



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CLA – CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**O TEATRO E O BARAPERSPECTIVISMO:
Projeto de Prática Pedagógica “O Encontro”**

WELLINGTON NONATO BORGES SOBRINHO

ABRIL
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CLA – CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**O TEATRO E O BARAPERSPECTIVISMO:
Projeto de Prática Pedagógica “O Encontro”**

WELLINGTON NONATO BORGES SOBRINHO

Projeto de prática pedagógica apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, na área de concentração Ensino das Artes Cênicas, Linha de Pesquisa e Atuação Processos Cênicos em Educação, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

LINHA DE PESQUISA: Processos Cênicos em Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio

ABRIL
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

“ O TEATRO E O BARAPERSPECTIVISMO: Projeto de Prática Pedagógica ‘O Encontro’ ”

por
Wellington Nonato Borges Sobrinho

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merísio – Orientador

Prof. Dr. Daniel Marques da Silva (PPGEAC-UNIRIO)

Prof.ª Dr.ª Elisabeth Soares da Rocha (IFF-Campos)

A Banca Considerou a Dissertação: Aprovada
Rio de Janeiro, RJ, em 27 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos companheiros de jornada, professores da Licenciatura em Teatro do IFFluminense e do Colégio Estadual Constantino Fernandes. Aos amigos Amores da Vida, obrigado por fazerem parte dessa escrita. Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Merísio, que por muitas vezes soube compreender com sensibilidade o turbilhão que atravessa as realidades de um professor-aluno. Agradeço ao querido Professor Doutor Daniel Marques por suas colaborações e afeto na conclusão deste percurso. A Mestras da Vida Francisca Marques, Sônia Rangel e Maria Eugênia Milet, em meu coração, sigo com os ensinamentos de vocês. Agradeço a dois anjos que me apoiaram em minhas fraquejadas, me trazendo de volta ao caminho trilhado: obrigado Jéssica! Obrigado Jennifer! Agradeço ao meu amigo, preceptor e pai, Ogan Rodrigo dos Santos, pela troca, pelas conduções nesse jogo, Olorum Modupé, meu velho! Agradeço aos meus ancestrais, que me permitem estar onde estou, ser quem eu sou e fazer o que faço. Agradeço aos meus pais Raimundo e Ana que nunca falharam em todo seu amor por mim. Obrigado Papai e Mama! Agradeço por todo apoio e suporte afetivo que encontro na minha fortaleza-irmã, Eli. Obrigado Mimã. Agradeço aos meus familiares pela torcida sempre! Agradeço a família que me acolhe e da qual faço parte: Awure, Ilê Omiojuarô! Agradeço a minha Mãe, Iyá Nlá Beata de Yemonjá; agora e sempre, SEU pequenino rei do dengo. Ao meu Pai Adailton Moreira Costa, meu amigo, meu apoio e esteio, colo e bronca. Sempre amor. Olorum Modupé, Babá! Ao Asogbá Gelson, meu mais velho, por suas palavras que me atravessam. Por seu olhar atencioso e cuidadoso. Por isso que nos liga e que não tem nome. Olorum Modupé! Aos irmãos e irmãs que trilham comigo esse caminho de reencontro na ancestralidade. Obrigado! Agradeço a minha amiga-irmã, Beth, que partilha sonhos, projetos, suor, lágrimas e amor comigo. Agradeço ao amigo Mateus Campista, pelo carinho, pela compreensão, pelo apoio sempre que oportuno. Aos meus alunos, por todas as oportunidades que me dão diariamente de crescer como ser humano e como professor. As minhas bolsistas Dani e Morgana, por toparem as coisas e as fazerem serem o mais legal possível. Por fim, agradeço aos meus professores por serem exemplos vivos e inspiração constante daquilo que quero (ou não) ser.

RESUMO

Este texto apresenta uma proposta pedagógica dentro da pedagogia teatral que busca trabalhar de forma a consolidar conceitos da cultura Afro-Yorubana por meio do corpo. O Baraperspectivismo é o arcabouço filosófico que transpomos para a prática pedagógica teatral em associação com conceitos como o Pré-texto, trazido pela Beatriz Cabral (2006), e a estrutura didática do Manual de Criatividades, apresentada por Milet e Dourado(1998). Foi realizado um experimento com alunos do ensino médio do Instituto Federal Fluminense no dia 29 de novembro de 2018. Nesse experimento os corpos despertaram os conceitos apresentados de forma consistente e as falas que seguiram a avaliação mostraram a potencia que há em cada corpo em seu fazer-se entender. Um possível caminho de trabalho é apontado e o corpo se torna campo principal para as elaborações epistemológicas a partir de um experimento de prática pedagógica em teatro.

Palavras-chave: Pedagogia Teatral, Baraperspectivismo, cultura afro-brasileira, Corpo.

ABSTRACT

This text presents a pedagogical proposal within the theatrical pedagogy that seeks to work in order to consolidate concepts of the Afro-Yorubana culture through the body. Baraperspectivismo is the philosophical framework that we transpose to theatrical pedagogical practice in association with concepts like the Pre-text, brought by Beatriz Cabral (2006), and the didactic structure of the Manual of Creativity, presented by Milet and Dourado (1998). An experiment was carried out with high school students of the Federal Fluminense Institute on November 29, 2018. In this experiment, the bodies awoke the concepts presented consistently and the statements that followed the evaluation showed the potency that exists in each body in their doing understand. A possible path of work is pointed out and the body becomes the main field for the epistemological elaborations from an experiment of pedagogical practice in theater.

Keywords: Theatrical Pedagogy, Baraperspectivism, Afro-Brazilian culture, Body.

SUMÁRIO

1 – Apresenta-Ação.....	p. 07
2 – Pensar-Ação.....	p. 12
3 – O Encontro.....	p. 23
4 – Experimento-Ação.....	p. 38
5 – Reflexo-Ação.....	p. 43
6 – Referências.....	p. 46

Apresenta-AÇÃO

Ao longo dos 15 anos após a implementação da lei 10639/03¹, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação do país, muitas questões ainda são merecedoras de reflexão: por que, apesar de boas iniciativas, o ensino deste componente ainda permanece deixado de lado ou pormenorizado?

No ano de 2003, o então presidente em exercício, Luís Inácio Lula da Silva, ouvindo os movimentos sociais e, sobretudo, o Movimento Negro, sancionou uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB 9.394/96. Esta alteração instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica em todo território nacional através da lei 10.639/03. O governo que se propôs a atender uma demanda como essa, compreendeu que somente através de ações afirmativas e políticas públicas que se poderia reparar anos de rechaçamento tanto no social quanto no econômico e cultural para uma grande parte da população brasileira. No ano seguinte ainda como parte do plano do governo Lula, o então Ministro da Educação Cristovan Buarque, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD com o intuito de abarcar, dentre outras coisas, o ensino da Diversidade no sistema educacional em nosso país. Neste mesmo ano se publicam, também através do ministério da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (resolução CNE/CPN 1/2004), através do Conselho Nacional de Educação - CNE. No ano de 2008, a lei 11.645 é sancionada sendo o seu conteúdo semelhante a lei 10.639 contudo referindo-se a história e cultura do povo indígena.

¹ A Lei 10.639/03 prevê a inclusão obrigatória de conteúdos relativos à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica do Brasil. Esta é uma ação afirmativa regimentada pelo então Ministro da Educação, Cristovan Buarque, como parte importante do plano de governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, no intuito de resgatar a contribuição dos povos negros nas diversas áreas pertencentes à história e formação sociocultural do Brasil. As ações afirmativas têm por princípio eliminar desigualdades de raça, gênero, religião, a fim de favorecer a todos os indivíduos que de alguma forma são discriminados historicamente.

A aplicação dos conteúdos evocados pela lei 10639/03, ainda não foi consolidada mesmo após uma década e meia de sua existência. Algumas iniciativas isoladas obtêm sucesso, porém dentro de um universo ainda restrito a poucas comunidades escolares. Pesquisas apontam que jovens negros² entre 12 e 35 anos são a maioria das vítimas de homicídio em nosso país. Os anos se passam e a realidade se reafirma com um sistema em funcionamento que prevê e se alimenta dessas mortes. Esse mesmo sistema quer manter toda essa juventude e as vindouras no mesmo local: longe dos grandes centros, longe dos equipamentos culturais, longe de si e de sua própria história, como estratégia de se perpetuar em poder e vigor. Moura (1988) aponta com clareza essa disparidade existente no sistema de governo em que se pauta o país e a incoerência entre o texto da Constituição brasileira e o cumprimento desta,

Tem-se vergonha de assumir que somos quase todos descendentes de africanos e que nossa cultura, civilização e economia estão alicerçadas também nessa etnia. Outrossim, tem-se preconceito de reconhecer essa vergonha, ou de que os negros e negras não são tratados em igualdade concreta, na sua vida, no trabalho e no convívio. Foge-se da realidade, ao invés de procurar transformá-la. Esconde-se a verdade, sem criticá-la e proclama-se apenas o irreal, o supostamente ideal (MOURA, 1988, p.68).

Embora tenhamos vivenciado algumas iniciativas governamentais que deram um passo em direção contrária a esse sistema, com propostas públicas, cujas ações buscavam a emancipação de uma juventude que representa a grande maioria em nosso país, o atual governo retrocede. Os passos contrários à democratização, à melhor distribuição de renda, à preservação de direitos constitucionais adquiridos, são vorazes e velozes. Nós brasileiros, caminhamos em direção contrária a um país mais igualitário para a grande maioria da população.

² Fonte: Disponível em: http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=730 Acesso em: 28 de outubro de 2018.

A promulgação de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 2017³, sancionada pelo então presidente Michel Temer, que chegou ao cargo após o golpe político-jurídico de 2016 que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, feita de forma compulsória e unilateral, sem nenhum tipo de consulta mais ampla dos profissionais que atuam na educação e representações da sociedade civil, deixa bastante claro que não há interesse de nosso atual governo em ouvir e debater com a sociedade de forma democrática. Os direitos trabalhistas e a previdência dos trabalhadores brasileiros já foram postos em cheque, e o projeto de um país para poucos onde a concentração de renda será a baliza, começa a ganhar corpo.

Nesse sentido, a proposta desse estudo e seu percurso afetivo está justificada no intuito de permanecermos na direção oposta a esta, buscando um despertar para o conhecimento sensível, ancestral e afrocentrado, que remeta à identidade histórica de brasileiros como forma de resistir e fortalecer nossa cultura.

As questões que implicam a implementação da lei 10639/03 nas escolas como Políticas Públicas, Produção de Materiais Pedagógicos, e a formação tanto inicial quanto continuada dos profissionais que atuarão neste componente, demandam uma análise sistemática. Precisamos levar em consideração fatores que compõem esse contexto e que tornam esse tema, uma análise complexa e imprescindível. Desde a revisão de materiais pedagógicos, a falta de compreensão e domínio de conteúdo, passando pela incipiência de debates em campo e chegando até o racismo institucionalizado, temos um quadro que nos permite afirmar que: apesar de termos iniciativas

³ A primeira mudança importante determinada pela alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação é que o conteúdo obrigatório será diminuído para privilegiar cinco áreas de concentração: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

O objetivo do governo federal é incentivar que as redes de ensino ofereçam ao aluno a chance de dar ênfase em alguma dessas cinco áreas. Já entre os conteúdos que deixam de ser obrigatórios nesta fase de ensino estão artes, educação física, filosofia e sociologia. Entretanto, o conteúdo dessas disciplinas não será propriamente eliminado, mas o que será ensinado de cada uma delas dependerá do que estiver dentro do conteúdo obrigatório previsto na futura Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fonte: Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/ldb-e-suas-mudancas/> Acesso em: 06/11/2018.

positivas em relação à aplicação da lei, estas esbarram no problema que a evoca. Sobre isto, Erisvaldo Pereira dos Santos colabora:

O campo da formação de professores era indicado pelos participantes como responsável por não oferecer uma reflexão sobre o significado das heranças africanas no Brasil. Com o advento da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, os conteúdos relacionados ao patrimônio, a história e as heranças africanas, no Brasil, passaram a ser demandados por instrumentos legais. No entanto, ainda não se pode celebrar uma completa adesão dos gestores responsáveis pelos sistemas de ensino, no que se refere ao cumprimento da lei. O descaso quanto ao cumprimento da lei federal 10.639/03 fica evidenciado na ausência de "atividades periódicas, com participação das redes das escolas públicas e privadas, exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de história e cultura afro-brasileira e africana e da educação das relações étnico-raciais" conforme estabelece a resolução CNE/CPNo 1 , de 17 de junho de 2004. (SANTOS, 2015 p. 35)

Ao sancionar uma lei como esta, o Estado brasileiro reconhece anos em que a população negra e seus descendentes sofreram com a desigualdade, e a partir deste marco, temos a tentativa através de políticas públicas de reparar essa discrepância na esperança de tornar o país mais igualitário, sobretudo nos aspectos intangíveis culturais que nos estruturam enquanto sociedade, advindo de um histórico de lutas que possuem seu início desde o período da República, contribuindo desta forma para que tais lutas articuladas pelo movimento negro tornasse o fio condutor para as ações afirmativas voltadas para o campo da educação, concretizando assim, importantes mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.

