNIFAP. **Seminário Arte Afro**: evento realiza mostra de teatro negro “Amapá Afro Cênico” - UNIFAP. 18 jun. 2024. Disponível em:

<https://www.unifap.br/seminario-arte-afro-evento-realiza-mostra-de-teatro-negro-amapa-afro-cenico/>. Acesso em 21 ago. de 2024.

BARSOU, Jones. **A mulher do fim do mundo**. Macapá, 2017 [Texto não publicado].

BETTINELLI, A. *et al.* **Apoema Arte – 9º ano**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva. **Não Corra!** Macapá, 2023 [Texto não publicado].

CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva; SILVA, Emerson de Paula. Um giro por epistemologias afro-ameríndias e inclusivas: relato e experiência do Curso de Teatro da Unifap. **Revista Aspas**, v. 11, n. 2, p. 123-135, 2022. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v11i2p123-135. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/aspas/article/view/204160>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FERNANDES, Marcos Maciel. **A Floresta, o Rio, o Barco e o Casco na catalogação de corporeidades de um artista amazônico**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

FIGUEIREDO, Fabiana. Melhor espetáculo curto de teatro vai ganhar R\$ 3 mil em festival no Amapá. **G1 AP**, Macapá, 14 mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/03/melhor-espetaculo-curto-de-teatro-vai-ganhar-r-3-mil-em-festival-no-amapa.html>. Acesso em: 21 ago. 2024.

IAÇÁ: ARTES DA CENA. Dossiê: Cenas Negras e suas epistemologias. Macapá, Universidade Federal do Amapá, Departamento de Letras e Artes, Colegiado do Curso de Licenciatura em Teatro, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/iaca/issue/view/13/1>. Acesso em: 21 ago. 2024.

JHON LUCAS PAES. Coração-Tambor - Direção Jhon Lucas Paes. **YouTube**, Macapá, 26 set 2021. Disponível em: <https://youtu.be/fnntX8mwo60?si=3FTDOcix8HZwzeGK>. Acesso em: 27 ago. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. Tese (Doutorado em Arte e Sociedade) – UNICAMP, Campinas, 2010.

MARCIEL, Lorrana. **Noite dos Cavalos**. Macapá, 2016 [Texto não publicado].

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

MOURA, A. **Baluart Cultural**. Macapá, mai. 2022. Instagram: @baluartecultural. Disponível em: <https://www.instagram.com/baluartecultural/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PAULA, Emerson de; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva. O Teatro Negro Brasileiro na formação dos Licenciandos em Teatro no Amapá: reflexões e encruzilhadas. **Pitágoras 500**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 2-11, 2020.

PAULA, Emerson de. **Coração tambor**. Macapá, 2020 [Texto não publicado].

PAULA, Emerson de. **O corpo como texto**: Clara Nunes e a performance da fé. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agendapos/estudos_literarios/5499.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

PAULA, Emerson de. **O texto do negro ou o negro no texto**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2021. Disponível em: <https://sseditora.com.br/ebooks/o-texto-do-negro-ou-o-negro-no-texto/>. Acesso em: 8 jun. 2024.

PAULA, Emerson de; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva; SILVA, Nelma Socorro de Lima. Atrizes Negras Amapaenses e o Teatro Negro em Macapá: por um currículo descolonizado e uma pretagogia. **Pitágoras 500**, Campinas, v. 10, n. 2, 2022.

PAULA, Emerson de; CARVALHO, Herli de Sousa; PEREIRA, Luciano da Silva. Reflexões sobre a efetividade da lei 10.639/2003 nas práticas educacionais, **IAÇÁ: Artes da Cena**, Macapá, v. VI, n. 1, p. 25-41, 2023.

PELE NEGRA. Escola de Teatro(s) Preto(s). Estudos em Teatro Negro | Módulo VIII | Ensinagens Afroindígenas em Cena (Encontro 3). **YouTube**, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xjUaGRWP1xM>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PIRIS, I. S. **Memória de um corpo esquecido**. Macapá, 2023 [Texto não publicado].

SANTA CATARINA (Estado). Fundação Catarinense de Cultura. **Palco Giratório: A Mulher do Fim do Mundo - Cia. Casa Circo (AP)**. c.2024. Disponível em: <https://cultura.sc.gov.br/programacao/921-palco-giratorio-a-mulher-do-fim-do-mundo-cia-casa-circo-ap>.

SECULT. Secretaria de Cultura do Estado do Amapá. **SEIIC - Artista**: Associação Artística e Cultural Companhia Casa Circo. Macapá, c.2024. Disponível em: <http://seiic.ap.gov.br/artista/532>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SESC BRASIL. A mulher do fim do mundo - Palco Giratório 2019. **YouTube**, 11 nov. 2019. Disponível em: https://youtu.be/F_WBtPIHWrc?si=7ZyLeqnTA4FTMPm1. Acesso em: 8 jun. 2024.

SILVA, Adriana; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva. Tornar-se negra: relatos, memórias e experiências a partir do teatro. **IAÇÁ: Artes da Cena**, Macapá, v. VI, n. 1, p. 74-92, 2023.

SILVA, Nelma Socorro Lima da. **Descobrir-se mulher negra no teatro em Macapá**: percurso e desvendamento. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

THAÍS, Jéssica. **Abayomi Tucuju**. Macapá, 2023 [Texto não publicado].

THAÍS, Jéssica. **Ser a voz do meu filho**. Macapá, 2023 [Texto não publicado].

TNEGRAP. Teatros Negros no Amapá. **Quem faz parte do TNEGRAP?** Macapá, 28 mar. 2024. Instagram: @tnegrap.unifap. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C5E_zxkgekX/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 27 ago. 2024.

UNIFAP. Grupo de Teatro UNIFAP. Coordenação do Curso de Licenciatura em Teatro. **18ª Mostra de Experimentos Cênicos do Curso de Teatro**. c.2024. Disponível em: www2.unifap.br/teatro/2024/03/07/18a-mostra-de-experimentos-cenicos-do-curso-de-teatro/. Acesso em: 8 jun. 2024.

Olhares para a infância ribeirinha: o ensino e a formação do docente em Teatro em afroperspectiva

DOI: 10.29327/5461269.1-5

Adriana Moreira Silva³⁸

Daniela da Silva Aires³⁹

Introdução

Compartilhamos nesta escrita as reflexões de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq) vinculada ao Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e realizada entre 2023 e 2024. De caráter (auto)biográfico, o texto toma como base as histórias que foram lembradas a partir da elaboração de um “Diário de Histórias e Memórias”, de conversas com familiares e de fotografias antigas.

Esta escrita está organizada em três tópicos: o primeiro (**Itinerário formativo docente e as histórias de vida**) é elaborado pela Profa. Dra. Adriana Moreira, orientadora da pesquisa, e traz a contextualização teórico-metodológica da investigação; o segundo (**Andirobas: o aprender em comunidade, a oralidade, a ancestralidade na infância ribeirinha**) é conduzido pelas reflexões da discente e pesquisadora de iniciação científica Daniela Aires, que traça considerações a partir de uma história de vida vinculada a uma infância ribeirinha, cujas especificidades expressam a relação com os modos de apreender, com a oralidade e com a ancestralidade da avó. E, por fim, no último tópico (**Afroperspectivas para o ensino de Teatro e para a formação docente**) são apresentadas por ambas as autoras possibilidades para se pensar em práticas afrorreferenciadas para o ensino de Teatro na Educação Infantil.

³⁸ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá. Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do grupo de estudo PAPEI (Práticas artísticas e pedagógicas na Educação Infantil). Realiza trabalhos como produtora e atriz, investigando especialmente as artes performativas e o teatro feminista negro.

³⁹ Graduanda em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá -UNIFAP. Pesquisadora das infâncias, com foco na infância ribeirinha, e práticas artísticas e pedagógicas na Educação Infantil. Realiza trabalhos como produtora cultural e atriz no estado do Amapá, investigando especialmente o teatro negro feminino.

Itinerário formativo docente e as histórias de vida

É possível repensar o próprio percurso formativo como docente a partir de nossas histórias de vida? A função de docente na Educação Infantil não se restringe apenas a dar aula, compreendida, na maioria das vezes, como a realização de sequências didáticas a serem oferecidas às crianças. Quando se trata então do docente em Teatro que atua ou atuará na Educação Infantil na função de professor(a) de Artes, há de se considerar também como as propostas pedagógicas e artísticas que acontecem na aula podem alavancar aprendizados não apenas cognitivos, mas sensoriais, sensíveis, estéticos e sinestésicos.

Para tal, é preciso oportunizar à criança a vivência de encontros diários com o olhar do outro, relações de segurança e afeto com os adultos e, como docentes, não perder de vista que as crianças são as protagonistas de suas vivências e dos mundos que constroem para si. Logo, é preciso buscar intervenções artístico-pedagógicas que sejam moventes, brincantes, plásticas, híbridas e dialoguem com as especificidades das diferentes infâncias que encontramos nos contextos escolares.

Professoras e artistas, como Rejane Coutinho (2003; 2013) e Luciana Ostetto (Ostetto, Silva, 2018), têm reforçado em suas práticas e pesquisas que retomar e acessar suas próprias histórias de vida a partir de um percurso (auto)biográfico contribui para que docentes e discentes em formação acessem e localizem em suas vivências os lugares de encontro com a arte. Traçando, assim, uma espécie de “itinerário formativo”, conseguem, gradativamente, identificar as lacunas, as reverberações e as possibilidades para (re)compor o seu papel na Educação Infantil: “É o deslocamento para espaços de cultura e arte que permite às professoras (re)aprenderem a olhar e a escutar atentamente as crianças – aquelas que habitam suas histórias e aquelas com quem trabalham” (Ostetto, Silva, 2018, p. 200). O retomar das histórias vividas, portanto, apresenta-se como um meio de pensar sobre si e o outro, na medida em que podem expressar as relações com a arte, com as infâncias e com os âmbitos escolares.

A partir das considerações dessas artistas-professoras, compreende-se que é possível repensar a formação de discentes de Teatro que poderão atuar na Educação Infantil⁴⁰ a partir de um percurso que se constrói enquanto um “caminho para si” (Coutinho, 2013), no qual busca-se perceber o quanto as histórias de vida podem estar integradas aos modos de ver e viver hoje processos de formação.

Andirobas: o aprender em comunidade, a oralidade, a ancestralidade na infância ribeirinha

Sempre tive uma ligação muito forte com a natureza. Minha família inteira veio do interior do Pará (uma cidade chamada Portel), e ainda hoje alguns familiares permanecem morando nessa região. Busco sempre valorizar o lugar de onde eu vim, mesmo que por algum momento da minha vida eu tenha me distanciado das raízes de uma infância ribeirinha.

A Professora Simeia Andrade traz no texto “O lugar social da criança ribeirinha” (2019) uma perspectiva sobre as infâncias e as culturas infantis produzidas pelas crianças que vivem nesse contexto de proximidade com o rio, com a terra e com a mata. Quem são os ribeirinhos na Amazônia? O que os define como ribeirinhos não é sua relação de vida com o rio. Os ribeirinhos moram às margens dos rios, igarapés, igapós e lagos e têm a vida direcionada pela sazonalidade das águas. Os ribeirinhos são uma referência de população tradicional na Amazônia e mantêm uma forte relação com o ciclo dos rios. Apesar disso, também sobrevivem do roçado, da caça e do extrativismo. A economia dos ribeirinhos está ligada à comercialização de frutos, peixes e farinha para os centros urbanos (Lira, Chaves, 2016).

Encontramos uma miscigenação dentro dessas comunidades advindas do encontro de distintos grupos étnicos formados historicamente a partir dos vários processos de colonização. “A história dos ribeirinhos inclui a miscigenação de povos nativos e colonizadores portugueses, além dos migrantes nordestinos. Todos vivendo às margens dos rios, na floresta, tentando descobrir um modo de sobreviver com a natureza” (Redda+, 2023). Por povos nativos pode-se considerar, especialmente, a população negra.

⁴⁰ Sabe-se que pela Lei 9.394/96 o ensino de Artes, apesar de obrigatório, é atribuído aos docentes com formação em Pedagogia.

Dessa forma, pode-se observar que a presença do negro se confunde com a historiografia do Amapá a partir do momento em que se suscitou essa necessidade da presença lusitana no norte do Brasil, objetivando a proteção das terras de domínio português [...] O professor Flávio Gomes (1999) menciona na sua obra "Nas Terras do Cabo Norte" que desde a chegada dos negros africanos em solo amazônico, estes sempre buscaram de alguma forma, a sua liberdade. Dessa forma, bem antes dos negros chegarem a Macapá, já ocorria uma enorme *transmigração* de negros africanos na Amazônia. Oriundos das Guianas para as terras brasileiras e vice-versa (Silva, 2013, p. 22).

Os ribeirinhos, portanto, são populações consideradas tradicionais e essencialmente constituídas por pessoas negras e/ou afro-ameríndias. Mas aqui fazemos um recorte específico sobre as crianças ribeirinhas desse contexto amazônico. Logo, é preciso atentar ao fato de que, ao olhar para as crianças negras presentes nessas comunidades, é possível termos as primeiras noções, percepções e construções de significados também sobre a população negra em geral. Um estudo mais cuidadoso sobre essas crianças mostra como as relações étnico-raciais vão sendo elaboradas e construídas ao longo do tempo.

No cenário brasileiro, às noções sobre crianças negras desvela a necessidade de resgatar suas historicidades que remontam um passado que comunga com o presente (DEL PRIORE, 2012), onde historicamente a transição da negação de direitos para a conquista de garantias para esse coletivo ocorre paulatinamente e carece cada vez mais de práticas atitudinais e políticas que possibilitem o reconhecimento de sua ancestralidade, reconhecimento e valorização da identidade e cultura negra (Andrade, 2021, p. 69).

"A forma de vida das crianças ribeirinhas da Amazônia, portanto, está espelhada principalmente na sua cultura" (Andrade, 2019, p. 60), ou seja, o brincar da criança ribeirinha, por exemplo, vai se diferenciar do brincar das crianças da cidade. Tal percepção se tornou mais evidente ao retomar minhas histórias de vida e resgatar as sensações e experiências que se modificaram quando me mudei para a cidade de Macapá - AP, capital do estado. As crianças ribeirinhas passam o dia na beira ou dentro dos rios, criando histórias e brincadeiras. Criam intimidade com as águas seja tomando banho, pescando ou se habituando às constantes travessias de barco.

No interior, costumávamos usar galhos de árvores que caíam pelo chão e folhas de açaizeiros para enfeitar nossos brinquedos. Pés descalços no quintal, entre muitas brincadeiras, sempre ligadas à natureza. A cultura da criança ribeirinha, portanto, está ligada ao seu modo de viver no interior, às brincadeiras construídas

com outras crianças e às particularidades das suas vivências às margens dos rios: “A transmissão de cultura se realiza não apenas pela forma como elas aprendem, mas também pela maneira como elas partilham o conhecimento” (Andrade, 2019, p. 61), logo, o brincar e o aprender vão se tornando uma única experiência.

Por isso, as relações de aprendizagem entre as crianças ribeirinhas e os adultos também têm seus aspectos específicos. As crianças têm um contato muito próximo com as atividades realizadas pelos adultos, pois, muitas vezes, a fonte de renda dessa população advém de atividades realizadas e geridas pela própria comunidade, como a agricultura ou o artesanato. Não há distinção de espaço para o trabalho e para a vida social, por isso, a criança ribeirinha da Amazônia participa e estabelece relações sociais incorporando a cultura do seu meio a partir da cotidianidade (Andrade, 2019). Algo muito semelhante à afroperspectiva de infância elaborada pelo pesquisador camaronês A. Bame Nsamenang⁴¹ (2008). Ele afirma que a comunidade e os grupos de pares (outras crianças) são a extensão da família e, por isso, tornam-se também cuidadores e socializadores da criança, que, mesmo com sua imaturidade biológica, é vista com habilidades para contribuir na sociedade de modo produtivo.

O convívio alimenta a perpetuação de saberes e conhecimentos, muitos desses advindos da relação com a natureza: o uso de plantas medicinais; o ritmo e o caminho das águas; os sons da mata; as épocas da terra. As andirobas, por exemplo, são umas sementes marrons que minha avó trazia do interior e usávamos para extrair o óleo, que serviria para curar algum machucado. Tais saberes foram se concretizando no cotidiano da experiência e no convívio com minha avó.

Rememorar essa história de vida levou-me a olhar para minha avó a partir da noção de ancestralidade: “A beleza de viver bem paira sobre estar *com* a ancestralidade atuando verdadeiramente para a manutenção dessa relação. É através de comportamentos cotidianos e coletivos que se consolidam as aprendizagens essenciais para a vida social [...]” (Kaercher, Pereira, 2023, p. 3), um pensamento

⁴¹ O trabalho do pesquisador está apresentado no site Amandla. O site é “uma iniciativa desenvolvida por pessoas pretas com foco de impacto em pessoas pretas. Trata-se de um posicionamento político e estratégico, consciente da necessidade de autodeterminação e organização dos próprios espaços que visem o fortalecimento do povo africano em diáspora a partir de sua própria autonomia e trabalho”.

que, segundo Kaercher e Pereira (2023), condiz com os valores cosmológicos para os povos e as culturas banto⁴² (povo Kongo).

A ancestralidade remonta à ideia de aprender com o passado. Assim, reconhecer a origem e fonte do nosso pertencimento tem me potencializado como artista, mulher e educadora. Leva-me a fazer um caminho de reconhecimento sobre minhas fragilidades, dúvidas, curiosidades, lutas, conquistas e medos. As autoras Machado e Oliveira (2022), em suas reflexões sobre a ancestralidade, consideram que as pessoas mais velhas devem ser respeitadas em nossas comunidades, pois

[...] são autoridades por serem aquelas que caminharam pelas linhas e entrelinhas dos livros da vida antes de nós e possuem conhecimentos das melhores ferramentas e caminhos possíveis para utilizarmos/percorreremos durante nossa caminhada rumo à apresentação de mundos e de como bem vivermos (Machado, Oliveira, 2022, p. 6).

