



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

JOÃO VICTOR SOARES DOS SANTOS

**MUSICENAFRO NA ESCOLA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA NEGROREFERENCIADA EM TEATRO**

Salvador

2021



JOÃO VICTOR SOARES DOS SANTOS

**MUSICENAFRO NA ESCOLA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA NEGROREFERENCIADA EM TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Evani Tavares Lima

Salvador

2021

Santos, João Victor Soares dos.

Musicenafo na escola: sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em teatro / João Victor Soares dos Santos. - 2021.

155 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Evani Tavares Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, 2021.

1. Teatro. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Teatro na educação. 4. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Educação multicultural. 6. Racismo na educação. 7. Negros - Identidade racial. I. Lima, Evani Tavares. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. III. Título.

CDD - 792.07

CDU - 792:37

TERMO DE APROVAÇÃO

João Victor Soares dos Santos

*“MUSICENAFRO NA ESCOLA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA NEGROREFERENCIADA EM TEATRO”*

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas,
Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 03 de setembro de 2021.



Prof^ª. Dr^ª. Evani Tavares Lima (Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Célida Salume Mendonça (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. Tássio Ferreira Santana (UFSB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos orixás e a todos os meus ancestrais, que me permitiram estar trilhando este caminho.

Agradeço imensamente a minha família, que sempre me apoia nesta caminhada.

A minha mãe, Daniela Pereira dos Santos, e ao meu pai, Orcelino Soares dos Santos, por serem o tronco de meu baobá ancestral, me nutrindo em várias instâncias.

As minhas avós, Direnice Pereira e Dionísia Santos (*in memoriam*), mulheres negras e mães solteiras que são exemplos de força e afeto, por cuidarem de mim com tanto carinho, e por serem minhas raízes.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação, pelo financiamento desta pesquisa.

A minha orientadora, Evani Tavares Lima, que, com seriedade e exigência, me estimulou a construir o melhor e o máximo que eu podia nesses anos de pesquisa e sistematização.

As professoras Alexandra Gouvêa Dumas e Mabel Freitas, por serem as mentes intelectuais e de incentivo pessoal que em primeiro momento colaboraram no projeto de pesquisa desta dissertação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Muito obrigado!

SANTOS, João Victor Soares dos. **MUSICENAFRO na escola**: sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em Teatro. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

O estudo se localiza no contexto da pesquisa em Artes, mais precisamente, no campo da Pedagogia Teatral, com foco na reflexão e elaboração de conteúdos para o ensino de Teatro, na educação básica, ligados às culturas negras e às relações raciais. O objeto deste trabalho é a “MUSICENAFRO na escola: sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em Teatro”, para o contexto formal de educação, voltada às crianças do ensino fundamental dos anos iniciais. Proposta esta de implementação futura, durante um ano letivo em uma escola pública de Salvador, Bahia, no retorno das aulas presenciais. O exercício desenvolvido pela pesquisa é de pensar um plano pedagógico negrorreferenciado de modo ampliado, desde a fundação teórica das opções teórico-metodológicas, passando pelo detalhamento das ações e contemplando também a criação de jogos. Nesse processo, delimitou-se uma concepção de pedagogia negrorreferenciada em Teatro, exemplificando algumas práticas pedagógicas identificadas com esse caráter, para então apresentar as diretrizes teórico-metodológicas que fundamentam o plano proposto. Uma das questões que conduz o trabalho é: de que formas as relações raciais, a identidade negra e as culturas negras podem ser trabalhadas no ensino fundamental – anos iniciais, na escola? Caracteriza a estratégia metodológica deste plano a utilização da música (letras, sonoridades, ritmos etc.) como disparador para o trabalho com a cena e a tematização da identidade negra. Neste caso, o universo musical visitado é o pagode (utilizando-se do repertório do intérprete Léo Santana) e o samba-reggae (partindo do Ilê Aiyê). As problematizações apresentadas foram ancoradas, principalmente, nos autores: Viola Spolin (2001), Augusto Boal (2006), Kabengele Munanga (2020), Fausto Antonio (2015) e Rosana Souza (2016). Acredita-se que essa articulação música-teatro-identidade potencializa e facilita o trabalho com os temas como ancestralidade, autoestima, respeito às diferenças e identidade negra, no ensino fundamental.

Palavras-chave: Teatro; Pedagogia Teatral; Negrorreferenciado(a); Identidade Negra; MUSICENAFRO.

SANTOS, João Victor Soares dos. **MUSICENAFRO at school**: systematization of a black-referenced pedagogical proposition in Theater. 2021. 155 p. Dissertation (Master in Performing Arts) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This work is inserted in the context of artistic researches, more specifically in the field of Pedagogical Theater, with an emphasis on the study and elaboration of contents for the teaching of Theater in basic education directed to black cultures and racial relations. The object of this work is the “MUSICENAFRO at school: systematization of a black-referenced pedagogical proposition in Theater”, intended for the formal context of education as well as for elementary school children in the early years. This proposal is designed for a future implementation, during the school year in a public school in Salvador, Bahia, in the return of classroom classes after isolation by the current pandemic. The exercise developed by this research is to think of a black-referenced pedagogical plan in an expanded way, ranging from the theoretical foundation of the theoretical-methodological options, passing through the detailing of actions, finally reaching the creation of games. In this process, a conception of black-referenced pedagogy in Theater was delimited, identifying some pedagogical practices with this characteristic, in order to present the theoretical-methodological guidelines that underlie the proposed plan. One of the main questions that drive the work is: in what ways can race relations, black identity and black cultures be worked on in elementary school – early years? The methodological strategy of this plan is characterized by the use of music (lyrics, sounds, rhythms, etc.) as a trigger for working with the scene, based on the theme of black identity. In this case, the musical universe visited is the pagode (using songs by singer Léo Santana) and the samba-reggae (coming from the musical group Ilê Aiyê). The problems presented were based mainly on the authors: Viola Spolin (2001), Augusto Boal (2006), Kabengele Munanga (2020), Fausto Antonio (2015) and Rosana Souza (2016). It is believed that this triple articulation "music-theater-identity" can enhance and facilitate the work with themes such as ancestry, self-esteem, respect for differences and black identity in elementary school.

Keywords: Theater; Pedagogical Theater; Black-Referenced Pedagogy; Black Identity; MUSICENAFRO.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Manifestação negra em Salvador, BA, 1981 | 17 |
| Figura 2 – Aula de alfabetização e cultura geral para adultos realizada pelo TEN, RJ, 1944 | 45 |
| Figura 3 – Cosmograma Bakongo..... | 57 |
| Figura 4 – A evolução do ser humano na terra | 58 |
| | |
| Gráfico 1 – Protagonistas na literatura inserida nos livros de português..... | 24 |
| Gráfico 2 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio no Brasil, 2019 | 53 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 POR UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NEGROREFERENCIADA EM TEATRO | 15 |
| 1.1 CURRÍCULO PARA O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA LEI N.º 10.639/03 | 15 |
| 1.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEGROREFERENCIADAS EM TEATRO.. | 27 |
| 1.2.1 Negrificar..... | 29 |
| 1.2.2 Lucas Dantas – Um herói de Búzios..... | 34 |
| 1.2.3 Os ensinamentos do Candomblé: uma abordagem a partir da pedagogia do Teatro | 37 |
| 1.2.4 Pedagogia da Circularidade Afrocênica..... | 40 |
| 1.3 TEATRO NEGRO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO FAZER ARTÍSTICO | 43 |
| 2 DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA AS MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NEGROREFERENCIADAS EM TEATRO | 50 |
| 2.1 RECONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO RACISMO E DA NECESSIDADE DE SEU COMBATE NA ESCOLA..... | 51 |
| 2.2 PERTENCIMENTO COMUNITÁRIO: A CIRCULARIDADE, A FILOSOFIA UBUNTU E O TRABALHO EM COLETIVO COMO DISPARADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA | 56 |
| 2.3 INTEGRALIZAÇÃO DO SER E DO SABER, DAS LINGUAGENS E DO FAZER ARTÍSTICO A PARTIR DE ASPECTOS SOCIOCULTURAIS AFRO-DIASPÓRICOS | 65 |
| 2.4 O CORPO E A ORALIDADE COMO LUGAR E FORMA DE APRENDIZADO E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO | 70 |
| 2.5 CONSCIÊNCIA IDENTITÁRIA ENQUANTO TRANSFORMADORA DAS RELAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS | 75 |
| 3 MUSICENAFRO NA ESCOLA: MÚSICA, TEATRO E IDENTIDADE NEGRA NA CENA | 80 |
| 3.1 MÓDULO 1 – UBUNTU-QUEM SOU EU, QUEM SOMOS NÓS NA CENA?..... | 95 |
| 3.2 MÓDULO 2 – NOSSA IDENTIDADE NEGRA NO PAGODÃO TEATRALIZADO | 103 |
| 3.3 MÓDULO 3 – CANTO, DANÇO E TOCO MINHA BELEZA NEGRA COM O ILÊ AIYÊ | 106 |
| 3.4 MÓDULO 4 – ME VEJO E SOMOS VISTOS NA CENA: REPRESENTAR A MINHA EXISTÊNCIA..... | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 118 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICES | 130 |

INTRODUÇÃO

Tratar de Teatro na escola, enquanto objeto de pesquisa, faz-me refletir que há alguns anos nem imaginava que trilharia o caminho de ser educador por meio do teatro, fazendo desse gosto pela arte a minha profissão. Esta pesquisa está imbricada com o repertório artístico, social e educacional de experiências que me atravessam. Parte dessas experiências trago a seguir, por intermédio de uma breve lembrança ao trajeto que começa em São Desidério, minha cidade natal, e chega até este momento. Como muitos artistas do interior, que, por vezes, não dispõem de um espaço físico de teatro em suas cidades, comecei a tomar gosto pelo teatro através da escola, em meados dos anos 2008 e 2009, na cidade de São Desidério-BA.

Ali, na escola, na sala de aula, no pátio, ou na quadra, foram os meus primeiros espaços de atuação. Tempos depois, junto a outros jovens estudantes, já no ano de 2012, fundamos a Companhia de Teatro Trakinus, que me deu régua e compasso para o trabalho com o teatro em coletivo. Entre os anos de 2012 e 2015, pude crescer junto com a companhia, tanto como ator quanto como pessoa, realizando espetáculos construídos pela força do coletivo, e, diversas vezes, sem patrocínio. Paralelamente a isso, tive também minha formação musical pela Filarmônica Municipal Maestro Heliodoro Ribeiro, por meio da qual aprendi teoria musical e prática do saxofone. Foram essas as minhas bases, e o desejo de sempre querer me aprofundar mais, que me levaram à licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, decisão que mudaria completamente a minha vida.

Em 2015, ingressei na Escola de Teatro da UFBA e também comecei a integrar a Companhia Novos Novos, sob direção de Débora Landim, companhia que trabalha com crianças, adolescentes e jovens, e que estava sediada no Centro de Pesquisa Moinhos Giros de Artes, um espaço que trabalha com a educação através da arte. É nessa companhia que, pela primeira vez, surgem os estímulos de colocar em diálogo a música e o teatro, aproveitando minhas duas habilidades, ator e músico. Provocado assim, em 2017 desenvolvi a oficina “MUSICENA” como um primeiro esboço pedagógico para utilizar da música nos processos de trabalho com o Teatro. Também neste ano fui totalmente afetado pela participação no elenco da primeira montagem de temática negra da Companhia de Teatro da UFBA, o espetáculo “Gusmão – O Anjo Negro e sua legião”, com direção de Tom Conceição. Me ver num processo de montagem teatral, composto majoritariamente por pessoas negras, desde o elenco

até a equipe, tratando da história desse artista negro do interior, que também enfrentou dificuldades para exercer sua arte como profissão, fez-me perceber criticamente enquanto um sujeito negro, artista, educador e pesquisador.

A partir desse momento, vi-me provocado a afrografar (MARTINS, 1997) a minha prática artístico-pedagógica, dentro e fora da universidade. Assim, em 2018, surgiu a oficina MUSICENAFRO, como parte do meu estágio curricular obrigatório da licenciatura em Teatro; nesse mesmo ano, experimentei uma abordagem negrorreferenciada enquanto residente do programa Residência Pedagógica, atuando na Escola Municipal Vale das Pedrinhas; e, em 2019, desenvolvi como projeto de extensão o Afrocenar – Laboratório de investigação e criação em Performance Negra. Também pude integrar O Bando de Teatro Olodum, companhia negra com mais de 30 anos de existência, desde o ano de 2018, participando de espetáculos e eventos realizados pelo grupo. Foram esses projetos que me levaram a pensar e problematizar acerca do ensino de Teatro, sob uma perspectiva negrorreferenciada, nas diferentes modalidades de educação. Foca-se, neste momento, especialmente a oficina MUSICENAFRO, que é o cerne investigativo desta pesquisa.

Por meio dessa experiência, realizada ao longo de três meses de trabalho, no ano de 2018, em Salvador, foi se configurando uma forma de conceber a prática de ensino e aprendizagem do Teatro que partisse da música afro-brasileira para os trabalhos de preparação corporal e vocal dos estudantes e também para a criação cênica desenvolvida com estes. Nessa proposta, desenvolve-se uma prática pedagógica negrorreferenciada em Teatro, que se utiliza de recursos culturais afro-brasileiros, não só como conteúdo, mas também como metodologia de trabalho artístico-educativo.

Portanto, MUSICENAFRO é a ideia de proposta pedagógica que proponho, a qual está assentada em três palavras-chave: Música – Cena – Afro. A música afro-brasileira, entendida não apenas como código sonoro, mas também como expressão dançante, é o recurso pedagógico utilizado para, junto com o fazer teatral, trabalhar com questões históricas, culturais e identitárias da população negra. Em 2019, aprofundando-me nessa temática, relatando e analisando essa prática pedagógica, apresentei o trabalho de conclusão de curso da licenciatura em Teatro, realizada na Escola de Teatro da UFBA, intitulado “MUSICENAFRO: em busca de uma Pedagogia Teatral negrorreferenciada em concordância com a Lei 10.639/03”.

Concluí, à época, que era possível a elaboração de uma versão dessa proposta para ser desenvolvida em espaços formais de ensino, como a escola, desde que se fizessem adaptações para isso. Foi assim que cheguei à primeira versão do anteprojeto deste estudo de mestrado: experimentar essa proposta da MUSICENAFRO, partindo da relação música-teatro-identidade negra, num contexto formal de educação, para crianças do ensino fundamental dos anos iniciais, durante um ano letivo, em uma escola pública de Salvador-BA. E, em seguida, analisar seus resultados e tecer considerações. Entretanto, diante das dificuldades ocasionadas pela situação pandêmica da covid-19, instauradas em março de 2020 no Brasil, entre elas, a suspensão das aulas, foi necessário alterar a perspectiva do trabalho. Assim, o projeto que continha uma importante etapa, na prática, passou a ser eminentemente teórico, o que acabou sendo positivo, pois ampliou as reflexões teóricas sobre a proposta.

Desse modo, chegou-se ao presente objeto: “MUSICENAFRO na escola: sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em Teatro”¹, com foco na educação formal, para crianças do ensino fundamental dos anos iniciais, durante um ano letivo em uma escola pública de Salvador-BA. Assim, a dissertação se constitui da contextualização e problematização do universo e temática em que está inserida a pesquisa (Teatro, Educação e Identidades Negras), a apresentação do plano pedagógico e a discussão de seus principais pontos. Seus objetivos: sistematizar e analisar um plano pedagógico negrorreferenciado, partindo da relação música – teatro – identidade negra; definir diretrizes teórico-metodológicas socioculturais negras que subsidiam a construção da proposta pedagógica negrorreferenciada elaborada; e identificar e analisar propostas pedagógicas negrorreferenciadas em Teatro.

Algumas questões serviram de base para a condução desta dissertação: Como construir um plano pedagógico negrorreferenciado em Teatro partindo da relação música – teatro – identidade negra? Que diretrizes teórico-metodológicas inspiradas nas culturas negras são possíveis em uma proposta pedagógica negrorreferenciada em Teatro? De que forma as relações raciais, a identidade negra e as culturas negras podem ser trabalhadas no ensino fundamental – anos iniciais, na escola?

¹Plano este que poderá ser aplicado em outro momento oportuno, quando do retorno das aulas presenciais nas escolas.

Este é um estudo teórico-descritivo que visa à prática e resulta num produto, o plano pedagógico. Pela natureza de suas reflexões, o estudo afilia-se na perspectiva da pesquisa em Artes. É, portanto, uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva. Quanto aos procedimentos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico-metodológico abarca, sobretudo, referenciais da Pedagogia Teatral, da Educação e Cultura negra. Kabengele Munanga (2020) fundamenta as reflexões sobre Identidade Negra no Brasil; Fausto Antonio (2015) é utilizado para elaborar um entendimento próprio de pedagogia negrorreferenciada em Teatro; Viola Spolin (2001) e Augusto Boal (2006), por sua vez, inspiram, a partir de seus repertórios pedagógicos teatrais, a elaboração de alguns jogos e exercícios propostos; e Rosana Souza (2016) sustenta a reflexão sobre a ausência de arte e culturas negras nos livros didáticos. Portanto, constrói-se, aqui, um estudo baseado nos processos de ensino e aprendizagem em Teatro sob uma perspectiva negrorreferenciada.