Nessa perspectiva podemos entender que a Lei 10.639/03 faz parte desse conjunto de políticas de ações afirmativas que estabelecem de acordo com a legislação medidas que reparem (ou no mínimo amenizem) anos de descaso e invisibilidade com relação à população negra no Brasil. (LESSA, 2015, p.16).

Sandra Carvalho do Nascimento Lessa (2015), afirma que é válido ressaltar que as duas leis mencionadas, tanto a Lei 10.639/03 quanto posteriormente a Lei 11.645/08, alteraram a LDB 9.394/96, e conseqüentemente, se configuram como mudanças significativas na normatividade da Educação brasileira, mudanças estas, significativas no que tange a normatização da educação brasileira e a partir desse ponto, que é possível a busca por compreender os meandros que corroboram para estes campos e estas práticas.

O artigo “Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social”, escrito por Marco Antônio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez, publicado na revista Proposições em 2013, analisa os primeiros dez anos de implementação da lei levando em consideração fatores preponderantes como os já citados. Nesse trabalho, os autores apresentam um levantamento de dados que reforça o propósito da proposta pedagógica aqui apresentada, isto é, levantar uma ação que sensibilize as pessoas, que as toquem de outra forma e através de outro ponto do “pensar” – o corpo. Assim é que se pretende multiplicar, de outra forma, os conhecimentos ancestrais ligados à cultura afro-brasileira. Uma forma de “correr por fora”, de maneira não-institucional, a fim de contornar a estrutura que retrai a expansão e aplicação da lei.

Vale ressaltar que não é objetivo desse estudo abarcar os conteúdos previstos pela lei, realizando uma análise crítica da mesma, mas sim, abrir novos espaços para que ela possa se consolidar.

Assim sendo, a natureza do trabalho que pretendemos realizar, para o qual usaremos a denominação de “O Encontro”, se depara com outro obstáculo que é apresentado tanto pela constatação na nossa prática docente, quanto em estudos acadêmicos e artigos que se debruçam sobre o assunto. Ou seja, a

falta de articulação entre os elementos que regem a aplicação da lei termina por fragilizar a mesma diante do problema que a gerou.

A partir da proposta pedagógica, aqui apresentada como “O Encontro”, objetiva-se promover a ligação entre os indivíduos participantes consigo mesmos e com sua própria ancestralidade, tornando coerente o pensamento de coletivo, de união, de familiaridade dentro da própria cosmogonia afro-brasileira.

Assim, a proposta nasce a partir da constatação de dois pontos dentro de um campo potencial de atuação: 1- a formação de profissionais para atuarem com a temática; 2- a pouca articulação de iniciativas que terminam por esbarrar em questões burocráticas e de falta de conhecimento dos agentes incutidos nesse processo.

Em meio a uma realidade positiva de ações e criação de Políticas Públicas voltadas para a implementação da lei 10.639/03, encontramos formatações acadêmicas, que, de acordo com o sistema de privilégio à razão, suas estruturas legitimam os discursos dentro do nosso contexto educacional. Há certa tensão entre a manutenção de um sistema sociopolítico que se alimenta da segregação, e iniciativas dentro de espaços do conhecimento que resistem, mas, que ainda assim, não se consolidam como ponto base para a mudança no contexto sócio cultural e político brasileiro.

No entanto, observamos uma possível brecha: a entrada dentro do sistema, logos-legitimador, de iniciativas e ações para a formação inicial e continuada. Contudo, tais ações demandam uma vivência, que as aproxime do corpo como espaço de memória ancestral. É na direção de alcançarmos e ativarmos esta instância da sensibilidade humana que se compõe “O Encontro”.

Sem sobrepor ou substituir qualquer formação que pretenda focar a história e cultura afro-brasileiras, tão necessárias e importantes para os desdobramentos da lei 10.639/03, esse estudo tem ainda, como objetivo somar à estas, trazendo um outro ponto de produção epistemológica normalmente alienado em processos semelhantes de atuação contra o racismo institucionalizado.

Para o diálogo com esta proposta pedagógica, se torna necessário apresentar um conceito que embasa toda a pesquisa: o baraperspectivismo.

Um conceito-eixo: o Baraperspectivismo

Obá Ará: O Rei do Corpo. Bará, contração das duas palavras anteriores, oriundas da língua yorubá. Aqui é estabelecido o conceito de baraperspectivismo, que em essência é a oposição à hegemonia do logos, tendo como fundamentos a perspectiva segundo Nietzsche, que se refere a “olhares em torno da coisa” sem presumir ou buscar uma verdade única. Essa oposição se torna possível e plausível, pois, toma como campo a nossa experiência cultural e filosófica do nosso país onde se funda o conceito; o privilégio à razão gera o conseqüente alijamento do corpo enquanto abundância de produção de pensamentos, memórias e vivências. A esse respeito, Rodrigo dos Santos (2014), afirma que

[...] a elaboração de um conceito, o de Baraperspectivismo, que pretende se levantar contra as produções e imposições políticas e filosóficas do logos, que o transformaram, por sua vez, em paradigma universal de constituição de racionalidade. Chamo de conceito baraperspectivista a idéia que se produz que é vigente nos interstícios, na tensão, ou, mais propriamente, no jogo, entre o pensamento mítico da tradição metafísica yorubá e o pensamento racional da tradição metafísica da filosofia ocidental. É por isso que o baraperspectivismo nasce como pensamento trágico; por existir nessa tensão, ele afirma a diversidade das heranças e das perspectivas aparentemente antagônicas, pois não importa para ele estabelecer nada de imutável, nenhuma verdade absoluta, nenhuma idéia clara e distinta, nenhuma base segura para a produção de conhecimento, que não seja a realidade inelutável do corpo em seu vir-a-ser. Pretendo mostrar também como o corpo pode ser pensado e valorizado como instância produtora de conhecimento e de sentido acerca do real (SANTOS, 2014, p.80).

A cultura africana, sobretudo em sua filosofia, vem nos dizer que o corpo é memória, e ainda mais, o corpo é fonte de produção epistemológica. Levantando os Itans da mitologia africana em sua expressão máxima do corpo: Esù, se constituiu o conceito do Baraperspectivismo. As relações estabelecidas com a experiência do “trágico”, segundo Nietzsche, o entendimento das relações de conhecimento e herança filosófica dentro do universo sócio cultural brasileiro e a representação da potência do corpo em seu aspecto epistemológico suscitado por Esù, são os pilares onde se sustenta o baraperspectivismo enquanto conceito da filosofia.

Assim, buscamos transpor o conceito do baraperspectivismo como um princípio pedagógico. O corpo aqui tem voz e princípio motriz de tudo mais.

Levantamos a sabedoria ancestral do corpo para nos lançar em busca de uma possibilidade de outro entendimento, sendo ele mesmo o princípio e fim de tudo o que pretendemos entender.

2 – Pensar-AÇÃO

Desde a conclusão do curso de graduação, em 2008, me debruço sobre a temática e busco levar a minha prática enquanto professor de teatro para os pontos convergentes ao que acredito ser coerente com os conteúdos da lei.

Tendo como base teórica um levantamento bibliográfico que cruza informações em livros, artigos e outras produções acadêmicas sobre a temática, foi possível identificar pontos de fragilidade, no que se refere às propostas previstas em Lei e sua aplicabilidade, o que faz com que este debate seja necessário e pertinente. Porém, para além de uma reflexão no campo teórico, sem deixar somente no âmbito das ideias, construiu-se um projeto de prática pedagógica aplicada aos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense, instituição em que atuo como professor de teatro, para assim, tornar possível, uma formulação para refletir a prática didático-pedagógica.

Três pontos importantes devem ser destacados: a atual legislação que rege a educação no país; o encontro com o Baraperpectivismo e sua afluência como princípio pedagógico; e, a cosmovisão afro referenciada vivenciada no Ilê Asê Omiojuarô. Estes três pontos são as estruturas fundamentais de onde levanto a minha voz e ação. A pouca articulação entre as iniciativas de implementação da lei, aliada a uma articulação política que arranha os princípios universais do que deve ser a educação, me motivam a desenvolver este estudo em forma de ação.

Como arte-educador, pedagogo em teatro, mas, sobretudo como ser político, penso que tal prática deve iniciar no campo do sensível e se ampliar cada vez mais, a fim de que seja possível promover uma transformação de um pensamento classicista, racista, misógino e sectário.

Ciente, em meu próprio corpo, do poder que tem a Pedagogia teatral e o teatro em si, proponho um possível caminho para despertar o olhar sensível e o reconhecimento de nossa própria ancestralidade. Partindo das bases teóricas contidas na pedagogia, no drama, na mitologia e cosmogonia africana, com os princípios do ritual, componho um “Encontro”, que se pretende iniciar com um processo de despertar do sensível com referências outras que não as expressas na predominância da cultura ocidentalizada, a saber, utilização de

objetos que se relacionam com a mitologia afro-brasileira e a contextualização desses em um processo de ritual que remontem a origens do teatro e das conexões entre os seres humanos. A estrutura do “Encontro” prevê, em si, a sua continuidade, prevendo desenvolver o respeito à ancestralidade, o contato com sagrado, enquanto campo do saber – que é o corpo e o ritual do teatro – como conteúdos reais deste trabalho.

De forma inicial, foi proposto a utilização de 4 elementos que compunham o que denominei de “A CAIXA”. Essa experiência foi de grande importância para aproximar os alunos do conhecimento de “elementos estéticos que fazem parte da cultura africano-brasileira”⁴; são eles: Cabaça: (amarelo) – mito da criação do mundo, do dia, da noite; Abayomy: (preto) – o grande encontro; Ekodidé: (vermelho) – porque Oxalá usa ekodidé; Efun: (branco) – galinha d’angola, primeiro Yao.



Imagem 1: A CAIXA

⁴ LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra em Tempos Pós Modernos*. Salvador: EDUFBA, 2008, p.100



Imagem 2: A CAIXA em processo,
aquisição de objetos
sobressalentes para criar nova
caixa.



Imagem 3: A CAIXA com os
objetos cabaça e efun.

Essa experiência piloto deu-se com os alunos do Curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal Fluminense - IFF, em Campos dos Goytacazes/RJ, e foi de suma importância para a construção efetiva dessa metodologia.⁵

Ao chegarem, era nítida a curiosidade dos alunos, demonstrando que não sabiam muito o que aconteceria, mas com vontade de estar ali, em uma aula. Já na chegada, todos se acomodaram e pude falar em linhas gerais os motivos da aula, e o que iríamos fazer ali. Curiosos e atentos, a princípio, dispostos e ativos em seguida. Expliquei-lhes que aquele momento seria gravado e o link seria disponibilizado para que os avaliadores da banca de qualificação pudessem ter uma ideia do que propunha enquanto experimento de prática pedagógica.