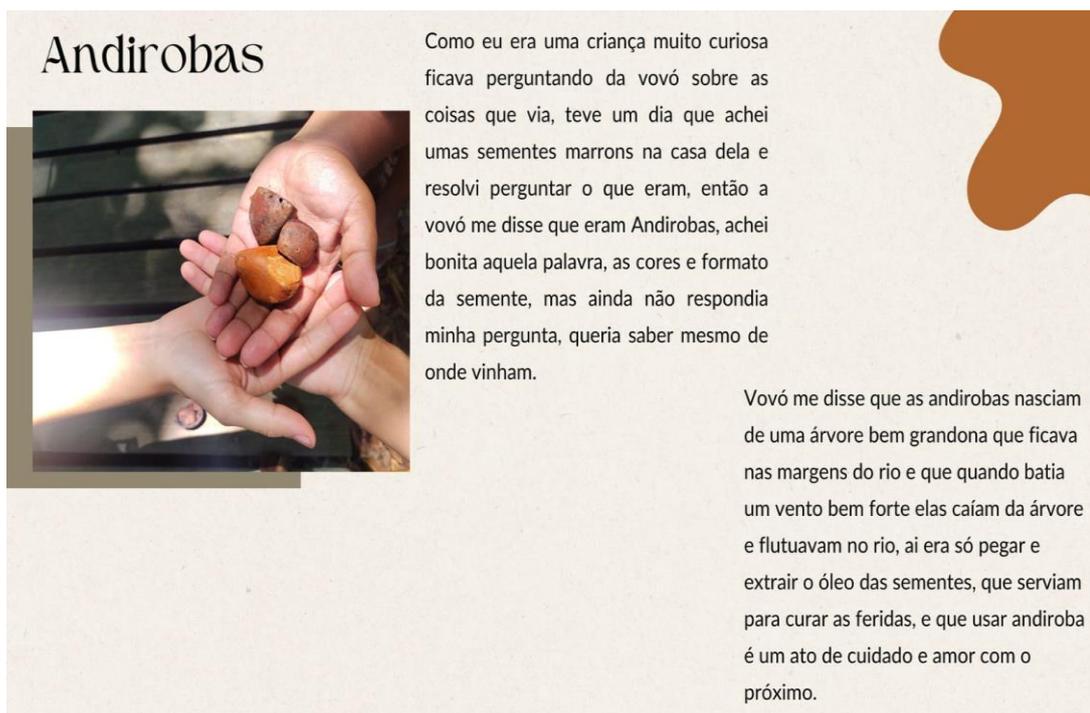


Figura 1 - Andirobas
Produzido pela autora, 2024

⁴² Os bakongo fazem parte do que se configurou como um grande grupo linguístico, histórico e cultural chamado bantu, um conjunto de sociedades africanas que compartilham um mesmo tronco linguístico. Hoje estão localizados em uma grande expansão territorial do continente, cobrindo os países da África Central, Centro-Occidental, Oriental e Austral (Kaercher, Pereira, 2023).

Vovó era quem me falava das muitas formas de utilizar as andirobas. Andrade (2019) afirma que a oralidade é predominante na vida das crianças ribeirinhas, histórias sobre seu dia a dia, histórias imaginárias ou reais. Lembro-me ainda da minha avó contando sobre as histórias da mata, da sabedoria das plantas e da importância de saber respeitar cada ser vivo. Essas e outras histórias fazem parte da minha vida e da memória coletiva que constitui nossa vida, nossa família e nossa cultura.

A oralidade sempre esteve presente na história da humanidade, e por meio dela que nossas histórias vão resistindo ao longo dos tempos. Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana, por exemplo, essa transmissão de saberes se dá majoritariamente por meio de tradição oral, logo, entender que essa oralidade faz parte da nossa história é acessar e valorizar nossa ancestralidade. Quando minha avó me contava as histórias que ela também ouvia enquanto criança, reforçava os saberes, as vivências e as memórias daqueles que vieram antes de nós.

Para a criança, o ouvir e narrar as histórias configura um jogo entre quem conta e quem ouve; um jogo que traz aprendizados inerentes, como o desenvolvimento da oralidade e da memória, a interação social, o impulso à imaginação e a ampliação do repertório vocal. A história permite à criança explorar sua curiosidade, entender e construir o mundo à sua volta de um modo mais poético e em conformidade com suas próprias experiências. A presença da oralidade em comunidades tradicionais, como a ribeirinha, possibilita uma formação não somente intelectual ou cognitiva, mas social, cultural, estética. Ao mesmo tempo, permite que as crianças atualizem os próprios valores vinculados aos princípios africanos.

Entendemos, então, que as crianças em contextos que evidenciem valores civilizatórios afro-brasileiros costumam estar aprendendo com a oralidade e a ancestralidade africana, na perspectiva trazida por Hampâté Bâ (2013), contam histórias vividas/imaginadas; nesse contar, brincam com suas corporeidades: seus gestos, seus movimentos, suas vozes funcionam como em uma performance, onde se encena a palavra (Kaercher, Pereira, 2023, p. 14).

As imagens com que os contos, as histórias e as narrativas são passadas de geração em geração se transformam ao longo dos tempos e repercutem no interior da criança. Para o pesquisador brasileiro Gandhi Piorsky (2016), essas imagens acionam a energia interior dos sujeitos, conduzem a questionamentos existenciais e nutrem as relações do presente e do futuro.

Afirmo, portanto, que minha percepção sobre as infâncias ribeirinhas e o ensino de Teatro vêm se alterando a partir do reconhecimento de uma infância que acontece na Amazônia e, conseqüentemente, fizeram-me perceber que olhar para minhas próprias histórias de vida tem exigido um encontro com as culturas singulares dos povos amazônidas, que são refeitas diariamente pelas crianças em um meio social carregado de significações, ideologias, histórias, crenças e saberes.

Afroperspectivas para o ensino de Teatro e para a formação docente

As temáticas étnico-raciais passaram a ter mais visibilidade nos espaços escolares a partir da regulamentação de algumas leis, como a Lei 10.639/2003, que prevê a inserção nos currículos dos estudos da África e da cultura negra. No entanto, sabe-se que ainda há muito o que avançar quando se trata das abordagens dentro da escola: **“É preciso fugir disso e ampliar o olhar sobre o que é falar de negritude em sala de aula – que está para além de falar de racismo e escravidão. É preciso trazer negritude e tecnologia, negritude e ciência, usar como referência autoras negras etc.”** (cf. Abe, 2023). Há, portanto, a necessidade de uma evidenciação ou uma centralidade a fim de valorizar as pluralidades e produzir conhecimento e experiências pedagógicas e estéticas a partir de intervenções embasadas em elementos e pedagogias afrorreferenciadas.

A história de vida *Andirobas* levou-nos a pensar em possibilidades de afrorreferenciar o processo de formação docente e o ensino de Teatro, especialmente, na Educação Infantil, pois esta pesquisa tem como um de seus pilares esse campo de atuação. A partir de três aspectos tecidos e presentes nas tradições, nos valores e nas culturas africanas, quais sejam, a oralidade, o aprender em comunidade e a ancestralidade, é possível vislumbrar possibilidades com as experiências teatrais na Educação Infantil que poderão contribuir para a descentralização de saberes e a valorização das pluralidades das infâncias e das culturas que habitam a escola.

É preciso estabelecer, primeiramente, que estamos falando de uma apreensão da linguagem teatral pelo viés do brincar. A criança, ao se colocar na brincadeira, pode manipular os elementos do teatro (espaço, tempo, personagens, corporalidade, narrativa), mas ao seu modo específico, portanto, não se deve querer reduzir ou subordinar o brincar das crianças às expressões codificadas por uma consciência

teatral. Mesmo em condições lúdicas, em que as crianças desenvolveriam suas capacidades de representação simbólica, haveria a consciência sobre a ação que ela está realizando, ou seja, a criança sabe que está brincando, e ainda assim é capaz de se envolver imgeticamente com as situações que lhe são propostas.

Começamos a pensar, então, na relação do teatro com a oralidade. A arte de contar histórias também é um feito da humanidade ao longo dos tempos: a interpretação de um fenômeno sem explicação, acontecimentos explicáveis, os fenômenos da natureza e tudo que acontecia ao seu redor era narrado. O teatro, por sua vez, também tem o ato de narrar e de criar narrativas como um meio de colocar esteticamente o mundo em palavras. Se a narração é um dos elementos do teatro que podemos experienciar junto às crianças, faz-se necessário questionar quais são essas histórias e sob quais perspectivas elas estão sendo contadas, pois é urgente **enegrecer** e dar centralidade às narrativas que deixaram de ser contadas por um mecanismo de apagamento histórico do povo negro. É se pautar, por exemplo, por vivências com as crianças que lhes permitam entrar em contato com as “afronarrações de histórias”, ou seja,

[...] uma forma de narrar histórias ancoradas em princípios afrorreferenciados, tais como: compreensão de África como berço da humanidade; rompimento com o “era uma vez”; uso de musicalidade e corporeidade; afronnarrar histórias com valorização e protagonismo negro [...] (Braga, Alves, 2023).

Enquanto docentes de Teatro atuantes na região Norte do país, almejamos por meio desta pesquisa compartilhar com as crianças os encantamentos de histórias dos rios e das matas, reforçar as possibilidades estéticas advindas da Amazônia e fortalecer a identidade ribeirinha/afro-ameríndia desse povo.

Histórias de vida como a que foi relatada nos fizeram compreender e olhar com atenção para a própria cultura – amazônica, ribeirinha e afro-ameríndia –, e os modos de viver desse povo nos fizeram ver a possibilidade de tomar tais modos de existir como ponto de partida para as aulas de Teatro. O aprender em comunidade, um dos princípios e filosofia de diversas comunidades africanas, e que também está presente nos povos ribeirinhos, nos leva a pensar no papel que os adultos assumem, especialmente, dentro do contexto escolar. Na função que ocupa, o adulto é aquele que regula as medidas necessárias de ordem e desordem. Regular não significa controlar ou determinar o processo, mas cooperar e oferecer suporte para que as

crianças, nas experimentações artísticas, encontrem caminhos que as levem às distintas realizações, sem se fixar incessantemente em padrões, formas, referências ou possibilidades únicas.

Percebemos em nossas práticas como docentes e pesquisadoras que, geralmente, há por parte de professores(as) que atuam na Educação Infantil uma busca excessiva de coerência de sentidos, bem como de uma lógica dos próprios parâmetros adultocêntricos acerca dos fazeres teatrais. A presença do adulto é passível de alteração constante se ele busca sentir-se imbuído e tomado pelas sensações, emoções e memórias experimentadas pelas crianças. Compreender-se como parte da experimentação da linguagem teatral permite que nós não nos fixemos em modos únicos de estar na aula e nos desloquemos da centralidade do saber, colocando as crianças como protagonistas de seus processos de apreensão do mundo.

O aprendizado enquanto um “aprender em comunidade” deriva da troca com os adultos, com outras crianças (interação em pares) e com o meio, e pode ser reforçado, por exemplo, apresentando-se às crianças um processo artístico no qual elas tenham a possibilidade de fazer escolhas: dos materiais, da sonoridade, do espaço, dos personagens, dos objetos, do tempo de experimentação, dos modos de usar e posicionar seu corpo no espaço. Em situações de ensino e aprendizagem não é possível considerar a criança como alguém passivo diante do conhecimento, ao contrário, ela é o componente decisório, de interferência e com capacidade de escolhas e leituras próprias (suas subjetividades, histórias e memórias) de um mundo compartilhado com outras pessoas. “[...] crianças ensinam e aprendem umas com as outras (e são incentivadas a isso), e também o fazem com adultos de diferentes idades, ou ainda com velhos/as experientes nos mais variados assuntos” (Kaercher, Pereira, 2023, p. 9).

Nesse sentido, para falar do aspecto da presença da ancestralidade nas experimentações teatrais com as crianças pequenas, tomemos o corpo e a corporeidade afrodiaspórica como pressupostos. A relação com o corpo em aulas de Teatro deve advir da oportunidade de movimentá-lo livremente, um corpo dilatado, um corpo sensível simultaneamente a todas as dimensões do espaço e, por fim, um corpo que abriga uma infância que se constrói múltipla: “[...] viva nas ruas, nas brincadeiras, nas encruzilhadas, na ciranda, no jongo, no tambor de mina, nos unguentos, na capoeira, na dança livre de um corpo que guardou memória” (Kaercher, Pereira, 2023,

p. 8). E, como um corpo-memória, começa a tecer uma história que não é apenas sua, mas de um povo inteiro.

O corpo, nas concepções africanas, é pensado como diversidade, integração e ancestralidade. O corpo da criança é considerado a partir de pressupostos cosmológicos, tais como a memória, a musicalidade, a natureza, a ludicidade, a espiritualidade. Esses corpos contam suas histórias, seus gestos e movimentos estão carregados de sentidos e significados sociais, culturais, simbólicos, étnicos, raciais.

Entendemos que as crianças negras brasileiras, herdeiras dessa ancestralidade bakongo, são guardiãs de saberes antigos e, em alguma medida, reeditam suas performances, quando, por exemplo, estão inseridas em contextos culturais africanos, em que as práticas civilizatórias antigas são cotidianamente preservadas: são os espaços onde habitam as batidas do samba, onde acontecem as rodas de capoeira, dos desafios do jongo, da umbigada, do cotidiano no Candomblé... Lugares onde a episteme eurocêntrica encontra resistência às suas tentativas de regular o corpo, prender os sentidos e ditar as normas (Kaercher, Pereira, 2023, p. 14).

Já no campo do fazer e da experimentação da linguagem teatral, Luiz Carlos Garrocho nomeia essa corporalidade como “linhas de errância”, pois são “movimentos que as crianças criam, que por momentos desnorteiam as referências das linhas costumeiras” (Garrocho, 2007) dos adultos. O corpo errante emerge do brincar, que, por sua vez, se modifica, não se fixa, expressa formas advindas dos sentimentos, das sensações, das relações e das interações existentes naquele íterim. A criança, em meio a jogos, histórias, situações, manipulações de materiais e brincadeiras, cria ações, movimentos e gestos que revelam formas com qualidades específicas.

Sendo assim, podemos considerar que essa perspectiva ancestral do corpo somada às considerações sobre a presença de um corpo errante da criança mediante a experimentação dos elementos do teatro permite trabalhar na chave de um corpo que explode, sente e sabe que pode se movimentar. O corpo envolvido por aquilo que o afeta age, responde, recua, se coloca, se esconde ou se mostra. Enquanto experimenta e investiga o mundo, o corpo da criança se expressa na gestualidade, se organiza entre a racionalidade – o comportamento social aprendido e as regras – e a sua sensorialidade e sinestesia de sua ancestralidade. É um corpo que está no plano experimental e ancestral. É uma brecha no cotidiano, na qual esses corpos se deslocam rompendo com significações perceptíveis e identificáveis.

E, como trazido na citação anterior, podemos tomar os corpos presentes nas manifestações afro-brasileiras como ponto de partida para repensar os corpos das crianças nas aulas de Teatro ou até mesmo nos espaços escolares. Os participantes ou brincantes de tais manifestações populares trazem em seus corpos as relações mais patentes com a ancestralidade, desde a relação com a natureza expressa até a relação com a terra onde se batem ou se arrastam os pés na dança até a circularidade que retoma e reflete na cosmopercepção africana, na qual a formação do pensamento é rodante, o ciclo da vida se faz começando e retornando ao mesmo ponto, de modo contínuo e sem fim. Uma circularidade que nas danças afro-brasileiras seria a própria renovação e celebração da existência dos que já estiveram e daqueles que ainda estão por vir. Então, giremos as cirandas, ginguemos a capoeira, arrastemos os pés na roda de Marabaixo, por fim... entrelacemos corpo e ancestralidade ressignificando os valores míticos dos orixás, reinscrevendo as tradições no contexto escolar e valorizando as poéticas das formas tradicionais. Assim, as crianças criam referências, aproximam-se de corporeidades outras e percebem-se corporalmente no processo, incorporando o que for importante para o seu repertório.

Por fim, podemos ressaltar que, guiada por essas discussões e provocações, esta pesquisa ainda segue em desdobramentos, rolamentos e quebras. A pesquisa autobiográfica permitiu que as histórias de vida fossem vistas como um acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos, reflexões e repertórios que, de certa forma, podem orientar e atribuir significados e sentidos ao percurso formativo vivido no hoje dentro do ambiente universitário. Compreendemos nessa trajetória que a formação docente do estudante de Teatro inicia-se muito antes das discussões teóricas acadêmicas, está enraizada nas experiências do brincar, nas relações com os adultos com que convivemos e com os lugares que perpassamos. Como nos alerta as autoras Ostetto e Bernardes (2019), compreender a relação de nossas histórias de vida e percursos formativos com a Arte fertiliza a reflexão de discentes e docentes acerca de seus próprios saberes. É um modo, dizem as autoras, que decorre de um processo de (auto)formação porque implica olhar para si e perceber as aprendizagens implícitas nas experiências já vividas.

Repensar nosso papel enquanto adultos diante do exercício de experienciar a linguagem teatral com as crianças era um dos desejos desta pesquisa, e o caminho (auto)biográfico nos tem feito um convite para mergulhar em nós mesmos, não como uma introspecção irrefletida, mas como um deslocamento para espaços-tempos

outros que nos provocam, instigam e questionam. E, desse modo, nos permitimos (re)aprender a olhar e a escutar atentamente as crianças: aquelas que habitam nossas próprias histórias e aquelas que encontramos no percurso de formação como docente.

Referências

ABE, Stephanie Kim. 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista. Entrevista de Laura Santos Rocha. **Cenpec**, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10-639?campaign=20103032771&content={ads}&keyword=lei%2010.639%202003&gclid=Cj0KCQiAkeSsBhDUARIsAK3tiedPyDoFCbPz1oMU62_45Cddip3lzF6epSmWziUDzerP8hTtmu9WZ4saAiCIEALw_wcB. Acesso em: 6 jan. 2024.

AMANDLA. Disponível em: <https://www.amandlaafk.com/>.

AMANDLA. **A criança como agente**: uma perspectiva africana de desenvolvimento infantil. 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www.amandlaafk.com/post/a-crian%C3%A7a-como-agente-uma-perspectiva-africana-de-desenvolvimento-infantil?srsId=AfmBOoqZtE2BBEg1JghdEimoKRWTUeWtgCnr2gqNmmuhqci4ZUatK6bJ>.

ANDRADE, Simei Santos; REIS, Magali dos; ALVES, Laura Maria Silva. O lugar social da criança ribeirinha da Amazônia Marajoara. *In*: MACHADO, Maria Izabel (org.). **A Sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano 2**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

ANDRADE, Simei Santos. A infância na Amazônia brasileira: história e resistência de crianças, do Brasil colônia à contemporaneidade. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS SOCIEDADES IBERO-AMERICANAS, IV. **Anais [...]**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2021, p. 20-32.

BRAGA, Lia; ALVES, Teodora. O Brincar da criança performer com orixás: experiências artísticas e afrorreferenciadas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2023.

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. **Programa Cultura é Currículo**, 2003. Disponível em: <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2>.

COUTINHO, Rejane Galvão. Construindo uma metodologia de formação para arte-educadores. *In*: ENCONTRO NACIONAL ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais [...]**. Pará, 2013.

GARROCHO, Luiz Carlos. Linhas de errância. **Blog Cultura do brincar**: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2007. Disponível em: <http://culturadobrinca.redezero.org/linhas-de-errancia/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva; PEREIRA, Gabriel Fortes. Performance e Ancestralidade: o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/124023>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. **Práxis Educativa**. v. 17, 2022, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19478>. Acesso em: 2 out. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4701/47966065>. Acesso em: 15 set. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BERNARDES, Rosvita Kolb. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180, 2019. DOI: 10.26843/v12.n2.2019.710.p164-180. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/710>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REDDA+. **Conheça tudo sobre o povo ribeirinho da Amazônia**. Belém, 2023. Disponível em: <https://redda.com.br/povo-ribeirinho-da-amazonia/>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SILVA, Alci Jackson Soares da. **A cultura negra no Amapá: História, Tradição e Políticas Públicas**. Macapá: Lê & Arte, 2013.