Destaca-se que ao se referir aos processos de ensino e aprendizado ao longo desta dissertação, parte-se do entendimento conceitual, filosófico e pedagógico de ensinagens negras, partindo da reflexão de Vanda Machado, educadora e egbomi do Ilê Axé Opô Afonjá, que diz:

o ato de em-sinar na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro de seu odu, dentro de sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo do jeito como ele é. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana. Estamos falando do pensamento tradicional africano recriado nas comunidades de terreiro (MACHADO, 2017, p. 45).

Compartilha-se, ainda, da reflexão do educador e pesquisador em Teatro, Tássio Ferreira, sobre as ensinagens negrodiaspóricas:

As ensinagens negrodiaspóricas estão para além de um conjunto de conteúdos negrorreferenciados – dão lugar a uma cosmovisão do ensino, problematizando a estrutura escolar oficializada em detrimento de um pensamento circular africano, que considera a experiência como potencializadora da formação. Mais do que isto, esta possibilidade de experienciar o conhecimento, ao invés de apreendê-lo, de guardar para si, muitas vezes com técnicas vazias como a memorização, devolve àquele/a que está imerso no processo de ensinagem a possibilidade de gerir o seu percurso, considerando suas referências civilizacionais (FERREIRA, 2021, p. 4).

Dessa forma, reconhece-se, neste trabalho, que tratar de ensino e aprendizado sob uma perspectiva negra é reconhecer que há diferentes ensinagens negras, sendo estas proporcionadas por metodologias contrárias a uma educação tecnicista ou conteudista, provocando um ato educacional que valoriza o sujeito enquanto produtor

de conhecimento, dialogando diretamente com os saberes e fazeres das culturas negras como caminhos de vivência de diferentes aprendizados.

Desde a promulgação da Lei Federal n.º 10.639² de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, educadores e educadoras, órgãos educacionais e entes da federação têm se movimentado para se adequar a essa realidade. É dentro desse contexto que esta pesquisa se insere. Observando, ainda, a falta de um maior compartilhamento de materiais publicizados, na área da Pedagogia Teatral, que tenham como o foco a investigação de processos de ensino e aprendizado em Teatro, ligados às relações raciais e contextos históricos e culturais das culturas negras.

Reconhece-se que há avanços, como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, organizada pelo Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2004, entre outros projetos e materiais didáticos específicos, porém ainda é pouco em vista do que podemos avançar. Dito isso, o trabalho apresenta-se estruturado conforme deslindado nos parágrafos a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado “Por uma abordagem pedagógica negrorreferenciada em Teatro”, desenvolvem-se seções que contemplam a discussão sobre a Lei n.º 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, trazendo a relação dos conteúdos propostos por essa Lei no ensino de Artes. Identificam-se e são analisados, neste capítulo, exemplos de práticas pedagógicas negrorreferenciadas de ensino e aprendizado de Teatro, em contextos formais e informais de ensino. Discute-se, ainda, como o Teatro Negro se relaciona com o teor educacional, podendo também ser mediador de aprendizagens.

No segundo capítulo, “Diretrizes teórico-metodológicas para as minhas práticas pedagógicas negrorreferenciadas em Teatro”, elenco alguns princípios que identifico como cerne de práticas pedagógicas negrorreferenciadas que desenvolvo, a MUSICENAFRO. Este capítulo se propõe a discutir elementos filosóficos, culturais e

² Destaca-se que a Lei n.º 11645/08 alterou a Lei n.º 10.639/03 para a inclusão da História e Cultura Indígena nos mesmos moldes da lei de 2003. Entretanto, escolheu-se, aqui, referenciar a Lei 10.639/03 ao longo de toda a dissertação, para delimitar a temática trabalhada, que faz jus apenas às culturas negras.

históricos de expressão afro-brasileira e africana, que podem ser utilizados como condutores de ações pedagógicas negrorreferenciadas, como: reconhecimento da existência do racismo e da necessidade de seu combate; pertencimento comunitário – a circularidade, a filosofia Ubuntu e o trabalho em coletivo como disparadores da ação pedagógica; integralização do ser e do saber, das linguagens e do fazer artístico a partir de aspectos socioculturais afro-diaspóricos; o corpo e a oralidade como lugar e forma de aprendizado e de produção de conhecimento; consciência identitária enquanto transformadora das relações sociais, políticas e culturais. Para isso, apresenta essas ideias e as relaciona com o contexto da educação, especialmente a educação escolar, que faz parte essencial deste objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, “MUSICENAFRO na escola – música, dança e identidade negra na cena”, apresenta-se o plano pedagógico construído a partir dessas referências abordadas ao longo da dissertação. O plano, assim como o capítulo, é dividido em quatro partes, identificadas como módulos, cada um com seus conteúdos e habilidades propostas para esse ensino e aprendizado de Teatro de maneira negrorreferenciada. Aqui, fica mais evidente como a música afro-baiana pode ser utilizada, juntamente a outros elementos culturais afro-brasileiros, como dispositivo pedagógico de ensino e aprendizado do Teatro e de trabalho com as relações raciais na escola. No caso desta pesquisa, são explorados o pagode, mais particularmente os trabalhos do repertório do intérprete Léo Santana, e o samba reggae do bloco afro Ilê Aiyê. Importante salientar que os elementos trabalhados envolvem não só a música, mas também a dança e as visualidades.

1 POR UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NEGROREFERENCIADA EM TEATRO

1.1 CURRÍCULO PARA O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA LEI N.º 10.639/03

A ausência de um currículo na educação básica pensado sob a perspectiva de valorização histórica e cultural das populações africanas e afro-brasileiras não é algo novo da educação formal escolarizada no Brasil. Cabe lembrar que foram os Jesuítas, já no século XVI, os primeiros professores brasileiros, responsáveis pela educação no país; e os indígenas e africanos escravizados, os primeiros estudantes. É evidente que, de acordo com a tradição já estruturada da escolástica na Europa, durante a Idade Média, esse modelo educacional estava centrado na propagação dos dogmas da igreja. Então, o “currículo escolar” desse período estava focado principalmente na catequese desses povos, tida como o caminho para a redenção e humanização dessas almas, consideradas bárbaras.

Não por acaso, a valorização dos costumes e valores culturais dos povos indígenas e africanos não era um assunto a ser trabalhado no processo educacional, exceto quando se configuravam como recurso de aproximação dos jesuítas a essas populações, para então propagar a missão dogmática-educacional. Esse quadro de ausência dos povos originários da terra e africanos no comando, enquanto produtores de saberes e fazeres significativos para a população brasileira, vai se perpetuar pelo modelo educacional brasileiro ao longo dos tempos, sendo necessárias muitas movimentações políticas para que essa situação se revertesse.

Observa-se a mobilização negra, enquanto grupo organizado, em vários momentos históricos, tanto pré quanto pós-abolição da escravatura no Brasil. Esses movimentos negros incumbiam-se, entre outras, de atividades formativas e informativas, políticas e sociais, com a criação de jornais que denunciavam o racismo e informavam fatos sobre a situação do negro no país, associações culturais, organizações religiosas e educacionais, entre outras, que surgem ao longo da história brasileira. Esse é o caso, por exemplo, da Frente Negra brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, apresentando-se como um movimento político que também defendia a educação e a instrução dos povos negros enquanto estratégia de ascensão social e de maior consciência identitária e política dessa população. De acordo com a

educadora e ativista da luta antirracista Nilma Lino Gomes (2012, p. 737), essa organização, “composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos”.

A educação, como aparece nos objetivos da FNB, também constará como destaque em outras organizações negras surgidas ao longo dessa história. Como acontece no Teatro Experimental do Negro (1944), sobre o qual falaremos mais adiante, e no Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, surgido em 1978, que um pouco depois se tornaria o Movimento Negro Unificado (MNU). Para os integrantes do MNU, era fundamental a conquista de uma educação que valorizasse os saberes e fazeres das populações africanas e afro-brasileiras. É a partir do MNU que se instaura também um momento de retomada de raízes africanas pela população negra brasileira, buscando trazer essa consciência e pertencimento em traços culturais, dentre eles a estética, o padrão de beleza e a culinária, conforme destaca a historiadora e antropóloga Maria Angélica Motta Maues:

trata-se da adesão a uma estética da negritude – vestuário, penteados, adereços, ditos afro. Além de sua própria imagem, a adesão deve passar pela valorização e mesmo adoção de elementos da ‘cultura africana’, tais como música, dança, jogos e até hábitos alimentares, traduzidos nos jornais em receitas atribuídas aos antigos descendentes de escravos. Para completar o modelo, insiste-se na adoção, para as crianças, de nomes africanos, que aparecem sempre nos jornais acompanhados de sua tradução para o português (MAUES, 1991, p. 125 *apud* DOMINGUES, 2007, p. 116).

Nota-se que, para isso, há uma busca de indícios, vestígios históricos e pesquisas que fundamentem esse movimento de uma “africanidade negro-brasileira”, e esse pensamento irá novamente influenciar ações artísticas, culturais e educacionais. A busca para que esses conteúdos e conhecimentos também chegassem às instituições oficiais de ensino começa a ganhar ainda mais força nesse momento, como é possível observar na fotografia abaixo (Figura 1). Trata-se de uma manifestação negra durante uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Salvador, no ano de 1981. Destaca-se, aqui, a presença de crianças à frente da manifestação, segurando uma faixa escrita “pelo ensino da história e cultura negra”.



Figura 1 – Manifestação negra em Salvador, BA, 1981
 Fonte: Acervo do Arquivo Edgard Leuenroth (UNICAMP).

Sobre a produção de conhecimento vislumbrada em diversas ações do Movimento Negro no Brasil, Nilma Lino Gomes comenta que:

Santos (2009) afirma que toda experiência social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível. De acordo com o autor, não existe conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias [...]. Dessa forma, o movimento negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse artigo, como sujeito de conhecimento (GOMES, 2012, p. 735-736).

Nesse sentido, as diversas ações presentes no Movimento Negro brasileiro podem ser consideradas como produtoras de novas epistemologias, saberes e aprendizados que possibilitam uma ressignificação das questões raciais no país, pautando por existência e assistência social, histórica, política, cultural, educacional, entre outras instâncias.

O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação – tais como: a colonização, a escravidão, o racismo e a desigualdade social e racial – e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a educação e para o Estado brasileiro, pode ser visto como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra ‘em movimento’, com suas contradições, tensões, desafios e lutas, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana (GOMES, 2016, p. 49).

Foram as diversas ações dos movimentos negros organizados, construídas historicamente no Brasil, os principais vetores para que oficialmente a História e a

Cultura africana e afro-brasileira fossem pensadas para a inclusão nos currículos escolares. É dessa forma que, em janeiro de 2003³, foi promulgada a Lei n.º 10.639/03, que altera a Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A lei é algo a ser comemorado, pois traz um respaldo jurídico, institucionalizando, tornando oficial uma demanda necessária para a valorização dos saberes e fazeres africanos e afro-brasileiros, bem como para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino.

A referida lei propõe que esse conteúdo programático deve ser ofertado em todos os âmbitos do currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, atendendo a todos os níveis de ensino. Define, ainda, o dia 20 de novembro como oficial no calendário escolar, data em que se celebra o dia da Consciência Negra, uma homenagem ao aniversário de morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, conquista essa também institucionalizada pelos movimentos negros no Brasil.

Desde a promulgação da Lei n.º 10.639/03, e da então atualização para a Lei n.º 11.645/08 para atender também à História e às Culturas Indígenas, algumas ações e projetos foram desenvolvidos de modo a atendê-la. Entre eles, a publicação, pelo Governo Federal, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004. Esse documento, elaborado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão fruto da referida legislação, trouxe alguns direcionamentos, provocações, bem como os marcos éticos e legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em âmbito nacional.

Destaca-se que o documento possui uma breve exposição sobre o respaldo legal envolvendo a educação para as relações étnico-raciais, as políticas de ações afirmativas e os seguintes princípios para orientar as instituições de ensino nessa tarefa: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Cada

³ Antes disso, em 2001, a Organização da Nações Unidas realizou a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância. Evento que foi sediado em Durban, na África do Sul, e que provocou uma reflexão para que fossem construídas políticas públicas de combate ao racismo e a todas essas violências citadas em sua temática, pelos países participantes.

princípio contém orientações específicas que visam contemplar caminhos possíveis para a implementação dos conteúdos na escola, além de reflexões e discussões apresentadas por cada um deles.

A “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20), é um traço a ser destacado nessa discussão aqui levantada. São defendidas, nesse texto, presentes no princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, propostas de atividades que perpassem pela oralidade, pela corporeidade e pela arte. Portanto, vale destacar que o Teatro, linguagem oficialmente parte do currículo escolar (inserida na disciplina Artes), como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, é mais uma possibilidade oficial de construção de uma educação atenta às relações étnico-raciais.

Em Salvador, no ano de 2005, foi publicado o documento das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino. Esse documento tem como objetivo definir “pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas, para que educadores e educadoras do Sistema Municipal de Ensino de Salvador se subsidiem em relação a esta temática, de modo a desenvolvê-la na sua prática pedagógica” (SALVADOR, 2005, p. 11).

O documento reconhece a necessidade de trabalhar esses conteúdos numa cidade onde há uma expressiva presença de pessoas negras nas escolas municipais, destacando que essas diretrizes curriculares estão ancoradas em três conceitos fundantes e inter-relacionados: Ancestralidade, Identidade e Resistência, princípios que guiam os pressupostos teóricos e metodológicos para a construção de uma prática pedagógica que busca fortalecer os conteúdos afro-brasileiros e africanos.

Pensando ainda a partir de uma concepção que busca a *transdisciplinaridade*, o documento propõe uma abordagem negrorreferenciada em Arte, a partir do corpo. Considera o corpo, na arte africana, enquanto dimensão ancestral, mítica, estética, múltipla, sendo, então, lugar de criação e recriação do real e artístico. “Nesse sentido, trabalhar o corpo em Artes é resgatar um conhecimento ancestral revivido no cotidiano estético negro materializado em um corpo que se adorna com trançados, penteados, torços, tatuagens, miçangas, colares e outros” (SALVADOR, 2005, p. 68).

Na seção destinada aos conteúdos propostos para o Teatro, o documento propõe temas como Teatro Experimental do Negro; Teatro de Griots; Personalidades Negras do Teatro Nacional; estudo das congadas, reinados e congos. Na seção

destinada à disciplina de História, destaca-se um conteúdo sugerido pelo documento e que está intrinsecamente ligado ao objeto desta pesquisa: “Expressões e ritmos musicais: estilos musicais de origem africana presentes na comunidade/bairro: samba, pagode, rap, reggae, jazz, blues, dentre outros” (SALVADOR, 2005, p. 45). Há, então, o cuidado para uma maior abordagem dessas temáticas dentro do currículo escolar, ao elaborar e divulgar essas diretrizes.

Dez anos após a publicação do referido documento, em 2015, a Secretaria de Educação de Salvador disponibilizou o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma visão interdisciplinar do fazer artístico, atentando-se para as especificidades de cada linguagem, os professores de Artes da rede municipal, responsáveis por elaborar esse texto, decidiram pela organização do referencial curricular a partir de cinco eixos temáticos:

1. Arte como construção de identidades (leituras de si);
2. Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias;
3. Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade.
4. Pesquisa, tecnologia e inovações artísticas;
5. Processos de criação em Arte como processos de aprendizagem.

Diante das questões suscitadas pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, o referido documento reconhece a importância das questões raciais e das diversidades de gênero e orientação sexual, provocando o reconhecimento da existência desses povos, culturas e comportamentos, valorizando o respeito pelas diferenças. Isso pode ser observado na descrição do Eixo 2:

Na idealização deste eixo, parte-se da concepção da escola como um espaço constituído por múltiplas culturas. Reconhece-se a diversidade não como algo que se deve aprender a tolerar, mas como uma condição de existência. [...] **O coletivo de professores de Arte da Rede Municipal de Salvador reafirma a necessidade de garantir o direito de aprendizagem das diversidades e questões identitárias nas escolas: culturas étnico-raciais como as de matrizes africanas**, indígenas e ciganas; a cultura sertaneja; as culturas de gênero, orientação sexual e grupos etários, entre outros. **O educador, sensível ao contexto pedagógico em que está inserido, vai propor um diálogo entre os saberes da linguagem artística em que ele é especialista e as questões relativas às diversidades que emergem na escola** (SALVADOR, 2015, p. 90, grifo nosso).

O texto, portanto, destaca que devem ser trabalhadas as questões culturais e identitárias de origem africana e, por consequência, afro-brasileira; entretanto, pontua

que o educador deve ser “sensível” a essas temáticas, concedendo a ele a responsabilidade de fazer a devida mediação entre elas e o fazer artístico em que é especialista. É aí que se percebe também a importância de que essa “sensibilidade” à temática seja estimulada, podendo ser pelo seu próprio pertencimento identitário, mas, principalmente, realizada por meio de programas de formação na área das relações étnico-raciais na educação. Mais do que sensibilidade, infere-se que é necessária capacitação, materiais didáticos diversos e apropriados a cada nível educacional para que esse trabalho pedagógico possa ser feito de maneira adequada e aprofundada, e, principalmente, com atenção e prontidão.

É interessante perceber o que o documento nomeia de sensibilidade, enquanto atenção e prontidão em construir uma prática pedagógica para as relações raciais, valorizando os saberes e fazeres históricos, filosóficos e culturais das populações africanas e negras em geral. Prática esta que não pode ser pontual, calendarizada em apenas um único momento do ano letivo, mas precisa ser diária. E a atenção e prontidão precisam ser desenvolvidas por todos os profissionais da educação escolar.

