



DOSSIÊ

ÁFRICA-BRASIL:
Percepções sobre as Artes da Cenas

APRESENTAÇÃO

EDITOR/XS

NILZA LAICE (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique)
ERICO JOSÉ SOUZA DE OLIVEIRA (UnB)

COMITÊ EDITORIAL

CONRADO DESS (USP)
JENNIFER JACOMINI DE JESUS (UnB)
CYNTHIA CY BARRA (UFSB)
PAULO PETRONILIO (UnB)
ERICO JOSÉ SOUZA DE OLIVEIRA (UnB)
NILZA LAICE (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique)



Este dossiê é resultado de ações acadêmicas e extensionistas que ocorreram entre 2024 e 2025, a partir do projeto ARTES CÊNICAS E UNIVERSIDADE: (re)pensamento curricular de intervenções antirracistas, contemplado na Chamada nº 40/2022 - Linha 3A - Projetos Individuais - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social – Pro-Humanidades 2022.

Uma das atividades mais impulsionadoras para a culminância deste dossiê foi o Seminário Internacional MOÇAMBIQUE-BRASIL: Olhares sobre as artes da cena, realizado em parceria pelo Grupo de pesquisa EDEGECI- estudos descolonias, de gênero e cidadania, da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM-Moçambique) e o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – UnB, de abril a dezembro de 2024.

Sob a coordenação da Profa. Dra. Nilza Laice (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique) e do Prof. Dr. Erico José Souza de Oliveira (UnB – Brasília), o referido seminário online e gratuito tratou de experiências teóricas e práticas no seio das artes cênicas no Brasil e em Moçambique, com oito aulas e uma conferência de encerramento, cujos os temas versaram sobre Decolonialidade e Racismo Epistêmico, com o Prof. Érico José (UnB), Evolução Histórica do Teatro Africano, com o Prof. Dativo José (UEM-Moçambique), Acessibilidade Cultural nas Artes da Cena, com o Prof. Emerson de Paula (UNIFAP), O Olhar e o Necro-Olhar em Cena, com o Prof. Marcial Macome (UEM-Moçambique), Territórios da Arte: Luz Negra, Diásporas Afroatlânticas e Ancestralidade, com a Profa. Cynthia Cy Barra e Adilson Kamy Manuel Ferreira (UFSB), Do Psicodrama ao Teatro, com a Profa. Angelina Chavango (UEM-Moçambique), Desocidentalização: Estratégia de Emancipação Social com Ênfase na Educação Formal, com a Profa. Adna de Paula (UFVJM), Estudos de Gênero nas Artes, com a Profa. Nilza Laice (UEM-Moçambique), Universidade e Descolonização das Subjetividades, com o Prof. Paulo Petronilio (UnB-Planaltina), cujos vídeos podem ser assistidos no <https://www.youtube.com/@ppgcen-unb>.

Outro evento fundante para a ideia desse dossiê foi a criação do Fórum de Docentes Negros/as em Artes Cênicas do Ensino Superior, que teve a iniciativa de reunir docentes dos cursos de teatro e dança das Universidades Federais do Brasil para discutir questões curriculares sob a ótica das epistemologias negrorreferenciadas e a problemática de suas ausências no pensamento curricular dos departamentos.

Como resultantes dessas iniciativas, o dossiê ÁFRICA-BRASIL: Percepções sobre as Artes da Cena, traz práticas, reflexões, pesquisas e proposições pedagógicas no âmbito das Artes Cênicas, desenvolvidas há décadas tanto nos países africanos quanto no Brasil reunindo cada vez mais adeptos/as e espaços de discussão, a partir das relações entre ensino, pesquisa e extensão. Diálogos profundos sobre questões de raça, gênero, sexualidade e classe como indicativos de uma mudança paradigmática que desestabiliza a hegemonia do pensamento eurocêntrico nos âmbitos universitário, artístico e do ensino básico, reverberam no “viver-fazer-pensar” (Zulma PALERMO, 2019) das artes da cena. As análises críticas das lógicas da colonialidade no Brasil e na África, no tocante à importância e urgência de epistemologias negras, indígenas, dissidentes e identitárias geram novas percepções sobre como as artes cênicas perpetuam colonialidades, exclusões e epistemicídios diversos e confrontam modelos tecnicistas e bancários (Paulo FREIRE, 1996) de compreensão e difusão de conhecimentos estéticos e educacionais.

O Dossiê ÁFRICA-BRASIL: percepções sobre as artes da cena se propõe, portanto, a ser um desdobramento dessas e outras questões correlatas com o intuito de adensar o diálogo entre pesquisadores/as-artistas-docentes, através da pluralidade de temas, realidades socioculturais e pensamentos artísticos de matrizes contra-coloniais (Nego BISPO, 2015) desvelando a manutenção dos racismos epistêmico e estrutural, assim como das epistemologias hétero e cisgêneras centradas no mundo das artes.

RIOS E QUINTAIS: MODOS DE SER E DE ENSINAR DA CIA DE TEATRO NEGRO MÁRIO GUSMÃO

RIVERS AND BACKYARDS: WAYS OF BEING AND TEACHING
OF THE MÁRIO GUSMÃO BLACK THEATER COMPANY

DRA. CYNTHIA DE CÁSSIA SANTOS BARRA

Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia/PPGER/UFSB, Doutora em Literatura Comparada/Pos-Lit/UFGM, Pós-doutora em Artes Cênicas/PPGCEN/UNB. Yawó de Naná do Ilé Obìnrín Omi Àṣẹ Ayra (Terreiro Vintém de Prata), Salvador/BA.

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB
cynthiacsbarra@ufsb.edu.br

ME. JOSIVALDO FELIX CÂMARA

Professor de Artes no Centro Educacional Maria Santana, Mestre em Ensino das Relações Étnico-Raciais, pelo PPGER/UFSB, Diretor da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, Coordenador Estadual de Cultura do MNU – Bahia.

Centro Educacional Maria Santana – Pau Brasil-BA
camarajosivaldo5@gmail.com

Resumo

Este artigo é uma narrativa crítica, com viés de escrita ensaística, acerca da história de criação e das metodologias de ensino-aprendizagem da Companhia de Teatro Negro Mário Gusmão. Composto por diversos gêneros discursivos, apresenta fragmentos de relatos de vida, relato de experiências, propõe confluências teóricas e constrói pontes para compreensões acerca das relações possíveis entre ativismo antirracista, educação para as relações raciais, de gênero e sexualidades dissidentes na educação básica, teatro negro e ancestralidade.

Palavras-chave: Teatro negro, Ancestralidade, Educação antirracista.

Abstract

This article is a critical narrative about the founding history and teaching-learning methodologies of the Mário Gusmão Black Theater Company. Composed of various discursive genres, it presents fragments of life stories, proposes theoretical confluences, and builds bridges to understanding the possible relationships between anti-racist activism, education for race relations, gender relations, and dissident sexualities in basic education, Black theater, and ancestry.

Keywords: Black theater, Ancestry, Anti-racist education.

Èsú (Exu), [...]
Tu, que traduzes as palavras d'antanho
em novas expressões, [...]
Eu te canto homenagem.
Oriki africano a Èsú Elegbara

Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.

BELL HOOKS

O que no corpo e na voz se repete é sempre uma episteme.

LEDA MARIA MARTINS

Território de águas, memórias e expressividades cênicas ancestrais



Para entender como um rio que está no Brasil conflui com um rio que está em África eu demorei muito tempo. E percebi que ele faz isso pela chuva, pelas nuvens” (SANTOS 2018: s.p.). Rio Prata, rio Água Preta e rio Pardo; rios que correm ao lado de muitas nascentes e riachos. A cidade de Pau Brasil, no interior da Bahia, é território físico, geopolítico e pluriepistêmico, marcado por bacias hídricas volumosas, pelos saberes e pelo trabalho centenário de mulheres negras lavadeiras de roupas nos rios e por lutas históricas dos povos indígenas aldeados Pataxó Hã Hã Hãe.

Com múltiplas camadas de opressões e com estratégias de resistência contracoloniais¹, a cidade de Pau Brasil é território de atualizações de embates agonísticos contemporâneos: racismo, conflitos sangrentos pela posse de terra, movimentos sociais ativos, escolas e equipamentos públicos com baixos orçamentos, presença da resiliência de comunidades, a uma só vez, urbanas e rurais, com vivas memórias e tradições civilizatórias, valores e culturas negras e indígenas. O município encontra-se localizado em uma moderna-e-antiga Bahia afroindígena. Hoje, com cerca de 9370 mil habitantes, pela perspectiva dos mapas étnicos, é morada de segmentos populacionais diversos (categorizados, por instituições estatais, IBGE/Pau Brasil/2022), como negros, indígenas, moradores de comunidade rural, assentados da reforma agrária (MST) e pescadores. Na perspectiva da cultura local negra e indígena: "A terra não nos pertencia, nós é que pertencíamos à terra. Não dizíamos 'aquela terra é minha' e, sim, 'nós somos daquela terra'" (SANTOS 2018: s.p.).

Distante 553 km da cidade de Salvador, mergulhada em paisagens de monocultura de cacau, das memórias coloniais de senzalas e casas grandes das fazendas, originalmente nomeada de povoado de Santa Rosa; firmando-se, economicamente, como um entroncamento de feiras livres populares, a cidade de Pau Brasil é território histórico e existencial. É também terreiro e chão onde uma companhia de teatro baiano fincou seus pés; pisou a terra (massapê) e, há 17 anos, oferece formação (a estudantes, atrizes e atores, agentes culturais). É território de fundação e pertencimento, a partir do qual atua (cria, encena/ensina e fabula) a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão.

"E o que é contracolonizar? É reeditar nossas trajetórias a partir das nossas matrizes. E quem é capaz de fazer isso? Nós mesmos!" (SANTOS 2018: s.p). Entrar em relação, em conversações e fabulações, com as narrativas, imagens e reedição de memórias da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, de Pau Brasil, é um convite para adentrarmos em complexos dispositivos críticos (e saberes orgânicos, na perspectiva da contracolonização de Antônio Bispo dos Santos). Esses dispositivos são advindos dos métodos, objetivos estratégicos e teorizações, isto é, dos modos de vida – de fazer, de reterritorializar-se e de pensar –, dos povos, e das comunidades artísticas, da diáspora negra. São modos de fazer produzidos historicamente (pensar é um modo de fazer), e que seguem encontrando formas de expressão, no ritmado fluir das águas negras contemporâneas (confluências e transfluências).

Friccionando de modo opositivo e didático as relações entre povos da terra (povos indígenas, povos de terreiro – urbanos e rurais, comunidades atravessadas por culturas da circularidade e da ancestralidade, do tempo espiralar e das cosmogêneses não monoteístas) e donos da terra (mundo globalizado eurocristão, monoteísta, capitalista, com práticas colonialistas perenes)", Antônio Bispo dos Santos propõe:

Conceitos que achamos que se parecem muito com os de "bem viver" e de "viver bem" são os de "viver de forma orgânica" e de "viver de forma sintética". Bem viver é viver de forma orgânica e viver bem é viver de forma sintética. Compreendemos que há um saber orgânico e um saber sintético. Enquanto o saber orgânico é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser, o saber sintético é o que se desenvolve desenvolvendo o ter. Somos operadores do saber orgânico e os colonialistas são operadores do sintético

SANTOS 2018: S.P.

¹ Seguimos aqui a conceituação de Antônio Bispo dos Santos: "Contra colonização e colonização é como pretendo conceituar processos de enfrentamento entre povos, raças, etnias em confronto direto no mesmo espaço físico" (SANTOS 2015: 20).

E mais:

“Trabalho com os conceitos de ‘confluência’ e ‘transfluência’. Confluência foi um conceito muito fácil de elaborar porque foi só observar o movimento das águas pelos rios, pela terra. Transfluência demorou um pouco mais porque tive que observar o movimento das águas pelo céu. Para entender como um rio que está no Brasil conflui com um rio que está na África eu demorei muito tempo. E percebi que ele faz isso pela chuva, pelas nuvens. Pelos rios do céu. Então, se é possível que as águas doces que estão no Brasil cheguem à África pelo céu, também pelo céu a sabedoria do nosso povo pode chegar até nós no Brasil. É por isso que, mesmo tentando tirar nossa língua, nossos modos, não tiraram a nossa relação com o cosmo. Não tiraram nossa sabedoria. É por isso que nós conseguimos nos reeditar de forma sábia, sem agredir os verdadeiros donos desse território que são os irmãos indígenas. Nós tivemos essa capacidade porque os nossos mais velhos que estavam em África, apesar de sermos proibidos de voltar para lá, vieram pela cosmologia. Isso é o que nós chamamos de transfluência

SANTOS 2018: S.P

Isso acontece, em todos os âmbitos de criação, tal como assinalado por Leda Maria Martins, ao se referir de modo preciso às artes da negrura e aos processos de formação da sociedade brasileira:

Em todos os âmbitos de criação, esses acervos se multiplicam. E em todos esses insumos, a cena negra atual se fermenta e se tempera, expandindo os focos da negrura, como possibilidade estética, invocação e episteme. Os diversos conteúdos habitam e balizam essas dramaturgias e práticas cênicas, em seus diferentes vieses. Aqui impera uma voz postural possante que confronta as pedagogias da ausência e da exclusão sistemáticas, desvelando engenhosos métodos, aparatos e sistemas estruturantes do racismo e suas interdições recorrentes. Mas que também alça as muitas realizações do povo negro como elemento formador constitutivo fundamental da cultura e da sociedade brasileira, revelando sua relevância histórica

MARTINS 2021: 158

Olhos d’água de Nêgo, chão de terra batida²: teatro escola, quilombo

Hoje sei que o escrito fala do sonho. Sonho que é uma vontade grande de o melhor acontecer. Sonho que é a gente não acreditar no que vê e inventar para os olhos o que a gente vê’

EVARISTO 2017: 51

O “inventar para os olhos o que a gente vê” tem funcionado como um mote de abertura de caminhos para Josivaldo Félix Câmara, o Nêgo, idealizador e diretor da Cia de Teatro

² Esta seção foi composta com trechos de conversas realizadas com Josivaldo Félix Câmara, o Nêgo, e reedição remixada de fragmentos textuais de seu memorial de defesa de mestrado “O chão que a gente pisa: uma produção audiovisual da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil – Bahia” (2021).

Negro Mário Gusmão. Encenar, fabular recontos, reeditar memórias, lecionar teatro, por meio da Cia que fundou, tem sido para Nêgo uma forma de articular sonhos, memórias de infâncias (suas e de outres), sentimentos de pertencimento à terra de Pau Brasil. Ao longo dessa sessão, retomo e reconto trechos das memórias de infância de Josivaldo Félix Câmara, com um convite para um percurso de aproximação a imagens reinventadas pelas artes da presença, pelas materialidades cênicas de um território singular e pelos modos de ensino-aprendizagem da Cia fundada por ele. Uma aproximação também ao que de política (e de estética), de drama e de poesia, pode ser estruturado – e traduzido e reeditado – como cenas inaugurais do desejo de criação, desejo firmado nos alicerces das histórias de vida de cada uma e um.

Com o objetivo de aproximação e de diálogo, eu perguntei ao idealizador e diretor da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão: como tudo começou; para onde caminha tudo isso que a Cia tem realizado? “Para mim, o começo do fazer teatral foi sonhar, criança, com a cabeça deitada em chão batido. Com os olhos tintos de terra, re(a)ver, fabular, negras raízes, em território pindorama³, fundar e habitar teatros e quilombos”, me disse Nêgo.

Foram muitas as histórias que ouvi dele. Algumas em viva voz, outras recolhi em textos que Josivaldo Câmara escreveu (artigos, dissertação de mestrado, sinopses teatrais) e que trago aqui, em fragmentos, como fontes de epistemes inscritas nos *corpus* textuais e imagens cênicas; como registros mnemônicos de uma prática artística e pedagógica assentada em muitas camadas existenciais, históricas, subjetivas, coletivas, geopolíticas, advindas de ancestralidades negrodiaspóricas e afroindígenas. São histórias que dançam um tempo espiralado e ritmam as peças que Nêgo dirigiu nos últimos anos. Ainda sobre os começos, ele me disse: “Eu me lembro de minha mãe, lavadeira”. As lembranças da mãe, que ouvi dele, não chegam só, veem acompanhadas das filhas de santo que entoavam cânticos aos orixás. A memória viva da mãe traz consigo uma prosódia negra e a afirmação do acesso à educação como um bom destino. Traz também a interseccionalidade em seu próprio processo de subjetivação, atravessado, desde a infância, pelo racismo, por questões de classe e dissidência sexual. Reedito aqui a voz escrita de Josivaldo Félix Câmara, essa voz postural possante:

Na dinâmica de saída e chegada do meu pai para os roçados onde trabalhava, eu, como filho mais velho, e minha mãe, saíamos em direção às margens do rio nas “madrugadas velhas”, como assim chamávamos nossa missão diária. Nesses momentos, muitas vezes víamos sair, de uma casa de candomblé vizinha, as filhas e filhos de santo em uma mesma busca pela natureza. Eles, com seus balaios de oferendas para seus ancestrais: os orixás. Minha mãe e eu em busca de água limpa e pedras planas e grandes, para apoiar as trouxas e as bacias de roupas que seriam alvejadas e quaradas. [...] Anos depois, a minha mãe e as suas amigas lavadeiras embalavam as roupas com seus cânticos, muitas vezes de sofrimento, como esse que me recordo nitidamente: “Cadê meu lenço branco, ó lavadeira que mandei você lavar, ó lavadeira...”. Nas pedras do rio, lavando as roupas, minha mãe costumava dizer: “Vocês têm que voltar logo, para ir à escola, porque para ser alguém na vida é preciso estudar”. Como nessa época não havia escola particular no Município – a que tinha ficava em Camacan, a 24 km de Pau Brasil –, em uma mesma escola, misturávamo-nos aos filhos dos

³ Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma palavra tupi-guarani para se referir à extensão territorial que abarca toda a América do Sul.

fazendeiros da região, dos empregados das fazendas, dos comerciantes locais, dos bancários e misturávamo-nos aos filhos dos poucos indígenas nativos e moradores da zona rural residentes em áreas de retomadas de terras e conflitos. Aos poucos fui desenvolvendo estratégias de sobrevivência para continuar na escola e uma dessas estratégias, em sala e na hora do recreio, era me aproximar das meninas. Com elas, eu tentava estar a salvo daquele ambiente que já tinha se tornado hostil para mim, desviando-me dos xingamentos e olhares com murmúrios e caretas. Acredito que o problema da não aceitação dos colegas estava associado ao machismo e ao sexismo adquiridos em espaços normativos. Por diversas vezes, eles usavam o senso comum para me agredir e descaracterizar. Eu não me defendia, pois era minoria e não tinha em quem me apoiar, mesmo contando com o apoio das meninas. Portanto, não era só o racismo e o preconceito de classe que imperavam naquele momento, a homofobia era uma constante

CÂMARA 2021: 19-20

Quais as potências, a poética e a resiliência das “madrugadas velhas” às quais se referem Nêgo e sua mãe? Potências criativas anímicas sustentam, em Pau Brasil/BA, uma linguagem expressiva tornada dramaturgia de teatro negro. Segredos antigos das mais velhas (axé) e desejo de direitos civis garantidos para todes. Cantigas para os orixás, expressividades corporais e teatralidades do cotidiano das culturas negras caminhando lado a lado à educação como política pública para o povo preto. Nêgo me conta e reconta, com fôlego amplo, trechos de sua história e da história da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão (“o pessoal é político”, sabe-se disso com os movimentos estudantis e *slogans* feministas dos anos 1960, e pode tornar-se dramaturgia com foco nas negruras). A prática de Nêgo como artista na linguagem das artes cênicas e como educador na educação básica (ensino fundamental II) retoma e redesenha traços de sua experiência existencial, racializada, e faz giros e rodas e giras, linhas de fuga ao tempo mortífero das colonialidades perenes e opressões interseccionalizadas (raça, classe, sexualidade). E, por essas vias, ele abriu caminho para um teatro-quilombo. Penso, enquanto escuto Nêgo: somos memórias de futuro e dramaturgias de rios, de opressões, de desejo de liberdade, de feiras e quintais. Somos o vivido – o que dói e o que sonha. Pergunto-me: quando a memória individual se torna fabulação, teatralidade e ato político? Ele se lembra: na infância e adolescência, sua mãe o levava para ver novelas e filmes de comédia em um piquete, monumento erguido na praça pública de Pau Brasil, pelo prefeito Gileno Virgílio de Jesus, em 1973. Na época, era comum no interior da Bahia as comunidades se reunirem, em áreas do entorno de monumentos públicos, para assistir televisão. Ele me conta:

À época, não havia para nós a hierarquia dos corpos, não nos dividíamos entre brancos e pretos, filhos da elite e do povo. Minha mãe trabalhou por anos como lavadeira de roupas da elite paubrasilence e conseguiu juntar tostão por tostão, como ela dizia, para comprar uma televisão, de segunda mão. Meus irmãos e vizinhos, assistindo televisão, achávamos que tínhamos o mundo dentro de casa. Saímos do empurra-empurra da praça, por meio dos tostões do trabalho de minha mãe. Foi assim que trocamos “o cada um por si para tentar ver melhor” pelo prazer de mergulhar nas imagens da televisão (vistas e vividas) no ritmo de nossos corpos deitados e relaxados em chão batido de terra. Tenho muitos e muito a agradecer. A minha gratidão às águas do rio que intercruzaram a minha vida; à correnteza que me fez perpassar entre enredos e aprendizagens; às pedras

do Rio Água Preta que simbolizam a minha estrutura familiar, valores e princípios; aos ventos que em tempos me balançaram e me fizeram voar na imensidão de fantasias e lucidez; aos verdes da mata que representam a esperança; por fim, a minha gratidão à terra e ao chão que a gente pisa, a base de formação e espaço de transformação, em que busco efetivar, através da arte, a pedagogia da diferença e justiça, a equidade social e o devir por meio da expressão artística

CÂMARA 2021: 27

No capítulo “Cruzando o Atlântico na Memória do Atlântico Negro”, do livro *Interseccionalidade*, a autora afirma:

Tal conceito [interseccionalidade] é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros. Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação inscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais

AKOTIRENE 2019:14

Tanto nas narrativas de história de vida, narradas por Nêgo, quanto na história de construção da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, é possível enxergar “a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias” (CRENSHAW apud AKOTIRENE 2019: 14). Nesse sentido, parece-me que o modo de ser e de ensinar da Cia Mário Gusmão consegue manejar em seus processos criativos a tríade analítica proposta por Carla Akotirene para grupos oprimidos, invisibilizados e, costumeiramente, silenciados (2019: 14): “1. instrumentalidade conceitual de raça, classe, nação e gênero; 2. sensibilidade interpretativa dos efeitos identitários; 3. atenção global para a matriz colonial moderna, evitando desvio analítico para apenas um eixo de opressão”.

Ensino de teatro e enfrentamento do racismo – essas vozes possantes. Mesmo antes da implementação das leis afirmativas nº 10.639/2003 e nº 11.654/2008, o, então, educador Josivaldo Félix Câmara já dava prioridade a desenvolver práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo no campo das artes cênicas. Durante sua vida escolar, os discursos de ódio e intolerância de colegas e o silêncio de seus professores, posteriormente, a afinidade com o discurso racial o levaram a criar a Companhia de Teatro Negro Mario Gusmão de Pau Brasil, como espaço de sobrevivência social de seus pares. Em 2000, com o amadurecimento da consciência sobre a desigualdade racial brasileira, Josivaldo iniciou seu diálogo e formação com o Movimento Negro Unificado (MNU) de Pau Brasil, participando das reuniões, atos e congressos, intensificando, cada vez mais, seus estudos sobre as questões étnico-raciais. Buscava, assim, conhecer a história de seus ancestrais africanos e as influências culturais, religiosas, presentes em nossa so-

cidade de forma potente. O embasamento na leitura de Paulo Freire (1987), sobretudo, *Pedagogia do Oprimido*, e na de Augusto Boal (2005), especificamente o livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, tornaram-se seus principais alicerces teóricos e metodológicos. A emancipação humana, a libertação social e a superação da dicotomia entre opressores e oprimidos, tomados no contexto de uma perspectiva crítica de sociedade, foram abordados nas apresentações da Cia de Teatro Negro Mario Gusmão de Pau Brasil, nortearam e colaboraram para a efetivação de estudos na área da educação, da cultura e do teatro. A Cia de Teatro, conforme a fala de seu diretor: “primou e prima por lutar através da arte, por consciência e direito de expressar diferenças racial, sexual, social, cultural e econômica. Em Pau Brasil, o MNU juntou-se ao movimento indígena para reivindicar a efetivação da política educacional vigente” (CÂMARA 2021: 38). Para Nêgo, na construção de uma educação antirracista, é fundamental dar corporeidade e temporalidade específicas à gama de conteúdos ainda hoje ignorados sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, conforme bem destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Josivaldo Câmara (2021: 51-54) afirma:

Em nosso espaço de atuação – o chão da escola, no Centro Educacional Maria Santana, as disciplinas ofertadas no âmbito das Disciplinas Diversificadas – Cooperativismo e Ação Comunitária – nem sempre dialogavam com os estudantes, muito menos com os professores, que mesmo se debruçando em pesquisas, produziam aulas com pouco aproveitamento didático/pedagógico no que tange às questões de identidade étnico-racial e processos de subjetivação autogeridos. A maioria das aulas fazia alusão aos fazeres e práticas sociais desenvolvidas em comunidades rurais e tradicionais, tanto de forma cooperativa como de forma solidária entre elas, aspectos que não necessariamente contemplavam o combate às estereotipias e opressões de gênero, diversidade sexual, dissidências de sexualidade, raça, feminicídio de mulheres, assassinatos de pessoas da comunidade LGBTQI+ que aparecem no cotidiano escolar dessa e de muitas outras escolas pelo Brasil. [...] Afinados com a proposta de contar as histórias não-contadas das pessoas comuns da nossa cidade, em 2008, foi apresentado o primeiro espetáculo do que viria a ser a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, fruto de uma adaptação entre os poemas “Navio Negreiro”, do escritor baiano Castro Alves, e “Essa Negra Fulô”, do alagoano Jorge de Lima. Recomposições e reedição de textos poéticos tornados dramaturgias negras no aqui e agora dos estudantes de Pau Brasil. Para que ocorresse a construção do texto teatral, nessa primeira apresentação, refletimos sobre o legado de subserviência da escravização colonial e seus efeitos, que perduram até a atualidade, nas condições de trabalho das empregadas domésticas. [...] De linguagem falada em bom pretoguês (GONZALEZ, 1984), o espetáculo “Essa Negra Fulô” dialogou com o cotidiano vivenciado não só pelos estudantes, como por grande parte de suas mães, cuja mão de obra foi historicamente explorada pela elite cacaueteira do sul da Bahia. Jorge de Lima trouxe-nos o fio da palavra poética para a reedição da memória dessas mulheres que passam por subempregos para sustentarem a si e a suas famílias, mesmo com as humilhações de racismo e outras violências a que são submetidas. Com a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, essas vidas negras – as nossas vidas negras – começaram, então, a se ver refletidas nos palcos de forma concreta, palpável, sentida e contracolonizada pelos corpos e falas dos jovens atores e atrizes estudantes de Pau Brasil. Esse movimento de falar de si por meio de espetáculos teatrais atende a um movimento discursivo

*amplo em que não nos permitimos mais “estamos na lata de lixo da sociedade”.
Rompemos silêncios: “Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”*

GONZALEZ 1984: 225

Em 2009, após intenso período de mobilizações e diálogos com a Secretaria Municipal de Educação de Pau Brasil, com apoio do MNU, tornou-se possível a inserção dos conteúdos de História e Cultura Africana e, também, Afro-brasileira e Indígena como disciplinas nas áreas diversificadas, na proposta curricular do Centro Educacional Maria Santana. As disciplinas, denominadas, hoje, de componentes curriculares, são aplicadas uma vez por semana, em uma aula de História e Cultura Africana e outra de História e Cultura Indígena, fortalecendo, assim, os fazeres pedagógicos dos professores e a aprendizagem dos estudantes. Josivaldo, entendendo-se como professor negro, diretor de teatro e integrante do movimento negro, compreende que, na prática, a legislação educacional advinda das pressões dos movimentos sociais busca fortalecer as identidades tanto dos educandos quanto dos educadores, desmistificando posturas eurocêntricas carregadas pela herança cultural advindas do modelo político, econômico e social europeus, os quais, até a contemporaneidade, estão arraigados na construção intrapessoal e refletem-se nas relações interpessoais de toda a sociedade brasileira. Por isso, ele afirma que é preciso estarmos sensíveis e dialogantes com as pedagogias das ruas e a autoafirmação identitária dentro dos movimentos sociais como espaço de educação não formal e investigação de matrizes ancestrais (CÂMARA: 2021). Em suas palavras:

Aqui vemos uma oportunidade de ter acesso aos saberes e bens culturais plurais com a discursividade sociorracial dos jovens das periferias, tanto de Pau Brasil como de outras localidades. Assim, me fiz militante e permaneço até hoje, em busca de contribuições que colaborem de forma criativa e positiva nesse coletivo negro brasileiro

CÂMARA 2021: 39

Teatro de rua, espetáculo “Chapéu de Palha”, em Pau Brasil-BA, 2002.



Acervo da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão

A passagem da consciência pueril à consciência crítica, com o norteamento em bases lógicas e intuitivas [em outras palavras, também assentado em saberes fabulatórios ancestrais afroindígenas e de gentes oprimidas], para Josivaldo, assim leio em seus textos, foi possível seguindo trilhas de autores e autoras, mestres e mestras de leituras de mundo, como Paulo Freire, bell hooks, Augusto Boal, Leda Maria Martins, Antônio Bispo e a comunidade de pessoas de seu território, sobretudo, as mais velhas e os mais velhos, as mais novas e os mais novos, os e as diferentes: escutando-os e achando meios de teatralizar – performar – as falas da comunidade e integrantes da Cia. Esse é um modo de fazer, um movimento de (em) liberdade que abrolha a partir das vidas de pessoas reais e oprimidas, consistindo, como pedagogia (como ato pedagógico enraizado em territórios existenciais), numa dada realização – manifestação de expressividades cênicas – , materialização de ritos, de falas e de gestos cotidianos de jovens coletivos de estudantes na luta pela sua humanidade e memória (de passado e, sobretudo, memórias de futuro).

O que pode acontecer quando pensar torna-se conversação coletiva e fabulação cênica? Isso é conseguir expressar o que o olho do tempo espiralar vê? Como Josivaldo, educador, torna-se ator e diretor de teatro? Em 2002, ele participa de um curso de iniciação teatral, oferecido pelo Governo do Estado da Bahia; pouco tempo depois, apresenta-se como ator em um espetáculo chamado “Chapéu de Palha”, com dramaturgia baseada em personalidades populares da história de Pau Brasil. É sempre bom lembrar (e ressaltar) que a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil surgiu timidamente como um grupo escolar de teatro de uma instituição de ensino municipal, o Centro Educacional Maria Santana. Surge como estratégia e metodologia de ensino. À época, o ensino das teatralidades negras e afroindígenas não era exatamente o foco do processo de ensino-aprendizagem de Josivaldo; não era ainda a construção de uma linguagem cênica o que movia sua prática educacional, não era ainda propriamente um princípio norteador para a criação de uma companhia de teatro. O foco era a expressividade do corpo como dispositivo, como caminho de saber, como ato pedagógico: falar com o corpo – permitir ao corpo falar – como modo (como um método) de fazer e propiciar compreensões e sentidos para as aulas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Josivaldo ministrava tais disciplinas nas turmas de 8º e 9º ano; e as demais séries do Ensino Fundamental estudavam História e Cultura Indígenas. Josivaldo nos conta que, no início, os estudantes tinham dificuldades em refletir positivamente acerca dos conteúdos antirracistas trabalhados em sala e necessitavam de uma estratégia de ensino (e de uma ação epistêmica) que fizesse com que compreendessem melhor as suas histórias e a própria proposta da disciplina. Assim, ficou estabelecida, inicialmente, como tarefa de casa, a leitura dos textos para posterior encenação em aula, em forma de jogral com os colegas. À época, na maioria das vezes, eram estudados textos poéticos com discussões de gênero e de consciência racial, como, por exemplo, “Todas as Vidas”, de Cora Coralina. Um certo embate discursivo e cênico com contextos religiosos: modos de entrar em relação com os saberes de vidas de mulheres simples, proletárias, cozinheiras, desabusadas, casca grossa de chinelinha, sem preconceito, mulheres do povo. Ou seja, o método era o da escolha de textos poéticos que se aproximavam da realidade dos estudantes. Tais experimentos cênicos (os jograis, como começo) reverberaram na escola e, assim, foi fundado o projeto Afro-cênica (CÂMARA, 2021). Estava estabelecido um modo de acesso ao processo afro-diaspórico previsto no currículo escolar, em conexão com as vidas e memórias espiralares afroindígenas, corpos pulsantes no território de Pau Brasil. Corpos (oprimidos e vivos) e suas expressividades, jogos

cênicos e experimentos estético-cognitivos. No momento das apresentações teatrais, os estudantes transmitiam seus saberes diaspóricos aos colegas e aos professores, através da arte, das paixões e hábitos contidos nas personagens das obras encenadas, constituindo uma relação de empatia, de reconhecimentos de humanidades, de pertencimento e positividade possíveis à própria existência. A teatralização dos textos tornou-se reflexão sobre a expressão de suas próprias histórias de vida. A maioria dos estudantes trazia um legado histórico de sofrimento. Como me conta Josivaldo:

Por diversas vezes, passávamos, eu e eles, por processos de opressões, discriminação racial e social na escola e fora dela. No intuito de garantir a continuidade da reflexão e do engajamento étnico-racial dos estudantes e comunidade escolar, o trabalho do Afro-cênica foi se aproximando do formato de "Teatro Fórum", caracterizado e sistematizado por Augusto Boal (2005) como apresentações teatrais mais democráticas, participativas e emancipadoras. As apresentações com a dinâmica do Teatro Fórum visavam engajar os estudantes em processos de aprendizagem de conhecimentos teóricos/metodológicos, mas também respeitar os conhecimentos empíricos trazidos em suas bagagens, adquiridos no cotidiano da convivência em suas comunidades. Com a participação em encontros, oficinas, palestras, espetáculos literários e teatrais, o grupo de teatro escolar Afro-cênica passou a ser a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil. Mário Gusmão foi o primeiro aluno negro de teatro das primeiras turmas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Formou-se em 1960, integrou o Grupo dos Novos, que fundaria o Teatro Vila Velha em Salvador por volta de 1964. Foi o grande influenciador do surgimento e resistência dos blocos afros no sul da Bahia, além de precursor do Movimento Negro Unificado - MNU na região. A vida do homenageado se inter cruza com a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, negro, gay e pobre. Sua história se aproxima das histórias das pessoas da Cia, estudantes/atores/atrizes/dramaturgo/diretor/negros, LGBTQI+ e periféricos. A luta de Mário Gusmão – presença, atuação e contribuição no sul da Bahia – cicatriza e inspira à resistência. Como diretor e professor de teatro na Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, por diversas vezes, eu me questionava em meu próprio processo de entender-me como artista. E me interpelava no processo de fazer com que o outro/aluno/ator soubesse compreender que o artista é um ser que em sua essência trabalha com a criatividade, tendo como princípio norteador fazer arte e ensinar a fazer arte. No processo de ensinar-aprender-atuar-dirigir, o artista debruça o seu olhar para o outro, para a cena, para o texto e o seu contexto

CÂMARA 2021: 48-49

Olhar ritmos e identificar princípios criativos. O olhar de Josivaldo Câmara é aguçado e ritmado. Muitas vezes, as apresentações teatrais serviram de quebra de paradigmas para os estudantes que ouviam, diariamente, de seus colegas, vizinhos e amigos, discursos cheios de estereótipos criados pela incompletude de uma história única. As apresentações eram o momento disponível para ouvir e desconstruir as ideias racistas dos colegas de sala, logrando a valorização dos povos negros e afroindígenas e suas lutas na resistência. Um dos princípios da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil é a valorização da ancestralidade; busca-se sempre a representatividade nas mais velhas e nos mais velhos, entendendo que eles/elas têm uma história de vida rica de saberes ancestrais. Um segundo princípio primordial é o protagonismo do lugar

de fala das minorias negras, ou seja, a importância da cultura negra na construção e formação do Brasil. Quanto ao processo de criação teatral, ele se dá de forma coletiva: os textos são pesquisados pelo diretor, formalizado por Francisco Nascimento, que é o dramaturgo da Cia, desde 2015, e são dialogados com os estudantes atores-autores, que têm autonomia para flexibilizar a escrita e a reescrita das falas, aproximando-as ainda mais das realidades de suas vidas. Ao longo dos processos criativos, além dos textos literários, são utilizadas biografias das pessoas negras que fizeram e fazem história, conectando tais pesquisas com trabalhos que são desenvolvidos em oficinas e laboratórios. O trabalho com os laboratórios de pesquisa tem o intuito de trazer para o palco, o cotidiano de pessoas que desenvolvem um trabalho relevante na comunidade, mas que, por vezes, são invisíveis, têm suas histórias negadas. A proposta, então, é conhecer e escrever essas histórias, traduzi-las em experimentos cênicos (CÂMARA, 2021).

Peça “Mãe Mariinha”, Teatro Municipal de Ilhéus, 2019.



Acervo da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão

O método de composição dramaturgic e expressividade cênica da Cia, reatualiza-se a cada peça concebida e realizada. São várias as camadas de tempo-espço, processos de subjetivação, escolhas dramaturgicas: sobreimpressões do tempo espiralar, no viés crítico dado por Leda Maria Martins para as artes negras da presença. Ao (des)escrever e recontar – com a forma discursiva de uma conversação fabulatória – as memórias de Josivaldo, é trazida à cena uma história individual com densidade política coletiva. Nas palavras de Josivaldo Câmara:

Recordo-me de mim mesmo adolescente, quando pessoas disseram: “o seu lugar - o seu destino – era o de trabalhar empregado rural nas fazendas de cacau com seu pai”. Também vem à recordação os dias em que eu “pegava carregos” na feira: “ei, neguinho, leva minha compra até minha casa”. As mesmas bocas das senhoras brancas que me pagavam para carregar seus pesos, diziam, em relação a meninos brancos pobres que também trabalhavam comigo como carregadores nas feiras de rua: “Como pode esse menino pegando carregos? Tão

lindo, branquinho, carregando feira dos outros, de quem ele é filho mesmo? Onde mora? Vocês conhecem?” – e assim seguiam suas vidas. Uma criança – e as pessoas que constituem a comunidade dessa criança e, sobretudo, as pessoas da comunidade escolar – precisam saber nomear o racismo e os sentimentos e emoções excruciantes decorrentes do racismo

CÂMARA 2021: 52

A prática da Cia de Teatro Negro Mario Gusmão se constituiu como uma trincheira artística e pedagógica (a escola de teatro-quilombo se criou), criando expressividades cênicas ao adentrar, de modo autoral-coletivo, ao universo das vidas de adolescentes negros e indígenas dos bairros de Pau Brasil e da terra indígena contígua à cidade (a Terra Indígena Caramuru-Paraguassu). Além de se inspirar na obra de Augusto Boal (como metodologia), os valores antirracistas e experimentações estéticas fundados na cultura negra do Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias do Nascimento, e de grupos de teatro negros contemporâneos, são referências significativas para a Cia, o “Bando de Teatro Olodum”, de Salvador; “Os Crespos”, de São Paulo, “Caixa Preta”, do Rio Grande do Sul; e “Os Comuns”, do Rio de Janeiro (CÂMARA, 2021).

Peça “Corpos Negros que Tombam”, 2022.



Acervo da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão

Em 2015, a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão foi agraciada com uma premiação no “Sétimo Prêmio Educar Para a Igualdade Racial e de Gênero”, desenvolvido pelo Centro de Educação das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), sob a coordenação da Professora Dra. Maria Aparecida da Silva Bento. Ganhar esse prêmio abriu caminhos para dar maior visibilidade aos trabalhos da Cia e serviu como incentivo para outros professores do município de Pau Brasil, motivando-os a trabalhar com a temática da consciência racial. Com o dinheiro do prêmio foi possível comprar figurinos para o grupo de teatro e material didático perma-

nente e de consumo para desenvolver outras ações. Na ocasião, Josivaldo Câmara conheceu o dramaturgo baiano Francisco Nascimento, também premiado pelo CEERT, e que, a partir daí, tornou-se o dramaturgo da Cia. Em 2017, a Cia de Teatro Negro Mário Gusmão ganhou o edital "Agosto da Igualdade", promovido pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Bahia (SEPROMI), com o projeto intitulado "Teatro Negro no Enfrentamento do Racismo e à Intolerância Religiosa". Em 2020, foi produzido coletivamente o videodocumentário "O chão que a gente pisa: um documentário da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão" (livre acesso na internet⁴), como produto educacional vinculado ao seu projeto de mestrado, defendido no Programa de Pós-graduação em Ensino das Relações Étnico Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Em julho de 2025, a peça "Quintal de Casa" estreou durante os Seminários Regionais sobre Educação Antirracista e Cultura do Movimento Negro, Educação e Cultura, edição Itabuna-BA. A peça é um resgate (registro e reinvenção) de cenas vividas pelos moradores de Pau Brasil e das cidades que compõem o território de identidade Litoral Sul da Bahia. São cenas que se manifestam por meio da corporeidade dos atores e atrizes, compondo um espetáculo de reflexão sobre os corpos negros, LGBTQIA+ e femininos, corpos que são historicamente marginalizados e que ainda enfrentam desigualdades herdadas do processo de colonização no Brasil. Esses corpos desejam driblar as mazelas sociais e o abandono por parte do poder público, especialmente nas periferias brasileiras. Essas conversações abriram possibilidades de atualização e enraizamento de modos de construção das cenas e definição de um arco argumentativo relativo à história do desencontro-encontro de raças, gêneros, dissidências sexuais, classes, violências históricas e eventos de transfobias que atravessam a vida dos jovens.

Peça "Corpos Negros que Tombam", 2022.



Acervo da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AknvCnxX5mg>>. Acessado em: 30 de junho de 2025.

Inúmeras parcerias com diversos movimentos sociais, terreiros e instituições de ensino, como o projeto de extensão Interloquções, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, e conversações confabulatórias com docentes e estudantes da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, tem sido essencial para a longevidade da Cia e para reformulação contínua de suas linguagens cênicas e proposições metodológicas de criação, de pesquisa e de ensino-aprendizagem acerca do fazer teatral (como arte da presença e pertença negro diaspórica e afroindígena). Nos últimos anos, foi intensificada a radicalidade das ações de criação de laços comunitários e de recepção das peças, ao escolher como lugar de apresentação também os quintais da cidade de Pau Brasil.

A Cia Mário Gusmão foi aos quintais das casas, aos terreiros de terra batida, pediram para adentar e foram recebidos. Em se tratado de quintais no Sul da Bahia, é muito comum as famílias terem quintais grandiosos, isso em razão de não terem condições financeiras de construir no chão de terra, deixando parte do terreno para plantações de ervas medicinais, hortas urbanas, árvores frutíferas, o que muitas das vezes serve de estratégias para contribuir no orçamento doméstico. Josivaldo, ao lembrar desse projeto, ressalta que a Cia buscou por patrocínios de cestas básicas e botijão de gás para sortear no dia do evento e para serem entregues às famílias que cederam os quintais-palcos. Assim foi feito por sugestão da atriz Milena Nascimento, moradora da comunidade, que percebe em seu convívio os impactos deixados pela Pandemia da Covid 19, como desemprego, falta de moradia e a fome que assolava os moradores da região, onde o projeto aconteceu. Uma das estratégias para o evento teatral chegar aos ouvidos da comunidade local foi a comunicação de boca em boca, somadas aos estímulos das publicações na mídia, o caminhar com equipe pelos bairros, com carro de som, fichas numeradas para sorteio dos produtos arrecadados no comércio local, panfletos divulgando o dia, local e horário da apresentação (CÂMARA, 2025). Tudo isso teve um efeito educador para formação de público; e fez com que a marginalizada periferia recebesse pessoas do centro que vieram prestigiar a peça. Josivaldo rememora:

Nós decidimos encenar uma peça de nosso repertório intitulada “Corpos Negros que Tombam”, com dramaturgia de Francisco Nascimento. As crianças nos acompanhavam em cortejo, ajudando na divulgação e fortalecendo nossa ação. Em alguns momentos me vinha à lembrança quando o circo chegava à cidade e as crianças acompanhavam os atores circenses em busca de cortesias de ingressos para matinês, ou mesmo pela simples diversão em acompanhar o carro de som, respondendo ou repetido as perguntas dos atores (palhaços/malabaristas com suas pernas de pau). Com o gradativo sucesso da peça “Corpos que Tombam”, por termos circulado em vários municípios no sul baiano, com a intensa estratégia de divulgação na comunidade, amparados pelos efeitos de pertencimento/lugar de fala dos atores/atrizes, os quintais-palcos se tornaram pequenos diante do público que veio nos ver. A nossa expectativa de um público de cem pessoas foi superada em muito

CÂMARA 2025: S.P

Durante os espetáculos, entre uma cena e outra, conforme o relato de Josivaldo, surgiam os aplausos, choros dos pais, parentes dos atores/atrizes e dos que se faziam presentes, o texto tocando profundamente a plateia. Era suas histórias sendo contadas por meio da vida dos corpos de atores/atrizes da própria comunidade, assim se firmou os palcos-quintais. Esse é o modo de fazer teatro da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão, de Pau

Brasil/BA, um método de criação, de direção, de ensino de teatro, de materialização e pulsações de expressividades negrodiaspóricas e afroindígenas.