O PPGET e as pesquisas afro-amapaenses no fazer literário amazônico

DOI: 10.29327/5461269.1-6

Yurgel Caldas⁴³

Gostaria inicialmente de agradecer ao Professor Emerson de Paula, que foi incansável tanto na concepção quanto na formulação da proposta que resultou no financiamento do CNPq, através de edital, e se mostrou obstinado na organização do seminário que ora se converte em livro, cuidando de todos os detalhes para que nossos/as convidados/as de fora de Macapá se sentissem acolhidos/as, e isso se estendeu a todo o público e demais convidados de Macapá, para que, assim como eu, se sentissem abraçados/as por essa ideia que já se pode dizer que é um sucesso.

Posso tratar o Professor Emerson de Paula ainda como meu colega do PPGET, Programa de Pós-Graduação que se tornou parceiro nesse Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena. Ao Emerson e a toda a equipe que contribuiu para o sucesso desse evento, o meu mais sincero muito obrigado!

Começo minha fala destacando um trecho de Aimé Césaire, poeta, dramaturgo, ensaísta e político – um importante intelectual negro afrodiaspórico, nascido na Martinica, e que foi fundamental para forjar e consolidar o conceito de Negritude:

“Nous sommes de ceux qui refusent d’oublier. Nous sommes de ceux
que refusent l’amnésie même comme méthode.”

Numa tradução livre, a mensagem seria algo como “Estamos do lado de quem se recusa a esquecer. Estamos do lado daqueles que se recusam à amnésia, mesmo como método”.

Inspirado por este trecho de Césaire, eu diria que esse evento – o ArteAfro – ocupa o lugar daqueles que se recusam a esquecer a matriz que gera nossos corpos, nossos movimentos e nosso pensamento que se localiza no trânsito, naquilo que só tem sentido quando se impõe num espaço relacional (em deslocamentos, assim, no

⁴³ Professor Adjunto do Curso de Letras (Inglês e Francês) da UNIFAP. Coordenador do PPGET - Programa de Pós-Graduação em Letras - UNIFAP.

plural mesmo) e que se concretiza pelo teatro em si mesmo. Ao depender do corpo em movimento, o teatro materializa o texto dramático. Quero dizer com isso que a dramaturgia é um conjunto de textos escritos para ser realizado em forma de teatro, sem o qual esse trabalho é ainda e somente texto dramático – o que não é pouca coisa. Mas, com os corpos em cena, o drama se faz e se concretiza na performance teatral.

Esse evento é, portanto, revestido de materialidade, de corpos, de falas e de cenas que reafirmam o poder do teatro e das diversas conjugações possíveis e até das impossíveis, dessas que somente a experiência da cena e do momento é capaz de produzir e que escapam, muitas vezes, a uma racionalidade discursiva. Como eu não sou ator, tirando uma brevíssima temporada no Núcleo de Artes da UFPA, em 1994, quando formamos um grupo para encenar a peça “O Bálsamo” – baseada no conto de Fernando Canto –, posso já ter proferido umas três ou quatro bobagens aqui. Mas, na verdade, são percepções não mais que pessoais (e, portanto, com uma carga potente de subjetividade) sobre o Teatro que me causam certo ímpeto investigativo e de aprendizado, e que merecem que eu seja um pouco menos raso do que tenho sido até aqui sobre essa experiência.

Passada a minha impressão pessoal do evento e daquilo que o convite do Professor Emerson de Paula me impôs como tema para essa mesa, falo agora como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras (o PPGLET) da Universidade Federal do Amapá. O PPGLET – programa aprovado pela Capes em 2018 e cujas turmas iniciaram no ano de 2019 na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – insere-se no contexto da região amazônica e, por extensão, na Região das Guianas, circunscrevendo uma espacialidade transnacional que avança para a Guiana Francesa, o Suriname, a República da Guiana e a Venezuela. Essa especificidade implica, a despeito das diferenças existentes em cada local, diversos aspectos comuns, como uma constituição linguística e cultural múltipla, na qual é possível encontrar as línguas portuguesa, francesa, inglesa, holandesa e espanhola, mas também as línguas crioulas e indígenas, além de diversas expressões artísticas e culturais que forjaram e dão uma configuração múltipla para aquilo que chamamos de Amazônia, ou seja, um espaço eminentemente plural.

O Programa de Pós-Graduação em Letras é vinculado à área de Letras e Linguística da Capes, e tem como área de concentração Linguagens na Amazônia, que se desdobra em duas linhas de pesquisa: uma na área de Linguística (chamada

de “Diversidade Linguística na Amazônia”) e outra no escopo da Literatura (intitulada “Literatura, Cultura e Memória”). Minha tarefa é apresentar alguns produtos finais (em forma de dissertações) na linha de pesquisa “Literatura, Cultura e Memória”, os quais mostram uma preocupação de nosso Programa, e que por muitos momentos se revela ainda um desafio num corpo docente com formação diversificada, em torno da presença de pesquisas afrorreferenciadas no campo literário entre nossos/as mestrandos/as.

Como uma condição de nosso Programa de Pós-Graduação é estimular as pesquisas sobre línguas e literaturas *na* e *da* região, em seus diferentes aspectos e em suas diferentes manifestações linguístico-culturais, conceber uma perspectiva afrorreferenciada, inclusive do ponto de vista epistemológico e metodológico, resulta num desafio no conjunto vasto de produção, circulação e recepção dos saberes observados em nossa região.

E se, por um lado, o Amapá e a Região das Guianas compartilham uma rica e complexa história a partir das experiências coloniais, nas quais a presença africana (entendida aqui em seus aspectos mais amplos e genéricos) passa a interagir na sociedade daquela região, obviamente de modos, temporalidades e em condições diferentes de um local para outro, por outro lado, no campo dos Estudos Literários, embora nossos produtos de pesquisa não se limitem a dissertações ou relatórios de pesquisa, mas avancem para livros, capítulos de livros, organização de dossiês temáticos e artigos científicos, além de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, ainda não temos balizas metodológicas definidas que nos façam criar, consolidar ou refutar conceitos a partir da observação de fenômenos culturais, linguísticos ou literários quando se trata de manifestações culturais afrorreferenciadas.

Pensando num exemplo prático, vamos tomar o Marabaixo como demonstração desse desafio epistemológico a que estamos expostos e expostas, e isso não é uma experiência ruim, mas apenas um exemplo de como temos tratado esse fenômeno como objeto de pesquisa. É lugar-comum considerar o Marabaixo como a expressão amapaense por excelência. Isso se dá muito antes de o IPHAN considerar o Marabaixo como patrimônio cultural e artístico do Brasil, em 2018; e mesmo é moeda corrente no seio da sociedade amapaense – como dizemos aqui, do Oiapoque ao Jari. Entretanto, se tomarmos a geografia dessa cultura “marabaixeira” – ou seja, aquela que se refere ao Marabaixo como um fenômeno inserido na comunidade –, perceberemos que de fato o Marabaixo é circunscrito a dois bairros da

cidade de Macapá, a saber, Laginho e Santa Rita, a algumas comunidades rurais desse município e também a algumas comunidades dos municípios de Santana e Mazagão. Em outras palavras, a cultura do Marabaixo é vivenciada somente na região metropolitana de Macapá, que envolve Santana e Mazagão.

Considerando que o estado do Amapá possui 16 municípios, podemos afirmar que, grosso modo, o Marabaixo circula apenas em menos de 20% dos municípios desse estado. E isso seria um primeiro elemento para a discussão da “representatividade” do Marabaixo em relação a todo o Amapá. Por outro lado, sabemos que o estabelecimento do Marabaixo como fenômeno representativo do estado do Amapá não deve ser medido apenas por sua escala geográfica, que pode ser variável em razão das temporalidades, mas também pela tradição discursiva e pela memória histórica que muitas vezes se impõem para a definição de uma ideia.

Essa é uma das tarefas do PPGET, que deve, como Programa de Pós-Graduação e como estratégia de gestão, encarar tais desafios como metas a serem cumpridas para gerar, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade, produtos que promovam a “descentralização” do conhecimento a partir de uma Universidade duplamente periférica, pois a UNIFAP ainda não ocupa lugar na escala regional (pensando como Amazônia e como Região das Guianas), tampouco no âmbito nacional.

Nos estudos linguísticos, investiga-se a diversidade linguística amazônica, brasileira e (trans)fronteiriça, abordando perspectivas descritivas, históricas, teóricas e aplicadas, incluindo as discussões sobre documentação e revitalização de línguas, bem como a relação entre esses povos e suas línguas em situações de multilinguismo. Já os estudos literários voltam-se a investigações acerca da literatura compreendida em seus diversos campos – particularmente, literatura amazônica, literatura das Guianas e tradições orais indígenas e quilombolas –, pensando, dessa forma, a identidade, a história e a memória presentes em obras literárias que se configuram na territorialidade (trans)fronteiriça que marca a região das Guianas.

No contexto dos programas de pós-graduação na UNIFAP, que atualmente possui mais de 20 cursos e programas de pós-graduação, desde especialização (lato sensu) até mestrados e doutorados, nos quais as pesquisas sobre a região amazônica e sobre as relações (trans)fronteiriças têm uma grande relevância para o conhecimento, o PPGET busca contribuir com pesquisas que fomentem os debates sobre as *Linguagens na Amazônia*, com foco em fenômenos linguísticos, literários e

socioculturais em contextos (trans)fronteiriços, levando em consideração distintas temporalidades e uma expressiva sociobiodiversidade.

São alguns dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET):

- qualificar profissionais da área de Linguística e Literatura para refletir criticamente sobre fenômenos da linguagem, tanto em seu viés linguístico-social como nos âmbitos cultural e literário;
- discutir as particularidades linguístico-sociais, culturais, literárias atinentes à região amazônica e às Guianas;
- descentralizar saberes a partir do fortalecimento da pesquisa em Linguística e Literatura, favorecendo, assim, a qualificação do conhecimento produzido localmente, bem como sua interação com o debate científico-cultural regional, nacional e internacional;
- consolidar parcerias e intercâmbios com entidades e instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais.

Esse último objetivo de nosso Programa de Pós-Graduação parece estar alinhado com a proposta do “ArteAfro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena”, e isso se expressa em sua programação variada com mostras, exposições, espetáculos, oficinas, minicursos, rodas de conversa e mesas-redondas que promovem o debate sobre temas emergentes e atuais que, entre outras coisas, passam em revista a linguagem do Teatro como forma artística e suas possibilidades de articulação com outras linguagens. E isso reafirma o Teatro como uma linguagem artística ao mesmo tempo universalizante e singular.

Gostaria agora de listar alguns trabalhos oriundos de nossos/as mestrandos e mestrandas que, de alguma maneira, dialogaram com o tema desse seminário, qual seja, a discussão sobre epistemologias afrorreferenciadas, só que obviamente no campo das Letras, mais precisamente na espera de uma discussão vinculada à linha de pesquisa “Literatura, Cultura e Memória” do PPGLET.

Começo então, e aqui não vai nenhuma pretensão de minha parte em citar todas as dissertações sobre o tema, pela pesquisa de Kerllyo Barbosa Maciel, por mim orientada, que teve como título “Memórias de Ladrões: narrativas poéticas amapaenses, literatura, cultura, tradição oral e religiosidade nas cantigas de Marabaixo”. Essa dissertação foi defendida em 2021, ainda no contexto da pandemia

de Covid-19, e essa é uma marca importante para um Programa que começa a ter os/as mestrandos/as da primeira turma encerrando suas pesquisas, finalizando suas versões finais de dissertação para as respectivas bancas avaliadoras e realizando propriamente as sessões de defesa, de forma remota, por razões óbvias.

Outra dissertação que destaco é a de Francisco Santos Borges, também orientada por mim e defendida em 2023. A pesquisa de Francisco tem como título “Cantadeiras de Marabaixo: corpo, performance e teatralidade na literatura oral feminina afro-amapaense”. Nessa pesquisa já temos uma aproximação com alguns elementos dramáticos (expressos no subtítulo da dissertação) tidos como relevantes para a discussão que o mestrando desenvolve.

Ainda no final do ano passado, Rosana Mendes defendeu sua dissertação com o título “Mazagão Velho e a Festa de São Tiago: representações históricas e culturais por Fernando Canto, Fineias Nelluty e Verônica dos Tambores”. Essa que foi uma pesquisa orientada pelo professor Marcelo Lachat, que hoje faz parte do Programa de Pós-Graduação na UNIFESP.

Também no final do ano passado, Helder Brandão apresentou a defesa de pesquisa orientada por Emerson de Paula e intitulada “Identidades e memórias afro-amapaenses na performance cultural do Batuque Raízes do Bolão”. Essa pesquisa é importante, entre outras coisas, porque sai do ciclo de trabalhos sobre o Marabaixo, que parece predominar como pesquisa afrorreferenciada em nosso Programa, e encontra elementos suficientes para discutir o Batuque – fenômeno bem menos tratado na academia e até mesmo na sociedade amapaense.

Em janeiro de 2024, Malena Vidal defendeu a dissertação intitulada “Histórias do Meu Povo, a escrevivência de Esmeraldina dos Santos”. O trabalho foi orientado pela professora Natali Costa e tem como objeto a obra da escritora negra amapaense Esmeraldina dos Santos a partir do conceito de “Escrevivência”, da escritora Conceição Evaristo.

Peço licença agora para citar os trabalhos defendidos na linha de pesquisa “Diversidade Linguística na Amazônia”, tais como a dissertação de João Vítor Barbosa, defendida em janeiro de 2024, orientada pelo professor Ednaldo Tartaglia e intitulada “Os Ladrões de Marabaixo da comunidade de Mazagão Velho, no Amapá: uma prática discursiva de fé que forma modos de subjetivação negra”. Há também a dissertação de Cilene Monteiro, que foi defendida em 2024 e tem como título “Estudos de léxicos e identidades de liuceiras do Maruanum”. Essa pesquisa foi orientada pelo

professor Antonio Almir Gomes e teve como locus a comunidade quilombola do distrito macapaense do Maruanum.

No final de 2023, Elienai Barbosa defendeu a dissertação “Processos de subjetivação e movimentos de resistência dos negros da comunidade remanescente de Quilombo do Carvão-AP”. Essa pesquisa foi orientada pelo professor Ednaldo Tartaglia e teve como locus uma comunidade quilombola do município de Macapá.

Como podemos suspeitar, para não dizer atestar, o PPGLET tem contribuído para uma discussão qualificada sobre o tema desse seminário, cujos propósitos se estendem para além do seu encerramento. Afinal, o conhecimento, os saberes e as ciências, tanto as caseiras (como na canção “Jeito Tucuju”, de Val Milhomem e Joazinho Gomes) quanto as acadêmicas, precisam estar do lado daqueles e daquelas que não esquecem, para lembrar aqui, em tom de despedida desta minha participação, da epígrafe de Aimé Césaire que inspira este texto.

Muito obrigado!

Corpos-caixas: a presença das mulheres na manifestação cultural do Marabaixo

DOI: 10.29327/5461269.1-7

Adriana Moreira⁴⁴

Emerson de Paula⁴⁵

Primeiros toques

Este texto pretende iniciar a identificação dos processos e procedimentos das culturas afro-brasileiras na manifestação cultural amapaense Marabaixo, a partir da perspectiva advinda dos estudos sobre as matrizes estéticas presentes no símbolo representativo: a caixa de Marabaixo. Buscamos ainda evidenciar a presença da mulher junto ao cantar, ao dançar, mas principalmente ao tocar essa caixa percussiva que se acopla ao corpo, num diálogo sinestésico, responsivo e memorial.

Com esta escrita, que dialoga com o som, o corpo, a música e o movimento, pretendemos iniciar um emaranhado de conexões, entrelaçamentos, reverberações e, principalmente, sonoridades. Trazemos um olhar sobre o corpo sonoro afro-amazônico, buscando entender que o “corpo como local prático de manifestação de algo sensorial é um canal de manutenção de uma cultura em que a experiência humana, única e intransferível”, “cria laços de manutenção/fundamentação da própria existência enquanto ser/viver/estar no mundo” (Paula, 2021, p. 32).

O reverberar da cultura afro-amazônica

O estado do Amapá está situado na região Norte do país. Seus contornos demarcam sua proximidade com o território da Guiana Francesa e com o estado do

⁴⁴ Professora Adjunta do Curso de Teatro da UNIFAP. Doutora na área de Pedagogia das Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do grupo de estudos e extensão PAPEI (Práticas artísticas e pedagógicas na/com Educação Infantil).

⁴⁵ Professor Adjunto do Curso de Teatro da UNIFAP. Pós-Doutor em Acessibilidade Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena pela UNICAMP. Integrante do NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UNIFAP.

Pará⁴⁶. Fora dos limites da terra amapaense, vê-se o Oceano Atlântico, onde deságua um rio que banha todo o estado, o rio Amazonas. Esse **rio-mar** quase sempre está presente nas narrativas locais, sendo parte do encantamento, da ludicidade e das experiências das pessoas desse lugar. Quando se caminha pela cidade de Macapá, vê-se ao longo da orla o Rio Amazonas: majestoso, imponente e enorme. Em noite de lua, seus reflexos na água chegam a clarear a calçada. Essa é uma das imagens vividas no cotidiano amazônico.

Para além dessa, ao estar em Macapá, outras imagens do campo simbólico, do social, do imagético vão sendo construídas em nós. O Amapá está repleto de lendas, histórias, corpos, danças, crenças e modos de vida cujas origens, fundamentadas nos povos afro-ameríndios, nos levam ao encontro e à retomada de nossa própria ancestralidade. A manifestação cultural conhecida como Marabaixo é um desses símbolos que reafirmam a história do povo preto no Brasil, evocam uma experiência poética e tensionam as imagens que habitam o imaginário brasileiro sobre as dores e as violências provocadas pelos invasores.

M

A

R

A

B

A

I

X

O

⁴⁶ “A cidade foi criada a partir de um destacamento militar criado em 1738. A história do nome Macapá iniciou como vila e foi oficializada assim no dia 4 de fevereiro de 1758, pelo então governador do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Nesse momento da história, a cidade era habitada por casais de açorianos, e a economia, cultura e política eram ligadas ao estado do Pará. Só em 1859 que a vila foi elevada à categoria de cidade, por intermédio do tenente-coronel Henrique Rolan” (Macapá, 2020).

O significado do próprio nome, apesar de não haver muitas evidências concretas, é vinculado pelos mantenedores e brincantes dessa manifestação às travessias dos africanos nas naus escravistas *mar a baixo*, havendo, assim, a aglutinação entre as sílabas e originando a palavra **Marabaixo** (Videira, 2020). O que se sabe é que a origem é de matriz africana e que foi trazida para o Amapá pelos africanos escravizados no Brasil. Sendo assim, a dança do Marabaixo é considerada uma manifestação cultural secular do afro-amapaense que preserva suas especificidades, representa as peculiaridades do povo Tucuju⁴⁷ e guarda a memória do negro que aqui chega.