É necessário que a coordenação pedagógica paute essa temática, em diálogo com a direção, junto com os professores, para que assim não possamos ter somente experiências pontuais desenvolvidas por uma ou outra educadora, ou um ou outro educador, mas por toda a escola. Nesse sentido, os profissionais da educação necessitam estar atentos e em prontidão, para que o estímulo de trabalhar com essas temáticas seja algo mútuo entre eles, de modo que, mais do que teoria, trabalhar com as questões históricas, culturais e filosóficas africanas e negras, seja ação. Isso perpassa pela estruturação curricular, pelos recursos metodológicos e pela filosofia pedagógica, que precisam estar alinhavados com estas temáticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que sistematiza as aprendizagens essenciais basilares e orienta a criação dos currículos de toda a educação básica brasileira, merece atenção nesse sentido. Aprovada em 2017, a BNCC para o ensino fundamental, na seção do componente curricular Arte, destaca como uma das habilidades desejáveis aos estudantes:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2017, p. 201).

Reconhece, portanto, assim como faz em alguns momentos, em outros componentes curriculares, que as culturas africanas e afro-brasileiras sejam exploradas enquanto recurso de ensino e aprendizagem. Portanto, os gestores das escolas no Brasil deveriam levar em consideração essas temáticas para a elaboração de seus currículos, desenvolvimento das aulas e utilização de um material didático que também contemple essas discussões de forma aprofundada e crítica. Entretanto, ainda é pouco colocada em prática essa proposta, conforme é possível perceber ao longo da discussão desta seção.

Destaca-se que, por vezes, o material didático, que se restringe principalmente ao livro, pouco contribui para uma boa valorização dos saberes e fazeres históricos e culturais dos povos africanos e da população afro-brasileira. Observa-se que, de modo recorrente, os livros de História só constam a participação negra no Brasil sob a condição de escravizada (servo passivo, rebelde ou fujão), além de outras construções estereotipadas dos sujeitos negros, as quais só degradam a visão acerca dessa população no Brasil.

Limitar a população negra e seus diversos saberes apenas à condição de escravizada é ignorar a existência dos povos africanos pré-escravatura e todos os saberes e tecnologias desenvolvidos nesse continente. Além disso, ignora que os negros brasileiros contribuíram de maneira imensurável para a cultura brasileira de forma geral, seja na música, na culinária, nas festividades populares, nas construções arquitetônicas, na religião, na tecnologia de produção alimentícia e ferroviária etc. E ainda condiciona a autoidentificação da criança negra apenas à condição de sujeito escravizado, o que ocasiona diversos problemas quanto à autoestima e sua autoidentificação enquanto pertencente a essa população.

A pesquisadora e educadora Ana Célia da Silva, com base em um estudo realizado na década de 1990, a partir do livro didático de língua portuguesa no Brasil, apresenta uma perspectiva de mudança sobre como o negro é representado em relação à sua pesquisa anterior, realizada na década de 1980:

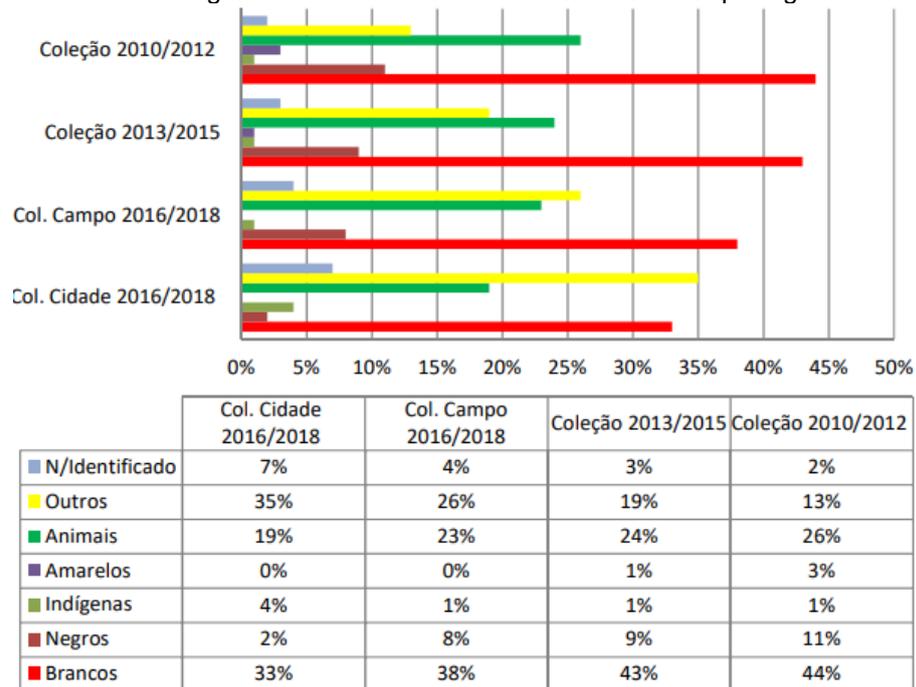
Dos cinco livros selecionados para análise, os personagens brancos foram ilustrados 1.360 vezes [...] enquanto que os personagens negros foram ilustrados 151 vezes. Essa baixa frequência da representação dos personagens negros corrobora a existência, nesses livros, da presença do negro como minoria. Por outro lado, os personagens negros foram representados humanizados, ou seja, com família, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade, embora sem distinções étnico-culturais (SILVA, 2011, p. 137).

Embora, de acordo com a pesquisadora, as personagens negras tenham sido retratadas a partir de uma visão mais humanizada e sem estereótipos, a ausência de maior presença negra nos livros em comparação às personagens brancas é gritante. Em outro momento do texto, a autora diz ainda que essas personagens negras são, por vezes, ilustradas com características fenotípicas da população branca. Em pesquisa mais recente, analisando quatro coleções de livros didáticos utilizados para os anos iniciais do ensino fundamental, entre 2010 e 2018, na cidade de Caetité, Bahia, as educadoras e pesquisadoras Maria Aparecida Dias Castro e Antonieta Miguel (2019) trazem informações de que essa situação ainda não se modificou totalmente.

De acordo com as autoras, quanto aos marcadores físicos presentes nesses livros didáticos, sendo analisadas aproximadamente 28.017 representações de pessoas em imagens, é gritante a discrepância de representação entre esses marcadores próximos do branco quando comparados aos marcadores próximos dos negros. No livro de português, por exemplo, da coleção de 2016 a 2018, 80% dos marcadores físicos das imagens representadas correspondem a características próximas ao branco, enquanto que apenas 16% foram identificadas como próximas do negro. Essa diferença é presente em todos os livros de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências analisados pelas autoras entre os anos de 2010 a 2018.

Quanto ao conteúdo, Castro e Miguel (2019) descrevem as informações de que “História da África” corresponde a apenas 6% de todo o conteúdo do componente curricular História nos livros analisados. Da mesma forma, as temáticas dos livros literários sugeridos nos livros de História e Português correspondem a 83% de conteúdos eurocentrados contra 12% de conteúdos afrocentrados. Nos livros de português, as características físicas dos protagonistas na literatura também foram analisadas e apresentam grande desigualdade, como se vislumbra no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Protagonistas na literatura inserida nos livros de português



Fonte: Castro e Miguel (2019).

Percebe-se que ainda é incipiente a presença de protagonistas negros e negras nesses conteúdos identificados, para além de representações estereotipadas e degradantes, o que ressalta ainda mais a necessidade de reafirmação e exigência da inclusão de História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar de maneira aprofundada e com maior presença. É necessário vermos mais representações de pessoas negras enquanto médicos e médicas, juízes e juízas, professores e professoras, atores e atrizes, entre outras, de maneira positivada, nos livros didáticos escolares.

A situação de ausência é ainda mais delicada quando se trata do ensino de Artes Negras, do Teatro Negro ou da presença de artistas e personagens negros e negras nessas produções ou nos livros didáticos das escolas públicas brasileiras. A partir de uma análise com base nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dos editais de 2015-2016, no que se refere ao componente curricular Arte, a pesquisadora e educadora Rosana Machado de Souza conclui que:

Dos livros analisados tanto no Edital 2015 quanto no Edital 2016 o único livro que tratou do Teatro Negro de forma mais aprofundada foi o *Ápis: Arte*. Além disso, esse livro permite reconhecer as características africanas na população brasileira como uma marca de identidade, ao contrário de trechos de alguns dos outros livros que ou invisibilizavam a população negra ou a apresentavam como uma arte étnica, tratando os traços culturais africanos como exóticos e tratando a cultura branco-europeia como universal (SOUZA, 2016, p. 77).

Ou seja, dos cinco livros analisados pela autora, dos quais três eram destinados aos anos iniciais do ensino fundamental, apenas um, em sua visão, tratou da perspectiva negra no teatro de forma aprofundada, além de melhor valorizar a arte negra. Com esse estudo recente, percebe-se que essas temáticas ainda são pouco discutidas ou trabalhadas nos livros didáticos das escolas públicas brasileiras.

A ausência desse referencial nos livros didáticos contrasta com o crescente número de publicações para o público infantil com a temática da cultura africana e afro-brasileira, trazendo crianças negras como protagonistas e ressaltando valores e aspectos culturais que contribuem para uma melhor autoestima da criança negra, além de estimular o respeito pelas outras crianças. São exemplos os seguintes livros: “As tranças de Bintou (2007)”, de Sylviane Anna Diouf; “Minha mãe é negra sim (2008)”, escrito por Patrícia Santana; “Zumbi – O pequeno guerreiro (2009)”, de Kayodê; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um (2012)”, de Lucimar Rosa Dias; “O mundo no black power de Tayó (2013)”, de autoria Kiusam Regina de Oliveira e “Calu: Uma menina cheia de histórias (2017)”, escrito por Cássia Valle e Luciana Palmeira.

Dessa maneira, observa-se que, para realizar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, além do respaldo legal das diretrizes curriculares, que disponibilizam pressupostos teórico-metodológicos para trabalhar com essa temática, é preciso uma escola comprometida, materiais didáticos atualizados e um educador atento e em prontidão, capacitado para trabalhar com essas questões e disposto a pesquisar e/ou a produzir materiais e abordagens apropriadas.

É o educador, munido de todo esse referencial, ou a ausência efetiva deste, que, atentando-se para uma visão crítica e aprofundada dessas temáticas, será o responsável por uma melhor abordagem de ensino e aprendizado das questões raciais e da História e Cultura africana e afro-brasileira, através da mediação educador-estudante. Mesmo que para isso possa ser necessário desenvolver, por conta própria, outros materiais pedagógicos e novas abordagens teórico-metodológicas dos conteúdos propostos pelos órgãos educacionais, que moldam os currículos oficiais das instituições de ensino, muitas vezes omitindo os conteúdos aqui citados nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas.

É essa busca por outras pedagogias, metodologias e práticas pedagógicas que tragam a História e Cultura africana e afro-brasileira para o foco dos processos

educacionais que, justamente, estamos vivendo desde a promulgação da Lei n.º 10.639/03. Alguns livros foram publicados buscando essa sistematização e compartilhamento de experiências, relacionando diferentes áreas do conhecimento com o ensino das temáticas da referida lei, a exemplo de: “O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639” (2014), do autor Renato Nogueira, e “Descolonizando Saberes - A Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências” (2018), de organização de Bárbara Carine Soares e Katemari Rosa.

Destaca-se também a prática pedagógica “Pedagoginga”⁴ (2013), realizada e sistematizada pelo educador, poeta e pesquisador Allan da Rosa, a partir de uma série de cursos livres de temáticas diversas ligadas à História e Culturas negras: “Práticas em Cena: Teatralidade, Consciência e Expressão Negra” e “Teias da Expressão, Chamas da Reflexão: Artes Plásticas e Gráficas Africanas e Negro-brasileiras”. Nas palavras do pesquisador:

A Pedagoginga, em seus oito cursos já realizados, abrangendo temas inter-relacionados e destacando a riqueza da história, da estética, da política de resistência e de anunciação do povo negro nas diásporas africanas pelo menos há mais de 500 anos, buscou equiparar o pensamento abstrato à materialidade das experiências, passadas e presentes, simbólicas e manancial de conhecimento (ROSA, 2019, p. 122).

Infelizmente, pelo levantamento feito para esta pesquisa, ainda não encontramos um livro nomeado “O ensino de Teatro e a Lei 10.639/03”, ou afins, que se proponha a compartilhar experiências que tenham como foco as especificidades desta área do conhecimento e o seu ensino, buscando uma pedagogia em que o cerne seja relativo às questões históricas e culturais africanas e afro-brasileiras.

De fato, há alguns pesquisadores propondo estudos nessa direção, muitos ainda necessitando de publicação. Daí a importância de incentivar a sistematização e compartilhamento de experiências pedagógicas negrorreferenciadas produzidas no contexto acadêmico. A seguir, falaremos um pouco a respeito de algumas pesquisas, algumas das quais se constituíram em inspiração para este estudo.

⁴ Para mais informações, ver: ROSA, Allan da. **Pedagoginga: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

1.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEGRORREFERENCIADAS EM TEATRO

Duas perguntas emergiram no início deste estudo: Quais experiências pedagógicas em Teatro, elaboradas sob a perspectiva de uma pedagogia negrorreferenciada, tenho conhecimento e/ou dialogo? E de que maneira elas se constroem enquanto prática pedagógica? Nesta seção, trago primeiramente a discussão sobre essa pedagogia negrorreferenciada: experiências pedagógicas em Teatro, em que os conteúdos históricos e/ou culturais africanos e afro-brasileiros são o centro da ação pedagógica. A seguir, cito algumas experiências pedagógicas com esse perfil e com as quais eu dialoguei, e que mais, ou menos, influenciaram ou constituem em importantes referências nesse campo.

Entende-se, aqui, a pedagogia tanto como o conjunto de princípios históricos, filosóficos e metodológicos responsáveis pela construção de uma ação educativa, quanto pelo campo de conhecimento, que se debruça aos estudos dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, uma pedagogia negrorreferenciada estaria fundamentada em diretrizes de referências políticas, sociais e culturais de matrizes negras, visando a uma ação educativa fundada na diversidade étnico-racial. O adjetivo negro é aqui empregado no sentido usual dos movimentos negros organizados, enquanto reconhecimento de pertencimento sociocultural e político a matrizes sociais originárias do continente africano, bem como de seus povos e descendentes em diáspora pelo mundo.

O documento organizado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também traz referências ao que se poderia tomar como pedagogias construídas para as relações étnico-raciais:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 16-17).

Dessa forma, é possível desenvolver uma pedagogia de base negrorreferenciada em diversos meios pedagógicos, inclusive naqueles que se referem à Pedagogia Teatral. Para o educador, escritor e pesquisador Fausto Antonio (2015, p. 39), “pedagogias negras e epistemologias assentadas nas noções teatrais da negrura sugerem considerações relativas e imbricadas de sistemas de ideias, teorias, conceitos e ações”. Partindo desse entendimento, considera-se neste trabalho, que para que seja desenvolvida uma Pedagogia Teatral negrorreferenciada, há que se considerar um status filosófico-metodológico de vivências e experiências que esteja assentado nas cosmovisões negroafricanas e/ou em diáspora. Status este que reverbera um *modus operandi* político, social e cultural negroafricano e/ou afrodiaspórico, considerando sua valorização enquanto produção de saberes e fazeres.

Na perspectiva das Artes Cênicas, uma das importantes referências nesse diálogo com temática negra é a educadora e pesquisadora Sandra Haydée Petit. Ela desenvolve um estudo e prática nomeados de “Pretagogia” (2015), termo cunhado por ela e que mescla as palavras Pedagogia e Preta, sugerindo um breve entendimento sobre como se dá a sua prática pedagógica. Pensando em uma prática educacional de formação de professores, a partir da cosmovisão africana, a autora destaca alguns princípios e ensinamentos da Pretagogia, a saber: o autorreconhecer-se afrodescendente; a apropriação da ancestralidade; a religiosidade de matriz africana; o reconhecimento da sacralidade; o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes; a tradição oral valorizando o conhecimento que é repassado de modo transversal, por meio da oralidade, da vivência e da experiência; o princípio de circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas; o entendimento da noção de território como espaço-tempo socialmente construído; a compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural.

São esses conceitos⁵ que inspiram exercícios, atividades e reflexões que conduzem a formação de professores a partir da Pretagogia. Entretanto, essa é

⁵Conceitos que são melhor descritos e fundamentados por ela, para um entendimento mais aprofundado sobre como ocorre sua prática educacional. Para mais informações, ver: PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Fortaleza: EdUECE, 2015.

apenas uma das várias possibilidades de se desenvolver uma pedagogia negrorreferenciada em Artes Cênicas.

Na busca por práticas pedagógicas que visem à descolonização da educação e do ensino de Teatro, bem como o fortalecimento das relações identitárias e culturais africanas e afro-brasileiras, educadores e educadoras têm implementado seus próprios projetos educacionais e sistematizado suas práticas, construindo novas epistemologias, metodologias, pedagogias negrorreferenciadas. Neste trabalho, trazemos o exemplo de propostas pedagógicas que foram desenvolvidas, respectivamente, em Salvador-BA, com estudantes de escolas públicas; e em Itabuna-BA, no contexto de uma Extensão universitária.

Para isso, são tecidas considerações breves sobre cada proposta aqui elencada, utilizando-se também de instrumentos analíticos enquanto: a) estrutura filosófico-pedagógica; b) estrutura didático-pedagógica; e c) estrutura curricular. Estes serão destacados em formatação negrito, ao longo desta seção, para facilitar a identificação durante a leitura. Sugere-se, ainda, que, para um conhecimento mais aprofundado sobre os trabalhos aqui citados, estes sejam consultados na íntegra nas respectivas teses, dissertações e monografias.