Até então, propositalmente, nada falei sobre A CAIXA e seus elementos. De acordo com o encontro com meu mais velho⁶ e a minha revisão da proposta, estabeleci o conceito que estaria no centro deste trabalho: a COMPLEMENTARIEDADE. O objeto seria a Cabaça e o Itan⁷ que o acompanharia seria o de Odudua e Obatalá, que versa sobre a divisão entre céu e terra. Começamos em círculo após a breve explanação.

Como dinâmica, foi aplicado o exercício inicial: o Rolamento de Coluna, e a partir deste, andanças (caminhadas) com várias interferências. As regras básicas para ela são informadas: não deixar espaços vazios, não andar em círculos, não olhar para o chão e se esbarrar emitir um som e fazer um movimento. Utilizei um chocalho para ritmar as andanças na condução do processo. Este instrumento é pensado para que não haja a interferência da palavra e assim deixar que a percepção do que “se pede” seja sentida e respondida com o corpo. As andanças são a preparação para o momento de

⁵ Esta experiência piloto aconteceu em 13 de abril de 2018, e serviu de suporte para o trabalho apresentado à banca de qualificação em 8 de maio de 2018.

⁶ No candomblé há um respeito muito grande entre os membros de uma Egbé (comunidade) de acordo com a sua iniciação. Entende-se que os mais velhos acumulam sabedoria nos seus anos vividos dentro da comunidade a partir da data de sua iniciação. Além disso, conta-se também as obrigações (rituais) feitos ao 1, 3, 7, 14 e 21 anos de iniciado. Obrigações essas que necessariamente não correspondem ao tempo cronológico, mas ao tempo dentro da vivência do candomblé, de acordo com a vontade do orixá.

⁷ São narrativas oriundas da cultura oral africana que narram passagens e grandes feitos dos orixás.

sensibilização que será abordado logo em seguida. No segundo momento, solicitei que os participantes integrassem corpo e voz.

Essa atividade demonstrou que esse é um ponto a ser trabalhado de forma mais intensa e que demanda um olhar mais dedicado. Nosso sistema filosófico/social/racional logocêntrico privilegia a palavra e a separa do corpo. Nesse aspecto percebo que, muitas vezes, a palavra em si também se dissocia de seu próprio sentido. A palavra dita, não é vivenciada. Isso é um ponto importante da Afrocentricidade que devo retomar, na substituição dos outros objetos. A palavra que é vivenciada. No momento do encontro precisei lembrar a eles de que corpo e voz são uma só coisa. Responderam com seus corpos e vozes, e ao perceber que já conseguiam fluir dentro disso, caminhei para o momento seguinte, de produção. Os estimulei usando Claves.



Imagem 4: Claves utilizadas no experimento.

A utilização delas faz com que se estabeleça um código corporal de atenção.

Nesta atividade o comando de dois toques na clave quer dizer: Atenção! Pode vir uma instrução. Três toques: uma pausa. Um toque: retomada, continuação. O instrumento entra para substituir a fala ou a explicação puramente oral e racional. Isso foi compreendido em sua totalidade pelos participantes. Partindo da sensibilização para a produção, busquei estimular uma conexão deles com uma energia relacionada ao Itan: a terra ou o céu; a estabilidade e a diversidade; o fixo e o mutável; a fertilidade e a inconstância.

Seus corpos responderam e eles acionaram um repertório de movimentos experimentados a partir dessa noção de energias e forças.

Assim foi possível caminharmos para a próxima parte: a produção. Neste momento inseri, sem falar nada, a caixa fechada no meio do jogo cênico. Seus corpos estavam cheios de energia e com uma clareza expressiva, muito potente. Inicialmente a relação com a caixa era distante e as relações para dentro de si estavam mais latentes. Talvez ainda estivessem na busca da energia acionada ou até mesmo curtindo esse encontro com ela. Aos poucos eles foram inserindo a caixa no jogo e dois pólos foram se estabelecendo. Havia um jogo de posse da caixa mesmo sem saberem o que havia dentro dela. Neste ponto me lembrou o próprio Itan – que não foi citado para eles em trecho algum – no momento em que Oduduá quer usar os 4 anéis e ficar por cima, dentro da cabaça à noite⁸. Muito forte esta relação se estabelecer ali sem que antes disso eles tivessem o conhecimento do Itan que narrava essa história. O jogo estabelecido foi se reconfigurando e então interferi para reforçar a ideia dos dois lados de uma mesma moeda.

Vale ressaltar que, no jogo, os corpos estão entregues, o que tornou possível a conexão entre eles de forma que o som de um, era complemento do movimento de outro; o movimento de um, era consequência de outro. Corpos extensivos e estendidos para além de seus próprios contornos. Imagens muito interessantes que se formaram como plasma fluido entre os participantes. Estabeleceu ali entre eles um ritmo, um andamento compassado, de respiração e movimento em conjunto.

Dando seguimento à experiência, deu-se uma nova mudança: a caixa é aberta e a cabaça entra no jogo. Ela passa por algumas mãos e é experimentada em corpos que mudam suas conduções a partir desse novo

⁸ Itan de Oduduá e a cabaça: O princípio de tudo, quando não havia separação entre o céu e a terra, Obatalá e Oduduá viviam juntos dentro de uma cabaça. Viviam extremamente apertados um contra o outro, Oduduá abaixo e Obatalá em cima. Eles tinham sete anéis que pertenciam aos dois. A noite eles colocavam os anéis aquele que dormia por cima sempre colocava quatro anéis e o que ficava em baixo sempre colocava os três restantes. Um dia Oduduá, Deusa da terra, quis dormir por cima para poder usar nos dedos quatro anéis. Obatalá o Deus do céu não aceitou. Tal foi a luta que travaram os dois lá dentro que a cabaça acabou por se romper em duas metades. A parte inferior da cabaça com Oduduá permaneceu em baixo que é a terra e a parte superior da cabaça ficou com Obatalá que é o céu. Separando-se assim o céu da terra. No início de tudo, Obatalá Deus do céu, e Oduduá, Deusa da terra, a briga pelos anéis os separou e por isso há distância entre o céu e a terra para que não haja mais briga.

contato. A cabaça entra e em algum momento, é como se aquele que com ela está, “sai do jogo” para experimentá-la sozinho, reintegrando-se em seguida, com novos repertórios, novos movimentos, novos referenciais. As duas partes voltam a se configurar e interagir com sons e movimentos. Uma disputa. Esta é a cena. O momento de tensão e polarização dessas energias ajuntadas chega a um nível alto, mas os grupos não chegam a se tocar. A cabaça ali já foi assimilada, mas a disputa não é mais por ela. As potências querem se confrontar a partir da sua própria afirmação, como se o mover mais intensamente ou o som mais alto subjugasse a outra parte à despeito da cabaça.

Nessa fase o jogo é interrompido e sentamos para uma próxima parte que é a avaliação. Nesta conversa, ênfase sobre a complementaridade e tocando no Itan: “no princípio, céu e terra dividiam um pequeno espaço juntos”. Os silêncios são eloquentes, e pouco a pouco vão retomando o estado psico-físico-racional logocêntrico usual.

Cada aluno teve oportunidade de fazer a sua fala, expressando como se deu a sua experiência. Na primeira delas, um aluno reforçou o princípio pedagógico trabalhado, afirmando que chegou, se preparou e estava aguardando as instruções, e elas não vieram. Ou seja, elas foram dadas pelo corpo, assim como a condução de todo o processo. Esta colaboração foi muito importante para que pudéssemos verificar como o baraperspectivismo pode, sim, ser a mola mestra de um processo que busca sensibilizar e fazer com que o corpo seja o produtor de seu próprio conhecimento.

Outro depoimento importante foi relacionado ao princípio trabalhado: um aluno entrou em conflito com o entendimento de que duas coisas são distintas mas são partes de uma coisa só. A fala dele evidenciou que ele sabia o que estava falando e se surpreendeu com o próprio entendimento, que só foi possível, através do empreendimento do corpo dele nesta função. Aqui destaquei como é importante se abrir a esse tipo de entendimento dentro da nossa cultura e de como isso pode ser libertador. Os participantes saíram bastante motivados com o processo, demonstrando que o experimento foi extremamente positivo.

Dessa forma, o entendimento primordial daquilo que pretendia com o objeto e a caixa, mas, sobretudo, por demonstrar a mim mesmo que este é um caminho pedagógico possível.

Esse momento vivenciado inicialmente como proposta para construção de um projeto de prática pedagógica, após as valiosas contribuições feitas pela banca de qualificação, foi aprimorado em diversos aspectos.

De forma mais específica os quatro elementos utilizados na experiência inicial, A Caixa, foram substituídos por um único material: o Tecido, buscando uma verificação do lugar do corpo como fonte de construção epistemológica, a utilização desse material demandou um maior empreendimento físico entre os participantes, o que permitiu que esta metodologia e os princípios da Cosmovisão Nagô fossem melhor vivenciados.

A aplicação da proposta didático pedagógica, “Encontro”, foi realizado com alunos do 1º ano do Ensino Médio/ Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, na cidade de Campos dos Goytacazes/ RJ.

A proposta e suas ligações com as teorias, com os objetos que a compõem, com as histórias ancestrais que lhes são intrínsecas, com os conhecimentos do corpo que são evocados, com a estrutura cosmogônica que lhe serve, e com a entrega de cada um que se dispõe a multiplicar, construirão novos universos de significados libertadores com o princípio pedagógico que a rege, cuja expectativa é: *Corpos à obra!*

“O Encontro” não prescinde de outra coisa senão a disposição e a vivência. Independe de idade, condição socioeconômica ou de qualquer outra forma sistêmica de distanciamento entre seres que deveriam ser unos. Trata-se, assim, de uma imersão em uma cultura baseada em princípios, aos quais devemos também estar abertos e atentos, a fim de que essas formas e suas bagagens ancestrais, suas histórias e seu próprio corpo, possam ser vivenciados de forma plena.

A dinâmica do “Encontro” será abordada por meio de jogos teatrais, jogos dramáticos e jogos tradicionais da infância, além de jogos de potência e contenção. Cujo foco é envolver os participantes e seus corpos na construção

de entendimento e significado, mobilizando-os a saírem de sua “zona de conforto” e, pô-los em busca de uma ressignificação a partir da identificação com o que lhes é apresentado.

Segundo Cabral (2006), “a aprendizagem emerge dessa situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano”.

A utilização de tecidos durante “O Encontro”, para a apresentação do conceito e cores correlatas, reforça a ideia de que é “escrevendo” com nosso próprio corpo que consolidaremos os conhecimentos e saberes ancestrais inerentes ao conceito proposto. Ainda segundo Cabral:

O aspecto mais importante do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse de fato real. A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de auto-estima, interação com sujeitos afins, construção da identidade; e com a dimensão social, com responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais. (CABRAL, 2006: p.13)

De acordo com Cabral (2006), ao propormos “O Encontro” com os princípios, junto a sua tradução e proposição nos corpos dos participantes envolvidos no processo, poderemos estabelecer uma conexão com as histórias de vida e memórias que esses próprios corpos carregam, a fim de que a elas sejam dedicados os olhares, reconhecimento e relevância devidos. Através dessa implicação de memórias, sobretudo corpóreas, é que se pretende alcançar o aspecto sensível de cada um dos potentes jogadores/participantes e despertar-lhes um engajamento pelo reconhecimento de suas próprias estruturas de identidade enquanto sujeitos inseridos em um sistema sócio-político-cultural que negligencia e rechaça as narrativas negras em seus contextos.

Quando se aciona o corpo através de um princípio da cosmogonia Nagô e utilizamos o tecido como material concreto pertencente a esse mesmo

momento no próprio corpo, busca-se imprimir novos universos de significação neste campo fértil. Usamos o tecido e os princípios como pré-texto para a partir dele provocar o processo de ressignificação.