Dançada no sentido anti-horário e marcada pelos pés arrastados, as mulheres seguram suas saias esvoaçantes e floridas, portam uma toalha no ombro que seca o suor do calor úmido amazônico. Os braços, movimentados para baixo e para cima, giram junto ao corpo. Os quadris não se mexem demasiadamente, mantêm o pulso e o compasso da música, sendo conduzidos pelos arrastos dos pés. Mover-se dessa forma tem, portanto, uma relação implicada em passos lentos, arrastados, um pé de cada vez que se remete aos corpos cansados, agredidos, acorrentados e exaustos que, com a manutenção da manifestação cultural, ganham vivacidade no deslocar de seus corpos pela roda.

O giro da roda em sentido anti-horário indica o fluxo constante, o girar incessante do conhecimento e da iluminação (Ostetto, 2010). É a projeção no que ainda está por vir. A dança e seus movimentos se constituem em narrativas dos povos africanos que, transportados em navios e “despejados” em uma terra desconhecida, tinham seus pés amarrados a maior parte do tempo. Mas a retomada desse passado lança as novas gerações para um encontro com o hoje e com o futuro. As rodas de Marabaixo impulsionam a história e a cultura dos afro-amapaenses de modo cíclico, um aprendizado que se dá na integração e na interação. São como “pontes entre eras e os lugares” (Carle, 2019).

A circularidade dos saberes é exposta durante todo o Ciclo do Marabaixo⁴⁸: nas músicas, nas rezas, oferendas, na dança, no preparo das comidas e bebidas típicas.

⁴⁷ Etnia indígena que habitava a margem esquerda da foz do rio Amazonas, onde atualmente localiza-se a cidade Macapá capital do estado do Amapá.

⁴⁸ O ciclo do Marabaixo tem início logo após a Semana Santa, por isso alterna-se a cada ano, possuindo assim um calendário flexível dividido em dois aspectos: o religioso e o lúdico.

A dança segue embalada pelas vozes femininas, que cantam memórias e lembranças, por meio dos *ladrões* de Marabaixo⁴⁹.

Aonde tu vais rapaz

Compositor: Raimundo Ladislau⁵⁰

Aonde tu vai rapaz
Por esses campos sozinho
Vou construir minha morada
Lá nos campos do Laguinho
Quando vim da minha casa
Me perguntou como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tu me dá um armador
Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Mas a Santa Engrácia não fica
Como a gente pode ficar?
[...]

Durante a dança os (as) brincantes se dividem entre dançar, tocar e cantar. As mulheres dançam e balançam seus corpos em uma relação com a roda, com os homens e demais participantes. Há espaços e jogos estabelecidos: as mulheres que cantam (cantadeiras) entoam e jogam versos, que são repetidos pelo coro de brincantes, composto pelas dançadeiras, dançadores e tocadores das caixas.

Percebe-se que a tradição impõe, muitas vezes, a manutenção de hierarquias e modos de exercer as relações e a propagação dos saberes. A princípio, são as mulheres que cantam os versos e balançam suas saias, mas e se as mulheres começarem a alimentar **o desejo de tocar**? Se o toque das caixas é capaz de despertar o pulsar de outros corações (não homens), é possível, então, alargar ou ressignificar os modos de ser e estar mulher dentro da tradição? Se, como afirma a professora Joana Abreu Pereira de Oliveira no texto “Quem ensina quem? Partilha de saberes das performances tradicionais como referência para o ensino de teatro no espaço escolar” (2017), o aprendizado das tradições populares está fundamentado na partilha e no domínio dos ritos, pode-se afirmar, então, que se percebe a possibilidade

⁴⁹ São as letras, os versos cantados nas músicas. Enfatizam a realidade histórica e a experiência cotidiana das comunidades marabaixeras.

⁵⁰ Raimundo Ladislau foi um exímio compositor de ladrões de Marabaixo e até hoje é lembrado e exaltado pelos participantes do Marabaixo.

de ressignificar as funções ou os modos de as mulheres se fazerem presentes nas tradições populares.

O reencontro com suas raízes, com sua história, com seus conterrâneos e, por conseguinte, com sua identidade étnica, faz essas mulheres demonstrarem uma outra natureza; e o encontro com essa outra natureza só se dava, na maioria dos casos, quando ficavam viúvas, momento em que elas passavam a participar efetivamente dos festejos do Marabaixo (Videira, 2020, p. 120).

Laura do Marabaixo, uma mulher descendente de famílias tradicionais do Marabaixo em Macapá/AP, ao narrar sobre sua trajetória⁵¹ com a cultura popular, relata o seu interesse e a sua paixão pela caixa desde a infância. Ela diz que se juntava com os homens tocadores e ficava por perto observando. Eles, na maioria das vezes, afastavam-na, comentando que ali não era seu lugar. **E qual seria o seu lugar?** Mas ela não somente sentia no pulsar das caixas que era o lugar onde gostaria de estar, como se empenhou por aprender, praticamente sozinha, o ofício de tocadora de caixa.

Antes de Laura, outras mulheres também foram galgando espaços dentro das tradições do Marabaixo. Gertrudes Saturnino (1889- 1973) era uma liderança para a comunidade marabaixeira e é considerada precursora na função de tocadora de caixa e puxadora de ladrão (Bittencourt, Ribeiro, 2021). Sua maestria diante da caixa deixou um legado para que outras mulheres, como sua filha, Josefa da Silva Ramos, ou a própria Laura do Marabaixo pudessem se reafirmar nesses lugares.

As relações de gênero são fortemente marcadas nas manifestações populares: entende-se que a figura da mulher é colocada como o suporte para as tarefas domésticas. No entanto, sua presença majoritária, suas relações de proximidade com as crianças da comunidade, suas habilidades com a oralidade apontam, segundo a pesquisadora em História Camila Dazzi (2013), que elas são as responsáveis por disseminar e preservar as manifestações populares.

⁵¹ Palestra proferida na disciplina de Danças Brasileiras do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá em março/2023.

Sobre tia Gertrudes, conta-se:

Incentivava e despertava nas crianças e jovens o gosto pelo Marabaixo; todas as tardes reunia seus filhos, sobrinhos, netos e filhos de amigos e conhecidos e os ensinava a tocar caixa, cantar o ladrão e dançar o marabaixo. Essa sua prática certamente contribuiu para fortalecer a cultura dessa manifestação no Bairro (Porta-Retrato, 2022).

Laura do Marabaixo hoje segue exercendo esse papel que um dia foi ocupado por tia Gertrudes: disseminadora, divulgadora e encantadora da população por meio da sua caixa. Em palestra, mencionada anteriormente, narra sobre quão importante tem sido repensar estratégias para manter as crianças e os jovens dentro da tradição, porque entende que elas/eles são a continuidade, mas que se distanciam se a forma de abordar ou se os princípios da tradição não fazem sentido e não dialogam com a contemporaneidade. Não há tradição que não se modifique. É mutável e dinâmica nos seus processos de organização e de relação com os próprios indivíduos: “[...] assim como as funções da cozinha, de fazer o caldo, servi-lo ou preparar a gengibirra, - bebida tradicional feita de gengibre e cachaça -, antes destinada às mulheres, agora também são feitas pelos homens” (Bentes, 2021, p. 55).

Além de marabaixeira, Laura é educadora e diretora adjunta da Fundação Marabaixo⁵². Atua também em prol da manutenção e difusão da manifestação cultural e das políticas públicas para a juventude negra no estado. Mas **seu lugar** segue sendo junto à caixa, e por meio dela ou com ela Laura tem ocupado lugares significativos no que tange à promoção da cultura e da educação. A caixa tocada no Marabaixo não é apenas um instrumento. A caixa transmuta e reconta a história. Une-se ao corpo da tocadora e ecoa em forma de movimentos e cantos que ocupam espaços: praças, igrejas, ruas, universidades... A caixa é símbolo concreto do Marabaixo, mas também de receios, sonhos, medos, conquistas, silenciamento e memórias empunhadas no corpo, em seu **corpo-caixa**.

⁵² “Foi criada pelo Governo do Estado, com a Lei 2.650/2022. Entre suas atribuições, está: coordenar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos para os afrodescendentes; o resgate e preservação das manifestações culturais das Comunidades Negras Tradicionais; e trabalhar o recorte racial, através de políticas transversais junto a órgão públicos e outras entidades” (Amapá, c.2023).



Figura 1 - Laura nas festividades do Marabá

Fonte: Facebook, 2022.

Na pluralidade de leituras e olhares sobre os corpos e símbolos das manifestações culturais, o **corpo-caixa** transita entre o rito e o jogo. “Rituais são uma forma de as pessoas lembrarem. Rituais são memórias em ação, codificadas em ações” (Schechner, 2012, p. 49, *apud* Paula, 2021, p. 25) que perpassam o vivido e o instaurado no espaço-tempo presente. O **corpo-caixa**, como menciona parte do rito e do jogo, não é apenas “um elemento físico, como conjunto de ossos, tecidos, músculos e órgãos, mas sim como um discurso em movimento, uma imagem falada, um texto performando uma crença pessoal” (Paula, 2021, p. 140). A caixa e o corpo preto, ao se tornarem um só, comungam de significações semelhantes: dão visibilidade a uma cultura marginalizada, trazem em si uma sabedoria ancestral, propagam inquietações sociais, invertem a lógica dos privilégios quanto à ocupação dos espaços sociais, professam suas fés e crenças.

A caixa de Marabá é um instrumento percussivo que, em outras regiões, pode ser considerado como um tambor. Ser **corpo-caixa** é ser ora uma caixa sonora que reverbera sua ancestralidade, amplificando os saberes identitários na atualidade, ora um espaço de armazenamento cultural que guarda a memória de um povo resistente que, na impossibilidade de registrar sua cultura em suportes materiais, grafou sua resistência e sua existência no corpo, sendo esse o local de abrigo de suas epistemologias.

Dançar-cantar-tocar o Marabaixo junto/com e através da caixa é ser um canal de comunicação ancestral, que produz um som único que inclusive tem som de terra batida, porque os pés se arrastam, fazendo o corpo girar em si, mostrando que cada dançadeira é um templo sagrado que guarda/abriga narrativas existenciais que, mesmo em movimento, estão sempre ecoando um ato de reverência. E esse eco ganha, com a presença das mulheres percutindo essa manifestação cultural, uma potencialidade de um corpo dono da criação e proliferação de vida.

Mas onde é o lugar desse **corpo-caixa**? Seu lugar transcende o cotidiano. Não é apenas sobre ser a Laura ou a Gertrudes, é sobre ser uma mulher, preta, tocadora de caixa, que vive a cultura popular no Norte do país e, por isso, reinscreve diariamente as tradições e constrói modos de continuar. É sobre imaginar que lugares não são por vezes concedidos, é preciso, portanto, invadir espaços outros e anunciar sua presença por uma linguagem própria. O **corpo-caixa** é a linguagem narrada, cantada, dançada, escancarada, escutada e corporificada. O **corpo-caixa** é a certeza da renovação da existência do povo preto no estado do Amapá.

Referências

AMAPÁ (Estado). Estrutura de Governo. Fundação Marabaixo. c.2023. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/estrutura/fundacao-marabaixo>. Acesso em: 26 set. 2023.

BENTES, Sabina Natali. Cada Senhora dez dedos, cada dedo é uma memória: Uma narrativa das histórias e memórias de mulheres marabaixas e a cidade de Macapá -AP. **Revista Kwanissa**, São Luís, v. 4, n. 8, p. 30-61, jan./jun. 2021.

BITTENCOURT, Rafael; RIBEIRO, Edson. Cinco estátuas eternizam figuras históricas da educação e do marabaixo em Macapá. **G1**, Amapá, Rede Amazônica, 3 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/01/03/cinco-estatuas-eternizam-figuras-historicas-da-educacao-e-do-marabaixo-em-macapá.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARLE, Cláudio Baptista. A poética-cosmogônica brasileira: Arqueologia do imaginário afroindígena nas manifestações dos corpos ancestrais. **Cadernos do GIPE-CIT**: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador, n. 42, dez. 2019.

DAZZI, Camila. Patrimônio imaterial: a representação do gênero no espaço da Folia de Reis em Nova Friburgo/RJ. **Revista Extendere**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, 2013.

MACAPÁ (Município). **262 anos de fundação de Macapá, cidade joia da Amazônia**. 27 jan. 2020. Disponível em: <https://macapa.ap.gov.br/262-anos-de-fundacao-de-macapa-cidade-joia-da-amazonia/>.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. Quem ensina quem? Partilha de saberes das performances tradicionais como referência para o ensino de teatro no espaço escolar. *In*: MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago (org.). **Pedagogia das Artes Cênicas**: criatividade e criação. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 110-121.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ffFTgB7LCvKtFkQV6PbHjRK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2023.

PAULA, Emerson de. **O corpo como texto**: Clara Nunes e a Performance da Fé. Curitiba: CRV, 2021.

PORTA-RETRATO. Memória da cultura amapaense: marabaixeira Gertrudes da Silva Gaia. 8 set. 2022. Disponível em: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com/2022/09/memoria-da-cultura-amapaense.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Curitiba: Brazil Publishing, 2020 [recurso eletrônico].

Parte 2

Vivências

Aqui, encontraremos relatos de Epistemologias Afrorreferenciadas na prática pedagógica e artística com a curadoria da Profa. Dra. Suzana Santo (Letras UNIFAP) submetidos na categoria Resumo Expandindo ao Evento ArteAfro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena, edição 2024.

Teatro Negro no Amapá – Uma reflexão sobre o processo criativo do espetáculo “Memória Curandeira”, do Grupo de Teatro Experimental Andirobas

DOI: 10.29327/5461269.1-8

Daniela da Silva Aires⁵³

Jéssica Thaís Lima dos Santos⁵⁴

Juliane Viana Pantaleão⁵⁵

Palavras-chave: Teatro Negro; dramaturgia amapaense; experimentação; memória; cura.

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática artística

1. Introdução

Em agosto de 2023, criamos o Grupo de Teatro Experimental Andirobas (GTEA), no intuito de aprofundar e expandir nossas pesquisas e experimentações de sala de aula numa sala de ensaio maior: o Amapá. Desde então, tentamos possibilidades de experimentar em diversos espaços, buscando conexões entre nossas poéticas femininas, africanas e amapaenses. Partindo dessas experimentações e de muitos diálogos que surgiram acerca do nosso fazer artístico, começamos a nos questionar: como nossas memórias habitam nesse espaço? E qual a nossa relação com essas memórias?

A partir desses questionamentos, iniciamos a produção de uma dramaturgia própria, oral e lúdica, pois a nossa relação com o nosso espaço de ensaios e experimentações deixava de ser através de um vínculo institucional com a Universidade Federal do Amapá e passava a ser um vínculo afetivo com o nosso lar,

⁵³ Acadêmica de Licenciatura em Teatro, Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP.

⁵⁴ Acadêmica de Licenciatura em Teatro, Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP.

⁵⁵ Acadêmica de Licenciatura em Teatro, Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP.

lugar onde crescemos e vivenciamos a infância, a adolescência e a juventude, espaço que guarda memória de nós, assim como guardamos dele. Não havia formas de falar de nós sem falar do nosso estado e de cada lugar que passamos: APA da fazendinha, Museu Sacaca, Mata do Sussurro (UNIFAP) e município de Mazagão Velho foram fundamentais para a construção da nossa dramaturgia. Usando-se como referência o processo descrito por Wellington Douglas dos Santos Dias e José Raphael Brito dos Santos (2020, p. 178) sobre a construção do espetáculo “Lugar da Chuva”:

Cabe ressaltar que as experiências nestes espaços ocorreram com investigações relacionais de corpo e cidade. Entendendo o corpo como um organismo vivo e poroso, repleto de questões políticas, históricas e sinestésicas em atravessamento com a cidade amazônica que mescla diferentes espacialidades e territórios híbridos de urbanidade, rios e florestas.

Neste resumo, abordaremos a forma como nos reconhecemos como grupo de Teatro Negro, dentro do conjunto de vivências que deu origem ao nosso primeiro trabalho – “Memória Curandeira” –, que não é um ciclo fechado, mas é uma roda aberta para novas proposições que surgirem das nossas experimentações, que são simultâneas à nossa produção artística. O espetáculo, que nasceu de um apanhado de histórias de vó sopradas nos nossos ouvidos pela natureza, hoje conta nossas histórias e as histórias de tantas outras mulheres negras amapaenses, que observam o mundo pelas lentes do Amapá, e para muitas de nós o Amapá é o mundo todo.

2. Metodologia

O primeiro passo da nossa pesquisa foi a decisão de iniciar processos de experimentação, que se deram através de práticas corporais e leitura de textos e artigos buscando respostas para nossas tantas indagações. Promovemos discussões e compartilhamos poeticamente o resgate de memórias ancestrais vivenciadas por nós. A montagem da obra é resultado de encontros nos quais recordamos as mulheres que sempre estiveram conosco, carregando consigo saberes e mistificadas ribeirinhas: nossas avós.

A montagem da obra “Memória Curandeira” se entrelaça com a memória viva de mulheres que, desde sempre, sustentaram a vida nas comunidades ribeirinhas.

Reconhecemos a importância fundamental das mulheres em suas trajetórias, desde o primeiro sopro de vida até os saberes ancestrais que permeiam a cura e o cuidado. Voltamo-nos para os dias atuais, nos quais o avanço de tecnologias também reflete no avanço da medicina e de métodos para remediar doenças, não só na cidade, mas em comunidades afastadas de áreas urbanas. Nesses momentos de partilha, conversamos sobre histórias contadas por nossas avós.

Tomando consciência da importância da união dos nossos saberes, nos unimos para imprimir todos esses “dons de cura” herdados das nossas ancestrais em nossa obra. E assim, juntando a cada encontro peças de um quebra-cabeças, que foi sendo montado a cada espaço que vivenciamos, fomos, através dos movimentos do corpo e da nossa familiaridade com o espaço, analisar como essas memórias se movem dentro das águas da APA da Fazendinha, nos pés fixos no solo do Museu Sacaca, através dos sons da Mata do Sussurro (localizada na UNIFAP) e do sol escaldante do município de Mazagão Velho, descobrindo que cada um desses espaços tinha uma história para contar, e essa história sempre retornava para nós, para o nosso passado e para as nossas memórias.

A cada encontro de prática corporal, nossos corpos se entrelaçam uns com os outros, causando esse impacto de que nós também, mulheres afro-ameríndias, temos muito em comum com tudo isso. Mãos e corpos que carregam esses ensinamentos dos remédios, traços físicos, a forma de falar os “dizeres dos antigos” e a força característica de mulheres que buscam voar. Percebemos que, partir das afetações que fluíam desses espaços em nossos corpos, sempre desembocavam em cura.