1.2.1 Negrificar

Camila Bonifácio Santos de Jesus, mulher negra, artista, professora e pesquisadora, licenciada em Teatro pela Universidade Federal da Bahia, mestra e doutoranda em Artes Cênicas, pela mesma instituição, é uma das referências no que tange às pedagogias negrorreferenciadas em Teatro, em Salvador. A partir do seu trabalho de especialização mais recente, denominado “NEGRIFICAR: uma pedagogia negrorreferenciada nas aulas de Teatro no ensino público estadual”, apresentado em 2019, pode-se entender o porquê dessa informação. É esse material que serve de aporte teórico para as ideias apresentadas a seguir.

A experiência enquanto professora da rede pública de ensino há mais de 15 anos, motivada a trabalhar com questões de gênero e raça, constrói a base de sua pesquisa e prática pedagógica, evidentemente política e engajada, como é perceptível na escrita de sua pesquisa.

A autora reconhece o currículo como lugar de poder e, portanto, deve ser enxergado como tal, moldado para atender não somente aos conteúdos disciplinares

já historicamente estabelecidos, mas também contemplar um maior diálogo com as necessidades e as questões sociais dos envolvidos no processo escolar. Dessa forma, os marcadores sociais de raça, gênero e classe, bem como as adversidades, discriminações e potências relacionadas a estes devem ser abordados enquanto conteúdos. Entretanto, muitas vezes, esses assuntos continuam ocultados do currículo oficial e das práticas pedagógicas escolares.

Percebe-se, nesse entendimento, uma **estrutura filosófico-pedagógica** que destaca a importância de trazer para a educação na escola as questões que emergem dos marcadores sociais, em especial o de raça, visando ao desenvolvimento de uma pedagogia expressa pelo ato de Negrificar, que, de acordo com a autora:

Inicialmente o ato de Negrificar significa para mim, promover atividades que tragam sujeitos, histórias, referências negras positivas, ainda tão carentes cotidianamente, a fim de revelar o protagonismo negro, por vezes ocultado, em cada jovem que vivencia a prática artística na escola. Acredito então que se eu negrifico as minhas aulas, tu negrificarás teu pensamento, ele/ela negrificará atitudes e nós negrificaremos subvertendo o modo racista, sexista, desta sociedade opressora (JESUS, 2019, p. 19).

O Negrificar é um projeto pedagógico que acompanha sua criadora por alguns anos, ao longo de sua prática educacional em algumas escolas públicas, entre elas a Escola Dom Avelar Brandão Vilela, localizada no bairro de Fazenda Grande do Retiro, em Salvador. Segundo Jesus (2019), inicialmente as atividades ocorriam dentro da sala de aula, sob sua coordenação, ao ministrar a disciplina de Artes nessas escolas. Entretanto, é na Escola Dom Avelar, principalmente a partir de 2012, que o projeto ganha maior apoio e reverberação. Agora, os corredores e pátios, antes ocupados pelos olhares curiosos de outras crianças diante das atividades propostas em turmas específicas, viraram também espaço de desenvolvimento e apresentação delas.

Enquanto **estrutura curricular**, percebe-se o caráter interdisciplinar e não calendarizado do projeto, discutindo as temáticas propostas não só nas aulas de Arte, mas também em outras, ao longo de todo o ano letivo. De acordo com a autora, a partir de 2016, o projeto começa a se expandir para outras disciplinas e a ser pensado num caráter de funcionamento contínuo em todas as unidades letivas, tendo culminância no mês de novembro. Assim, as questões socioculturais negras e o fortalecimento identitário passam a ser planejados para além das aulas de Artes. O projeto Negrificar, dessa forma, torna-se fundante para o currículo desenvolvido pela escola, trazendo as questões históricas, culturais e identitárias negras para um lugar

de destaque. Ainda sobre a proposta curricular a que se propõe o projeto, destaca-se a seguinte reflexão:

No primeiro momento, logo no início do ano letivo, o recorte dos temas por série foi pré-estabelecido com base nos anos anteriores, podendo ser reformulado a cada ano diante das necessidades apresentadas. **Todos os temas têm por objetivo serem trabalhados na perspectiva de valorização e protagonismo do povo negro, por exemplo: Resistências negras: ontem e hoje; Personalidade negras – celebridades e familiares; Empoderamento feminino; Patrimônio cultural (material e imaterial); O negro nas Artes e Esporte; Protagonismo na história da Bahia; Empoderamento juvenil, etc. [...]** Cada disciplina desenvolve seus estudos e atividades de acordo com o tema central e seus respectivos recortes temáticos por série, para que seja possível aprender, discutir e esquematizar o que será apresentado na culminância. É pré-estabelecido que cada turma terá até duas madrinhas e/ou padrinhos, que deverá coordenar o trabalho da sua turma que deverá ser socializado com alguma outra turma na semana de culminância, bem como atribuir uma nota final de 0 a 3,0 que comporá o cálculo de pontos em todas as matérias (JESUS, 2019, p. 45-46, grifo nosso).

Enquanto **estrutura didático-pedagógica**, percebe-se que os trabalhos de cada turma são orientados por uma madrinha ou padrinho, e provocados por um tema geral do projeto naquele ano. Assim, são desenvolvidas diversas atividades, que resultam num trabalho final que é apresentado na semana de culminância do projeto a alguma outra turma. Desse modo, na semana escolhida para a culminância, que acontece no mês de novembro, durante três dias, ocorrem apresentações cênicas, musicais, exposições fotográficas, seminários, entre outras atividades, que são apresentadas para a comunidade escolar. Logo, percebe-se a potência de mobilização educacional, social e artística que o projeto proporciona, não atingindo apenas uma pequena parte da escola, mas sim toda a comunidade escolar.

Quanto às atividades de ensino de Teatro, extremamente importantes para esse trabalho, Jesus (2019) informa que estão baseadas na improvisação a partir dos repertórios pessoal e de vida de cada estudante, provocados por estímulos proporcionados por ela enquanto professora. O Teatro Negro, conceito já apresentado, é a forma de trabalho com a qual ela identifica sua prática em Pedagogia Teatral, descrita a seguir:

As construções cênicas das e dos estudantes têm como alicerces o que trazem das suas experiências e relatos de situações vividas e/ou presenciadas, construções de paródias, assim como também contos e lendas africanas, livros e vídeos sobre personalidades negras nacionais e internacionais; celebridades e anônimas, mostras de imagens e debates sobre costumes brasileiros de influências africanas, textos dramáticos nacionais e internacionais, poesias, notícias de jornais, comerciais televisivos e tantas outras oportunidades de estímulos que oportunizem novos olhares

sobre o que é ser negro no Brasil de hoje e quais desafios temos que enfrentar dia após dia (JESUS, 2019, p. 53).

Assim, com esse repertório diversificado de materiais e estímulos criativos é que as construções cênicas são desenvolvidas. Cenas estas que são melhor elaboradas e desenvolvidas também pelos estudantes orientados pela professora, no que se refere aos recursos visuais e sonoros, como cenários, figurinos e sonoplastia. Dessa forma, todo o trabalho se dá por uma perspectiva negrorreferenciada, e são essas atividades as responsáveis pelo estímulo de uma maior consciência política, social e cultural, diante das questões raciais negras e os indivíduos que fazem parte desse contexto, inclusive os próprios estudantes. Jesus (2019) denomina sua prática também como uma pedagogia antirracista, pois trabalha numa perspectiva de valorização da identidade, história e cultura negra afro-brasileira, na quebra de estereótipos e preconceitos referentes a essa população, bem como contra qualquer tipo de inferiorização que o sistema impõe a essa comunidade.

Os resultados desse trabalho são notáveis tanto nos estudantes quanto no corpo escolar de maneira geral. E isso é perceptível nos diversos depoimentos que Jesus (2019) traz em seu texto, mostrando algumas reverberações de seu trabalho pedagógico. A autora relata que, de acordo com informações por ela coletadas, até o ano de 2012 “a escola nunca tinha sido tomada por cartazes, seminários e apresentações teatrais, ao mesmo tempo, com temática racial” (JESUS, 2019, p. 51). Além disso, traz a informação de que naquele momento trabalhava com 9 turmas de aproximadamente 35 alunos cada. Todas elas desenvolviam ações relacionadas ao Negritizar. Isso mostra o poder de alcance, mobilização e prática do projeto, que já em seu primeiro ano oficial trouxe grandes contribuições para a educação das relações étnico-raciais através da prática artística.

Outra atividade desenvolvida por ela foi a confecção, pelos estudantes, de um cartaz com fotos de pessoas negras a partir de imagens de revistas. Ela relata ainda que essa atividade pode ser considerada simples por algumas pessoas, mas é extremamente significativa diante da dificuldade de encontrar fotografias de pessoas negras em meios de comunicação de forma valorativa. Com essa atividade, ela conseguiu ouvir de uma estudante: “Eu sou negra, professora, e sou linda” (JESUS, 2019, p. 53).

Quando nos aprofundamos nos estudos relacionados à educação para as relações étnico-raciais na escola, os dispositivos do racismo e a construção e

fortalecimento identitários, conseguimos entender a potência e a felicidade em ouvir frases como essas de crianças e adolescentes negros. É na escola, na ausência de presença valorativa de sujeitos negros nos livros didáticos, e nas relações interpessoais entre estudantes e corpo escolar que, muitas vezes, o racismo age, destruindo a autoestima de crianças negras. Diante disso, percebe-se a importância de atividades que atuem na contramão desses mecanismos de construção de narrativas negativas diante dos sujeitos negros, provocando reações como essas da estudante citada. Aliás, essa foi apenas uma dos diversos e diversas estudantes que devem ter tido suas identidades provocadas e fortalecidas pelo projeto Negrificar.

Em outro momento de seu texto, a autora destaca que o projeto ganhou também outro alcance: o da comunidade do bairro em que se localiza a escola. De acordo com Jesus (2019), com o passar dos anos, os responsáveis por novas matrículas já tinham o Negrificar como uma influência ao registrar seus filhos, netos e afins na escola. Isso ocorria devido à indicação de alguém, vizinha, amiga ou parente, que já reconhecia o trabalho do Negrificar e o admirava de alguma forma. Em outro momento do texto, a autora destaca ainda que essa população formada por pais, responsáveis e familiares passou também a adentrar a escola para assistir às apresentações dos estudantes, realizadas pelo projeto. Dessa forma, o Negrificar contribui ainda para o fortalecimento dos laços entre escola e família, o que é extremamente necessário para uma melhor colaboração nos processos de ensino-aprendizagem.

O projeto Negrificar, a partir do relato de sua criadora e pesquisadora, atua/atuou também como projeto de formação de professores, ao ser igualmente desenvolvido por licenciandos em Teatro, devidamente orientados, que se instauram na escola através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tendo o projeto como condutor de suas atividades pedagógicas. Dessa maneira, além da formação para ser professor, o licenciando em Teatro, sob a supervisão de Camila Bonifácio, acaba desenvolvendo uma formação em ensino de Teatro com perspectiva negrorreferenciada. Isso acontece tanto pela vivência prática com o projeto quanto pelos estudos teóricos em relação à temática que esses educadores em formação precisam realizar para desenvolverem uma prática consistente e crítica.

Há ainda que se destacar um fator importante para o projeto Negrificar, que pode ser responsável de maneira direta por seus resultados: o caráter contínuo das reflexões e práticas, tendo as questões emergentes da história e cultura negra como

temáticas. O projeto não ocorre pontualmente na data comemorativa do dia da Consciência Negra, ou em alguns dias preestabelecidos, sendo desenvolvido durante todo o ano. Dessa forma, ele contribui para que essas temáticas sejam trabalhadas de maneira aprofundada, por meio de um longo período de atividades, possibilitando o contato frequente dos estudantes com essas questões e todas as suas potências de aprendizado.

Percebe-se, dessa forma, a potência do projeto Negrificar em trabalhar com a história, cultura e identidade negras, por meio da educação, pelo fazer artístico, inclusive o Teatro. Como a própria autora denomina a sua proposta pedagógica a intitulado como uma “pedagogia antirracista”, percebe-se que está estruturada em uma fundamentação filosófica e teórico-metodológica que visa à valorização das temáticas negras e as relações raciais na escola. Portanto, uma pedagogia negrorreferenciada.

1.2.2 Lucas Dantas – Um herói de Búzios

Everton Machado Paim de Oliveira, homem negro, ator, dramaturgo, mestre em Artes Cênicas, professor de Teatro e pesquisador, possibilita mais uma experiência vivida e sistematizada no que se refere às pedagogias negrorreferenciadas em Teatro na escola. Mais uma vez, os marcadores sociais, enquanto sujeito negro no mundo, e o ser artista-educador ou educador-artista, convergem para uma prática pedagógica com referências negras, desenvolvida numa unidade escolar. É sobre essa experiência, realizada numa escola pública de Salvador, que trata sua dissertação intitulada “Lucas Dantas - Um herói de Búzios: A pedagogia do protagonismo no ensino de Teatro, em cumprimento à lei 11.645/08”, aprovada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2014. Documento que se apresenta como referência primordial para a construção da seguinte seção.

De acordo com Oliveira (2014), foi a partir de uma experiência enquanto ator, no espetáculo “A Conspiração dos Alfaiates” (2010), com direção de Paulo Dourado, que teve contato com esse fato histórico, provocando-lhe reflexões sobre o ensino dessas histórias nas instituições escolares. “O que ensinar em história? Os professores de História, em sua formação acadêmica, são contemplados com os conteúdos da história de Salvador?” (OLIVEIRA, 2014, p. 80). A partir dessas e outras questões, o ator-educador planejou uma experiência pedagógica no Colégio Estadual

Dona Leonor Calmon, em 2013, tendo a história da “Conspiração dos Alfaiates” como tema das aulas de Teatro.

Enquanto **estrutura filosófico-pedagógica**, o educador se inspira nas ideias do também educador Paulo Freire, a partir da obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), para a construção do que nomeia “pedagogia do protagonismo”, destacando a autonomia como característica central de trabalho com seus estudantes. Nas palavras de Oliveira:

Nessa perspectiva, pensamos em um trabalho onde o indivíduo fosse a principal fonte do conhecimento. O aprendiz como protagonista no processo ensinoaprendizagem e principal responsável pelo resultado final. Não importa a qualidade do resultado, mas sim a consciência de que o resultado é fruto do processo e que cada um é responsável por ele. A pedagogia do protagonismo é o exercício da autonomia orientada, na qual o professor é o mediador na relação ensino-aprendizagem, guiando e oferecendo caminhos aos educandos para que se chegue ao conhecimento. Não o conhecimento pronto, o conteúdo em si. Mas a luz necessária para iluminar a escuridão da ignorância de cada um, facilitando e criando estratégias para o melhor êxito no resultado pretendido (OLIVEIRA, 2014, p. 74)

Dessa forma, fundamenta-se a **estrutura didático-pedagógica** elaborada como plano de trabalho, destinado a ser desenvolvido durante todo o ano letivo, visando a um exercício da autonomia pelos jovens estudantes como estratégia das práticas pedagógicas, garantindo-lhes um lugar de protagonismo no exercício da aprendizagem. Soma-se a isso a temática da Conspiração dos Alfaiates, responsável pela construção dos conteúdos e referenciais trabalhados durante todo o ano de 2013, com sete turmas de 1º ano do ensino médio do colégio.

Enquanto **estrutura curricular**, percebe-se que há o foco no contexto histórico da Conspiração dos Alfaiates como principal conteúdo a ser trabalhado, aliado a improvisações cênicas, ao fazer teatral em coletivo e ao diálogo de contextualização e aproximação entre o conteúdo histórico com a realidade dos e das estudantes. Conteúdos que ficam mais evidentes ao se analisar o plano de trabalho proposto.

O plano de trabalho foi dividido em quatro etapas, uma etapa para cada unidade do ano letivo, da seguinte forma: “1ª unidade - fazendo Teatro; 2ª unidade - quem somos nós?; 3ª unidade - pré-liberdade; 4ª unidade - liberdade de ser protagonista” (OLIVEIRA, 2014, p. 74). A aproximação do fazer teatral em sala de aula com as estruturas, princípios e elementos do fazer teatral profissional é uma metodologia que também foi utilizada com os estudantes do projeto, como será percebido na descrição das etapas de trabalho.

Na primeira unidade, o autor relata que o foco foi trabalhar com a autoestima dos estudantes, já os considerando como atores e atrizes em preparação para o grande dia de apresentar no festival estudantil do colégio, na última unidade. Isso lhes conferiu um grau de responsabilidade e comprometimento com as atividades realizadas. Dessa forma, exercícios de preparação corporal, improvisação, técnica vocal e jogos teatrais foram desenvolvidos como parte essencial desse primeiro momento.