Peça de teatro “Quintal de casa”, 2025.



Acervo da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão

“Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo”

Aqui se instala o contínuo exercício de uma memória cultural dialógica negra, transcrita como um significante recorrente e pelo qual se ritualizam, em cena, os modos de percepção e fabulação de vários matizes cognitivos e performáticos afrobrasileiros, sejam elas as advindas dos acervos das mais clássicas performances rituais, sejam as das periferias urbanas (...)

MARTINS 2023: 15

Os olhos d'água de Nêgo me chamaram para conversar, numa e noutra vez. Eu conheci Josivaldo Félix Câmara, Nêgo, diretor e realizador da Companhia de Teatro Negro Mário Gusmão, ao pé da estátua de Zumbi, na cidade de Itabuna, por intermédio de Lula Dantas, Babalaxé do Ilê Axé Oyá Funké e coordenador do Ponto de Cultura Associação do Culto Afroltabunense – ACAI, em um 22 de novembro de um ano já esmaecido em minha memória. Nosso primeiro encontro se deu por volta de 2015. Os olhos d'água de Nêgo me chamaram para conversar, numa e noutra vez e noutra vez.

A escrita em muitas mãos deste ensaio expressa nosso desejo de encontro da palavra performada, tecida em fragmentos discursivos, como relatos do vivido, como legibilidade de imagens disparadoras de expressividades cênicas, histórias de processos de criação de uma companhia de teatro no interior da Bahia, nascentes e proposições de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem acerca das conflituosas relações raciais, étnicas, de gênero e dissidências sexuais que atravessam nossos corpos e tornam-se materialidades constituintes irremediáveis de nossos modos de fazer artísticos e docentes. É compartilhamento de conversas, compreensões e intuições sobre as relações entre teatro negro e ancestralidade. A rede que se tece, os fios dessa meada, são complexos.

Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade. Porque as nossas imagens também são ancestrais. Várias comunidades em todos os cantos do Brasil estão sendo atacadas da mesma forma que foram Palmares, Canudos, Caldeirões, Pau de Colher. As Forças Armadas estão na Rocinha, praticando etnocídio. [...] Mas, nós também estamos discutindo a contracolônização. Para nós, quilombolas e indígenas, essa é a pauta. Contracolônizar

SANTOS 2018: S.P.

Invocação da terra (e dos quilombos contemporâneos), pedagogias da presença e uma afirmativa pertença às cosmopercepções, cosmopolíticas e cosmologias negras e afroindígenas. Nesse texto de memórias (de passados, de presente e futuros desejados) que se segue tecendo, é preciso estarmos abertos aos focos da negrura e suas expansões e enraizamentos. Nesse sentido, e com esse propósito, pedimos passagens aos pensamentos críticos e proposições estéticas, às políticas e gestos educacionais, às narrativas de vida que sustentaram e sustentam a criação e as recriações (reedições cênicas) de um negro teatro-escola na cidade de Pau Brasil, fundado em 2008. Essas são memórias e práticas das artes das cenas que foram iniciadas no chão da sala de aula de uma escola da Educação Básica, nos anos finais do ensino fundamental; e são teatralidades dialogantes com as materialidades das histórias da diáspora negra, isto é, com ritos e signos. São encruzilhadas contemporâneas de povos negros e afroindígenas. Como ato estético ancestral e política educacional que se quer efetivar, desde o chão e o interior das salas de aulas, dos quintais de casas e aldeias, nos auditórios e teatros universitários, as encenações das peças do Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil participam da vasta composição atual das contemporâneas artes da presença no Brasil.

Bibliografia

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30.jun.2025.
- _____. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639>. Acesso em: 30.jun.2025.
- _____. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 30.jun.2025.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005. 1
- _____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

- BOAL, Augusto. [Entrevista concedida a] Douglas Tavares Borges Leal. *Centro Mario Schenberg de Documentação da Pesquisa em Artes - Eca/Usp*, Rio de Janeiro, p. 1-11, 15 out. 2007.
- _____. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 7. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- _____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 10. ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CÂMARA, Josivaldo Félix. *O chão que a gente pisa: uma produção audiovisual da Cia de Teatro Negro Mário Gusmão de Pau Brasil – BA*. Dissertação (Mestrado), Orientação: Dr Rafael Siqueira Guimarães. Itabuna: Universidade Federal do Sul da Bahia, IHAC – PPGER, 2021.
- CÂMARA, Josivaldo Félix. *Memórias da Cia de Teatro Mário Gusmão*. [Manuscrito em preparação]. Pau Brasil/BA, 2025.
- EVARISTO, Maria Conceição. *Poemas de recordação e outros Movimentos*. Belo Horizonte. Editora Malê, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE; Paulo; NOGUEIRA, Adriano S. *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.
- MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. Edição revista. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago. 2018. Versão digital. Acessível em <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>
- SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: Encontros de Saberes-UNB, 2015.

ECOS DE *MACACOS*: ESTÉTICAS, POÉTICAS E EPISTEMOLOGIAS NEGROREFERENCIADAS

ECHOS OF *MACACOS*: AESTHETICS, POETICS,
AND EPISTEMOLOGIES BLACK-REFERENCED

FELÍCIA DE CASTRO MENEZES

Felícia é negra, mãe, mulher-artista do corpo e das imagens. É graduada, mestra e doutoranda em artes cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Atua, dirige, escreve e orienta diversos artistas em processos criativos autorais, entre arte ritual e engajamento político. Trabalha com tecnologias ancestrais, ativismo feminista e antirracista, comicidade, afro brasilidades e performance. Criou e atua nas obras *Rosário* e *Tudo Que Você Precisa É Amor*.

Universidade Federal da Bahia
teatrodeterra@gmail.com

JOSÉ RAPHAEL BRITO DOS SANTOS

Raphael é artista afroindígena em diáspora, nascido no interior do Maranhão. Ator, Performer, Diretor e Produtor Cultural. Professor Efetivo do Curso de Teatro Licenciatura, na área de Interpretação Teatral, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), desde 2015. Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Universidade Federal do Amapá
raphaelbrito@unifap.br

Resumo

Este artigo propõe uma análise crítica e sensível do espetáculo MACACOS, solo teatral de Clayton Nascimento, a partir de uma abordagem negrorreferenciada que atravessa corpo, memória e território como campos de resistência, articulando conceitos de pensadoras negras como Beatriz Nascimento, Leda Maria Martins e Saidiya Hartman. Com escuta encarnada, versada em crítica contracolonial de dois autores-artistas-negros-nordestinos, o estudo investiga como a dramaturgia do referido espetáculo inaugura um espaço de cura coletiva e política, e opera como dispositivo de insurgência para a criação de outros futuros possíveis.

Palavras-chave: Teatro negro, Crítica contracolonial, Epistemologias afrocentradas, Solo teatral MACACOS, Corpo-território.

Abstract

This article proposes a critical and sensitive analysis of the theatrical solo MACACOS, by Clayton Nascimento, through a black-referenced approach that traverses body, memory, and territory as fields of resistance, drawing on concepts developed by Black women thinkers such as Beatriz Nascimento, Leda Maria Martins, and Saidiya Hartman. With embodied listening, shaped by the countercolonial critique of two black-artist-scholars from the Brazilian northeast, the study investigates how the dramaturgy of the performance opens a space for collective and political healing, operating as a device of insurgency for the creation of other possible futures.

Keywords: Black theatre, Countercolonial critique, Afro-centered epistemologies, Theatrical solo MACACOS, Body-territory.

Epistemologias negras em cena



O presente artigo refere-se a uma análise crítica, realizada por uma autora e um autor, sobre o espetáculo MACACOS, de Clayton Nascimento, estreado em 2016. Somos dois corpos negros, artistas da cena, uma nascida na Bahia e outro nascido no Maranhão. São destes atravessamentos que nascem a nossa percepção e reflexão.

As considerações iniciais que originaram o presente artigo, surgiram em um exercício de recepção de espetáculos negros na cidade de Salvador/Bahia, na disciplina de doutorado intitulada "Formas do Espetáculo", ministrada no primeiro semestre do ano de 2024, pela professora Evani Tavares e pelo professor Tássio Ferreira, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia.

Antes de adentrarmos no espetáculo em questão, apontaremos alguns cruzamentos reflexivos que discursam sobre teatro e crítica negra. Discutir criticamente sobre as linguagens artísticas com marcadores identitários étnico-raciais é também promover uma urgente justiça sociocultural, reiterando a ideia de que há estéticas, poéticas e epistemologias negrorreferenciadas que devem ser afirmadas e reafirmadas, frente às hegemonias euro-branco-ocidentais e suas dinâmicas de exclusão e apagamento.

Portanto, faz-se necessário que a prática pluriépistemológica confronte a ciência moderna da monocultura, baseando-se nos conhecimentos plurais e heterogêneos, com interlocuções, dinâmicas e diálogos entre as culturas, na tentativa de diminuir a supremacia do conhecimento eurocêntrico - dentro e fora das universidades - que invisibiliza, inferioriza e desqualifica outros corpos, cenas e discursos (GROSFOGUEL, 2010).

Essa perspectiva da pluralidade de conhecimentos não nos deixa esquecer que a colonialidade ainda é um sistema de opressão que opera sobre as relações raciais, com dimensões cotidianas, subjetivas e materiais. Desta forma, discutir sobre as artes negras exige – inicialmente – a compreensão de que o racismo se agencia de duas formas: ora violento, truculento e explícito; ora sutil, normativo, estrutural, e ainda assim violento.

Intelectuais negras como Lélia Gonzalez (1984) e Beatriz Nascimento (2021), abordam sobre a importância do processo de restituição de histórias invisibilizadas em contraponto ao discurso do dominador. Contar histórias negras é narrar memórias coletivas de culturas africanas e afrodiáspóricas, saberes ancestrais, traumas históricos e sociais. É neste sentido que, as artes negras, e mais especificamente o teatro negro, em suas dimensões estéticas e performativas, se potencializam como movimento político, e criam narrativas e novas realidades, que libertam as existências e confluências do povo negro.

Evani Tavares Lima nos aponta que o teatro negro é uma expressão que busca afirmar a presença e a cultura negra no Brasil, problematizando questões vivenciadas historicamente pela população negra, no anseio pela *democracia racial*. Na reflexão da pesquisadora, teatro negro não se limita às representações artísticas, mas atua como resistência de um povo. Retratar a complexidade da experiência negra, desafia a hegemonia predominante, no sentido de promover dignidade para esta população (LIMA, 2015).

O teatro negro opera como resistência que confronta narrativas opressoras. Nesta dimensão, artistas negros podem fabular criticamente, na intenção de realizar reparações históricas e de constituir outros corpos, vozes, estéticas e poéticas, capazes de elaborar outras formas políticas e projetar futuros, que refletem seus desejos e realidades.

A fabulação crítica, uma proposição metodológica da Saidiya Hartman (2022), mulher negra, professora de Literatura comparada na Universidade Columbia e pesquisadora de história cultural e estudos afrodiáspóricos, refere-se à prática de recriar narrativas que fazem justiça às experiências históricas de pessoas negras, especialmente em contextos de opressão e violência.

Hartman propõe que, na ausência de registros sobre a história/memória dos indivíduos marginalizados, é necessário inventariar e imaginar para preencher as lacunas deixadas pelos apagamentos na história dita oficial. Essa abordagem permite dar voz a histórias que foram silenciadas, oferecendo novas formas de representação das experiências negras (HARTMAN, 2022).

A pluralidade e a complexidade das culturas africanas e afrodiáspóricas nos conduzem a pensar o teatro negro para além de um único conceito. Sendo assim, sem a pretensão de almejar respostas imediatas, mas provocar a expansão deste diálogo, ressaltamos o termo Teatro Negro nas pesquisas de Leda Maria Martins (1995), quando problematiza a terminologia “negro”, como um conceito atravessado de uma rede de relações:

Do que se fala, quando se fala de negro? Da cor do dramaturgo ou ator? Do tema? Da cultura? Da raça? Do sujeito? Na verdade, de tudo um pouco, ou melhor, fala-se da relação de tudo. O negro, a negrura, não traduz, neste trabalho, a substância ou essência de um sujeito, de uma raça ou cultura, nem um simples motivo temático recorrente. O termo aponta, antes de tudo, uma noção textual, dramática e cênica, representativa. Essa noção recupera o sujeito cotidiano, referencial, como uma instância da enunciação e do enunciado, que se faz e se constrói no tecido do discurso dramático e na tessitura da representação. A negrura não é pensada, aqui, como um topos detentor de um sentido metafísico, ou um absoluto. Ela não é apreendida, afinal, como uma essência, mas, antes, como um conceito semiótico definido por uma rede de relações

MARTINS 1995: 25-26

A ideia de negritude está intrinsecamente ligada ao continente africano, é inevitável não fazer esta vinculação, compreendendo que há um atravessamento de dimensões históricas, sociais, míticas, genéticas e ideológicas que fundamentam a luta da população negra em diáspora por cidadania, liberdade, dignidade e direitos. A criação em teatro negro se legitima como um movimento em que a presença negra e suas múltiplas projeções em corporeidades, poéticas e estéticas inauguram expressões políticas autênticas.

Crítica teatral negra

Os artistas negros e pesquisadores Guilherme Diniz (2018) e Soraya Martins (2018) nos indicam em suas reflexões que para pensar a crítica teatral em perspectiva negra, não se trata somente de fechar os pensamentos em teorias de saberes de diásporas africanas, como se fossem centralizados em si mesmos, mas colocar esta perspectiva em pilares de importância que adentrem o universo crítico dos espetáculos. De forma geral, a crítica teatral no Brasil, e seus modos de ver/pensar/atuar teatro no país são baseados na categoria da instituição branquitude, que opera predominantemente sobre todos os corpos, excluindo e esmagando modos de existência outros.

Os parâmetros estéticos adotados para análise do teatro brasileiro são, predominantemente, brancos-europeus-coloniais, que acabam não considerando outras produções, devido ao preconceito e à limitação conceitual para se pensar as expressões negroreferenciadas, que é o foco deste artigo.

O modo de ver e ler o teatro contemporâneo sob a ótica do teatro branco-europeu, limita a existência de outras tessituras propostas pelas cenas negras, ameríndias, afroindígenas, amazônidas, e outras expressões contra-hegemônicas. Desta forma, faz-se necessário pensar em experimentações que abalem a normalidade e causem ranhuras e rupturas da norma hegemônica vigente que dita, de forma unilateral, como devem ser as produções na atualidade (DINIZ, 2018).

A pesquisadora Alexandra Dumas em seu artigo "Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras" propõe uma digressão que desnaturaliza a universalização do teatro branco-ocidental, situando-a no contexto histórico e cultural do processo colonizador brasileiro, afirmando que: "A centralidade excludente do teatro branco-ocidental promove o racismo epistêmico e, proveniente deste, o racismo estético que se apresenta em diversos espaços de poder, incluindo as universidades brasileiras" (DUMAS, 2023).

A crítica sob o ponto de vista da negritude deve operar como um ato político de configuração de outras epistemes que deem autonomia ao povo negro e provoque emancipação do ser/estar no mundo, com pensamentos e ações que desestabilizem a ordem vigente colonialista e racista em nossa sociedade, que insiste em reduzir as produções negras em territórios secundários e insignificantes.

A efetivação da autonomia poética e estética negra se constrói com a afirmação do próprio sujeito como protagonista da sua história, capaz de criar fabulações de outros mundos possíveis que não se orientem por saberes estranhos ou alheios ao que, de fato, somos enquanto indivíduos constituintes de particularidades históricas, culturais e ancestrais. Ou seja, estamos falando de uma crítica em negritude que se relacione com nossos pares para nós e por nós, ampliando diálogos e espelhando para o mundo que se insiste hegemônico, a potência e diversidade de nossas existências.

Infelizmente, ainda continua urgente inventariar outros campos cognitivos de invenção do mundo que possibilite criar, organizar e catalogar produções de experimentações teatrais negras, para barrar o apagamento e grafar tessituras de palavras, imagens, reflexões, memórias e registros em geral, que alcem nossas produções ao amplo pertencimento no mundo da arte.

Essas memórias devem ser catalogadas com referências que estejam colocadas em outros territórios institucionais de saberes - a exemplo das escolas universitárias de teatro -, que constituam perspectivas antirracistas, que possam tramar a costura de outras histórias da cena contemporânea negra que é, indiscutivelmente, multifacetada de signos estéticos e procedimentos afrocêntricos. Alexandra Dumas reitera:

O teatro, passo a passo, vem construindo reflexões específicas e interseccionadas com o antirracismo e demais pautas sociais que deslocam pensamentos e expressões para poéticas e éticas mais plurais. Com a abertura de maior acesso das universidades para ingresso de estudantes quilombolas e indígenas percebe-se uma reivindicação de pertencimento também nas representações epistêmicas e estéticas curriculares e didáticas, pois os documentos orientadores ainda revelam uma obediência aos cânones europeus

DUMAS 2023: 15

Para inserir a perspectiva das artes negras no âmbito da crítica teatral contemporânea faz-se mister questionar os conceitos consagrados no teatro como dominadores das múltiplas formas de teatralidade negra. Portanto, nos perguntamos como a crítica teatral, em seus modos tradicionais, pode ler, debater e registrar de forma reflexiva as experimentações cênicas no âmbito do teatro que possui suas negruras, sem descer do pedestal da instituição branquitude e ampliar a perspectiva para uma atitude antirracista.

Portanto, a crítica teatral negra visa colocar em destaque mudanças de rotas de pensamento através de reflexões sobre espetáculos que contemplem a identidade negra, as matrizes e manifestações das culturas afro diaspóricas, as suas experiências raciais discutidas na cena contemporânea negra, e a multiplicidade de criações que se projetam para novas perspectivas de futuro. Dentre os aspectos da crítica teatral negra, segundo Diniz (2018) e Martins (2018), devem ser integradas à estética das produções negras:

- Representação e visibilidade, questionando as narrativas das personagens e/ou humanidades das personas colocadas em cena, como também suas complexidades, não as enclausurando em preconceitos e visões distorcidas;

- Contexto cultural e histórico, observando a relevância dos atravessamentos das culturas africanas e afro-brasileiras, em suas construções, e na consideração destas narrativas negras em suas perspectivas históricas e afro-futuristas.

Recepção em carne negra e viva

Um corpo em corrosão, explodido e devastado...Por mais que já tenhamos camadas e camadas destas consciências aprofundadas, foi assim que nos sentimos assistindo ao espetáculo MACACOS: decompondo para se recompor desta tragédia - e de seu lembrete constante - que é a colonização encravada nos nossos corpos, e o assombro do racismo presente no ar que respiramos todos os dias. Clayton Nascimento nos lembra que estamos em 2025 e ainda estamos aqui, na obrigação da indignação, vivendo sequências e sequências de choques e genocídios de nossos corpos e epistemes.

A pele à mostra do corpo do ator em total estado de presença atravessava nossos corpos negros. Ele está ali com a gente, aberto em um jorro de palavras incorporadas em discursos dançados com suor que faz brilhar seus poros e pele. Pulsando boca, verbo e saliva, em um corpo que se estampa vivo e espelha a nós mesmos.

Com sua corporalidade sagaz e seu verbo em fogo, Clayton nos conduz em um palco nu, por uma viagem do escancaramento. Histórias e histórias são apresentadas: histórias de si, histórias do outro, histórias de nós. Contando sobre o outro, ele também conta sobre mim e você, fabulando criticamente, no exercício de imaginar para preencher as lacunas deixadas pela história.

Clayton propõe contranarrativas urgentes da memória dos corpos esquecidos pela sociedade racista. Em MACACOS, testemunhamos Clayton reimaginando narrativas históricas, dando voz e visibilidade a experiências frequentemente ignoradas, promovendo uma compreensão mais profunda das identidades e das lutas negras.

A obra parece escolher como proposta estética a crueza e o desnudamento. A criação aponta como crucial a memória da carne, inquietações e pesquisas de Clayton que sacodem e se juntam com nossas memórias e inquietações no decorrer de todo o espetáculo. Clayton traz para o centro da performance a urgência de ser ouvido em seu "Basta!" e o desejo de conversar diretamente conosco, elegendo o protagonismo de seu corpo-memória-palavra-história-narrativa-vivência-experiência.

Neste espetáculo, Clayton nos conduz pela capacidade mais arcaica do teatro, que é nos fazer imaginar outros mundos, mesmo sem elementos palpáveis aos nossos olhos. Com a dança da memória do seu próprio corpo, Clayton também ativa nossas memórias em um calabouço de percepções sem fim. Dores, clamores e tremores aguçam a trágica experiência que é ser negro e negra neste país. As palavras de Clayton revelam mundos, e nos ajudam a criar nossos próprios mundos, a partir dos nossos sonhos, desejos e consciência de um mundo justo.

Ecossistema de Macacos: invisibilidade, violência, denúncia e resistência

O espetáculo MACACOS, solo com texto, concepção, atuação e direção de Clayton Nascimento, destaca-se já como um consagrado espetáculo do teatro negro brasileiro

contemporâneo e tem conquistado significativa notoriedade pelo Brasil e mais recentemente em outros países.

Vencedor do Prêmio Shell de Teatro, Prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Artes) e do Prêmio APTR (Associação de Produtores de Teatro), o espetáculo extrapola os limites do palco, tornando-se um documento social, político e histórico, que articula ancestralidade, resistência e denúncia.

Originada na reação de indignação ao contexto do racismo estrutural brasileiro, o ator criador utiliza o insulto "macaco" - ofensa recorrente no Brasil e no mundo - como um dispositivo narrativo que desencadeia a criação. A dramaturgia tem como um de seus disparadores, o caso do jogador de futebol do Grêmio Mário Lúcio Duarte Costa, o "Aranha", ofendido publicamente com o infeliz insulto "macaco", entoado publicamente, em 2014, pela torcida tricolor gaúcha.

O espetáculo também se tece em emocionantes relatos autobiográficos, potencializando a narrativa com histórias pessoais, memórias da infância e experiências do ator como homem e artista negro. Clayton realiza cuidadosas pesquisas investigativas, faz descobertas, e tece narrativas de histórias coletivas atravessadas pela violência policial, escravização e opressão. Revela em diversos momentos do espetáculo, sórdidas origens destas engrenagens genocidas e racistas, por exemplo quando nos conta do surgimento da corporação da polícia militar.

MACACOS é um espetáculo urgentemente necessário que se consagra ainda como um movimento político que exalta o povo negro e reivindica seu lugar de pertencimento no teatro brasileiro, ao passo que numa perspectiva contracolonial rompe com a forma hegemônico-ocidental de fazer teatro. Ao cruzar passado/ancestralidade, presente/denúncia e futuro/cura, o ator aciona na nossa percepção o que Leda Maria Martins (2021) conceitua de *performance do tempo espiralar*, passando da representação para a presentificação histórica em uma experiência temporal cênica não linear. A pensadora propõe uma perspectiva do tempo como um ciclo constantemente interligado, em que passado, presente e futuro se entrecruzam, permitindo que as experiências históricas influenciem a compreensão do presente e reinventem o futuro.

No espetáculo MACACOS, Clayton Nascimento apresenta esta ideia ao entrelaçar eventos passados, como experiências da escravização, racismo e violência, com situações da atualidade. Essa estrutura narrativa não linear permite que o público perceba a dimensão do absurdo das injustiças do passado, ainda ocorrendo no presente. A forma como MACACOS é apresentado, com cenas em fluxo e sobreposição, nos remete à ideia da espiral.

As performances de histórias de injustiça e opressão, são um exercício de memória, e um chamado à ação, que podem instigar o público a considerar suas próprias responsabilidades na luta por mudanças estruturais. O espetáculo conecta diferentes temporalidades e promove uma compreensão mais profunda das experiências negras, destacando a importância da memória e da resistência na busca por justiça e transformação social.

O espetáculo, atualmente, tem aproximadamente três horas de duração, e é dividido em um único grande ato, com nove episódios/cenas, que são narrativas e histórias, ora contadas em terceira pessoa, ora em primeira pessoa, ora contando essas histórias a partir da imagem que suas palavras evocam, ora performando histórias e deixando marcas em seu próprio corpo.

Portanto, há nesta dramaturgia espiralada de acontecimentos que vão para o passado e vêm para o presente, o ator encruzilhado por atravessamentos, entrando e saindo de

cenas. Desta forma, realidade e ficcionalidade se misturam, como também são mostrados estudos históricos fazendo uma revisão do avesso sobre a história do Brasil.

Também são reveladas em cena, histórias de cotidiano, funcionando como estratégias de protagonismo da negritude, que dão encantamento às narrativas dos afetos/trocas/vivências do povo negro, que são potencializadas, sonhadas e vividas pelo ator. Desta forma, a peça desvela micro e macro percepções relacionais de pessoas negras na sociedade atual.

A peça é um comboio de narrativas e parece que o ator usa desse território de possibilidades para gritar ao mundo suas revoltas, emolduradas por seu desejo de transformação/revolução do mundo. O ator brinca com algo que o impressionou em suas primeiras aulas de teatro, ainda criança, que foi uma fala de sua professora, sobre o espaço cênico ser um território de realizar sonhos e ser o que se quiser ser, noção que, nos parece, opera como uma chave-mestra no espetáculo e até na própria trajetória de Clayton.

Ele nos conta aquela história, que provavelmente muitos atores e atrizes negras sofreram, como por exemplo, nós, autora e autor deste texto, que é a de nunca “ter a cara”, “ser o tipo” da/do protagonista, e revela num ritual afirmativo e de cura que a solução foi criar sua própria peça, na qual ele será o protagonista. De mãos dadas com sua criança, durante toda a peça, revela repetidas vezes, que naquele espaço mágico, ele vai ser o que ele quiser, com o seu próprio corpo negro, revelando sua potência no mundo.

Dramaturgias de contranarrativas negras

Leda Maria Martins, pensando os modos e protocolos de refiguração do negro e negrura, revela que “é comum a iniciativas de expressões de artistas negros e negras, o realce dos mais diversos aspectos da experiência histórica e da memória do negro no Brasil, como tema de elaboração, assim como de criações dramáticas e cênicas” (MARTINS 2021: 102). Em MACACOS, há uma busca de Clayton Nascimento por distintas formas e procedimentos, que culminam em uma escritura cênica potente, que desafia o modus operandi hegemônico, excludente e estereotípico.

A dramaturgia do espetáculo se desenvolve em camadas interconectadas, que nos sugerem a articulação de denúncia, cura, autobiografia e coletividade. O ator entrelaça suas histórias pessoais com narrativas coletivas, que destacam a violência policial como uma experiência compartilhada por grande parte da população negra, e evoca vozes coletivas que foram silenciadas. E também ritualiza denúncias em cenas que escancaram mortes violentas, como a de Eduardo de Jesus Ferreira - criança de dez anos assassinada pela polícia militar com um tiro na cabeça, enquanto brincava na porta de casa, no Complexo do Alemão, em 2015. A força desta denúncia culminou no contato de Terezinha, mãe de Eduardo, com o ator e o espetáculo, e moveu que a investigação da morte fosse desarquivada pelo Ministério Público do Rio de Janeiro, através de um advogado que estava na plateia. Um caso inédito na história do teatro brasileiro.

A dramaturgia apresenta uma estrutura intencionalmente caótica, que nos sacode e nos faz visitar nossas crenças e valores do início ao fim, refletindo a experiência de ser negro em uma sociedade racista brasileira. Com uma linguagem poética e visceral, trazendo como estratégia a potência da corporeidade, presença cênica e da exposição de seu corpo como um território, a peça cria um ritmo pulsante que captura o público e denuncia a desumanização histórica do povo negro.

É interessante ressaltar que no pensamento de Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2020), o corpo, é também compreendido como materialidade da geopolítica do conhecimento. Estamos falando em MACACOS de um corpo-geopolítico, que expõe povos, saberes, histórias e memórias invisíveis e silenciadas, subjugadas pela colonialidade hierárquica. MACACOS faz coro às mais diversas iniciativas que cada vez mais ganham corpo e espaço nas lutas por re-existência e resistência, mirando na crítica ao universalismo abstrato e às generalizações ontológicas e, conseqüentemente, epistemológicas.

A publicação da dramaturgia do espetáculo foi lançada em 2023, pela editora Cobogó (SP). Tendo tido a oportunidade de assistir algumas vezes, em teatros e cidades diferentes, ressaltamos que a dramaturgia se coloca em movimento, assim como o mundo ao nosso redor, integrando novas histórias, atualizando informações, e se relacionando em tempo real com o espaço e o público. Isso, às vezes, gera dúvidas na plateia sobre o que pode ser um texto memorizado ou improvisado. Observamos ainda a complexidade dinâmica da estrutura do texto, que nos conecta a signos abertos e circulares, onde os acasos do “aqui e agora” e a força de improvisação de Clayton, movem a trajetória da narrativa.

MACACOS apresenta uma estrutura de roteiro composta por diversos blocos temáticos que formam fluxos de sentido, explodindo em uma profusão de imagens jornalísticas, transculturais e biográficas. Sentimos a intensidade, o impacto, a respiração ofegante do ator, sua performance de desespero, repetição e insistência, além do tempo estendido, como recursos intencionais que promovem um despertar urgente da consciência crítica e ampliam a dimensão da realidade que se deseja gritar. E, nesta não linearidade do roteiro, há uma linha que se tece em todo o acontecimento cênico: o elemento cômico.

Durante o ritual cênico, Clayton é um Griot. No sentido profundo da função do Griot, ele assume para si: a responsabilidade da transmissão oral consciente do poder de sua palavra, a responsabilidade de ser um artista pesquisador e guardião de memórias negras coletivas, a responsabilidade de ser um contador de histórias que partem de sua memória, a responsabilidade de conectar passado e presente, e de aconselhar, sugerir e implorar por futuros dignos e justos para a população negra, para as crianças, para as mulheres, para as pessoas que labutam arte.

E como um Griot sagaz, sabe que precisa fazer as pessoas rirem para que seja ouvido quando falar sério. O recurso da comicidade, do fazer rir de tempos em tempos durante o espetáculo, é acionado de forma astuta, na compreensão de que o riso relaxa e proporciona uma abertura na percepção para receber com maior profundidade as notícias mais trágicas. O riso, em MACACOS, funciona como alívio em alguns momentos em que a densidade das narrativas nos deprime excessivamente e funciona como um preparo para choques de realidades que estão por vir nas cenas que se sucedem sem trégua. “O riso é uma das respostas fundamentais do ser humano confrontado com sua existência; é uma forma de suportá-la quando nenhuma explicação parece convincente”, afirma Georges Minois (2003: 19) no livro *A História do Riso e do Escárnio*.

Então o Griot Clay, enquanto nos afeta com seu corpo negro, diaspórico e brasileiro, vai alinhavando em sua obra o fio da comicidade com a militância política, proporcionando que a recepção articule indignação e reflexão, e talvez até uma reivindicação de mudança.

O espetáculo MACACOS traz consigo a urgência de escavar os escombros das nossas próprias histórias afrodiaspóricas enterradas à força – literalmente. Em um episódio/

cena intitulado “Uma aula que você não teve”, o ator traz traços da história não oficializada nos livros didáticos e dados não contados da história do nosso país. Clayton compartilha com o público seus estalos de consciência sobre essa nação colonizadora e toda a exploração realizada, e que segue sendo perpetrada, em nosso corpo-território.

Caminhando para a conclusão do presente artigo, gostaríamos ainda de ampliar a reflexão que parte deste corpo em cena, semeando as importantes contribuições de uma intelectual que o mundo precisa (re)conhecer, uma intelectual que concentrou esforços em nos contar a história que não nos contaram. Em consonância com a dramaturgia e o compromisso do espetáculo MACACOS, de trazer para o reconhecimento e visibilizar histórias de negros e negras, escolhemos trazer nos momentos finais desta escrita, a existência de Beatriz Nascimento, poeta, historiadora, pensadora insurgente, nordestina, que em sua trajetória elabora conceitos, luta e crítica ao racismo naturalizado no Brasil.

Beatriz, em sua própria história de vida, revela os muitos enfrentamentos para entrar numa universidade pública, tece importantes críticas ao colonialismo acadêmico, e toca na ferida que é a questão racial na universidade, sendo uma resistência que abre caminhos para o direito do povo negro de existir, conhecer e narrar sua própria história. Maria Beatriz Nascimento nasceu em Aracaju, Sergipe, em 12 de julho de 1942, e como milhares de famílias nordestinas, migrou com sua família para o Rio de Janeiro. E, infelizmente, como milhares de mulheres negras, teve sua vida interrompida por crime de feminicídio, décadas antes de haver leis ou políticas públicas de proteção a estes crimes. Hoje, seu nome está inscrito no “Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria”, no Panteão da Pátria, localizado na Praça dos Três Poderes, em Brasília, como reconhecimento por suas contribuições para a compreensão da identidade negra e da luta por direitos no Brasil.

Beatriz e sua contranarrativa nos faz pensar a história do Brasil a partir de um corpo negro, nos auxilia, sobretudo, nós pessoas negras, a desautomatizar nossa percepção de mundo e de Brasil, que foi construída a partir da ótica colonial. Esta dinâmica nos move a catar os restos e os rastros da nossa história, em um processo gradual de libertação, tal como fez Clayton em seu processo de criação e de pesquisa pelas bibliotecas da cidade de São Paulo, em especial a Biblioteca da Universidade de São Paulo, instituição em que se graduou em Teatro.

De forma geral, a dramaturgia aponta para contradições infinitas e modos de massacre, esquecimentos, apagamentos e barbáries dos sujeitos que não figuram na construção da história deste país. Por meio de estratégias que articulam um jogo de ausências dos corpos, o texto se torna um manifesto histórico da invisibilidade do corpo negro, que se perpetua até os dias de hoje.

Clayton Afrofuturista do Nascimento

Clayton ocupa todos os espaços do palco: corre, grita, salta, chora, ri, silencia, transpira, aponta, foge, acusa, pergunta e responde e pergunta de novo. A pulsação de sua musculatura ressoa com a urgência de narrar um caminho que se revela em uma espiral de acontecimentos. Seu corpo jorra saliva e transborda suor e paixão ao protagonizar sua própria história, que é também a história de um eu-nós contracolonial. O jogo narrativo de adentrar e sair de histórias nos transporta por tessituras de imagens e sentidos que nos inquietam e nos lançam à beira do pesadelo das numerosas e naturalizadas notícias sobre o genocídio de crianças, jovens e pessoas negras em nosso país, mesmo em 2025.

A potência criativa e inventiva da atuação de Clayton Nascimento nos toca profundamente. Mas estes 09 anos de apresentações de MACACOS vão além da técnica de corpo e voz e de uma brilhante atuação, são um exercício poético e ético de posicionamento crítico de um artista negro que luta e persiste incansavelmente. Compartilhamos durante o espetáculo sua ansiedade, angústia e esperança em suas várias tentativas de ingresso na Escola de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. E comemoramos quando ele finalmente, após tanto perseverar, na sexta tentativa, consegue entrar. É bonito assistir à vibração e forte aplauso do público quando Clayton arremata a cena, contando que entrou de primeira no mestrado. Vitória nossa! Viva o povo negro brasileiro!

Hoje, ele afirma e reafirma, na liberdade e responsabilidade de sonhar no palco, o direito de ser quem é, e de garantir que outros também possam viver e ser, como nos lembra Saidiya Hartman quando nos inspira às fabulações críticas de nossas histórias para preencher os violentos vazios causados pela invasão e colonização. MACACOS é destes territórios de resistência. Estas posturas são concepções fundamentais que nos instrumentam a pensar o futuro.

Testemunhamos o ator: um corpo negro, sem camisa, com bermuda preta e descalço, despido das grandes estruturas e artifícios do teatro. É um corpo decidido a ser, enfim, o protagonista, a se mostrar, a impedir que o escondam. O único elemento utilizado por Clayton é um batom vermelho, em uma cena que performa uma sala de aula. Riscando seu próprio corpo, ele demonstra trajetórias de deslocamentos da colonização no Brasil, e faz alusão ao sangue, à invasão, à exploração e à violência.

A trajetória de vida de Clayton Nascimento e sua visão prospectiva de mundo estão intrinsecamente ligadas às suas origens. Clayton demonstra consciência sobre o que narra e expressa. Filho de uma manicure, dona Maria do Carmo Vieira Santos do Nascimento, e de um mestre de obras, seu Crispim Dias do Nascimento, ambos piauienses que migraram para o sudeste brasileiro. Mãe e pai estavam atentos à educação do filho. Um dia, o levaram a uma escola de teatro e Clayton adorou. E assim, ao conseguirem uma bolsa de estudos, possibilitaram que aquela criança - que corria riscos reais de ser atingido pela violência ao brincar na rua, no Jabaquara, bairro da zona sul paulistana -, mergulhasse no teatro e integrasse o fazer artístico à sua vida, a partir dos 08 anos.

Clayton é um artista que realiza sua compreensão ética sobre o mundo e sobre si mesmo, colocando em prática o que Grada Kilomba (2019: 25), nos ensina sobre a configuração do conhecimento e do poder: "Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento. Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?".

Clayton numa atitude política assume o protagonismo para si e o redistribui. Em cena é o próprio corpo-mapa (Beatriz Nascimento) que carrega os traumas da escravidão, mas que também constitui lugar de resistência. Em seu corpo-território negro de afetos e dores coletivas, se mapeia de batom-sangue a memória da invasão e a insurgência da reinvenção.

Da perspectiva de Beatriz Nascimento (2021), este corpo se contrapõe à estratégia da colonização que é a usurpação da memória e apagamento da identidade, e se move na cartografia da diáspora, dos caminhos da memória, dos corpos em trânsito, dos saberes e culturas que se encruzilham, numa reivindicação de respeito, pertencimento e dignidade. Esta cartografia se faz na voz, no grito, nos gestos, nas ausências, e nos silêncios, como forma de ressignificação de sua existência, apesar das barreiras impostas pelo racismo e pela supremacia branca.

Para Beatriz Nascimento, cada corpo negro é um quilombo. As memórias ancestrais desde Áfricas são inscritas, em forma de resistência diante dos deslocamentos transatlânticos impostos pela colonização. O corpo negro é entendido por ela como arquivo, memória e território. E há, nestas ideias, diversas danças de [re]existência constituídas na territorialidade do corpo em movimento. *MACACOS*, é certamente uma destas danças. A obra é em si um espetáculo-quilombo, como na concepção de Beatriz — um território simbólico de resistência, afirmação negra e autonomia social que se orienta para a construção de uma nova coletividade.

Referências

- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- DINIZ, Guilherme. "Crítica da razão [teatral] negra". In: *Horizonte da Cena*, Belo Horizonte, 28 nov. 2018. Disponível em: <https://www.horizontedacena.com/critica-da-razao-teatral-negra/>. Acesso em: 13 set. 2024.
- DUMAS, Alexandra Gouvêa. "Nomear é dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras". In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 12, n. 4, p. 1–21, out./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/121806>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília: Anpocs, p. 223–244, 1984.
- GROSGOQUEL, Ramón. "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI". In: *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- HARTMAN, Saidiya. *Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encruqueiras e queers radicais*. São Paulo: Fósforo, 2022.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIMA, Evani Tavares. "Por uma história negra do teatro brasileiro". In: *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 92–104, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015092>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras: expressões do teatro negro no Brasil e nos EUA*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. (Coleção Encruzilhada).
- MARTINS, Soraya. "Sobre crítica, fabulação e expansão". In: *Horizonte da Cena*, Belo Horizonte, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://www.horizontedacena.com/so-bre-critica-fabulacao-e-expansao/>. Acesso em: 13 set. 2024.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Tradução: Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Organização: Alex Ratts. São Paulo: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Clayton. *MACACOS: monólogo em 9 episódios e 1 ato*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

TEATRO NEGRO E ATITUDE (TNA): 30 ANOS DE MUITAS HISTÓRIAS PARA CONTAR, ENCENAR E CELEBRAR

TEATRO NEGRO E ATITUDE (TNA): 30 YEARS OF MANY STORIES TO TELL, PERFORM AND CELEBRATE

DENILSON TOURINHO

Artista e educador. Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

denilsontourinho@gmail.com

MARCUS CARVALHO

Músico, Compositor, Palhaço, Dramaturgo, Ator e Diretor Teatral. Presidente e Diretor Artístico do grupo Teatro Negro e Atitude.

marcuscarvalhopreto@gmail.com

*Entrevista realizada em junho de 2025 por Denilson Tourinho.
Revisão: Celeste Maria.*

Resumo

Esta entrevista pretende ser um dos necessários reconhecimentos e enaltecimentos dos 30 anos de atuação ininterrupta do Teatro Negro e Atitude (TNA), a partir de Belo Horizonte, para todo o estado de Minas Gerais e o Brasil. Trata-se de uma conversa com Marcus Carvalho, multifacetado artista do TNA, quem, atualmente, desempenha funções como ator, diretor teatral, dramaturgo, presidente e diretor artístico etc. Afável, como se pode esperar de uma celebração, esta conversa ressalta que a atuação do grupo está muito além da arte teatral, como o próprio nome indica, é “teatro negro e atitude”, repleto de afeto, energia e ativismo, assim como sentido estético, poético e pedagógico. Viva o TNA!!!

Palavras-chave: Teatro Negro e Atitude, Teatro Negro, Memória.

Abstract

This interview aims to be one of the necessary recognitions and celebrations of the 30 years of uninterrupted performance of the Teatro Negro e Atitude (TNA), from Belo Horizonte to the entire state of Minas Gerais and Brazil. It is a conversation with Marcus Carvalho, a multifaceted artist from the TNA, who currently works as an actor, theater director, playwright, president and artistic director, etc. Affable, as one would expect from a celebration, this conversation highlights that the group's operation goes far beyond theatrical art, as its name suggests, it is “black theater and attitude”, full of affection, energy and activism, as well as aesthetic, poetic and pedagogical sense. Long live TNA!!!

Keywords: Teatro Negro e Atitude, Black Theater, Memory.

Entrevista realizada em junho de 2025 por Denilson Tourinho

Revisão: Celeste Maria

P. DENILSON

Marcus, que honra tecer essa conversa acerca do Teatro Negro e Atitude (TNA) e de você. Afinal de contas, não dá para falar da história do TNA sem falar da sua relação afetiva com o grupo. Que tal começar a falar de TNA a partir do afeto? Como tem sido essa relação para você?

R. MARCUS

Também me sinto honrado, Denilson. E acho ótimo começar essa conversa falando de afeto. Porque o Teatro Negro e Atitude, antes de qualquer coisa, é isso: um instrumento de luta movido por afeto. Quando a gente fala em luta, muitas vezes parece - e muitas vezes realmente é, e tá tudo certo - um se colocar contra algo. Mas, antes disso, o que nos move é justamente o contrário: é estar a favor de algo. A favor das nossas culturas, das nossas histórias, dos nossos valores...a favor de nós e dos nossos. Então, sim, é luta, é enfrentamento; mas é o afeto que está ali, gerando atravessamentos e empurrando tudo isso pra frente. Antes de ativista, *ou artista negro*, eu sou uma pessoa negra, filho de pais negros, marido negro de uma mulher negra, pai negro de filhas negras; sou artista negro...enfim. Há nisso tudo muito, muito afeto envolvido.

P. DENILSON

Com certeza, Marcus. Quem acompanha a trajetória do TNA, certamente, já teve a oportunidade de apreciar a sua família acompanhando e apoiando o grupo (risos). E se fosse para descrever o Teatro Negro e Atitude em um glossário, quais os termos e dados você acha que não poderiam faltar?