Pré-texto como conceito é apresentado pela Betriz Cabral em seu livro “Drama como método de ensino” (Ed. Huitec, São Paulo, 2006). Segundo a mesma: “o pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (P.15). Aqui, trazemos este conceito sem nos distanciar do nosso campo: o corpo. O Pré-texto usado na proposta é composto por dois estímulos diferentes. Um é o Conceito-cor, trazido de forma oral/corporal (pensamos corpo e voz como sendo algo uno) pelo orientador; paralelamente, os tecidos nas suas cores-conceitos respectivas introduzidos inicialmente para servir como Pré-texto ao corpo, e em seguida, atrelado ao Pré-texto do Conceito-cor a ser trabalhado.

Segundo Cabral: “a eficácia de um pré-texto em drama, enquanto processo de investigação em cena, pode ser identificado pelo acesso as intenções e papéis que ele fornece.”. Para nós, a identificação dessa eficácia se dá ao constatar que se estabelece uma relação corporal direta com os conceitos e a ancestralidade em questão. É possível ler nos corpos o entendimento dos conceitos e assim notar se foi possível ou não tornar esses conceitos do Devir, Realizar e Existir, algo vivo e latente, portanto corporalmente ciente.

O Pré-texto se amplia em sua significação. Deriva para além de um estímulo inicial para apontar aspectos que o corpo carrega consigo suas histórias, suas vivências, e se torna a base para uma exploração/criação que acontece ao partilharmos os conceitos. De posse de todos os elementos “pré-textuais”, nota-se um corpo que acontecia antes e uma busca, com novos sentidos, estabelecendo relações em seus próprios corpos e no corpo do grupo como um todo.

Neste processo a via é o corpo e é nele que agiremos, levantando e estimulando sensações e situações, recebendo do corpo as suas possíveis respostas.

Nesse corpo que estimulamos haverá uma nova experiência a ser escrita no espaço preenchido pelo Princípio e pela inter-AÇÃO com o material, com os demais jogadores/participantes e suas subjetividades, no qual, ao mesmo tempo, dá-se, o Registro.

A trajetória da temática desse estudo teve inicialmente como propósito usar os conhecimentos e estruturas encontrados na Dikenga⁹, aos quais fui apresentado por Denise Zenícola e Zeca Ligério, nas disciplinas cursadas durante o mestrado.

A cosmovisão Bantu e a representação através da Dikenga me pareceram muito próximas daquilo que pretendia fazer em minha proposta de prática pedagógica. Durante as reflexões que me levaram à estrutura da proposta pedagógica, a qual, denominei de “Encontro”¹⁰, esta foi completamente permeada pela Dikenga, tanto nos princípios, quanto nos elementos e cores correspondentes, isto é, a cabaça-amarelo; o efun-branco; a abayomi-preto e ekodidé-vermelho. Cada um dos elementos e das cores foram estruturados junto a um Itan correspondente para que tivessem relação direta com a estrutura apresentada na Dikenga.

⁹ Robert Farris Thompson descreve Dikenga como: "Codificado como uma cruz, um círculo ou diamante aquartelado, uma espiral de concha ou uma cruz especial com emblemas solares em cada final - o signo dos quatro momentos do sol é o emblema espiritual do Congo. continuidade e renascimento por excelência. Em certos ritos está escrito na terra, e uma pessoa fica sobre ele para fazer um juramento, ou para significar que ele ou ela entende o significado da vida como um processo compartilhado com os mortos abaixo do rio ou o mar - as verdadeiras fontes de poder terreno e prestígio, no pensamento do Congo ... A insinuação, por meio de estereótipos geométricos, de mundos espelhados dentro da jornada espiritual do sol, é a fonte e iluminação de alguns dos mais importantes gestos escultóricos. e sinais decorativos referentes a monumentos funerários e objetos designados para depósito na superfície de túmulos funerários, ou ligados a cerimônias funerárias e fim de vida" (THOMPSON, R. F., *Flash of the spirit: African and Afro-American Art & Philosophy*. Vintage Books. USA. 1983).

¹⁰ Neste estudo o termo Encontro será utilizado com letra maiúscula, diferenciando-se do seu sentido usual, entendendo que este é o momento não só de uma prática com jogos teatrais ou uma reunião de pessoas, mas um contato com a ancestralidade, um encontro com as próprias raízes referenciais dos participantes.

3 – O Encontro

Após a qualificação, e as contribuições feitas pela banca, revi a utilização desta referência no que concerne ao ponto de vista Nagô-afro-baiano e a junção com elementos de outras culturas africanas. As consequentes lacunas observadas e que daí derivaram, levaram-me a uma ideia de pan-africanismo, reconfigurando assim, o meu ponto de partida, minhas experiências provocadoras e formadoras além do meu próprio objeto em si. Essas experiências provocadoras e formadoras foram por demais importantes para o processo do que denomino de “Percurso afetivos” com o tema deste estudo, assim como os atravessamentos e as pontes que se estabelecem com esse objeto (necessariamente ligado ao campo de conhecimento das Artes), que me tocam e me afetam através dos meus sentidos.

Neste caminhar deu-se um segundo momento de vital importância para o desenvolvimento deste estudo: o encontro com a obra “Os Nagô e a morte” de Juana Elbein dos Santos (1984), cuja obra falou de forma muito próxima às minhas bases referenciais por tratar da cosmovisão do povo Nagô.

Dentro desse paradigma novas perspectivas se abriram e a estrutura de prática pensada anteriormente se reconfigurou sob um olhar, agora mais consistente, em virtude da afluência com que me vi nesta leitura.

Nessa trajetória, não poderia deixar de falar das novas escolhas, sem citar o grande conflito com o qual me deparei ao usar esses elementos, histórias e suas relações que me são sagrados dentro de um novo contexto.

O entendimento que se deu após o encontro com um “meu mais velho”, foi o que me fez repensar tudo o que tinha como proposta para a Prática. O real conflito entre o EU pesquisador e o EU Religioso, que inicialmente pareceu-me um incômodo pessoal e interno, desdobrou-se numa desconfiança de que havia “algo errado” naquilo que estava propondo. Assim, debrucei-me num diálogo com o “meu mais velho”, o que resultou em novos direcionamentos, os quais me levaram à compreensão de que, aquilo que é tratado de uma determinada forma, digo, religiosamente, se pretende existir no mundo desta mesma forma, no entanto, “esse conhecimento pode mudar muitas formas de se ver o mundo positivamente”. Tal entendimento ampliou-se sob a resposta que obtive: “Ele pretende permanecer como é. Transmitido da

forma que é transmitido, e dentro do contexto ao qual pertence. Tirar esse conhecimento do seu contexto pode, sim, pormenorizá-lo, por mais responsáveis que sejam as palavras proferidas. As consequências não são”.

Dessa forma, tornou-se fundamental que tudo o que foi pensado anteriormente, como estrutura, fosse alterado para que o conflito entre o EU – acadêmico e o EU – religioso cessasse e a proposta de trabalho se mantivesse.

Partindo dos novos pressupostos e do novo referencial dado, optei por usar as cores que estão presentes em toda a cosmovisão Nagô-yorubá: o preto, o branco e o vermelho, onde cada uma dessas cores corresponde aos elementos presentes em todos os rituais Nagô. As suas particularidades são reconfiguradas e desta forma garantem a individualização de tudo aquilo que é feito ritualmente, ou seja:

A cor branca

O branco, cor do Alá de Orixalá, representa não só as coisas que são desta mesma cor, como também aquilo que não tem cor: o imaterial, o nada. Desta forma, é representado através desta cor, o nascimento de tudo que existe, e a sua relação com a ancestralidade. Esta forma de entendimento do branco, também se estende ao mundo material (Aiyê) e o mundo espiritual (Orum) dos Nagô. Segundo Santos (1984), “em todos os ritos de nascimento e de renascimento, o branco representa não só a morte e o renascimento reais, mas também à morte e o renascimento simbólicos ou rituais” (SANTOS, 1984, p.78).

A cor preta

O preto representa o elemento procriado. Assim como folhas de uma árvore são símbolos do que dela se oriunda, as escamas dos peixes ou os pelos dos animais, são representações do “sangue preto”. Isto é, a energia do que se forma, a partir de algo já existente. Segundo Santos (1984), “é então que ele estende seu àse sobre o mundo, nas primeiras horas da manhã, quando o sol se levanta, e o àse se expande pelo mundo todo e é ativo poderoso. Duas serpentes de ferro – signo do preto – representam-no” (Ibid. 1984, p.99).

A cor vermelha

O vermelho é constituído como cor associada àquilo que é dinâmico. O poder de realização. Assim, o sangue que corre em nossas veias e nos faz seres humanos, vivos e pulsantes, também se encontra na menstruação feminina, que é a prova de que o útero está pronto para gerar. Santos (1984) acrescenta: “o “sangue vermelho”, Axé de realização, o sangue que circula, que dá vida e individualiza” (Ibid. 1984, p. 90).

A perspectiva de trazer à nossa prática os conceitos atribuídos às cores realizou-se a partir do pensamento baraperspectivista com a assunção do corpo como campo de produção epistemológica em Artes, sobretudo. A partir daí surge a proposição de lançar mão das cores de forma material, através de elementos que demandem o envolvimento corpóreo (a premissa do princípio baraperspectivista) e a fluidez que a ideia de individualização nos traz.

Outro fator importante que foi considerado refere-se à praticidade da aplicação do material escolhido, que precisa ser observado para além da sua utilização. Ou seja, repensar como esses materiais podem de maneira simples dilatar e se desprenderem de seu uso utilitário e imediato ampliando-o para a construção de novos sentidos e significantes.

Após a pesquisa e reflexão sobre diversos tipos de materiais, concluímos que retalhos de tecido grandes, nas cores preto, vermelho e branco atenderiam com maior funcionalidade aos objetivos dessa proposta, pois o tecido por sua maleabilidade é capaz de abranger a demanda do envolvimento corpóreo, com uma grande variedade de possibilidades de utilização para além da sua funcionalidade imediata.

Este material tem sua praticidade também pela possibilidade de ser facilmente deslocado do papel de “tecido”, e ser transformado, dentro do Jogo, naquilo que os jogadores produzem a partir dos estímulos (pré-textos) propostos. Como por exemplo, num cesto, a praticidade de transportá-lo é plenamente atendida, pois a fluidez do tecido permite sua utilização num universo de possibilidades de exploração, confirmando, assim, positivamente sua escolha.

Dentro dos referenciais da pedagogia do teatro, denominamos de Encontro a atividade inicial como propiciadora aos participantes de um primeiro contato com os princípios da cosmogonia Nagô, e assim, pretendeu-se impulsionar o processo de conhecimento de uma ancestralidade latente africana, a qual requer uma multiplicidade de referenciais.

A estrutura metodológica deste trabalho está fundamentada na pedagogia do teatro, tendo como principais referências as obras: **Manual de criatividades**, de Dourado e Milet (1998), **Jogar, Representar**, de Jean-Pierre Ryngaert (2009) e **Drama como método de ensino**, de Beatriz Cabral (2006). Também foi de grande importância a obra **Encontros com Griot Sotigui Kouyaté**, de Issac Bernat (2013).

Dourado e Milet (1998) afirmam que uma estrutura pedagógica pode ser pensada tanto para atender a um Encontro, quanto para possibilitar desdobramentos em um processo maior e com mais tempo de desenvolvimento. Dessa forma deu-se início às etapas com as seguintes fases: a) Liberação; b) Concentração; c) Produção e, d) Avaliação.

Cada fase no desenvolvimento do processo como um todo, foi aplicada em grupos de alunos da Educação Básica, dentro do componente curricular de Artes, da seguinte forma:

a) LIBERAÇÃO

Na fase de Liberação foram aplicados jogos que buscaram o envolvimento físico dos participantes visando o empreendimento do corpo como um todo. Segundo Dourado e Milet (1998), a fase de Liberação: “tem como objetivo alcançar uma fluência expressiva e minimizar as barreiras e obstáculos individuais e grupais”, ou seja, o objetivo desta atividade inicial está relacionado, principalmente, com a sua natureza de promover a aproximação entre os participantes e desenvolver habilidades como mobilidade, agilidade, reflexos, coordenação e desinibição (DOURADO, MILET, 1998, p. 17).