Na segunda unidade, denominada “quem somos nós?”, o foco foi voltado para as questões ligadas ao pertencimento territorial dos estudantes enquanto sujeitos de um bairro periférico da cidade de Salvador, de presença marcante de sujeitos negros e as suas adversidades. Nesse momento, também se começou a ser compartilhado o conteúdo referente à Conspiração dos Alfaiates, da seguinte maneira:

O conteúdo sobre a história da Conspiração dos Alfaiates foi socializado com os educandos e, divididos em grupos, foi apresentado em seminário. Cada sala dividiu-se em 07 (sete) grupos. Cada grupo responsável por uma parte da história: 01 - contexto histórico; 02 - os boletins sediciosos; 03 - a reunião no Campo do Dique; 04 - denúncias e prisões; 05 - perfil dos acusados; 06 - punição dos envolvidos e 07 - a face francesa da sedição. Após a realização dos seminários, apresentamos aos educandos o texto teatral (em construção) Lucas Dantas - Um Herói de Búzios, e realizamos a leitura dramática da referida obra (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

O texto “Lucas Dantas - Um herói de Búzios”, acima citado, é uma dramaturgia construída sob a coordenação de Everton Machado com a Cia de Teatro Gente, da qual ele faz parte. Com ele, os estudantes tiveram mais uma fonte de referência histórica sobre o fato, para construírem as suas atividades teatrais futuras. A pesquisa histórica, realizada também através dos seminários em grupos e em trabalhos individuais, fez parte dessa unidade, trazendo um maior aprofundamento do conteúdo trabalhado.

Na terceira unidade, o trabalho começou a ser mais focado na construção das mostras artísticas que seriam apresentadas logo a seguir. Mais uma vez, a aproximação entre o fazer teatral profissional e a sala de aula aconteceu. Cada turma teve seus alunos divididos por funções, pensando na estrutura de uma ficha técnica. Assim, cada turma tinha atores, diretores, assistentes de direção, figurinistas, cenógrafos, entre outros. A proposta foi de que com essas funções cada turma realizasse uma criação cênica dialogando com o referencial histórico e suas vivências em diálogo com a atualidade. O professor exerceu a função de mediador para que os estudantes exercitassem a autonomia em desenvolver e gerenciar suas criações.

Na quarta e última unidade, “liberdade de ser protagonista”, ocorreu o Festival de Teatro Estudantil, com as apresentações das cenas desenvolvidas e premiações com troféus em diversas modalidades: “melhor ator”, “melhor turma”, “melhor cenário”, entre outras.

Destaque para as cenas que trouxeram personagens ilustres como a Presidente Dilma e a bancada de deputados para discutir a Lei que tornou os enforcados de búzios Heróis da Pátria; A avó, que ao ver as crianças discriminando a neta relembra a história de 1798; A mãe de santo que vê nos búzios a história de 1798 que aflige os sonhos de seu consulente; A cliente negra que é discriminada no restaurante e o professor negro que é confundido com marginal (OLIVEIRA, 2014, p. 77).

A partir das informações expostas, percebe-se o trabalho de uma proposta didático-pedagógica teatral construída com base no contexto histórico da Conspiração dos Alfaiates enquanto metodologia de trabalho. Partindo de um fato histórico, de caráter revolucionário, de luta por direitos para a população negra, que ocorreu na cidade de Salvador, o professor educador mediou o desenvolvimento de atividades teatrais durante todo o ano letivo. Assim, além de aprofundar a discussão e reflexão acerca de um fato da história negra, por meio da “Pedagogia do Protagonismo”, o educador realiza uma prática pedagógica teatral que confere protagonismo aos estudantes majoritariamente negros, proporcionando um diálogo sobre a sensação de pertencimento identitário e territorial dos discentes.

1.2.3 Os ensinamentos do Candomblé: uma abordagem a partir da pedagogia do Teatro

A experiência aqui descrita foi desenvolvida e sistematizada por Jussara Bacelar de Souza, por intermédio de seu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA, em 2015. Como o próprio título sugere, o objetivo principal da atividade pedagógica realizada foi trabalhar os ensinamentos do candomblé, a partir da Pedagogia Teatral. Para isso, Souza (2015) desenvolveu duas atividades de campo: a primeira, na Escola Estadual Dom Avelar Brandão Vilela, com uma turma do 6º ano; e a segunda, na Escola de Teatro da UFBA, ambas em Salvador, entre os anos de 2013 e 2014.

A primeira experiência, realizada de abril a dezembro de 2013, já revelou as várias barreiras que surgem ao tematizar o candomblé enquanto atividade pedagógica na escola, sendo a principal: a demonização da religião e de seus adeptos expressa

em frases como “Deus é mais, professora, eu não quero falar de macumba, não, isso é coisa do diabo”, e “as pessoas que vão para o candomblé fica possuída com o Satanás”, entre outras, trazidas por seus estudantes. Essa resistência, motivada por um preconceito estruturado por anos, muitas vezes pela falta de conhecimento, é presente não só no corpo estudantil como também no quadro de funcionários das várias escolas brasileiras.

Enquanto **estrutura didático-pedagógica**, destaca-se, aqui, a reflexão da autora:

Em conjunto com a dança afro buscando traçar caminhos para chega ao objeto de desejo o candomblé. Utilizei as simbologias do candomblé como: personalidade de cada orixá, elementos da natureza, cor, oferendas e gestos, para que os educandos envolvidos criassem seus personagens. Para isso utilizei ainda jogos de improvisação, teatro do oprimido, o drama e o jogo dramático na metodologia. Dessa maneira pude inserir conteúdos próprios da linguagem teatral em culminância com os ensinamentos do candomblé (SOUZA, 2015, p. 93)

A autora se utilizou de um vasto repertório didático para o desenvolvimento das atividades ao longo das aulas, mas se atentando para que o repertório cultural do candomblé se fizesse presente de forma transversal, principalmente com relação ao fortalecimento identitário, o respeito à religião e aos mais velhos, e os provérbios. Como resultado, observou-se, além de uma mostra artística apresentada para a comunidade escolar e responsáveis, uma abertura maior para o respeito à religiosidade do candomblé. A autora destaca o depoimento de uma aluna que não usava seu fio de contas devido ao insulto de “macumbeira” que ouvia dos colegas; entretanto, após as aulas, voltou a usar com orgulho o seu amuleto na escola.

A segunda experiência foi realizada como estágio curricular, através de uma oficina de Teatro gratuita destinada ao público em geral, com aulas ministradas na Escola de Teatro da UFBA, entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014. Souza (2015) relata que foi com essa experiência que culminaram os seus estudos realizados ao longo de toda a graduação, envolvendo os ensinamentos do candomblé e a Pedagogia Teatral. A autora relata que, a princípio, sua ideia era realizar uma oficina de Teatro dentro do terreiro ao qual estava ligada, com adeptos da religião; entretanto, com algumas adversidades, a oficina acabou sendo realizada na Escola de Teatro da UFBA, e com participantes que tinham pouco ou nenhum contato com a religião.

Nas aulas, o conhecimento aprendido através da vivência da professora no seu terreiro foi compartilhado com os estudantes, com as devidas adaptações,

adequando-se à prática criativa em Teatro. Mais uma vez essa relação é estabelecida enquanto **estrutura didático-pedagógica**, realizando-se atividades com a utilização de materiais teóricos acerca do candomblé, músicas, filmes, elementos da natureza, suas propriedades e ligações com os orixás, além de elementos presentes no culto, como a *quartinha* (pequeno jarro de barro) e os fios de conta, bem como o vocabulário em iorubá de termos usados no cotidiano. Logo, a relação do candomblé com a natureza, seus elementos sagrados (o que pode ser compartilhado), indumentárias, objetos, nomenclatura dos cargos hierárquicos, dentre outros, foram utilizados como propostas metodológicas de aprendizado e de criação cênica.

A partir da problematização de temas como: respeito ao mais velho e ao mais novo, hierarquia, identidade, intolerância religiosa, e abuso de poder, nas improvisações, aliada a inserção de objetos, próprios, do candomblé (*quartinha* e outros utensílios, fios de contas, roupas, entre outros), outras questões surgiram, como: a presença do feminino, a mulher negra, a mãe solteira, a nordestina e candomblecista, os ataques constantes de evangélicos contra a religião dos orixás, a ausência do candomblé na sala de aula do ensino formal, candomblé e sincretismo, entre outros (SOUZA, 2015, p. 126).

Assim, os alunos-atores e alunas-atrizes tiveram a oportunidade de exercitar o fazer teatral, de criação cênica, a partir de uma intensa imersão nos valores, princípios, liturgia, saberes e fazeres do candomblé, resultando na mostra artística “Ajeum nosso de cada dia”, apresentada no Teatro Martim Gonçalves, em 2014. Evidencia-se que, diante do conhecimento e propriedade do tema pela professora mediadora, sua formação enquanto educadora teatral, a presença de estudantes “leigos” em relação ao tema, bem como os resultados apresentados, a experiência desenvolvida é algo a se destacar.

A experiência descrita pode ser considerada como mais um trabalho de pedagogia negrorreferenciada na medida em que desenvolve um trabalho de cunho pedagógico, sob a perspectiva e temática negras, com participação negra, e de modo negrorreferenciado. O candomblé foi utilizado como temática, mas também enquanto dispositivo de construção didático-pedagógica da ação educativa. Logo, o ato de mediar o ensino e aprendizado em Teatro estava assentado na cosmovisão do candomblé e suas potências culturais e pedagógicas. Estrutura didático-pedagógica que é também interessante destacar nesta seção, percebendo sua aplicação na educação escolar e também na educação informal, espaços em que foram desenvolvidas as experiências.

1.2.4 Pedagogia da Circularidade Afrocênica

“Pedagogia da Circularidade Afrocênica” é o título da tese em Artes Cênicas de Tássio Ferreira, professor, diretor, *Taata dya Nkisi* (Sacerdote), defendida em 2019. Como o próprio autor nomeia e descreve em sua pesquisa, a sua prática pedagógica é assentada na construção de uma metodologia de ensino e aprendizado de Teatro circunscrita em referências do candomblé Congo-Angola, entre outras diretrizes culturais afro-diaspóricas.

Nesse sentido, o autor baseia sua investigação em sua vivência prática de processos de ensino-aprendizado com o terreiro *Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi*, em Simões Filho-BA, através das rodas de conversas científico-culturais realizadas pelo projeto “Azuela: poéticas negras em roda”, e também pela experiência pedagógica e criativa com o coletivo “Afro(en)Cena”, projeto de extensão universitária, de sua autoria, realizado na Universidade Federal do Sul da Bahia, com jovens de dentro e fora da comunidade universitária. São essas experiências que sustentam o desenvolvimento de sua pedagogia e a reflexão enquanto pesquisa de sua prática pedagógica Afrocênica. Embora realizada em contexto exterior à educação básica, ainda assim, sua proposta pedagógica serve de inspiração para se pensar o currículo da educação básica sob uma perspectiva negrorreferenciada.

A construção pedagógica acima citada está centrada a partir do conceito de Afrocênica, identificada aqui enquanto **estrutura filosófico-pedagógica**: “o conceito de Afrocênica considerando esta cena circular, ritual, aberta, disposta em formato circular permitindo o envolvimento dos/as espectadores/espectadoras; compreendendo a representação das artes de modo integrado” (FERREIRA, 2019a, p. 192).

É este entendimento que guia a construção de **uma estrutura didático-pedagógica**, fundamentada em diretrizes filosóficas e poéticas utilizadas enquanto elementos inspiradores da metodologia de construção da ação pedagógica em Teatro, através do processo de criação cênica realizado com o coletivo Afro(en)Cena, pelo que o autor traz o seguinte comentário:

Recuperando os caminhos de aprendizagem na Pedagogia da Circularidade, temos aqui a cognição substanciada através de ciclos que se atravessam: de modo **integral** (não permitindo o particionamento), de modo **circular** (retroalimentando-se), de modo **corporal** (e neste reverberando), de modo **ancestral** (considerando valores imateriais), modo **místico** considerando a experiência viva (FERREIRA, 2019a, p. 229, grifo do autor).

A partir desse entendimento, construído por intermédio das referências culturais tradicionais afro-brasileiras, principalmente o candomblé Congo-Angola, é que o trabalho criativo-colaborativo, de experiência cênica, desenvolveu-se, partindo também de ciclos temáticos disparadores da criação. Identificam-se, aqui, enquanto **estrutura curricular**, além do repertório cultural do candomblé Congo-Angola, também esses ciclos trabalhados, que perpassaram por temas como “Imaginário da África pré-escravatura”, “Processo de escravidão transatlântica” e “Episódios racistas contemporâneos”. O resultado desse trabalho foi o experimento cênico “Travessias – ciclos transatlânticos”, apresentado durante os anos de 2018 e 2019 nas cidades de Itabuna, Ilhéus e Salvador, na Bahia. Assim, a cena foi construída com todo esse repertório tradicional de inspiração, juntamente com o repertório de vivência individual de cada participante, resultando numa construção pedagógica e criativa negrorreferenciada.

As investigações de Tássio Ferreira levaram-no à organização de um ebook lançado neste ano, “Oficina de práticas pedagógicas I: relações étnico-raciais” (2021). A princípio, o ebook foi desenvolvido como material didático para a disciplina de igual nome, do curso de Licenciatura em Teatro, na modalidade Educação a Distância, da Escola de Teatro da UFBA. Mas o documento é elaborado para uma visão mais ampla, interdisciplinar, sobre espaços de ensino e educação para as relações étnico-raciais, não se atentando exclusivamente para a área do Teatro, embora pontue brevemente também exemplos de pedagogias negrorreferenciadas em Teatro.

A partir desse painel geral de experiências desenvolvidas e sistematizadas, percebe-se a variedade de possibilidades de construção e realização de ações pedagógicas negrorreferenciadas em Teatro. Cada uma delas, a partir de suas abordagens de trabalho e espaços de atuação, parte de temáticas ligadas às questões históricas, culturais, religiosas e subjetivas dos povos negros para a elaboração de esquetes teatrais, construções dramatúrgicas, exposições, apresentações musicais, entre outras atividades, sob a perspectiva da valorização e protagonismo do povo negro.

No projeto “Negrificar”, percebe-se o caráter contínuo de uma prática pedagógica negrorreferenciada interdisciplinar, que surge como proposta para as aulas de Teatro na escola, mas ganha espaço ao ponto de se tornar um projeto desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, com diferentes turmas e disciplinas

envolvidas. Dessa forma, as questões raciais não são tratadas na escola pontualmente quando se comemora o dia da Consciência Negra, mas configuram-se como parte essencial do currículo escolar desenvolvido durante todo o ano letivo, quebrando, dessa forma, a relação calendarizada e efêmera dos estudos dessa temática na escola. Assim, o projeto e essa prática pedagógica se destacam como parte essencial da **estrutura curricular** da escola, trazendo essas temáticas e discussões para uma prática diária e de longo prazo, algo que é admirável neste trabalho. No projeto “Lucas Dantas - Um herói de Búzios”, também realizado em âmbito escolar, destaca-se a **estrutura curricular** da experiência pedagógica, que parte de um fato histórico de expressão negra, a Conspiração dos Alfaiates, como recurso metodológico para as atividades pedagógicas, entre elas, construções de cenas pelos estudantes.

Tanto o projeto “Os ensinamentos do Candomblé: uma abordagem a partir da pedagogia do Teatro” quanto o “Pedagogia da Circularidade Afrocênica” constroem suas **estruturas didático-pedagógicas** assentadas em recursos culturais, filosóficos, estéticos e pedagógicos presentes na religiosidade do candomblé, como dispositivos mediadores dos processos de ensino e aprendizado de Teatro. E, evidentemente, são as filosofias do candomblé e do terreiro as bases da **estrutura filosófico-pedagógica** destes. Assim, foram construídas cenas em que a ancestralidade, as relações energéticas dos elementos da natureza, entre outros elementos constituintes do candomblé, foram abordados. Embora ambos tenham sido realizados em caráter extraescolar, é possível a utilização dessa temática e recursos metodológicos para o trabalho com o ensino e aprendizado de Teatro na escola, caso haja esse interesse. Sendo as religiões de matrizes afro-brasileiras ainda alvo de estigmas e preconceitos, chegando-se, muitas vezes, à aversão total aos seus dogmas e praticantes, é mais que necessário que essas temáticas integrem ações pedagógicas na escola, como uma estratégia de combate a essa realidade.

Espera-se que, a partir deste levantamento, essas ideias presentes na estruturação e desenvolvimento dessas práticas pedagógicas possam inspirar/incentivar novas práticas pedagógicas negrorreferenciadas em Teatro, devidamente sistematizadas e divulgadas, a ponto de chegar aos currículos e planos pedagógicos de instituições de ensino formal e não formal, e em todos os níveis da educação básica e superior.

1.3 TEATRO NEGRO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO FAZER ARTÍSTICO

Para se pensar uma prática educacional negrorreferenciada em Teatro, há que se considerar também o Teatro Negro como referência de construção de saberes e fazeres. Consideramos que a prática artística também constrói conteúdos pedagógicos que podem e devem ser aproveitados no âmbito do ensino formal e não formal. Para entender o Teatro Negro é preciso ter em conta, como sublinha a professora doutora Leda Maria Martins (1995, p. 86), que “O Teatro Negro não se constrói pela simples afeição étnica e racial, mas, fundamentalmente, pela elaboração de uma enunciação e de um enunciado que o distinguem, em todos os seus matizes”. A partir de sua profunda pesquisa pioneira acerca do Teatro Negro norte-americano e brasileiro, Leda Maria Martins (1995) tece sobre a temática o comentário supracitado e contribui ainda com possíveis traços de elaboração presentes no fazer específico desse teatro.

A inspiração em rituais negros religiosos, a presença do sujeito negro como produtor de discurso, a utilização de estratégias que exprimem a teatralização das manifestações culturais negras e a construção de imagens que provoquem a modificação do *status quo* do sujeito negro, buscando recuperar sua pluralidade enquanto signo, são alguns dos traços levantados. A autora afirma também que esses traços não contemplam, em todo, a pluralidade de manifestações cênicas presentes no Teatro Negro, mas são algumas ideias que tornam possível um caminho de interpretação e reconhecimento desse fazer teatral.