R. MARCUS

Nossa!! Se fosse pra descrever o Teatro Negro e Atitude num glossário, acho que algumas palavras tinham que estar ali, tipo em negrito (risos). Falamos agora sobre o "Afeto", seria uma palavra importante, sem dúvida. Também "(Re)existência", porque fala na nossa capacidade de resistir para continuar existindo, mesmo que para isso, às vezes, tenhamos que reinventar formas de ser e estar no mundo. "Negrura", "Aquilombamento" ... Ah, e "Encruzilhada"! Esse lugar de travessia, de tomada de decisão, de multiplicidades. Exu tá aí o tempo todo na história do grupo, revelando caminhos e bagunçando certezas, fazendo do Teatro Negro e Atitude uma energia viva que se reinventa o tempo todo.

P. DENILSON

Quando você fala de reinvenção contínua, também abre caminho para mais uma pergunta em torno das teatralidades negras. O Teatro Experimental do Negro (RJ) é um dos mais expressivos grupos de teatro negro, no Brasil, mas a atuação do grupo não foi tão longeva quanto tem sido a de grupos similares na atualidade. Entre 2024 e 2025, por exemplo, vale destacar os 35 anos do Bando de Teatro Olodum (BA), 20 anos da Cia Os Crespos (SP) e 30 anos do Teatro Negro e Atitude (MG). O que você pensa sobre isso? Você identifica alguma singularidade que suscite a longevidade do TNA?

R. MARCUS

A cidade de Belo Horizonte (também o estado e a nação) é tão racista hoje, quanto era há 30 anos. Avançamos muito no combate à discriminação racial, mas o racismo está aí. Ainda somos necessários à luta, por isso estamos de pé. Eu poderia encerrar a resposta aqui. Mas, quero acrescentar que acho que a nossa principal singularidade enquanto grupo é conseguir, como já citei nessa conversa, reexistir. Nos reinventarmos sem nunca se afastar dos princípios afrocivilizatórios que nos fundaram. A gente sabe o "porque de" e "para quem" fazemos nossa arte. E isso não é pouco, não. É óbvio que ao longo de 30 anos e com a intervenção de Exu, a gente às vezes se perde no caminho. Mas quando se tem os pés firmes no chão, na ancestralidade, na periferia, na luta e enfrentamento ao racismo... e se acredita no poder da arte para isso, a gente sempre acha o caminho. Outra coisa que eu acho que sustenta essa longevidade é o afeto que falamos lá no começo. O Teatro Negro e Atitude não é só um grupo de teatro - é uma família, uma rede negra de cuidado, um quilombo. E isso segura a negrada quando o mar balança, sabe? Sendo menos romântico (risos), tem também o lance da formação contínua. O grupo nunca parou de estudar, de trocar, de abrir espaço pra mais gente preta chegar, aprender, ensinar. Isso renova muito o grupo o tempo todo. É uma pedagogia da insurgência. Não é à toa que são 30 anos de caminhada... e acho que tem lenha pra queimar ainda por muito tempo. *Fogo nos racistas!* (risos). Acho que ainda temos uma longa história a ser construída.

P. DENILSON

Isso mesmo, o TNA tem muita história a ser construída, encenada, contada e registrada como estamos fazendo agora, por meio dessa conversa. Agora diga, Marcus, qual ou quais produções do repertório teatral do TNA você destacaria para expressar o que o grupo tem a dizer ou proporcionar de especial nessa época habituada ao mundo virtual? E por quê?

R. MARCUS

Penso que os espetáculos para as infâncias seja algo muito especial na história do grupo. A gente investiga as infâncias negras desde 2003, e de lá pra cá muitos trabalhos foram pensados para esse público. Hoje eu destacaria "A Lenda de Ananse - Um herói com rosto africano" que é um trabalho que estreamos em 2007 e até hoje vem sendo apresentado. Outro trabalho que também temos há muitos anos é a contação de histórias "Griot - Histórias e Cantorias". Mais recentemente estreamos o espetáculo "Os Cachinhos de Aduke". Enfim... É muito trabalho, pesquisa e desejo em trabalhar para as infâncias negras. É importante destacar essa faceta do grupo. Agora, no que toca a poética e estética do grupo, acho o espetáculo "À Sombra da Goiabeira" um trabalho exemplar. Se alguém dissesse que só poderia assistir a um espetáculo do grupo eu diria: - Então assista este. Mas eu sou suspeito para isso, visto que o texto e a direção são meus. É a primeira vez que dirigi e escrevi em um mesmo espetáculo do grupo. Quando o fiz tinha mesmo a pretensão de fazer um espetáculo que reunisse toda nossa pesquisa. Não conseguimos colocar tudo nesse trabalho, mas, ainda assim, ele acabou se tornando um dos melhores exemplos da estética da atitude e poética da negrura como gosta de dizer Evandro Nunes.

P. DENILSON

É realmente importante ressaltar o que o grupo tem pesquisado e desenvolvido para as infâncias. Eu tenho dito que o teatro negro tem a virtude de afrobetizar a sociedade, ou seja, a arte teatral negra tem sido um meio de alfabetizar acerca das relações étnico-raciais. O que você diz da relação TNA e educação?

R. MARCUS

É uma virtude absolutamente intencional. O grupo planeja e executa ações com essa intenção. Eu acho lindo isso que você diz de afrobetizar, Denilson. Eu acabei de citar o Evandro Nunes. Ele é o Coordenador Pedagógico do Teatro Negro e Atitude, responsável pelas ações pedagógicas externas e internas do grupo. Sim, porque é afrobetizador na sua relação para com o público e a cidade, mas também para com seus atores e atrizes. Vale tanto pra quem tá assistindo quanto pra quem tá em cena. É um processo de formação social e política. O grupo pratica, na real, uma pedagogia da insurgência: uma forma de educar que parte da luta, da fricção, da denúncia, mas também da criação de novas narrativas. A gente forma artistas que são, ao mesmo tempo, educadores, agitadores, pensadores, artistas...A gente que questiona as estruturas com a arte e com a vida. É cidadania que chama isso, né? (risos). Isso vai desde as oficinas até os debates depois dos espetáculos, os projetos de formação, a relação com as escolas, as intervenções nas praças...tudo isso é afrobetização. Acho que nisso os teatros negros têm uma grande força revolucionária.

P. DENILSON

Acho que há 30 anos temos o prazer de contemplar a "grande força revolucionária" do TNA. Indiscutivelmente, a atuação do TNA está muito além da produção de espetáculos. Dando exemplo disso, destaco a participação ativa do TNA em edições do Fórum Nacional de Performance Negra, em Salvador (BA), e a realização da Mostra Puxadinho, em Belo Horizonte (MG), em parceria com a Cócix Companhia Teatral (MG). Como você analisa essa característica polivalente do grupo?

R. MARCUS

Total. Sempre, desde sua criação o Teatro Negro e Atitude nunca foi só um grupo que "monta peças". A gente tá em cena, e isso é muito precioso pra gente, mas, também

tá nas reuniões, aquilombamentos, na escola, nos fóruns de cultura, nos terreiros, na roda de conversa, no seminário, na rua...onde tiver espaço pra construir pensamento e provocar transformação, a gente chega junto. Essa atuação polivalente, como você chama, é quase uma necessidade, sabe? Porque o que a gente quer, não cabe só no teatro. E o teatro negro, do jeito que a gente faz, também não cabe só no palco. Para nós, o fazer artístico também é fazer articulação política, formação coletiva, produção de conhecimento. A gente tenciona, politiza debate, constrói memória... E tudo isso é parte do mesmo corpo. Acho que essa característica vem muito da escuta que o grupo tem com a cidade, com as demandas da população negra e periférica. A gente aprendeu a não atuar "apesar" do contexto - mas sim, atuar a partir do contexto. Essas ações que você citou são exemplos disso.

P. DENILSON

Parabéns, Teatro Negro e Atitude! O objetivo desta entrevista não é resumir três décadas de história em algumas linhas (risos), mas o que você acha que não pode deixar de falar ou de fazer referente a essa passagem histórica do grupo?

R. MARCUS

Parabéns!!! Obrigado! Aaah!...Eu queria dizer que o Teatro Negro e Atitude é um tambor que bate já há três décadas sem parar. É muita história, muita encruzilhada, muita gente preta criando junto, se formando, se divertindo, chorando, se fortalecendo, caindo e se levantando, rindo, resistindo, reexistindo...O que eu não poderia deixar nesse momento é de agradecer profundamente a todas as pessoas que passaram pelo grupo. Porque o Teatro Negro e Atitude não é feito só por quem tá agora - ele é feito por cada pessoa que passou por aqui, cada voz que gritou nas nossas cenas, cada mão que ajudou a montar os cenários ou puxar um cabo de som ou luz na praça...Isso, além de quem ainda há de vir. Acho que sempre que alguém chega, chega com essa responsabilidade de honrar essa trajetória, mas também construir o novo. Se a gente chegou até aqui, é porque muita gente abriu caminho. Então agora é hora de seguir abrindo, pra quem tá vindo. Continuar sendo aquilombamento, esse lugar de formação, de acolhimento, de provocação. E continuar fazendo junto com o pé no chão, os olhos para frente. E sempre digo aos atores e atrizes do grupo que nosso grande mérito histórico é o fato de que tem ensaio amanhã (risos). Estamos vivos num país que quer nos matar. Vivamos...Viva o Teatro Negro e Atitude.

CARTA AOS ESTUDANTES DE TEATRO: NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AFRO-PERSPECTIVA

A LETTER TO THEATER STUDENTS: NARRATIVES ON BUILDING PEDAGOGICAL PRACTICES
FOR TEACHING THEATER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM AN AFRO-PERSPECTIVE

ADRIANA MOREIRA SILVA

Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá. Coordenadora do grupo de estudos e extensão PAPEI (Práticas artísticas e pedagógicas na Educação Infantil). Integrante da Rede Samaúma -Estudos e pesquisas com e sobre crianças da Amazônia-. Atriz e fundadora do Coletivo de Teatro Noz de Cola. Pesquisas atuais nas áreas: teatro negro e educação, arte-educação, formação docente, Infâncias e o teatro.

Universidade Federal do Amapá
adriana.silva@unifap.br

Resumo

O texto é uma carta aos estudantes de Teatro da Universidade Federal do Amapá. Narro aqui o navegar pela disciplina de Estágio Supervisionado I, componente curricular obrigatório do referido curso, apresentando a rememoração de narrativas e reflexões acerca dessa experiência, que possuía não apenas a busca por trazer a cultura, a história e as sabedorias africanas e afrodiaspóricas para o centro da discussão, mas também foi movido pela necessidade de compartilhar com os (as) estudantes modos de compreender o ensino de teatro na Educação Infantil na relação com o exercício da docência a partir de uma visão em Afroperspectiva.

Palavras-chave: Carta, Teatro, Educação Infantil, Afroperspectiva, Estágio Supervisionado.

Abstract

This text is a letter to the Theater students of the Federal University of Amapá. Here, I recount my journey through the course Supervised Internship I, a mandatory curricular component of the aforementioned program, presenting memories of narratives, and reflections on this experience. The course aimed not only to bring African and Afro-diasporic culture, history, and knowledge to the forefront of the discussion, but was also driven by the need to share with students ways of understanding the teaching of theater in Early Childhood Education in relation to the practice of teaching from an Afro-perspective.

Keywords: Letter, Theater, Early Childhood, Afro-perspective, Supervised Internship.

Calculando rotas: estudar, investigar, filosofar e experienciar

Quando pensamos em nossos papéis quanto ao percurso formativo de docentes de Teatro para atuação na Educação Básica, nos vemos o lugar daqueles que acompanham a travessia como uma espécie de um barqueiro, aqueles que acompanham, seguindo os fluxos das águas turvas do conhecimento (Coutinho, 2013). Tem sido assim, o navegar pela disciplina de Estágio Supervisionado I, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A escrita debruça sobre narrativas e reflexões acerca desse componente curricular, que possui não apenas a busca por trazer a cultura, a história e as sabedorias africanas e afrodiáspóricas para o centro da discussão, mas também é movido pela necessidade de compartilhar com os (as) estudantes modos de compreender o mundo, a cultura e, especialmente, o ensino de teatro e o exercício da docência a partir da lente da experiência afrodiáspórica. “A afroperspectividade é uma maneira de estudar, ler, investigar, pesquisar, filosofar, compor ensaios e sustentar alternativas diante de temas e problemas que a vida nos impõe” (NOGUEIRA 2019: 128).

O caminho encontrado para a construção desse texto é a escrita em forma de cartas. Nesse relato busco apresentar os processos desenvolvidos e os caminhos experimentados para a construção de práticas pedagógicas a partir de minhas vivências com a temática étnico-racial, seus diálogos e atravessamento com a formação docente. Com o componente curricular já finalizado, o formato de carta é uma espécie de rememoração dos percursos já realizados, ao passo que busco articular outras possibilidades advindas deste momento de apresentar a outras pessoas os caminhos encontrados, as hipóteses levantadas, os medos e os pensamentos vivenciados enquanto docente na formação de outros docentes.

A Afroperspectiva é um modelo epistemológico que é fundamentado na afrocentricidade e propõe pensar as questões dos brasileiros afrodiáspóricos a partir da nossa construção de mundo. Logo, podemos considerar que a Arte e seus modos de inserção nas escolas, as práticas metodológicas que construímos nessas disciplinas e que corroboram com a formação de futuros professores e professoras de Teatro que irão atuar na Educação Básica, precisa e pode ser vista como um autorreconhecimento do seu próprio eixo identitário, histórico e cultural no mundo.

O texto será apresentado em formas de carta aos estudantes que cursaram essa disciplina e trarão os caminhos, as escolhas metodológicas, as discussões teóricas e as reflexões pessoais sobre o componente curricular ministrado, porém, agora observado de outro espaço e outro tempo. Em Afroperspectiva o tempo permanece em aberto, logo, meu esforço aqui é de olhar para trás por meio dessa carta. Isso significa a oportunidade de trabalhar em prol de um futuro melhor que indica o desejo de nos tornarmos algo que ainda não somos (NOGUEIRA, 2019).

A disciplina de Estágio Supervisionado I possui carga horária de 60 horas, dentre as quais, 20 horas estão destinadas à observação e intervenção dentro da escola básica no segmento da Educação Infantil e 40 horas em sala de aula com a professora orientadora do estágio, onde são realizadas reflexões teóricas e práticas acerca das metodologias de ensino, leituras vinculadas à área das infâncias e da educação, compartilhamento do período de observação, preparação para a escrita de relatório e socialização final do Estágio.

A travessia no Estágio Supervisionado I ancora-se, inicialmente, em um porto: a formação estética. O porto é por definição um lugar de trânsito, por isso temos aqui um lugar que permite aos discentes retornarem o olhar para suas próprias formações estéticas, projetando no hoje as reflexões sobre o ensino da Arte. Ao canto de uma Ciranda, as memórias e histórias foram suscitadas e ganharam contorno sob a forma de materialidades, objetos e o espaço. Criamos, assim, algumas instalações cênicas que foram compartilhadas uns com os outros a fim de reviver quem eram nossos (as) professores (as) de artes, quais eram as práticas, em quais momentos encontramos arte em nossos caminhos, dentre outras questões.

Nos momentos seguintes, ancoramos em ilhas de investigação: Na *Ilha do Caos*, as incertezas e as desordens foram inseridas como modo de lançar outras perspectivas para o processo de relação-interação das crianças com os elementos da linguagem teatral. Na *Ilha do Brincar*, os discentes procuraram por um tesouro escondido: as próprias experiências com o brincar. Esta etapa foi guiada pela construção de mapas: "Os mapas serão nesse primeiro momento um exercício de mapear a si mesmo. Imaginar, grafar, desenhar, garatujar [...]" (MACHADO 2016: 17). Na *ilha dos Palmares*, foram discutidas as possibilidades sobre nosso papel de professores (as) antirracistas, as possibilidades de afrorreferenciar nossas práticas pedagógicas e a noção de infância em Afroperspectiva (NOGUEIRA, 2019). E será nesse momento desse componente curricular que a carta irá narrar os acontecimentos e seus desdobramentos.

Navegar é preciso: carta aos estudantes de Estágio Supervisionado I

Queridos (as) alunos (as)

Espero que estejam bem!

Após um ano consecutivo ministrando o componente curricular de Estágio Supervisionado I (1º semestre/2024 e 2º semestre/2024) sinto um desejo por compartilhar alguns pensamentos, histórias, memórias, reflexões, sentimentos e percepções com vocês sobre o navegar desses processos pelas águas não muito tranquilas do diálogo com a educação étnico-racial, com a educação antirracista, com as práticas afroreferenciadas ou ainda com uma visão em Afroperspectiva.

Como sabem, não é segredo a minha paixão pela Educação Infantil. Por 10 anos atuei como professora de Artes/Teatro na Educação Básica e boa parte deste tempo me dediquei às crianças pequenas, por isso sempre que vou ministrar esse componente curricular me encho de alegria, de desejo, de vontade de aproximar mais os adultos das crianças. E acreditem, reconheço em seus olhares os medos, as inseguranças e as incertezas de se pensar o Ensino de Teatro na Educação Infantil. Sou tomada pela crença de que esse medo advém da falta de conhecimento sobre as crianças, sobre a dificuldade de enxergá-las como protagonistas, produtoras de cultura e se permitir a compreensão do óbvio: elas partilham o mundo conosco, afetam o constructo social e compartilham suas próprias formas de expressão, brincadeiras e interpretações do mundo. Por isso, busco pensar em aulas que sejam oportunidades para que vocês rompam com os conceitos pré-estabelecidos e enrijecidos de perspectivas sobre crianças e infâncias.

Inicie, não sei se recordam, esse componente com algumas provações: Como as crianças são vistas na sociedade de hoje? Crianças da Educação Infantil fazem teatro? Qual o nosso papel como docente? Que teatro é esse que está presente dentro das escolas e são parte da Educação Infantil? Tais perguntas já me rondaram muito quando ainda era aluna da graduação e depois como professora na Educação Básica. E, vejam só, ainda são também suas dúvidas. Vejo olhares curiosos, mas apreensivos e escuto as falas sobre o medo de estar com as crianças, logo no começo. Eu, de pronto, afirmo categoricamente o quanto é delicioso estar com elas, mas, que é preciso compreendê-las, saber olhar para as crianças com tudo que são no hoje e no agora do espaço-tempo. Não há a ânsia pelo adulto que virá, não é uma preparação para o vestibular, não é quem achamos ou supomos que são.

Eu sei, eu sei que vocês me olham e pensam “do que ela está falando?” Mas eu também sei que esse componente era a minha chance de apresentar uma outra possibilidade de estar com as crianças através do Teatro. Vejo em vocês o meu receio, o meu medo, minha insegurança e minha sensação de “não sou capaz”. Já estive nesse lugar. Mas, ou nos nutrimos de saberes para vivenciarmos a potencialidade de estar com crianças nas escolas ou daremos um mergulho raso quando estivermos em campo com elas.

Após esse primeiro mapeamento com vocês, consegui descobrir o que já sabiam sobre crianças e quais eram suas principais dúvidas. Sabem, eu me peguei por muito tempo de planejamento, pensando em como tornar esse componente lúdico, imaginativo, poético, brincante e, assim, mais próximo das próprias crianças. E foi, desse modo, que cheguei na ideia das “ilhas de investigação”. As ilhas são organizadas em uma espécie de mapa, contém um tema e uma pergunta norteadora. Esses temas, como bem sabem, não foram escolhidos por mim. Lembram das primeiras aulas em que dançamos uma Ciranda e contamos para nossos colegas algumas histórias sobre arte, teatro, educação,

escola, brincadeiras de infância e outros mais? Pois então, aqueles compartilhamentos sobre suas experiências me atravessaram, me impulsionaram, me incomodaram e direcionaram o rumo de nosso barco. Foi assim, que surgiram as "ilhas de investigação".

A professora Rejane Coutinho (2003) fala que identificar a presença da arte em nossa vida faz com que percebamos com mais clareza e profundidade nossas referências culturais, as atividades simbólicas que nos atravessam e nos ajudam "a desvelar as proposições de ensino de arte que foram esquecidas, negligenciadas ou rejeitadas para que possam ser reconsideradas e avaliadas em seus contextos efetivos" (COUTINHO 2003: 149). E com esse pensamento tocamos, dançamos e compartilhamos memórias e histórias sobre arte.

Nas duas turmas foi uma atividade muito animada e divertida. Mas, eu sentia que às vezes tinha alguns desconfortos, talvez uma timidez ao falar de alguma história ou um riso nervoso por abrir aquele baú de histórias e situações. Mas quando a música da Ciranda invadiu o espaço da sala e bailamos no mesmo pulso, éramos envolvidos em um movimento de caminhar para si (COUTINHO, 2013) diante de um coletivo. Já era de certo modo uma provocação: olhar para si enquanto experiencio a coletividade: passos dados e canções cantaroladas em um único ritmo. Estávamos rememorando experiências estéticas em diálogo com a circularidade. Deixe-me ler esse trecho para vocês: "Na dança a comunidade se reunia e marcava seu pertencimento, vivendo e partilhando valores e crenças. Dançar era celebração, participação, encontro e reafirmação dos ciclos da vida, na tensão entre os mistérios humano e divino" (OSTETTO 2010: 46). E, assim, pelas possibilidades de trocas foi possível, gradativamente, irmos contrapondo diferentes pontos de vista de situações semelhantes sobre arte, educação e experiência estética.

Sabe...é engraçado perceber que nos dois semestres desta disciplina as curiosidades, os interesses e pontos de discussão nos levaram para temas semelhantes. Será que as vivências com a arte estão de certo modo tão engessadas que desembocam quase sempre em lugares parecidos? Eu estou me dando conta disso aos poucos. Não, talvez não seja um engessamento, porque, afinal, a *Ilha dos Palmares* veio à tona. Com as duas turmas tivemos narrativas de casos de racismo na infância, de percepção da identidade a partir da família, das dificuldades com o cabelo, da falta de referência de brinquedos que valorizassem a cultura ou a estética negra. Uma das alunas do componente curricular do 2º semestre de 2024 narrou uma situação e gostaria de registrá-la aqui. Não sei se quem era da turma se recorda e para quem não era da referida turma, vou narrar um pouco a fim de pensarmos brevemente sobre a infância negra: a discente, uma mulher negra retinta, sentada logo ao meu lado em uma roda na sala de aula solicita a fala e, em seguida, começa:

Lembro de que quando eu tinha uns 4 ou 5 anos e era hora da "soneca" as professoras pegavam as crianças brancas e as colocavam para se deitar no colchonete e ficavam por ali balançando e cantando uma música. Nunca uma professora fez o mesmo comigo. Eu me deitava sozinha no colchonete e ouvia a canção que não era exatamente para mim. Foi assim o período todo da Educação Infantil.

RELATO DE ESTUDANTE DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I. 2024

Eu disse pessoalmente e volto a dizer a essa aluna e a todos e todas as estudantes que trouxeram seus relatos pessoais na disciplina. Eu sinto muito que as crianças negras passem por essas situações nesse país. Ao ouvir os relatos dessa estudante uma indig-

nação me invadiu. Eu a via em seu desconforto, eu me lembrava do meu sofrimento com o tal do cabelo alisado e me recordei do tempo que como docente em escola de educação básica privada eu fui por muitas vezes a única professora negra das crianças. Esses relatos foram, ainda que minimamente, o rompimento, ainda que inconsciente, de pequenos silenciamentos imposto há tempos, e isso inclui também o choro, a rejeição, a sensação de não pertencimento das crianças negras e amazônidas, especialmente, dentro dos espaços escolares. Pensem comigo...

Assim, a criança afrodescendente se depara, desde cedo, com toda essa estereotipia que circula na sociedade brasileira. A própria escola reproduz a ideologia da dominação e a assimetria de valor cultural, conceitual, social entre afrodescendentes e eurodescendentes. Como exemplo desse argumento, em boa parte dos livros didáticos a história das etnias negras é contada de forma distorcida e até mesmo preconceituosa, a partir de uma percepção superficial do período de sua escravização, fato que fica agravado pela quase inexistência do relato dos grandes feitos de mulheres e homens africanos e afrodescendentes. Isso dificulta a constituição da identidade étnica da criança afrodescendente com seu próprio grupo, pois o modelo positivo apresentado para identificação é o da pessoa branca, eurodescendente

VIDEIRA 2020: 16

Pouco antes de vir escrever essa carta eu lia um artigo que não lemos em nenhuma das duas vezes que ministrei a disciplina, mas que agora fez tanto sentido que vou compartilhar um pouco das reflexões sobre a invisibilidade da criança amazônida. As autoras desse artigo falam da história de um Brasil que sempre viu a criança como “estranhas no seu próprio ninho” (ANDRADE, REIS, ALVES 2019: 62) porque o processo histórico levou o colonizador a forjar uma identidade para o povo da Amazônia. Preguiçoso, sedentário, desleixado e primitivo, são algumas palavras usadas no texto para expressar a ideia dos exploradores. Olho para vocês, estudantes do curso de Teatro, e em meio a relatos sobre infâncias enxergo uma infância muito diferente da minha, que morei em cidade do interior de Minas Gerais. Vocês me contam da proximidade com o rio, com a rede, sobre as curas feitas pelas avós com a andiroba, o comer de um açaí com farinha e camarão como uma refeição...e descubro que pouco sei sobre as crianças que vivem nessa Amazônia. E como docente dessa disciplina eu me perguntava: será que estou preparando os (as) estudantes para encontrar, acolher e dialogar com essas diversas infâncias nas escolas?

Foi, então, que em meio à organização das ilhas, os questionamentos sobre afroreferenciar o currículo de Arte, relações das crianças com as brincadeiras na natureza, como ser um docente que pensa em práticas antirracistas foram emergindo...para meu alívio e alegria. Eu torcia para que algo assim aparecesse, muito tem me interessado em pensar o ensino de Teatro pelo viés da afroreferenciação ou em Afroperspectiva. Mas quando abrimos a proposta para ser construída por aquilo que os (as) estudantes trazem, pode não sair necessariamente conforme o planejado. Mas que maravilha que essa temática parece estar também aparecendo em seus questionamentos, nos seus desejos de aprendizados e ensinagens do Teatro.

Tal notoriedade por parte de vocês, talvez advenha do esforço do curso de Licenciatura em Teatro, que vem construindo processos, metodologias, práticas artísticas e docentes que se ancoram na potencialização do pertencimento nos currículos,

do estudo da corporeidade dialogada com a nossa ancestralidade e no reconhecimento dos saberes dos mestres da nossa cultura popular. Discussões e experimentações presentes em componentes curriculares como, Educação étnico-racial em Teatro, Poéticas do corpo e voz e Manifestação e danças da cultura popular brasileira, respectivamente. Estamos há um tempo na busca por construir um currículo negro que se oponha ao "currículo monocultural, eurocentrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas que nos formaram e o processo de mudança é lento, árduo, entretanto, absolutamente necessário em tempos em que a descolonização é uma ação própria de re-existência, de encantamento pela vida (MACHADO, PETIT 2020: 03).

E as tais "ilhas de investigação", começavam sempre com uma pergunta mobilizadora e impulsionadora das discussões. Se recordam qual era a pergunta *da Ilha dos Palmares*? Vou trazer o mapa aqui para refrescarmos essa lembrança:

Imagem 01: Mapa das ilhas de investigação.



Fonte: Arquivo da autora.

Material das disciplinas de Estágio Supervisionado I (1.2024/2.2024)

"Por onde começar?" Eu também me perguntei isso. Então busquei fazer o caminho que as culturas populares e os povos africanos nos ensinam, ou seja, valorizando os dizeres da oralidade, a sabedoria intangível das brincadeiras e o aprendizado da vivência. Então...brincamos...brincamos de "telefone sem fio". Lembro da euforia, da expectativa em saber o acerto ou não dos provérbios. Passar de um para o outro para que ao final se tenha o "conhecimento" daquela frase. Passar de um para o outro e perceber que a oralidade transforma os ensinamentos, mas também garante o acesso a informação, ao saber, à experiência de quem a viveu. Passar um para o outro e trabalhar a nossa

escuta. Uma escuta sensível que “privilegia o corpo como produtor de sentidos, de conhecimentos, corpo ancestral, assim reconhecemos suas singularidades diante do coletivo que permite nossa existência (MACHADO, 2020, s/p)”.

Mas preciso confessar eu também estava descobrindo o caminho enquanto andávamos juntos. Sabem, acho que faz parte desse processo de pensar e agir em Afroperspectiva, buscar desfazer em mim a ideia de que somente professores (as) ensinam. Quem ensina quem? Apoiada em um saber que me chega a partir de estudos recentes sobre a Afroperspectiva, eu almejava que fosse possível nessa ilha contribuir para que vocês encontrassem uma compreensão e um outro modo de interpretar a realidade da criança e das infâncias no Amapá e que ainda se inspirassem nos conceitos e valores africanos e afro-brasileiros. E para tal, seria necessário considerar as histórias, lutas e as resistências vivenciadas por aqui. “Os registros históricos revelam que a presença do africano no Amapá começou no início do século XVII, com escravos negros trazidos por várias trilhas de comercialização, tanto do Pará como da região setentrional da América do Sul, via Caribe” (VIDEIRA 2020: 29).

Depois desse registro a autora dessa citação, a professora Piedade Videira, ainda nos aponta informações que nos ajudam a compreender a constituição afro-brasileira desse estado: a presença forte do Carnaval, a constituição da União dos Negros do Amapá, primeiro Movimento Negro do estado, a existência do Curiaú, que tem hoje suas terras reconhecidas pela Fundação Palmares como Terras de Quilombo, dentre outras...Não sei se já sabiam de todas essas informações, mas estas nos dão a dimensão histórica, social e cultural da presença do povo negro no Amapá e, consecutivamente, das infâncias com as quais dialogaremos no campo da Educação Infantil. E como dialogar com essas crianças? Digo: é preciso adentrar no mar das negritudes e africanidades, não de maneira isolada, descontextualizada ou apenas em datas comemorativas. Mas agir a partir de epistemes lúdicas e negras, evidenciando a linguagem teatral como terreno fértil de sensibilização e mudança. É preciso enaltecer o protagonismo dessas infâncias.

Dito isso, espero que se lembrem...Então os pergunto novamente: qual a nossa visão de infância? Lembram desse dia? Não podemos perder esse ponto de vista diante de nossos olhos, pois ela é como uma bússola que conduz essa navegação. “A metáfora africana para criança é ‘semente’, nutrida em uma muda e cultivada em fruição em um jardim sociológico em que os papéis são compartilhados entre jardineiros de várias idades e habilidades mistas” (Site: Amandla, 2022: s/p), ou seja, para o pesquisador camaronês A. Bame Nsamenang, a criança não está à espera de um estado de prontidão para ser capaz de gerir e agir na própria realidade, ela deve ter orientação nos diferentes momentos de desenvolvimento, mas devem ser vistas como construtoras de conhecimento por meio de esforços próprios e ações no mundo.

A partir do momento em que compreendemos outras formas de ver as crianças foi como se um oceano se abrisse diante de nós, porque começamos a nos nutrir de outras imagens sobre as crianças, distintas daquelas que nos colocavam tanto medo. Será que agora findado a disciplina vocês ainda se deparam com esse medo? Será que ainda agora conseguem estar mais próximos das crianças?

Mas era preciso pensar na própria formação, no como agir dentro das escolas e em como ser um (a) professor (a) de Teatro que multiplique práticas e ideias antirracistas em suas práticas com as crianças. A cada “ilha de investigação” a discussão emergia de uma caixa que continha elementos que nos impulsionavam a pensar, a sentir, a questionar nossa temática central. O que havia dentro da caixa da *Ilha do Quilombo*?

Vou ajudar vocês a se lembrarem. Eu começo...um caxixi, uma espada de São Jorge, um calendário afrorreferenciado, gungas¹ e imagens de orixás.

Esses materiais compuseram nosso arsenal de referências e a partir deles conversamos sobre os corpos brincantes de crianças na Educação Infantil; sobre a religiosidade dentro dos espaços escolares que são marcados pelas festas cristãs, sobre a valorização dos saberes dos mais velhos, sobre práticas que tomem como ponto de partida elementos da cultura africana durante todo nosso planejamento e não apenas no mês de novembro que marca a Consciência Negra.

São tantos assuntos importantes que terminamos e ainda hoje penso que faltou, que ainda acabamos não mergulhando na discussão toda como eu desejava. Mas, já era hora de ir para as escolas, de experimentarem a docência em sua forma mais viva: a realidade. E nesses dois semestres fui surpreendida por propostas de vivências teatrais com crianças que reverberaram a visão em Afroperspectiva estudada em sala de aula: uma contação de histórias em que a Dona Baratinha usava turbantes e questionava o lugar do casamento; um jogo que foi recriado a partir dos versos (ladrões) do Marabaixo, uma manifestação cultural afro-amapaense, caracterizada por danças, cantos e toques de instrumentos de percussão; uma colcha de retalhos que foi cenário para uma narrativa sobre a mitologia africana *O pequeno guerreiro kiriku*; a criação de um vídeo de um programa infantil que era apresentado por fantoches e que trazia em sua programação as danças da cultura popular brasileiras, como, samba, capoeira, marabaixo e ciranda e uma apresentação a partir da linguagem da palhaçaria que retratava a cultura de Benin, na África.

É, afinal, talvez estejamos construindo um caminho sólido nesse percurso. Vejo nessas práticas que vocês estão buscando aproximação da ordem das agências africanas, situando-se nas cosmopercepções e desenvolvendo práticas artísticas e pedagógicas no âmbito das relações étnico-raciais para e com a Educação Infantil. E isso me deixa muito orgulhosa!

Ao mesmo tempo que construímos práticas para a experiência dos outros, estamos reconhecendo de onde viemos, nossa identidade, nossa relação com os saberes africanos e afro-brasileiros. Entrávamos em contato conosco e com nossas memórias a cada vez que cantávamos uma Ciranda e isso se desdobrou em ações no cotidiano escolar. E ainda que pontuais, vejo que foi capaz de criar algumas fissuras nos modos de pensar o encontro com as crianças e com as práticas teatrais nesse contexto. Não há fórmula e vocês bem sabem disso!

Olhar o ensino do Teatro em Afroperspectiva é muitas vezes reafirmar suas próprias existências como pessoas negras, amazônidas, ribeirinhas, afro-indígenas. Todo ser humano precisa se sentir integrado a um contexto. "Dessa forma, por precisar integrar-se e ajustar-se a esse mundo/escola, a criança assume os discursos e as práticas nela veiculados. Daí a importância de pensar a epistemologia do educador" (SANTOS 2006: 75). Logo, não só mudamos nossos modos de fazer e pensar o ensino de Teatro, mas ao propor práticas antirracistas, afrorreferenciadas ou pautadas em Afroperspectiva temos a oportunidade de permitir que a criança construa para si outros discursos sobre si, o outro e o mundo.

Eu espero, portanto, que cada vez que pisem no chão da escola, levem consigo o rigor e a delicadeza, tal qual o Orixá Oxumaré que é organizado, cuidadoso e metódico

¹ A gunga é um instrumento usado nas Congadas. É um instrumento feito com latas e sementes que simboliza liberdade, simboliza ancestralidade e identidade. As gungas marcam ritmo do Congado.

na sua missão de levar água ao palácio de Xangô, mas delicado e sutil com os ventos, as nuvens e os pássaros que encontra em seu caminho (SANTOS, 2006).

É sempre um prazer navegar com vocês pelas águas turvas da Educação Infantil!

Espero vê-los em breve por aí...

Axé!

Chegada ao destino e as possibilidades de novas rotas

A escrita dessa carta foi um processo de repensar a minha prática como professora que forma outros professores (as), ao mesmo tempo, em que compartilho as possibilidades por aqui encontradas e suas reverberações dentro do espaço escolar a partir do Estágio Supervisionado.

Acredito que os estágios no Ensino Superior são um marco na formação docente, cumprem o papel de mergulhar os discentes em um universo que quase sempre nos traz um mar mais agitado do que calmo. Mas o que fazemos com essas ondas gigantes? O que fazemos quando a maré nos puxa e nos tenta engolir? Aqui começamos a olhar para nós mesmos para em seguida abrir o diálogo com o outro (a criança, a escola, a pedagoga, os diretores, dentre outros). Cirandar e imaginar ilhas nas aulas de Estágio Supervisionado I é uma forma de criar espaços de encantamento, de experiência estética, de reencontro com a dimensão poética de cada um.

A professora Célida Salume (2018) em sua pesquisa em uma escola pública de Salvador questiona o que temos ofertado aos estudantes das escolas públicas: é um banquete ou apenas um aperitivo? Qual é o alimento principal desses encontros? Nessa perspectiva o Estágio Supervisionado I buscou nutrir nossa capacidade de olhar a escola, as crianças e nossas práticas em Afroperspectiva, porque quando assim o fazemos, é possível que haja rupturas nas realidades. Saímos do nosso adultocentrismo para propor um ensino de Teatro que se relaciona com questões da vida, da cultura, da etnia, do gênero, das condições sociais, etc. Não é sobre apenas falar de conteúdos e conhecimentos afrorreferenciados, ainda que sejam de extrema relevância, mas, o desafio aqui em Macapá é ampliar o campo de possibilidades epistemológicas da Educação Infantil, ou seja, avançar na concepção e entendimento de uma infância brasileira forjada nas experiências majoritariamente de crianças afrodescendentes.

É pertinente dizer, que os (as) discentes do curso de Teatro ingressam durante o estágio na Educação Infantil e precisam construir um diálogo com as pedagogas, professoras regentes da classe, visto que a não obrigatoriedade da presença do especialista nesse segmento faz com que o conteúdo de Artes seja ministrado por elas. Logo, se deparam com modos diversos e até incoerentes com aquilo que lhes foi apresentado durante o período preparatório. É óbvio, muitos podem dizer que a teoria vai se diferir da prática, não tenho dúvidas. Mas refiro-me a notória reprodução de tradições sociais, educacionais e culturais estereotipadas, tais como: histórias infantis sem representação de pessoas negras, temas afro-brasileiros concentrados em datas específicas, oração cristã como momento de abertura do início das atividades das aulas, ausência do contanto com a natureza no brincar, presença excessiva de músicas e vídeos infantis que são de "alto estímulo", envolvendo rápidas mudanças de cena, luzes piscantes, cores saturadas e sons intensos.

Contrapondo a esse tipo de proposta pedagógica, Ana Katia Alves dos Santos em

seu livro *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental* (2006) nomeia alguns princípios fundadores da infância afrodescendente: reconciliação, integração e dos novos padrões de convivência; o compartilhar; o princípio da criação e da co-responsabilidade; a multiplicidade; a diversidade da vida; o rigor com simplicidade e delicadeza; a força, a inteligência, a justiça e o rigor; o acolhimento e o respeito à natureza. Tais princípios estão embasados pela narração mítica, centrada na figura dos Orixás. Não se trata de religiosidade, mas sim de compreender que “Os orixás, através da linguagem mítica, sugerem a incorporação de alguns valores e princípios fundamentais à prática humana” (SANTOS 2006: 48). Logo, podem auxiliar no reconhecimento de ancestralidades, na construção de modelos de identidade e ainda transitar pelos territórios da imaginação, da criação e da transformação, características próprias da primeira infância.

Esta carta foi um convite à reflexão do que já foi, mas projetando as possibilidades e a continuidade de uma formação docente pautava na importância em se construir práticas pedagógicas em Afroperspectiva para o ensino de teatro na Educação Infantil. Essa visão articula o interpelar de questões como forma de construção de pensamento e promove o olhar para si e para sua experiência a fim de situar no espaço-tempo as necessidades de transformação, assim, enriquece a experiência educacional daqueles que estarão junto às crianças, promovendo a construção de identidades mais sólidas, a valorização da diversidade, o desenvolvimento de um olhar atento para as especificidades das infâncias e contribuindo para que as crianças possam produzir “mais-valia de vida”, ou seja, “A mais-valia é o aumento da intensidade da vida, uma celebração de existir (NOGUEIRA 2019: 131).

O Estágio Supervisionado I, portanto, passou a ser não apenas um campo de formação de professores (as) de Teatro, mas um espaço de consolidação de perspectivas de si, do outro e dos moldes que essa sociedade olha para as crianças. Assim sendo, sigo desejando a todos e todas as estudantes de Teatro, que seja possível continuar abrindo outros mares, atualizando as rotas sempre que necessário e mergulhando profundamente nessa imensidão que é a formação docente pensada a partir da educação étnico-racial na Educação Infantil.

Referências

- ANDRADE, Simeia 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.
- COUTINHO, Rejane. “Construindo uma metodologia de formação para arte/educadores”. In: *22º ENCONTRO ANPAP – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTE*, 2013. *Anais*. Belém, 2013, p.2961-2974. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2013/#>. Acesso em: 29 jun.2025.
- COUTINHO, Rejane. “Vivências e experiências a partir do contato com a arte”. In: *Cultura e Currículo*, São Paulo, 2023. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2>. Acesso em: 08.out.2023.
- MACHADO, Marina Marcondes. “MAPEIE-SE! E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças”. In: *Teatro: criação e construção do conhecimento*, v.04, n.05, Palmas, 2016. Disponível em: <https://sistemas.>

- uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/issue/view/102. Acesso em: 02.fev.2023.
- MACHADO, Adilbênia Freire. "Filosofia africana e saberes ancestrais femininos: útero do mundo". In: *Revista Diplomatique Brasil*, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/filosofia-africana-e-saberes-ancestrais-femininos-utero-do-mundo/>. Acesso em: 20 jun.2025.
- MACHADO, Adilbênia Freire, PETIT, Sandra Haydée. "Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento". In: *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-31, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/882> . Acesso em: 13.mai.2023.
- NOGUERA, Renato. "O poder da infância: espiritualidade e política em Afroperspectiva". In: *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 24.jun.2025.
- OSTETTO, Luciana. "Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores". In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17.jun.2025.
- SALUME, Celida Mendonça. *Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador*. São Paulo: HUCITEC, 2018.
- SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- VIDEIRA, Piedade Lino. *Marabaixo, Dança Afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense*, Curitiba: Brazil Publishing, 2020. [recurso eletrônico].
- A criança como agente: uma perspectiva africana de desenvolvimento infantil. *Amandla*, 2022. Disponível em: <https://www.amandlaafk.com/post/a-crian%C3%A7a-como-agente-uma-perspectiva-africana-de-desenvolvimento-infantil> . Acesso em 20.jun.2025.

ATRAVESSAMENTOS DECOLONIAIS DE UM CORPO DOCENTE DISSIDENTE: RUMO A UM ENSINO DE TEATRO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DECOLONIAL CROSSINGS OF A DISSIDENT BODY TEACHER: TOWARDS AN ANTI-RACIST AND ANTI-SEXIST THEATRE TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION

DIEGO DA SILVA AZEVEDO

Educador Infantil no Município de Maringá, graduado na Licenciatura em Artes Cênicas pela UEM e Pedagogia pela FCE. Pós-graduado em Cultura Africana e Gestão e Supervisão Escolar pela FCE. Ganhador do 1º lugar do Prêmio Práticas que Transformam em 2023 e 2º lugar em 2024.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7130373992971870>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0147-7885>

CMEI Alexandre e Sophia Rasgulaeff (Maringá/PR)

educadordecolonial@gmail.com

FÁTIMA SANTANA SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc (Uniro/RJ), Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais (UFSB/BA), coordenadora pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos, Lauro de Freitas (BA) e integrante do grupo de pesquisa GFPPD (UNIRIO), da Rede Carioca de Etnoeducadoras (ReCEN).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3725010032215122>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-9838>

CMEI Dr. Djalma Ramos (Lauro de Freitas/BA)

fatima.santana19@gmail.com

ANDRÉ L. ROSA

Doutor em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra, Portugal. Docente na Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenador do NEC - Núcleo de Estudos e Criação Cênico-Visual que investiga as dimensões culturais, políticas, raciais, espirituais, sexuais e linguísticas em arte, educação e mediações tecnológicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9501085544751356>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4932-2858>

Universidade Estadual de Maringá/PR

alrosa@uem.br

Resumo

Neste artigo buscou-se discutir alguns atravessamentos e posicionamentos da pessoa docente na Educação Infantil que almeja, através do ensino da arte, desmontar sistemas e práticas pedagógicas tradicionais que engendram e perpetuam estruturas racistas nos corpos das crianças. Partindo de uma escrita interseccional entre os referenciais teóricos e as vivências da pessoa docente com crianças de 3 e 4 anos, no decorrer dos anos de 2019 a 2021, convocou-se uma prática artístico-pedagógica, numa perspectiva decolonial, para que as identidades e subjetividades das crianças e da pessoa docente, no contexto escolar, rompam com o modelo eurocêntrico e patriarcal composto por uma política racial e de sexo/gênero que constrói e faz a manutenção, desde a infância, em dominação e privilégios, de um corpo neoliberal, capitalista, cisgênero, heterocentrado e embranquecido.