Decidimos experimentar o que propõem Silvana da Silva Cruz e Larissa Latif Plácido:

[...] volto-me para flechas de memórias como que sonhos lembrados aos poucos e que volta e meia me fazem ver como em um grande telão as memórias que compõe essa cicatriz em pele do corpo e pele da alma, pois para mim a pele ferida é a alma que está em mim e que habita em mim (Cruz, Plácido, 2019, p. 80).

Depois de todas as experimentações, fazíamos uma roda de conversa, na qual cada participante compartilhava como havia chegado àquele encontro e como saía curada, e sempre saímos curadas, para além de um sentido estritamente médico, mas espiritual, emocional e, principalmente, apaziguadas com nossos passados.

3. Resultados e discussão

Três mulheres negras, três histórias de avós pretas amazônidas, curandeiras, empiricamente afrorreferenciadas, tendo como ponto em comum não apenas a negritude, mas os apagamentos que as mulheres negras vivenciam em seus espaços mais cotidianos. E a vitória contra esses apagamentos é a ocupação de espaço no imaginário de seus descendentes, através da oralidade, da circularidade e da cura.

Posicionamo-nos como netas e bisnetas dessas mulheres, para organizar esses movimentos, olhares, falas e signos que nos afetaram ao longo de todos esses processos. Depois, unimos suas histórias e memórias em uma só obra, para que elas não fiquem apenas empoeiradas em caixinhas pessoais, e sim tenham casas em outros corações, e para que todos conheçam a importância do impacto que essas mulheres trouxeram ao mundo.

Nosso grupo se propõe a ser espaço de diálogos com essas mulheres negras, afro-ameríndias, afro-amazônicas, através do retorno a seus poderes ancestrais, produzindo teatro de mulheres negras amapaenses para mulheres negras amapaenses.

O corpo negro dentro do universo dramático [...] ativa na memória coletiva do povo afro-brasileiro certas experiências e/ou vivências que se afinam com aquilo que é representado em cena, ainda que tais experiências digam respeito a traumas profundos (Siqueira, Dias, 2021, p. 136).

4. Conclusões

Através do GTEA, estamos capinando caminhos pelos quais não encontramos abertura, caminhos que cheguem de volta para nós mesmas, mulheres negras amapaenses, um espaço onde ecoem essas vozes, de forma singular, com cada especificidade da nossa vivência e do nosso cotidiano – se ficar difícil para o colonizador entender, então cumprimos nossa missão. Não estamos produzindo saberes hegemônicos, estamos produzindo saberes para as nossas mulheres entenderem, produzindo para os nossos quilombos se enxergarem no foco de luz que por muito tempo nos foi negado. Para nós o importante é:

Compreender que nossa história importa, que a história de outras mulheres negras perto de nós importa e que contá-las é uma forma de nos comunicarmos com outras mulheres negras e homens negros que vieram antes e que virão depois de nós a ocupar os espaços acadêmicos e profissionais é um ato político (Paula, Carvalho, Silva, 2020, p. 19).

Ocupar os palcos, os espaços acadêmicos é, para nós, um modo de gritar para todos os que tiverem ouvidos para ouvir que estamos produzindo teatro negro amapaense, teatro da gente pra gente, e não vamos parar. “[...] pensamos que a própria discussão sobre o corpo negro no teatro atual brasileiro implica uma atitude contemporânea, porque produz um deslocamento com os elementos hegemônicos deste tempo” (Duarte, Pedretti, Dietrich, 2021, p. 74). O espetáculo “Memória Curandeira” é só o começo de uma trajetória cheia de vitórias que o Grupo de Teatro Experimental Andirobas irá contar.

Referências

CRUZ, Silvana da Silva; PLÁCIDO, Larissa Latif. Representar: o processo de construção teatral a partir da poética negra. *In: SEMINÁRIO DE ARTES CÊNICAS DO AMAPÁ*, V. **Anais** [...]. Macapá, 2019, p. 74-86. Disponível em: <https://www2.unifap.br/teatro/files/2019/11/Anais-do-V-Semin%C3%A1rio-de-Artes-C%C3%AAnicas-do-Amap%C3%A1.pdf>. Acesso em: 1º set. 2024.

DIAS, Wellington Douglas dos Santos; SANTOS, José Raphael Brito dos. Lugar da chuva: corpos viajantes em urbanidades amazônicas. **Revista Aspás**, v. 10, n. 1, p. 176-190, 2020.

DUARTE, Marco Antonio; PEDRETTI, Rafael L. O.; DIETRICH, Sidney Michael. Rediscutindo o Teatro: atuação do corpo negro em cena. **Humanidades em Revista**, Dossiê Atuação Cênica Contemporânea Brasileira & Varia, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.unirio.br/hr/issue/view/433>.

PAULA, Emerson de; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva; SILVA, Nelma Socorro Lima da. Atrizes negras amapaenses e o teatro negro em Macapá: por um currículo descolonizado e uma pretagogia. **Pitágoras 500**, v. 10, n. 2, p. 16-28, 2020.

SILVA, Marco Antônio Duarte; PEDRETTI, Rafael Lo; DIETRICH, Sidney Michael. Rediscutindo o teatro: atuação do corpo negro em cena. **Humanidades em revista**, v. 3, n. 1, p. 73-88, 2021.

SIQUEIRA, Luan Sabino; DIAS, André. Corpos em fuga na dramaturgia do teatro negro-brasileiro contemporâneo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 25, n. 51, p. 128-143, 2021.

A Festa de São José do Quilombo do Abacate da Pedreira: memórias afrorreferenciadas na Amazônia Amapaense

DOI: 10.29327/5461269.1-9

Maria Cordeiro⁵⁶

Silvia Marques⁵⁷

Marcos Reis⁵⁸

Palavras-chave: quilombo; audiovisual; Abacate da Pedreira; interações afrorreferenciadas.

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática artística

1. Em percursos de gira: pesquisa, produção de audiovisual e pontos Afrorreferenciados

Este texto é resultado de estudos e pesquisas parciais do projeto de extensão “Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares” e tem como foco discutir as implicações de saberes afrorreferenciados presentes na memória e no sentido de pertencimento que a festa de São José do Quilombo do Abacate da Pedreira, no Amapá, possui nas ações dos atores sociais que participam dessa prática cultural. Buscamos refletir, a partir da filosofia do encantamento, sobre os saberes ancestrais que referenciam o povo que persiste e resiste na Amazônia.

Dessa forma, abordamos os conceitos de *memória* e *pertencimento* como epistemes que se interconectam em ações, emoções e pensamentos compostos por ancestralidades⁵⁹. Memória que se alimenta de imagens, sentimentos e valores que circulam na festa religiosa do quilombo através da ladainha, da

⁵⁶ Secretariado Executivo - UNIFAP. E-mail: anancey@bol.com.br

⁵⁷ Departamento de Letras e Artes - UNIFAP. E-mail: silvia3unifap@gmail.com

⁵⁸ História - UNIFAP. E-mail: marcosvinicius5@yahoo.com.br

⁵⁹ Ancestralidade vai além do culto aos nossos antepassados e da manutenção da história clãs e das nossas linhagens biológicas, abrangendo também formas de cultivar linhagens simbólicas que fortalecem nossos laços comunitários. O senso de ancestralidade é fundamental na *arkhé* africana e só se sustenta por meio de práticas, rituais e vivências que constantemente atualizam nossos laços. Essa dimensão é primordial para a compreensão do seu lugar na Existência.

montagem do altar, da preparação do alimento, da música, da dança e dos saberes de cura, pois a memória é a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações. De acordo com Barros (2009, p. 37), “devemos pensar na memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos”.

Entendemos que o encantamento é, pois, uma política de sentidos, implicação que leva a produções epistêmicas, ações inclusivas e coletivas, de modo que o encantamento se caracteriza por ser a estética do viver bem, ações descolonizadas e plurais, potencializando saberes que se permeia em fluxos e continuamente, e isso faz com que sentidos, percepções e sentimentos sejam revestidos nas ações dos espaços onde se vive.

2. Em gira metodológica

O ensaio sobre a festa de São José é de cunho etnográfico e surgiu com o propósito de ser um ponto de convergência, um local de encontro entre o saber popular e o saber científico e seus desdobramentos. Aliando o método às técnicas, as atividades de pesquisa foram desenvolvidas através da pesquisa-ação, da observação participante, das entrevistas, fotografias, filmagens e do caderno de campo (Mills, 2009), interpostas pela mobilização social local e pela universidade, com a presença de alguns atores governamentais.

A produção audiovisual sobre a festa religiosa de São José, além da pesquisa reflexiva e do registro documental, pode levantar indicações para se compreender como as pessoas, em coletividade, sistematizam e organizam modos de reexistência permeados de uma ética e estética afrorreferenciadas em contínuo aprendizado iniciático de seus saberes⁶⁰. O produto visa registrar a memória de um povo sobre a sua própria história e cultura, sendo um importante e fundamental instrumento de sobrevivência e autonomia local.

⁶⁰ Apesar da incrível resiliência e resistência negra, que superou seu aniquilamento ao ponto de marcar profundamente a brasilidade, o país ainda vive uma forte herança do imaginário escravocrata, no que tange às mentalidades forjadas pelos intentos históricos de desumanização da pessoa negra e que atinge fortemente também as etnias indígenas.

A produção de um videodocumentário na comunidade quilombola do Abacate da Pedreira visa não apenas registrar e divulgar essas práticas culturais, mas também promover uma reflexão crítica e investigativa sobre as interações sociais e os modos de reexistência afrorreferenciados. Através do audiovisual, é possível captar a complexidade e a riqueza das práticas culturais e dos saberes tradicionais, oferecendo uma perspectiva ampliada sobre a dinâmica comunitária.

3. Que as caixas de marabaixo ressoem os saberes ancestrais afrorreferenciados

A festa de São José do Quilombo do Abacate da Pedreira, situada no estado do Amapá, é um evento cultural de grande importância para a comunidade quilombola local. A presente pesquisa tem como objetivo trazer pontos de partida para a elaboração de um videodocumentário experimental que explore as implicações de um saber afrorreferenciado. Acredita-se que tal abordagem possa potencializar discussões acerca da memória e do pertencimento que permeiam a festa⁶¹.

Para alcançar os objetivos propostos no projeto de extensão, a investigação se preocupou com uma abordagem qualitativa, combinando a etnografia com a análise de poéticas sociais e a filosofia do encantamento. A produção de dados se deu por meio de conversas e encontros informais com os organizadores da festa no barracão e incluem observação participante e registro audiovisual das práticas culturais durante a festa. A análise dos dados focou nas categorias de memória e pertencimento.

A memória religiosa é um elemento central da festa de São José, manifestando-se através de narrativas orais sobre o sagrado. A prática da liturgia não só preserva a história e a cultura da comunidade, mas também reforça o sentimento de pertencimento entre seus membros. O quilombola Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, aponta que “Faz-se por bem entendermos que as populações desenvolvem sua cosmovisão a partir da sua religiosidade e é a partir dessa cosmovisão que constroem as suas várias maneiras de viver, ver e sentir a vida” (Santos, 2015, p. 38).

⁶¹ Queremos confrontar e assim gerir em retomada a pesquisa e o projeto de extensão, enfrentando as tentativas totalitárias de aniquilamento físico e apagamento histórico filosófico. Os povos originários e os povos negros têm lutado ao longo de mais de 500 anos por uma educação que preserve e atualize as suas ancestralidades, para além da excessiva hegemonia das culturas eurocentradas como modelo único de civilização.

O saber afrorreferenciado, aqui, revela-se como uma prática contínua de resistência e afirmação identitária.

A festa de São José é um espaço onde diversas formas de sociabilidade se manifestam, constitui-se de um grupo culturalmente diferenciado que se reconhece como povo negro e possui formas próprias de organização social na ocupação e no uso de seu território e recursos naturais que garantem a preservação da cultura, da religiosidade para além da imposta pela colonização, da ancestralidade, das tradições. A comida tradicional, a costura de trajés típicos, a música e a dança, além dos saberes de cura pelas ervas encontradas nos quintais são práticas que fortalecem os laços comunitários e permitem a transmissão de conhecimentos ancestrais. Essas atividades são analisadas como práticas sociais que englobam ação, emoção e pensamento, contribuindo para a coesão e continuidade da comunidade quilombola.

A comunidade do quilombo do Abacate da Pedreira preserva uma relação profunda e sagrada com a natureza, o que verificamos estar em consonância com sua religiosidade, sendo, portanto, a preservação do meio ambiente um ponto central no culto às plantas medicinais, às ervas e às raízes. Por meio da religiosidade, mestre Nêgo Bispo nos ensina sobre a cosmologia dos povos afro-brasileiros e indígenas com a natureza, ao dizer que:

Nas religiões de matriz afro-pindorâmicas a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e as ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida (Santos, 2015, p. 41).

Outra característica importante que observamos e tem na ênfase na “Cosmovisão Africana” é o reconhecimento do corpo como uma fonte de conhecimento. Dessa forma, valorizou-se a oralidade, a corporeidade e a arte, como, por exemplo, a dança e as manifestações da cultura de raiz africana, juntamente com o canto e as narrativas ancestrais. A musicalidade é veículo de busca de afetividade, empatia e significância das africanidades, seja no sentido pessoal, seja no coletivo.

Uma vez que a ritualização em rodas de dança coletiva, como o marabaixo⁶², envolve a expressão e a conexão profunda entre os participantes.

Um momento de júbilo e reconhecimento da dança como fundamento da espiritualidade africana, em que o corpo expressa eterna gratidão pelo dom da vida e pela força de realização (também chamada de axé). Enxergamos nas narrativas dos mais velhos o aprendizado oral da força e da grandiosidade de pessoas negras referências, a irmandade, a resiliência. Ao narrar os mais velhos, os Griôs desvelam pessoas e seus percursos autobiográficos, cartografias de um modo de contar, arte – sensibilidade e coletividade que se conectam com ancestrais próximos ou longínquos, incluindo sempre agregadas e agregados.

4. Conclusões

Dos pontos de partida que destacamos, podemos concluir que a festa de São José do Quilombo do Abacate da Pedreira é um exemplo vivo de resistência cultural e afirmação identitária afrorreferenciada na Amazônia Amapaense. Através das práticas de memória, sociabilidade e pertencimento, a comunidade quilombola preserva e reinventa seus saberes tradicionais.

A produção de um videodocumentário sobre a festa pode contribuir significativamente para a valorização e compreensão dessas práticas, oferecendo uma plataforma para a expressão e reflexão sobre as dinâmicas sociais e culturais da comunidade. Além disso, percebe-se que não se trata apenas de conhecer a história africana antes, durante e após a colonização ou de compreender o pensamento social brasileiro a partir da população afrodescendente, vai além disso. Trata-se de uma questão de sensibilidade, de respeito e de reconhecimento desse *Outro* (o povo negro e suas epistemologias) que foi por tanto tempo negado. É sobre reconhecer que tiveram sua própria humanidade negada.

O projeto de extensão buscou enxergar a festa de São José como uma cena amazônica afrorreferenciada, marcada pelas cosmopercepções, ou seja, modos de

⁶² Marabaixo é uma manifestação popular celebrada pelas comunidades negras do estado do Amapá. Suas formas de expressão envolvem a dança, o canto, o toque das caixas, o levantamento de mastro, missas e festas. O ciclo começa no sábado de aleluia e termina no domingo de Corpus Christi (Amapá, 2023).

perceber, sentir e pensar com o corpo inteiro; em outras palavras, corpo e pensamento em ação. Desse modo, o currículo é delineado por nossas percepções e vivências oriundas de um saber ancestral, repleto de valores e encantamentos que permeiam o cotidiano.

O videodocumentário apresenta, por sua vez, uma perspectiva epistemológica plural e diversa, em que o diálogo entre os saberes é preponderante. Ele concebe os saberes como horizontais, ou seja, diferentes, sem hierarquias de melhor ou pior, inferior ou superior. Trata-se de uma experimentação contínua para conhecer e, assim, transformar, pois a transformação só é possível através do conhecimento e da valorização da diversidade.

Referências

- AMAPÁ (Estado). **Dia Estadual do Marabaixo celebra a maior manifestação cultural do Amapá**. 16 jun. 2023. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1606/dia-estadual-do-marabaixo-celebra-a-maior-manifestacao-cultural-do-amapa>.
- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Revista Mouseion**, v. 3, p. 35-67, 2009.
- MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô**: educando pela cultura. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.
- MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI, UnB, 2015.

Olelê Moliba Makasi: uma canção da África na aula de Música

DOI: 10.29327/5461269.1-10

Karolly Cibele dos Santos da Silva⁶³

Raisa Ribeiro de Souza⁶⁴

Palavras-chave: música; cultura; tradição; infantil; didática.

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática pedagógica

1. Introdução

Este resumo tem por objetivo apresentar uma atividade pedagógica que foi realizada em uma disciplina do curso de Licenciatura em Música que buscou confeccionar instrumentos musicais com materiais alternativos e, a partir deles, proporcionar uma prática musical de uma canção africana.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), a Música é uma linguagem artística e, como tal, deve contemplar conteúdos sobre a cultura indígena, a africana e a afro-brasileira. Partindo desse princípio, foi utilizado como auxílio para a apresentação musical o livro “Olelê: uma Cantiga da África”, de Fábio Simões (2018), que conta a história de uma tradicional cantiga do povo que vive às margens do Rio Cassai, na República Democrática do Congo.

Para dialogar sobre a temática, este trabalho se organiza em seções: metodologia; resultados e discussão sobre a oficina de construção de instrumentos musicais para a apresentação; e as conclusões.

⁶³ Universidade do Estado do Amapá, Campus Macapá, Amapá.

⁶⁴ Universidade do Estado do Amapá, Campus Macapá, Amapá. E-mail: karol.tkm.ap@hotmail.com

2. Metodologia

Este resumo se caracteriza como um relato de experiência, que, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63), é “capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas” e nos registros sobre as aulas de prática pedagógica vivenciadas na disciplina Projetos Interdisciplinares em Educação Musical I, que está voltada para o ensino de Música em espaços formais e não formais, ofertada pelo curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá. É, possível, assim, refletir sobre as aprendizagens da cultura musical africana a partir do instrumento cabuletê e da canção “Olélé Moliba Makasi”.

3. Resultados e discussão

A disciplina Projetos Interdisciplinares em Educação Musical I proporcionou uma oficina de construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. A vivência ocorreu nas dependências da universidade no mês de março de 2023 e teve duração de dois dias. Nesse período confeccionamos o pau de chuva, um instrumento muito presente entre os indígenas, e o cabuletê, que, de acordo com Seixas (2016), provavelmente foi trazido para o Brasil pelos africanos na época em que foram escravizados e era usado para espantar animais selvagens. Ainda hoje é muito tocado em ritos religiosos afro-brasileiros e usado na musicalização.

Após a produção dos instrumentos, a professora apresentou o livro “Olelé: uma Cantiga da África”, de autoria de Fábio Simões, nos contou a história, cantou a canção e, a partir disso, propôs a atividade que seria conhecer a história, aprender a canção através da escuta intencional e executá-la apenas com os instrumentos que confeccionamos. Vale ressaltar que a oficina geraria uma apresentação no recital de fim de semestre para outros alunos e convidados. Aceitamos o desafio da atividade proposta.