A primeira atividade desenvolvida nesta etapa será um rolamento de coluna, que se aplica com um alongamento, iniciado com os pés paralelos na largura da bacia, o queixo colado ao plexo-solar e a cabeça pesando em direção ao solo com braços relaxados. Neste movimento chega-se até

o limite dos joelhos esticados, alguns podendo tocar o chão, desde que preservem sua condição física, e, ao chegar nesse limite, deve-se dobrar os joelhos levemente e continuar a descida em direção ao solo tentando ao máximo não retirar os calcanhares do chão. Excetuando-se as dificuldades decorrentes do encurtamento do tendão de Aquiles, os corpos deverão executar o exercício buscando um eixo de equilíbrio que se assente entre os pés plantados ao solo. O movimento de descida com o queixo colado ao plexo-solar continuará até chegar à posição de cócoras. Em posição acocorados, todos apoiam a mão na nuca por breves segundos e soltam, para em seguida, iniciar a subida para a posição ereta. Com a cabeça ainda na mesma posição busca-se elevar o quadril esticando um pouco as pernas, mantendo o joelho levemente flexionado, observando que, ao esticar os joelhos não há necessidade de que se faça totalmente, porém, é fundamental que os joelhos sejam a base de sustentação para o encaixe do quadril. Assim, com o quadril encaixado, continua a elevação do tronco à posição ereta, encaixando vértebra por vértebra da coluna, deixando a cabeça ser a última a ficar ereta. É importante lembrar que, o queixo somente se descolará do plexo-solar quando retornarmos à posição ereta, sendo este o último movimento do exercício.¹¹

Segundo Ryngaert: “É mais ou menos admitido que uma boa oficina começa por uma preparação, um aquecimento corporal, jogos de comunicação” (RYNGAERT, 2009, p. 77). A segunda atividade é denominada de “Jogo da Costura com Nomes”:

O nome “Jogo da Costura” é devido aos jogadores se alternarem agilmente por dentro e por fora do círculo, em que um deles inicia o jogo dizendo o nome de uma das pessoas do círculo e indo de forma ágil ocupar o lugar desta mesma correndo por dentro do círculo. A pessoa chamada sai do seu lugar, fala o nome de outra pessoa do círculo, indo, em seguida, ocupar o seu lugar agilmente, só que por fora do círculo. Assim seguirá o jogo alternando os deslocamentos ora por dentro, ora por fora do círculo.

¹¹ As atividades que compõem o Projeto de Prática Pedagógica proposto neste trabalho estarão destacadas com dois centímetros da margem esquerda, com a fonte em itálico, na cor vermelha, como neste parágrafo.

Algumas questões pertinentes ao jogo merecem ser destacadas, principalmente, por não serem apropriadas apenas a este jogo, mas também por serem comuns a outros jogos. Dentre elas, a importância de evitar interferências no jogo, tanto faladas, como as de outras naturezas, tais como, distrações de celulares entre outros acessórios, pois elas desconcentram e fazem com que nos afastemos dos objetivos do jogo. O jogo e o ato de jogar são capazes, por si só, de dirimir quaisquer eventuais questões, dificuldades acerca do mesmo que venham a surgir sem que seja necessária interferência de nenhuma outra ordem. Sobre isso, Ryngaert (2009) ressalta que:

Em uma oficina de jogo o cerne é a própria pessoa. Ela é o desafio inevitável e o material principal do trabalho. É então tentador agir de modo que os obstáculos sejam contornados, trapacear se o prazer esperado não corresponde de imediato ao investimento exigido (RYNGAERT, 2009, p.65).

Para que um jogo seja realizado com plenitude e êxito basta que as regras sejam respeitadas e se tenha a entrega ao jogar. Por exemplo, caso alguém que tenha sido “chamado” pela frente saia do seu lugar chamando o próximo também pela frente, basta que, sem grandes alardes seja lembrado, de forma genérica, a regra pelo aplicador com a frase: “por dentro e por fora, pessoal”. Dessa forma, a pessoa seguinte já irá correr por fora, dando continuidade ao jogo como deve ser executado.

É fundamental que os jogos sejam ligados uns aos outros sem espaços de tempo entre eles ou qualquer tipo de pausa. Isto se faz necessário por conta do empreendimento do corpo, que, caso haja alguma oportunidade ou brecha, irá facilmente incorrer na busca pelo conforto, acomodação e relaxamento: tudo o que, nesse momento, precisa ser evitado. Nessa etapa o engajamento do corpo dos jogadores se afina com o que trazemos como princípio a esta prática pedagógica, ou seja, colocar este corpo em jogo, sem espaços para pensar, despertando outro tipo de capacidade de responder a estímulos, onde outra inteligência é acionada. Desenvolvendo a capacidade corporal que está envolvida no ato de jogar, levando o corpo a ser capaz de responder de forma rápida espontânea e inteligente.

Santos (2014) considera que,

O corpo, através da dança, mapeia um itinerário de gestos que expressa a multiplicidade de potências em jogo no vir-a-ser de todas as coisas, a dança demonstra o que um corpo sabe. Através do ritmo, do canto, as potências do corpo e do mundo são despertadas e o corpo passa a dançar. Porém é o conhecimento desses ritmos e desses cantos que favorece esse despertar e o corpo aprende a dançar conforme esses ritmos e esses cantos. Esse conhecimento pergunta: *o que pode um corpo?* – e responde: *um corpo pode*. Esse corpo possui àse, poder de realização, força vital que transforma o mundo, condição de possibilidade do processo vital. Olódumarè, portanto, torna-se, para o baraperspectivismo, a representação simbólica desta condição existencial que precisa ser afirmada: o corpo pode (SANTOS, 2014, p. 75).

Dentro dessas possibilidades oriundas do corpo é que ganhamos o espaço de potencialidade e a disponibilidade dele na construção de um caminho até o conhecimento ancestral e seus princípios. Pedaco a pedaco, ergue-se a obra, com base sólida e forte, assentada nos saberes e vivências que herdamos dos que viveram antes de nós.

b) CONCENTRAÇÃO

Dá-se continuidade ao Encontro com a fase denominada, Concentração, que tem como desdobramento aguçar a sensibilidade, o olhar coletivo e a entrega por inteiro às atividades. Dourado e Milet (1998) em sua contribuição sobre essa atividade afirmam que,

Nesta fase, a afetividade presente nas relações entre os elementos do grupo ganha ênfase especial. A realização de exercícios de confiança e responsabilidade leva a um clima propício para a manifestação de valores individuais e particulares. Isso significa que esta fase estimula a diversidade, a heterogeneidade das respostas dadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades (DOURADO, MILET, 1998, p. 17).

Assim, a partir da adaptação de um jogo, que nomeamos de “Mão-que-guia”, buscou-se trabalhar com os participantes a sua disposição uns para com os outros, visando despertar o olhar sensível e cuidadoso ao existir do “outro-Eu”. O princípio do DEVIR aqui é evocado, tendo em vista que, não se sabe para onde levar, nem onde será levado na condução, promovendo, assim, um forte elo, e uma relação de entrega e confiança no grupo.

O jogo inicia em duplas, sem a participação do condutor, que deve ficar de fora observando possíveis riscos à integridade física dos alunos e, se, o jogo em si, está realmente acontecendo entre os participantes. Caso o número de participantes seja ímpar, uma opção é formar um trio com os jogadores, ou o orientador entrar no jogo e compor uma nova dupla. Contudo, as instruções devem ser passadas anteriormente, para que, ao entrar no jogo, o orientador participe como integrante do mesmo.

O jogo inicia quando um dos participantes da dupla, sem falar, de frente, um para o outro, após dadas as orientações, estende a palma da mão em frente ao rosto do outro, como se o olhar do outro participante fosse imantado pela palma da mão do outro, sem desviar o olhar, a não ser que seja instruído pelo orientador a fazê-lo. Em seguida, aquele que estendeu a palma da mão em frente à face do outro começa a se deslocar pelo espaço conduzindo a sua dupla pelo ambiente sem perder a conexão com a mão-que-guia. O orientador deve estimular a exploração do espaço físico em sua totalidade, em níveis e ritmos, sempre alertando para o cuidado de não esbarrarem entre si, preservando fisicamente uns aos outros. Após um tempo de jogo, a condução se alterna e quem estava sendo guiado, agora, passa a guiar, mantendo a atenção e seguindo as mesmas orientações.

c) PRODUÇÃO

A fase que segue é a Produção. Nela observamos, como nos chama a atenção Dourado e Milet (1998) que,

Tem como objetivo propiciar os meios para que o aluno elabore e organize sua expressão individual e coletivamente. É a fase em que o ato criador toma corpo. É o exercício da visão do todo, onde o aluno vai se sentir capaz de expressar, através de símbolos, uma idéia e solucionar o problema da escolha e seleção de recursos apropriados a essa expressão. O foco de atenção recai sobre a capacidade de realização e a consciência crítica (DOURADO; MILET, 1998, p. 18).

Este é um momento de grande importância dentro da nossa proposta, sem desmerecer os demais, os quais, são indissociáveis no seu todo, porém, reconhecemos que é a hora de dispor o que queremos dizer mais fortemente com o jogo que nomeamos de Jogo Nagô.

Seu início se dá com a preparação de um cesto, necessariamente redondo (ideia de circularidade), contendo recortes de tecido bastante flexíveis (como malhas) nas cores preta, branca e vermelha.

Após a realização do Jogo, a “mão-que-guia”, o condutor do jogo irá estimular os participantes a caminharem pelo espaço. As orientações para o caminhar pelo espaço são: sentir a sola dos pés no chão, evitar esbarrar com o outro, não repetir os mesmos caminhos, não andar em círculos e olhar nos olhos quando passar por alguém. Neste início devem-se propor variações que levem a desenvolver nos participantes um olhar mais sensível, ou seja, andar pisando em flocos de algodão, em espinhos ou cacos de vidro, em nuvens, em gravidade zero, por exemplo, buscando assim, aguçar a sensibilidade através do corpo e de sua relação com a percepção espacial.

Após essa etapa, o orientador congela o jogo e espalha de forma aleatória pelo espaço os recortes de tecido que estavam dentro do cesto redondo. É fundamental que a quantidade de tecidos dispostos seja exatamente igual à de participantes, de forma que não falte nem sobre nenhum tecido. O condutor orienta os participantes a descongelarem e estimula-os a caminharem pelo espaço desviando dos tecidos, sem pisar neles, com o máximo de cuidado. Aqui se busca a atenção para o objeto a ser trabalhado e as possíveis relações entre objeto e o espaço. Em seguida, os participantes são orientados a estabelecerem contato de forma aleatória com os tecidos e continuarem se locomovendo pelo espaço.

Na condução, esse é o momento de focar no empreendimento do corpo e na forma de manuseio destes tecidos, observando a variação dos níveis, ritmos e intensidades. Após perceber que uma grande variedade de explorações e possibilidades foram realizadas, ressaltando que, devem ser experimentados a maior quantidade possível de tecidos diferentes, sem tirá-lo da região que ele está, o jogo é congelado. No momento seguinte propõe-se a escolha de um

tecido por cada um dos participantes, estimulando a utilização prática desse tecido de outra forma que não seja como tecido, isto é, atribuindo a ele uma função e uma nova ação. Aqui se busca provocar um novo EXISTIR, observando novas relações temporais e espaciais. Em seguida os participantes irão se agrupar conforme as cores de seus tecidos formando-se então três grupos: o grupo Preto, o Grupo Vermelho e o Grupo Branco. Agora, em grupo irão receber os estímulos relacionados a cada cor e suas características dentro da cosmogonia Nagô e seus princípios.