Palavras-chave: Ensino de Teatro, Educação Infantil, Antirracismo, Antissexismo.

Abstract

In this article we sought to discuss some crossings and positions of teachers in Early Childhood Education who aim, through the teaching of art, to dismantle traditional pedagogical systems and practices that engender and perpetuate racist structures in children's bodies. Starting from an intersectional writing between theoretical references and the experiences of the teacher with children aged 3 and 4, over the years 2019 to 2021, an artistic-pedagogical practice was called for, from a decolonial perspective, so that identities and subjectivities of children and teachers, in the school context, break with the Eurocentric and patriarchal model composed of a racial and sex/gender policy that builds and maintains, since childhood, in domination and privileges, a neoliberal body, capitalist, cisgender, heterocentric and whitened.

Keywords: Theater Teaching, Child Education, Anti-racism, Anti-sexism.

M

as o que eu sou? Quem sou eu? - Convocações às subjetividades
Era carnaval, estávamos todos do CMEI Etelvina Matos Silva¹ nos fantasiando com as roupas ali disponíveis, até que uma criança² me pediu para ajudá-la a colocar um vestido de noiva. Atendo o seu pedido e a ajudo a se vestir. Minutos depois, vejo a mesma criança conversando com uma professora e escuto:

- Por que você está usando esse vestido? Não sabe que isso não é coisa de menino?!

Arrisco-me a dizer que ali, naquele momento, surgiu a primeira fagulha desta escrita, em questionar e buscar outros percursos metodológicos que eliminassem episódios de violência como representativos das relações no espaço escolar. Como tornar a sala de aula e o currículo escolar - espaços disputados, organizados e decididos, na maioria das vezes, por grupos sociais cisheterocentros e brancos³ - em um lugar que convide e dialogue com e sobre as subjetividades das crianças? Como desenvolver um ensino antirracista e antissexista de arte na Educação Infantil?

-
- 1 Centro Municipal de Educação Infantil localizado na Vila Morangueira, em Maringá-PR, onde atuei como educador em 2019, com as turmas do Infantil 3F e 3E.
 - 2 Refiro-me às crianças, neste estudo, reconhecendo a diversidade de suas subjetividades, e compreendendo-as como pessoas asseguradas por direitos de ser, estar e existir no mundo de forma única, autônoma e plural.
 - 3 Estrutura sócio-política em que a norma é pautada na pessoa cisgênera (na qual a identidade sexual se identifica com o sexo biológico); heterossexual (pessoa que tem relacionamentos sexuais e/ou afetivos com pessoas do sexo oposto); e branca (pessoa cuja a cor da pele e demais características físicas se identifica e é localizada no grupo de pessoas "brancas"). Essas estruturas naturalizam e escondem as assimetrias historicamente construídas, reforçando a supremacia de uma única identidade sobre as demais identidades de gênero, orientações sexuais e expressões de gênero, assim como a construção e manutenção do racismo e da branquitude.

A interseccionalidade torna-se estratégica, na medida em que o reconhecimento das diversas formas de opressão operantes nas relações de poder e subalternização dos corpos contribui para fomentar, criar, evidenciar e construir visibilidades para os múltiplos corpos e conhecimentos dissidentes presentes na sala de aula. Apoio-me na professora travesti negra brasileira, pesquisadora em educação e das artes visuais, gênero, raça e sexualidade, Megg Rayara Gomes de Oliveira que, em sua tese de doutorado, *O diabo em forma de gente: re(e)xistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação* (2017), dialoga com Kimberlé Williams Crenshaw, pesquisadora estadunidense da teoria crítica da raça, concebendo a interseccionalidade como:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras

CRENSHAW 2002: 177 APUD OLIVEIRA 2017: 83

Portanto, partirei de uma análise interseccional reconhecendo os marcadores sociais de raça e de gênero/sexualidade que me atravessam diariamente, sendo homem, negro e gay, juntamente, com as minhas vivências em sala de aula, enquanto criança-estudante que fui e, agora, professor, levando em consideração que toda sala de aula é constituída por subjetividades, sejam as minhas ou das crianças ali presentes, a partir de como nos tornamos pessoas lidas, notadas e classificadas nos espaços sociais. Para isso, opto por uma perspectiva de ensino de arte antirracista e antissexista, levando em consideração as tessituras sociais, políticas e existenciais que determinam quais corpos, subjetividades e narrativas são legitimadas no espaço escolar através da matriz de poder colonial, discutida por Ramón Grosfoguel, sociólogo e professor porto-riquenho, em *Para descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global* (2009):

Indo um passo além de Quijano, conceptualizo a colonialidade do poder como um enredamento ou, para usar os conceitos das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (heterarquias) de formas de dominação, exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia etno-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder

GROSGOQUEL 2009: 392

Deste modo, utilizei de uma abordagem qualitativa e crítica por meio da análise e reflexão de materiais bibliográficos e imagéticos de pessoas autoras com posicionamentos dissidentes e decoloniais. Busco dar visibilidade às produções de conhecimentos dessas pessoas e coletivos que são expulsos e colocados, em diversas ocasiões, à margem da academia e da sociedade.

Procurando costurar as proposições dessas pessoas autoras com as minhas próprias vivências, a autoetnografia que, segundo Pedro Mourão Roxo da Motta e Nelson

Filice de Barros, em *Autoetnografia* (2015), trata de um procedimento de escrita que gera possíveis diálogos entre as subjetividades, contribuiu, nesta escrita, “para criticar discursos dominantes e hegemônicos, pautados no poder da colonização ocidental” (MATTOS; BARROS 2015: 01). Portanto, convido para dialogar, algumas das minhas experiências enquanto uma criança viada e preta na Educação Infantil, ainda que muitas lembranças permaneçam soterradas e escondidas até o momento, devido aos processos de apagamento das memórias e vivências das pessoas negras.

Para melhor compreensão e inclusão no desenvolvimento dessa escrita utilizarei como estratégia linguística inclusiva a expressão ‘pessoa’, para possibilitar uma ampliação das vozes, subjetividades e corpos presentes nos espaços escolares, rompendo, assim, com a naturalização da enunciação masculinista assumida pelas narrativas oficiais nos processos educacionais e artísticos. De forma a transpassar os modelos eurocêntricos e falocêntricos, acolho um tensionamento de Megg Rayara Gomes de Oliveira, na qual a mesma opta por referenciar o nome completo das pessoas autoras dissidentes, possibilitando maior visibilidade às suas marcas existenciais.

A falta e a negligência de visibilidade das diversidades de corpos presentes em um ambiente escolar só evidenciam que o modelo ainda é pautado por uma estrutura social hegemônica, ocupada por uma produção de conhecimento branca, eurocêntrica, cisgênera, heterossexual, capitalista e com o mínimo de demonstração de afeto possível, seja nas dinâmicas relacionais entre crianças e docentes. Por isso, chamar a atenção para um corpo repleto de diversidade e ancestralidade, como descreve bell hooks, educadora negra feminista estadunidense, em *Eros, erotismo e o processo pedagógico* (2000), na sua proposta para uma pedagogia do afeto:

Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. Mas nossos antecessores docentes não brancos se mostraram igualmente ansiosos por negar o corpo. As faculdades predominantemente negras sempre foram um bastião da repressão. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido

HOOKS 2000: 82

Por isso, é necessário reivindicar em um período tão agressivo para os direitos das pessoas dissidentes (negras, indígenas, mulheres e LGBTQIAPN+⁴), o quanto são legítimos e válidos os debates e as ações a respeito das suas subjetividades e existências.

Essas relações de poder se tornam ainda mais palpáveis quando se observa a ausência de pessoas, saberes e aprendizagens que destoam do padrão hegemônico durante o processo da Educação Infantil, no qual em defesa de uma única visão de infância para um único modelo de pessoa adulta, crianças não têm vontades e desejos. Enfatizando, assim, elementos normativos sociais, raciais, sexuais e de gênero que, de acordo com Guacira Lopes Louro, professora e pesquisadora brasileira em educação e estudos de gêneros e sexualidades, em diálogo com Michel Foucault, em *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2000), considera:

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários.

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos

FOUCAULT 1993: 244 *apud* LOURO 2000: 06

Para que essas relações de poder e os dispositivos que as engendram não se estendam e se tornem ainda mais opressivas, devemos fazer valer os marcos legais conquistados, por meio de muitas lutas dos movimentos sociais, que contribuem para desnaturalizar os posicionamentos hegemônicos e opressivos nos espaços escolares. A Lei 10.639/2003, ampliada e atualizada através da Lei 11.645/2008, exige no Art. 26ºA que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornem obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

Tendo em vista os pontos apresentados, entendo que as discussões e ações que fomentam a formação e o reconhecimento das subjetividades de cada criança e da pessoa docente, ambas protagonistas do contexto escolar, acaba por ser conduzida a uma idealização binária e atomizada de vida, de forma compulsória. Então, como iniciar um diálogo outro? Como apresentar outras formas de ser e estar no mundo? Destarte, busquei estratégias de questionamentos e provocações para me posicionar e dialogar com as crianças, no cotidiano escolar, sobre as diversidades que constituem nossos corpos e subjetividades.

Que roupas são essas? - Performance de gênero e Educação Infantil

Dirigia-me para a turma do Infantil 5 e, nesse dia, estava utilizando uma calça estilo saruel roxa. Ao entrar na sala, a mesma estava repleta de crianças cheias de energia e nem um pouco dispostas a dormir. Como de costume, coloquei meu material na mesa e comecei a cantar a música *Gota* da multiartista negra travesti Liniker, e a acomodar as crianças em seus colchonetes. Ouço uma criança dizer, talvez na tentativa de gerar mais risos:

- Olha lá, o professor está com calça de mulher!

Parto desta cena para problematizar a construção social binária a respeito do que é ser mulher e do que é ser homem. Quais masculinidades e feminilidades estão sendo socializadas para as crianças? Como lidamos com as subjetividades dissidentes do binarismo sexo/gênero ocidental a que as crianças são apresentadas, expostas e enquadradas?

Primeiramente, começarei a dialogar a respeito da minha performance de gênero - atualmente como um HOMEM CIS - o que me garante alguns privilégios perante as mulheres, devido à estrutura machista e patriarcal na qual estou inserido e fui educado. Assim, reconheço-me, aqui, como sujeito socializado por meio de ações machistas e que, em princípio, usufrui de toda uma estrutura construída por homens - em sua maioria cisheterossexuais e brancos - na intenção e argumentação de ter/existir/consolidar um sistema sexo/gênero superior aos demais.

É preciso estar em constante alerta para romper e desmontar essa estrutura misógina e patriarcal. Para o decorrer desse diálogo é primordial estabelecermos que, ao falarmos de gênero, o percebemos como uma construção social, evidenciando como a pessoa se identifica e se representa dentro de uma determinada sociedade.

Apoio-me nas perspectivas críticas de gênero apresentadas por algumas autoras e teóricas do feminismo e da Teoria *Queer*. María Lugones, socióloga, professora e feminista latino-americana discute gênero e raça partindo da análise do feminismo descolonial e a sua construção sociocultural e histórica. A autora apresenta em *Rumo a um feminismo descolonial* (2014), que a visão de gênero foi moldada e baseada no discurso da Modernidade, e advém de um modelo colonial que vê o mundo de forma dicotômica e hierárquica.

Essa visão colonialista subjugou e classificou as pessoas entre homens e mulheres, humanos e não humanos. Essas distinções foram baseadas e fortalecidas para o desenvolvimento de um mundo capitalista e calcado no aspecto hierárquico, binário e biológico:

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres

LUGONES 2014: 936

O modelo binário apresentado pelos colonizadores e cravado no campo social, educacional e cultural constrói o gênero como uma relação a partir do sexo, ou seja, o seu sexo é definido pela genitália e sua construção biológica (natural/natureza): masculino (macho) e feminino (fêmea). O gênero seria a “caixinha” de ações performáticas culturais e expressivas - formas de vestir, andar, se relacionar e entre outras - que a pessoa deve ter em função do seu sexo - macho/homem e fêmea/mulher.

Para Lugones, tais aspectos foram desenvolvidos de forma a se entranhar em todos os âmbitos da sociedade para que a mulher fosse vista como um não-homem, assim como homens “femininos” são vistos como alvos de humilhação e passividade, dado que “esta tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina dos colonizados” (LUGONES 2014: 937).

Judith Butler, filósofa não-binária estadunidense, feminista pós-estruturalista, em *Problemas de Gênero - Feminismo e subversão da identidade* (2003), apresenta o gênero como um ato de performance intencional que interroga o binarismo sexo/gênero. Para a autora, o gênero é fluido e subversivo, podendo transitar para além do sistema sexo/gênero, no qual o segundo não está intrinsecamente ligado ao primeiro. Ao deslocarmos o gênero para o plano de ações performáticas, abrimos espaço para entendê-lo também no campo do discurso, ou seja, o gênero reflete a subjetividade da pessoa e sua relação com a cultura e a sociedade, visto que “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (BUTLER 2003: 24).

Ainda na necessidade de apresentar outras análises de gênero e possibilidades de ser e existir, evidencio Paul B. Preciado, homem trans, filósofo espanhol da Teoria *Queer*, de gênero e feminista que, ao dialogar a respeito da construção de gênero, cunha o termo da *sexopolítica*, em *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”* (2011), como:

[...] uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Com ela, o sexo (os órgãos chamados “sexuais”, as práticas sexuais e também os códigos de masculinidade e de feminilidade, as identidades sexuais normais e

desviantes) entra no cálculo do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e das tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle da vida

PRECIADO 2011: 11

Por isso, é notável que ao falarmos *sexopolítica*, ressaltamos que esse modelo está em ação constantemente, seja dentro do âmbito médico, onde são vendidos padrões estéticos, ou dentro das escolas onde se introduzem padrões comportamentais em defesa de um único modelo de infância que busca o desenvolvimento de uma pessoa cisheteronormativa, mantendo a perspectiva colonial.

Tal pensamento leva a procedimentos que apagam as existências das crianças LGBTQIAPN+ e de subjetividades outras que, de acordo com Preciado, em *Quem defende a criança queer?* (2013: 01): "a hegemonia heterossexual sempre esteve baseada no direito de oprimir as minorias sexuais e de gênero. Eles têm o hábito de levantar o facão. Mas o que é problemático é que forcem as crianças a carregar esse facão patriarcal". Formatando, assim, crianças que deslegitimam as suas subjetividades, e passam a se encaixar no modelo binário, ou são agredidas enquanto corpos dissidentes no espaço escolar.

Esses padrões e comportamentos afetam a liberdade de ser criança e explorar o mundo de forma ampla, pois o mesmo estabelece que o menino que brinca de boneca, usa rosa e quer ser princesa, precisa ser reeducado e disciplinado a fazer "coisas de homem". Mas o que são coisas de homens? Quais homens? Por que homens? Tais perguntas nos colocam a pensar, como nos mostra Louro (2000), que existem

[...] muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas

LOURO 2000: 04

Após elucidar algumas perspectivas e contribuições sobre teorias de gênero, começo a associar pequenas ações que tornam possível dialogar e ampliar as vozes das subjetividades dissidentes e subalternizadas presentes nos espaços escolares. O espaço escolar tem sido mantenedor de práticas normativas, constituindo um ambiente com uma política sexual, racial e de gênero pré-estabelecida, que fomenta e mantém uma estrutura patriarcal e binária de ser/estar no mundo.

Tais políticas sexuais estão para além do discurso falado, como a cena da calça saruel ou do carnaval descritas anteriormente, pois estão de forma presentes e atuantes na cultura visual - desenhos que ressaltam esse padrão hegemônico de ser - ou na ideia de preservar uma inocência sexual para com as crianças. Inocência essa que tem cor, sexualidade e gênero estabelecido como parâmetro de proteção, assim como nos apresentam Raquel Gonçalves Salgado, Leonardo Lemos Souza, Elni Elisa Willms, em *Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: a mordacão e a criminalização em nome da proteção* (2018):

Nessas retóricas, é confiscado o direito da criança ao seu próprio corpo e aos seus prazeres. Como "artefato biopolítico que garante a normalização do adulto" (PRECIADO 2013: 98), cabe à criança ter seu corpo enunciado, escrutinado e categorizado em nome da proteção

SALGADO; SOUZA; WILLMS 2018: 39

Sabendo que dialogar e convocar essas subjetividades dissidentes dentro da sala de aula toma rumos complexos quando estamos dispostos a não seguir o modelo hegemônico que o sustenta, aprofundei-me em ações, procedimentos, saberes e aprendizagens artísticas e performativas para tensionar algumas possíveis estratégias antirracistas e antissexistas na Educação Infantil, numa perspectiva decolonial, na tentativa de reposicionar as crianças para indagarem e visualizarem outras formas de (re)existências.

Sendo assim, torna-se legítimo assegurar a vivência de todas as infâncias para além do parâmetro tradicional (menino veste azul e menina veste rosa), fazendo com que seja real e aplicável o direito básico da criança como pessoa de ser, existir e estar no mundo como quiser e com a liberdade para explorar a sua subjetividade. Com isso, as propostas pedagógicas que exponho são para que a criança possa se sentir segura, acolhida e respeitada, ao invés de sofrer com rótulos e pressões sociais, como ouvimos constantemente: "Aquele menino ali tem que conversar com a família"; "Quando crescer a gente já sabe o que vai virar".

Frases como essas apenas reforçam um estereótipo de gênero e sexualidade que, para as crianças, nem fazem tanto sentido, mas constroem nos planos simbólico e emocional-afetivo, a reprodução em seus corpos e no cotidiano, assim como a negação de outras formas de se conceber no mundo. E retomando a cena, na qual a forma de me vestir foi um dos precursores do debate, tenho a dizer que foi também o meu primeiro avanço numa abordagem educacional antissexista.

Após a frase, "Olha lá, o professor está com calça de mulher!", sentamos em roda e questionei a turma como um todo:

- Por que aquela calça seria somente para mulheres?

Alguns levantaram apontamentos como a cor, o comprimento ou o fato dela ser solta demais. Argumentos que a própria turma fez questão de rebater após outra pergunta disparadora:

- Mas, as suas mães e mulheres que vocês conhecem só usam roupas desse jeito?

Trago a *pe-drag-ogia* como uma pista de pedagogia dissidente, defendida pela Lua Lamberti de Abreu, mestra, pesquisadora travesti da Educação e Teoria *Queer*, em sua dissertação de mestrado *pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópico* (2019). Nesta proposta pedagógica, Lamberti apresenta e questiona, por meio da cultura Drag Queen e Haus, modos de se pensar o currículo, o espaço, o âmbito escolar e as formas de estar em sala de aula.

Por isso, flerto com a *pe-drag-ogia* como uma das minhas formas de adentrar de forma sutil e estratégica as salas de aula, com brincos, roupas e turbantes que me destoam do que é posto como "masculino"⁵ para o meu corpo e minha performance de gênero.

Percebo que tensionar a masculinidade coloca em xeque supostas posturas hegemônicas e únicas na sociedade neoliberal capitalista, mostrando que é capaz, é possível e real um homem estar de brincos e, ainda assim, se entender como um homem fora da caixa tóxica da masculinidade dominante. Assim, como acredito ser possível descobrir-se entre os gêneros ao se passar por esse processo de montagem, tendo em vista que a "relação de performance artística e social é de tal forma bricolada, que a metodologia do montar-se confunde-se com as práticas de modos próprios de existências (ABREU 2019: 96)".

5 Entrecruzo, aqui, as questões de raça, na medida em que se espera de homens negros sempre uma masculinidade viril, forte e com sentimentos controlados.

A *pe-drag-ogia* consiste também no campo do inventivo, do questionamento. Ao se utilizar do campo da imaginação, da liberdade poética, a criança se desdobra e constrói relações entre o conhecimento do mundo e o conhecimento de si. Após algumas semanas trabalhando o tema “Vestuário” na minha turma do infantil 3F – com crianças de 3 e 4 anos - tive a oportunidade de explorar desde a contextualização histórica, social, cultural e política até a utilização do vestuário como figurinos e fantasias. Durante algumas aulas dialogamos sobre as profissões que envolvem determinados vestuários, sobre formas de se vestir e maquiar, as diferenças entre figurino e fantasia e os modos de se vestir de cada pessoa.

Entrei e deixei uma caixa de papelão fechada no meio da sala. Nesse momento, todas as crianças já estavam muito curiosas para saber o que tinha ali. Avisei-as que a caixa só seria aberta após conversarmos. Fizemos a nossa conversa de rotina e busquei retomar os diálogos das últimas aulas.

Durante essa retomada, tive a oportunidade de ver o que as crianças tinham construído de conhecimentos até então. Lembro-me de B⁶ (criança de 3 anos e negra) - quando fiz uma roda de conversa para apresentar e dar início ao tema -, ter trazido muitas falas baseadas em um padrão hegemônico cisheterocentrado. E percebo que tais falas foram sendo transformadas ao longo das atividades e jogos.

Após terminarmos o momento de partilha, expliquei que a brincadeira/jogo seria montarmos nossas próprias roupas. Poderia ser uma fantasia e/ou figurino que gostassem, uma roupa que gostariam de experimentar ou até mesmo que já tinham, porém, teríamos somente um material para fazer isso.

Logo apresentaram entusiasmo e medo por terem que usar tesouras, agulhas e outras mil coisas que imaginaram ter ali dentro. Porém, B. foi o único a dizer que seriam tecidos, pois era o mais importante para fazer roupas. Após o palpite certo de B., sugeri que fizéssemos um desfile ao final da atividade. Todas as crianças toparam. Então levantei, peguei a caixa e virei-a no chão.

Todas correram para a pilha de tecidos e saíram escolhendo. Pegaram, se afastaram e as perguntas se resumiram a como vamos fazer roupas sem agulhas. Expliquei que teríamos que fazer roupas somente usando nós, pois usar tesoura e agulha não seria possível devido à idade delas. Agora melhor do que descrever, é mostrar quais foram as roupas que as crianças confeccionaram e brincaram durante aquele dia.



Figura 1: Desfile da turma do infantil 3F, em 2019. Crédito: Diego da Silva (acervo pessoal)

6 Para não expor as crianças utilizarei de letras aleatórias como apresentação das suas falas.

B. após ter feito a sua roupa - tratava-se de um tecido em volta da cintura e alguns retalhos amarrados na cabeça - disse que havia feito daquela forma, porque sempre quis experimentar, mas seu pai e sua mãe não deixavam por não ser o "correto", assim como algumas outras crianças ali presentes relataram o mesmo.

Porém, algumas semanas depois fiquei sabendo que uma das profissionais que trabalhava na sala comigo havia me denunciado, alegando que eu estava ensinando "ideologia de gênero, onde os meninos tinham que usar saias". Como a direção da escola já estava informada do meu planejamento, ignorou a denúncia, e dias após convocou uma reunião para informar que um pai estava contente com a forma que as minhas aulas estavam reverberando na sua filha.

Com isso, podemos perceber que quaisquer iniciativas que busquem tensionar os modelos hegemônicos são rapidamente enquadrados e ameaçados, inclusive por outras pessoas profissionais da educação. Tais situações se tornam muito mais presentes na vida de pessoas docentes negras e LGBTQIAN+, que estão constantemente sendo vigiadas para terem suas propostas e formas de atuação deslegitimadas.

Por que eu tenho que ir? – Infância, racismo e pistas decoloniais

Lembro-me que tinha por volta dos 5 a 7 anos. Fiquei algumas semanas sem querer ir à escola, o motivo era vago para mim até recentemente...

Em uma sociedade racista que visa manter os privilégios para a branquitude, devido a cor da minha pele - uma bicha preta - são negados diversos acessos à educação, afeto, mercado de trabalho, entre tantas outras.

Pensando nessas negações e inspirado na educadora negra brasileira, Fatima Santana Santos, em sua dissertação de mestrado, *Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos* (2019), na qual a mesma faz uma escrita performativa tecendo a sua infância, vivências, os encontros com as demais educadoras negras, as práticas e os referenciais teóricos. Coloco-me, então, o desafio de escrever essas reflexões partindo de rastros de memórias da minha infância: criança negra, em uma escola no interior paulista, que estava diante de situações nas quais não sabia como agir.

Convido a minha criança para escrever comigo - e com as demais pessoas autoras e com as crianças, minhas estudantes -, para elucidar e "considerar que sujeitos educandos podem ser proponentes de um currículo, que esses sujeitos, crianças, sentem e pensam o mundo e que suas perspectivas nos desafiam a repensar projetos escolares" (SANTOS 2019: 15).

Para alinhar essa experiência de escavar a mim mesmo, trago os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade para que, assim, possamos problematizar algumas posturas e vislumbrar possíveis pistas decoloniais para o ensino de arte na Educação Infantil.

Através das pessoas autoras brasileiras Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, em *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil* (2010), entende-se o colonialismo como a postura de uma Nação sobre Outra que, em detrimento de diferença racial, cultural ou outras especificidades, atua com uma forma de dominação e poder, gerando uma ferida para os povos originários: como é o caso dos povos ameríndios e africanos, no contexto brasileiro, que foram escravizados e tratados como não-humanos, apagadas suas histórias, memórias, culturas e espiritualidades.

A colonialidade sempre atua na construção de uma dada noção de povo. O termo está intrinsecamente ligado ao conceito de colonialismo, pois se contextualiza na forma enraizada de dominação pela invasão colonial, e permanece no imaginário mesmo após o rompimento administrativo e político com a metrópole colonizadora. A colonialidade está emaranhada nas relações trabalhistas, epistemológicas, culturais e afetivas, como afirma Oliveira, Candau e Torres:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça

TORRES 2007: 131 *apud* OLIVEIRA; CANDAU 2019: 08

A princípio, o colonialismo aparenta estar inoperante na nossa sociedade, tendo em vista os processos de independência política e administrativa dos países colonizados. Mesmo com a proliferação de debates e ações, nas últimas décadas, acerca do pós-colonial, da subalternidade e da decolonialidade, na tentativa de reconstruir epistemologias outras para além do ideário branco, europeu e colonizador, não se pode subestimar o alcance da colonialidade, visto que se manifesta no cotidiano escolar através do racismo estrutural para com as pessoas negras e indígenas, e está muito mais imbricada na teia social, fazendo com que seja necessário um enfrentamento muito profundo para sua dissipação.

De acordo com relatos da minha mãe, havia uma criança em que a mãe faleceu e o pai se casou novamente. Devido, talvez, a um panorama emocional complexo, essa criança começou a buscar e expor seus desafetos na escola, e uma das formas encontrada era me agredir fisicamente e verbalmente usando da cor da minha pele.

Essa cena de opressão racial dentro do ambiente escolar leva-me a questionar: Quantas pessoas, além de mim, passaram pela mesma situação com aquela criança? Por que não me lembro de intervenções pedagógicas e parentais para com a situação? Haveria formas de lidar com ambas as situações de maneira acolhedora? Como agir de forma que a situação nem sequer acontecesse? Essas questões se relacionam diretamente em como o racismo se camufla dentro da sociedade e, neste caso, com ênfase na educação, na abordagem da equipe pedagógica, no currículo escolar, nas metodologias e referenciais escolhidos pelas pessoas docentes em sala de aula.

A professora Anete Abramowicz, especialista em infância, gênero e relações raciais, propõe formas de se ver a infância e o espaço escolar. Deste modo, é importante ressaltar que os espaços escolares da Educação Infantil não estão e nunca estiveram fora dessa postura racista. O mesmo reproduz de forma velada, por vezes nos pensamentos e ações pedagógicas que levam as crianças a reproduzirem uma postura colonial e binária. De acordo com Abramowicz e Fabiana de Oliveira, em *Infância, raça e paparicação* (2010):

[...] a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola

ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2010: 214

Essa indiferença se torna naturalizada na trajetória das crianças negras durante toda a sua vida, dado que no Ensino Fundamental e Médio é possível visualizar as consequências através da diferença e da exclusão, quando se analisa e compara os percursos escolares, nos quais pessoas negras estão sempre com os índices e frequências mais baixas e com altos índices de evasão escolar, ou outras situações de racismo estrutural que pessoas discentes negras vivenciam assiduamente.

Porém, como é realizada essa análise quando se trata de crianças de 0 a 5 anos que não possuem uma base numérica avaliativa para comparação dos seus percursos escolares? Essa análise passa por uma visão comportamental de como “na Educação Infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2010: 221). É possível perceber o racismo nas pequenas diferenças de tratamento entre as crianças e as pessoas docentes em sala de aula. As crianças negras são deixadas de lado quando se trata de cuidados, afetos e interação com as outras crianças, ou quando são rotuladas como as mais agitadas e bagunceiras.

Para evitar tais situações é necessária uma análise de forma direta e diária em sala de aula, partindo da observação da relação entre as pessoas e o seu desenvolvimento social, emocional, motor e psíquico. E caso haja situações em que se percebe que a subjetividade e a infância das crianças dissidentes estão sob ameaça, a intervenção direta da pessoa adulta em sala de aula se torna posicionamento político e afetivo imediato.

Acredito que minha criança seja muito arteira, pois fui capaz de construir diversas armadilhas para que memórias como essas se tornassem menos doloridas. Lembro-me do sentimento de não ser aceito e pertencente àquela escola, porém toda vez que tento buscar as atitudes que me fazem sentir assim, elas somem num limbo.

As crianças já são capazes de observar e perceber a diferenciação entre as pessoas brancas e as pessoas negras, logo as positivities e negatividades atribuídas a cada grupo (Abramowicz e Oliveira, 2010). E, para além, elas mesmas estão rodeadas de atividades ainda centradas numa perspectiva embranquecida. Abramowicz e Oliveira (2010) reforçam que:

[...] as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. Os dados obtidos pela autora mostram que há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial

ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2010: 221

As pessoas autoras Abramowicz, Diana Levcovitz e Tatiane Cosentino Rodrigues, em *Infâncias em Educação Infantil* (2009a), propõem uma educação decolonial na medida em que reconheçamos as pessoas docentes subjetivadas em uma “sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir que acabam internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES 2009a: 182), e para rompermos com essa estrutura é preciso uma reflexão árdua e contínua das nossas ações diante das pequenas rachaduras que nos são dadas.

Sendo assim, a decolonialidade se contrapõe não somente ao colonialismo, mas se articula também contra a colonialidade, buscando romper diretamente os laços com as estruturas colonizadoras, ao evidenciar práxis, epistemologias e poderes diversos e múltiplos. Assim, a “decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA e CANDAU 2010: 24).

Partindo da ideia de decolonialidade apresentada por Eduardo Junio Santos Moura, em *Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina* (2019), o espaço de desobediência que se cria dentro de sala de aula:

[...] como uma edificação cujo alicerce sejam os/as docentes em arte, mas não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte, cujos olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense

MOURA 2019: 324

Os conceitos não são suficientes para sanar as dúvidas que surgem constantemente: como agir de forma decolonial em sala de aula? Mudar os referenciais é suficiente? O quão é permitido adentrar em uma postura decolonial?

Com essas questões fervilhando devido aos atravessamentos raciais e de gênero, adentrei o CMEI Alexandre e Sophia Rasgulaeff, local que trabalharia no ano de 2020 e 2021, faminto para experimentar e criar posturas e ações decoloniais que pudessem ser fomentadas em sala de aula.

A arte e seus processos pedagógicos enquanto espaço de experimentação, criação e expressão de subjetividades, contribui imensamente para que a criança possa explorar um processo de descolonização do imaginário, por meio de pensamentos e formas outras de ser e estar no mundo que se desenvolvem e concretizam através de jogos teatrais e dinâmicas de integração. Concordo com Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009a) acerca de como agir e se relacionar com as proposições que possam surgir das crianças:

É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem a tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo

ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES 2009^a: 194

Para desenvolver e estimular tais possibilidades, coloquei-me na busca de um referencial literário infantil que pudesse, *a priori*, evidenciar outras formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas, como a inserção de contos, lendas e histórias de matrizes afro-brasileiras disponíveis em acervos populares e digitais.

Porém, infelizmente, tal processo precisou ser interrompido e redefinido. De forma súbita, em março de 2020, um vírus se espalha pelo mundo e o seu maior risco é a alta taxa de contaminação. O COVID-19 instaura uma pandemia global na qual o único preventivo é o distanciamento social e uso de máscaras. Colocando a educação em um momento no qual se tornou preciso adaptar o espaço da sala de aula para o espaço de

casa, para um lugar sem presença física, realocado para o espaço virtual. Os efeitos da pandemia - juntamente a um desgoverno que, neste período, negou a Ciência e a vacina e negligenciou a vida de pessoas negras, indígenas, pobres, mulheres e LGBTQIAPN+ - ainda persiste no Brasil até o presente momento.

A Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC) desenvolveu um sistema de apostilas para as crianças da Educação Infantil. A mesma seria retirada pela pessoa responsável no CMEI, juntamente com os materiais necessários para a sua realização. Com isso, os questionamentos anteriores se deslocaram para um lugar outro: como realizar essa tal decolonialidade com o distanciamento em que estávamos vivendo?

Com tais impasses, comecei a buscar pistas para praticar a decolonialidade através das apostilas a serem entregues às pessoas estudantes e seus responsáveis. Nessas andanças, de um lado para outro do meu quarto, me deparei com materiais audiovisuais que contam histórias dos Orixás. Com cuidado e respeito, busquei informações acerca das cosmopercepções que constituem a Umbanda e o Candomblé para melhor desenvolver a proposta pedagógica em arte, levando em consideração os campos de experiência indicados na BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2019) para a Educação Infantil.

Aproximei-me de Bárbara Altivo, comunicadora social e interessada pelos temas que envolvem as religiosidades de matriz africana, decolonialidade e educação que, em *Reinadinho dos kamburekos: infância, magia e reparação da ferida colonial* (2020), analisa e transcreve a relação das crianças presentes na comunidade do Reinaldo⁷ com a religiosidade de matriz africana, a magia, o conhecimento ancestral, a afetividade e a organização social. Com isso, a pessoa autora nos apresenta que:

[...] dispor, organizar, conectar as coisas em uma rede de relações, formando uma unidade sistemática, compondo uma história que as liga em uma arquitetura cheia de virtualidades invisíveis aos olhos dos adultos distraídos. A perspectiva da criança "vê pelo sentimento" a vida das coisas e as manipula magicamente

ALTIVO 2020: 47

A partir desta perspectiva pedagógica, e com a oportunidade de convidar as famílias das crianças para terem contato direto com outros conhecimentos, e compreendendo que a decolonialidade inicia-se com crianças "criativas, íntimas do vir-a-ser das coisas, fazedoras de magia...", onde as crianças "podem perfurar a falta de sensibilidade de um certo mundo adulto que se quer único – desencantado, colonizado, capitalista" (ALTIVO 2020: 44), apresento como possível pista metodológica e didática um dos planejamentos de aula baseado na história de Yemanjá e a sua relação com a água. Buscando, assim, criar uma intersecção entre cuidado com o meio ambiente e a cosmogonia afro-brasileira.

⁷ A irmandade de Reinado "Os Leonídios" e ao coletivo de crianças negras que formam o chamado Reinadinho, na cidade de Oliveira-MG, configurando um "complexo trabalho espiritual, subjetivo, social e político de reparação das relações, corpos e territórios de existência dilacerados pela escravidão e pelo racismo" (ALTIVO 2020: 38).

AJUDANDO O MAR

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO:

- Lugar aconchegante escolhido pela criança.

MATERIAIS:

- Jogo disponibilizado
- Lixeiras disponibilizadas
- Lápis de cor e/ou Giz de cera
- Lençol/toalha/roupas ou qualquer outro tecido azul
- Saco/pote escuro

REALIZANDO A ATIVIDADE:

- Contar para a criança a Lenda dos Orixás: 'Yemanjá e suas ondas', uma produção da Sinergia Games em parceria com Yalodê originalidades Nagô da Bahia. Disponível na folha a seguir.
- Se possível utilizar materiais para enriquecer a contação visualmente como: lençol/toalha/tecido/roupas da tonalidade azul para representar o mar, materiais recicláveis ou outros tipos para o lixo e uma sonoplastia (elementos sonoros).
- A princípio pergunte para a criança se conhece o som que o mar faz, e explique que, até o mar faz um barulho. Posteriormente, estabeleça com a criança que crie os efeitos sonoros que achar interessantes e surgirem durante a contação, por exemplo, o som do mar. Se necessário, segue em anexo um link com o som do mar: <https://www.youtube.com/watch?v=3x0vIm5EqCY>.

YEMANJÁ E SUAS ONDAS

Junto com a criação do homem, surgiu também o lixo. E desde muito cedo homens e mulheres jogavam no mar todo lixo que produziam. Sujava a casa de Yemanjá com tudo que não prestavam mais, coisas velhas, coisas estragadas a casa ficava sempre suja e cheia de porcarias e essa situação toda estava deixando Yemanjá muito triste e muito chateada com os seres humanos. Chegou uma hora que ela não aguentou mais e foi se queixar a Olorum. Yemanjá, rainha do mar, reclamou que sua casa só andava cheia de lixo, que ela vivia suja e sua roupa fedia e que ela não aguentava mais. Olorum ouviu as reclamações e resolveu dar a Yemanjá o poder de devolver para a terra todo o lixo que fosse jogado em suas águas. E aí então que Yemanjá teve a ideia de criar as ondas do mar, não importa se é dia ou noite, elas nunca param de trabalhar.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pL9AKXuD9fg>

Yemanjá é um orixá feminino (divindade africana) das religiões de matrizes africanas (Candomblé e Umbanda). A rainha de todas as águas do mundo, seja dos rios, seja do mar. É considerada protetora dos pescadores e jangadeiros, o seu nome deriva da expressão YéYé Omo Ejá, que significa mãe cujos filhos são peixes. Na África, era cultuada pelos egbá, nação Iorubá da região de Ifé e Ibadan onde se encontra o rio Yemojá.

Fontes: <https://www.significados.com.br/iemanja/>
<https://www.iqilibrio.com/blog/espiritualidade/umbanda-candomble/iemanja-rainha-mar>

- Após a contação da lenda, retomar com a criança quais são as cores e materiais referentes à reciclagem. Se necessário, ajudar com perguntas como:

- O que vai na lata vermelha?
- O papel e papelão é jogado e separado em qual cor?
- Como se joga os vidros?
- E onde se joga as latas de metal?

- Explique para a criança que agora sabendo disso, vocês irão ajudar a Yemanjá separar o lixo na lixeira através de um jogo.

- **Para o jogo:** colocar as lixeiras coloridas dentro de um saco/ recipiente escuro, a fim que não vejam as cores. Em seguida, um por vez, as pessoas participantes terão que tirar uma lixeira de dentro do saco. Após todas terem pego as lixeiras, colocar o tabuleiro no centro e dar o sinal para que encontrem o reciclável de acordo com a cor da lixeira, o primeiro a encontrar acumula as lixeiras. Lembre-se de estimular que nesse jogo a intenção é salvar o mar e ajudar Yemanjá coletando mais lixo e não ter um ganhador.

- Converse com a criança previamente para estabelecer as regras como:

- Qual será o sinal? Que tal usar o som do mar?
- Onde colocar as mãos enquanto espera o sinal?

FORMA DE REGISTRO:

- Pintura do Tabuleiro e registro escrito do adulto em relação ao desenvolvimento da atividade.

A vida da pessoa docente negra e gay não é fácil e nem tão acessível. Após um longo debate, via *Whatsapp*, com a coordenação pedagógica, foi-me dito que a atividade não seria anexada ao planejamento, por ser uma 'lenda subjetiva' demais para as crianças e as famílias. Vale enfatizar que a atividade foi substituída por peixes voadores fora d'água e, ao decorrer do desenvolvimento da apostila, o cristianismo foi incluído e trabalhado minimamente uma vez.

Você não gosta de casar? - Sexualidade e corpos no contexto escolar

Sentado ao lado de M., uma criança do Infantil 4C, na hora do sono - ficava com a turma desde o início do ano letivo, uma vez por semana. Enquanto a acalmava para descansar, M. passava olhares curiosos entre me encarar e olhar para o teto. De repente, olhou fixamente para o teto e, em seguida, voltou o olhar para mim e perguntou:

- Professor, você tem marido?

O terceiro e não menos importante marcador social é a minha sexualidade - homem negro GAY/HOMOSSEXUAL/BICHA/VIADO/POC/BOIOLA⁸ - que mesclado às outras subjetividades me constitui. Este marcador social, por vezes, é forçado a ser ocultado e trancado numa agenda política do armário.

Congelo-me por alguns segundos, pensando em todas as possibilidades de resposta para essa pergunta enquanto tomava coragem:

- Não, o professor não tem marido, moro só com meu gatinho e não tenho namorado.

Eve Kosofsky Sedgwick, teórica estadunidense dos estudos de gênero e da teoria queer, em *Epistemologia do armário* (1990), mostra que:

Mesmo num plano individual, é manifestamente escasso o número de gays, incluindo os mais afirmativos, que não se mantém deliberadamente no armário perante figuras importantes do seu círculo de relações pessoais, econômicas ou institucionais. Mais do que isso, a elasticidade mortífera da presunção heterossexual significa que, tal como sucede com Wendy em Peter Pan, a qualquer momento podem emergir novas barreiras à nossa volta, até quando o sono aperta: cada novo encontro com uma turma repleta de alunos, para não falar num novo patrão, num assistente social, num empregado bancário, num senhorio ou num médico, configura um novo armário, novos pressupostos físicos e ópticos, exigindo, sobretudo aos homossexuais, novo estudo, novos cálculos, novas considerações e novas demandas de sigilo ou revelação

SEDGWICK 1990: 12

E, juntamente, em diálogo com Oliveira, nos apresenta que:

A epistemologia do armário diz respeito a toda sociedade, assim como a pedagogia do armário envolve a escola como um todo e não apenas autoriza, mas impõe a heterossexualidade como norma, decidindo quem pode e quem não pode expressar livremente sua identidade de gênero e sua orientação sexual

OLIVEIRA 2017: 145

Vivendo numa sociedade em que a norma é a cisheterossexual, ser a dissidência - neste caso LGBTQIAPN+ - se torna doloroso nos pequenos detalhes, desde ter que se "assumir" para a família até sentir que a sua sexualidade não é reconhecida e legitimada.

⁸ Compartilho, aqui, algumas expressões usadas para se referir a um homem gay e que, por muitas vezes, de forma pejorativa e violenta, tentam invalidar a minha existência. Hoje, as coloco em destaque como forma de resistência, aceitação e ressignificação das mesmas.

M. vira para o outro lado, fechou os olhos como quem fosse dormir. Uns minutos depois, M. voltou-se de barriga para cima, encarou o teto novamente e, desta vez, com cara de quem não estava satisfeita com a resposta:

- (Encarando-me novamente) Professor, por que você não gosta de casar?

- Não é que o professor não goste de casar (dessa vez sem ser pego de surpresa e já ciente das possibilidades), é que o professor não quer casar agora, pretendo estudar e viajar antes disso.

- (Agora aparentando estar contente com as respostas) Aaaaá! (Virou-se para o lado novamente, abraçou o seu cobertor e 5 minutos depois estava dormindo).

Compartilho essa cena para apresentar como é complexo e visceral dialogar sobre o campo expandido da sexualidade com as crianças. Onde já se viu, expor pessoas tão pequenas a uma orientação sexual? Como podemos deixar que ocorra uma doutrinação sexual compulsória dentro das escolas? Não devemos deixar as crianças se entenderem sexualmente somente após a adolescência?

Esses questionamentos parecem sarcásticos, e são, mas também são perturbadores e verídicos. É de extrema importância que entendamos como a política da sexualidade, das identidades de quem pode falar, viver e ser visto é estruturada em nossa sociedade. De como "historicamente os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles" (LOURO 2000: 15).

Assim, para melhor compreender o espectro da sexualidade e como ela é presente e vista dentro do ambiente escolar infantil é necessário contextualizá-la, colocá-la visível, tensionar orientações sexuais outras para fora desse armário cisheteronormativo.

A priori, a sexualidade é um comportamento inerente do ser humano, ou seja, é uma das características que compõem a existência e a vivência de uma pessoa, e se encontra no âmbito de como a pessoa se relaciona afetivamente, portanto, é preciso evidenciarmos dois fatores:

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.

LOURO 2000: 05

Tais pontos são sempre debatidos e estruturados, a fim de se estabelecer uma norma, neste caso, como já ressaltada, a cisheterossexual:

Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza

LOURO 2000: 06

Ou seja, se a sexualidade é algo que a pessoa constrói e que se entende durante o tempo, porque as formas como a tratamos e reproduzimos com as crianças se dão somente a partir de um modelo unívoco de ser e estar no mundo? Por que, ao pensarmos em "criança viada", por exemplo, as pessoas entram em pânico?