Assim, nos organizamos em ensaios para a preparação vocal e a execução instrumental. A apresentação ocorreu no dia 18 de março, no Laboratório de Música, e obedeceu ao seguinte roteiro: no primeiro momento, um acadêmico narrou a história do livro, enquanto alguns faziam a sonorização a partir dos instrumentos confeccionados com o intuito de remeter ao local em que a história é ambientada; no

segundo momento, outro grupo de instrumentistas iniciou a base com o ritmo da música para o canto, dividido a duas vozes; e na dinâmica final as vozes foram ralentando até silenciarem, permanecendo somente os instrumentos que reproduziam a memória do território, que então finalizaram sua execução.

4. Conclusões

Ressalta-se a relevância do momento didático que nos foi proporcionado na busca de apresentar outras sonoridades que geralmente estão fora do currículo ou, de alguma maneira, são subalternizadas. Para além da ação pedagógica, o processo reverbera em outros aspectos, pois escrevo como mulher preta, de modo que essa proposta me proporcionou entrar em contato com minhas raízes. Sempre tive curiosidade de aprender sobre saberes africanos ou afro-brasileiros, pois acredito na importância e urgência de ter aulas e temas como esse na educação formal, inclusive como forma de cumprir a Lei n.º 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino.

Esse foi o primeiro contato que tive com a construção de instrumentos com materiais alternativos, e já tinha o desejo de possuir tais instrumentos, mas produzir permitiu estar em contato mais direto com os materiais, recolhendo, selecionando e ressignificando o sentido sonoro daquilo que havia sido descartado. O processo criativo também proporcionou um convívio alegre entre os discentes e a professora.

Quanto a aprender a letra da canção na língua Lingala, tive dificuldades, mas com os ensaios e o auxílio dos colegas consegui pronunciar corretamente as palavras, e após esse processo de aprendizado foi possível internalizar a melodia para cantar e executar o instrumento com exatidão.

Sobre a apresentação musical, considero esse momento o ápice, pois estava muito feliz com tudo que foi desenvolvido e pela oportunidade de dar voz à mensagem valiosa que a canção “Olelê Moliba Makasi” traz em si: que mesmo havendo dificuldades devemos ser fortes e ter bravura para fazermos a travessia.

Logo, todo esse processo, além de apontar para práticas que valorizam a diversidade cultural e atendem a Lei 11.645/2008, também confirma como a música pode desenvolver aspectos de autoconhecimento, socialização, prazer estético e sinestésico.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. 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, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2024.

SEIXAS, Gabriel da Rosa. **Cabuletê**. LABEET, 10 out. 2016. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/labeet/contents/acervos/categorias/membranofones/cabulete>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SIMÕES, Fábio. **Olelê uma antiga cantiga da África**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

Memórias ancestrais e saberes afrorreferenciados: percepções inventivas de uma performance cultural na Amazônia Amapaense

DOI: 10.29327/5461269.1-11

Ana Carolina Alves Pereira⁶⁵

Silvia Carla Marques Costa⁶⁶

Palavras-chave: performance cultural; processo de criação; Cidade Atelier; memórias ancestrais; saberes afrorreferenciados.

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática pedagógica

É um artigo científico? Memorial? Percurso investigativo? Vivenciação de uma performance artística? Não sei afirmar, pois tudo pode ser. Mas o que certamente me alimenta para a escrita deste texto é a partilha de histórias, histórias que ouvi quando criança em meio à Amazônia⁶⁷. Histórias contadas pelo meu avô que hoje reconheço como epistemologias afrorreferenciadas e que me dão base para reflexão e feitura de percursos criativos que vou apresentar, especialmente as inspirações do processo de criação de uma performance cultural intitulada “Tu viu, Rio?”⁶⁸.

Assim, escrevo a partir de saberes ancestrais que alimentam o meu existir. Certamente, é convite de partilha de interação comunitária com modos de viver que têm na dimensão dos saberes afrorreferenciados pistas, inspirações para a criação de uma performance que me fez enxergar outras possibilidades de mundos e epistemologias⁶⁹.

⁶⁵ Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP. E-mail: anacarolinadosolhosdelua@gmail.com

⁶⁶ Universidade Federal do Amapá, Macapá-AP. E-mail: silviam@unifap.br

⁶⁷ Há muitas Amazônias.

⁶⁸ Narrativas guardadas em minha memória e que reacendem com a produção de uma performance cultural realizada no festival Mizura, na cidade de Macapá, em 2023. Essa ação artística, embora tenha uma classificação da arte contemporânea, vem sendo substituída pelo interesse pelo exótico e multiplicando chaves de análise e reflexão pela via antropológica.

⁶⁹ As filosofias africanas e afrodiaspóricas vêm demonstrando a falácia da ideia de que o pensamento deve ser universal. O universalismo científico gerou e continua gerando conflitos em todos os âmbitos da sociedade ao impor um modelo específico a ser seguido por todas as culturas. Portanto, não é nossa intenção que as reflexões aqui presentes sejam consideradas absolutas e universais. Nossa ideia é destacar que pensamos a partir de lugares específicos, e que esses lugares podem servir como referência. As artes visuais de modo geral ajudaram a compor um pensamento estereotipado das

Venho apostando na ideia de que nosso chão de pertencimento, nossas raízes, parentes, convívios têm muito a nos dizer. Nossos territórios registram a vida e estão em espaço aberto, livre, sabendo que detalhes impactam sensações e experiências. E eles têm tanto a nos ensinar quanto a nos recordar. Portanto, a partir dessas ideias, cabem duas questões: que razão é essa que nega modos de vida, de ser e viver em nome da agência política, intelectual, econômica etc. de grande parte da população brasileira? Por que seguimos percepções e imaginários – educação – que nos ensinam a interpretar o que nos negam, que não são escritas por nós, que roubam nossos legados e hierarquizam pessoas, saberes e modos de ser vivente?

Escutei, escuto sensivelmente outros chãos, o chão amazônico, e percebo o quanto as práticas culturais estão vivas nesses lugares, e o que sou sobretudo no agora. Infelizmente, não damos a devida atenção a isso, pois nossas lentes estão carregadas pelo mofo das histórias eurocêntricas, o que muitas vezes nos impede de encontrar as referências necessárias para compreender as narrativas e lutas daqueles que vieram antes de nós, dos mais velhos. Cataloguei, elaborei curadorias dos meus sentidos, sentimentos e anotei, conforme um diário de campo, registrado com *flashes* de memória, trechos, histórias e percepções poéticas, ficcionais chamadas por mim de “contos de faça”⁷⁰.

Foi rememorando e anotando os encontros com meu avô, lembrando das histórias do Saci, Curupira, Jurupari, Negrinho do pastoreiro, criação do mundo e infinitudes de contos dos seres da natureza nas noites de lua cheia, todos sentados ou deitados em redes coletivamente ao seu redor e em um grande círculo, que compreendi o quão aqueles encontros potencializam um modo de existir, de conhecer e de saber. Ouvir suas fascinantes contações me levaram a um universo de possibilidades criadoras, e aquelas orientações educativas, sensoriais serviram de imersão de produção da performance cultural: “Tu viu, Rio?” Sou enfática, foi nesse instante que encontrei meus modos inventivos para o processo de criação com a potência dos saberes ancestrais afrorreferenciados na Amazônia como

questões africanas no Brasil, em um modelo messiânico estético de salvaguardar especialmente marcado na década de 1930, no Brasil Novo e ainda na Semana de Arte Moderna (Zamparoni, 2011).
⁷⁰ Fazendo um contrassenso dos contos de fada, trago o contraponto dos “Contos de faça!” como um processo metodológico de vivenciar reflexivamente uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso entre pesquisa e produção em arte. “Contos de Faça” são narrativas que surgiram através das subjetividades desta autora, durante um momento delicado do seu passado, começando a escrever para extravasar os sentimentos, questionamentos e insatisfações que vinham em seus pensamentos. Sendo o contrário dos contos de fada, ao perceber que eram ilusórias e prejudiciais para uma garota dessas beiradas e que vive rodeada da entidade das águas.

epistemologias⁷¹ de viver a vida como divertimento em arte em aparições performáticas.

A performance acionada pela metodologia pesquisa-criação como suporte provocador da investigação se destaca pela ideia de performance cultural e seus atravessamentos pela memória e pela história oral, e evoco as subjetividades que impulsionaram a produção estética com as memórias amazônidas afrorreferenciadas. Te convido a remar para a beira comigo, trazendo reflexões em artes da cena amazônida.

Inspirações de uma performance cultural: entidades do rio Amazonas

O processo criativo da performance “Tu viu, Rio?” nasceu a partir de incômodos sobre a Amazônia Urbana, mais especificamente sobre como lidamos com o meio ambiente. Nessa inspiração em que a ancestralidade nos habita, comecei a exercitar o silêncio para que além de rememorar o convívio amoroso com meu avô e suas contações. A eloquência do silêncio ancestral eu pude ouvir, e todo aquele saber eu pude transformar em potência reflexiva e criadora para a performance. Ou, como diria bell hooks (2020, p. 22), transformar é um compreender, um despertar para o amor que “só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação. [...] Uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente”.

Esse direito a sermos livres possivelmente seja um dos saberes ancestrais que evidencio na performance cultural “Tu viu, Rio?”. Contar histórias, especialmente histórias que se plasmam no respeito às vidas que possibilitaram a nossa existência. E, de igual modo de ser livre, essa indicação aponta para a minha relação com meu avô na cidade de Santarém-PA. Ele sentava e nos contava histórias, nos levando a dimensões imaginativas de aprendizados entre corpo e mente. Dessa satisfação memorialística, compreendo que a interação de amor e o respeito à ancestralidade não é um fardo social, e sim uma lanterna que ilumina nosso caminho, uma

⁷¹ Pensar e elaborar uma performance cultural levou-me a considerar que outros processos e outras epistemologias se encontram na produção estética e o repertório cultural ancestral é nutrição reflexiva de percepções de mundos outros e de convivência coletiva e individual.

possibilidade de inspirações em que devemos procurar a orientação necessária para aprendermos a bem viver.

Os mais velhos que são os guardiões de saberes, na imaterialidade reflexiva, crítica e amorosa de suas narrativas podemos enxergar ensinagens, e hoje são fonte que me orientou para pensar e sentir os saberes das filosofias de convívio individual e coletivo afrorreferenciadas que habitam o existir, o pensar e o sentir circulante (Bispo, 2023) na Amazônia.

Assim, nasce a ideia de uma entidade, uma mulher na beira do rio que, em certos momentos, sai do rio e vem nos contar, narrar e dialogar conosco sobre como a vida na cidade está sendo mobilizada por nós humanos. Acima de sua cabeça, uma bacia com água vermelha. A entidade mulher vem partilhar com todos a necessidade de prestar atenção no que estamos fazendo com os descartes têxteis e o uso da água e do meio ambiente. Como o rio se sente? Essa entidade fala por quem? Por quê? Seu apelo é expor o mal do capitalismo que devora a todos⁷².

A performance “Tu viu, Rio?” se destaca pela sensorialidade emitida pela entidade. Entre instalação e performance, revela um desejo de habitação estética do mundo, de transformação da vida coletiva na busca de uma multiplicidade de sentidos entre corpo e mente, razão e emoção, real ou ilusório, entre individuação e coletividade.

Coletividade é outra referência epistemológica dos saberes afrorreferenciados que perspectivei na performance “Tu Viu, Rio?”. Vejamos como o comunitarismo e a ancestralidade podem orientar nossas reflexões nesse encantamento de possibilidades de viver que combata percepções estéticas unilaterais e necroepistêmicas⁷³ e contribua na apresentação de outras perspectivas de mundo que

⁷² Essa discussão vem sendo elaborada na minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, que tem como objeto de investigação os percursos e processos de aprendizados de mulheres brecholeiras, catadoras de roupas e suas referências socioculturais de ocupar a cidade. Perspectiva que vai me apontar novos arranjos de aprendizados para o ensino das artes visuais no Amapá/AP.

⁷³ O conceito de necroepistêmicas refere-se às dinâmicas de poder que não apenas eliminam vidas, mas também exterminam formas de conhecimento, saberes e modos de existência de grupos marginalizados. Essa ideia está intimamente ligada ao epistemicídio, que é a destruição sistemática dos conhecimentos e epistemologias de culturas subjugadas, como as indígenas, africanas e quilombolas, pelas estruturas coloniais e capitalistas. O epistemicídio vai além da simples exclusão de vozes; ele implica a desvalorização e destruição ativa de conhecimentos ancestrais, de práticas sustentáveis e de modos de ser que poderiam oferecer respostas vitais a crises contemporâneas, como as ambientais e sociais. Por exemplo, ao desconsiderar os saberes amazônicos e a ciência caseira das comunidades tradicionais, o mundo ocidental não apenas perpetua uma violência histórica, mas também perde a oportunidade de reimaginar o convívio com a natureza de maneira mais harmônica e equilibrada.

promovam o despertar de ancestralidades adormecidas, encantamentos silenciados e que ressurgam em narrativas/contações, performances culturais/modos de viver e *Mizuras*⁷⁴ nos dias e nas noites na Amazônia amapaense.

As mizuras para os amazônidas são uma perspectiva que nos aponta para uma cosmovisão em que a natureza é viva e dotada de intencionalidade, onde tudo está conectado e nada está isolado da espiritualidade do ambiente. As mizuras, assim como outros seres encantados, desafiam as fronteiras entre o natural e o sobrenatural, revelando um mundo onde os humanos devem negociar seu lugar em constante diálogo com as forças invisíveis que habitam a floresta. Esse entendimento sugere um modo de vida que reconhece e honra a presença de múltiplas entidades numa convivência harmoniosa que valoriza o respeito mútuo e a coexistência entre todos os seres.

Desse modo, consideramos que aprender com o passado, fortalecer o presente e possibilitar outros futuros é a base do pensamento afrorreferenciado. Esse pensamento, oriundo das cosmopercepções africanas, é tecido pelo conhecer, pelo aprender, pelo sentir e pelo ensinar por meio de vivências e experiências de corpos espiritualizados de conhecimento. Portanto, envolve pensamentos, conhecimentos e saberes provenientes de nossas raízes, de nossas tradições, de nossos chãos, de nossos corações e de nossa ancestralidade encantada.

A educação não é um automatismo do “toma lá dá cá”, mas uma gira de possibilidades de troca. Falo de educação considerando um compromisso como docente no encontro com a Lei 10.639/2003⁷⁵ e a Lei 11.645/08, que vêm contribuir para o fortalecimento do nosso pertencimento, mostrando e potencializando nossas histórias, nossas origens, libertando-nos, emancipando-nos para que possamos

⁷⁴ Mizuras são fenômenos sobrenaturais que se assemelham aos encantados e assombrações, estabelecendo uma complexa rede de relações entre humanos, espíritos e seres das florestas. As mizuras representam um conjunto de seres invisíveis ou encantados que habitam a floresta, revelando uma dimensão do sobrenatural profundamente enraizada na cultura amazônica e nas cosmologias dos povos tradicionais.

⁷⁵ As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são marcos importantes na legislação brasileira para a promoção da educação inclusiva e para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no país. A Lei 10.639, sancionada em 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica no Brasil. A Lei 11.645/2008 amplia a Lei 10.639/2003, tornando obrigatório também o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas de educação básica. Ambas as leis visam combater o racismo e o preconceito racial, promovendo uma educação que reconheça a pluralidade étnico-racial do Brasil. No entanto, a implementação dessas leis enfrenta desafios, como a formação de professores, a adequação dos materiais didáticos e a resistência a mudanças curriculares. Essas leis são fundamentais para a construção de uma educação antirracista e inclusiva, contribuindo para o respeito à diversidade cultural e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

afirmar e viver com orgulho nosso pertencimento, nosso chão, nosso ser/ estar no mundo afrorreferenciado.

A performance cultural em uma cidade que se faz atelier (Marques, 2017) tem esse princípio impulsionador de aprendizados. Não há um humanismo iluminado que tudo sabe. Mas aquela entidade que provoca a pensarmos como estamos sentindo as ideias ou que orienta as nossas referências de existência.

Conclusão

É fundamental unirmos forças para nos curarmos, potencializarmos cada vez mais nossos modos de ser e vivenciar no mundo. Assim, com algum atrevimento, essas pessoas que tanto nos ensinam, pessoas mais velhas e suas narrativas buscam fortalecer teias para potencializar os saberes amazônidos e suas referências de vivência amorosa, do cuidado, tecendo as poéticas de encantamento que são oriundas desses encontros/encruzilhamentos com a ancestralidade afrorreferenciadas de um outro bem viver. Ou seja, implica-se em busca e afirmação de nosso pertencimento, do comunitarismo que nos tece, de nossas origens e raízes, de nossa ancestralidade e nosso encantamento, é escuta sensível da nossa intimidade. Foram essas as inspirações epistêmicas emergidas na Amazônia que permitiram criar uma performance cultural, uma entidade estética que em vida surgisse em subjetividade encantada e viesse nos contar histórias de mundos possíveis de viver com liberdade, cuidado e amor.

Referências

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

MARQUES, Silvia. **Cidade Atelier**: poéticas sociais e ações artísticas na Amazônia. Macapá: UNIFAP, 2019.

MIZURA. Encontro de Performance no Amapá. Disponível em: <https://mizuraart.wixsite.com/my-site/quem-somos>.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/PISEAGRAMA, 2022.

ZAMPARONI, Valdemir. *Imagens da África no Brasil* *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Liliam Moritz (org.). **Agenda brasileira**: temas em uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Ancestralidade nas composições literárias de Graça Senna

DOI: 10.29327/5461269.1-12

Jakeliny Lobato da Silva⁷⁶

Mariana Janaina dos Santos Alves⁷⁷

Palavras-chave: Literatura amapaense; ancestralidade; Umbanda; poética.

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática artística

1. Introdução

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa desenvolvida no plano de trabalho de Iniciação Científica intitulado “Tradução cultural nas negritudes do Amapá: poética feminina”, que integra o projeto de pesquisa “Negritudes na Amazônia: da poética à narrativa”, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), desde junho de 2023. Objetivamos fazer a análise literária da obra da autora amapaense Graça Senna, a fim de verificar como a expressão poética da negritude amazônica se desenvolve sob o eixo da religiosidade e identidade.

A cena artística amapaense se desenvolve nas mais diversas áreas: na pintura, poética, artes cênicas, músicas e romances. Grupos amapaenses de teatro experimental como o Andirobas, composto por Daniela Aires, Juliane Pantaleão e Jéssica Thaís, e o Oju Mi, composto por Ruan Felipe, Jéssica Thaís, Terezinha Santos, Breno Magno e Érica Lima, discentes do curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá, desenvolvem de forma independente possibilidades cênicas afrocentradas, que são compartilhadas com o público dentro e fora das universidades. De semelhante modo, na literatura, poetas como Negra Áurea e Graça Senna possuem escritos que versam sobre as identidades que se desenvolvem no Amapá, com temáticas que abordam a cultura, memória e religiosidade.