Nesse sentido, a pesquisadora Evani Lima assinala que o Teatro Negro pode ser entendido como:

Aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra (LIMA, 2010, p. 43).

E destaca, entre suas manifestações, o Teatro Negro engajado, que “apresenta um posicionamento assumidamente crítico (seja no texto, no formato, ou em ambos) em relação à situação do negro e de sua cultura na sociedade, utilizando o teatro como ferramenta de sua contestação” (LIMA, 2010, p. 46). Nessa perspectiva, desse teatro que se propõe a problematizar politicamente as questões negras no teatro,

chama-nos atenção o caráter pedagógico deste teatro político negro. Para ilustrar esse aspecto pedagógico do teatro político negro trazemos os casos exemplares do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do Bando de Teatro Olodum.

O Teatro Experimental do Negro, a principal referência do Teatro Político negro brasileiro, fundado por Abdias do Nascimento, em 1944, é um marco na história teatral brasileira, não somente pelo teor artístico, mas também pelo seu caráter político e educacional frente às questões raciais no palco e fora dele. Se nos dias de hoje diversas companhias de Teatro Negro ainda esbarram em dificuldades diversas para manter-se em atividade, o que dizer de uma companhia que, já naquela época, assumia a palavra “negro” em sua nomenclatura e, ainda assim, manteve-se ativa por mais de 20 anos?

O TEN surge do incômodo, da não aceitação da ausência dos negros no palco, contando suas próprias histórias, e do lugar social ocupado pela população negra brasileira naquele período, marcado por uma forte discriminação e desigualdade social. Motivado por essa inconformidade, Abdias do Nascimento reuniu diversas pessoas, negras e negros, fundando uma companhia negra de teatro, em 1944. Esses componentes, que foram atores e atrizes do TEN, eram justamente pessoas pertencentes a esse quadro social de menor ascensão socioeconômica, que, nas palavras de seu fundador, eram “operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida” (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Desde logo já se assumia que a formação de exímios atores e atrizes não era o principal objetivo do TEN, muito embora tenha conseguido êxito nisso, mas sim ser um vetor educacional de tomada de consciência negra crítica frente às adversidades da vida e formação política para a mudança do quadro social dos negros no Brasil. Em entrevista ao jornal Diário de Notícias, em 1946, material disponível no acervo do IPEAFRO e levantado pela professora e pesquisadora Antonia Lana Alencastre Ceva (2006), Abdias do Nascimento depõe que:

Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. **O principal, para nós, era a educação, e esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc.** Por isso, enquanto a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, pudemos executar em parte esse programa (CEVA, 2006, p. 56, grifo nosso).

De igual maneira, em documento mais recente escrito por Abdias, o mesmo mais uma vez destaca que “propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210)”. E, de fato, assim o fez, realizando aulas de alfabetização, curso de cultura geral, bem como outros ligados à área do Teatro com práticas de iniciação teatral. Ceva (2006) relata ainda que um recurso metodológico para as aulas de alfabetização era a utilização de textos dramáticos, assim os estudantes iam também se familiarizando com a dramaturgia à medida que aprendiam a ler e escrever. Abaixo, uma fotografia histórica de uma dessas turmas.



Figura 2 – Aula de alfabetização e cultura geral para adultos realizada pelo TEN, RJ, 1944
 Fonte: Acervo do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros – IPEAFRO.

Em outro documento, um dos responsáveis por essas atividades pedagógicas que o TEN realizava, Ironildes Rodrigues (1998), traz um depoimento com mais detalhes de como funcionavam essas aulas e os conteúdos trabalhados, entre outras informações:

Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além dos rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções da História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça [...]. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia a leitura, os ensaios e os debates de peças como *O Imperador Jones* de Eugene O’Neil, *História de Carlitos* de Henrique Pongetti, *História de Perlinplin* de García Lorca, *Todos os filhos de Deus têm asas*, *Moleque sonhador*, *Onde está marcada a cruz*, todas as peças de forte conteúdo racial e humano de Eugene O’Neil (RODRIGUES, 1998, p. 208-211).

Para além das aulas, o TEN realizou também outros eventos culturais, artísticos e políticos, como a competição de artes plástica “Cristo Negro”, em 1945; a

Conferência Nacional do Negro, em 1949; e a Semana do Negro, em 1955. Em 1964, o TEN comemora seus 20 anos, organizando um Curso de Introdução ao Teatro Negro e às Artes Negras.

Ainda quanto aos recursos teatrais, o TEN contribuiu para a popularização, criação e encenação de espetáculos cuja dramaturgia era protagonizada por personagens negros, trazendo suas realidades e temáticas diversas para a cena. O grupo encenou espetáculos em que a religiosidade afro-brasileira aparecia com destaque na trama, a exemplo de “Aruanda” (1948), “Filhos de Santo” (1949) e “Sortilégio” (1957). Também levou à cena peças inspiradas em clássicos da dramaturgia ocidental, dentre elas “Orfeu da Conceição” (1956), baseada no mito grego de Orfeu e transposto à realidade das favelas cariocas; “Além do Rio” (1957), partindo do mito de Medeia, conta a história de uma rainha africana escravizada no Brasil no século XVII.

Era por meio da prática teatral que muitos dos atores e atrizes do Teatro Experimental do Negro tomavam maior conhecimento sobre a situação socioeconômica do negro no Brasil, e estratégias de combate a esse sistema, fortalecendo também suas identidades negras e valorizando a cultura afro-brasileira. As aulas de alfabetização, a utilização do texto dramático como recurso para essa formação política e identitária quanto às questões negras no Brasil, além da oportunidade de possibilitar que os sujeitos negros fossem agentes e atuantes de suas próprias histórias e que vislumbrassem a possibilidade de ascensão social, são exemplos de como o TEN desenvolveu atividades de teor pedagógico. Nesse sentido, o TEN colaborou imensamente para a educação das relações étnico-raciais, agindo efetivamente, na prática, com o público negro com o qual se destinava a trabalhar. Alguns dos seus atores, atrizes e dançarinos conseguiram destaque no cenário cultural do país, como Léa Garcia, Ruth de Souza, Haroldo Costa, José Maria Monteiro e Mercedes Baptista.

O Bando de Teatro Olodum, companhia negra de maior longevidade no Brasil, mantendo-se em atividade após 30 anos de fundação, é outro grupo de teatro em que o fazer artístico teatral está aliado a uma posição política e educacional frente às questões raciais. Fundado em 1990, pelo diretor Márcio Meirelles, em parceria com a Associação Cultural Carnavalesca Bloco Afro Olodum, em Salvador- BA, o grupo tem em sua bagagem um repertório de mais de 20 peças teatrais, entre textos clássicos, autorais e um espetáculo infantil. De acordo com o professor, jornalista e escritor

Marcos Uzel (2003, p. 15), “suas peças mesclam humor e desmascaramento racial, leveza e ironia, diversão e militância, além de uma cumplicidade objetiva entre a vida e a arte”.

Entende-se, aqui, que a relação de construção de um espetáculo teatral e a sua apreciação pelo público pode ser considerada como mediadora de aprendizado e propagação de conhecimentos. Nesse caso, de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, a professora e pesquisadora Régia Mabel Freitas (2019) relata que:

Essa companhia reverencia e valoriza o nosso rico legado ancestral, tornando esses conhecimentos sobre questões raciais – ainda velados nos currículos oficiais – um bem público[...] A posteriori, **democratiza o saber, pois torna um bem público o pré e o pós-13 de maio, o preconceito com os herdeiros dos estigmas escravistas, a ideologia do branqueamento, a fábula das três raças, o mito da democracia racial, a (des)valorização do legado africano e das culturas afrodiaspóricas, entre outras temáticas negrorreferenciadas** (FREITAS, 2019, p. 61-62, grifo nosso).

Pode-se inferir, a partir desse comentário, que o Bando, com seus 30 anos de existência e prática teatral pautada nas questões socioculturais da população, já consolidou uma prática negrorreferenciada em Teatro que extrapola as dimensões artísticas, contemplando também ações políticas, educacionais e sociais. Ao trazer para a cena problemáticas referentes às questões raciais e à situação do negro no Brasil, a partir de diferentes temáticas, o grupo se institui também como um dispositivo provocador de reflexões sobre raça, racismo, história e cultura negra, convocando sua plateia para uma visão crítica dessas temáticas.

Em 2010, o grupo lançou um projeto artístico e educacional pensando a partir dos conteúdos propostos pela Lei n.º 10.639/03, especialmente a história e cultura africana, para o público infanto-juvenil. Assim, surgiu o espetáculo “Áfricas” (2007), o único infantil do grupo, que parte de contos africanos para a construção da dramaturgia. Lançado em parceria com o Fundo Nacional de Cultura, o projeto “Outras Áfricas” surge com o intuito de estimular o ensino da História e Cultura da África, trazendo assumidamente o espetáculo “Áfricas” como recurso pedagógico para isso. Dessa forma, o projeto tomou uma dimensão grandiosa, realizando atividades como palestras, seminários, oficinas, mostra artística, montagem de espetáculo, documentação, publicação e registro audiovisual do espetáculo desenvolvido, envolvendo entidades educacionais de Salvador e do interior do estado.

De acordo com o programa do projeto, foi realizado um seminário sobre a História da África e o seu ensino nas escolas para 160 professores; oficinas de Teatro, música e dança nas escolas de Salvador, finalizadas com uma grande mostra no Teatro Vila Velha, e também no interior do estado, bem como apresentações, seguidas de debate, do espetáculo “Áfricas”, para 1.700 alunos e professores da capital e 2.300 pessoas no interior; transposição do espetáculo para o audiovisual, sendo distribuído em formato de DVD para escolas públicas do interior e também da capital baiana. E, ainda, o programa em formato de livro, contendo parte das palestras desenvolvidas e mais informações sobre o projeto em geral. Participaram do projeto professores e pesquisadores da História e Cultura da África, nomes como Félix Ayoh’Omidire, Valdemir Donizette Zamparoni, Luiz Nicolau Pares, Vilson Caetano, Goli Guerreiro e Ubiratan Castro de Araújo, além de Artemisa Odila Cande Monteiro, Antônio Cosme, Marcio Paim e Alyxandra Gomes Nunes.

Outro projeto de cunho artístico-pedagógico do Bando de Teatro Olodum são as Oficinas de Performance Negra, um grupo de oficinas de Teatro, Música e Memória e Identidade, que desde o ano de 2001 oferta – em sua maioria, gratuitamente – cursos para jovens de comunidades periféricas de Salvador. No ano de 2001, essa experiência foi realizada nos bairros de Periperi, Massaranduba, Canabrava e alguns outros, de modo que os integrantes do Bando ocuparam a função de monitores das atividades dessas oficinas. Nesse primeiro contato, as atividades pedagógicas partiram do episódio acontecido naquele ano, em que uma greve geral dos policiais militares e civis de Salvador causou uma grande onda de terror e miséria.

Foi com base em memórias, vivências e depoimentos coletados a partir desse acontecimento que as experimentações teatrais foram desenvolvidas, sendo transformadas nas mostras cênicas apresentadas em cada bairro. As diversas mostras se fundiram e culminaram numa encenação única, apresentada no Teatro Vila Velha, em 2002. Foi essa vivência e material coletado que inspiraram o espetáculo do Bando “Relato de uma guerra que (não) acabou” (2002), do qual 17 dos participantes da oficina integraram o elenco da peça e acabaram por fazer parte de outras montagens com o grupo. Esse espetáculo foi remontado em 2014 com os estudantes da II Oficina de Performance Negra, novamente sendo uma montagem de conclusão das oficinas de Teatro, Música e Memória e Identidade.

As Oficinas de Performance Negra continuam sendo realizadas ao longo dos anos, promovendo aos estudantes formação artística, oportunidade de estágio no

grupo em eventos e espetáculos, e a ocupação de grandes teatros do circuito profissional de Salvador. Por intermédio desse projeto, o Bando propõe o compartilhamento da sua prática artística com jovens, em sua maioria negros, e oriundos de comunidades periféricas, que muitas vezes nunca tiveram o contato com o Teatro (como linguagem e/ou o espaço físico). Nesse trabalho do grupo, não é desenvolvida somente uma experiência de aprendizado do fazer teatral, como são discutidas questões históricas, políticas e culturais da comunidade negra brasileira. Pode-se inferir que, dessa forma, o Bando colabora para a democratização do acesso ao fazer teatral negrorreferenciado, estimulando a sensibilidade e fruição artística desses jovens, possibilitando o fortalecimento identitário e a construção de uma formação política e crítica diante das questões sociais da população negra. Cumpre-se, então, um fazer pedagógico por meio do fazer teatral negrorreferenciado.

Reconhecem-se, nessas propostas de Teatro Negro aqui levantadas, diferentes formas de realização de atividades pedagógicas que contemplam a valorização de elementos históricos, culturais e filosóficos africanos e afro-brasileiros, desenvolvendo práticas que atendam aos pressupostos dos conteúdos propostos pela Lei n.º 10.639/03. Entende-se, portanto, que o Teatro Negro é agente mediador de ensinamentos e aprendizados negrorreferenciados e pode e deve ser utilizado pelas escolas vislumbrando também essa função.

2 DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA AS MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NEGROREFERENCIADAS EM TEATRO

Reconhecendo, portanto, como exposto acima, que práticas pedagógicas negroreferenciadas são estruturadas por um *modus operandi* político, social e cultural negroafricano e/ou afrodiaspórico, considerando sua valorização enquanto produção de saberes e fazeres, apresenta-se, aqui, a fundamentação teórico-metodológica da proposta pedagógica a que se objetiva este estudo, bem como suas bases de inspiração. Neste trabalho, o *modus operandi* deve reverberar em uma prática que tem as culturas negras africanas e afrodiaspóricas não só como conteúdo, mas também como forma das propostas de ensinagens negras. Como conteúdo e forma, entenda-se o conteúdo programático e as orientações metodológicas que cada proposta pedagógica define em sua concepção e execução.

Portanto, a partir do diálogo com alguns elementos das propostas didático-pedagógicas, expostas no capítulo anterior, bem como do meu repertório com o Teatro Negro e com as ensinagens negras, elaboro as seguintes diretrizes teórico-metodológicas que fundamentam o plano de ensino negroreferenciado proposto com esta pesquisa. São elas:

- Reconhecimento da existência do racismo e da necessidade de seu combate;
- Pertencimento comunitário – a circularidade, a filosofia Ubuntu e o trabalho em coletivo como disparadores da ação pedagógica;
- Integralização do ser e do saber, das linguagens e do fazer artístico a partir de aspectos socioculturais afro-diaspóricos;
- O corpo e a oralidade como lugar e forma de aprendizado e de produção de conhecimento;
- Consciência identitária enquanto transformadora das relações sociais, políticas e culturais.

Destacam-se essas diretrizes não enquanto um manual obrigatório a ser seguido para uma prática pedagógica negroreferenciada, mas sim como elementos de discussões e referências, podendo se tornar parte do repertório teórico-metodológico de educadores que pensem em realizar uma abordagem pedagógica negroreferenciada. De fato, concebemos que a união dessas ideias traz referências

poéticas, estéticas e didático-metodológicas, e, em diálogo com as culturas negras tradicionais, pode ser um vetor potente de aprendizado, configurando uma pedagogia negrorreferenciada.

2.1 RECONHECIMENTO DA EXISTÊNCIA DO RACISMO E DA NECESSIDADE DE SEU COMBATE NA ESCOLA

Ainda precisamos utilizar o conceito de raça enquanto construção social munida de poder. E que sua ideia ainda se constitui na base para o racismo. Nas palavras do advogado, filósofo e professor universitário Silvio de Almeida (2020):

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico* (ALMEIDA, 2020, p. 24, grifo do autor).

Embora biologicamente, a partir de estudos científicos, esteja comprovado que não existem raças humanas, isso não foi impedimento para que, ao longo da história, a raça tenha sido utilizada enquanto mecanismo de manutenção de poder, de violência e de discriminação, pautada na diferenciação humana ideológica entre “seres mais ou menos evoluídos e civilizados”, elaborando diferentes configurações de racismo.

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade da existência humana*. Se antes desse período ser *humano* relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (ALMEIDA, 2020, p. 25, grifo do autor).

Essa ideia de superioridade influenciará diversas ações de violência generalizada contra vários povos ao redor do mundo, motivadas por essa falácia da superioridade do homem branco. A exemplo do processo de colonização, já no século XVI, em que os europeus dominaram, exploraram, escravizaram e dizimaram diferentes povos nas Américas e na África, principalmente africanos e nativos indígenas. É nesse período também que é instituída a desvalorização desses diferentes povos como detentores de conhecimento e aprendizado, e instituído um

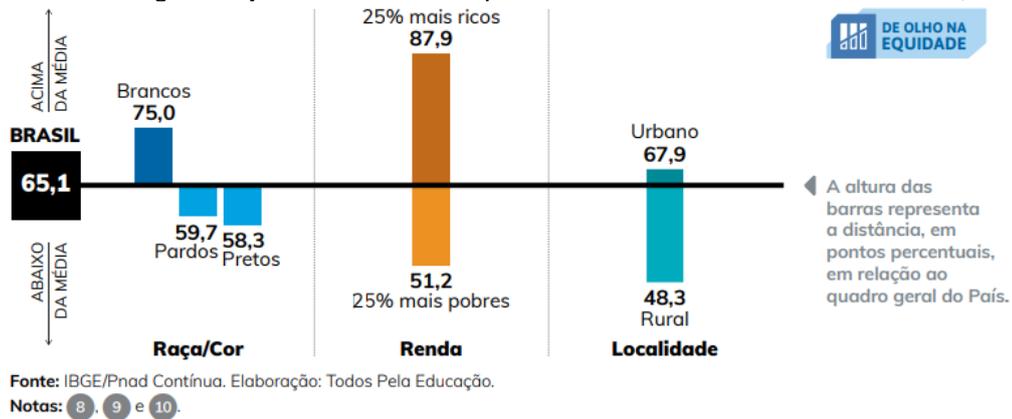
saber e cultura única do colonizador nessas terras. O Holocausto, extermínio de milhões de judeus pelos nazistas alemães durante a década de 1940, o Apartheid, política de segregação racial entre negros e brancos na África do Sul, que durou entre 1948 e 1994, são exemplos mais recentes das grandes violências motivadas pela diferença racial.