Para esses questionamentos, é preciso retomarmos que sociedade moderna capitalista se desenvolveu através de um sistema binário de relação de poder, na qual diversos discursos e práticas sobre o sexo, o corpo, as leis, etc. estão em constante manutenção de uma superioridade naturalizada:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas

LOURO 2000: 16

Esse conjunto de investimentos reverbera para um discurso ainda mais profundo, onde ecoa na concepção de infância, no que a criança pode ou não ter acesso, e se atrela a um discurso da inocência na qual “nomeia os corpos e os prazeres das crianças, prescrevendo o que não lhes cabe ver, ouvir, tocar, falar, sentir, saber, desejar, viver, de modo a circunscrever uma subjetividade que só tem validade dentro de um mundo emoldurado” (SALGADO; SOUZA; WILLMS 2018: 48).

Deste modo, torna-se fácil reconhecer que o espaço educacional não é tão seguro quanto é posto. O mesmo é repleto de armadilhas, ataques, coerções e restrições que regem e controlam as subjetividades das crianças. Essas ações se tornam ainda mais nocivas quando crianças presentes em sala de aula se encontram na interseccionalidade de marcadores sociais, tais como ser uma criança negra e LGBTQIAPN+:

A sexualização de um corpo preto infantil é potencializada quando se tratam de gays afeminados, viados e bichas, reduzindo ainda mais um período que já é naturalmente curto. O controle se torna muito mais presente com a intenção deliberada de proteger aqueles que expressam existências ditas normais: brancas e cis heterossexuais

OLIVEIRA 2017: 127

Essas crianças são excluídas, muitas vezes ridicularizadas, como alvo para a defesa e a manutenção do projeto normativo de uma vida adulta cisheterobranca e neoliberal - fixado no modelo binário masculino/feminino, branco/preto, proletariado/patrão - que não explore sua sexualidade, seus prazeres e suas formas de estar no mundo, mas que esteja sempre disposto a (re)produzir, “acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política” (LOURO 2000: 18)“.

Como forma de contribuir para o desmonte desse modelo colonial e binário de se ver o mundo, me coloquei na linha de frente para esse tensionamento. Quando digo na linha de frente, refiro-me ao local onde a postura assumida em sala de aula é pedagógica e política. Com minhas argolas, minhas roupas deslizando para o “feminino”, as gírias e falas entoadas durante as aulas, continuo a performar minha existência dissidente como uma entre muitas possibilidades de se relacionar com a vida.

Uma forma vulnerável, disposta e aberta ao afeto, a se afetar e afetar as outras pessoas. Com isso, escolhi desde o primeiro momento ao entrar nos CMEIs, como professor de arte na Educação Infantil, deixar minha orientação sexual visibilizada, com a porta do armário totalmente escancarada, fazendo com que haja rachaduras e respiros em minhas aulas.

Como já mencionado anteriormente, e em diálogo com Guaraci da Silva Lopes Martins e Juliana Tonin (2012), mulheres sul-americanas, em *O ensino do teatro e as múltiplas identificações de gênero e sexualidade*:

O ensino do teatro nos espaços formais e não formais de educação possibilita o trabalho criativo e reflexivo pautado nas interações dos sujeitos em busca de novas soluções sobre determinados assuntos no espaço cênico

MARTINS; TONIN, 2021: 143

Deste modo, são infinitas as possibilidades, pois as mesmas são baseadas no que as subjetividades se dispõem a brincar/jogar com as demais. Salgado, Souza e Willms complementam que:

[...] com as rédeas soltas, as crianças – como os artistas – brincam e criam livres de limitações. Frequentemente, fazem construções e instalações com materiais diversos, profundamente imersas em processos criativos, descobrem soluções e quase tudo isso sem controle

SALGADO; SOUZA; WILLMS 2018: 42)

Com essas pequenas intervenções performáticas, enquanto artista-docente, num processo de afeto, visibilidade e autorreconhecimento, busco o elo entre uma pedagogia da escuta, defendida por Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), pela ideia de respeitar mais, ouvir mais, e determinar menos, “na medida em que engendra com as crianças novas produções de arte, não se limita à função de vigiá-las e não fica refém da atividade (por extensão, de um currículo) (2009, p. 182)”, proporcionando me colocar em diálogo direto com as crianças ali presentes e com as proposições trazidas por elas através dos jogos e das brincadeiras.

Por isso, retomo a cena sobre o interrogatório do meu possível casamento para elucidar que não foi através de uma interpelação “Professor, o senhor é viado?!” que o diálogo se deu. Ocorreu de forma sutil, através da confiança e das sutis relações de afeto e convívio que desenvolvi e construí com M., acolhendo suas dúvidas, seus anseios e suas conquistas.

Por fim, compreendo que as ações pedagógicas em arte que visam uma emancipação crítica, subjetiva e do coletivo para uma sociedade antirracista e antissexista precisam ser pautadas na relação do afeto e da amorosidade constante e dialógica entre criança/criança e pessoa educadora/criança, pois “ao ampliar a percepção sobre as próprias ações e sobre as razões que o leva a agir de uma determinada maneira, o sujeito amplia também a sua potencialidade enquanto agente transformador” (MARTINS; TONIN, 2012: 139).

E o que a gente vai fazer agora? – Considerações finais

Não há nenhuma conclusão para essa escrita. Essa investigação só se dará por finalizada, para uma conclusão assim dita, quando todas as pessoas negras possam ter suas histórias reparadas e legitimadas, quando as crianças possam dizer sem medo que “sim, sou uma pessoa viada, sou travesti, sapatão, bi”, e quando o capital e suas hierarquias binárias e dicotômicas forem ao chão. Até lá, apresento e deixo minhas

considerações finais em aberto e em erupções, pequenos punhados de rachaduras nas terras por onde venho cavando e semeando.

Deixo aqui a necessidade de pensarmos a Educação Infantil para além de um espaço que constrói e desenvolve uma criança universal para a sociedade neoliberal. Devemos pensá-la como um espaço que insere e potencializa as crianças para uma multidão, para um coletivo e para uma comunidade. Uma Educação Infantil que, através dos momentos de bagunça e de des/ordem, surja e floresça relações dialógicas e dialéticas sobre as subjetividades de cada criança presente em cada sala de aula, para que as potências dos seus corpos presentes e atuantes sejam acolhidas, protegidas e reconhecidas.

Muito mais do que a compreensão de nomenclaturas e conceitos, interessa-me uma pedagogia com propostas metodológicas e intervenção artística estratégica da pessoa educadora que acolha as crianças e as suas indagações, e compreenda não apenas as hegemonias operantes na socialização dos corpos, mas geradora de possíveis pistas para uma desmontagem educacional e artística no contexto escolar.

É de suma importância ressaltarmos que a manutenção de uma escola neoliberal que trabalha em prol do *status-quo* reduz o espaço criativo e o devir que as crianças tanto precisam, e se tratando de crianças pretas e LGBTQIAPN+ reduz também a estatística de vida, pois o controle e a regulação dos corpos para defender e manter o modelo de infância binário apaga as existências dessas crianças indiscriminadamente.

Infelizmente, o desenvolver dessa pesquisa deixou lacunas a serem respondidas em tempos outros, tendo em vista os entraves passados com a pandemia, que dificultaram a experimentação de outras atividades e brincadeiras dentro do âmbito remoto, porém evidenciaram, mais uma vez, o racismo estrutural perante algumas propostas apresentadas, amalgamado com outros marcadores sociais excludentes. Para além, sentirmos uma carência teórica e prática nos ambientes escolares, na formação continuada das pessoas docentes, nos posicionamentos da direção e coordenação pedagógica, no que diz respeito às atividades que evidenciam e dialogam sobre raça, sexualidade, gênero, deficiências e relações intersubjetivas entre as crianças.

Sendo assim, as pistas teóricas e práticas aqui citadas são pequenas fagulhas para enunciar e incentivar uma infância livre. Ao percorrer alguns anos no chão da Educação Infantil, percebo que as crianças necessitam de um espaço seguro e afetivo para imaginar-se com múltiplas formas de se vestir, de se andar e de se fazer presente e visto no mundo. Com isso, torna-se imprescindível que, para uma educação em arte antirracista e antissexista, corpos e vozes outras se juntem e fomentem as discussões como já feito pelos nossos ancestrais. Às vezes, é gritando e batendo o tambor que a criança ginga e brinca para se reconectar, afetando e sendo afetada, gerando amorosidades.

Por fim, deixo pistas inconclusas que me foram possíveis e acessíveis enquanto uma pessoa docente negra e gay na educação pública, e para que possamos romper com esses ciclos racistas e sexistas binários, convido cada pessoa leitora a imaginar, criar e fomentar brincadeiras, jogos e epistemologias outras que colapsem o padrão hegemônico cisheterocapitalista branco. Seguimos nas lutas e na invenção de mundos possíveis!

Referências

ALTIVO, Bárbara. "Reinadinho dos kamburekos: infância, magia e reparação da ferida colonial". In: *Revista Espaço Acadêmico*, v. 22, n. 225, p.37-49, 2020.

- ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. "Infância, raça e paparicação". In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana. RODRIGUES Tatiane Cosentino. "Infâncias em Educação Infantil". In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ABREU, Lua Lamberti. *Pe-drag-ogia Como Modo De Tensionar/Inventar Territórios Educacionais Heterotópicos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, 2019.
- BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 10.639*, de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acessado em: 21 de abril de 2021.
- BRASIL. *Lei nº 11.645*, de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 21 abr. de 2021.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução - AGUIAR, Renato. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.
- GROSFUGUEL, Ramón. "Para descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". In: Santos, Boaventura Sousa e Meneses, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009, p. 383-418.
- hooks, bell. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000, p.82-88.
- LOURO, Guacira. "Pedagogias da Sexualidade". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2000, p.4-24.
- LUGONES, Maria. "Rumo a um feminismo descolonial". In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 22(3), 2014, p. 935-952.
- MARTINS, Guacira da Silva Lopes. TONIN, Juliana. "O ensino do teatro e as múltiplas identificações de gênero e sexualidade". In: *O Mosaico: Revista Pesq. Artes*, Curitiba, n. 8, p. 136-147, jul./dez., 2012.
- MOTTA, Pedro Mourão Roxo da. BARROS, Nelson Filice de. *Autoetnografia*, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/xjr7WRWBffwSDMYQYhCZvFt/?lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2021.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. "Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina". In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago, 2019.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na Educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, p.15-40, abr. 2010

- PRECIADO, Paul B. "Quem defende a criança queer?" Tradução: Fernanda Ferreira Nogueira. In: *Revista Jangada*, Minas Gerais, n. 1, 2013.
- PRECIADO, Paul B. Multidões "Queer: Notas para uma política dos 'anormais'". In: *Estudos Feministas*, Florianópolis. 11-20, janeiro-abril/2011.
- SALGADO, Raquel Gonçalves. SOUZA, Leonardo Lemos. WILLMS, Elni Elisa. "Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: a mordaza e a criminalização em nome da proteção". In: *Periódicus*, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018.
- SANTOS, Fátima Santana. *Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.

CARÔMETRO: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE ARTES CÊNICAS DA UNB

CARÔMETRO: ETHNIC-RACIAL ISSUES IN
THE PERFORMING ARTS CURRICULUM AT UNB

GLAUCILENE FERREIRA SOARES

Mestranda em Artes Cênicas pela UnB, com estágio na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Pesquisa currículo e questões étnico-raciais. Preparadora de elenco, atriz, arte-educadora, atua na valorização de perspectivas negras no audiovisual e nas artes cênicas. Foi homenageada em 2023 pelo FAC na categoria Cultura Mulher e premiada em 2017 na categoria Audiovisual.

Universidade de Brasília
glaufsoares33@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa mostra a face da estrutura dos currículos de artes Cênicas e lança algumas reflexões sobre o racismo estrutural e institucional identificados na estrutura curricular que orienta os cursos de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Tais informações foram obtidas por meio das análises documentais do Projeto Político Pedagógico do curso e das ementas disponíveis no SIGAA (sistema de Integração acadêmica). Pretende-se também problematizar a totalidade das referências bibliográficas brancas, de um currículo pautado em escritores brancos e demonstrar o quanto que os currículos das habilitações Bacharelado e Licenciatura do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília ainda estão pautados em uma única forma de pensar e criar a arte, mantendo o padrão de autorias brancas, resultando em epistemicídios dos estudos afro-brasileiros e do apagamento de referências negras. Apresenta ainda dados que são potentes para reflexão e construção de novas formas de agir e entender o espaço da Educação a partir de uma perspectiva negra.

Palavras-chave: Currículo, Racismos, Relações Étnico-Raciais.

Abstract

Reading This research examines the structure of Performing Arts curricula and offers some reflections on the structural and institutional racism identified in the curricular structure that guides Performing Arts programs at the University of Brasília. This information was obtained through documentary analysis of the program's Pedagogical Political Project and syllabi available on SIGAA (the Academic Integration System). It also aims to problematize the totality of white bibliographical references, a curriculum based on white authors, and demonstrate the extent to which the curricula of the Bachelor's and Licentiate degrees in the Performing Arts program at the University of Brasília are still based on a single way of thinking about and creating art, maintaining the standard of white authorship, resulting in the epistemicide of Afro-Brazilian studies and the erasure of Black references. It also presents powerful data for reflection and the construction of new ways of acting and understanding the educational space from a Black perspective.

Keywords: Curriculum, Racisms, Ethnic-Racial Relations.

Introdução



Optei por iniciar a escrita deste artigo apresentando o *carômetro étnico-bibliográfico* como uma ferramenta metodológica que busca visibilizar a pluralidade de saberes presentes ou ausentes em nossas referências acadêmicas. Importa frisar que esta proposta não se trata de rejeitar ou negar as contribuições de referências brancas, mas de promover maior equidade na construção do conhecimento. Reconheço que o saber hegemônico também me atravessa e me estrutura, e por isso me coloco, ao propor esta metodologia, em constante exercício crítico e reflexivo¹. Portanto, trata-se de um convite a questionar as hierarquias epistêmicas que organizam o campo acadêmico e a ampliam o repertório de vozes, perspectivas e experiências que legitimamos como saber.

¹ Pesquisa formação: Josso (2004) resume que a pesquisa-formação é o lugar de transformação do próprio pesquisador, além dos participantes. O foco está na experiência vivida (histórias de vida, memórias, narrativas) como fonte de saber, reconhecendo que aprender, investigar e formar-se são movimentos inseparáveis.

CARÔMETRO ÉTNICO-BIBLIOGRÁFICO 2025



7 mulheres negras | 1 homem indígena | 4 homens negros | 1 mulher branca | 1 homem branco

No campo das Artes Cênicas, o currículo é mais do que um repositório de disciplinas e conteúdos: trata-se de uma interface dinâmica entre práticas pedagógicas, estéticas e políticas. Nesse cenário, elementos visuais como o carômetro, tradicionalmente utilizado no contexto audiovisual como ferramenta de identificação visual, utilizada para facilitar a comunicação e a organização dentro de uma produção, ganham novos significados ao serem inseridos no contexto formativo das artes Cênicas.

Esta pesquisa propõe discutir a interface entre os currículos das Artes Cênicas e os dispositivos de visualidade, estruturando o carômetro como ferramenta metodológica e ponto de partida para refletir sobre identidade, subjetividades, representação, propondo uma ruptura na linha de pensamento cartesiano e destacando a importância de que os cursos identifiquem reconheçam e valorizem as diferentes cosmovisões² de diversas identidades étnicas raciais nos espaços de formação artística.

A partir dessa perspectiva, o conceito de carômetro é ressignificado conforme experimentado pela autora em sua pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) em 2022, e

² A cosmovisão de Nêgo Bispo é uma visão de mundo oriunda dos povos quilombolas, profundamente enraizada na ancestralidade, no território, na natureza e nos modos de saber tradicionais, em oposição aos sistemas colonialistas de pensamento. Ela integra uma relação orgânica e íntima entre humanos, natureza, território, os vivos e os ancestrais, a defesa da territorialização como modo de existência e afirmação de identidade; ou seja, o território não é só espaço físico, mas espaço de vida, de sentido, de memória. Uma crítica ao uso de conceitos importados ou colonizadores como "ecologia", quando estes desconsideram os saberes locais, as práticas culturais e a relação com o cosmo que os povos tradicionais mantêm. Bispo prefere usar "cosmologia" ou imaginar o "cosmo" como algo amplo onde tudo cabe.

posteriormente aprofundado em sua monografia de 2023, *Currículo e Questões Étnico-Raciais nos Cursos de Artes Cênicas da UnB: Problemáticas, Desafios e Perspectivas*. Onde a autora conceitua o termo carômetro:

Pensando nesse universo ARTE, que tece imaginários sociais, vinculados à beleza, ao que é estético e poético, proponho uma forma gráfica de perceber o racismo no currículo. Construí o carômetro fazendo uma analogia com as bancas de heteroidentificação, pensadas a partir de fraudes cometidas no processo de cotas. As bancas surgem com intuito de evitar essas fraudes de pessoas brancas querendo se passar por negras para ingressarem nas universidades (...) Crio o carômetro como um documento, a fim de comprovar, a partir das imagens, a presunção da supremacia branca presente na forma de educar. A Supremacia não é uma realidade, mas uma suposição da mesma branquitude

SOARES 2023: 37

Nesse novo contexto, o carômetro deixa de ser apenas uma ferramenta organizacional e passa a funcionar como um “*catálogo étnico-bibliográfico*”, capaz de revelar, através da imagem, os sujeitos que escrevem, ensinam e performam os currículos. Essa abordagem torna possível evidenciar as presenças e ausências de corpos negros, indígenas, LGBTQIAPN+ e periféricos no espaço curricular, questionando quem é legitimado a representar, ensinar e ser reconhecido no campo das Artes Cênicas.

Para aprofundar essa leitura crítica dos currículos, o carômetro é mobilizado como uma interface que articula três dimensões fundamentais: (1) o projeto curricular oficial como o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), disciplinas, ementas, cargas horárias e bibliografias; (2) as performatividades dos corpos que habitam esses espaços; estudantes, professores, atrizes e atores; e (3) os mecanismos de controle, validação e exclusão racializados.

Entre os mecanismos de validação, destacam-se os processos de heteroidentificação, bem como as diretrizes estabelecidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e pela Resolução nº 01, de 2004, conquistas históricas dos movimentos negros em defesa da reparação e valorização da diversidade étnico-racial no Brasil.

No entanto, apesar da existência dessas políticas, a exclusão de saberes negros ainda persiste de forma estrutural, como se evidencia na ausência de referências negras nos currículos. Mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, dados da pesquisa *Currículo e Questões Étnico-Raciais nos Cursos de Artes Cênicas da UnB: Problemáticas, Desafios e Perspectivas* revelam que menos de 2% das referências utilizadas no referido curso são de autoria negra.

Essa invisibilidade não se restringe apenas aos dados numéricos. Ela se materializa também nas imagens e nos conteúdos que estruturam os processos formativos. As imagens elaboradas pela autora evidenciam estereótipos e silenciamentos que marcam a experiência de formação de discentes ao longo de, aproximadamente, quatro anos de curso.

A discrepância é ainda mais evidente quando se analisam as referências bibliográficas presentes nas disciplinas obrigatórias. Das 40 disciplinas obrigatórias da licenciatura e das 21 do bacharelado, totalizando 61 componentes curriculares obrigatórios, identificam-se 181 referências brancas contra apenas 2 negras. Essas últimas, inclusive, estão presentes nas disciplinas “optatórias” intituladas “Práticas Docente em...”, cujo

acesso depende da escolha individual do estudante, visto que ela integra um grupo de matérias eletivas. Essa desigualdade pode ser observada no próprio Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UnB, que explicita a organização curricular e revela lacunas na representatividade de autores negros entre as referências (Universidade de Brasília, 2023).

Além dos autores negros estarem nessa “cadeia” de disciplinas “optatórias”, apenas 1 disciplina é designada para discutir as questões étnico-raciais e de gênero:



Carômetro étnico bibliográfico (Canva 2023).

Esses dados apontam para uma estrutura curricular marcada pelo eurocentrismo e pela exclusão, o que contribui para o silenciamento de produções intelectuais e artísticas de pessoas negras e, conseqüentemente, para a manutenção do epistemicídio³ no ensino superior.

Na disciplina obrigatória Poéticas Teatrais, ofertada no 1º semestre, encontramos:

Discutir as poéticas teatrais e suas diferentes vertentes, com foco na análise de diferentes textos e espetáculos e à luz da construção, no Ocidente, dos gêneros teatrais – como o trágico, o cômico e o dramático –, bem como à luz de suas metamorfoses, na época contemporânea, a partir de elementos épicos, pós-dramáticos e performativos

PPC- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2025

³ Uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão das pessoas negras que são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente. Destaco também, dentre os elementos do dispositivo de racialidade, as múltiplas interdições das pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são interdidas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito. Com a função de produzir exclusão, as interdições presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos brancos (CARNEIRO, 2023).

A construção dos gêneros teatrais “no Ocidente” já delimita uma matriz de pensamento baseada em referenciais brancos, europeus e masculinos. A ausência de menção a poéticas africanas, afro-diaspóricas⁴, indígenas, periféricas e LGBTQIAPN+ é um indício de exclusão de outras formas de criação teatral que não se alinham ao cânone ocidental.

Quando se observa a questão de gênero, fica mais delicada a questão curricular, pois constata-se que mulheres, especialmente mulheres negras e indígenas historicamente foram invisibilizadas na construção dos cânones teatrais. Ao não mencionar propositalmente a perspectiva de gênero e raça, a ementa corre o risco de naturalizar as ausências, reafirmando uma tradição onde os corpos e vozes negras e indígenas foram silenciados na formação acadêmica.



Carômetro étnico bibliográfico (Canva 2023)

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o desenho curricular dos cursos de Artes Cênicas. A inclusão crítica e sistemática de referências negras, indígenas e não brancas nas ementas, bibliografias e práticas pedagógicas, conforme previsto nas diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, sobretudo, da Resolução nº 01/2004. O carômetro dá ao currículo cara e medida (padrão) visual de quem ainda domina e opera este espaço de forma universalista.

Sendo assim a pergunta que sustenta este estudo é: como a permanência de um currículo eurocentrado nos cursos de Artes Cênicas da UnB evidencia e mantém mecanismos de exclusão epistêmica e racial nas universidades públicas brasileiras?

⁴ O conceito de afro-diaspórico refere-se a tudo o que diz respeito às populações africanas e suas descendências espalhadas pelo mundo em razão da diáspora africana processo histórico marcado, sobretudo, pelo tráfico transatlântico de escravizados.

Currículo como Dispositivo Político e Cultural

A compreensão do currículo como uma construção neutra e meramente técnica tem sido amplamente questionada por estudiosos críticos do campo da Educação. Nilma Lino Gomes (2012) diz, especialmente no contexto do Movimento Negro e da educação das relações étnico-raciais, que o currículo não é neutro, mas sim um território de disputa política, identitária e epistêmica. No livro "Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação" (2017), ela discute como o currículo pode (e deve) ser transformado pelas ações e pressões dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, que atua como um educador coletivo.

Tomaz Tadeu da Silva (2004) aponta que o currículo é um dispositivo político e cultural, responsável por selecionar, legitimar e transmitir determinados saberes em detrimento de outros. Assim, o currículo atua como uma instância de poder que organiza o conhecimento escolarizado e contribui para a manutenção de hierarquias sociais, culturais e raciais.

Ivor Goodson (1995) reforça essa perspectiva ao afirmar que o currículo é produto de lutas e disputas simbólicas que envolvem agentes sociais com diferentes interesses e visões de mundo. No campo das Artes Cênicas, tais disputas se manifestam na definição das práticas pedagógicas, das estéticas valorizadas e dos conteúdos ensinados. Como destaca Paulo Freire (1996), não existe neutralidade na educação: ensinar é um ato político.

Com base nessas concepções, torna-se necessário problematizar quais corpos e saberes são legitimados pelos currículos de Artes Cênicas, bem como compreender os mecanismos que operam a exclusão de outras epistemologias, sobretudo as produzidas por sujeitos negros, indígenas, periféricos e LGBTQIAPN+.

Epistemicídio e Exclusão Racial nos Currículos de Ensino Superior

A ausência sistemática de autores e perspectivas negras, indígenas e não brancas nos currículos universitários é um dos aspectos centrais da exclusão epistêmica que opera no ensino superior brasileiro. Sueli Carneiro (2005) nomeia esse fenômeno como epistemicídio: a destruição dos saberes de populações subalternizadas, promovida por uma lógica colonial de conhecimento que privilegia epistemologias brancas, europeias e masculinas.

Essa exclusão não ocorre de maneira pontual ou acidental, mas está ancorada em uma estrutura histórica de racismo institucional. Kabengele Munanga (2003) ressalta que o sistema educacional brasileiro foi moldado para reproduzir o mito da democracia racial enquanto invisibiliza as contribuições intelectuais e culturais de africanos e afrodescendentes.

No contexto das Artes Cênicas, a manutenção de currículos eurocentrados colabora para a reprodução do epistemicídio, ao silenciar a diversidade de práticas, estéticas e histórias que compõem a produção artística negra e indígena no Brasil. Tal silenciamento impacta diretamente na formação de artistas e educadores, restringindo seus horizontes criativos e políticos.

Carômetro e Representação

A imagem, enquanto linguagem, também é um campo de disputa epistemológica e política. bell hooks (1992) afirma que o olhar negro é um ato de resistência diante da

representação hegemônica que historicamente objetificou e estereotipou os corpos racializados. Pensar a visualidade como um campo de construção de saberes é reconhecer o poder das imagens em (re)produzir normas, silenciamentos e também possibilidades de ruptura. Nesse sentido, o carômetro, instrumento visual utilizado em produções audiovisuais para organização e identificação de elenco, é ressignificado neste trabalho como uma metodologia crítica que articula imagem, presença e identidade.

Leda Maria Martins (2022) contribui para esse debate ao propor o conceito de “afrografias da memória”, defendendo que corpos negros carregam registros ancestrais e produzem conhecimento por meio da performance, da oralidade, da dramaturgia e da visualidade. Assim, o carômetro, quando apropriado criticamente, torna-se um “catálogo étnico-bibliográfico”, capaz de evidenciar os sujeitos que escrevem, ensinam e performam os currículos e, sobretudo, os que são sistematicamente excluídos deles.

Nilma Lino Gomes (2017) acrescenta que a inclusão de referências negras nos processos educativos não deve ser apenas quantitativa, mas qualitativa e crítica. É preciso tensionar os modos como essas referências são inseridas, garantindo que contribuam para a valorização da identidade negra e para a construção de um currículo antirracista.

Portanto, ao articular currículo, exclusão epistêmica e visualidade, este trabalho propõe uma nova leitura metodológica sobre o carômetro, destacando seu potencial para tornar visíveis as desigualdades curriculares e as ausências historicamente construídas nas formações artísticas.

Metodologia

Esta pesquisa se inscreve no campo qualitativo, com abordagem crítica e interdisciplinar, articulando os campos da Educação, das Artes Cênicas, dos Estudos Culturais e das Epistemologias Negras. Parte-se da compreensão de que o conhecimento é situado⁵ (HARAWAY, 1995) e que o lugar de fala da pesquisadora, enquanto mulher negra em formação artística, constitui elemento essencial na construção da análise.

O trabalho adota como procedimento principal a análise documental crítica, concentrando-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), nas ementas, nas bibliografias e nos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. A análise baseia-se nos pressupostos de Silva (2004), segundo os quais o currículo é um texto político que opera seleções, inclusões e exclusões, e, portanto, pode ser lido criticamente a partir dos seus silêncios e presenças.

Além disso, esta pesquisa se ancora em procedimento metodológico produzido pela autora durante sua trajetória acadêmica, especialmente no âmbito da Iniciação Científica (PIBIC/CNPq, 2022), na monografia trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Cênicas (2023) e em artigos das bancas de heteroidentificação. A autora cria o *Carômetro étnico Bibliográfico*, como catálogo visual, pois entende que a partir da imagem se criam imaginários sociais e noções do que é visto como coerente, como

⁵ Donna Haraway define conhecimento situado como a ideia de que todo conhecimento é produzido a partir de uma posição específica, histórica e corporal, e que a objetividade científica depende justamente de reconhecer essa parcialidade em vez de fingir neutralidade: “Não existe visão de nenhum lugar; só é possível conhecer a partir de uma perspectiva parcial. A objetividade exige estar localizado, assumir a posição e a responsabilidade por aquilo que se vê e se diz (HARAWAY 1995: 21)”.

certo, como adequado, “normatizando”, portanto, conhecimentos que antes de serem artísticos têm suas faces sociais e políticas principalmente no campo das Artes Cênicas. E que, ao ver as imagens já se tem um parâmetro crítico do estado real da arte, e quem está dizendo e comunicando o que é arte no Brasil.

Ao longo desse percurso, foram coletados registros visuais (imagens públicas retiradas do *google* e das *redes sociais*), listagem de disciplinas que compõe as ementas, tabelas, gráficos e textos reflexivos que compõem um acervo político de investigação. Esses registros foram sistematizados e organizados com base na ideia de “carômetro étnico-bibliográfico”, construído como ferramenta de visualização das presenças e ausências raciais nos currículos.

O carômetro com o intuito de dispositivo metodológico, ressignifica, permite mapear as presenças e ausências de pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e periféricas nos espaços curriculares, tanto como autorias nas referências bibliográficas, quanto como sujeitos de ensino (docentes).

A análise dos dados foi orientada por uma postura de leitura interseccional⁶ (AKOTIRENE, 2019), levando em conta as dimensões de raça, gênero, classe e território na constituição do espaço curricular. Os dados quantitativos (como o levantamento de autores negros e brancos nas disciplinas obrigatórias) foram tratados de modo a evidenciar padrões estruturais de exclusão e, posteriormente, articulados com os dados visuais e discursivos produzidos pela autora ao longo de sua pesquisa.

Por fim, vale destacar que esta metodologia também se fundamenta em princípios da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), em que a trajetória da pesquisadora é parte integrante da produção de conhecimento, e da pesquisa engajada, comprometida com a transformação social e com a promoção de práticas educativas antirracistas.

O Currículo das autorias brancas nos Cursos de Artes Cênicas

A análise dos Projetos Pedagógicos e das ementas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade de Brasília evidencia um currículo marcado pelas autorias brancas, tanto em suas referências teóricas quanto na organização de suas práticas pedagógicas. Repetindo para não se esquecer: do total de 61 componentes curriculares obrigatórios analisados, 40 da licenciatura e 21 do bacharelado, foram identificadas 181 referências bibliográficas de autoria branca, em contraste com apenas 2 referências negras, estas alocadas em disciplinas optativas, cujo acesso depende da escolha individual do estudante.

⁶ O conceito de leitura interseccional deriva da interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) e aprofundado por autoras como Carla Akotirene no contexto brasileiro. A leitura interseccional consiste em analisar como diferentes marcadores sociais e identidades, como raça, gênero, classe, sexualidade, território e outras que se cruzam para produzir experiências específicas de privilégio e opressão.



Carômetro étnico bibliográfico. Canva 2023

Essa configuração revela uma estrutura que naturaliza a supremacia de epistemologias europeias e brancas, invisibilizando as produções de intelectuais negras e indígenas, ainda que a legislação brasileira por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e a Resolução nº 01, de 2004, exijam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. A desigualdade observada aponta para uma prática institucional que reforça o epistemicídio (CARNEIRO, 2005), silenciando saberes historicamente marginalizados e reiterando uma lógica de exclusão no campo da formação artística.

Além disso, a ausência de representatividade nas referências bibliográficas também impacta diretamente nas experiências de ensino-aprendizagem. Estudantes negras e negros encontram poucos ou quase nada de espelhos de si nos conteúdos estudados, o que fragiliza sua sensação de pertencimento e legitimação no espaço acadêmico. A predominância de autores brancos, europeus e homens nas bibliografias contribui para a manutenção de um cânone hegemônico que desautoriza outras formas de pensar, fazer e ensinar arte.

O Carômetro como Pedagogia da Exposição e Denúncia Contranarrativa⁷

Frente a esse cenário, a resignificação do carômetro como ferramenta metodológica configura-se como uma estratégia crítica de enfrentamento não apenas à exclusão de autorias negras nos currículos de Artes Cênicas, mas, também enquanto denúncia dos racismos que continuam a estruturar e reorganizar esses currículos, mesmo com a existência de leis de ações afirmativas. O carômetro propõe uma análise crítica e sensível das presenças e ausências no campo educacional, permitindo que cada sujeito se perceba dentro de uma cartografia social e racial.

⁷ Richard Delgado e Jean Stefanic em *Critical Race Theory: An Introduction*, definem *counter-story-telling* (contranarrativa) como ferramenta para revelar experiências de minorias raciais e questionar narrativas dominantes (2012, p. 43–50)

Ao ser confrontado com o carômetro, uma pessoa negra pode se reconhecer e se localizar no mundo e no espaço curricular; já uma pessoa branca é convocada a refletir sobre seus privilégios e a reavaliar sua posição e responsabilidade na manutenção das desigualdades raciais, se racializando também. Assim, o carômetro atua como espelho e ferramenta pedagógica, promovendo consciência racial, reposicionamentos subjetivos e revisão de narrativas brancas dominantes.

O carômetro articula imagem e dado como forma de visibilizar os sujeitos que habitam ou são sistematicamente ausentados dos currículos das Artes Cênicas. A visualidade, neste caso, torna-se ferramenta de análise crítica e também de provocação estética. A inspiração em autoras como bell hooks (1992) e Leda Maria Martins (2022) sustenta a compreensão da imagem como performance política e da representação como campo de disputa.

Ao articular os dados quantitativos com os registros visuais do carômetro, evidenciam-se não apenas lacunas numéricas, mas o próprio desenho racializado da formação artística. O que está em jogo não é apenas o *quem está e quem falta*, mas o *porquê e para quem* se organiza um currículo que, ao desconsiderar a pluralidade étnico-racial do Brasil, falha em cumprir sua função formadora e democrática.

Nêgo Bispo (2021), pensador quilombola, agricultor, poeta e intelectual do Território Quilombola Saco-Curtume (PI), propõe o conceito de “*contracolonizar*” como uma resposta epistemológica e política *radicalmente distinta da ideia de “descolonizar”*. Para ele, descolonizar ainda está dentro da lógica do colonizador, porque parte do pressuposto de que o conhecimento ocidental é o centro do saber e, portanto, precisa ser “corrigido” ou “reparado”.

Para ele, o termo contracolonizar significa agir a partir de outras matrizes de vida, tempo, saber e relação, especialmente aquelas dos povos quilombolas, indígenas e de outros territórios ancestrais. É fazer valer as próprias lógicas, sem pedir permissão ao mundo colonial. Não queremos descolonizar o currículo. Queremos construir um currículo outro. Um currículo que nasce do nosso chão, do nosso tempo, do nosso modo de viver.

A Urgência da (de) formação Curricular

Os impactos dessa estrutura curricular não se limitam ao campo teórico ou simbólico. Ao longo da pesquisa foi possível observar como o silenciamento de vozes e referências negras contribui para a formação de subjetividades feridas, deslegitimadas e apagadas nos espaços de formação e nos espaços das artes Cênicas. Discentes negras e negros relatam sentimentos de deslocamento, inadequação e cansaço diante de um currículo que, reiteradamente, os exclui das narrativas oficiais do conhecimento artístico: “As sociedades que experimentaram a colonização sofreram muitos efeitos nocivos, alguns psicológicos, alguns linguísticos e alguns intelectuais. Mas talvez nada tenha sido menos estudado do que como a colonização subjuga o conhecimento e marginaliza as epistemes locais (OYĒWÙMÍ 2016: 1)”.

No contexto dos trabalhos em Artes Cênicas, é necessário questionar o que significa retomar referências negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e periféricas como ferramentas de produção de conhecimento legítimo e científico.

Essa revisão crítica das referências também nos leva a refletir sobre as dimensões de sentido e significado que sustentam essas escolhas. Ao promover uma ausência de sentido e significado, é importante ressoar novamente as reflexões de Bispo sobre essas dimensões no contexto das Artes Cênicas. Os saberes do corpo não se esgotam

nas técnicas; o eurocentrismo imposto aos corpos negros não encontra resolução, tornando-se um processo desumanizador que transforma o corpo em algo sem sentido humano, quase maquínico.

Nesse mesmo sentido, a ausência de representatividade opera como uma forma de violência simbólica⁸ (BOURDIEU, 1989), reforçando a lógica de que apenas determinados corpos são autorizados a ensinar, criar e produzir arte dentro da universidade. A permanência de currículos eurocentrados, portanto, não apenas restringe o acesso a conhecimentos diversos, mas também atua subjetivamente na construção de futuros artistas e professores.

Ao tornar visíveis essas dinâmicas, o carômetro evidencia a urgência de reformular práticas curriculares que operam na lógica da exclusão. Sua proposição como dispositivo metodológico e político aponta para a possibilidade de ruptura com a normatividade acadêmica e para a construção de espaços de ensino diversos e antirracistas.

Além de sua função institucional e coletiva, o carômetro também pode operar como um dispositivo de ética pessoal para seu fazedor, levando esta provocação para docentes e discentes, com o objetivo de incentivá-los, antes mesmo da produção de seus materiais teóricos, a elaborar um "carômetro étnico-bibliográfico". Essa prática permitiria refletir criticamente sobre suas referências acadêmicas, se estas estão restritas a um único lugar, espaço ou tempo. Caso o objetivo seja construir um mundo menos bélico e mais equitativo, esse exercício se torna essencial para que profissionais revisitem e ampliem suas referências de forma consciente e comprometida com as diversidades, incluindo as práticas não brancas como material que estrutura os currículos de Artes Cênicas.

É necessário também que a gestão acadêmica (re) pense os currículos não apenas de forma rígida, restrita ao papel, mas considerando a presença de professores e professoras negros e indígenas que possam ocupar esses espaços educativos como sujeitos docentes, contribuindo ativamente para a construção de práticas pedagógicas mais diversas e inclusivas: A escola precisa repensar suas práticas para não apenas incluir o índio como objeto de estudo, mas como sujeito produtor de conhecimento (MUNDURUKU 2006: 45)".

Repensar o currículo em Artes Cênicas exige reconhecer a urgência do chamado de Munduruku para que os povos indígenas e negros sejam vistos não apenas como temas a serem estudados, mas como sujeitos produtores de conhecimento. Isso significa criar espaços pedagógicos onde saberes, narrativas e estéticas indígenas sejam tratados com legitimidade, contribuindo ativamente para a construção de novas linguagens e perspectivas artísticas. Ao deslocar o olhar colonial que exotiza ou folcloriza essas culturas, podemos avançar em direção a práticas educacionais mais democráticas, plurais e comprometidas com a transformação social.

Conclusão

A análise dos currículos dos cursos de Artes Cênicas da Universidade de Brasília evidenciou a persistência de uma estrutura movimentada pela branquitude, que silencia sistematicamente as produções intelectuais e artísticas de autoria negra, indígena e periférica.

⁸ A violência simbólica é um conceito central da sociologia de Pierre Bourdieu. Refere-se a uma forma de dominação invisível, que é aceita pelos dominados como legítima, porque se manifesta por meio de normas, valores, símbolos, linguagem e práticas culturais que parecem naturais.

Mesmo diante de avanços legais, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, os dados revelaram uma escassa presença de referências negras nas disciplinas obrigatórias, o que reforça a lógica do epistemicídio, do sistema racista curricular e compromete os princípios da diversidade da ética humana e da justiça racial no ensino superior.

Diante dessa realidade, o presente estudo propôs a ressignificação do carômetro como um carômetro étnico-bibliográfico no curso de Artes Cênicas que se apresenta como uma ferramenta pedagógica fundamental para problematizar os imaginários sociais construídos a partir das formações em artes cênicas, das referências das imagens que ocupam o cinema, a televisão o teatro e as demais telas.

Esses imaginários, historicamente moldados por perspectivas eurocentradas, reforçam estereótipos e silenciamentos, determinando quais corpos, narrativas e culturas são visibilizados ou invisibilizados nas produções artísticas. Ao propor que docentes e discentes mapeiem criticamente as referências que fundamentam sua formação e criação, o carômetro étnico-bibliográfico funciona como um dispositivo de conscientização sobre a hegemonia de determinadas vozes e a ausência de outras.

Essa prática permite reconhecer que a escolha de referências não é neutra: ela constrói modos de ver, representar e imaginar o mundo. Inserir referências negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e periféricas no currículo amplia o repertório crítico e estético dos estudantes, ao mesmo tempo em que desafia estruturas curriculares excludentes que consolidam um único modelo de arte como legítimo. Dessa forma, o carômetro étnico-bibliográfico não é apenas um instrumento de diversificação de bibliografia, mas um convite a repensar profundamente o papel da educação artística na construção de narrativas plurais, éticas e socialmente comprometidas com a transformação dos imaginários que alimentam o cinema, o teatro e outras artes da cena.

É um dispositivo metodológico e crítico capaz de articular imagem, presença e ausência no espaço curricular. Ao ser utilizado como “catálogo étnico-bibliográfico”, o carômetro permitiu evidenciar as exclusões estruturais que atravessam a formação artística e pedagógica, ao mesmo tempo em que provocou reflexões sobre identidade, subjetividade, representação e pertencimento.

Para além da denúncia, a construção do carômetro como ferramenta crítica indica caminhos para a reformulação curricular: sua mobilização permite tensionar as referências hegemônicas e contribuir para práticas pedagógicas mais plurais, visibilizando autores, saberes e corpos historicamente marginalizados. Como tecnologia visual e política, o carômetro convida à revisão dos modos como olhamos para os currículos e para os sujeitos que os constroem.

Conclui-se que repensar os currículos dos cursos de Artes Cênicas a partir de uma perspectiva antirracista e contra colonial não é apenas uma demanda ética e política, mas uma condição necessária para a construção de uma universidade pública mais justa, representativa e comprometida com a pluralidade dos saberes que compõem a cena brasileira. Nesse sentido, o carômetro não apenas denuncia tudo que foi supracitado, o que falta, mas também anuncia outras possibilidades de ver, ensinar e aprender em arte.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonialismo e quilombos: modos e significados*. 2. ed. Brasília: INCTI, 2015
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: USP, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://archive.org/details/AConstruoDoOutroComoNoSerComoFundamentoDoSerSueliCarneiro>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. "O epistemicídio negro no Brasil". In: *COLUNAS TORTAS*. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/o-epistemicidio-negro-sueli-carneiro/>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos". In: *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. "Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil". In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, nº 3, 63, set.dez 2007, p.489-506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em 28 jun. 2025.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 12. ed. Tradução de Atílio Brunetta. Colaboração de Tomaz Tadeu da Silva. Edição revisada por Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes, 2012. 141 p.
- HARAWAY, Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". In: HARAWAY, Donna. *Ciência, ciborgues e mulheres: a reinvenção da natureza*. Tradução de Marta Ribeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 7-42.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Maria Helena Menna Barreto Abrahão. 2. ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes, 2004
- SOARES, Ferreira Glaucilene. *Currículo e questões étnico-raciais nos cursos de Artes Cênicas da UnB: problemáticas, desafios e perspectivas*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 18 dez. 2023. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/39437/1/2023_GlaucileneFerreiraSoares_tcc.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.
- TOMAZ Tadeu da MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução". In: *CURRÍCULO, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 1347.
- MUNDURUKU, Daniel. *A identidade cultural indígena*. Petrópolis: Vozes, 2006
- HOOKS, Bell. *O olhar negro: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória*. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- OYĒWŪMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.

Projeto Pedagógico Curricular do Bacharelado em Artes Cênicas (UnB). Disponível em <https://www.cen.unb.br/> último acesso: 13/06/2023.

Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Artes Cênicas (UnB). Disponível em <https://www.cen.unb.br/> último acesso: 13/06/2023.

O QUE ME ORIENTA? UM EXERCÍCIO DE VADIAGEM NAS ARTES CÊNICAS

WHAT GUIDES ME?
A "IDLENESS" EXERCISE IN THE PERFORMING ARTS

GIL AMÂNCIO

Graduado em Teatro Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Fundador do grupo Frêmito Teatro, na cidade de Macapá-AP, desde 2017. Áreas de pesquisa: Atuação e Estados de Presença do Ator; Poéticas do Corpo; Desmontagem; Arte e Contracolonialidade; Processos Amazônidas nas Artes da Cena; Poéticas e Cosmologias Artísticas Afroindígenas.

Universidade Federal de Minas Gerais
gilamancio@ufmg.br

GABRIELY SANDRA DA SILVA

Atua artisticamente sob o pseudônimo Élya Sadasi.