⁷⁶ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: obatojakeliny@gmail.com

⁷⁷ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: marianaalves@unifap.br

Graça Senna é o nome artístico da amapaense Maria das Graças Senna Ramos. Ela que, além de poeta, é compositora, artista plástica e filha de religiões de matriz africana. Sobre esse último ponto, há recorrência em seus escritos, sendo dedicado um capítulo da sua obra “Tempo, meu tempo” (Senna, 2023), intitulado “O toque do tambor aumenta minha fé”, para as entidades dos cultos de religiões de matriz africana e afro-brasileira. Desse, selecionamos um poema que tem como protagonista a entidade Preto Velho, presente nos cultos da Umbanda. Objetivamos com essa escolha identificar de que forma a autora escreve sobre tradições ancestrais do povo negro na composição.

2. Metodologia

Após o levantamento das obras da autora, foi selecionado o poema “Patuá”, publicado no livro “Tempo, meu tempo” (Senna, 2023). Esse que foi selecionado levando em consideração o recorte temático da pesquisa, que se debruça sobre religiosidade e identidade.

Para as análises, foram estudados como referenciais teóricos Munanga (2019) e Bernd (1992), a fim de entender questões da Negritude; Sartre (2019), para análise poética; e Prandi (2001), para estudos sobre a religiosidade no âmbito das matrizes africanas.

3. Resultados e discussão

Vejamos o poema que é objeto deste estudo e, em seguida, as considerações:

Patuá
Rosário de Preto Velho tem
Milonga pra benzer
Ele benze o filho com fé
Fumando cachimbo
E tomando café.

Quem tem medo de mandinga
Não dispensa patuá
Se você não é da umbanda
Não é bom se aproximar

Lá no fundo da senzala
Um canto forte ecoou.
Negro canta, negro dança
E a corrente se quebrou.

O Vento balança a folha
Traz amor e caridade,
Tava preso na garganta
O grito de liberdade. (Senna, 2023, p. 50)

Como dito anteriormente, a entidade protagonista do poema é Preto Velho⁷⁸, que é concebido como uma personificação de idosos, em sua maioria homens e mulheres africanos que foram escravizados e morreram nas senzalas ou sem conhecer a liberdade. Nos cultos da Umbanda, eles são conhecidos pela sabedoria e caridade e têm como elementos marcantes o cachimbo para o fumo e o copo para tomar café.

A falange dos Pretos Velhos faz parte da Umbanda, religião de origem afro-brasileira, ela possui essa raiz pois “mistura” elementos religiosos africanos e brasileiros. Essa foi uma das formas encontradas pelas pessoas que foram trazidas de diversas regiões, especialmente da África, escravizadas no período colonial, para preservar sua cultura e tradições ante a repressão e desumanização que sofreram:

[...] frente à força aniquiladora da colonização, os escravizados africanos mantiveram a tradição sagrada em diáspora, a partir das memórias transportadas juntamente com o corpo-objeto na lancinante travessia transatlântica. A preservação da ancestralidade africana foi possível mesmo diante da assimilação de outros valores culturais impostos pelo viés da aculturação e da desumanização (Carvalho, Souza, 2022, p. 196).

A memória, cultura e religiosidade trazidas por essas pessoas compõem a ancestralidade africana no Brasil, que está presente na composição poética. A luta também está ilustrada nos versos finais da composição “Lá no fundo da senzala/ Um canto forte ecoou/ Negro canta, negro dança/ E a corrente se quebrou” (Senna, 2023, p. 50). Ao fazer essa representação, Senna utiliza o poema como forma de

⁷⁸ Os Pretos Velhos são uma falange, que é um grupo de entidades que trabalham juntas nas demandas de um terreiro.

propagação cultural, transitando por espaços que antes eram negados à população negra:

[...] A tradição ancestral é contada tanto na literatura, quanto em outras manifestações da arte, nas quais o afrodescendente passou a transitar com muito custo durante os últimos séculos, como forma de desestruturar a imagem folclórica da herança africana dentro dos espaços de conhecimento e, conseqüentemente, de poder (Carvalho, Souza, 2022, p. 196).

Para além da ocupação de lugares antes negados, o poema centralizado na religiosidade também auxilia na construção identitária da pessoa negra, conforme é explicado por Munanga (2019):

[...] parece-me que a consciência histórica é mais forte nas comunidades de base religiosa, por exemplo, nos terreiros de candomblé, graças justamente aos mitos de origem ou de fundação conservados pela oralidade e atualizados através de ritos e outras práticas religiosas. [...] nas bases populares negras sem vínculos com as comunidades religiosas de matriz africana, a consciência histórica e, conseqüentemente, a identidade se diluiriam nas questões de sobrevivência que toma o passo sobre o resto e pode desembocar num outro tipo de identidade: a da consciência do oprimido economicamente e discriminado racialmente (Munanga, 2019, p. 14-15).

Desse modo, entendemos que a propagação de símbolos das religiões de matriz africana e afro-brasileira na composição estudada colabora fortemente para o processo de construção identitária de pessoas negras, assim como para a propagação da ancestralidade africana, uma vez que estão intrinsecamente ligadas. Percebe-se com essas questões a relevância da produção literária da autora, que, através de suas obras, constrói por meio do discurso poético o combate ao racismo religioso, além de se tornar propagadora no processo de desmitificação dessas religiões.

4. Conclusão

Na contemporaneidade a ancestralidade africana é um símbolo de resistência identitária e cultura. Na composição analisada neste trabalho, é possível verificar a presença dos elementos que colaboram para a divulgação dessa ancestralidade, tornando-se assim um veículo de propagação dela no meio artístico.

A autora preocupa-se em traduzir em suas composições sentimentos que são comuns aos seus semelhantes, como a sua fé e o passado em comum. Ela então protagoniza seus escritos com elementos da cultura negra que socialmente, dada a construção histórica do Brasil, são reprimidos e invisibilizados, culminando em composições afrocentradas que, se amplamente lidas e propagadas, tornam-se fortes ferramentas na luta contra o racismo e o preconceito.

Referências

BERND, Zilá (org.). **Poesia negra brasileira**: antologia. Porto Alegre: AGE, IEL, IGEL, 1992.

CARVALHO, M. do C. M. de; SOUZA, E. F. de. Escrivência: epistemologia dos orixás e a autoafirmação do "sujeito- mulher-negra" no conto Das águas, de Cristiane Sobral. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 37, p. 196-208, 2022. DOI: 10.24261/2183-816x1537. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/844>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. *E-book*.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

SARTRE, Jean Paul. **Que é Literatura?** São Paulo: Ática, 2019.

SENNA, Graça. **Tempo, meu tempo**. Macapá: Cromoset, 2023.

Marabaixo: poesia feminina de resistência

DOI: 10.29327/5461269.1-13

Hozana de Araújo Alves⁷⁹

Mariana Janaina dos Santos Alves⁸⁰

Palavras-chave: casamento; ladrão do Marabaixo; oralidade; universo feminino.

Área Temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática artística

1. Introdução

O artigo apresenta a primeira análise da pesquisa de dissertação que traz o título “Memória e identidade na poética de Conceição Evaristo e nos ladrões do Marabaixo”, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Mariana Janaina dos Santos Alves, do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amapá. Apresentamos a análise do ladrão do Marabaixo “A curica”, de autoria de Maria José da Silva Libório. A escolha dessa poesia oral deriva da apresentação de elementos da vivência do universo feminino.

Os temas que permeiam esse ladrão tratam sobre as mulheres e as questões sociais que afetam a sua saúde física e psicológica. O tema dos versos é o casamento, assunto que carrega certo drama social muito patente que envolve o aspecto financeiro, os filhos, o lar e a vida amorosa. Entre a teoria da poética para análise, lemos Aristóteles (cf. Gazoni, 2006), escolhemos também Alfredo Bosi (1977) e, sobre a oralidade na literatura amazônica, os apontamentos de Josiclei Santos (2017).

⁷⁹ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: zanaaraujoalves@gmail.com

⁸⁰ Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: marianaalves@unifap.br

2. Metodologia

Após a primeira análise foi selecionado o ladrão de Marabaixo “A curica”, de autoria de Maria José da Silva Libório. Foram analisados os versos do ladrão de Marabaixo. Entendemos que o ladrão de Marabaixo é uma poesia, pois compreendemos que a poesia tem raízes na filosofia e, por esse motivo, nos permite adentrar os aspectos filosóficos. Nas palavras de Aristóteles (apud Gazoni, 2006, p. 14), “[...] a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular”. Ou seja, a poesia traz o olhar diversificado e potente das vivências humanas, pois ela intensifica as projeções sentimentais.

De mesmo modo, entendemos que “o gênero poético se dividiu em diferentes espécies, consoante o caráter moral de cada sujeito imitador. Os espíritos mais propensos à gravidade reproduziram as belas ações e seus realizadores” (Gazoni, 2006, p. 05). Esse caráter filosófico nos traz a percepção reflexiva da voz lírica presente na poesia e faz com que tenhamos reflexões baseadas na percepção humana, que nos permite ter a característica do ser que produz artes e reproduz estéticas do fazer arte.

Seguindo essa linha de pensamento, Alfredo Bosi (1977, p. 106) conceitua que “[...] o caráter concreto da palavra poética não se identifica, necessariamente, com o caráter icônico, mais imediato, das artes visuais. O concreto do poema cresce nas fibras espessas da palavra, que é um código sonoro e temporal [...]”. Entendemos que a palavra dentro da poesia é o elemento que carrega significados potentes, ou seja, ao analisar o poema, que é uma ação humana repleta de emoções e reverberações, notamos que as palavras atravessam o tempo. É importante destacar que a poesia oral traz vivências de conhecimento adquiridos através das relações culturais e que também são formas humanas de expressar suas vozes.

Nesse sentido, Josiclei Santos (2017, p. 49) traz reflexão crítica sobre a presença da oralidade na literatura especificamente da Amazônia, pois

[...] a voz poética e a composição popular se complementam, dando a impressão de um corpo único. [...] O poeta cria um território limítrofe que aproxima a escrita do poder do canto, e este por sua vez metonimicamente nos transporta à temporalidade do corpo.

Nesse ponto, consideramos que o poeta registra na expressão oral a forma que nasce da convivência humana e a transforma em corpo-texto, pois na escrita a forma oral passa a ter aspectos que englobam a lógica da expressividade humana.

Nesse sentido, compreendemos que a poesia traz “[...] um código de signos cujos referentes não transparecem, de pronto, à visão. Para compensar esse intervalo, próprio de toda atividade verbal, o poema se faz fortemente motivado na sua estrutura fonética, na sintaxe e no jogo das figuras semânticas” (Bosi, 1977, p. 106). Ou seja, conseguimos identificar por meio da análise elementos semânticos que carregam essencialmente a trajetória histórica das escolhas por determinadas palavras para compor aquele verso, no qual trazem marcas semânticas de valor ideológico ou até mesmo étnico.

3. Resultados e discussão

Bosi (1977, p. 23) explica que “[...] falar significa colher e escolher perfis da experiência, recortá-los, transpô-los, e arrumá-los em uma sequência fonosemântica”. É possível, através da poesia, colher sequências que definem um perfil semântico da composição dos versos, o que significa entender os aspectos da voz lírica que se redesenham na conjectura das palavras. Partimos do princípio de que a poesia reverbera sentimentos que transportam nas palavras os elementos de significados de experiências dos sujeitos.

Passamos para a leitura do ladrão:

A curica

(Maria José da Silva Libório)

A curica cantou na terra
Periquito também cantou
Moreninha do rio doce
Todas elas tem seu amor

Ai morena, ai morena
Eu vou morrer, vou me acabar
Tem pena de mim
Morena tem pena de mim ai, ai

Se eu soubesse quem tu eras
Quem tu haverás de ser
Não dava meu coração
Para agora eu padecer

Sinto uma dor no peito
Outra no coração
De não poder dar a vida
De quem está debaixo do chão

Solteirinha não te case
Te lembra da boa vida
Eu já vi uma casada
Chorando de arrependida

O ladrão de Marabaixo “A curica”, ao nosso ver, apresenta uma visão negativa das relações afetivas, que, em vez de provocar emoções sinceras, aprisionam as pessoas, mas principalmente a mulher, em certos sentidos. O título tem o nome de um pássaro da Amazônia, acreditamos que nos versos apresentados ele representa a mulher, que seria igual ao passarinho. Ela que necessita de liberdade para ser feliz.

A voz lírica apresenta duas visões: uma antes do casamento e outra após, quando a relação se torna um fardo. Na primeira, notamos um discurso engessado na chantagem psicológica, que procura persuadir com base no sentimento de dependência emocional; e, no segundo, o discurso é mais direto no sentido de alertar que existem imposições que amedrontam a mulher, ou melhor, tornam-na prisioneira e fazem ela sofrer.

Os versos “Se eu soubesse quem tu eras/ Quem tu haverás de ser/ Não dava meu coração/ Para agora eu padecer” denotam sentimento de arrependimento após a união, o que foi prometido, ou melhor, as juras de amor se transformam em sofrimento. Esses versos remetem ao mito de Medeia, escrito por Eurípidas. Medeia é descrita sempre como uma mulher cruel, traiçoeira e vingativa, que se vinga dos homens (pai, irmão e marido) e, conseqüentemente, dos filhos. Mas, entre tantas violências que ela sofreu, o que mais ganha foco é a sua crueldade.

Chamamos atenção para o mito de Medeia porque as mulheres são subjugadas na sociedade, na qual somente os erros ganham destaque, e elas se sobressaem entre tantas violências sofridas, como, por exemplo, a crueldade paternal e as traições do marido. Entendemos isso como uma visão hegemônica que descreve as mulheres como culpadas. Tomamos Medeia, que é um mito grego, como exemplo para fazer um paralelo entre o mito e a expressão popular do Marabaixo, em que as mulheres

são representadas como pessoas enganadas por falsas promessas de amor e, mesmo assim, são tidas como bruxas.

No ladrão de Marabaixo “A curica” percebemos a mesma promessa com relação ao casamento, mas os versos advertem que o casamento traz consigo um lado negativo para a mulher, quando ela vira prisioneira do relacionamento. Vejamos nestes versos: “Solteirinha não te case/ Te lembra da boa vida/ Eu já vi uma casada/ Chorando de arrependida”. Percebemos que a voz lírica traz um alerta sobre o casamento, afirmando que seria melhor estar solteira na casa dos pais do que sofrendo nas mãos de quem não valoriza o casamento.

Conseguimos recuperar por esses versos que as mulheres, quando se casam, principalmente aquelas que dependem financeiramente do parceiro e acabam vivendo em função do marido e dos filhos, são alvos de opressões e violências (verbais, psicológicas e até físicas), ou seja, acabam envolvidas num círculo vicioso de repressão e violências. E por vezes as mulheres nem percebem que são vítimas, pois o companheiro sempre muda o discurso, ao afirmar que é quem sustenta o lar, e a mulher acaba se sentindo culpada por fazer as cobranças necessárias de boa convivência.

Analisando atentamente os versos, percebemos que a voz lírica traz argumentos maliciosos, ou melhor, as “falsas promessas” que o perfil masculino costuma proferir para convencer a mulher a ceder aos próprios interesses, conforme podemos ler em: “Ai morena, ai morena/ Eu vou morrer, vou me acabar/ Tem pena de mim/ Morena tem pena de mim ai, ai”. Nesses versos tem-se o apelo voltado ao apego emocional, e é como se não houvesse saída para a mulher ao não ser ceder aos caprichos, ou melhor, à cantada. A expressão “Eu vou morrer” carrega um tom de chantagem emocional, que pode ser um indicativo de violência psicológica.

Outros versos trazem o despertar tardio da mulher: “Se eu soubesse quem tu eras/ Quem tu haverás de ser/ Não dava meu coração/ Para agora eu padecer”. Há o arrependimento por ter aceitado o homem que a faz sofrer, e a voz lírica alerta que palavras (promessas) bonitas também causam dor. Acreditamos que a voz lírica se refere principalmente às mulheres negras, conforme demonstram os termos inseridos no texto – quais sejam, moreninha, morena –, pois em geral elas estão mais sujeitas a essa fatalidade. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), a chance de uma mulher negra jovem entre 15 e 29 anos morrer é duas vezes maior se comparada com às mulheres brancas.

É importante destacar que a poesia oral escrita por Maria José da Silva Libório faz uma relação direta com os elementos da natureza, fato que conecta as raízes ancestrais: “A curica cantou na terra/ Periquito também cantou/ Moreninha do rio doce/ Todas elas tem seu amor”. Percebemos que, ao comparar a mulher ao papagaio, mostra que até os animais têm direito à liberdade, assim também as mulheres. A palavra “liberdade” não aparece no *corpus* do texto, mas fica subtendida na comparação da ave com a mulher.

Convém explicar que a curica⁸¹ é um pássaro da Amazônia com características marcantes: ave com cores verde, azul e amarelo; o rabo às vezes com tons de laranja. Na região Norte, é muito presente na natureza, nas aldeias e nas casas das pessoas que moram no interior. Normalmente esse animal repete o que falam perto dele.

Cabe ressaltar que esse pássaro vive livre na natureza, o que na composição dos versos é mencionado como exemplificação da liberdade, do quanto é bom ser livre e poder voar para todos os lugares. Assim devem ser as mulheres, livres, para terem o próprio protagonismo. A comparação feita entre a mulher e o pássaro se presta a mostrar que a liberdade deve estar presente em todas as etapas da vida. Se a liberdade deixa de fazer parte da vida, nesse caso, da mulher, as consequências podem ser desastrosas. Vejamos no trecho a seguir: “Sinto uma dor no peito/ Outra no coração/ De não poder dar a vida/ De quem está debaixo do chão”. Nesses versos percebemos a dor da perda. Algo que poderia ser evitado. Quando o casamento chega ao extremo da falta de respeito e reciprocidade, a principal vítima, geralmente, é a mulher, que sofre as consequências do mau casamento.

A poesia traz significados simbólicos que fazem parte de quem a produziu, pois temos um processo de resignificação que ganha formas autênticas. Ou seja, a poesia consegue capturar e representar de forma bela a arte humana de reinventar a vida, mas também consegue trazer reflexões sobre as relações sociais. O ladrão de Marabaixo “A curica”, de autoria feminina, traz para o texto/cantiga oral/escrito posicionamento sobre as relações abusivas, a exemplo do casamento.

⁸¹ A curica amazônica é uma ave da família Psittacidae. Ocorre em toda a América do Sul. É conhecida como papagaio-do-mangue na costa, por habitar essa formação. Mede entre 31 e 34 centímetros de comprimento e pesa entre 298 e 469 gramas. Como seus congêneres, apresenta plumagem geral na coloração verde. De porte um pouco menor que o do papagaio-verdadeiro, tem como características mais marcantes para diferenciação entre as duas espécies o espelho e a marca da cauda de cor laranja, em vez de vermelho. O bico é amarelado na base, com o restante cinza-escuro. Menos cabeçudo em proporção ao corpo, o adulto possui a coroa, parte da face e a garganta na coloração amarela. Larga e conspícua faixa azul-claro com origem nos lores e atingindo até a porção posterior aos olhos separa a coroa da face amarela (Bragança, 2010).