As atividades desenvolvidas até aqui constituem o PRÉ-TEXTO para a produção que se sucederá. Em forma de estímulo provocativo, a nova atividade proposta é que, em grupo, através do corpo, sejam trabalhados os conceitos relacionados às cores, seguindo:

O BRANCO – O EXISTIR: as pessoas que estiverem com o tecido na cor branca serão estimuladas a traduzirem o significado desta cor utilizando seus corpos e os tecidos, que traduzem como “aquilo que nasce”; “aquilo que não existia e passou a existir agora”.

O VERMELHO – O REALIZAR: os participantes desse grupo serão provocados a corporificar a ideia de “Realizar” contida na cor vermelha. Com sons, gestos e movimentos que remetam aos estímulos do fazer, do agir, do pulsar do sangue nas veias.

O PRETO – O DEVIR: as pessoas, em seu estado de presença, com atenção, serão estimuladas a traduzirem corporalmente a ideia daquilo que está ainda oculto e prestes a se revelar. Este PRÉ-TEXTO busca a realização em grupo do “porvir”, assim como o dia que começa, quando os primeiros raios de sol apontam no horizonte.

Cada grupo terá um tempo para fazer a sua Produção a partir do que foi colocado como PRÉ-TEXTO. Em seguida, estabelecerá uma concatenação com a atividade experienciada propondo que, livremente um grupo inicie a amostra da sua Produção aos demais e, sem estabelecer uma ordem sequencial, apenas deixando claro que ao findar a apresentação, os participantes congelem seus corpos no espaço por cinco segundos, liberando o espaço para o grupo seguinte.

d) AVALIAÇÃO

Ao final das amostras, o princípio da cultura Nagô que será evocado é: o **princípio da Restituição**. Aqui, a Restituição fará parte do momento de Avaliação, portanto, quarta e última parte do nosso Encontro. A Restituição é o retorno de tudo aquilo que é cedido, colocado, fornecido no EXISTIR. Tudo aquilo que se dispõe ao DEVIR e tudo o que foi REALIZADO. Um retorno ao ponto de partida, um recomeço.

Os participantes são convocados pelo orientador a reorganizar os tecidos, colocando-os no mesmo cesto, simbolizando assim, a “arrumação” espacial/emocional/física para que se dê a AVALIAÇÃO. São convidados a sentarem em círculo, e um a um estimulados a, com um movimento e uma palavra, traduzirem a COLHEITA (possível) que fizeram do processo como um todo.

Nessa fase a palavra é importante, pois ela é fonte e resultado fundamental simbolizada como força e manifestação do EXISTIR. Segundo Santos (1984),

A Iyá-l'ase, isto é, a detentora e transmissora de um poder sobrenatural, de uma forma propulsora chamada Axé. Esse poder que permite que a existência seja, isto que é, que a existência advenha, se realiza, é mantido, realimentado permanentemente no terreiro. [...] O Axé contido e transferido por essas substâncias aos seres e aos objetos mantém e renova neles os poderes de realização. [...] Sendo o Axé uma força que permite serem as coisas, terem elas existência e devir, podemos concluir que tudo que existe para poder realizar-se, deve receber Axé, as três categorias de elementos do branco, do vermelho e do preto (SANTOS, 1984, pp.36-42).

Realizamos o AQUI e o AGORA como deslocamento do ESPAÇO/TEMPO no entendimento de princípios ligados a ancestralidade.

Compreendidas as etapas do Encontro, nos debruçaremos sobre as referências que trazem o foco para o jogo como uma forma eficaz de trabalho sensível e artístico.

A prática deste estudo foi pensada para alunos de escolas públicas, como explicitado anteriormente, do ensino fundamental e médio de forma geral.

Como docente em exercício nestes segmentos, observo que é latente entre os alunos uma enorme potencialidade para o fazer algo que os mobilize

para além da carteira e dos espaços de sala de aula. Sabendo-se que este período da adolescência, é muitas vezes traduzido pela necessidade de se colocar e se afirmar em grupos, e os valores que deles advém, é nítido a crescente quantidade de alunos que se condicionam a partir de questões ligadas a uma série de preconceitos presentes na escola.

O espaço escolar se constitui em um microcosmo social com grande potencial transformador por sua própria definição. O que se pretende de forma objetiva com este trabalho é despertar o olhar sensível através do corpo para as questões relativas à ancestralidade a partir de princípios de EXISTÊNCIA, REALIZAÇÃO E DEVIR, fazendo com que os ciclos vivenciados pelos alunos no ambiente escolar tenham proposições outras, além das que são reproduzidas e replicadas oriundas da sociedade, possibilitando um olhar crítico e consciente de si mesmos e do mundo que os cerca.

Assim sendo, a aplicação do jogo cabe na proposta aqui defendida, partindo do pressuposto de que as relações humanas dos participantes se dão horizontalizadas, isto é, sem que sejam necessários pré-requisitos para jogar. Num campo em que todos se relacionem em pé de igualdade. Pupo (1985), sobre o trabalho de Ryngaert afirma que,

O questionamento contínuo das práticas, a recusa do apaziguamento proveniente de fórmulas já asseguradas, a constante vigilância no que tange às mais diferentes manifestações de rigidez estão no centro das preocupações de Ryngaert. Tratam-se, antes de mais nada, de princípios de trabalhos valiosos, a serem retomados e interpretados segundo a singularidade de cada circunstância (PUPO, 1985, p.15).

Assim, o ambiente do jogo nos faz reparar a busca por espaços de criação, onde a profundidade da experiência é uma resultante forte da presença e entrega dos indivíduos em jogo, o que inclui suas diversas formas de enxergar o mundo em sua volta e a espontaneidade com que se colocam disponíveis no ato de jogar.

Essa entrega constitui numa ação fundamental, pois representa campo de transformação como indivíduos. Como enfoca Ryngaert,

Gostaria de mudar de perspectiva, centrar a reflexão em torno da dimensão de jogo que existe nas diferentes práticas e me

preocupar com a relação do indivíduo com o jogo e com o mundo. [...]

Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogar dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo (RYNGAERT, 2009, p. 29 e 34)

O ato de jogar abre um espaço propício para provocar outro olhar, tendo em vista que ele potencializa as relações de grupo e do indivíduo frente as suas questões com si próprio e seu meio. O ato de jogar solicita do indivíduo um empreendimento de suas energias e pensamentos tornando possível a conjectura de tempos e espaços do “como se”, considerando que tudo o que se cria no âmbito do jogo parte desta premissa, permitindo ao indivíduo uma abordagem da realidade extra-jogo (realidade) sob novas perspectivas.

Nesse sentido, Ryngaert (2009) acrescenta que,

O jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. (RYNGAERT, 2009, p.41)

Ryngaert (2009) chama a atenção para a vivência no campo do universo sensível do indivíduo que o jogo propicia, quando o envolvimento se dá de forma intensa e profunda. Na experiência do jogar, o indivíduo coloca-se em sua totalidade, produzindo uma troca do que cada um dispõe e seus ecos se fazem ouvir para além do jogo. Aqui, tanto o tecido, como o cesto, assim como, cada conceito trazido no momento em que se joga, corroboram para que os objetivos sejam alcançados tanto dentro de cada jogo, quanto do Encontro como um todo.

Cabe ressaltar que,

Essa preocupação de encontrar espaços potenciais favoráveis ao trabalho será encontrada na descrição das práticas. Os indutores de jogo não se encontram nem totalmente no interior dos indivíduos, nem totalmente no exterior. Uma parte de nossa reflexão recai sobre as zonas intermediárias entre o dentro e o fora, sob a manifestação de subjetividades que vão ao encontro de imagens do mundo, por ocasião do processo de criação (RYNGAERT, 2009, p. 42).

Esse diálogo entre o “dentro” e o “fora” citado por Ryngaert representa o campo de transformação, o lugar “daquilo que não tem nome”¹², ou ainda, o terreno ideal para que o sensível seja despertado. Este lugar que existe em cada ser humano pode ser tocado e alcançado pela experiência proposta pela Arte.

Mais modestamente, estar no jogo desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação. [...] A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha pra ele. [...] Estar alerta é uma forma de sustentação do outro, qualquer que seja a estética da representação. [...] O espaço de jogo, como espaço potencial, é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora (Ibid. 1985, p. 56)

Portanto, cabe ao orientador do Encontro, diante das situações propostas e da qualidade de entrega dispostas, estimular cada um a participar de forma cada vez mais intensa no jogo. Este é, portanto, o papel mais desafiador para quem propõe, orienta e rege o jogo.

O ato de jogar acontece no espaço entre as ações e reações de quem está jogando. Demanda por si só, o agir de cada um, e este só se dá (pela sua própria natureza teatral) no momento mínimo em que se está agindo. Como uma inconsequente e desmedida panacéia que não se mede e é efêmera por si própria. Tomado por esse entendimento, acredito que é este o lugar que torna possível trabalhar o olhar sobre a ancestralidade de origem africana, negligenciado e renegado dentro e fora do espaço escolar. Pois, tomados pelo entendimento do corpo, como via de memória e saberes que atravessam o nosso Ser, ao propor tais atividades como provocação nos corpos, estes se constituem em discurso a partir de estímulos pré-textuais.

Ryngaert, ainda acrescenta que,

mesmo numa improvisação o jogador refaz, em certa medida, seus próprios gestos, encontra invenções que lhe são familiares, ao menos inconscientemente. [...] Na verdade, essas invenções e reinvenções do ator quase sempre constituem signos tão microscópicos que escapam a observação ordinária, e o observador mais meticoloso corre o risco de ser acusado de inventá-las no momento em que as descobre (RYNGAERT, 1985, p. 53).

¹²Referência à obra “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago (SARAMAGO, José. 1995)

Assim, como já enfatizamos, é no jogo que encontramos a disponibilidade potencial empreendidas pelo sensível e pelo físico, capazes de levar o jogador a compreender a importância que é compartilhar o momento do jogo, a cumplicidade do sorriso ou da preocupação partilhada de forma única nesse contexto. É fundamental a relação prazerosa que se estabelece entre os jogadores no momento em que se joga. Esta sensação é resultante de uma conexão propiciada dentro do jogo quando os participantes mobilizam suas capacidades de entrega e de percepção do outro jogador e reagem aos estímulos propostos. Essa é uma importante dimensão do jogo: o prazer que nele está contido. O espaço de jogo deve ser sagrado aos que dele participam, é o espaço de Encontros e Trocas a partir da disposição a jogar.

O jogo não anula a possibilidade de conflito e a disponibilidade não se confunde com aquiescência irrestrita. (...) [se nos referirmos ao jogo] como a um espaço em potencial, a aptidão principal do jogador consiste em tentar experiências que tenham a ver com a realidade, sem se fundirem com ela. O jogo desenvolve no indivíduo uma espécie de flexibilidade de reações, pela diminuição das defesas e pela multiplicação das relações entre o fora e o dentro (RYNGAERT, 2009, p. 60).

Dentro deste aspecto, enfatizado por Ryngaert, é que propomos o jogo como um espaço potente para o trabalho com a própria ancestralidade de cada um dos participantes. Uma proposta embasada em valores referenciais, nos colocamos na contramão de movimentos e dinâmicas sociais cada vez mais atomizadores, voltados para separar cada vez mais os seres humanos de si próprios.

4 – Experimento-Ação

Às 10:40h, do dia 29 de novembro de 2018, alguns alunos da turma de Ensino Médio/Integrado da disciplina de Artes¹³ ainda não haviam chegado. Poucos alunos estavam na porta da sala, pois eles estão entrando em período de avaliação do 3º bimestre. A turma é constituída por alunos de três cursos diferentes, sendo estes, Técnico Integrado em Edificações, Eletrotécnica e Informática. Este é um fator importante, já que, devido ao caráter heterogêneo deste grupo de alunos, tal característica representa um potencial campo para possíveis construções, pois, o outro – Eu desconhecido, gera a curiosidade e interesse no ato coletivo, o que ficou em evidência, assim que o primeiro jogo foi aplicado.

Passados aproximadamente sete meses dividindo o mesmo espaço nas aulas, boa parte da turma não sabia o nome dos colegas de sala.