Universidade Federal de Minas Gerais
gabrielya@ufmg.br

Resumo

O texto reflete sobre a construção das artes cênicas negras a partir de uma perspectiva contra colonial, rompendo com a lógica eurocêntrica que separa teatro, dança e música. A partir de vivências em terreiros, quilombos e favelas, elaboro sobre a importância do tempo largo e espiralar, que permite o vadiar como tecnologia de criação e resistência. O Ciberterreiro surge como espaço pedagógico e político, articulando saberes afro, práticas de capoeira e dança. Tecnologias sonoras e corporais, como o Polymatic e a corpografia sonora, são usadas como ferramentas de criação cênica. A música, entendida como conversa, resgata a oralidade, o corpo e a escuta como fundamentos da criação. Experiências na UFMG e no coletivo Black Horizonte ilustram práticas de ruptura curricular e metodológica. Por fim, reafirmo a arte negra como potência de r(e)xistência, vital para a manutenção da vida.

Palavras-chave: Teatro, Dança, Música, Contra colonial, Artes cênicas negras.

Abstract

The text reflects on the construction of Black performing arts from a counter-colonial perspective, breaking with the Eurocentric logic that separates theater, dance, and music. Based on experiences in terreiros, quilombos, and favelas, I discuss the importance of the "largo" and spiral time, which allows idleness¹ (vadiar) to emerge as a technology of creation and resistance. The Ciberterreiro arises as a pedagogical and political space, articulating Afro knowledge, capoeira practices, and dances. Sonic and bodily technologies, such as the Polymatic and corpografia sonora (sound bodygraphy), are used as tools for scenic creation. Music, understood as conversation, recovers orality, the body, and listening as foundations of creation. Experiences at UFMG and within the Black Horizonte collective illustrate practices of curricular and methodological rupture. Finally, I reaffirm Black art as a power of r(e)xistence, vital for the maintenance of life.

Keywords: Theater, Dance, Music, Countercolonial, Black performing arts.

¹ In Brazil, the word *vadiar* used to have a bad meaning because of the Vagrancy Law created after slavery ended. That law punished Black people just for not having formal jobs, often criminalizing their way of living, resting, or practicing culture. Today, the word is being reclaimed with a new meaning. Instead of "being lazy," *vadiar* it's here and now being used to describe spending free time to create, play, and keep Afro-Brazilian traditions alive. It's about turning leisure into a way of making art, music, dance, and community.

Introdução

Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado, quando nós cantamos desafinado e dançamos descompassado, quando nós pintamos borrando e desenhamos enviesado, não é porque estamos errando é porque não fomos colonizados.

NÊGO BISPO, 2020

Esse texto é uma tentativa de articular várias conversas sobre arte que tive com mestres e mestras indígenas, quilombolas, dos terreiros e conversas com artistas em botequim e nos ensaios dos espetáculos. É uma escrita que não tem um recorte cronológico, nem uma sequência linear das ideias. O texto foi surgindo de um vadiar nessas conversas, pensando o que seria uma formação nas artes ciências que buscasse aproximar os modos do povo preto fazer arte nos quilombos, terreiros, favelas e nas ruas.

Já no início me deparei com a primeira dificuldade: sustentar a expressão artes cênicas. Na afro diáspora, não vamos encontrar uma separação entre teatro, dança, música, artes visuais, ciência, tecnologia e economia. Artes e ciências acontecem tudo junto e misturado.

A primeira vez que tive esse sentimento foi quando Marlene Silva me levou para assistir uma saída de iaô em um terreiro de candomblé. Normalmente quando vamos a um espetáculo costumamos perguntar que hora que começa e que hora que termina. Mas naquele dia Marlene falou que iria começar às oito horas. Mas o tempo foi passando e nada. Fiquei incomodado e perguntei pra Marlene: – Que horas vai começar? – E ela me respondeu: – daqui a pouco. Quando os tambores começaram a tocar já eram quase dez horas, então perguntei de novo: – Que horas vai acabar? – E ela disse: – meia noite.

Nesse dia, saímos de lá às quatro horas da manhã e a festa ainda não tinha terminado. Foi ali, que vi pela primeira vez essa arte orgânica onde não havia separação entre as artes. E na medida em que fui adentrando nesse universo, é que fui percebendo a conexão íntima entre arte, comida, cuidar da saúde, ciência e os modos de transmissão do conhecimento. Fiquei tão impressionado que saí de lá com uma pergunta que me acompanha hoje: Como fazer uma arte tão potente, sofisticada, complexa e tão instigante?

Ao entrar nesse emaranhado de sentimentos e pensamentos, um pensamento baseado nos ensinamentos de Nego Bispo me acalma: Nós somos um povo poli, não somos mono.

Ciberterreiro

Anos depois, essa pesquisa deu origem ao Ciberterreiro: espaço de experimentação pedagógica, estética e política. Um território de escuta, um espaço para o exercício do vadiar! Vadiar nas artes e tecnologias afrodiaspóricas¹, nos modos africanos e das crianças de habitar o mundo e de pensar as artes cênicas a partir da contracolonização. Entende-se por contracolonização “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Bispo dos Santos, 2015, p. 48).

Comecei por questionar a escravização como marco da história da África. Queria contar a história do povo negro a partir de outras referências históricas. Falar sobre as coisas que raramente estão presentes nas nossas conversas sobre arte: economia e terreiro. O terreiro, entendido em seu sentido amplo, como território de saber, de sustentabilidade e de r(e)xistência.

No Ciberterreiro, o exercício de pensar a formação nas artes cênicas a partir da afro diáspora tem me levado a encontrar as metodologias que sustentam os modos de como se dá a formação artística, a transmissão do conhecimento, a criação artística, a inovação e da necessidade de trazer a economia como centralidade de nossa formação. Pensar um fazer artístico contra-colonizador é também pensar em uma economia para a vida e não uma economia da morte como a que vivemos (Bispo; Krenak, 2021).

O tempo largo nas artes afrodiaspóricas

No Ciberterreiro, aprendemos com as crianças, com as mestras e mestres, que para se criar um brinquedo ou uma arte afrodiaspórica é necessário instaurar o tempo largo do brincar e do vadiar. Nesse caminho, fui percebendo que a reflexão sobre a economia era fundamental para pensar formas de garantir a experiência de um outro tempo – o tempo largo, necessário para a construção de conexões orgânicas entre as pessoas e a natureza. O tempo da economia do envolvimento e não do tempo linear mono da economia do desenvolvimento (Bispo; Krenak, 2021).

¹ As cosmologias afrodiaspóricas representam um vasto conjunto de práticas e valores que foram preservadas e reanimadas pelas comunidades afrodescendentes em diferentes regiões afrodiaspóricas do Brasil e alhures, nas Américas. Englobam sistemas de conhecimento e relações entre os seres humanos e a natureza, ou entre humanos e não humanos, transmitidas por meio de rituais, práticas espirituais e oralidade (Cascais; Menezes Ferreira; P. Amaro, 2024, p. 10).

Ao adentrar nos modos afrodiaspóricos de fazer arte, senti alargar a minha experiência com o tempo. Nos modos poli de habitar o mundo a experiência com o tempo se dá em três dimensões: o tempo linear, o tempo largo e o tempo espiralar, enquanto no pensar mono, eurocristão, colonizador, o fazer artístico se orienta pelo tempo linear: começo, meio e fim. No pensamento poli o tempo espiralar, por exemplo, é começo, meio e começo. Por isso, nas festas dos terreiros, quilombos, quando você acha que acabou o ritual, vem a comida, quando você acha que acabou a comida, vem o samba, pois nesses territórios as pessoas fazem uma arte que é necessária para a manutenção da vida!²

À medida que nossas pesquisas e criações tinham como referência as culturas afrodiaspóricas, maior era a necessidade de nos aproximarmos desses territórios. Pois, só assim era possível acessar os conhecimentos sobre os modos afrodiaspóricos de fazer arte a partir de uma perspectiva desde dentro como nos propõe o livro "Conhecimento desde dentro: afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias" (Antunes, 2022).

A convivência com as mestras e mestres evidenciou a distância que havia entre o que era escrito a partir do olhar do colonizador e o que de fato acontecia nos terreiros e seus rituais. Por mais bem-intencionados que fossem os pesquisadores, eles estavam olhando a partir das referências epistemológicas mono, do isto ou aquilo, eurocentrista, cristã e capitalista.

O convite para participar do Dossiê ÁFRICA-BRASIL, me instigou a essa aventura de escrever sobre as reflexões e percepções que o Ciberterreiro tem construído sobre as artes da cena, em formato de relato de experiência reflexiva. Este texto é uma jornada em busca do resgate dos encontros com artistas, mestres, mestras, crianças e pesquisadoras(es), que foram apontando os caminhos por onde a nave do Ciberterreiro tem navegado cada vez mais.

O Vadiar como tecnologia

O vadiar é uma tecnologia que acessamos quando entramos no tempo largo. É vadiando que escutamos o vento nos chamar, que aprendemos a pensar e que entramos em contato com o que é visível e o que não é visível. Ao entrar no modo do tempo largo, descansamos nossa audição, olfato, tato, olhar e nossas mentes.

O tempo largo para o colonizador é uma ameaça. É uma ameaça tão grande que logo depois que se proclamou a "abolição da escravidão" o Estado criou a lei da vadiagem que proibia as pessoas de ficar atoa, pensando. O colonizador sabia que uma pessoa que pensa pode encontrar saída para a sua condição de escravizado.

Construindo outras lentes

Ao bater os pés no chão, acionamos as gungas e adentramos no tempo espiralar. Como diz Leda Martins: o tempo bailarina (Martins, 2021). O tempo que nos carrega para as

² Mais sobre a conversa disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nao-me-mandem-fazer-direito-eu-nao-sou-colonizado-provoca-n-ego-bispo>. Acesso em: 11 set. 2025.

profundezas das danças, dos cantos, dos sons dos tambores, dos berimbaus e das pick up e samplers. É imerso na experiência do tempo espiralar que lanço meu olhar para o Candomblé, Reinado, Capoeira, Maracatu, Samba, Umbanda, jazz, Blues, Santeria, Candombe, Tango, Hip Hop, Funk e encontrei a IAIA³ - as tecnologias e saberes ancestrais indígenas e africanos que possibilitaram e possibilitam ao povo preto hackear os códigos coloniais e criar formas de arte tão poderosas, sofisticadas e complexas que têm garantido até hoje a existência do povo negro.

Capoeira: presença, jogabilidade, e um pensamento poli, contra colonial e da cosmopercepção⁴

Ao pensar a cena a partir dos modos afrodiaspóricos, passamos a utilizar a palavra presença no lugar de improvisação. A palavra improvisação tem muitos usos no campo das artes cênicas e da música, mas é comumente entendida como recurso técnico. Seja na música ou no teatro, ela é utilizada como um exercício para a criação de um ato, de um personagem ou de uma música. Já em outros momentos a improvisação surge durante o espetáculo como algo que não estava previsto na encenação, um momento de imprevisibilidade. Encontramos, inclusive, diretoras como Mariana Muniz que cria seus trabalhos improvisando a partir de estímulos que são dados às vezes pela própria plateia.

Entretanto, quando estamos falando de cena no contexto afrodiaspórico, a improvisação não é uma variação: ela é um dos elementos estruturantes da performance. É a partir desse contexto que propomos substituir a palavra improvisação pela palavra presença, entendida como atitude estruturante da jogabilidade na cena afrodiaspórica.

Na capoeira, por exemplo, que é um jogo onde há todo um ritual para iniciar, a primeira ação é a que chamamos de "terreirizar", que é trazer para onde vai acontecer a roda de capoeira o sentido simbólico daquele espaço. Para tanto, antes de começar o jogo, o mestre de capoeira desenha a roda com o corpo dos e das capoeiristas e começa a cantar a ladainha. Cria-se assim uma conexão sensível entre os corpos ali presentes com as forças visíveis e não visíveis naquele espaço-tempo onde acontecerá o jogo. Quem passa não sabe se o que acontece ali é uma luta ou uma dança. Essa ambiguidade é uma característica das artes afrodiaspóricas. É a forma como consigo manter vivo os meus conhecimentos e poder praticá-los diante dos olhos do colonizador.

Ao som dos berimbaus, palmas e outros instrumentos começa a cantoria e aos poucos vai se instalando um estado de presença e uma conexão sensível entre as pessoas, o chão, o canto, o som dos instrumentos e aos poucos os e as capoeiristas vão entrando na roda e começam a mobilizar suas habilidades e entram no modo de jogabilidade, onde o corpo responde criativamente ao outro, ao som, ao chão e às confluências que ali acontecem.

A capoeira é um exercício de presença, uma tecnologia ancestral de preparação para a dança ou para a guerra. Sem esse estado, o jogo perde a força da teatralidade, o encantamento e os movimentos se tornam previsíveis e mecânicos.

³ Inteligência Ancestral Indígena e Africana.

⁴ Cosmopercepção privilegia "sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos." (Oyêwùmí, 2002, p. 3)

Contracolonização como gesto político e pedagógico

Essa forma de pensar a capoeira orientada pelo pensamento da contracolonização e as cosmologias afrodiáspóricas, se conecta com o que Bispo propõe ao alargar o conceito de arte e mostrar que as práticas para a formação do artista cênico não separam arte da vida, do cuidado de si e do território. Trazer o pensamento/ação dos mestres e mestras para criação de uma formação afrodiáspórica em artes cênicas é um gesto estético e político.

É trazer para dentro dos espaços de formação acadêmica as questões históricas, sociais, econômicas e tecnológicas que atravessam os corpos na afrodiáspora e seus territórios. Esse pensar/agir contracolonial é uma atitude que não se limita a denunciar os danos causados pelo colonialismo, mas propor formas de r(e)xistência e criação a partir de outros fundamentos epistemológicos.

Uma tarefa que tem exigido do Ciberterreiro um trabalho ogúnico de pensar uma formação em artes cênicas, a partir dos modos afrodiáspóricos de habitar o mundo.

O conceito de cena afrodiáspórica

*Eu venho de longe, eu venho de longe
De outras terras de outro mar
De outras terras de outro mar
Eu aqui peço licença
Para nessa casa entrar
Para em sua casa entrar
Salve seu Raimundo Nonato,
rei Congo do Estado de Minas Gerais,
Salve dona Celi, seu João,
dona Gabriela e seu Thomás*

AUTORIA DESCONHECIDA

Quando falamos em teatro, logo me vem à cabeça a palavra cena. Mas será que estamos falando da mesma coisa quando temos como referência os modos afrodiáspóricos de fazer arte?

Em uma conversa com o historiador e professor Luiz Antonio Simas, ele me disse que a diáspora africana é o movimento de desterritorialização e escravização do povo africano e a afrodiáspora é o movimento de contracultura a esse movimento de violência do colonizador.

Trazemos essa fala do Simas para evidenciar que quando falamos de cena afrodiáspórica: estamos falando de modos de criar histórias, performar histórias que estão socialmente, economicamente, esteticamente em disputa com os modos colonizadores de fazer arte. Histórias de corpos de homens, mulheres e crianças negras que, ainda hoje, têm que responder cotidianamente à violência da escravização que transformou seus corpos em objetos e mercadorias.

Nesse sentido, a cena para os corpos negros é o lugar do jogo onde a vida está constantemente em perigo, onde é necessário aprender a ler, ver, escutar o que vai se construindo na medida em que as pessoas vão se posicionando. Mas é também o lugar

onde podemos assistir a saída de uma yaô, um jogo de capoeira, um cortejo de reinado, uma batalha de rap ou de Bboy. Que são espaços em que afirmamos nosso modo de viver e nos livramos do colonizador que habita em nós, pois é cantando, dançando e tocando que afirmamos o que realmente somos: pessoas.

Para corpos negros, ocupar um lugar na cena não se trata de uma atuação em uma dramaturgia de papéis anteriormente concebidos, mas sim, de atuar em um jogo de vida e morte diante das ameaças do mundo colonial. Na cena diante do colonizador é preciso ter ginga, mandinga, presença e força para inverter e sustentar o jogo, ou seja, manter-se vivo, manter-se viva.

Cosmopercepção afrodiaspóricas como ponto de partida

Estamos fazendo o futuro ao invés de esperar por ele!

ASHANTI, 2011

Em 1981, quando estava na Cia. Sonho e Drama fazendo a primeira adaptação de Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, para teatro, me deparei com uma fala do personagem Riobaldo Tatarana que me marcou muito. Ele dizia: – O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Hoje ao olhar para os processos de criação que tiveram como base os modos de fazer afrodiaspóricos, ao longo desses quarenta anos, percebo a voz de Riobaldo me guiando para não perder esse sentido de presença tão fundamental nas artes negras.

Também Paola Berenstein Jacques (2011), em seu livro *A Estética da Ginga*, vai dizer que existe o arquiteto da academia, que faz o projeto para depois construir a casa, e o arquiteto favelado, que vai construindo a casa a partir do material disponível que vai encontrando em suas caminhadas pela cidade. Cada vez mais, percebo que o pensamento do arquiteto favelado, dos beatjazzers⁵, de Riobaldo, são os conhecimentos e as tecnologias ancestrais que orientam a construção de nossas obras.

Minha formação em artes cênicas se dá a partir do encontro com diretores como Eid Ribeiro, Carlos Rocha, Carmem Patternostro, Leri Faria Jr., Belizário Barros que me apresentaram grandes diretores e pensadores do teatro ocidental como Grotowski, Eugênio Barba, Stanislavski, Brecht. Nesse sentido, tive uma formação teatral muito qualificada para atuar como ator e diretor na cena teatral de Belo Horizonte.

Mas foi em 1979, quando Marlene Silva chega a Belo Horizonte para criar a primeira academia de dança afro da cidade e me convida para tocar nas suas aulas, que meu modo de pensar arte mudou. Tocar para alguém dançar é algo especial e muito diferente de tocar para alguém ouvir. A emoção que senti no primeiro dia de aula, tocando e ouvindo Marlene falar sobre o canto, o ritmo e o movimento na dança afro, é o que me move até hoje, ser um músico de cena, aquele que busca a conexão íntima e sensível entre som e movimento, entre corpo e tambor.

⁵ Os beatjazzers são artistas que trabalham pela lógica da improvisação, experimentação e do uso das tecnologias digitais a partir dos modos de pensar e fazer afrodiaspóricos.

O exercício de escrever sobre esse tema tem exigido um mergulho cada vez mais profundo na minha trajetória artística e no desejo de conviver com os mestres e as mestras. Esse movimento tem me proporcionado um conhecimento mais profundo e sensível sobre esses modos de fazer e viver a vida.

Na busca por expressar esses conhecimentos, sentimentos, experiências que me arrebatam a cada encontro com as mestras e mestres, venho também percebendo a necessidade de criar novas palavras que possam de fato me aproximar desses pensamentos. Mas como dizia Nêgo Bispo, as palavras têm que ser germinantes, palavras que nos movam em direção a ações contracolonizadoras e que nos ajudem a compreender a riqueza e a complexidade desses modos indígenas e afrodiaspóricos de fazer arte.

Tecnologias afrodiaspóricas da cena: Presença ou improvisação

Em um encontro com Nêgo Bispo ele me disse: a cena não é algo estruturado a priori, se por um lado ela é um pensar/agir que acontece a partir do envolvimento dos corpos em uma temporalidade espiralar, por outro ela é fruto da mobilização dos sentidos, todos juntos e misturados quando diante do perigo, o corpo se coloca em estado de presença e mobiliza o olhar, a escuta, o tatear, o saborear, e perceber o movimento das forças que passam a configurar uma cena.

Não estamos falando aqui de magia, superstição, milagre, mas de feitiço ou seja "feito isso"...como gostava de dizer Nêgo Bispo quando se referia a uma atitude de encantamento, ou quando se via diante de um mundo que nos surpreende e ameaça. As tecnologias cênicas, sensoriais e sonoras que vieram da África e que foram recriadas nos territórios afrodiaspóricos expandem os modos de fazer arte e hackeiam os fundamentos do pensamento ocidental e desestabilizam as estruturas da formação acadêmica.

Uma tecnologia sonora afrodiaspórica

Em busca de ferramentas para a formação do artista cênico, o Ciberterreiro cria o Polymatic (Amâncio; Guerra, 2025) um software que possibilita uma escrita circular de padrões rítmicos mínimos. Padrões simples que podem ser aprendidos com facilidade.

Numa formação poli do artista cênico, onde não se separa som, movimento e palavra, o Polymatic é uma ferramenta que facilita a compreensão do pensamento poli das músicas africanas e afrodiaspóricas. É uma tecnologia de escrita de padrões rítmicos mínimos que poderá guiar um processo de criação de uma cena, em que podemos sobrepor camadas de som, movimento e texto como em uma conversa onde tudo acontece junto e misturado.

Esses padrões têm vários nomes como clave em Cuba, timeline nos Estados Unidos e Europa. No Brasil resolvi chamá-los de guia. Essa escolha veio da semelhança da forma circular de registrar os padrões rítmicos africanos e afrodiaspóricos criados pelo músico Safi-al-Din, em Bagdá no século XIII e as guias usadas no pescoço pelo povo dos terreiros afro-brasileiros (Toussaint, 2019).

Chamar esses padrões rítmicos de guia e trazê-los para uma formação em artes

cênicas é uma forma de nos aproximarmos do pensamento e das experiências dos modos africanos e afrodiáspóricos de fazer arte. Pois, nos terreiros, a palavra guia pode se referir ao colar usado pelo povo de santo, às entidades espirituais ou aos próprios sacerdotes que orientam o nosso caminhar. Já do ponto de vista musical, a guia é um padrão que se repete sem variação ao longo da execução da música e que serve de orientação para a composição rítmica, melódica e letras das canções.

A guia pode ser tocada por um instrumento ou está sendo tocada apenas na mente dos músicos durante a execução da música. Ela atua como um dispositivo estruturador do tempo espiralar da criação musical, sustentando o *groove*: pensamento musical "exusíaco", que ao mesmo tempo que prende e liberta.

Música é uma conversa: som, ritmo, escuta e movimento

Pensar a música como uma conversa é provocar uma inversão no modo ocidental de ensinar música. Se nas escolas eurocêntricas o ensino da música começa pela teoria musical, nos modos afrodiáspóricos se aprende música fazendo música, a partir da escuta, do movimento, das experiências sonoras compartilhadas.

Como as crianças aprendem a falar? Conversando, sendo ouvidas e incentivadas a falar com os adultos. Nas culturas afrodiáspóricas fazemos a mesma coisa, conversamos sonoramente com as crianças incentivando que elas se expressem a partir do som e do movimento. Nesse modo de transmitir conhecimentos o erro é motivo de alegria. No caso da fala, por exemplo, a palavra pode estar errada, mas vamos observar se a intenção expressa no som ou no gesto da criança está comunicando o desejo.

A música não é um sistema a ser decorado, mas um ambiente de escuta, diálogo e presença, como disse Naná Vasconcelos, "o primeiro instrumento é a voz e o melhor instrumento é o corpo" (Magalhães, 2014). Música, portanto, é a conversa viva entre corpos, territórios e temporalidades.

Formação nas artes da cena a partir da experiência afrodiáspórica

Ao trazer essas questões para pensar a formação no campo das artes cênicas, me deparo com questões como:

- O que seria então o espaço cênico onde essa formação acontece?
- É possível transpor essa cena para o palco?
- É possível pensar uma dramaturgia não colonial?
- Como seria a formação do e da artista para essa encenação?
- Por onde pensar a formação do artista e da artista para um teatro onde a vida está constantemente em risco?

Essas são algumas das perguntas que me movem no Ciberterreiro para pensar uma

formação em artes cênicas a partir de modos contracolonizadores de habitar o mundo.

Formação como gesto de contracolonização

O colonizador, ao contar a história do povo negro, tentou apagar sua presença no mundo como pessoas. E para tanto, primeiro os nomearam como “negros” e o que faziam era rotulado como “arte negra”, numa tentativa de homogeneizar e hierarquizar suas presenças em uma estrutura colonial de saber. Esses rótulos, usados como ferramentas de dominação, serviram para ignorar a pluralidade de mundos e reduzir expressões na marginalização da história das civilizações. Com violência, foi imposto o modo de o que é feito pelo negro como algo sem lugar nos espaços hegemônicos do conhecimento e das artes. Tentam impor um modo mono, hierárquico cuja a primeira sensação que temos é que somos seres destituídos do que eles chamam de humanidade e de inteligência.

Pensar a formação nas artes cênicas a partir da afrodiáspora é um gesto contracolonial. É afirmar a epistemologia da presença que é sustentada no envolvimento do corpo com o gesto, som, palavra, imagem e memória. Assim, o gesto não apenas representa, ele é um pensamento/ação.

Gesto, som e corpografia sonora

Aqui evoco as tecnologias corporais, sonoras e do movimento para a criação de uma escrita que vamos nomear como corpografia sonora⁶. Uma escrita no espaço/tempo da presença que mobiliza habilidades e inteligência para contar histórias, para responder a cena que se configura no confronto com o colonizador e suas instituições no dia a dia do (re)existir como pessoa negra. A corpografia sonora é o reconhecimento do corpo como interface que conecta o gesto a sua fonte primária de poder, de presença, de cura, de feitiço, de som, de movimento, de imagem e de encantamento.

Na formação cênica afrodiáspórica o corpo é pensado como território, é sensível, político e guarda em seus neurônios os códigos do conhecimento dos antepassados. O trabalho pedagógico passa pelo exercício de libertar esses corpos de seus encostos coloniais que tentam silenciá-lo e discipliná-lo.

Dispositivos ancestrais: presença, invenção e reprogramação

⁶ A poesia expandida no corpo, na imagem e no som e a instauração de uma práxis interartes pelos poetas contemporâneos na execução de poemas ao vivo leva-nos a identificar estas peças como atos/ações de “Corpografia” e “Vocografia”, termos cunhados pelo artista Ricardo Aleixo, para expressar as qualidades técnicas de ativação do poema por meio do corpo e da voz – na minha escuta, desde as suas qualidades verbivocovisuais – ao vivo (FELIPE SALDANHA ODIER, 2023, p. 214)

Fazer arte pensando nos modos afrodiaspóricos é criar ou recriar dispositivos ancestrais para hackear os códigos coloniais. É dar lugar na cena para práticas do sample, da r(e)dição, da mixagem, das polirritmias e da ginga. É pensar metodologias de ensino e percursos formativos que reconheçam o terreiro, a roda, a batalha, o cortejo e a rua como espaços formadores e de invenção cênica.

Nessa perspectiva, formar-se como artista afrodiaspórico é também se reconstruir como pessoa. É acessar pelo corpo e pela escuta outros modos de fazer, de saber e de existir. É aprender a estar em cena como quem dança, canta, toca e atua e, ao mesmo tempo, com o riso que sustenta a vida.

No Ciberberreiro o caminho formativo é do pensamento contracolonial de uma pessoa que compreende a cena como acontecimento e não como simples produto estético. É a criação da poesia resolutiva como dizia Bispo para enfrentar as contradições sociais e políticas que atravessam nossos cotidianos.

Experiências práticas:

Curso de Teatro da UFMG

Ao ingressar como professor na Escola de Teatro da UFMG, comecei a aula propondo um exercício que chamo de Oriki⁷. O Oriki é um poema-nome que é vocalizado, dançado, cantado para contar a história de uma pessoa na Nigéria.

Eu propus aos estudantes que fizessem um Oriki, ou seja, que contassem para a turma quais pessoas, espetáculos, livros que foram referências para que elas escolhessem fazer teatro e quais as dificuldades que enfrentaram para chegar até ali. Para tanto, poderiam usar o canto, dança, vídeo, músicas, textos e a performance para apresentação do Oriki. Ao finalizar disse que esse material seria a bibliografia básica da disciplina. Era o primeiro livro que iríamos ler coletivamente.

Na busca por uma formação afrodiaspórica, o Oriki foi uma ferramenta potente para o que penso ser fundamental num percurso formativo: criar um vínculo afetivo de confiança entre as pessoas que estariam comigo em um dos exercícios mais difíceis da arte, o de se jogar no processo criativo sem medo de errar.

A vocalização do Oriki durante a disciplina me levou a acreditar na sua força poética, que ao ser entoado atualizava a história e a trajetória da pessoa que apresentava. Para os que ouviam a performance, o Oriki promovia uma conexão íntima entre as pessoas que ao conhecer as habilidades umas das outras, despertava nelas o desejo de se aproximar e querer criar coisas juntas.

Do ponto de vista metodológico, a partir dos Orikis a sala virou um quintal onde a criação cênica rompia com aquilo que me deparei quando recebi a grade curricular: cada disciplina numa caixinha. O Oriki mostrava que somos poli, que sabemos fazer muitas coisas e para mim, fazer teatro é saber fazer muitas coisas juntas e misturadas. A partir dali, me senti fortalecido para poder romper com as grades que me colocavam num dia dando aula de música e no outro dando aula de dança.

Nos modos afrodiaspóricos de fazer arte não existe som sem movimento e nem movi-

⁷ Termo presente no livro "Oriki Orixá", de Antônio Risério (2020) que nomeia o canto utilizado para chamar a si um orixá.

mento sem som! Quando estamos fazendo arte, estamos lidando com o sensível. O fato de não ver ou de não ouvir, não quer dizer que não exista. Existem sons cujas frequências são muito baixas ou muito altas que o ouvido humano não escuta, mas eu não posso dizer que ali não tem som simplesmente pela limitação da minha escuta. Hoje, por exemplo, a tecnologia de áudio mostra que o ouvido não escuta, mas o corpo sente. É possível mover-se por esses sons que não são audíveis e talvez aí esteja a beleza da arte preta.

Curso de Dança da UFMG

O currículo do curso de Licenciatura em Dança da UFMG é controverso desde sua criação por basear a dança moderna ensinada em dois únicos pensadores da dança: Rudolf Laban e Klauss Vianna. Além deles, há alguns outros artistas brancos que sustentam as disciplinas. Enquanto isso, artistas negros são subjugados como não criadores e pensadores de metodologias singulares de se expressar nas artes cênicas.

Em 2022, o ex-aluno André Luiz de Sousa destacou por meio do seu artigo "Insubmissão pelas frestas: agência de corpos negros de dança e educação" a hegemonia dos pensamentos eurocêntricos e norte-americanos presentes no currículo da Licenciatura em Dança da UFMG. Como forma de pertencer ao espaço acadêmico, o discente criou o Coletivo EnegreSer com objetivo de "Levantar, apresentar e demonstrar conhecimentos elaborados a partir de corporeidades negras de dança ou teatro para o ensino/aprendizagem de dança" (Sousa, 2022, p. 297). É justo mencionar também que ele informa a existência de 3 matérias do percurso em Danças Populares Brasileiras. Entretanto, ele mostra a espetacularização das manifestações acima de seu contexto histórico e social.

Em junho de 2025, foi desenvolvida a performance "Nós somos arte!!!", idealizada para referenciar estudantes negros do Curso de Dança e suas pesquisas. Nela a aluna Yasmim Dias relata em formato de carta aberta o descontentamento com a falta de diversidade de pensamentos em um curso para formar professores para a educação básica:

entendo o quanto o estudo dos fatores de movimento de Laban tenham sido de grande importância para a compreensão dos movimentos, mas tenho consciência de que o estudo dos movimentos não foi feito somente por Laban. Sei que existem outros fatores de movimentação por diferentes perspectivas, perspectivas essas que não são somente do meio europeu, estudos esses que podem ser colocados no meio acadêmico para que nós, licenciandos em dança possamos ter uma visão de diferentes nacionalidades e culturas. Nosso mundo é vasto em conhecimento e desejo fortemente ver toda essa intensidade no nosso curso (...). Quando entrei nesse curso esperava ver as possibilidades que a dança poderia me mostrar e passar isso para meus alunos

DIAS, 2025

Black Horizonte

O Coletivo Black Horizonte⁸ nasceu em 2010 com a proposta de ampliar e fortalecer a presença das artes e culturas negras em Belo Horizonte, fazendo alusão ao nome da cidade e resignificando seu horizonte a partir de uma perspectiva afrocentrada. O nome do grupo carrega esse compromisso: trazer à tona memórias, saberes e expressões artísticas negras que foram historicamente silenciadas e invisibilizadas. Atento à potência da afrodíaspóra e às múltiplas linguagens contemporâneas, o coletivo desenvolve projetos de dança negra contemporânea.

Ponto Riscado e a cena contracolonial

Em 2010 durante a montagem da performance "Ponto Riscado"⁹, decidimos que nossos encontros não seriam para ensaiar, mas sim, para aprender a jogar, a brincar em cena. Nossa proposta era de que qualquer pessoa do grupo pudesse propor uma ação. Para tanto, cada um dos integrantes tinha um repertório para que pudesse jogar: o VJ, *Video Jockey*, tinha um banco de imagens, o dançarino um repertório de movimentos, o músico um banco de sons e a artista visual a possibilidade de intervir na performance criando desenhos digitais projetados em uma tela no fundo do palco.

Ao pensar a cena a partir dos modos afrodiaspóricos, nosso trabalho não era fixar o que funcionava durante os encontros, mas sim, de ser um capoeirista, aquele que sabe surpreender o outro respondendo com vitalidade e escuta, tornando vivo o jogo. Nesse caminho, buscamos levar para a cena os procedimentos dos mestres de capoeira, criando um ambiente de força que possibilitasse resignificar o espaço onde estava acontecendo a performance. Nosso objetivo era "terrorizar" o espaço teatral para um exercício de presença. Um gesto político e pedagógico, pois, rompia com as lógicas coloniais de hierarquia e previsibilidade na cena, assim, cada corpo podia mobilizar seus conhecimentos e criar ali, diante do público.

Provocados pelo convite do dançarino de danças urbanas Dewson Mascote, começamos a fazer no quintal da minha casa exercícios de criação de uma performance para ser apresentada na Mostra 1,2 na Dança. Os objetivos envolviam transpor para o palco a força das danças de rua, em particular o hip hop, e ao mesmo tempo pensar o uso das tecnologias digitais de áudio e imagem a partir dos modos afrodiaspóricos de fazer arte. Surge assim o espetáculo Ponto Riscado.

Foi durante os ensaios da performance no terreiro da casa de Gil que nasceu o nome do Ciberterreiro. Quando vimos no terreiro aquela instalação com tambores, microfones, computadores, projetor, o Mascote dançando, veio um comentário: – isso parece um ciberterreiro!

Ponto Riscado foi uma performance onde eu, Gabi Guerra e Tatu Guerra, juntamente com Mascote, pesquisamos o que seria criar uma performance urbana que tivesse como tema os pontos riscados da umbanda. A experiência foi intensa, pois exigiu uma dedicação muito grande na pesquisa dos elementos simbólicos e estéticos dos terreiros que dialo-

⁸ Saiba mais em: https://www.youtube.com/watch?v=LPNwRPoB4nY&list=RDLPNwRPoB4nY&start_radio=. Acesso em: 11 set. 2025.

⁹ Registros disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=LPNwRPoB4nY&ab_channel=GilA-mancio. Acesso em: 11 set. 2025.

gassem com a cultura hip hop e com as tecnologias digitais. Na performance, cada gesto, batida, sample e projeção foi pensado como um ritual afrotécno-poético. Foi um processo que exigiu do grupo afinar a escuta, a presença e ter uma atenção plena durante a execução da performance, pois eram muitos elementos que eram mobilizados simultaneamente.

Do ponto de vista da formação, a montagem foi uma experiência de vivência coletiva em que o aprendizado se dava no corpo, na escuta, na improvisação, no erro como força, na presença como potência. Era preciso estar nos encontros por inteiro e deixar o corpo se posicionar no mundo.

Nessa trajetória, originou-se também o Ciberterrero como grupo de pesquisa da UFMG. Ligado ao Curso de Teatro da Universidade, nele propõe-se experiências a partir da arte como forma de pesquisa, descolonização e produção de conhecimento. Nesse espaço, estudantes sentem-se pertencentes à vida acadêmica por notarem a relevância de suas experiências prévias para a afirmação de saberes plurais.

Vamos dar a volta ao mundo, camará! Currículo acadêmico e tempo linear

É possível fazer a confluência entre os modos de formação afrodiaspóricos e os processos formativos acadêmicos? Essa é uma pergunta que me atravessa desde o início das discussões que originaram este trabalho.

Ao me deparar com a estrutura acadêmica da transmissão do conhecimento, um primeiro problema que enfrentamos é o currículo. Uma matriz curricular que se organiza a partir de grades rígidas de disciplinas, num tempo linear onde se separa teoria e prática. Enquanto nas formações afrocentradas a experiência com o tempo é poli e o som, o movimento, a imagem, a palavra são forças entrelaçadas que mobilizamos para as experiências de transmissão do conhecimento, de criar e expressar o que sentimos.

As artes não são compartimentadas, mas vividas como atravessamentos do cotidiano e da memória. Elas se dão nas três dimensões do tempo: o tempo largo é o do brincar, do vadiar, do escutar. O tempo espiralar faz um convite a romper com a rigidez da cronologia: passado, presente e futuro e nos coloca no redemoinho onde as temporalidades coexistem.

Metodologia afrocentrada e tempo poli

A metodologia que do lado ocidental se apresenta de forma segmentada, hierarquizada e centrada nos especialistas, do lado das metodologias afrocentradas o fundamento é o Enugbarijó¹⁰: a boca que tudo come, onde se aprende na experiência da função e todos os sentidos aparecem juntos e misturados. Uma metodologia na qual as pessoas não são separadas por idade, nem são retiradas de sua comunidade para aprender os

¹⁰ Conceito desenvolvido em Avizinhar Fabulações - Enugbarijó: a boca que tudo come (Amâncio, 2021, p. 254). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jVql7p9S9ZW34mfniAdqdwCskUpSwq/view>. Acesso em: 11 set. 2025.

conhecimentos que são necessários para se viver.

As crianças aprendem matemática fractal aplicada de forma orgânica, observando as pessoas trançando os cabelos uma das outras, brincando, cantando, dançando. Essa sabedoria complexa, transmitida de forma cotidiana, é frequentemente ignorada pelos currículos escolares acadêmicos. Porém, ela é central para a formação de um pensamento artístico e de vida que se sustenta nos modos afrodiaspóricos.

A presença africana na história europeia

Na busca por respostas e caminhos para pensar a formação em artes cênicas a partir dos modos afrodiaspóricos, dei um giro que me levou ao encontro de uma África que segue invisibilizada nos museus, guardada nos arquivos inacessíveis de colecionadores de obras de arte e nos registros esquecidos nos porões de instituições e arquivos públicos oficiais.

Uma de minhas pesquisas sobre as artes cênicas me transportou primeiro para a Grécia do séc IV, e fiquei muito surpreso ao encontrar imagens e textos como os de Homero que contam sobre a presença de africanos participando da vida cotidiana dos gregos. São imagens que mostram os africanos dançando, tocando, criando arte.

Inclusive, me chamou a atenção uma das imagens ser a de Circe, personagem que segundo Homero, ensina a Ulisses o truque para conseguir ouvir o canto das sereias na travessia do mar. Podemos dizer que o teatro do Ocidente nasceu na Grécia, mas só havia gregos na cena teatral? Esses registros me instigaram a pesquisar cada vez mais a presença africana na Europa. E aos poucos fomos encontrando quadros de pintores da Idade Média, da Renascença, onde pessoas africanas eram retratadas em trajes extremamente sofisticados e com joias que eram feitas por africanos que dominavam não só a tecelagem, mas também a mineração e a metalurgia.

Reescrevendo a história pela cena

Mas então, por que após a escravização passamos a ser retratados como selvagens, primitivos, exóticos? Por que a inteligência, presença e estética negras foram apagadas da história oficial e da estrutura acadêmica do saber? Essa discussão permanece aberta.

Reafirmar os modos afrodiaspóricos de ensinar, criar e existir é também uma maneira de reescrever nossa história nas palavras, no corpo, na cena e na escuta que comparece no tempo largo e no tempo espiralar.

Encerramento: Navegar é preciso

O apagamento da história do povo negro é o gesto da violência colonizadora, que tenta destituí-los de humanidade, de territórios e de história, e assim justificar a escravização dos povos africanos. Entretanto, é sob o jugo dessa violência que emerge nas diásporas, os modos de fazer arte afrodiaspóricos e o pensamento contracolonizador.

A reflexão sobre esse tema é um passo na retomada do papel do negro como prota-

gonista de suas histórias. É um exercício que vai exigir um trabalho orgânico, cotidiano de pesquisar e criar formas de contar suas histórias com palavras, imagens e sons germinantes.

Pensar o fazer cênico como um ato de reescrever e de contar histórias do povo negro a partir do olhar como sujeito afrodescendente, é manter vivo o sonho de Beatriz Nascimento que, já nos 70, nos convidava para tomar posse de nossa história.

Mas esse movimento exige atravessar contradições internas, como a de Franz Fanon em seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas*: precisamos matar o branco que habita dentro de nós. Estamos dispostos a abrir mão do sonho capitalista de uma carreira artística moldada pelo sucesso do mercado, interrogar profundamente o lugar da artista e do artista negro numa sociedade colonizadora. Du Bois já dizia em *As almas do povo negro* que ser negro é viver uma consciência dual (2021). Uma experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos do outro. Ser brasileiro e de pele preta é carregar duas almas, duas lutas inconciliáveis dentro do mesmo corpo escuro, movido pela força obstinada de não se partir ao meio. É morar em uma encruzilhada onde surge a pergunta: Como, diante de condições tão adversas, seguimos criando uma arte contracolonizadora tão potente, sofisticada, complexa e tão instigante?

Foram muitos os caminhos por terra, água e ar por onde naveguei e gosto muito de lembrar do filme *Eu não sou seu Negro*, no qual James Baldwin diz que gosta da palavra jornada, pois ela tem começo, mas não tem onde vai chegar, os encontros é que vão te levando. Essa fala de Baldwin me lembra também Paulinho da Viola quando canta: "Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar"¹¹.

É nesse espírito que convido vocês a seguirem nessa travessia. Uma jornada de pesquisa, de criação, de memória e de invenção, guiados pelo mar largo das nossas ancestralidades e pela certeza de que navegar é preciso.

Agradecimentos

Agradecemos à Nêgo Bispo, Lydia Hortélio, Renegado, Seu Raimundo Nonato e ao Coletivo Black Horizonte (Mateus Guerra, Gabi Guerra, Guilherme Guerra, Dewson Mascote, Lola Peroni, Wallison Culu, Rodrigo B.boy e Leandro Belilo), Raylaine Ariana Geraldo da Silva (Ray Ariana), Raphaela Archanja, Bruna Guimarães e Vinícius Égas Magalhães Joos, Marlon Tinoco, integrantes do Grupo de Pesquisa Ciberterreiro da UFMG, que contribuíram enormemente para as discussões de ideias que fundamentaram essa escrita. À Yasmim Dias Pereira Santos (Yasmim Dias) por ceder sua escrita sobre a vivência como pessoa negra no Curso de Dança da UFMG. À Gabriely Sandra da Silva (Élya Sadasi) que estruturou e escreveu parte desse trabalho. E em uma relação horizontal professor-aluno, agradecemos ao professor Gil Amâncio por criar um espaço de pertencimento onde podemos ser pessoas negras e vadiar sobre nossos valores, criando material para que nossas ideias alcancem aqueles que continuam sobre a prisão do colonizador.

¹¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7DXfO39necU&ab_channel=PaulinhodaViola-Topic. Acesso em: 14 set. 2025.

Indicações de leitura

AMÂNCIO, Gil; ALMEIDA, G. G. "Corpo, som e imagem: processos criativos do coletivo Black Horizonte em arte negra e tecnologia". In: Dudude (Org.). *Ciclo de Confluências Ideias de Imagem / Ciclo de Confluências Ideas de Imagen*. 1ed. Belo Horizonte: Dudude, 2012, pp. 56-61.

AMÂNCIO, G.; CAMPOS, L.; VIGGIANO, B. "Há um mundo sendo feito a todo momento: entrevista com Gil Amâncio". In: Eurides Santos; Luan Sodré; Marcos Santos (Org.). *Música e Pensamento Afrodiaspórico*. Salvador: Diálogos insubmissos, 2022, pp. 468-503. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/36/15/149-1>. Acesso em: 14 set. 2025.

BROWN, Mano; CARNEIRO, Sueli. *Sueli Carneiro - Mano a Mano | Podcast on Spotify*. [S. l.], 26 maio 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nr-jmogORkUnCPr>. Acesso em: 7 set. 2025.

CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (orgs.). *Terra: antologia afro-indígena*. Belo Horizonte: Piseagrama; São Paulo: Ubu Editora, 2023. 368 p. ISBN 978-85-7126-1372.

DUARTE, M. *Quando a dança é jogo e o intérprete é jogador: Do corpo ao jogo, do jogo à cena*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9622/1/MarciaComSeg.pdf>.