O casamento faz parte das relações sociais e pode ser celebrado de diferentes formas, dependendo da tradição cultural. No ladrão de Marabaixo “A curica” tem-se, como já mencionado, um alerta, pois no texto ser solteira (solteirinha) é sinônimo de liberdade, nesse caso, a moça tem asas para “voar”, sem estar presa em um relacionamento que lhe causa infelicidade. Bosi (1977, p. 191) também partilha que “[...] A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar”. Nesse sentido, a poesia alerta que há a necessidade de refletir sobre as escolhas ao se relacionar, pois o casamento, algumas vezes, pode virar um pesadelo.

4. Conclusão

Dessa forma, o ladrão de Marabaixo expõe reflexões sobre as relações sociais, em especial sobre o casamento. É importante destacar que temos um texto que faz relação com a natureza, e essa é a marca registrada da escrita amazônica. “A curica” promove uma reflexão sobre a mulher solteira e a casada, a experiência a mulher casada em comparação com a moça solteira.

O paralelo com o mito de Medeia foi feito para demonstrar que as mulheres, quando representadas, por vezes aparecem subjugadas e culpadas. Medeia é conhecida como aquela que matou os filhos com crueldade, ou seja, o foco é sempre a maldade feminina. Ela foi abusada, traída e injustiçada, mas o que se permanece em grande parte da narrativa é o crime.

O ladrão de Marabaixo “A curica” consegue, na simplicidade das palavras, atravessar caminhos derivados da oralidade, denotando saberes e experiências na composição dos versos. Na estrutura temos 20 versos e cinco estofes ritmados, pois se trata de uma cantiga. Os versos foram criados a partir do processo de reflexão acerca da sociedade, em especial acerca das relações sociais. Ou seja, os ladrões de Marabaixo têm ligação direta com o social. É uma poesia carregada de empatia e significados.

Referências

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BRAGANÇA, Afonso de. Curica – (Amazona amazonica). **PhotoAlves**, 13 dez. 2010. Disponível em: <https://photoaves.com/curica/>. Acesso em: 10 maio 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 17. ed. São Paulo, 2023.

GAZONI, Fernando Maciel. **A Poética de Aristóteles**: tradução e comentários. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Josiclei de Souza. A cantiga afrodescendente na literatura amazônica modernista. **Revista Ribanceira**, n. 9, p. 42-58, 2017.

Construções poéticas afrorreferenciadas na disciplina História da Arte no Brasil: práticas artístico-pedagógicas motivacionais

DOI: 10.29327/5461269.1-14

Joaquim Cesar da Veiga Netto⁸²

Tamires Maria dos Santos de Oliveira⁸³

Palavras-chave: Arte no Brasil; cultura afro-brasileira; práticas artístico-pedagógicas afrorreferenciadas

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática pedagógica

1. Introdução

A história da arte é a história da cultura elaborada por imagens, por objetos, músicas, danças, poesias e por tantas outras manifestações possíveis de imprimir as emoções humanas, como observam os autores Argan e Fagiolo (1992) e Didi-Huberman (2016). Nesse sentido, procuro trazer alguns movimentos construídos no decorrer da disciplina História da Arte Brasileira I, com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da universidade onde desenvolvo as minhas práticas artístico-pedagógicas, considerando o conteúdo programático das matrizes dos povos originários, bem como da arte e cultura afro-brasileira, conforme sinalizações da Lei 10.639/2003⁸⁴.

Nesses movimentos, procurei experimentar um trabalho metodológico em que o conhecimento da história da arte como história da cultura e, na sequência, como história das emoções humanas fosse algo mais sensível, evocando as sensações vividas pelos discentes durante o contato com tais conhecimentos da cultura afro-brasileira. Um trabalho em que pudéssemos, a partir desses conhecimentos, ter uma

⁸² Professor do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. E-mail: joaquim.netto.ap@gmail.com

⁸³ Discente do quinto semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (CAV/DEPLA/UNIFAP). E-mail: mariadossantosdeoliveira654@gmail.com

⁸⁴ Lei brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

experiência imersiva através de múltiplos modos de linguagem: visual (feituras), gestual (expressões corporais), linguística (textos/aforismos⁸⁵), sonora (sons vocais).

2. Metodologia

Através de um percurso: VER > LER > ESCREVER > ARTICULAR (Figura 1), construí as etapas do estudo da história da arte, a partir da análise de autores internacionais como Argan e Fagiolo (1992) e Didi-Huberman (2016) e autores brasileiros como Ana Mae Barbosa (2008). Procurei pensar algumas questões relacionadas com a arte africana brasileira, entre tantas, esta que trago neste trabalho: os relicários. Nessa perspectiva, procurei respeitar a diversidade dos olhares e sensações observando que no mesmo espaço estão discentes neurotípicos e neuroatípicos⁸⁶. Reconhecendo a diversidade, pensamos e experimentamos os conhecimentos desenvolvidos através de “construções poéticas”⁸⁷, envolvendo os múltiplos modos de linguagens, entre eles, a construção de objetos tridimensionais: as pequenas caixas “Relicários Afro-brasileiros”, com desenhos, pinturas, fotografias, poesias e muitos elementos como conchas, búzios, flores, metais etc.



Figura 1 - Etapas de estudo da História da Arte (esquema do autor)

⁸⁵ Frases curtas e concisas que pudessem expressar algo apreendido nas suas observações sobre o assunto.

⁸⁶ Neuroatípicos - alunos que têm seu desenvolvimento neuropsiquiátrico diferente do considerado comum pela sociedade (autismo, TODA-H, dislexia...). Neurotípicos - são os alunos cujo desenvolvimento neurológico se dá conforme o que é típico (comum) para a sociedade.

⁸⁷ Feituras diversas como pinturas, objetos, fotografias etc.

3. Resultados e discussão

Caminhando, experimentando e vivendo aquelas novas informações culturais e artísticas, passamos por muitas manifestações visuais, entre elas as máscaras africanas, as esculturas e os relicários (Figura 2). Nessa última manifestação, os discentes expandiram as suas experiências e construíram “algumas caixas”, nas quais aglutinaram elementos da cultura e religião africana. Os “pequenos relicários” passaram a ecoar um pouco das memórias da cultura e religião daquele povo, nos elementos alegóricos/simbólicos inerentes à cultura afro-brasileira, tais como: conchas, búzios, tecidos com estamparias etc. Contudo, inevitavelmente, os “pequenos relicários” traziam as memórias afetivas de cada um daqueles alunos ao dialogar com trabalhos de artistas brasileiros, como Farnese de Andrade (1926-1996), e artistas internacionais, como Pablo Picasso (1881-1973).



Figura 2 - Caixas relicários – interior e frente – construção dos discentes de História da Arte Brasileira I

4. Conclusões

Meu objetivo é ampliar a possibilidade de experimentar a história da arte, a história da cultura ou, melhor dizendo, a história das emoções humanas, de uma forma mais sensível, e não apenas por conceitos. Aliás, para finalizar quero lembrar aqui

André Malraux (2011)⁸⁸, que, no século XX, já cogitava que “há séculos” a nossa convivência com a arte não cessa de se intelectualizar e que as instituições responsáveis pela distribuição da arte (agenciamentos) impõem uma forma de experiência que não contempla a amplitude dos nossos conhecimentos e das nossas emoções.

Sem dúvida, as instituições são importantes para nos proporcionar a mais elevada ideia do homem. No entanto, a nossa existência é muito mais ampla do que aquilo exibido pelas instituições de agenciamento, entre elas o Museu.

Referências

AMALIA, Ana; MINERINI, José. **História da arte brasileira**. São Paulo: Editora SENAC, 2019.

ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO, Maurizio. **Guia de história da arte**. 6. ed. São Paulo: Editorial Estampa, 1992.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**: contribuição a uma Sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

MALRAUX, A. **O Museu Imaginário**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. **Negro Curador**: estudo sobre o relicário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Estúdio Nobel, 1988.

⁸⁸ Escritor francês de assuntos políticos e culturais (1901 – 1976). Autor de obras como “Le Musée imaginaire”.

Narrativas visuais, reflexões poéticas e afrocentradas na Festa de São José no Abacate da Pedreira, Amapá

DOI: 10.29327/5461269.1-15

Silvia Marques⁸⁹

Palavras-chave: Narrativas visuais afrocentradas; Quilombo Abacate da Pedreira/AP; Festa de São José; poéticas dos vínculos.

Área temática: Epistemologias Afrorreferenciadas na prática artística

1. Introdução

Este texto é baseado nas reflexões pontuais da terceira questão contida no documentário experimental intitulado “Preparos de Fé”⁹⁰, que explora a Festa de São José no quilombo⁹¹ do Abacate da Pedreira no estado do Amapá. O documentário possui três preparos que examinam e indicam as seguintes reflexões: primeiro preparo, imersão antropológica; segundo, indicadores entre religiosidade e política; e terceiro, produção de imagens e poéticas afrorreferenciadas. Apresentarei brevemente as questões do terceiro preparo⁹².

O que se evidencia no terceiro preparo são as capturas de imagens, que contêm, além de referências teóricas, fundamentos da fruição poética conectada às ações dos festeiros e suas corporeidades na Festa de São José no Abacate da Pedreira/AP. O processo de captura de imagens foi especialmente marcado pelas vias sensoriais, bem como a pós-produção – montagem/edição. A atitude é não ver

⁸⁹ Professora do Departamento de Letras e Artes - DEPLA da UNIFAP. E-mail: Silvia3unifap@gmail.com

⁹⁰ Documentário ainda em feitura e será apresentado no Quilombo do Abacate da Pedreira/AP.

⁹¹ As terras que ocupam e sobre as quais devem ter direito reconhecido não são necessariamente de negros fugidos nem a homogeneidade racial é condição do seu reconhecimento como sujeito coletivo de direitos, pois tanto na Constituição brasileira de 1988 quanto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o critério de reconhecimento e de identidade é o da autoidentificação (Esterci, 2011).

⁹² Nesse preparo, mergulhei nas histórias e tradições que formam a base das identificações e referências das identidades da comunidade do Abacate da Pedreira. Procurei ainda nos conceitos de confluência e transfluência como operadores de um processo orgânico das epistemologias afrorreferenciadas inspirados nas concepções circulares de Bispo (cf. CARNEVALLI *et al.*, 2023).

comportamentos ou referências forjadas pelo colonizador para não sermos contaminados por suas percepções e não nos comprarmos como eles (Carnevalli *et al.*, 2023).

O intuito foi enunciar, desvelar e evidenciar saberes ancestrais, bem como evocar imagéticas que enxergassem na fruição sensações geradas pelos encontros sociais na Festa de São José, com destaque para as imagéticas afrocentradas. Tal destaque pode ser percebido nas ações engajadas dos festeiros, que expressam um profundo sentido de pertencimento, atuando como guardiões da existência africana na Amazônia Amapaense. Ações evidenciadas e apreendidas na coletividade e em comunhão⁹³.

A comunhão, portanto, são convívios que se mostram como poéticas de vínculos, enredados nas experiências orgânicas de uma comunidade. Ou reeditar as nossas trajetórias a partir das matrizes, dos comportamentos e das corporeidades afrorreferenciadas. Ou seja, a relação com as imagens que procurei capturar vem inspirada nas percepções de Bispo (cf.: Carnevalli *et al.*, 2023, p. 16), quando enfatiza que a lógica das imagens se dá pela “emancipação dos povos e das comunidades tradicionais através da contracolônização”.



Figura 1 - Foco

Fonte: Silvia Marques

⁹³ Penso ser uma epistemologia que busca a todo momento celebrar referências identitárias, reforçando laços, mas também sublinha a importância das tradições e da cultura afro-brasileira no contexto contemporâneo.

2. Metodologia

Para mim, as imagens são uma rica oportunidade de explorar e documentar as dinâmicas culturais e sociabilidades intelectuais, emocionais e sensoriais da comunidade quilombola do Abacate da Pedreira (Martins, 2015). As imagens produzidas para o documentário reeditam e provocam o olhar do expectador, explorando possíveis construções de fruição e reflexão, permitindo reconhecer que somos herdeiros de referências dos saberes africanos⁹⁴. Especialmente evidenciando interações afetivas dispostas pelas poéticas dos vínculos.

As poéticas dos vínculos se materializam nas relações individuais e coletivas, nos fazeres solidários, participativos e nas conexões inerentes aos saberes da comunidade do Abacate da Pedreira. Cosmologias específicas de um povo que se mobiliza para existir, articulando e realizando a festa seja pelo compromisso de fé ou pelo encontro social (Carnevalli *et al.*, 2023). Penso que as poéticas dos vínculos são processos impulsionados pelos sentimentos e que se vivificam a cada encontro, materializando-se em repertórios culturais que nutrem seus territórios, sentimentos de pertencimento, identificação afrorreferenciada na Amazônia (Esterci, 2011).

Assim, convido a mergulharmos nas visualidades, performances e percepções dos festeiros da Festa de São José no Abacate da Pedreira em cada imagética e detalhe capturado. Que esse procedimento estético empenhe outros saberes visuais que alimentem outros aprendizados, trocas e comportamentos que de outra forma não seriam possíveis.

⁹⁴ Para Valdemir Zamparoni (2011) a ampliação de pesquisadores em temas africanos que produzam conhecimentos desprovidos de preconceitos é uma fissura que devemos imergir no espaço acadêmico.

3. Resultados e discussão



Figura 2 - Preparos

Fonte: Sílvia Marques

Anciãos contam histórias. Crianças participam em sua alegria contagiante. Jovens vibram ao cantar os ladrões. A escultura dos santos perpetua a vida, avós, amigos humanos e extra-humanos habitam a floresta. Ao tocar as caixas de marabaixo, corações pulsam em sua força vital, corpos expressam a ubiquidade do tempo, saias coloridas rodam e seduzem, preenchem e geram memórias. Flores adornam os cabelos e irradiam força e beleza, testemunhas da vida gerativa.



Figura 3 - Devistas

Fonte: Sílvia Marques

A bandeira do Santo São José entra no barracão, celebração, reverência e fé se mesclam em oração devota. Ressoam vozes. Comida feita pelo afeto é servida na mesa coletiva. Sabores, frutas da época coloreem os olhos em sabores peculiares e nutrem corpos e mentes com força ancestral. Na alquimia fascinante dos grãos, degustamos a gengibirra. Quem quiser chegar, já faz parte de uma interação íntima com a terra, com a vida, com existência em celebração, em poética dos vínculos na Amazônia Amapaense.

Esse foco foi forjado pela captura de imagens. Ao olhar, quis enunciar as poéticas sociais. Vínculos tramados no convívio e que se adensam nos repertórios portáteis, situados da trajetória individual e coletiva socialmente. Portanto, as imagens e suas estéticas dos vínculos mostram como as interações cotidianas e os eventos festivos tecem uma rede de suporte e pertencimento que é fundamental para a resiliência e a vitalidade da comunidade.

4. Conclusões

Através de capturas de imagens, indiquei imagéticas afrorreferenciadas na Festa de São José na comunidade quilombola Abacate da Pedreira/AP. Busquei não só documentar uma celebração cultural, mas também contribuir para o conhecimento das dinâmicas que nutrem a vida vivida e a valorização dos saberes e práticas ancestrais. O esforço de produção foi desafiar a “história única” e promover a representação autêntica, fortalecendo a resistência cultural e a justiça epistêmica dos povos que habitam a Amazônia.

O documentário “Preparos de fé”, detalhado pelo terceiro preparo, seguiu a reflexão pautada pela captura de imagens, intentando expressar ações engajadas da participação coletiva, enfatizando a poética e o vínculo da produção imagética e a experimentação sensorial e perceptiva das vidas, dos saberes, das sociabilidades e do pertencimento de uma cultura afrorreferenciada na Amazônia Amapaense.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Decisions** São Paulo: Scipione, 1997.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUES, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo; Belo Horizonte: UBU Editora/ Piseagrama, 2023.

ESTERCI, Neide. Amazônia: povos tradicionais e luta por direitos. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Liliam Moritz (org.). **Agenda brasileira**: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTINS, R. Implicações de distintas compreensões de cultura visual. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 3, p. 40-52, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734810738>.

ZAMPARONI, Valdemir. Imagens da África no Brasil. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Liliam Moritz (org.). **Agenda brasileira**: temas em uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LISTA DE PALAVRAS-CHAVE
(sugestões para busca no e-book)

Abacate da Pedreira
afrografia
afroperspectiva
afrorreferenciado
Amapá
Amazonas
Amazônia/ amazônico
ancestralidade
Andirobas
antirracista/ antirracismo
Arte
ArteAfro
Artes Cênicas
Artes da cena
Audiovisual
Base Nacional Comum Curricular
casamento
Cidade Atelier
circularidade
Constituição
corpo/ corpos
criança
cultura
cura
currículo/ curricularização
dança
decolonial/ decoloniais/ decolonizando/decolonialismo/ decolonialidade
didática
Direção teatral
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial
discente/ discentes

dispositivos legais
diversidade
docência/ docente
domínio
dramaturgia/ dramaturgias
econômico
Educação
Educação Básica
epistemologia
escola
escolarização
escrevivência
eurocênico/eurocênicos
eurocêntrico/ eurocênicos
evolução
experimentação
expressão corporal
Festa de São José
formação
Grupo de Teatro
História da Arte
História do Teatro
identidade/ identidades
inclusão/ inclusivo/ inclusiva
infância/ infantil
interações afrorreferenciadas
jogos afrocentrados
Lei 10.639
Licenciatura em Artes
linguagem/ linguagens
literatura
livro didático/ livros didáticos
Marabaixo
memórias
Movimento Negro

mulher/ mulheres
música
narrativa/ narrativas
NEAB
NECID
oralidade
oralitura
origem
Parâmetros Curriculares Nacionais
Pedagogia
performance
poder
poesia
poética/ poéticas
político
PPGLET
prática artística
prática cultural/ práticas culturais
prática pedagógica
Preto Velho
processo colonial
professor
Programa Nacional do Livro e do Material Didático
quilombo
relações étnico-raciais
resistência
ribeirinho/ ribeirinha
Teatro
Teatro de Máscaras
Teatro Negro
tradição oral
Umbanda
UNIFAP

Esta obra vem contribuir para a discussão sobre epistemologias afro-brasileiras nas Artes da Cena como forma de problematizar a aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino Superior, com ênfase nos cursos de Artes da Cena. Sua produção decorre do evento formativo presencial ArteAfro: Seminário de Epistemologias Afrorreferenciadas nas Artes da Cena, realizado de forma conjunta entre a UNIFAP/UEAP/IFAP e financiado pelo CNPq, realizado em Macapá, no período de 20 a 22 de junho de 2024, chegando à sua terceira edição.

Realização:



UNIFAP
Universidade Federal do Amapá



Financiamento:



ISBN 978-65-86723-96-0



978-65-86723-96-0