Aos sobreviventes da violência nazista e a alguns descendentes foi destinada uma indenização, já os povos africanos escravizados e seus descendentes, pelo contrário, enfrentam ainda hoje consequências severas do tráfico negreiro e do racismo antinegro. A grande taxa de violência, desemprego, desigualdade econômica e pequena ocupação de cargos de chefia e poder são exemplos de como o racismo ainda opera nos dias atuais. Diversas pesquisas têm trazido dados que reforçam esse entendimento, comparando povos negros e não negros como referência. Por exemplo, o Atlas da Violência de 2020, que traz as informações:

Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras (IPEA, 2020, p. 47).

Essa discrepância de inferiorização dos sujeitos negros ainda se mantém em outras categorias de análise, inclusive sobre nível educacional. De acordo com os dados apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2020, a porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio no Brasil, em 2019, apresenta diferença drástica entre brancos, pretos e pardos, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio no Brasil, 2019



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020).

Quanto à população branca no perfil pesquisado, 75% concluiu o ensino médio, enquanto que para os pretos e pardos, esses números são de 59,7% e 58,3%, respectivamente. A média do país nesse quadro é de 65,1%, ou seja, os jovens brancos possuem taxa de conclusão acima da média nacional, no ensino médio, enquanto que pretos e pardos estão abaixo da média. Essa diferença é similar também na taxa de frequência de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, sendo de 29,8% para os brancos, 16,1% para os pardos e 16,6% para os pretos, de acordo com o mesmo documento.

Apesar de a Constituição Federal, em seu artigo 5º, afirmar que “Todos são iguais perante a lei”, devendo ter os mesmos direitos, os fatos que marcam a realidade dizem o contrário. Esses números impedem-nos de acreditar que vivemos numa sociedade igualitária de oportunidades e direitos, e sem racismo. Sendo assim, é preciso levar em consideração também esses dados ao desenharmos práticas didático-pedagógicas, de modo que elas possam ser realmente úteis para a modificação desse quadro. Vale assinalar que é na escola que as primeiras relações interpessoais e o aprendizado sobre sua história e cultura acontecem, contribuindo para a formação da identidade do indivíduo. Portanto, é necessário que o racismo evidente nas escolas seja encarado como é: um propagador de violência e desigualdades. E reconhecer que pedagogias antirracistas são práticas potentes para combatê-lo diariamente.

Já no ano de 1999, a pesquisadora Eliane Cavalleiro traz uma grande contribuição para perceber como o racismo age no contexto escolar em diversas esferas. Analisando situações vivenciadas por crianças na educação infantil, a autora traz diversos depoimentos de crianças negras, destacando diferenças de tratamento

por conta do teor racial, e as marcas dessa violência. “[...] Só porque eu sou preta elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingaram de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada (CAVALLEIRO, 1999, p. 43)”.

Há nesse depoimento mais uma forte evidência desse racismo interpessoal entre as crianças, na escola, e o mais grave ainda (e comum), o despreparo e/ou má vontade de professores e professoras para lidar com a situação de maneira instrutiva. Uma inércia, ou apatia consciente, que permite que a violência continue a acontecer. Mais uma vez, destaca-se, aqui, a importância de educadores comprometidos na construção diária de pedagogias antirracistas e de valorização da história e cultura afro-brasileira.

Em pesquisa mais recente, observando aulas de Educação Física de oito turmas de um colégio estadual na cidade de Campinas (SP), ao longo do ano de 2009, a educadora Elise Morais Batista (2013) também traz um outro exemplo de racismo vivenciado no ambiente escolar: “Macaco é o que eu mais xinguei já na minha vida (...). Eu já xinguei os outros de preto, já xinguei os outros de carvão... macaco, chimpanzé, por causa que era preto, eu xinguei isso, mas agora eu não xingo mais (BATISTA, 2013, p. 310)”. Esse trecho de depoimento de um dos estudantes é marcante, pois, apesar de haver uma confissão de que a agressão racial através do xingamento não é mais feita, igualmente é confessado que essa atitude foi realizada em longo prazo pelo estudante em questão. Fica a pergunta retórica para refletir sobre essa situação: Por qual motivo essas agressões não pararam antes e duraram tanto tempo?

O preconceito muitas vezes está propagado e intrínseco à formação social dos sujeitos, chegando, em algumas ocasiões, à realização da discriminação sem ao menos ter essa consciência. Em um dos momentos da pesquisa de Batista (2013), em discussão sobre ser ou não suspeito de algo criminoso, com base na cor da pele, a autora relata: “Ao perguntar aos alunos e alunas o porquê dos negros serem considerados mais ‘suspeitos’ Keila respondeu: ‘Porque, geralmente, os negros que faz as coisas erradas’” (BATISTA, 2013, p. 312).

Assim como pontua a autora em sua pesquisa, há nesse depoimento a demonstração de como ideias preconceituosas são, por vezes, propagadas pela formação social daquele indivíduo, instauradas pelo próprio sistema social em que vive, seja pela mídia, por formação familiar, ou outras formas de relacionamento e

apreensão de condutas. Basta olhar as várias notícias e denúncias de racismo na televisão e internet, que, infelizmente, ainda são comuns nos dias de hoje, seja por uma frase de cunho racial depreciativo, seja pela criminalização indevida de pessoas negras, ou outras situações, lá estão presentes essas ideias racistas.

A discriminação racial na escola, às vezes, tem como alvo não somente as características físicas, mas também os modos e expressões de ser/estar no mundo, entre eles a expressão religiosa de matriz afro-brasileira. Sobre essa situação de discriminação de cunho racial e religioso, o educador Gustavo Jaime Filizola (2019) desenvolve um estudo trazendo relatos de experiência de crianças adeptas do candomblé em Recife. Uma mãe de uma criança que participou da pesquisa sobre os julgamentos da comunidade escolar e fora da escola, traz o seguinte comentário: “Chama ele de negro, de macumbeiro... ele é negro sim, meu filho é negro, aí foi quando eu abri o jogo... também sou da religião, minha família toda é da religião e o que é que isso tem a ver?” (FILIZOLA, 2019, p. 149). Na mesma seção da pesquisa há ainda o depoimento de uma das crianças entrevistadas, mantendo essa relação de violência racial religiosa e a relação com sua autoestima: “Eu não ligo para o que eles falam. Mas mexe um pouquinho no sentimento, sim. Eles poderiam não gostar da religião, mas não ofender ela. Me sinto muito triste, muito magoada” (FILIZOLA, 2019, p. 149).

Por vezes, essas crianças que são adeptas de religiões afro-brasileiras não falam abertamente que fazem parte desses cultos, justamente por essas violências que sabem que são recorrentes. Acabam ocultando evidências, como vestimentas e elementos próprios da religião, para evitar as situações de discriminação. Cabe lembrar que o Brasil é um país que tem as suas primeiras escolas formadas por jesuítas, missionários católicos, e até os dias de hoje há uma forte presença cristã em todo o território nacional. São essas religiões, católicas e protestantes, que desenvolveram uma aversão desregrada às religiões de matrizes afro-brasileiras, culminando na demonização dos cultos dessas religiões, tornando-se mais um elemento de discriminação dentro e fora da escola.

Todo esse levantamento vem ilustrar apenas um pouco de como o racismo se apresenta em suas diversas esferas na sociedade brasileira, e como ele se reflete na instituição escolar. E essa realidade, que vem mudando a passos lentos, precisa ser combatida. Para isso, é necessário todo um processo de reeducação do quadro de profissionais da escola, principalmente os educadores, e isso só se tornará viável por

intermédio de reflexões permanentes e a utilização de ferramentas e recursos didático-pedagógicos realmente comprometidos para o combate ao racismo e a discriminação racial na educação. A reeducação precisa ser um exercício diário, feito com propriedade, criticidade e materiais apropriados, para que, assim, se possa construir uma educação e uma escola mais plurais, diversas, baseadas na valorização identitária e histórico-cultural de sujeitos negros e negras. E a realização disso tudo só é possível a partir do reconhecimento da existência do racismo e da necessidade de seu combate na escola.

2.2 PERTENCIMENTO COMUNITÁRIO: A CIRCULARIDADE, A FILOSOFIA UBUNTU E O TRABALHO EM COLETIVO COMO DISPARADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O ser humano é um segundo sol nascendo e se pondo na Terra.
(SANTOS, 2019, p. 25).

A circularidade, as espirais, são representações que se fazem presentes em muitas culturas africanas e afro-brasileiras, como representação gráfica de filosofias e cosmovisões do mundo, sob uma perspectiva africana. Para os Bantu⁶, diversos povos originários da região de Congo-Angola, que também foram escravizados e trazidos para o Brasil, o universo é visto a partir de uma representação circular e espiralar. A partir do músico, filósofo e pesquisador Tiganá Santana Neves Santos (2019), traduzindo e refletindo as ideias do pesquisador congolês Bunseki Fu-Kiau (2001), trazemos algumas considerações que visam elucidar um pouco do que entendemos desses conceitos.

Para esses povos, o mundo é composto por dois territórios que coexistem, embora em vibrações energéticas diferentes: o mundo físico, composto por tudo aquilo que é visível aos olhos humanos, e o mundo espiritual, habitado pelos ancestrais e divindades. Esses dois mundos são separados pela linha horizontal de Kalunga (Nzambi ou Olorum), força divinatória completa em si mesma, que gerou tudo que existe. O ser humano, nessa cosmovisão, é tido como um ser em movimento, em busca de um amadurecimento e evolução espiritual pessoal, passando por ciclos de

⁶ Povos presentes nos territórios de África Central, África Oriental e parte da África do Sul. Bantu, portanto, é uma terminação genérica para designar diferentes povos tradicionais africanos, provenientes desses territórios.

desenvolvimento e mudança durante a vida e pós-vida (sem, entretanto, deixar de ter relação com o todo que habita). Esse entendimento pode ser contemplado através do cosmograma Bakongo, analisado a seguir, graficamente representado por símbolos circulares.

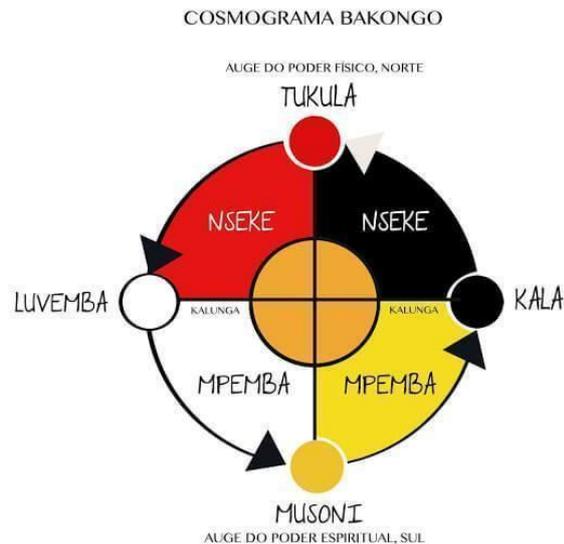


Figura 3 – Cosmograma Bakongo
Fonte: Mò Maiô.

De maneira sintética, em Kala, o ser humano inicia sua jornada de vida em busca de um amadurecimento e evolução, é o momento do aprendizado inicial. Em Tukula, atinge seu ápice de maturidade, assume uma especialidade vital para a comunidade e se prepara, então, para deixar o mundo físico. Entrando no estado de Luvemba, quando de sua passagem para o mundo espiritual, o agora ancestral ganha mais conhecimento e evolução, até a sua maturidade espiritual. Em Musoni, após estar totalmente realizado enquanto maturidade espiritual, o ancestral se prepara para voltar ao mundo físico novamente, reencarnar-se, “morrendo espiritualmente para renascer fisicamente”.

Fala-se, aqui, portanto, de uma cosmovisão de mundo, sob uma perspectiva africana (Bantu) que concebe uma evolução humana cíclica, espiralar, que não se finda com a morte do corpo físico:

Após o acúmulo de todas as potencialidades espirituais, morais, intelectuais ou genéticas no ku mpeмба, ao passar pela fase de musoni, a cosmologia Kongo nos diz que o duo alma-mente, mpeve-ngindu, está pronto para reencarnar (renascer ou re-re...nascido), de modo a surgir novamente no mundo superior. Isso é demonstrado num contínuo de renascimento após renascimento, ou seja, encarnação após encarnação. O corpo de ku mpeмба

tem, então, que mudar (morrer) para ser aceitável a um corpo físico do mundo superior (SANTOS, 2019, p. 32).

Partindo da ideia de uma reencarnação⁷, ou renascimento do corpo-alma ou alma-mente, pode-se dizer, então, que o ser humano é um ser de crescimento e desenvolvimento cíclico e espiralar. Pois, surge de um primeiro princípio de vida, evolui através de um ciclo entre o mundo físico e espiritual, mas caso consiga completar sua evolução físico-espiritual, sempre estará renascendo, mesmo após a morte física, vivenciando, portanto, novos ciclos. Retornando à epígrafe que abre esta seção, o ser humano, portanto, nessa visão de mundo, é como o sol, sempre nascendo e se pondo na terra, como pode ser graficamente representado a seguir:

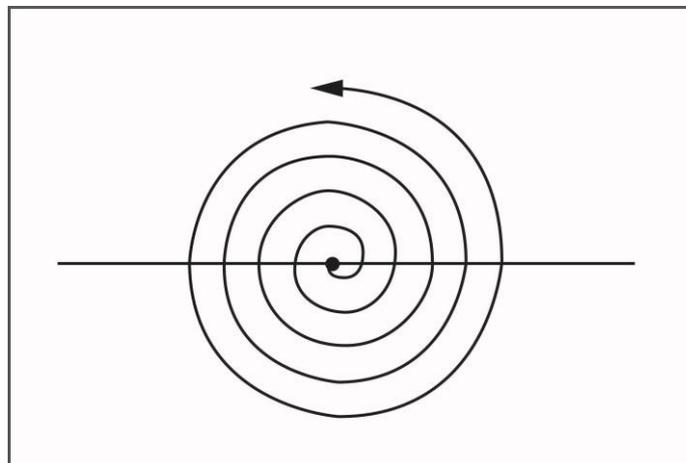


Figura 4 – A evolução do ser humano na terra
Fonte: Santos (2019).

Consideramos que essa visão de mundo, que tem o desenvolvimento cíclico e espiralar como características, expressa-se em muitas expressões culturais de origem negroafricana. Então, não é coincidência a forte presença do círculo, da roda e de espirais, como centros de força, de acontecimento e desenvolvimento de práticas religiosas culturais negrobrasileiras, como é o caso da roda do Xirê (parte da cerimônia do candomblé), no samba de roda, no jongo, na capoeira, onde essa configuração espacial, filosófica e poética se faz presente:

Seja no Xirê, na roda de capoeira ou no pé do Baobá, a vivência cultural é sempre circular. A circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o.

⁷ Destaca-se, aqui, a complexidade conceitual de reencarnação, sob a perspectiva das culturas negras, não sendo possível analisá-la com as lentes do espiritualismo ocidental, no Brasil fortemente propagado pelo espiritismo kardecista, mas sim considerando suas próprias cosmovisões e filosofias.

Talvez por isso a cultura oral, praticada embaixo de frondosos Baobás, nas canções dos Griots, não separe ciência de arte, política de religião (OLIVEIRA, 2007, p. 142 *apud* FERREIRA, 2019b, p. 92).

No círculo e em roda, canta-se, dança-se, conecta-se aos mundos físico e espiritual, aprende-se e se ensina. É assim que se expressa e se faz expressar em muitas expressões culturais afro-brasileiras, como as acima citadas. É a partir da roda da capoeira Angola, por exemplo, que tudo se junta e se transforma, como observa Lima (2002):

Na roda, e somente nela, estes diversos elementos que se encontram distribuídos entre conteúdo teórico e prático, ritual e convencional no dia a dia de treino e vivência da capoeira, é integrado e aplicado como um conjunto indissociável. É na roda que o capoeira tem a oportunidade de cantar as músicas aprendidas, tocar os instrumentos, reconhecer os códigos e as convenções e interagir através dos movimentos assimilados pelo seu corpo com o seu companheiro (LIMA, 2002, p. 75).