ENGLASH, Ron. "African influences in cybernetics". In: Gray, Chris (ed.). *The Cyborg Handbook*. New York: Routledge, 1995. Trad. Portuguesa in Item, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999, pp. 17-28.

EGLASH, Ron. "Influências africanas na cibernética". *Revista Rizoma: Afrofuturismo*, 2006, pp. 52-62. Disponível em: <http://baixacultura.org/biblioteca/revistas/rizoma-afrofuturismo/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONSTASKY, S. "Revising Himself: Performance as Text in Samuel Beckett's Theatre." In: *Journal of Modern Literature*, v. 22, n. 1, 1998, pp. 131-155. Disponível em: <http://www.samuel-beckett.net/GontarskiRevising.html>.

MIRANDA, Shirley; AMÂNCIO, Gil. *Mundos Possíveis Culturas em Pensamento - Corpografias Sonoras: A Terreirização de Mundos Possíveis*.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RUFINO, Luiz. *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia da Encruzilhada*. São Paulo: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ed. UBU.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI, UnB, INCT, CNPq, MCTI, 2015.

VIANA, W. L.; VIANA, J. B. S.; SOUZA, G.; AMÂNCIO, G.; PASSOS, E. "Educação Escolar

Quilombola: diásporas, artes e conhecimentos: projetos políticos para professoras/es-artistas". *Revista Jataí*, v. 6, 2024, pp. 91-117. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2024/10/Jatai-6_ebook.pdf.

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, Karla Galvão et al. "Trabalho com grupos em psicologia: Perspectiva Feminista antirracista e contracolonial". *Estudos contemporâneos da subjetividade*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 192-208, 15 fev. 2023. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/3205>. Acesso em: 14 set. 2025.
- AMÂNCIO, Gilberto; GUERRA, Guilherme. *Polymatic. 7.0.0*. Belo Horizonte: Gil Amâncio, 2025. Disponível em: <https://polymatic.ciberterreiro.org/>. Acesso em: 4 set. 2025.
- ANTUNES, Viviane Conceição. "Conhecimento desde dentro: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias". *História debates e tendências*, Passo Fundo, v. 22, n. 4, p. 211-217, 30 nov. 2022. DOI: 10.5335/hdtv.22n.4.14073. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365985820_WALKER_Sheila_S_Conhecimento_desde_dentro_os_afro-sul-americanos_falam_de_seus_povos_e_suas_historias_Sheila_S_Walker_Org_Traducao_Viviane_Conceicao_Antunes_Rio_de_Janeiro_Kitabu_2018. Acesso em: 4 set. 2025.
- BISPO DOS SANTOS, Antonio. *Colonização, quilombos: Modos e significações*. INCTI, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1808-4281202300070123300002&lng=en. Acesso em: 14 set. 2025.
- CASCAIS, Juliana Bizarro; MENEZES FERREIRA, Lúcio; AMARO, João Daniel P. "Arqueologia e dança afro-brasileiras em Pelotas (RS): uma abordagem colaborativa e antirracista". *Conexão Política*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–26, 2024. DOI: 10.26694/2317-3254.rcp.v13i1.6526. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/conexaopolitica/article/view/6526>. Acesso em: 15 set. 2025.
- CICLO Outras Economias - Cosmologias do dinheiro | Nego Bispo e Ailton Krenak. YouTube: MUDA Outras Economias, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ueQAV_4fWbY&ab_channel=MUDAOutrasEconomias. Acesso em: 14 set. 2025.
- DU BOIS, W. E. B. *As Almas do Povo Negro*. 1. ed. [S. l.]: Veneta, 2021. 296 p. ISBN 978-6586691139.
- EU não sou seu negro. Direção: Raoul Peck. Produção: Rémi Grellety. Roteiro: James Baldwin. Fotografia: Turner Ross. Gravação: Bill Ross IV. França e Estados Unidos: IMOVISION, 2017. Disponível em: https://www.primevideo.com/-/pt/detail/OJLMIODI7BKH5BBJVADOP7O8KD/ref=atv_dp_share_cu_r

MASCARADAS E ENCARADAS: AUTONOMIA AFRICANODIASPÓRICA PARA AS ARTES DA PRESENÇA

MASKARADE AND FACEKUARADE: AFRICANDIASPORIC
AUTONOMY FOR THE ARTS OF PRESENCE

TATIANA HENRIQUE

Doutora em Artes – Arte e Cultura Contemporânea, subárea Arte Sujeito e Cidade.
Artista da Presença, Ìyàwó de Òṣàálá, Apetebi de Orumila.

UERJ/PPGARTES
obalufonica@gmail.com

Resumo

O estudo elabora, a partir de performances rituais e espetáculos criados pela autora, uma poética de Igbá Ketá, a terceira cabaça, a cabaça das possibilidades, da pluriversalidade dos saberes, dos mistérios, da criação, da recepção e da retroalimentação artística e suas afluências em uma proposição de artes cênicas e educação africanorreferenciada: Artes da Presença. Respirar a "epistemí", isto é, a episteme preta, a partir das aparições de Máscaras Africanas, arrogando autonomia cênica, histórica e pedagógica, propondo a Presença como fluxo poético-estético para a criação.

Palavras-chave: Afrocentricidade, CorpOralidade, Epistemí, Facekuarade, Máscaras africanas, Corpo como suporte da arte.

Abstract

The study elaborates, based on ritual performances and spectacles created by the author, a poetics of Igbá Ketá, the third gourd, the gourd of possibilities, of the pluriversality of knowledge, of mysteries, of creation, of reception and of artistic feedback and its influences in a proposition of performing arts and African-referenced education: Arts of Presence. Breathe the "epistemí", the Black episteme, from the appearances of African Masks, arrogating scenic, historical and pedagogical autonomy, proposing the Presence as a poethnic-aesthethnic flow for creation.

Keywords: African masks, Afrocentricity, CorpOrality, Epistemí, Facekuarade, Body as Art support.



tân, esculturas e máscaras africanas reiteradamente me apresentam simbolismos que nos denotam concepções sobre o corpo que expandem as noções fisiológicas. A desproporcionalidade nos revela proporções espirituais, as quais, como educadora, me fizeram entender que um trabalho de expansão cênica focando corporeidades pretas agenciadas precisava atentar a essas referências ali inscritas, portanto, entendendo estes construtos como documentos de **PoÉtnica e EstÉtnica africanas**, disponíveis a uma construção de processos pedagógico-cênicos, multilinguagem, sendo estas obras, portanto, reverberadoras de princípios de uma **Filosofia da CorpOralidade**, e sua organização em **Artes da Presença**, pulsantes e expectando¹ por serem lidos.

¹ Referente a expectativa. Aguardar, esperar.

Volto-me à Nigéria², em sua concepção primordial sobre Artes Cênicas fundamentada nas aparições das máscaras e sua condição ritualística, e consequente desenvolvimentos de aparições públicas e festivais, sendo nomeada como **Traditional Theatre**, ou **Popular Traditional Theatre**, entendemos a categoria “tradicional” imbuída tanto pela sua produção estética e de entretenimento, quanto por sua proporção de compromisso e responsabilidade com a comunidade, isto uma vez que a máscara enseja constructos de educação societária (valores, regras, códigos partilhados) e, portanto, de emancipação e edificação como povo. Consultando-se, inclusive, a ementa do componente curricular “Traditional African Theatre” – integrante do fluxograma do curso de graduação do Departamento de Estudos em Teatro e Cinema, da Universidade da Nigéria, no estado de Enugu – infere-se a sua basilaridade em sendo oferecida logo no primeiro semestre do curso, ainda nos informando que sua antecedência a demais teatralidades de quaisquer cultura se deve a compreender que o Teatro Tradicional Africano e seus festivais revelam-se como formas de “Teatro Total”³. Segundo Dapo Adelugba e Olu Olafemi (2004: 140), este teatro inclui:

[...] o Festival Ekpe, como um festival religioso e de danças dramáticas, a mediunidade espiritual Bori como uma drama ritual, os Alarinjo como teatro tradicional itinerante, os ritos funerários Adimu-Orisa (Eyo⁴), as Gelede, o teatro Kwagh-hir, o espetáculo de bonecos Bornu, a comédia Yankamanci Hausa, a Mascarada da Tartaruga Ikaki, Ezeignogbe: o jogo da Mascarada Igbo, o conjunto de Mascaradas Okun-Okura, a dança performática Urhobo Udje e a saga de Ozidi.⁵

Recortando-se o Teatro Tradicional de Mascaradas, Nadia Anwar (2016: 221) vai nos afirmar que historicamente, ele passou por 3 movimentos, os quais nomeamos ritual, festival e itinerária (esta integrante de uma fase que ela nomeia como teatral, a qual abrange mais linguagens cênicas, já atravessadas pela ocidentalidade). A fase ritual pode ser datada até o século XVI, e se caracteriza pelas aparições de Máscaras devidas às funções espirituais-regulatórias da sociedade já explicitadas há pouco, e se instituindo como uma cultura palaciana, isto é, de outorga do poder de governantes.

O Século XVI assistirá à transformação dessas aparições rituais – unindo-se, inclusive as mascaradas Egungun iorubanas às mascaradas da etnia Igbo – tornarem-se cada vez maiores no lugar do entretenimento. Anwar (2016: 211) novamente nos informa sobre como, em 1590, o rei de Oyo, Alafin Abipa, após o seu próprio Conselho de Mais Velhos haver tentado enganá-lo com a aparição de máscaras horripilantes (para dissuadi-lo de

² Pela minha condição de Ìyawo de Òsaala e de Apetebi de Orumila, o que me assenta em um estado de proximidades geoestéticas e espirituais.

³ Nomenclatura ocidental criada para dizer das formas de Artes Cênicas que contemplam as presenças de música, dança, arte oral, na construção de espetáculos, uma vez que a ocidentalidade valida a separação entre estas dimensões como linguagens. Nas culturas africanas, o que é linguagem é cosmorreferenciado como um todo que amplia as experiências estéticas corpóreas e extracorpóreas.

⁴ Dos Festivais Eyo.

⁵ “The popular traditional theatre includes the Ekpe festival as a religious festival and dance drama, the Bori spirit mediumship as ritual drama, the Alarinjo as traditional travelling theatre, the Adimu-Orisa (Eyo) funeral rites, the Gelede, the Kwagh-hir theatre, the Bornu puppet show, the Yankamanci Hausa comedy, the Ikaki Tortoise Masquerade, Ezeinogbe: Igbo masquerade play, the Okun-Okura Masquerade Ensemble, the Urhobo Udje Dance Performance and the Ozidi Saga.” (Tradução minha).

uma decisão tomada) acaba por integrar os performers como integrantes da corte. Os mesmos começam a ser convidados para aparições fora do palácio, ampliando uma tradição espetacular palaciana, já plenamente estabelecida no século XVII, agora como *Alarinjo*, o que se converte na criação de festivais sazonais, organizados por cada sociedade reverente a seus ancestrais (Danafojura, Ologbojo, Ololu, Alapansanpa, Elewe, Arandun, Awodagbese, Alapansanpa, Feleru, Oladunwo, Igunuko, Agemo, Gelede, Eyo são algumas das nomeações das aparições ancestrais em mascaradas.).

Já a transição para a fase de itinerância acontece quando Ologbin Ologbojo – cimbalista real, pessoa de confiança do Alafin e o organizador do grupo falece – e Esa-Obin, seu sobrinho, torna-se o líder do entretenimento palaciano, e então organiza profissionalmente os grupos de mascarados, introduzindo inovações no roteiro de apresentação. Já no século XVIII, como informa Anwar (2016: 212), mudanças políticas, perda de patronato, assim como a liberdade e criticidade da dramaturgia dos Alarinjo, fazem com que estes não caibam mais nem dentro dos palácios e nem somente sob a referência de aparição de Egungun, o que os leva à comunidade. Já entre o final século XIX e o início do XX, os Alarinjo já percorriam toda Yorubalândia independentemente.

As apresentações dos Alarinjó, ainda que com características seculares, mantiveram a dimensão ritualística, tanto na preparação dos mascarados (evocação dos ancestrais, ritos corpóreo-espirituais), quanto na construção dramática das performances, apresentando esquetes como questionamentos políticos dos governantes. Kayode Fanilola (2004: 944) descreve:

A apresentação do drama pode ser dividida em três partes. A abertura compreende a música característica da trupe, que homenageia Olodumare (Deus Todo-Poderoso), homenagem a Esa Ogbin (o fundador da associação Egungun como profissional guilda de entretenimento) e homenagem aos demais pioneiros da profissão. A abertura também deve incluir a apresentação do líder da trupe, que geralmente é o líder cantor/vocalista. Esta introdução geralmente inclui uma lista de atividades e atributos que o retratam como um herói e um grande artista. Por último, a abertura deve incluir saudações e a recepção de membros importantes do público ao espetáculo.

Após a abertura vem a apresentação propriamente dita, que geralmente compreende diferentes tipos de danças acrobáticas, esquetes dramáticos e, às vezes, exibições mágicas de vários tipos.

O encerramento é o grand finale, que conta com as canções e expressões de despedida de gratidão aos clientes, não apenas pelo dinheiro e pelos presentes, mas também por permanecerem pacientemente até o final da apresentação.⁶

6 "The presentation of the drama can be divided into three parts. The opening comprises the signature tune of the troupe, which pays homage to Olodumare (Almighty God), homage to Esa Ogbin (the founding father of the Egungun association as a professional entertainment guild), and homage to the other pioneers of the profession. The opening must also include the introduction of the leader of the troupe, who is usually the lead chanter/vocalist. This introduction usually includes a list of activities and attributes which portray him as a hero and a great performer. Lastly, the opening must include greetings and the welcoming of important members of the audience to the show. After the opening is the actual performance, which usually comprises different types of acrobatic dances, dramatic sketches, and at times magical displays of various sorts. The closing is the grand finale, which comprises the farewell songs and expressions of gratitude to the patrons, not only for the money and the gifts but also for patiently staying until the end of the performance." (Tradução minha).

Partilho este breve histórico devido à necessidade e urgência minha enquanto artista da cena em arrogar uma História que reconheça, posicione e estabeleça meus ancestrais como criadores autônomos de Artes da Cena sem o tutelamento ocidental. Segundo, percebo nessa historicidade e nas transformações ocorridas as costuras entre as categorias de dádiva, dor e deboche que tanto me interessam perceber no meu trabalho e de meus anteriores e contemporâneos diaspóricos, compreendendo o fio da dimensão de engajamento político presentes aqui e lá, o que me acendeu questões sobre como e onde esta ancestralidade cênica vive quando sem máscaras estamos, inclusive.

A pesquisa do professor Dr. Sunday Essese Ododo (2004), da University of Maiduguri, Nigéria, vai se debruçar nas apresentações tradicionais da etnia Ebira, similares à tradição espetacular de demais máscaras; contudo, os artistas Ebira não portam máscaras, estando o rosto dos artistas revelado; exceto isto, sistemas dramaturgicos, dinamos ritmos variados, deslocamentos espaciais, linguagens integradas, todas as características aparecem em uma e outra. As performances sem máscaras, logo, são **encaradas** do mesmo modo que as **mascaradas**, devido à concepção ampla sobre a máscara, distante da correlação máscara-rosto.

Nas concepções das diversas etnias nigerianas, o que assenta uma performance de máscaras é justamente a relação com a Presença, a presentificação da Presença, em transcendência do objeto material, mas em consonância com a **CorpOralidade** e as emanações sociais que aquela Presença instaura nos corpos de performantes e de performespectadores e destes em relação à equibração comunitária.

Assim, Ododo enseja a estes espetáculos o termo **facekuarade** ou **facequerade** (2004: 287), uma derivação de **masquerade** (a mascarada, no idioma inglês). O termo também joga com a palavra *Ekú*: em yoruba, é o nome dado ao que identificamos como "figurino" da máscara do ancestral. **Facekuarade** é um jogo que explicita ser a corporeidade disposta o figurino que o ancestral vai vestir. O corpo como máscara. A cara como máscara. As aparições se transformam de **Mascaradas** em **Encaradas**.

Infiro, portanto, que o trabalho de Ododo também nos oferece pistas para nos encontrarmos entre tantos referenciais históricos nossos: enquanto na performance mascarada o reconhecimento do Espírito acontece posteriormente à performance, na performance encarada, esse reconhecimento sobre o Espírito já é estabelecido antes mesmo da performance. Ou seja, as performances Encaradas se aproximam de uma concepção nigeriana contemporânea sobre a noção de atuação-personagem.

Ododo ainda explica que, enquanto nas mascaradas existem gestos, movimentos e ações de certo modo codificadas, esperáveis de serem realizadas pelo performante, nas encaradas não existem códigos permanentes, estando o performante livre para modificar as suas ações e emoções sem receio de 'descaracterizar' o *ìwà* da cara-máscara, o que nos aproxima de uma construção corpórea similar ao **krumping**.

Krumping é uma linguagem de dança negra contemporânea, associada ao movimento hip hop e às batalhas. Sua metodologia consiste em não metodologizar, mas manifestar o agora, a presença, e permitir a corporeidade entrar em estado de posse ao ouvir a sonoridade e permitir ao corpo reverberar a vibração-conversa com o beat tocado no momento, sem a preocupação com uma coreografia já definida, ou se relacionando a um beat já conhecido.

Portanto, em estado de **facekuarade**, a **CorpOralidade** entra em estado de **krumping** com a **Presença**. Os gestos despertados do **corpo|no corpo** são estratégias não de metafisicalização, mas de vibracionalidades, pois o cósmico já é, já está. Tornar o corpo disponível a manifestar. Acordar a Epigenética Cênica.

Epigenética refere-se a alterações no DNA que não envolvem mudanças na sua sequência, mas são persistentes de forma a criar ligações químicas que permitem ao organismo responder a atravessamentos ambientais. Segundo Richard Francis (2015), os processos epigenéticos ocorrem na interação entre ambiente (leia-se, condições de alimentação, interações sociais, clima, e tudo o mais que afete e atravesse a vivência) e genes. As alterações epigenéticas acontecem, portanto, em resposta a esses disparadores ambientais, estimulando atividades orgânicas que poderiam estar adormecidas e nem viriam a se manifestar, caso um dado organismo estivesse em uma condição diferente a que esteja/esteve exposto. São esses processos epigenéticos que fazem com que um ser ou outro sejam mais ou menos suscetíveis à obesidade, diabetes, ou transtornos mentais e emocionais, como a ansiedade e esquizofrenia.

Assim como os genes, também é possível recebermos uma herança epigenética, tanto de mãe/pai para filhos/filhas, quanto de avós para netas/netos; logo, falamos de epigenética transgeracional. Se a epigenética, portanto, atravessa gerações, e também é disparada por interações sociais, todas e quaisquer, te convido a imaginar o tamanho de alterações epigenéticas que uma pessoa preta-diaspórica carrega. Ampliemos isto a todo um legado milenar ritual-comunitário experienciado pelos nossos ancestrais. É a isto que chamo Epigenética Cênica: a perspectiva histórica incontestável de que temos pessoas negras, séculos de ancestralidade cênica autônoma da ocidentalidade, apenas esperando (expectando, novamente) serem acordadas. De Mascaradas a Encaradas: as personagens/espíritos já estão como memórias disponíveis a serem disparadas e acordadas para a vida cênica.

Como transformar essas observações em exercícios de escavação corpóreo-cênica, compreendendo que não se trata apenas de "casca" material, mas de reverberação? O corpo como essa simbiose cósmica que se expressa em muitas dimensões e que nos é soprada em continuidade, como patrimônio dadivoso, sem hierarquia e com inexorável coexistência, portanto, o metafísico só existe via físico.

Até então, nos rituais cênicos que propúnhamos (as Presenças e eu), chamávamos esse complexo, como *CorpOrí*: a performadora preta em seu ato de criação e elaboração de si mesma, não apenas em relação aos articuladores da cena/performance, mas em relação à autodeterminação do que se escolhe realizar. Aquilo que digo e penso e ajo e que não me narra como um corpo vazio e fissurado. Aquilo me coloca de pé. Sem essencialismo ou determinismo, mas a compreensão profunda de conexões vibratórias, materiais e espirituais.

Neste agora em que nos encontramos, eu compreendo que existe uma transição de *CorpOrí* para *CorpOrô*. Neste, a conexão com a Presença. Percebo as suas sutilezas em conversa com os conceitos *ìgbàgbò* e *ìmò*, ambas, do iorubá, podendo ser traduzidas como conhecimento. O conhecimento, em *ìgbàgbò*, é o estado filosófico de quando conhecemos os sentidos das coisas e seres, através de suas categorizações e conceituações, e relações, no entanto, através do intelecto. Reconhecemos os sentidos, entendemos seus porquês, contudo, falta ultrapassar a linha de existência orgânica com esses sentidos. Para atingir o conhecimento como *ìmò*, portanto, é preciso a experiência corpóreo-cósmica a que chamamos iniciação. A cosmossensação para atingir a cosmopercepção, o transbordamento pelo atravessamento do limite. Aqui, a pessoa caminha para o estado de *Ògbòn*, a sabedoria.

Através do processo de entalhe, àsà, assim como se diz na cultura iorubana, em suas tantas direções e em seus Vs de relação, como estabelece a cultura bakongo, *CorpOrô* caminha como o e(i)xu e (desl)e(i)xu vibracional entre as dimensões razão-emoção-espírito de artistas pretes em propósito ritual.

O que quero dizer, portanto é que, em *CorpŌrŏ*, a exigência da construção **po-étnico-estétnica** nos conclama a disponibilidade do corpo como agente catalisador dos vestígios das experiências antes do sentido, antes do acesso a sua cognoscibilidade, o retorno do trajeto de *Ōrŏ* a *Elá*, e de *Elá* às escolhas de entalhamento, modelação, em *Ōwe* – òwe-palavra, ao òwe-corpo, òwe-som e demais constituintes de tal ou outra performance ritual. Os trabalhos em performance ritual negra que venho mediando nascem como realinhamentos de pensar-sentir-receber, ou racionalidade-emocionabilidade-espiritualidade.

Foi assim em "Chamamento" (2010), "A cura ou América" (2016), "sobre todos os dias" (2014), com Nàná em "Ei, mulher" (2017), em "Vera Crucis" (2018), "Blues em Preto e branco" (2020), "Ōrò" (2020), "De folhas" (2021), "Do que Stella me disse" (2021), é assim quando escolho uma história pra fazer cumprir meu propósito como akpalô/contadora de histórias, assim vem sendo em toda pesquisa de espetáculo: jornadas ebóticas, em que poÉtnicas rituais de cuidado juntam no mesmo ato dois tempos: a narrativa do que já foi dor, a narrativa do agora de quem busca a dádiva, e debocha de quem tentou não nos deixar ser.



Imagem de Ōrò; Krumping com a referência Gelede.

O *CorpŌrŏ* vibra como terceira cabaça e nisto coexiste uma inesgotável dimensão política das escolhas nas Artes. A operação **PoÉtnica-EstÉtnica** da experiência ritual ao acordá-la, despertá-la, equilibra as políticas-desigualdades no cosmos material dos agentes performadores. Cada exercício e ativação física ressoa como exercício espiritual e cosmopolítico, em um movimento da visceralidade à imaterialidade, e desta em retorno às sementes asílicas da sociedade.

As vísceras não são dispostas, mas compostas, transformam o desajuste em homeostase, arroga-se como esfera da cura, não alopática, mas na medida do cuidado, da cotidianidade ritualística, em jornada para o propósito de transformar as cicatrizes individuais e sociais em marcas de dignificação e de reconhecimento mútuo, escarificação.

Nesta inundação de mistérios, a artista compreende o processo, e a educadora precisa comunicar e proporcionar disparadores de experiências para a construção de

sentidos muitas vezes fora do que toda essa engenharia significa para mim. Semear caminho não é ditar a caminhada. Daqui já se depreende a dimensão educacional como própria do alcance e da junção de nossa materialidade com as Presenças. Somos seres espirituais experimentando uma vida material. Nossas vidas como performances de Presenças. Portanto, uma Educação que orienta não para objetivos, mas para a construção de Propósito.

Para tanto, segui no passo de mestras e mestres anteriores, os quais vêm construindo metodologias negras: a pesquisa de sequências de atividades que pudessem despertar em cada participante seu próprio entendimento sobre como a Memória e a Ancestralidade estão vivas em seus corpos, em proposições de exercícios baseados em perspectivas ancestrais pretas, africanas e amefricanas, desdobradas a partir das experiências artísticas e compreensões filosóficas que vim recolhendo ao longo de minha jornada. Nisto se basearia a pesquisa **CorpOralidade**.

Essa intencionalidade alçava dois pontos:

- o fortalecimento de participantes negres, como eu, os quais, talvez, por identificação e espelhamento e sensação de pertencimentos (fosse pela partilha das *epistêmis*/conceitos/categorias e experimentações cênicas/artísticas), compreenderiam a viabilidade de existirem como artistas, e traçarem suas próprias trajetórias, assim compartilhando com minhas irmãs e irmãos referências que nos foram roubadas, negadas ou apropriadas, e vestidas com nomes de encenadores ou movimentos artísticos não-negros.
- a possibilidade de artistas não-negres experimentarem epistemes/conceitos/categorias e experimentações cênicas/artísticas fundamentadas em pensamentos assentados em filosofias negras, estes, portanto, tendo a possibilidade ampliar o seu escopo de referências em Artes Cênicas, e estes conhecimentos sendo mediados por uma educadora negra.

Portanto, construir uma jornada pluriversal, nos termos de Mogobe Ramose⁷, em que as Artes Cênicas são articuladas como **Artes da Presença**, da presença do gênio africano, e criado por pessoas africanas e africanodiaspóricas, em modos de pensar que respondem a uma lógica inter e transdisciplinar de pensar a Vida, em que as categorias de artes cênicas não estão pintadas de preto, **são Pretas**. Dizemos a incomodar, se assim mais uma vez for necessário: Preto. A **CorpOralidade** e todas as porções que a compõem se somam à agência preta na construção das **Artes da Presença**.

Para este artigo, trago o laboratório de construção de máscaras, o qual medei desde 2003, a partir da exposição Arte da África, em que atuava como artista-educadora. Ao longo do tempo, a atividade foi passando por modificações, devido a aprendizagens recebidas nas experiências com os participantes e pesquisas africanorreferenciadas. É uma atividade a qual já realizei com pessoas de faixas etárias variadas, de crianças a senhoras.

⁷ Mogobe Ramose é sul-africano, professor de filosofia na Universidade da África do Sul em Pretória e diretor do Centro de Aprendizagem Regional da Unisa, em Adis Abeba, na Etiópia. Um dos conceitos mais reconhecidos é a Pluriversalidade, a qual compreende que o Ser se manifesta por meio da multiplicidade e diversidade dos entes e ideias que o habitam. Com isso, saímos da universalidade excludente para chegar à pluriversalidade, essencialmente acolhedora, xenofílica (isto é, permeável ao estrangeiro a si, e não excludente ou aniquilador daquilo que difere de si) e orgânica.

Antes da ação de construir a máscara, são apresentadas ao grupo – dependendo das condições de espaço e tecnologia, sem dúvida – fotos e vídeos sobre a diversidade das máscaras, tanto no continente africano quanto em Abya Yala. Conversamos mais detidamente sobre as máscaras Geledes e sobre as “histórias” que elas podem apresentar – imagens de cavaleiros, de motos, de animais, de cotidiano na cidade, como exemplo.

Após isso, faço cinco perguntas a serem respondidas individualmente por cada pessoa. Elas podem variar, dependendo do contexto do grupo, mas comumente são estas:

1. Qual seu maior medo?
2. Qual lugar você foi mais feliz?
3. O que é família para você?
4. Para a harmonia do mundo é necessário _____.
5. Sem arte eu _____.

O processo de transformação das respostas em imagens recortadas e a justaposição das mesmas vai produzir um protótipo que chamamos de máscara pessoal, que pode continuar sendo trabalhado com outros materiais, a fim de que se transforme em um objeto sustentado e com continuidade de uso, uma vez que ela será agora o ponto de partida para a criação de uma aparição cênica.



Imagem de protótipo de máscara em papel. 2014

As propostas cênicas disparadas pelas máscaras são das mais variadas possíveis, podendo inclusive resultar em uma ação em que ela nem ao menos apareça (já que esta possibilidade também é facultada ao estudante pesquisador), ações interacionais, isolamentos performativos, conversas com ancestrais, distribuição de elementos, e danças e cantos similares às aparições tradicionais de máscaras, inclusive.

Para a construção deste estudo, foi elaborado um formulário direcionado aos estudantes da Faculdade CESGRANRIO/RJ, que já houvessem cursado os componentes curriculares “Atuação em Narrativa” e “Expressões Populares Brasileiras”, com itens de auto-identificação e identificação da mediadora (autora desse artigo), e questões

relacionadas à inserção de **epistemias** africanas, africanodiaspóricas e originárias, e o impacto disto em suas percepções e fluxos nos processos dos componentes curriculares.

Das respostas registradas, vamos destacar aqui dois exemplos de experimentações com as máscaras: os realizados por Isis Botelho e Matheus Vieira, ambos da mesma turma do primeiro semestre de 2022, em Expressões Populares Brasileiras, dentro da qual o processo das máscaras é mediado.

Isis Zeferino Botelho se escreve como “Mulher de axé, negra de pele clara, cabelos cacheados castanhos com luzes, olhos castanhos, boca rosada, testa e nariz largos”. Já Matheus Vieira se descreve como “Homem cisgênero branco, pele clara, cabelos curtos castanhos, olhos castanhos, barba rala, sem acessórios, unhas eventualmente pintadas de modo rústico”.

Matheus assim me descreve: Mulher preta cisgênera, pele marrom, cabelos crespos afro na cor preta, olhos castanhos, veste guias no pescoço e acessórios (pulseiras, anéis). Já Isis me descreve como “uma mulher preta de cabelos pretos crespos, volumosos, às vezes usa tranças também pretas. Seus olhos são castanhos, tem uma expressão leve no rosto, com boca larga e de cor rosa mais escuro. Seu nariz é alongado no meio e um pouco largo para os lados. Costuma se vestir de branco.”

Destas duas respostas, depreendo a percepção compartilhada pelos dois acerca de meu pertencimento societário, com a citação de elementos identificáveis na cultura de terreiro. Também destaco que em relação ao pertencimento etnicorracial, os dois me percebem como “mulher preta”, o que corrobora com a ideia de que conhecimentos fossem mediados por uma educadora negra, percebida como preta, o que amplia a subjetividade sobre quem detém bens simbólicos e quem realiza essa mediação.

No caso de Isis, a sua expectativa era justamente de que houvesse esta possibilidade de cursar uma faculdade de Teatro em que pudesse pesquisar conhecimentos advindos das culturas negras e indígenas, com uma educadora negra. Sobre a pretitude, também afirma que “Seu pertencimento étnico-racial é elemento fundamental para a construção do componente curricular, pois ultrapassa o saber conceitual, visto que se trata de um saber-conceito-vivencia-essencia.” (*sic*)

Tanto Isis quanto Matheus confeccionaram máscaras que cobriram os seus rostos e articularam a noção de Eku, ou seja, a máscara-figurino incluída. Em comum também, os dois assim evidenciaram que as suas pesquisas mergulharam em reelaborações de suas relações familiares, seja através de fortalecimento de vínculos, seja através de resignificação de pejoratividades.

O processo de Isis, segundo a própria foi “um processo intenso, um mergulho ancestral.” Assim, ela descreve:

Criei uma máscara ritual que tem como proposta contar a história das mulheres da minha ancestralidade. Construí a máscara com a ajuda da minha mãe, irmã e sobrinha (que na época tinha 2 anos), a partir da construção de bonecas abayomi. Tive como referência as máscaras gelede e egungun. Ao dançar a máscara compus a performance com elementos rituais do candomblé, comunidade que faço parte como vodunsi. Trazer para a performance a minha história e ancestralidade me surpreendeu positivamente, pois me mostrou que é possível tornar artístico o sagrado que me compõe, compartilhando sua beleza e axé com o mundo.

Algo que destaco sobre o processo é que, justamente devido ao pertencimento religioso de Isis, em alguma medida durante um período, ela hesitou em relação à viabilidade de

vestir a máscara, pois a mesma é um interdito a quem é iniciado. Conversamos e, sem dúvida, aconselhei a ela procurar a palavra dos próprios ancestrais através do oráculo, pois ninguém melhor que as Presenças para dizer a ela que caminho seguir. Caminhos abertos:



Imagem de aparição da Máscara de Isis Botelho.

A máscara de Matheus revelou a ele uma via para uma reelaboração de um termo pejorativo frequente em seu ambiente familiar: *paneleiro*. De origem portuguesa, é como vulgarmente são chamados os homens cis homossexuais. Sobre isto, Matheus partilha:

Criei um território meu para evocar meus avós, as queer e comunistas ibéricas. Dei o nome "paneleiro" para a máscara e a pesquisa (que segue) porque meu avô era soldador, e porque assim chamam os homens afeminados. A essa altura não sei se sou homem, se sou feminino, mas me interessa a artesanania de formas. (sic)

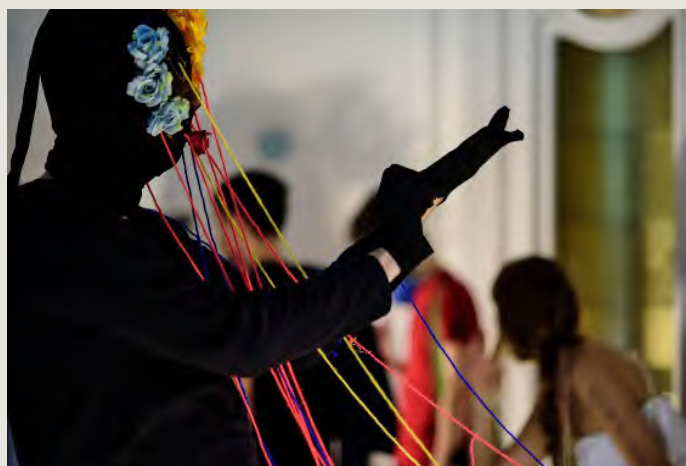


Imagem de Matheus Vieira em aparição da Máscara "Paneleiro".

Uma premissa sempre posta durante as pesquisas é a de que a ancestralidade, ainda que não seja uma premissa fundamental na vivência ocidental contemporânea, é um fato inegável pela própria perspectiva genética e epigenética, ou seja, todos têm anterioridade e narrativas que os cercam e que são transmitidas adiante, de algum modo e do modo que for, ainda que estes anteriores não sejam pensados como ancestrais – ou sejam permitidos a serem pensados e sentidos e rememorados deste modo. Sobre isso Matheus diz:

Me pensei num lugar que me inquieta. O de descendente de colonizadores, porém, queer. Os meus não me aceitam e eu os rejeito por inúmeros motivos. Tem raiva, solidão, tristeza, grito, silêncio, tudo misturado. Mas eu não podia mais ignorar os pontos da minha vida em que fui criança, em que sonhei, em que senti colinho de vovó. Onde achar pertencimento, onde escavar um território meu? (sic)

Matheus Vieira seguiu para a conclusão do curso, e apresentou seu trabalho de conclusão de curso cujo título é “Paneleiro: tramas cartográficas para um corpo poético”. Como já explicitado, a máscara é uma das experiências articuladas em seu trabalho – que agora já se encontra em processo de mestrado. Tendo cursado também o componente “Atuação em Narrativa”, Matheus considera que os dois componentes curriculares “foram experiências profundamente fundantes”. Assim elabora:

Me atualiza em presença, me coloca diante de abismos dos mistérios da arte, da beleza da vida, da missão que tenho como artista. Mas para ser mais específico: o exercício de uma musculatura do contar, da Atuação Narrativa, me fizeram aproveitar noutro lugar o Ateliê de Criação⁸. Me deu liberdade, corpo solto, tempo dilatado, calma, precisão. Embora me pareça reducionista pensar nessa vivência como utilitarista, as aulas me deram ferramenta concreta para o trabalho de ator. Sigo pesquisa criativa no meu TCC a partir de / com minha máscara de EPB. A valentia com a qual criamos, junto com o estudo de manifestações populares, é única na vida. Só senti essa possibilidade num ambiente de aula profundamente partilhador de saberes, horizontal, transgressor. Ai ai Bell Hooks”. (sic)

Caminhando para o final, Isis nos aponta na direção que buscávamos desde o início desta conversa, sobre o propósito de toda esta jornada ancestral-contemporânea, mítica-em-agora. Isis afirma: “estas disciplinas são fundamentais para artistas de teatro, mas principalmente para artistas pretes, negres e não brancos, pois permite que possamos subverter uma lógica hegemônica tão presente no teatro e possamos finalmente pertencer.” (sic)

Em 2013, fizeram-me a seguinte pergunta “o que você vai encontrar na performance africana que já não exista na performance ocidental?”

Entrego esta resposta: escavamos e semeamos e devolvemos a nós mesmos uma possibilidade de revolver as Artes Cênicas de modo radicalmente preto (não tenha medo, professor!), ou seja, enraizado em território imaginal preto pleno de categorias

⁸ Nomenclatura do componente curricular referente ao espetáculo final da graduação na Faculdade CESGRANRIO.

artísticas pretas, arrogando a nós o ato de a nomearmos como Artes da Presença, sendo elas assentadoras, fortalecedoras e organizadoras políticas de nós Pessoas Pretas e Amefricanas, e transformadoras para quaisquer atuantes não-negres.

Como herdeira de Presenças Africanas e Amefricanas, compreendi a mim mesma como descendente das aparições Mascaradas e Encaradas. Como educadora e imersa em um país que vive cotidianamente episódios de racismo religioso, entendi que o Teatro Tradicional Africano pode ser e é uma estratégia para construir ambientes de aprendizagem em que as pessoas possam se reconhecer legitimadas por todo esse ciclo de legado cênico africano. Olhar a Máscara que nos leva a nos Encarar com autonomia africanodiaspórica nas Artes Cênicas, agora, Artes da Presença.

A estratégia exuística.

As Artes da Presença como Radicais e Revolucionárias pois que sedimentadas no auto-Amor.

Esta é a fonte de Poder e ninguém pode nos tirar.

De pé, Arte Poderosa.

Bibliografia

ANWAR, Nadia. *Dynamics of distancing in Nigerian Drama: a functional approach to metatheatre*. Stuttgart: Ibidem, 2016.

FRANCIS, Richard C. *Epigenética: como a ciência está revolucionando o que sabemos sobre hereditariedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KERR, David. *African Popular Theatre: from pre-colonial times to the present day*. London: James Currey; Portsmouth, NH: Heinemann; Nairobi: EAEP; Cape Town: David Philip, Harare: Baobab.1995.

ODODO, Sunday Enessi. "Facekuerade" Theatre: A Performance Model from the Playing and Technical Aesthetics of Ebira-Ekuechi Festival in Nigeria. Ph.D. Thesis. University of Ilorin, Nigeria, 2004.

_____. "From Masquerade to "Facekuarade": a transition". In: *Culture, Identity and Leadership in Nigeria*. Ibadan: Kraft Books Limited, 2010.

PEEK, Philip M., YANKAH, Kwesi. *African folklore: an encyclopedia*. New York: Routledge, 2004.

SILVA, Tatiana Henrique. *A galinha d'angola nasce: CorpOralidade e agência poética e estético-espiritual de uma artista*. 2024. 278 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

AS MULHERES NEGRAS E O ESPETÁCULO *A RECEITA* - DERRUBANDO O CALDEIRÃO

BLACK WOMEN AND THE SPECTACLE *THE RECIPE* -
TURNING THE CAULDRON

NANÁ SODRÉ

Naná Sodré é mulher negra, mãe, mestre em Artes Cênicas pela UFRN, com a dissertação intitulada *A Receita - Pisando Alho no Teatro Negro com Mulheres Negras*. Pesquisadora do grupo Mito, Rito e Cartografias Feministas nas Artes -MOTIM/UERJ. Professora em Artes Cênicas pela UFPE. Fundadora do grupo de Teatro Negro O Poste Soluções Luminosas, professora e coordenadora do Projeto Escola O Poste de Antropologia Teatral.

O Poste Soluções Luminosas
nanasodreteatro@gmail.com

Resumo

Esta escrita em primeira pessoa, que assume as características de uma escrita performática f(r)iccional (Lyra, 2020), constitui parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa intitulada *A Receita - Pisando o Alho no Teatro Negro com as Mulheres Negras*, foi apresentada por Nazaré Sodré da Silva, em arte Naná Sodré, orientada pela Profa. Dra. Luciana Lyra. Na pesquisa o espetáculo *A Receita*, que aborda a violência contra a mulher negra, está no centro da investigação, como exemplo de Teatro Negro feito pelo grupo *O Poste Soluções Luminosas*. Na escrita em questão apresento os relatos da criação do solo, suas experiências e apresentações, como possibilidade de compartilhamento de práticas e caminhos que se contraponham a violência em prol do estímulo à cura social das mulheres negras. Além das considerações sobre Teatro Negro, a escrita partirá de reflexões sobre Feminismo Negro (Gonzalez, 2018) e conceito de Tempo Espiral (Martins, 2021).

Palavras-chave: *O Poste Soluções Luminosas*, Feminismo Negro, Mulheres Negras, *A Receita*, Tempo Espiral.

Abstract

This written in the first person, takes on the characteristics of performative f(r)ictional writing (Lyra, 2020), constitutes part of the master's thesis presented to the Postgraduate Program in Performing Arts at the Federal University of Rio Grande do Norte. The research entitled "The Recipe –Stepping on Garlic in the Black Theater with Black Women", was presented by Nazaré Sodré da Silva, in art Naná Sodré and guided by Profa. Dra. Luciana de Fátima Rocha Pereira Lyra. It is a Performative Research, which has the solo show *A Receita*, which addresses violence against Black women, as the center of the investigation and an example of Black Theater made by the group *O Poste Soluções Luminosas*. In the writing in question I present the accounts of the creation of the solo, its experiences and presentations, as a possibility of sharing practices and paths that oppose violence, in favor of encouraging the social healing of Black women. In addition to considerations on Black Theater, the writing will be based on reflections on Black Feminism (Gonzalez, 2018) and the concept of Spiral Time (Martins, 2021).

Keywords: *O Poste Soluções Luminosas*, Black Feminism, Black Women, *A Receita*, Spiral Time.

As mulheres negras e o espetáculo A Receita – Derrubando o caldeirão

*Figura 01 – Solo A Receita, cena Regateira, no Festival de Teatro do Agreste
(FETEAG – 2017), em Caruaru-PE¹*



Fonte: Jorge Farias (2017).

¹ Em todas as cenas do solo está a atriz Naná Sodré.

A Receita

"A receita para tudo, era sal, alho e coentro com cebolinha, sedimento de cozinha... era eu, sedimento de cozinha!"

A RECEITA, SAMUEL SANTOS

Eu apreciei *A Receita*², texto escrito por Samuel Santos em 2010, desde o primeiro dia em que o li. Sempre achei que aquela dramaturgia seria um grande exercício para um bom trabalho de atriz, e não entendia por que o texto era sempre recusado, quando atrizes solicitavam algum material para Samuel, e *A Receita* era ofertada. Achava que as metáforas, a ironia e as repetições propositais que lembram a rotina do trabalho doméstico, seriam um campo fértil para diversos tipos de equivalências vocais, intenções e ações físicas pertinentes ao cozinhar, possibilitando a criação de ambientes e atmosferas.

Mesmo apreciando, existia uma ligação com a obra na qual não estava atenta. E de acordo com a "intencionalidade" humana, defendida por Fayga Ostrower:

O ato intencional pressupõe existir uma mobilização interior, não necessariamente consciente, que é orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta para qual a ação seja solicitada

OSTROWER 1987: 10

A mobilização interior, no meu caso, estava diretamente ligada à violência doméstica sofrida em Colégio-RJ com a minha mãe, mas isso não estava consciente, entende? Mas estava lá esse tempo todo! Desde a primeira vez que li o texto, na verdade, a mulher de *A Receita* sempre fomos nós!

Outro ponto importante para ser levado em consideração é o fato de que o desfecho que a dramaturgia *A Receita* revela, ligado diretamente ao envenenamento do agressor, é aceitável diante do contexto desatinado em que a personagem se encontra, e mediante a todo ciclo de violência sofrido, o envenenamento representa na encenação a libertação de uma mulher, que lançou mão do que tinha e do que sabia para se libertar.

E essa libertação na vida cotidiana é quase impossível para a mulher que sofre múltiplas violências, e se a libertação pode acontecer pelo menos na arte, então já é um alento. Podemos sonhar! E no fundo, no fundo, era essa a libertação que eu precisava.

O meu sentimento de ligação com *A Receita*, ficou mais evidente durante o curso do mestrado e perdurou no processo de escrita desta dissertação, e no agora! E isso representa uma virada de chave que influencia diretamente na minha relação com o espetáculo.