A prática aplicada foi iniciada com a presença de 12 alunos, número ideal tendo em vista o esquema de divisão por três cores (BRANCO – PRETO – VERMELHO).

Após uma breve apresentação minha, sem querer alongar-me muito, disse que estaríamos dando espaço ao nosso corpo, e entendendo o mesmo como algo que reúne aquilo que chamamos separadamente de voz, que contém temperatura, saliva, hálito, ar, e tudo isso, sim, é corpo.

Em posição circular iniciamos com um Rolamento de Coluna¹⁴, primeiramente, demonstrado por mim, para em seguida os mesmos repetissem exercício¹⁵. Era esperado que alguns apresentassem uma dificuldade maior em deixar os pés plantados ao chegar à posição de cócoras, assim, aproveitei para explicar a questão do eixo de equilíbrio existente em nosso corpo, para em

¹³Neste *campus* do Instituto Federal Fluminense é ofertado aos alunos no componente curricular Artes, as quatro linguagens artísticas como previsto pela legislação: 13.278/2016 – que inclui as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica – O aluno de acordo com o horário em sua matriz curricular, possui a opção de escolher qual dentre estas linguagens prefere fazer. Importante ressaltar que os alunos participantes desta prática optaram pela linguagem do Teatro.

¹⁴Planejamento em anexo e vídeo com a experiência realizada disponível no link: <https://youtu.be/TkXmXS0xlyM>

¹⁵ Exercício, aqui, se difere de Jogo (dramático, teatral, de improviso ou tradicional da infância), pois se refere a uma atividade sem maiores complexidades, regras ou objetivos. Uma atividade, geralmente com emprego do físico com a finalidade em mover-se, aquecer, deixar o corpo ativo através de movimentos.

seguida refazeremos o exercício. Ao ser refeito, auxiliei um dos alunos a encontrar seu eixo de equilíbrio apoiando a perna nas costas dele. O aluno conseguiu realizar, porém em seguida abandonou a “nova aquisição” desmanchando o corpo no meio do exercício. Tal abandono foi recebido com atenção pelo grupo e em um segundo momento, com descontração. Esta característica apresentada pelo aluno ressalta uma qualidade do grupo como um todo. Adolescentes com 15 anos de idade, em média, alunos do ensino médio/ técnico integrado de uma instituição federal de ensino que ainda hoje carregam em sua estrutura e histórico um caráter tecnicista, ideia que perdura apesar da Educação ter avançado para além desses ideais de um ensino mais cartesiano para um ensino mais universal e humanístico. A partilha que há entre eles, relativa ao prazer de jogar. O riso coletiviza, aglutina, faz com que eles se conectem.

Seguimos com o jogo “Costura com Nomes”, que constituiu de grande relevância para esse grupo, considerando que os alunos não sabiam os nomes uns dos outros. Conduzi o jogo explicando-o brevemente. A dificuldade em entrar em estado de presença¹⁶, por não saberem os nomes, foi complementado pela evidente tentativa de racionalizar, o que deveria ser resposta instintiva do corpo (frente, trás, agilidade). Orientei durante o jogo com frases como: “por fora”; “por dentro” e “podemos fazer mais rápido”, instruções estas que foram seguidas em um tempo médio. Foi possível observar que, a esta altura, os corpos estavam mais dispostos e conectados. Penso que, se a regra fosse apenas ocupar o lugar do colega, sem falar o nome, eles realizariam plenamente. Contudo, ao ter que falar o nome do colega, percebia-se uma tentativa de racionalizar o que se estava fazendo, integrando assim, o

¹⁶Aqui aplica-se o conceito de presença segundo Heidegger e Gumbrecht, em que a essência da presença é existência que no seu momento fundamental, ser-no-mundo, seria o homem se relacionando com as coisas (instrumentos), com os outros (demais presenças) e consigo mesmo. E nesta tríade (coisas, outros e a si mesmo), ao se ocupar, seria o primeiro e o principal modo à presença (cotidiana), como existencialidade, projetar-se. Então a presença estaria associada tanto ao conceito heideggeriano de “ocupação” quanto o de ação. Nesta perspectiva, as ideias de Heidegger parecem decantar nas questões sobre presença levantadas por Gumbrecht, pois ele compreende a possibilidade de uma relação com o mundo fundado na presença, apoiando nas concepções do homem heideggeriano. Gumbrecht na obra *Produção da presença: o que o sentido não consegue transmitir*, aborda a possibilidade de nos relacionarmos com o mundo considerando a materialidade dos objetos sem fundamentalmente conferir-lhes sentido. Nesse sentido, para o autor, “presença refere-se, em primeiro lugar, às coisas (*res extensae*) que, estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, exclusiva e necessariamente, por uma relação de sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 9).

Corpo e o Logos. Jogamos um pouco mais e, em determinado momento, o jogo estabeleceu-se completamente. Foi notável o prazer em cada um de estarem no jogo, ativos, presentes, dispostos em totalidade.

Particpei desse jogo como forma de estabelecer uma conexão com eles e isso funcionou de maneira positiva. Num momento depois, me peguei dentro do jogo e sem querer encerrá-lo, pois vi a satisfação do grupo em estarem ali todos juntos, jogando. Precisávamos dar continuidade e então interrompi de forma inesperada o jogo para dar sequencia ao Encontro. Neste momento tive um *insight*. Iniciei sem parar o exercício do “Oito”, que consiste em pular balançando os braços para frente ao mesmo tempo em que se conta até oito, nas direções: para frente, esquerda, para trás e direita. Seguindo sem interromper, diminuindo a contagem de oito para quatro, depois de quatro para dois e por fim, de dois para um. A realização deste exercício mobiliza rapidamente de forma intensa o físico de cada um. Corpos preparados, notei que o tempo estava avançando.

Nesse momento, fui alertado que a aula deles terminava um pouco mais cedo, devido ao fato de alguns alunos utilizarem o transporte intermunicipal que passa pelo *campus* às 12:00. Assim sendo, optei por não fazer o jogo da Mão que Guia, em virtude de não podermos aproveitar este jogo de concentração sem dilatar o tempo. Do exercício do Oito partimos para a Andança¹⁷ com as instruções. Aqui já de fora, observei que eles realizaram com facilidade demonstrando já terem feito o exercício anteriormente. O que lhes pareceu novo foram as instruções: não andar em círculos, não repetir o mesmo caminho, não esbarrar, ocupar os espaços vazios e olhar olho no olho ao passar por alguém.

Conseguiram executar com certa facilidade o exercício. Inseri as claves para que variassem o ritmo da Andança. O grupo conseguiu uma variação boa de acordo com os ritmos propostos e, em um determinado momento, percebi que eles estavam completamente conectados. Era hora de avançar no nosso plano. Pedi para que congelassem: reparassem em seu corpo, mãos, pés, tronco, queixo, e também nos colegas que estavam em seu entorno. Todos

¹⁷ DOURADO, P; MILET, M. E. Manual de Criatividades. Salvador:EGBA, 1998.

realizaram e em seguida solicitei que fechassem os olhos, pedi para que se concentrassem na respiração e fui distribuindo os tecidos pelo espaço.

Em seguida, pedi para abrirem os olhos e retomarem a Andança, desta vez, desviando dos tecidos. Após um tempo, solicitei que congelassem novamente, e, que cada um se dirigisse a um tecido, inicialmente e apenas o observasse. Aqui é o momento em que os percebi concentrados e entregues ao que estava acontecendo ali. Apesar de não ter feito o jogo da fase de concentração (Mão que Guia), aqui, estava com a etapa contemplada, diante do total estado de presença dos alunos. Notei uma interpenetração das fases que se mostraram para mim mais integradas do que nunca de forma viva e intensa. Pedi que cada um estabelecesse uma relação com o tecido escolhido e, propositalmente, neste primeiro momento, esta relação deveria ser feita com os pés. Esta instrução não foi planejada, porém, depois de um pequeno tempo, ao orientar que poderiam ampliar esta relação com o tecido através do corpo inteiro, uma suspeita se confirma: todos pegaram o tecido com as mãos. Entendi a partir disso que iniciar com os pés somente contribuiu para que o próprio corpo se *desmecanicizasse*. Sendo o ato de pegar o tecido com as mãos o primeiro instinto o qual todos seguiram. Em uma exploração individual do tecido por parte de cada um, fui estimulando-os para que outras possibilidades fossem ampliadas. Frases como: “fiquem livres para usar os planos alto, médio ou baixo,” ou “como vocês podem se relacionar com este tecido usando-o de outras formas sem ser como tecido?”, fizeram com que cada um em suas explorações tivesse uma gama ainda maior de possibilidades tornando rico o momento e o acervo de movimentos explorados. Ficamos um tempo relativamente médio nisso, até que solicitei que eles estabelecessem uma relação através dos tecidos uns com os outros. Algumas duplas e trios se formaram, neste momento os participantes aumentaram ainda mais o nível e intensidade de entrega ao jogo. Uma profusão de movimentos e combinações com a utilização do material-tecido das formas mais expressivas possíveis, que iam desde correntes, gangorras, máscaras, cordas, capas, dentre outras utilizações, todas novas aos olhos de todos.

Foi visível a forma com que os participantes se concentraram no jogo. Com o tempo, apresentei-lhes a necessidade de não parar de experimentar novas formas de se relacionar com o outro através do tecido. Eles entenderam

e foram além do que eu esperava. Neste momento, seus corpos registraram uma potência expressiva e criativa que me surpreendeu positivamente.

É muito forte constatar o poder que o corpo tem ao ser dado a ele o espaço de se dizer. A experimentação continuou com uma interação entre as duplas e trios em novas configurações e em mais potentes experimentações. Pedi para que congelassem e se agrupassem por cor. Agora em um novo grupo, orientei para que continuassem a criar possíveis relações e novas significações ao que tinham feito. Este momento foi de grande riqueza, pois a liga entre os grupos foi o ponto de partida ideal para o passo seguinte: comunicar juntos.

Nessa etapa, dirigi-me a cada grupo, falando sobre as cores e seus respectivos significados: palavras, pretextos, princípios. Solicitei que traduzissem com o corpo e com os tecidos o que os mesmos haviam entendido e utilizando o repertório experimentado expressando em grupo.

Vale ressaltar que o fato de ter parado a experimentação e ter falado a eles, interrompeu de certa forma o fluxo do que vinham construindo no corpo. Isto constatei, pois, dois dos três grupos sentaram para falar sobre o que deveriam fazer. Apesar da orientação de: “não falem, façam!”; o que percebi foi o esvaziamento do corpo na construção de significados. Dei a eles cinco minutos para construírem a tradução corporal do grupo. Após esse tempo, numa tentativa de engajar o corpo deles novamente, retomei a Andança; contudo o horário avançado e quase esgotando não me permitiu estimulá-los mais.

Dessa forma, começando pela cor vermelha, após congelarem na Andança, eles, distribuídos pelo espaço foram traduzindo em seus corpos o que haviam experimentado e entendido através dos mesmos. Seguiu-se pelas cores branca e preta, e, após este momento de mostrar, solicitei que cada um se dirigisse à sacola, a qual trouxe os tecidos, a fim de que os guardasse. Em seguida, formamos um círculo sentados e a orientação de construir um movimento e um som a partir daquilo que foi experienciado no encontro foi executado. Mesmo com os corpos já não tão potentes, cada um realizou e em seguida finalizamos de pé abraçados ombro a ombro.

5 – Reflexo-AÇÃO

EXISTIR, REALIZAR, DEVIR

Os pressupostos teóricos usados como base para a elaboração e aplicação deste material terminaram por abrir mais questões após a sua realização. Este fato se estabelece positivamente na sensação de “não fechar”, de certa forma, o trabalho. Surgiram novas e outras inquietações. A própria noção de conclusão, neste trabalho, é restritiva. Refleti, planejei, preparei, mas, a vida é o que acontece nas entrelinhas, enquanto nos ocupamos em tentativas cartesianas de controlar seus rumos. Vida pulsante que EXISTE em cada batida de coração enquanto escrevo essas palavras. Ryngaert adverte que,

Um grupo que não se conhece e não sabe nada sobre as atividades que o esperam, naturalmente tem necessidade de ganhar segurança. A aplicação de um programa preestabelecido nem sempre é a melhor maneira de atender à demanda dos jogadores. Em alguns casos particulares, grupos muito distantes de qualquer cultura teatral, de qualquer referência à expressão, dificilmente toleram exercícios cujos fundamentos lhes escapam totalmente e que parecem provenientes da loucura. (RYNGAERT, 2009, p. 78).