As apresentações do espetáculo *A Receita*, que foram feitas a partir dessas recentes perspectivas, elevaram o meu grau de pertencimento com a obra, pois agora eu estou junto e com as mulheres negras.

É o que difere do meu trabalho com outras personagens, como Madalena, do Cordel; D. Beta, o Erê e a Pomba gira, de *O Iroko*; *A Gota de chuva*, em *Ombela*; a Tia, o Inquice e o Exú, de *Anjo Negro*; a Amígdala e o Doutor, de *Historinhas*; e a Comadre, de *Um Livro*

² *A Receita*, escrita pelo encenador e dramaturgo pernambucano Samuel Santos, faz parte de uma série de contos não publicados chamada *Desatinos*.

de Fábulas, pois me ensinam sobre as consequências da intolerância, os perigos da manipulação afetiva, leveza, sabedoria, comportamentos abusivos, entre outros temas, mas, em *A Receita*, eu aprendo junto, aprendo junto com as mulheres negras!

E acredito que esse aprender junto possa chegar até Luana, minha filha que acompanha *A Receita* desde a sua criação.

Figura 02 – Roda de diálogo após pré-estreia do solo *A Receita*³.



Fonte: Samuel Santos (2014).

A Receita teve a sua pré-estreia em junho de 2014, através de uma bolsa de ocupação oferecida pelo Teatro Joaquim Cardozo, no Centro Cultural Benfica, ligado à Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife. E em 2015 fui indicada ao prêmio de melhor atriz no Festival Janeiro de Grandes Espetáculos (JGE)⁴.

A Receita é um solo que aborda as diversas camadas da violência que atingem as mulheres negras em situação de subalternidade no ambiente doméstico, em cena dou vida a uma mulher negra e anônima que sofre violência doméstica e por anos tempera as opressões sofridas com sal, alho e coentro com cebolinha, “– Há receita para tudo!”, diz ela.

O solo já fez temporadas no *Espaço O Poste* e cumpriu pauta em teatros, sua produ-

³ Registrada em junho de 2014, em Recife-PE. No meu colo, minha filha Luana.

⁴ Festival Internacional de Teatro, organizado em Recife-PE, pela APACEPE Associação dos Produtores de Artes Cênicas de Pernambuco.

ção é de natureza simples, o que possibilita a sua circulação por diversos lugares fora dos espaços tradicionais da cena, como: terreiros de matriz africana, quintais, comunidades quilombolas, salas de aula, pátios, associações de moradores e outros. Participa de diversos festivais internacionais e também de mostras com temáticas pertinentes em relação à equidade de gênero e negritude.

O solo é dirigido por Samuel Santos e, com o passar do tempo, a dramaturgia também se modifica diante das reflexões críticas feitas a partir da situação da mulher negra na contemporaneidade, as contribuições são minhas, das minhas antepassadas e das mulheres que assistem o solo.

Troca de trilha sonora, de termos que não condizem mais com as políticas de direitos em prol das mulheres, trechos que aprisionam mais do que libertam e ações que possam colocar em dúvida a condição de vítima da mulher agredida, são pontos que eu e Samuel sempre discutimos para que a mulher negra do solo possa libertar-se com o máximo de dignidade possível e para que os elementos da encenação colaborem positivamente nessa jornada.

E falando ainda em contribuição, destaco aqui a história contada por minha avó Zezé aos quatro ventos, e que todos que a conheciam sabiam de cor, a história de Seu Ernesto e D. Aracy, em cena conto essa história, sentada no centro do palco, produzindo sons na Rabeca:

Todos os dias, há quarenta anos, dona Aracy coloca o café de seu Ernesto. Um café regado a pão, leite, bolo e muita humilhação, pois todos os dias, ao colocar o café de seu Ernesto, D. Aracy grita: SAFADO, PORCO, INFELIZ, PESTE, DESGRAÇADO! E todos os dias, há quarenta anos, ao ouvir os gritos de D. Aracy, suas vizinhas reclamam: "coitado de seu Ernesto! D. Aracy é uma bruxa... um homem tão bom. Ah! Se eu pudesse eu me casava com seu Ernesto..." e todos os dias, há quarenta anos, ao colocar o café de seu Ernesto, D. Aracy grita: SAFADO, INFELIZ, PESTE! [...] Um dia, a mulher saiu desesperada de casa, se jogou na poça de lama da vila e gritou: EU NÃO AGUENTO MAIS! EU NÃO AGUENTO MAIS! E uma de suas vizinhas, D. Zezé, abriu a porta, tirou a mulher da lama, levou para sua cozinha e lhe deu um copo com água e açúcar, e eis o segredo revelado de D. Aracy: todos os dias, há quarenta anos, ao colocar o café de Ernesto ele falava bem baixinho: Negra fedida, porca, safada, quem vai te querer, peste, infeliz, podre e eis o segredo revelado de D. Aracy... grãos, grãos, feijão, feijão, carnes, cebolinha, cebolinha, alho, alho, alho...

Minha avó contou o ocorrido para as vizinhas que esperaram Ernesto voltar do trabalho para desmascará-lo, depois disso, o homem parou de adicionar os ingredientes da violência moral em D. Aracy, pois bastava ele passar para que as mulheres prontamente jogassem em sua direção pilhérias, piadas e ameaças. A montagem é apresentada no formato circular, arena ou semi-arena, não necessitando de um palco frontal que possibilite a divisão entre palco e plateia, ou seja, o público se senta no mesmo nível da atuação e a mulher compartilha, durante 33 minutos, todas as etapas do ciclo da violência, cometidas contra ela pelo marido e filhos na sua residência.

Figura 03 – Objetos de cena⁵



Fonte: Samuel Santos (2023).

Em cena, utilizo 05 objetos, entre instrumentos musicais e objetos de cena, como: Rabeca⁶, vidro de perfume, Marimbau⁷, um par de sapatos e Caxixi⁸, organizados num círculo feito com dentes de alho pisados, o círculo energético é a minha área de ação, todas as cenas acontecem dentro dele e a plateia fica ao seu redor, o mais próximo possível.

Pisar o alho no espetáculo está dentro do contexto, pois no solo a rotina dessa mulher é temperada e servida aos que assistem. Pisar o alho também tem o propósito de aguçar o sensorial da assistência, ativando a memória do espaço doméstico, a casa de cada um, mais precisamente a cozinha, e de quem passa ou passou boa parte da sua vida nela.

A plateia acompanha quadro a quadro, as diversas atmosferas e odores de uma conversa realizada em vários ambientes domésticos relacionados diretamente à subalternização dessa mulher em situação “do lar” e bem próximo também do imaginário da negra escravizada.

O solo compartilha as medidas de uma receita de libertação e do momento em que a mulher resolve tomar as rédeas da própria vida, para dar um basta ao abandono pessoal e sair da sua situação de opressão.

Lélia Gonzalez em seu artigo Racismo e sexismo na cultura brasileira, faz a relação de como a mulher negra é vista na sociedade e traça duas posições: a mulata (objetificação do corpo negro) e a doméstica:

⁵ Registrada em 01 de abril de 2023, no Espaço O Poste Soluções Luminosas, na roda de diálogo após a apresentação do solo *A Receita*. Ação em parceria com o projeto *Ficar Viva é Meu Direito* do projeto Escola de Territórios Afetivos.

⁶ Instrumento melódico da classe de cordas friccionadas, amplamente utilizado no brinquedo Cavalinho-Marinho.

⁷ Instrumento feito de uma ou duas cordas, com base de madeira e tocado com baquetas.

⁸ Instrumento comparado a um chocalho em forma de cesta.

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí, ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras da classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é uma categoria “branca”, unicamente atribuível à “brancas” ou “clarinhas”)

GONZALES 1984: 230

Podemos observar ainda que a ferida colonial também toma sua forma aqui como a mucama citada por Lélia, que continua:

Acontece que a mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc e tal?

GONZALES 1984: 233

No caso da mulher de *A Receita*, temperar tudo com alho, sal e coentro com cebolinha era o modo desatinado e insosso de camuflar o gosto de sangue na boca depois de um soco.

Figura 04 – Cena “Sapatos”, apresentação do espetáculo A Receita no projeto RAIA – TEATRO NA ESTRADA, em Recife-PE, registrada em 2020.



Fonte: Arquivo da Autora (2020).

“– Ele tirava os sapatos... e eu como uma gueixa os recolhia!” (*A Receita*, Samuel Santos). Na cena os sapatos eram retirados e arremessados ao chão, meu corpo desce, canto uma melodia com ressonância aguda numa língua inventada, recolho graciosamente os sapatos, fico de pé e caminho no corredor iluminado recitando o *Soneto da Fidelidade* de Vinícius de Moraes, e “apanhando” dos sapatos.

Essa cena dos sapatos representa bem a vontade de agradar para evitar qualquer tipo de incômodo que gere mais agressões, e no caso de *A Receita*, a mulher agredida continua realizando todas as funções operacionais e tidas como domésticas, no intuito de ser valorizada pelos filhos e pelo marido, tentando evitar, dessa forma, que a violência aconteça.

Outro ponto significativo a ser observado é a narrativa romantizada da vítima em relação ao seu agressor, como no texto a seguir:

– Ele tirava a camisa, era sempre da mesma cor, a-ma-re-la, aquele homem, aquele homem era ouro! ele tirava a camisa e eu a dobrava, dobrava lentamente, a calça ele não tirava, mas sim o cinto... e... antes do despir do cinto eu já preparara todos os ingredientes, pois na cozinha passava a maior parte

A RECEITA, SAMUEL SANTOS

No trecho acima, percebe-se um outro comportamento comum, o endeusamento do opressor pelas vítimas, a exaltação do homem agressor como um ser supremo. Já vítimas dos **ingredientes** da violência psicológica, essas mulheres perdem os seus centros e referências, se sentem abandonadas, passando a viver em função dos agressores, soterrando suas reais necessidades.

Assumindo o Tempo Espiral na pesquisa – termo defendido pela professora Leda Maria Martins – ao performar *A Receita* e seu contexto, volto no passado que está diante dos meus olhos aqui no presente, construindo um futuro que desponta a cada segundo.

O texto, a encenação e todos os elementos que compõem a pesquisa, de acordo com a professora, são poesias que se repetem como o tempo e como no *Ritornelo* da música, que representa a repetição de uma ou de diversas vezes a mesma frase, é o retornar.

Em relação ao corpo no Tempo Espiral, a professora faz a relação corpo/corpus:

Esse corpo/corpus não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa a ação, evento ou acontecimento reapresentado. Daí a importância de ressaltarmos nessas tradições sua narrativa metaconstrutiva, nas quais o fazer não elide o ato de reflexão; o conteúdo imbrica-se na forma, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica perenemente. Essa peculiar forma de expressão, que encontra no corpo seu veículo exponencial, ainda que não exclusivo, de linguagem, apoiada numa intrínseca e não dissociável relação entre o som, os gestos, movimentos corporais, reveste o corpo de muitos saberes, entre eles suas rítmicas e vocalidades, bordando visivelmente no ar a palavra, a música e os vocalizes, imprimindo assim uma qualidade pictural às sonoridades, nelas desenhando e grafando as espirais do tempo

MARTINS 2021: 70

Figura 05 – Treinamento de rolamento com o mestre em artes marciais Manoel Ramos⁹



Fonte: Samuel Santos (2014).

Olho, tento, faço, acesso a criança do quintal, volto, retorno, faço, tenho acesso a lembrança do corpo que deu cambalhotas...volto, sigo, transformo. As técnicas aprendidas possibilitam o retorno e a espiralidade do sentir.

Com *A Receita* foi assim e com outros espetáculos do O Poste também, em *Ombela* por exemplo, tive aula de Dança do Jarro para poder manusear os objetos de cena e o cenário repleto de utensílios com água; em *O Iroko*, estudei Dança dos Orixás, para compor as coreografias do musical; e em *A Receita*, tive aulas de rolamento, para ter uma maior mobilidade no contato com o chão.

Figura 06 – Solo *A Receita*, cena D. Aracy, no Festival de Teatro do Agreste (FETEAG-2017)



Fonte: Jorge Farias (2017).

⁹ Registrada em novembro de 2014, em Recife-PE.

Por ser uma encenação muito dinâmica, a ida ao chão deve ser algo que me impulse para a próxima ação, e não para baixar a frequência da energia da cena. Os rolamentos também propõem a surpresa, algo que não se espera, de repente acontece. Faço um movimento de pugilismo no plano alto, em seguida faço um rolamento para pegar a Rabeca que está no chão e entro no foco no centro da cena para começar a narrar a história de D. Aracy. São 33 minutos de criação de atmosferas dentro de um círculo, utilizando os objetos, o figurino e o corpo.

O meu corpo, em *A Receita*, também é encruzilhado pela nossa pesquisa *O Corpo Ancestral Dentro da Cena Contemporânea* (pesquisa feita dentro dos terreiros de matriz africana em Recife-PE), e também por ações que em certa medida ilustram o imaginário da violência física e do trato relacionado ao cozinhar, como: cortar, espetar, bater, quebrar, picar e socar.

Figura 07 – Ensaio de A Receita: movimentos pontiagudos/lâmina, registrada em 2014.



Fonte: Samuel Santos (2014).

A equivalência do corpo lâmina de Ogum com movimentos pontiagudos, e do corpo rio/cachoeira de Oxum com movimentos circulares, que partem da pélvis e da expansão/dilatação natural do ventre, também formam a construção do corpo memória dessa mulher negra que tem muito o que contar, cortar e desaguar...

O corpo pontiagudo está sempre cortando os legumes, as verduras, as carnes e o espaço. Trazendo uma rigidez, automatizada pelo trabalho que precisa ser cumprido com urgência, o doméstico.

O pontiagudo também traz decisão ao gesto, possibilitando que o desenho do corpo no espaço possa comunicar as intenções da cena de forma verdadeira, sem titubeios, sem gestos vagos.

Quando o corpo está vivenciando a energia da equivalência de Oxum, tudo se abre, tudo se dilata, o corpo respira sem pressa, ondula, a pélvis respira, o ventre domina o corpo e toda a energia parte dele.

Figura 08 – Ensaio exercício circular



Fonte: Samuel Santos (2014).

Figura 09 – Em cena, aplicando o exercício circular



Fonte: Samuel Santos (2014).

O jogo das oposições que o meu corpo faz em cena, com movimentos pontiagudos, circulares, contraídos e dilatados, fizeram parte do planejamento e da prática da oficina *Pisando o Alho* com as mulheres negras na comunidade da Ilha de Deus, na região metropolitana do Recife.

Figura 10 – Solo A Receita, cena “Senhoras e senhores! – corpo dilatado”, registrada em 2014

Fonte: Thais Lima (2014).

No intuito de que as mulheres pudessem vivenciar a minha preparação para cena e a recriação de algumas passagens do espetáculo, construindo através do corpo o resgate da memória do que foi visto e sentido enquanto plateia, sendo registrada agora como um corpo que dialoga com os signos do espetáculo, entendendo a sua dinâmica e se reconhecendo diante das violências expostas.

Experimentando também a potência dos estados de vigor e de prazer gerados nessas qualidades de movimento e se sentindo parte do contexto da atuação. Assim como eu, que agora me sinto parte de tudo o que já foi dito e sentido durante esses 11 anos com esse espetáculo, impressões durante e após as apresentações e na realização das rodas de diálogo.

Após cada apresentação, sempre converso com a plateia na esperança de colher registros e impressões sobre o espetáculo, assim como depoimentos que entram no tecido dramaturgico, tornando a obra “aberta” em certa medida, como já citado anteriormente.

A conversa também tem o objetivo de trocar experiências de como o espetáculo foi criado, levando em consideração o conceito e o percurso de uma cultura afro-brasileira em diversos aspectos, salientando também a violência sofrida pelas mulheres negras e de baixa escolaridade e renda, e suas relações com a sociedade

O tecido dramaturgico finaliza compartilhando com o público a “sua” receita de liberdade, pois a mulher adiciona a solução que daria conta de interromper o ciclo de

violência sofrida: o VE-NE-NO! Ela envenena o marido e finaliza: “– Essa era “a receita”, sal, alho, coentro com cebolinha e pequenas... pequenas doses diárias de veneno... E as noites? foram parando, parando...” (*A Receita*, Samuel Santos).

E, sim! Reitero, ela envenena o marido para que as noites cessem, para que tenha paz, para que pare de apanhar rotineiramente como o texto de forma metafórica e poética nos informa.

E sim, *A Receita* quer “matar” a continuidade do patriarcado!

Figura 11 – Cena Dança final, registrada em 2014, no Espaço “O Poste Soluções Luminosas”

Fonte: Thais Lima (2014).

Ela dança para os orixás!

Após compartilhar o seu ato de liberdade, a primeira coisa que a mulher faz é despir-se do lenço que esconde o seu cabelo afro e da Doma¹⁰ negra que veste. É um processo de soltura...

A mulher anônima também mantinha o seu cabelo preso a um lenço preto, não só para livrar as receitas dos fios de cabelo, mas também em sinal de não pertencimento da sua identidade...

Na pesquisa *A RECEITA: PISANDO ALHO NO TEATRO NEGRO COM MULHERES NEGRAS*, busco entender também quais estratégias o Teatro Negro utiliza para o fortalecimento de nossa identidade negra.

E a partir das próximas linhas, irei discorrer sobre as apresentações do espetáculo *A Receita* que ocorreram durante a pesquisa e o depoimento das mulheres presentes.

¹⁰ Uniforme de cozinheiro, chef de cozinha. A Doma é inspirada em uniformes militares franceses.

Figura 12 – Solo A Receita, cena “Sedimento de cozinha!”, apresentado no Festival de Teatro do Agreste (FETEAG-2017) em Caruaru-PE¹⁴



Fonte: Jorge Farias (2017).

Compartilhando A Receita

As próximas páginas serão dedicadas às apresentações de *A Receita* e aos diálogos registrados após alguns espetáculos, realizados no período entre 22 de outubro de 2022 a 13 de maio de 2023.

As apresentações do solo foram realizadas nos seguintes eventos: mostra “*O Levante – MOTIM*”, em “*Giras de Cenas e Atos de Fala*” do grupo de pesquisa MOTIM em 22 de outubro de 2022, na UERJ; no projeto “*Ficar Viva é meu Direito*¹¹ – *Células Feministas de proteção à Vida das Mulheres*”, organizado pela “*Escola Territórios Afetivos*”, realizada em 01 de abril de 2023, no *Espaço O Poste*, em Recife-PE; e as apresentações realizadas na circulação do espetáculo no Sesc Ramos, em 10 de maio de 2023; Sesc São Gonçalo, em 11 de maio de 2023; Sesc Teresópolis, em 12 de maio de 2023; e no Sesc Niterói, em 13 de maio de 2023. Ou seja, em quatro unidades do SESC no estado do Rio de Janeiro a partir do “*Edital de Cultura Sesc RJ Pulsar 2022/2023*”.

Após cada apresentação do solo, abro uma roda de diálogo com o objetivo de aproximar o público da obra, possibilitando que as pessoas se coloquem, dialoguem

¹¹ Escola Feminista de educação popular, cultura, tecnologia e saúde da mulher. Espaço de acolhimento para que mulheres e pessoas LGBTQIAP+ se organizem civilmente em células de confiança, proteção, segurança, estudo e autocuidado, em favor da construção de uma sociedade de parcerias.

entre si, contem suas histórias e compartilhem suas impressões acerca do que viram, sentiram e ouviram no espetáculo.

O solo dura 33 minutos, mas, geralmente, dependendo do público, da natureza do espaço e do evento, a conversa gira em torno de uma ou duas horas. Penso que esse tempo é precioso, pois os relatos são profundos, dolorosos, sentidos e carregados de muita emoção.

Figura 13 – Público após a roda de diálogo do solo *A Receita*¹²



Fonte: Diana Magalhães (2023).

O cheiro do alho pisado, permanece durante todo o tempo do espetáculo e o círculo só é desfeito quando a gira¹³ acaba! Ou seja, quando a roda de diálogo termina e peço aos presentes que tiremos uma foto para registrar o momento, a essa altura já podemos contar com alguns sorrisos, como na foto tirada em São Gonçalo-RJ. A partir daí, nos abraçamos e voltamos para nossas casas. Muitas vezes, ao chegar em casa, recebo mensagens no meu celular com depoimentos de pessoas que preferiram apurar os ouvidos, ao invés de falar na roda.

E um desses depoimentos dizia assim: “– Minha mãe vive cheirando a alho e eu nunca perguntei se ela era feliz...depois de assistir o espetáculo estou criando coragem para perguntar...”.

Essa narrativa é sempre presente, alguém sempre conta de uma avó, mãe ou tia que cheira ou cheirava alho, não importando quantos banhos tivesse tomado ou quantos perfumes tivesse usado, o cheiro de alho estava lá impregnado.

Sempre que o público faz alguma referência ao cheiro do alho na roda, relembro da mensagem que recebi e questiono o quanto a rotina doméstica pode nos violentar. O

¹² Registrado no dia 11 de maio de 2023, no Projeto SESC PULSAR 2022/2023, em São Gonçalo-RJ.

¹³ Ritual coletivo da Umbanda/Jurema.

quanto somos deixadas e esquecidas em lugares em que muitas vezes o racismo elege como prioritariamente nosso, o lugar tido como subalterno, o lugar que ninguém deseja.

“– Sedimento de cozinha, era eu... sedimento de cozinha... unhas duras, dedos lisos, narinas finas... era eu, sedimento de cozinha!” (*A Receita*, Samuel Santos).

Nessas andanças de *A Receita* elencadas para a pesquisa, pude observar que cada público possui um posicionamento diferente em relação à mulher agredida, principalmente quando digo que a mulher negra, de acordo com pesquisas realizadas por institutos e órgãos ligados a conselhos de direitos e justiça no Brasil, é a que sofre mais violência que as mulheres não negras, indígenas e orientais. Pelo fato de não ser só mulher, mas sim uma mulher negra. Atravessada pelo racismo, patriarcalismo e pelo sexismo.

Figura 14 – Card de divulgação nas redes sociais da programação do evento O LEVANTE- 2023

O LEVANTE
Associação Cultural de Teatro, Dança e Artes do Rio de Janeiro

Sexta-feira - 21 de outubro
Manhã | 8h -12:30h

GIRA DE CENA E ATOS DE FALA | PARTILHAS DE PESQUISAS EM PROCESSO
Auditório IART-UERJ | Auditório do PPGcom


foto: Antonella Diana

Sala I - Poéticas MOTIM
(Giras de Cena e Atos de Fala)
Participantes MOTIM e Externos (30 min cada)
Provocação: Ms. Doutoranda Fernanda Dias (UERJ/MOTIM) e Mestranda Nana Sodrê (MOTIM/PPARC-UFRN)
Mediadora: Profa. Dra Brígida de Miranda (Udesc)
Auditório do PPGcom - UERJ (Inscrições Abertas)


Foto: Cris Souza

Sala II - Pedagogias MOTIM
(Giras de Cena e Atos de Fala)
Participantes MOTIM e Externos (30 min cada)
Provocação: Ms. doutoranda Cristiane Souza (UERJ/MOTIM) e Dra. Franciele Agular (Udesc/MOTIM)
Mediadora: Profa. Dra. Luciana Lyra (PPGArtes-UERJ/MOTIM)
Auditório IART-UERJ (Inscrições Abertas)

Produção: 

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Faço parte do grupo de pesquisa *MOTIM*, e não só os encontros semanais do grupo, mas também a participação do espetáculo *A Receita* no evento *O Levante*, aproximou-me de outros pesquisadores e pesquisas, ampliando o leque de possibilidades para o andamento do meu processo investigativo, ainda proporcionando mais uma vez a “volta para casa”, pois os encontros do *MOTIM* acontecem nas dependências da UERJ, no estado do Rio de Janeiro, onde minhas memórias ancestrais e antepassadas também residem.

Nesse evento, além de apresentar o espetáculo, fui provocadora de um encontro sobre poéticas do *MOTIM*, intitulado “Giros de Cena e Atos de Fala”, mediado pela Profa.

Dra. Brígida de Miranda, da Udesc, a ação, realizada no formato on-line, consistia no compartilhamento de pesquisas de participantes do *MOTIM* e também de membros externos ao grupo.

No momento do encontro on-line eu estava na sala da casa de Colégio-RJ, e foi muito interessante, falar da minha pesquisa no presente, citando o passado de violência que ocorria ali mesmo, onde eu estava, naquelas quatro paredes, só que agora sem os meus pais, só as lembranças e a reverberação delas.

Além do retorno às lembranças ligadas aos meus antepassados, tive a possibilidade de conhecer meus companheiros de pesquisa pessoalmente, assim como os professores parceiros do programa. O evento proporcionou a apresentação do solo *A Receita* no Teatro Noel Rosa, localizado nas dependências da UERJ, no dia 22 de outubro de 2022.

No final de janeiro de 2023, fui procurada por Mayza Toledo¹⁴, da Escola de Territórios Afetivos, para encerrar com o solo *A Receita*, o evento do projeto *Ficar Viva é meu Direito – Células Feministas de proteção à Vida das Mulheres*, e o evento reuniria em torno de 50 mulheres oriundas de diversas comunidades da região metropolitana do Recife. Diante dessa procura, lancei a proposta de também realizar a oficina *Pisando o Alho* com essas mulheres.

Figura 15 – Roda de diálogo após a apresentação do solo *A Receita* no dia 01 de abril de 2023¹⁵



Fonte: Samuel Santos (2023).

A apresentação do espetáculo foi no dia 01 de abril de 2023, às 15h, no Espaço O Poste Soluções Luminosas, quando as mulheres adentraram ao espaço, o alho já estava sendo pisado, fiquei feliz em constatar o que Mayza e Camila Ribeiro¹⁶ tinham compartilhado na reunião que tivemos, realmente existia um percentual muito significativo de mulheres negras na plateia.

¹⁴ Pedagoga, doula, terapeuta, atriz e comunicadora social.

¹⁵ No espaço O Poste Soluções Luminosas, ação em parceria com o projeto *Ficar Viva é Meu Direito*, do projeto *Escola de Territórios Afetivos*, em Recife-PE.

¹⁶ Produtora cultural e terapeuta em saúde da mulher.

E pelas experiências que tive, principalmente nas apresentações em quilombos, percebo que a audiência negra naturalmente apresenta maior identificação com os símbolos apresentados no espetáculo, mas existia um desafio, segundo Mayza, as mulheres negras do projeto falavam pouco nos eventos.

Bem, após a apresentação, abrimos a roda de diálogo e a conversa durou duas horas, foi a roda de diálogo mais longa que o solo *A Receita* já teve até os dias atuais. Uma parte do grupo precisou sair logo após a primeira hora para que pudessem voltar para as suas comunidades com segurança e a outra ficou até o final, e as mulheres negras falaram.

Acredito que diversos fatores possam ter favorecido a abertura das mulheres negras na roda, o fato de o espetáculo trazer um protagonismo negro na cena teatral é um deles, pois temos no centro do palco uma atriz negra que se expressa, narra e dialoga com a plateia. Eu estou visível e representando politicamente naquele momento as mulheres negras na cena teatral.

Além do protagonismo da artista negra em cena, a história de uma mulher negra também está sendo contada, é a personagem que conta a própria história, não precisou de ninguém para contar por ela, o que passou anos guardando e escondendo, é o momento dela.

A mulher agredida de *A Receita*, quando conta suas histórias para a audiência, faz esse compartilhamento na esperança de ser ouvida e acolhida pela primeira vez, e isso também é um fator relevante em relação ao impulsionamento das falas das mulheres negras na roda, pois muitas estavam falando pela primeira vez as violências que viveram.

O fato de o espetáculo trabalhar com símbolos referentes à cultura negra e a matriz africana, somam positivamente em relação à aproximação das mulheres ao diálogo.

Outro ponto que podemos levar em consideração em relação à abertura das mulheres é o local, o espaço onde o espetáculo foi realizado, no espaço O Poste, considerado como um quilombo urbano com atividades voltadas para a visibilidade e representatividade de pessoas negras, com projetos direcionados às mulheres.

Figura 16 – Roda de diálogo após a apresentação do solo *A Receita* no dia 01 de abril de 2023¹⁷



Fonte: Samuel Santos (2023).

¹⁷ Ação em parceria com o projeto *Ficar Viva é Meu Direito* do projeto Escola de Territórios Afetivos.

Acredito que todos esses fatores possam ter possibilitado a participação mais ativa das mulheres negras na roda, onde a narrativa de uma mulher negra, quando exposta, encorajava o compartilhamento de outras. À medida em que falavam, recebiam o amparo e a acolhida das companheiras.

A *Receita* permitiu que as mulheres pudessem verter os ciclos das violências vividas como um caldeirão que transborda, derrubando todos os **ingredientes** no chão. É como se o caldeirão estivesse em falso, cambaleando e trepidando com o calor do fogo e, finalmente, sem condições nenhuma de suportar tamanha pressão, vai ao chão, derrubando, escorrendo a mistura que os **ingredientes** no limite proporcionaram, transmutando-se com o alho do ambiente.

Figura 17 – Foto final após a roda de diálogo depois da apresentação do solo A Receita, no dia 01 de abril de 2023



Fonte: Samuel Santos (2023).

Após a fala das mulheres, firmei o compromisso relacionado a continuidade da pesquisa, a realização da oficina *Pisando o Alho* em duas comunidades, onde pudéssemos, junto com as mulheres negras, resgatar as impressões do espetáculo de forma lúdica, investigando em que medida o Teatro Negro pode empoderar a mulher negra contra a violência doméstica.

De 10 a 13 de maio de 2023, circulei com *A Receita* no estado do Rio de Janeiro, através do *Edital de Cultura Sesc RJ Pulsar 2022/2023*. O espetáculo circulou pelas unidades Ramos, Niterói, São Gonçalo e Teresópolis.

A escolha definitiva das unidades é feita pelo Sesc, que distribui as produções de acordo com os objetivos e metas internas da instituição. Os produtores puderam sugerir às unidades, mas a última palavra foi do Sesc. No caso da circulação de *A Receita*, só uma unidade elencada por mim foi contemplada, por ter uma maior concentração de mulheres negras no seu entorno, a unidade Ramos.

Figura 18 – Card de divulgação nas redes sociais do projeto SESC PULSAR 2022/2023, em Niterói-RJ

TEATRO
SESC NITERÓI

R\$ 10 (inteira)
R\$5 (meia entrada)
GRÁTIS (até 16 anos,
Credencial Plena e PCG)

A RECEITA

SESC PULSAR RJ

16

13
MAIO. 19H

Fonte: Arquivo O Poste Soluções Luminosas (2023).

Confesso que o resultado me surpreendeu, pois até a localização do Sesc Teresópolis, assim como o seu público, diferem muito das características do Sesc Ramos, por exemplo, mas depois das rodas de diálogo, entendi que *A Receita* estava cumprindo uma agenda, com o objetivo de fomentar as reflexões sobre as pautas voltadas para a negritude.

No Sesc Ramos a apresentação do espetáculo foi realizada no espaço multiuso, onde optamos pela colocação de cadeiras em círculo para uma melhor aproximação da plateia.

Nas unidades Niterói e Teresópolis, o palco italiano médio não possibilitou a aproximação do público, mas garantiu que o cheiro do alho e o texto chegassem bem até eles.

Já na unidade São Gonçalo, consegui fazer uma semi-arena, uma parte da plateia ficou no palco e a outra se sentou na sala, e seguimos adaptando sempre que necessário, com o intuito da aproximação com a plateia.

Figura 19 – Representantes do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas (STD) do município do Rio de Janeiro, após a roda de diálogo do solo *A Receita* no dia 10 de maio de 2023 no projeto SESC PULSAR 2022/2023¹⁸



Fonte: Samuel Santos (2023).

O assessor de imprensa do projeto fez uma ponte com o Sindicato das Trabalhadoras Domésticas do município do Rio de Janeiro, a entidade atendeu ao convite com representações muito significativas, ampliando as discussões para além do espaço doméstico.

A partir de agora, compartilho algumas falas e impressões das nossas conversas nas rodas de diálogo e usarei nomes fictícios para preservar a identidade das mulheres.

Dandara se reconheceu no tecido dramaturgicamente de Samuel Santos, a intenção de mostrar os passos da realização de uma receita dentro de uma rotina, e lembrou do tempo de infância, em que começou a trabalhar aos 10 anos, sendo obrigada, desde muito cedo, a ter discernimento e sensibilidade para combinar temperos. Dandara é cozinheira e gosta de cozinhar, mas conseguiu rever, através de *A Receita*, traços da violência sutil que o trabalho doméstico pode direcionar a uma criança:

– Ah! Quando ela fala a receita... quando eu cheguei eu senti porque quando eu comecei a trabalhar com 10 anos eu fui obrigada a aprender tudo isso sobre a receita como fazer e com a dificuldade da gente ser criança, ter essa sensibilidade de fazer combinar os temperos uma coisa com a outra, isso eu achei interessante, e a religião também, quando ela fala das religiões

DANDARA – SESC RAMOS

“– Os grãos! Nunca os mesmos na semana, conheceu todos! Na segunda o feijão era macassar, na terça mulatinho, na quarta verde, na quinta fava, na sexta vagem, no sábado branco e no domingo, no domingo preto! À noite! A noite era mais constante!” (*A Receita*, Samuel Santos).

O corpo líquido, dilatado, com movimentos ondulatórios que partiam do ventre, perfazendo a equivalência da energia da Oxum, também foi percebido como espaço

¹⁸ Da esquerda para direita: Josefa Faustino Marques (Direção), Carli Maria dos Santos (Conselho fiscal) e Maria Faustino (Direção).

de plenitude, beleza e poder da mulher, a energia ancestral, que aparece na cena como se fosse um respiro em meio ao sedimento de cozinha no qual a mulher se tornou.

Existem outros momentos do espetáculo em que a mulher “se procura”, como se estivesse em busca de algo que está soterrado, abandonado e esquecido dentro dela. Toca as próprias unhas, observa, ao passo que também olha as unhas das mãos e dos pés das mulheres da plateia. Toca os seus seios e o seu sexo, sutilmente, como se não os visse há muito tempo.

Na fala de Lyana, encontro mais uma vez as reflexões acerca das memórias resgatadas pelo cheiro do alho. A mulher aborda também os casos de violência como um padrão que se repete e lança a reflexão do cuidado com as mulheres:

Acho que é um filme da adolescência até nos dias de hoje, com 66 anos, né? É um eterno reviver de tempero, de caminhada, de família, de amigos, de falar com as pessoas e ver refletindo as mesmas falas em situações que às vezes nem cheguei a conhecer a pessoa, mas refletindo, né? Eu vivo, ultimamente, eu participo de muita de conversa da vida das pessoas, né? Contando a sua vivência e, aqui, esse cheiro de alho realmente foi bem, bem forte... quer dizer, a memória vem forte e eu acho que é importante. Eu recomendo que a gente reflita nossa vida com o nosso próximo, que um ajuda o outro, né? E que a gente assista, participe e dialogue para melhorar o mundo, a situação das mulheres, né? Tanto na vida particular quanto na vida social, para uma sociedade melhor, sociedade melhor é que a gente precisa

LYANA – SESC RAMOS

Claudia traz, assim como Lyana, a reflexão sobre a repetição da violência e foca na posição subalternizada da mulher diante do machismo e do preconceito contra a sua negritude:

Meu nome é Claudia, e moro aqui em Niterói. Eu achei o espetáculo excelente, que faz uma reflexão sobre a situação da mulher em relação a toda a subserviência que ela passou e ainda passa em alguns momentos, eu acho que reflete sobre a questão também da negritude, da libertação com relação a alguns preconceitos no relacionamento entre homem e mulher, e que coloca a mulher numa situação de subalterna, subserviente. Então, eu acho que esse espetáculo faz a gente refletir sobre isso desde sempre até agora

CLÁUDIA – SESC NITERÓI

Claudia alerta que podemos sofrer violência doméstica pelo fato de sermos mulheres negras, podemos sofrer violência da pessoa que amamos e nos casamos por reproduzir o racismo, de forma dissimulada, sutil, sorrateira e até recreativa.

“– Todas as minhas mulheres pretas apanharam! Por que essa não pode apanhar?!”¹⁹ Disse um senhor na frente da juíza, quando intimado a depor pelo crime de violência física contra a sua esposa... E completou: “– A minha vontade é colocar um tronco nos fundos de casa!”.

¹⁹ Esse caso foi contado numa audiência por uma juíza quando testemunhei num caso de violência contra mulher.

Figura 20 – Público após a roda de diálogo do solo *A Receita*, no dia 10 de maio de 2023, no Projeto SESC PULSAR 2022/2023, em Ramos-RJ



Fonte: Samuel Santos (2023).

Há também quem tenha gostado, mesmo sem saber explicar o porquê, como a Ana: “– Achei bom, meu nome é Ana, agora a explicação, não sei explicar” (D. Ana – Sesc Niterói).

E quem tenha achado divertido: “– Eu achei tudo legal, bom, me diverti, ri, ah, eu achei muito engraçado, né? A hora em que ela tirou a blusa, aí ei ri!” (D. Paula – Sesc Niterói).

A Receita é uma obra tragicômica, a mulher agredida é irônica em muitos momentos e o acerto de contas com a plateia é a reunião de todos as suas matizes, nuances e tonalidades.

A encenação de Samuel Santos foi montada pensando na possibilidade da criação de diversas atmosferas através do corpo, por isso a mulher assume diferentes corpos/personagens para contar a sua história, como: regateira na feira, Zé Pilintra circense, esgrimista na cozinha, gueixa dos sapatos, pugilista das carnes, guerreiro de espadas, menina de Chibok²⁰, portuguesa que reza, refugiada síria²¹, marido de ouro, batalhão de filhos, sinhá do engenho, Senhor da casa grande e outros.

Cada mudança de atmosfera requer um corpo e isso dá uma dinâmica própria ao espetáculo que em muitas passagens beiram o riso. A identificação com as ações da mulher em *A Receita* é um espelhamento para muitas, nesse caso, o riso pode ser considerado também como um escape.

O nú não é anunciado, acontece de supetão, pá! Rsrrsrsr! E vem logo depois ao anúncio do envenenamento, no momento da feitura de um “assentamento”²² no centro do palco, com os objetos de cena.

Mostro os seios e solto os cabelos e danço ao som de *Maria de Vila Matilde*, interpretada por Elza Soares.

²⁰ Meninas da cidade de Chibok na Nigéria, sequestradas pelo grupo Boko Haram.

²¹ Na época da construção do espetáculo, diversas adolescentes estavam refugiadas no deserto da Síria e eram vendidas pelas famílias.

²² Firmeza com fundamentos religiosos, criação de um ponto (local) de força e proteção na matriz africana.

*“Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço E joga água fervendo se
você se aventurar
Eu solto o cachorro e, apontando pra você Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin Cê vai se arrepender de
levantar a mão pra mim!*

MARIA DE VILA MATILDE, DOUGLAS GERMANO

Em Teresópolis, Dora nos conta que as questões voltadas para a negritude já estão sendo debatidas na rede municipal de ensino e que esse fato já está fazendo a diferença na cidade e completa que a apresentação do espetáculo *A Receita* colabora com esse movimento.

Em São Gonçalo, tive que me posicionar e dizer que a violência que a mulher negra sofre não é vitimismo, que o racismo existe sim e que não somos todos iguais. E quão necessário e urgente é encararmos isso como fato e não como uma disputa de quem sofre mais ou menos.

A mulher negra no Brasil sofre mais violência, sim! E a reflexão é: o que vamos fazer com essa informação? Vamos reconhecer as estruturas? Vamos apoiar ações afirmativas? Vamos levar essa conversa para o almoço de domingo? Vamos meter a colher? Ou vamos ficar disputando narrativas, com medo de assumir a parcela de contribuição que temos diante desse fato? O que vocês farão com a culpa colonial que sentem?

Coloquei essas perguntas na roda para dar espaço para outras reflexões que não girassem em torno de achismos, baseados em desinformação sobre os nossos fatos históricos, ou arremedo de realidade calcados apenas em opiniões pessoais sem nenhum embasamento. E o resultado disso foi o compartilhamento de vivências reais e delicadas acerca das relações etnico-raciais.

Foi a roda mais duradoura da circulação, e no seu decorrer, foi assumindo um caráter formativo, onde foram compartilhados comportamentos aceitáveis no passado, assim como formas de tratamento e preocupações do futuro em relação aos netos negros e como são vistos pela sociedade.

Concluo com a fala de Dora, de Teresópolis, que compartilha a relação da sua mãe com o trabalho doméstico:

– Oi, tudo bem? Meu nome é Dora, sou professora da rede municipal de Teresópolis e me foi perguntada, né?! O que foi A Receita para mim, o que significou. Assim, como filha de mulher preta que trabalhou em “casa de família” por muitos anos, foi um momento de contato com memórias de infância profundamente, né?! Ainda remexidas, ainda bem sensíveis, mas um momento também de retrospectiva de origem, né?! Porque a gente caminha tanto para conquistar certos espaços sociais que chega um momento que a gente precisa de uma “memória” de origem, de raiz. Hoje em dia, minha mãe já conseguiu fazer a formação dela, já é professora e tá formada, já não tá mais trabalhando nesse campo não, nesse meio, se libertou, né, dessa situação. Mas foi muita luta e eu gosto de lembrar a ela e lembrar a minha família sobre esse processo de luta, como foi para conquistar certos espaços sociais, o quanto que a gente caminhou, né?!

DORA – SESC TERESÓPOLIS

Figura 21 – Público após roda de diálogo do solo *A Receita*²³



Fonte: Samuel Santos (2023).

Após as apresentações caminhei para a organização da oficina *Pisando o Alho*, com as mulheres na comunidade *Ilha de Deus*, localizado na cidade do Recife/PE. Durante o percurso do mestrado, fui sempre alertada para que o cunho político da linha de pesquisa estivesse atrelado à proposta cênica, por mais que a pesquisa, em certa medida, traga elementos ligados à política da salvaguarda dos direitos das mulheres negras, a sua estrutura está dentro do escopo das artes cênicas, a partir daí o solo *A Receita* passa a ser o centro da pesquisa e a oficina *Pisando o Alho* também tem o solo como mote.

Em relação ao planejamento da oficina, era importante não perder de vista que ela fosse montada não só tendo o solo *A Receita* como mote, mas também que o exercício da ludicidade estivesse presente.

Era importante passar pela vivência de jogos que possibilitasse uma fluidez corpórea e expressiva com as mulheres, proporcionando também o resgate da memória em relação a apresentação do espetáculo e os possíveis cruzos que as participantes poderiam tecer em relação à violência vivida e à violência retratada na obra, facilitando, assim, a conversação e a exposição dessas memórias cruzadas na roda de diálogo feita após os jogos na oficina.

Era urgente a soltura dos corpos e das palavras!!!

Era urgente a derrubada de caldeirões com **ingredientes** nocivos!!!

Referências

DA SILVA, Nazaré Sodré. "O TEATRO NEGRO DO GRUPO O POSTE SOLUÇÕES LUMINOSAS E A SUA 'RECEITA' DE CONTRACOLONIALIDADE". In: *O Mosaico*, v. 18, n. 1, p. 1-27, 2024.

ESPAÇO O POSTE, Ocupação. *A Receita* – Naná Sodré. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JOKdohB4-To&t=1s>. Acesso em: 01/05/2025.

FERNANDES, Ciane. "Pesquisa somático-performativa: Sintonia, sensibilidade, integração". In: *ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 1, n. 2, p. 76-95, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262>.

²³ Registrado no dia 12 de maio de 2023, no Projeto SESC PULSAR 2022/2023, em Teresópolis-RJ.

- GONZALEZ, Lélia. "Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher negra". In: *RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo, Zahar 2020 [1979a]*, p. 25-44.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...* São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: *Revista ciências sociais hoje*, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf.
- HASEMAN, Brad. "A Manifesto for Performative Research". In: *International Australia Incorporating Culture and Policy*, theme issue "Practice-led Research", v. 1, n. 118, p. 98- 106, 2006.
- HASEMAN, Brad. "Manifesto pela pesquisa performativa". In: *Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento*. ppgac/usp, v. 3, n. 1, p. 41-53, 2015.
- LYRA, Luciana de Fátima Rocha Pereira. "Escrita acadêmica performática... Escrita F(r)iccional: Pureza e perigo". In: *Urdimento*, v. 2, n. 38, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17759>.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.
- SANTOS, Samuel. *A Receita (roteiro)*. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1y653b7OrmiZUG5emUpyW6-KZuRzK8nCS/edit>.
- SOARES, Elza (Canal no Youtube). Elza Soares – *Maria da Vila Matilde (Áudio oficial)*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y6V8LL8xn7g>. Acesso em: 01/052025.