Os estudos que me fizeram elaborar e pensar esta prática, neste Encontro tinham uma afluência, um objetivo, como uma linha tracejada esperando com a sua REALIZAÇÃO ser preenchida – ou não. Realizamos o que foi planejado, porém a AÇÃO esteve aberta e alterações foram agregadas no decorrer do Encontro. Daí surgiram as primeiras perguntas: “Fiz certo? ”; “Deveria ter feito de outra forma? ”. Nenhuma dessas perguntas terá respostas que as contemplem plenamente por que o Encontro é algo vivo. Esta pesquisa é prática, agora percebo, não deveria ter finalidade outra senão a sua realização em si. Preparar um campo de atuação para semear algo buscando controlar seus resultados, ou esperando algo mais objetivo é limitador por demais. Isso desconsidera abrangência e complexidade do fator contexto e do material humano em questão. Foi imperceptível a mim que isso vai na

contramão do próprio trabalho que em seu interior carrega o princípio do DEVIR. Aquilo que ainda vai acontecer, se for acontecer, é um fator desconhecido. Há um espectro alcançável, sim, tendo por premissas que não estamos tratando de algo aleatório ou mesmo algo pertencente ao acaso. Trata-se de um universo que se observa e tenta-se propor algo com bases teóricas para este mesmo universo.

Conseguimos colocar o corpo como um campo receptivo onde foram plantados os princípios, contudo, as conquistas por parte dos alunos foram muito mais além.

A inserção dos conceitos, como conceitos da cultura afro-yorubana, feita oralmente/corporalmente de início gerou uma certa surpresa. Acredito que qualquer coisa que os apresentasse geraria a mesma reação. Dentro do que estava sendo proposto, com o corpo ativo e a escuta disponível, através das cores e dos tecidos, os alunos participantes puderam assimilar, introjetar, aproximar-se do universo afro referencial. As respostas de todo o entendimento vieram nos corpos com construções e elaborações que fugiam da linearidade. Percebi que o preparar o corpo para receber e responder a estes estímulos/conceitos/pré-textos, foi uma maneira eficaz de romper possíveis resistências. Quando estes corpos falaram com os tecidos brancos sobre o que não existia e passou a existir, cada gesto, preenchido de significado, revelou que eles não só compreenderam, mas eles são, naquele momento, aquilo que passa a existir. Dessa forma, também, os alunos que se apropriaram do conceito do Realizar, na cor vermelha, estavam pulsantes em suas ações que traduziram essa vivacidade. Pensei na cor vermelha e nos seus significados possíveis. O sentido de “alerta” ratificou este conceito, pois era possível ler isso em seus corpos. A cor preta e o conceito de Devir, foi acontecendo na ação deles, que, na minha percepção, haviam entendido à princípio o que era. Começaram o processo no corpo e foram assentando esse conhecimento. Mostraram com isso, esse caminho do entender, o próprio Devir. É muito significativo o conceito se desdobrar em ação, e este corresponder ao próprio significado do conceito. Nas falas do final, as “fichas caem”, e há um reconhecimento agora, relacional, do que os corpos disseram, que os corpos leram. Isso foi de fundamental importância para nós, todos os envolvidos, pois, nos revelou a potência e o alcance de algo ancestral. Daí podemos nos

perguntar: “de onde veio isso? ”, e as respostas variam, mas ficam bem próximas do: “ de dentro de mim”. Reconheceu-se o sujeito que carrega em si a sua ancestralidade afro-brasileira.

Em depoimentos após a prática, alguns alunos falaram sobre o que aconteceu no Encontro. Um desses alunos disse: “o corpo também é uma voz”. A concepção do corpo como um caminho possível para encontrar formas de se entender e entender o outro foi alcançada por eles. A colheita que realizei vai além das expectativas que tive quando iniciei este caminhar. A primeira superação daquilo que esperava foi o quanto foi significativo para este grupo descobrir através do jogo os nomes de seus colegas. Quase todos os alunos que puderam dar seu depoimento sobre o que ficou do Encontro neles falaram sobre essa descoberta. Apesar de parecer algo muito simples, este fato coaduna com a base do Baraperspectivismo, citada anteriormente, que é a oposição ao caráter racional e a ordem que esta forma de valorizar o pensamento em detrimento de outras possibilidades do saber que é predominantemente imposto dentro de nossa sociedade. Uma sensação desconfortante, talvez, a constatação de que jovens que partilham uma aula semanalmente não sabem sequer seus nomes. O mundo que aparta, que separa as pessoas, que as distancia cada vez mais, aqui, neste Encontro, encontrou o seu opositor.

Em depoimento após a prática, foi relatado por uma das alunas participantes que: “ é diferente quando a gente entende uma coisa que a gente já sabe, tipo “existir”, mas de outra forma. E eu nem sabia que isso era africano”. Por meio do depoimento da aluna, é possível compreender que a partir do Encontro, a mesma considerou outra forma de entender e se surpreender com os conceitos estruturados dentro de um entendimento baseado na cosmogonia africana. Esta relação que ela consegue estabelecer abriu o campo para que mais “elementos” da cultura afro-brasileira e africana possam ser apropriados por ela. Outro aluno considerou por meio de seu depoimento que: “fiz coisas com o corpo que nunca fiz antes. Com o corpo do meu colega. A gente não se toca.” Esta fala nos aponta para a importância e relevância do trabalho que coloca estes corpos como campo de construção de conhecimento e os prioriza neste processo colocando-os de forma potente, viva

e disposta uns aos outros. Este conhecimento coaduna com os valores africanos que privilegiam a experiência, a vivência como campo do saber. Assim como, em algumas culturas africanas, o conhecimento é transmitido através do corpo de um *GRIOT* (Responsável por transmitir os conhecimentos e histórias de alguns povos tradicionais africanos através da oralidade), o saber “o outro” acontecerá quando o contato vivenciado se der no toque dos corpos. Um próximo passo possível, vislumbro aqui, seria o reconhecer-se um indivíduo cultural que tem por formação a matriz africana, objetivando assim, dirimir os preconceitos e as discrepâncias sociais que nos segregam da nossa própria cultura. Em um possível desdobramento deste encontro, em ambiente escolar, onde a lei 10.639/03 é parte importante na construção do conhecimento dos indivíduos, acredito que o Pré- texto é uma excelente opção. A partir deste conceito, propor experiências sensoriais seguidas de reflexões contextualizadas podem gerar grandes reencontros. Uma divisão possível que considere o corpo na construção do conhecimento poderá ser eficaz podendo partir dos órgãos do sentido e derivar em cenas ou improvisos, trançando o conhecimento a partir de textos e de leituras de mundo, com o olhar sobre a sua realidade, seu contexto, seu bairro, sua casa, seu grupo social, pode trazer resultados positivos. O uso de uma folha, um acarajé, ou um feixe de palha da costa, o seu cheiro, sua textura estimulando o corpo a criar em cena e em seguida contextualizando a mesma como parte de nossa herança cultural africana, refazendo a cena com novas leituras é um caminho que acredito apontar para algo consistente no que diz respeito à aplicação da lei 10.639/03 de uma forma mais abrangente e ampliada. Aqui, a diferença é que o entendimento partirá do corpo e assim como foi possível para os alunos reentenderem o “EXISTIR”, “DEVIR” E O “REALIZAR”, acredito que poderá se dar a construção de um olhar sensível, de corpo inteiro, à cultura afro-brasileira e africana.

Esta oposição reafirmada pelo Baraperspectivismo, confirmada nas tradições e na cosmogonia Nagô, gerou uma tensão necessária ao EXISTIR. Confirmou-se a importância e eficácia dos estímulos através do corpo e a concepção e o conhecer através do mesmo. Tem também um especial lugar, aquilo que os alunos construíram com seus corpos. Levantei a possibilidade

(racional, limitadora) de tentar controlar e atribuir valores sobre esse entendimento, contudo, após os depoimentos de cada um passou a conhecer em plenitude por outras vias. A importância que foi dada a “forma diferente de tudo o que já fizeram” nos aponta horizontes possíveis para novas questões e novas provocações.

Referências

- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte, 2008.
- BENY, Daniela. *Oju Omim Omorewá: o afoxé dança para Iansã*. Maceió, Viva Editora, 2017.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.
- BULHÕES, Marcos. *Encenação em jogo: espaços e fragmentos de textos como ponto de partida*. Mestrado, ECA/USP, 2001.
- CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. Ed. Huitec/Ed. Mandacaru, São Paulo, 2006.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro, FAPERJ, Pallas, 2012.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *O negro no Brasil: trajetória e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.
- DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. 4 ed..EGBA. Salvador, 1998.
- DIAS, Marcelo. *Relatório Parcial da Comissão da Verdade da Escravidão Negra no Brasil* OAB/RJ. Rio de Janeiro, Mavi, 2016.
- FARIA, Alessandra Ancona, *Contar histórias com o jogo teatral*. ECA/USP, Dissertação de Mestrado, 2002.

GUMBRECHT, H.U. *Produção da presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora PUC-Rio, 2010

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela Nunes; ANDRADE. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. In: *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial PPGH-UNISINOS. projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. SP: Perspectiva, 1984.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. *A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – Departamento de Educação – PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

LIGIÉRIO, Zeca. *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Garamond, Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra em Tempos Pós modernos*. Salvador: EDUFBA, 2008.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo, Contexto, 2016.

MERISIO, P.; CAMPOS, V. *Teatro: ensino, teoria e prática*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MILET, Maria Eugenia Viveiros. *Uma Tribo mais de mil*. O Teatro do CRIA. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2002.

MOURA, Glória. *Negro, Sociedade, Constituinte*. Revista São Paulo em perspectiva, 2(2): 64-68, abr./jun. 1988.

MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. *Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Senhor do Bonfim/BA*. Disponível em: www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *África Brasil, Ancestralidade e Expressões Contemporâneas*. Rio de Janeiro, IPEAFRO, 2011.

_____. *O tempo dos povos africanos*. Brasil, Ministério da Educação – MEC, 2007.

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

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lillian Elizabete da Silva. *Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03*. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/929/563>

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. Cia das Letras, São Paulo, 2001.

PUPPO, Maria Lúcia. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. Tese de Livre Docência, ECA/USP, 1997.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar e Representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTIAGO, Maria do Socorro. *Pelos Caminhos do Sairé: um estudo do aproveitamento da cultura popular no teatro-educação*. Doutorado, ECA/USP, 1996.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte. Nandyala, 2015.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Padê, Asèsè e o culto Égun na Bahia*. Petropolis, Vozes, 1984.

SANTOS, Rodrigo dos. *Baraperspectivismo contra logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana*. IFCS/UFRJ. Rio de Janeiro, 2014

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa, Editorial Caminho, 1995.

SODRÉ, Muiniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis, Vozes, 2017.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. SP: Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos Teatrais no livro do diretor*. SP: Perspectiva, 1999.

_____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. SP: Perspectiva, 2001.

SILVEIRA, Renato da. *O Candomblé da Barroquinha: Processo de construção do primeiro terreiro baiano de keto*. Salvador, Edições Maianga, 2006.

VAZ, Beatriz Cabral. *Ensino do teatro — experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

VERGER, Pierre. *Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil e na antiga Costa dos Escravos, na África*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo, EDUSP, 2012.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva; BARROS, José Flávio Pessoa de. *Galinha d'Angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro, Pallas, 2012.

ZENÍCOLA, Denise Mancebo. *Performance e ritual: a dança das labás no xirê*. Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2014.