E a configuração da roda está presente nas mais diversas expressões culturais negras, portanto, como fator de potência espetacular, educativa, interativa e espiritual. Nela, os saberes e fazeres se cruzam, são vividos, comungados, propagam-se e se reinventam. E a roda, dentro da perspectiva das expressões culturais e religiosas negras, traz um grande ensinamento sobre a noção de respeito à igualdade. Nesse contexto, o princípio da igualdade está no respeito às diferenças de cada um que participa dela. Todos e todas têm um lugar na roda e a ocupam de acordo com hierarquias construídas no processo da experiência. Isso pode ser observado no exemplo citado do Xirê, ritual do candomblé, em que a hierarquia presente no culto também se reflete na formação da roda. São os iniciados mais velhos e de maior cargo que iniciam a “feitura” da roda, que deverá ser fechada pelo participante mais novo da casa, muitas vezes, um não iniciado. No caso da capoeira Angola, a primazia para o início do toque é do berimbau maior, o gunga. Assim, o círculo ou a roda, nesse universo negroafricano na diáspora, é sim uma configuração espacial de vivência mútua e síncrona, que atribui hierarquias e funções distintas para cada participante, mas parte da premissa da convergência para uma ação coletiva em que todos e todas têm respeito à sua condição e diferença.

Retornando à cosmovisão dos Bantu-Congo, expressa por Santos (2019), o desenvolvimento físico e espiritual só é possível a partir da dádiva de vida gerada pela força divina Kalunga, representada no cosmograma através da linha horizontal, linha transversal que faz divisão entre os dois mundos (físico e espiritual). Se é o plano da

horizontalidade que conecta toda a comunidade, num processo de interligação, e esse plano se desenvolve pela força ativa divinatória de nome Kalunga, gerando vida e tudo que se vê no mundo físico, pode-se pensar nessa força enquanto ancestralidade comum a todos os seres vivos. De tal forma que os homens só são o que são, sendo por meio da dádiva de Kalunga, e, portanto, descendentes desta. Há, então, uma possível “irmandade” comum, que pode ser expressa pela relação comunitária, como se percebe no seguinte trecho:

Na sociedade tradicional Kongo, tornar-se um(a) especialista era algo exigido de todos os seus membros e era uma expressão de exigência profissional na vida social. Na sociedade Kongo, ‘Todo o mundo é um indivíduo livre e um(a) executor(a)/especialista’, Muna Kôngo mfumu na mfumu, ngânga na ngânga. **Um(a) Mukôngo era aceito(a) como tal, como um(a) Ngânga em sua comunidade, apenas se pudesse ser um(a) executor(a) de algo para o bem-estar da comunidade** (SANTOS, 2019, p. 30, grifo nosso).

Com o entendimento de interconexão entre os seres, e pertencimento à determinada comunidade, evoca-se uma necessidade de contribuição, de doação ao desenvolvimento e evolução desta comunidade, sob a responsabilidade de todos os seus participantes, em busca de um bem comum. Isso é um entendimento que se faz presente não só em comunidades tradicionais do Congo, mas também em outros povos Bantu, como pode ser percebido no pensamento Ubuntu.

O termo Ubuntu é uma palavra mista, de outras duas palavras, que perpassam pela existência do humano enquanto humano, presente em diversas línguas de origem Bantu, inclusive com grafias distintas. “Etimologicamente, Ubuntu vem de duas línguas do povo banto, zulu e xhona, que habitam o território da República da África do Sul” (MALOMALO, 2010, p. 19). O que interessa a esta pesquisa não é o estudo semântico e linguístico, mas o entendimento perpassado de forma oral, sendo uma tradução possível: “Eu só existo porque nós existimos” (MALOMALO, 2010, p. 20). Essa é a máxima que, dita de diversas formas, propaga-se por vias da tradição, em que o autorreconhecimento de humanidade é feito na medida em que se reconhece a igual humanidade do outro. Ou seja, trata-se de um reconhecimento mútuo de uma humanidade comum, e de entendimento comunitário. Nesse sentido, aliados ao pertencimento comunitário instituído pela ligação entre seu território pertencente e seus antepassados, os povos Bantu, que compartilham desse pensamento, reconhecem uma máxima de fortalecimento das relações humanas.

No que diz respeito ao pertencimento comunitário, é preciso sublinhar que há duas grandes vias de afiliação comunitária:

'Comunidade de local' é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa área delimitada geograficamente. 'Comunidade de interesse', como a frase sugere, é formada por uma rede de associações que são predominantemente caracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum. Quer dizer que estas comunidades podem não estar delimitadas por uma área geográfica particular. Quer dizer também que comunidades de interesse tendem a ser explícitas ideologicamente, de forma a que mesmo se seus membros venham de áreas geográficas diferentes, eles podem de forma relativamente fácil reconhecer sua identidade comum (KERSHAW, 1992, p. 31 *apud* NOGUEIRA, 2019, p. 78).

É notório, partindo dessa visão, o entendimento de um fortalecimento da comunidade a partir das relações que a compõem, buscando um bem comum para todos. Esse pensamento de comunidade, dentro da filosofia Ubuntu, nas palavras do filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2010), é tido como:

A noção de comunidade na filosofia ubuntu provém da premissa ontológica de que a comunidade é lógica e historicamente anterior ao indivíduo. Com base nisso, a primazia é atribuída à comunidade, e não ao indivíduo. Entretanto, disso não se segue que o indivíduo perca a identidade pessoal e a autonomia. O indivíduo é considerado autônomo e, portanto, responsável por suas ações (RAMOSE, 2010, p. 9).

Observa-se, assim, que nessas cosmovisões tradicionais africanas há uma relação de interconexão dos seres e dos mundos, a partir de uma perspectiva circular e espiralar de desenvolvimento humano, estimulada, por vezes, por uma noção de comunidade e de pertencimento comunitário. É aí que os povos Bantu-Congo, e outros que compartilham e propagam de um ideal Ubuntu, conectam-se, pois exercem esse pensar, de diversas maneiras, através de suas sociedades. Ainda de acordo com o teólogo congolês Bas'Illele Malomalo (2010), há expressões diversas da presença da filosofia Ubuntu na diáspora negra, para as quais:

É preciso voltar à história para capturar as manifestações do ubuntu em suas diásporas transatlânticas. No Brasil, a noção do ubuntu chega com os escravizados africanos a partir do século XVI. Estes trouxeram a sua cultura nos seus corpos, e ela foi reinventada a partir do novo contexto da escravidão. Por isso, falar de ubuntu no Brasil é falar de solidariedade e resistência. **Como outros registros histórico-antropológicos que expressam o 'ubuntu afro-brasileiro', podemos citar os quilombos, as religiões afro-brasileiras, irmandades negras, movimentos negros, congadas, moçambique, imprensas negras** (MALOMALO, 2010, p. 20, grifo nosso).

Como não pensar em uma organização comunitária potente, símbolo de resistência negra no Brasil, inspirada (influenciada) por essas visões de mundo? O quilombo é um desses exemplos. De acordo com a historiadora e ativista pelos direitos da população negra Maria Beatriz Nascimento (2018), há o reconhecimento de

algumas semelhanças entre a organização social e militar de origem angolana, o Kilombo, reconfigurada e reconhecida no Brasil como Quilombo: a titulação do chefe da instituição, “Ganga Zumba”, para os Imbangala, em Angola, e “Gaga Zumba”, para o chefe do quilombo de Palmares, no Brasil, é uma dessas características. O Quilombo dos Palmares, considerado o maior quilombo no Brasil em tempos coloniais, ergueu-se durante o século XVI, na região da Serra da Barriga, atualmente estado de Alagoas, e resistiu bravamente a diversas tentativas de destruição, conseguindo manter em seu território milhares de ex-escravizados, entre negros e indígenas.

O quilombo foi um refúgio, uma nova possibilidade de (re)existência diante da realidade do período escravocrata, e somente possível mediante a união e fortalecimento dos negros africanos e seus descendentes em diáspora, aliados também a alguns povos indígenas. Um lugar físico, de comunhão e resistência ao sistema escravocrata, possibilitado pela união e a criação dessa comunidade.

Assim, o quilombo foi (e é) um lugar de vivência e experiência comunitária, política e cultural, pensado com e para o coletivo, e de expressão e participação negra. Relativizando o contexto histórico e olhando para a trajetória de lutas do povo negro em resistência contra o racismo, pode-se reconhecer a existência dos quilombos como uma estrutura organizacional político-cultural de resistência contra a opressão racial, que se faz presente também nos dias de hoje, em diferentes configurações. É Beatriz Nascimento que nos leva a essa compreensão:

É, no momento que o negro se agrega, e justamente quando ele veio para o Brasil e se desagregou, quer dizer, todo o motor do colonialismo fez a desagregação dele como homem, como cultura, como sociedade, no momento em que ele se aglutina ele sempre está repetindo, vamos dizer assim, a essência disso, a essência do que teria sido o quilombo, sabe? Porque os quilombos são vários, milhares no Brasil e em todas as partes do mundo, com características próprias [...] **Então, no momento em que o negro se unifica, se agrega, ele está sempre formando um quilombo, está eternamente formando um quilombo, o nome em africano é união** (NASCIMENTO, 2018, p. 126, grifo nosso).

Portanto, aquilombar-se, numa perspectiva contemporânea, bem como se entender a partir do Ubuntu, enquanto organização política sociocultural comunitária contra o racismo, implica um *modus vivendi* de pertencimento e desenvolvimento comunitário em prol do bem comum: direitos da população negra. Nessa visão, os movimentos políticos de organizações civis negras, como a Frente Negra Brasileira (1931); Movimento Negro Unificado (1978); associações comunitárias culturais; coletivos artísticos, como o Teatro Experimental do Negro (1944) e o Bando de Teatro

Olodum (1990), também podem ser vistos como quilombos, organizações que realizam ações de aquilombamento.

São essas noções, aqui expostas, que fundamentam a construção de uma pedagogia negrorreferenciada, por princípio. Noções estas de *comunidade*, *filosofia Ubuntu*, *aquilombamento*, que também podem ser exploradas na escola e nas relações escolares.

A escola constitui-se como uma microssociedade, pois há ali uma cosmovisão de desenvolvimento humano ético e moral baseada em regras de convivência e atribuição de papéis. Ela é um espaço de formação dos princípios éticos, sociais, culturais e comunitários daqueles que a frequentam, principalmente os estudantes que se encontram no seu primeiro estágio de desenvolvimento humano e social. Há na escola direitos, deveres, funções para cada participante, construção identitária, social, ética e cultural, visando à educação, que é, sobretudo, a evolução e desenvolvimento daquele ser humano para a sua inclusão na sociedade em geral. E dada sua função fundamental na sociedade, a escola deveria ser um lugar para a aplicação de ideias como as que estão no princípio do Ubuntu, e na base de constituição do quilombo: a coletividade, como premissa, e o bem de todos e todas pertencentes a ela. Mas não é bem assim que acontece!

Desenvolver uma prática didático-pedagógica capaz de se utilizar das ideias presentes nas filosofias do quilombo e Ubuntu é prover a escola de instrumentos potentes para que ela possa ser o que deveria, por essência: um espaço realmente comunitário, de acolhimento e fortalecimento das diversas identidades que chegam a ela. O bom desenvolvimento escolar precisa que todos se sintam integrados e estimulados em seus potenciais e particularidades.

Nessa perspectiva, a estrutura da escola precisa mudar para acolher o estudante no círculo. Não só para que as relações se tornem mais igualitárias, respeitando as diferenças, mas também para permitir a eles contribuir com suas diferenças culturais no processo de construção do conhecimento coletivo produzido pela escola. Evidente que as hierarquias, as autoridades (e não autoritarismo) e as especialidades de cada participante podem e devem se exercer, visando um bom funcionamento do todo, porém sem perder o entendimento dessa configuração filosófica, focada na contribuição do coletivo para o coletivo.

A escola é, portanto, um lugar que necessita de ações de aquilombamento; quem sabe, num futuro próximo, algumas delas possam se constituir em verdadeiros

quilombos. E se tratando de um país como o Brasil, de grande participação e presença negra na construção sociocultural de maneira geral, isso é mais que uma necessidade, precisa ser ação.

Para nós, o caminho para atingir essa condição é este que viemos argumentando até aqui, uma abordagem didático-pedagógica negrorreferenciada que se utiliza: do estímulo ao senso comunitário; do uso da roda; da filosofia Ubuntu, no que diz respeito à ênfase no trabalho em coletivo. E temos consciência que, para sua efetiva funcionalidade, propostas com essa natureza precisam estar presentes desde a construção curricular, a articulação com todos os agentes da instituição e suas estruturas pedagógicas.

Trabalhar em coletivo é uma das maneiras de se provocar o desenvolvimento de um senso de comunidade, de reconhecimento da importância do outro e de pensar com e para o bem comum. Isso pode ser desenvolvido de diversas formas, de modo que atividades em grupo e em roda podem ser caminhos para a realização dessas ações. Nesse sentido, as rodas de conversa, em suas diversas modalidades; as rodas de criação de histórias coletivas; rodas de samba, rodas de capoeira, constituem-se como bons caminhos para esse exercício. Como ilustração, há o exemplo da brincadeira tradicional brasileira, conhecida como “Escravos de Jó⁸”, na qual em círculo, diversas pessoas passam uma pedrinha ou algum objeto, de forma síncrona, de um lado para o outro, à medida que cantam a música da história.

Nessa brincadeira, se alguém errar, esquecer de trocar a pedrinha para o lado correto, irá causar a perda da sincronia do grupo, atrapalhando, dessa forma, o todo. Assim, trabalhando juntos, os estudantes podem ir construindo um entendimento de que o sucesso de um é o sucesso de todos, e a falha de um é a falha de todos. Isso, se o erro não for apontado pelo professor mediador como apenas um erro pessoal. Esse é apenas um exemplo dos diversos possíveis em que o trabalho em coletivo e o uso da roda podem ser realizados para o desenvolvimento de um senso comunitário.

⁸ “As crianças se sentam em um círculo. Cada uma deve ter nas mãos uma pedrinha ou um objeto pequeno que será passado de uma criança para a outra, numa coreografia de ‘vai e vem’ de acordo com o ritmo da música ‘Escravos de Jó’. **Escravos de Jó jogavam caxangá** (as crianças participantes vão passando as pedras um para o outro do lado direito, de maneira que cada jogador fique somente com uma pedrinha, sempre. **Tira**, (cada criança levanta a pedra que está em suas mãos) **Põe**, (colocam a pedra novamente no chão) **Deixa ficar** (apontam com o dedo para a pedra no chão) **Guerreiros com guerreiros** (voltam a passar a pedra para a direita) **Fazem Zigue**, (colocam a pedra na frente do jogador à direita, mas não soltam) **Zigue**, (colocam a pedra à frente do jogador à esquerda, mas não soltam) **Zá** (colocam a pedra à frente do jogador à direita novamente)” (MEDINA, 2015, s/p, grifo da autora).

De igual maneira, ao realizar uma roda de samba na sala de aula, como atividade didático-pedagógica, também pode-se exercitar o trabalho em coletivo, e o ato de jogar em conjunto, todos ao mesmo tempo. Para que a roda de samba possa acontecer, é preciso que todos estejam em roda, cantando uma música, batendo palmas no ritmo do samba, e fazendo o centro da roda ser sempre ocupada por duas pessoas, que devem convidar outras para dançar e ocupar o centro.

Enfim, estratégias simples para um início. Mais adiante, no terceiro capítulo, explicitamos como desenvolvemos isso em nosso plano.

2.3 INTEGRALIZAÇÃO DO SER E DO SABER, DAS LINGUAGENS E DO FAZER ARTÍSTICO A PARTIR DE ASPECTOS SOCIOCULTURAIS AFRO-DIASPÓRICOS

Como já visto anteriormente, de acordo com a tradição Bantu em África, o mundo é visto de maneira integrada e correlacionada. E essa visão se reflete também nas expressões culturais e religiosas afro-brasileiras.

O autor e pesquisador das performances afro-ameríndias Zeca Ligiero (2011) apresenta o trio “batucar-cantar-dançar”, sistematizado por Fu-Kiau (1996), como uma possível síntese para a construção de diversas expressões tradicionais africanas. De acordo com o autor:

Concordamos com Bunseki Fu-Kiau, que a dança é somente um dos elementos da performance africana e não deve ser estudada separadamente. Ele propõe, em vez disso, o estudo de um só objeto composto (‘amarrado’), o ‘batucar-cantar-dançar’, que seriam então um *continuum* (LIGIERO, 2011, p. 135).

Embora seja problemático utilizar de uma classificação como essa para se falar em “performance africana” de maneira tão generalizada, esse entendimento é aqui acionado para se pensar a integralização de diferentes linguagens, em diversas expressões culturais desenvolvidas em territórios africanos. Fala-se, aqui, dessa junção batucar-cantar-dançar, que simultaneamente elabora e desenvolve o acontecimento espetacular, perceptível, por exemplo, no uso de máscaras, como as presentes em territórios de Angola, Burkina Fasso e Nigéria, onde a dimensão estética é apenas uma das linguagens que compõem o ritual.

O material “África em Artes”, organizado pelos pesquisadores do Museu Afro Brasil Juliana Bevilacqua e Renato Silva (2015), a partir das peças de acervo do Museu Afro Brasil, apresenta descrições de objetos e máscaras tradicionais africanas

com uma síntese breve de suas origens, usos e confecções, em que a relação ritualística e de expressão artística fica evidente. São exemplos, a máscara *Egungun*, utilizada no culto aos ancestrais de igual nome, proveniente dos *Iorubas*, na Nigéria; a máscara *Nwantantay*, dos povos *Bobo* no sudoeste de Burkina Faso; e a máscara *Pwo*, proveniente dos povos *Tchokwe*, presentes nos territórios de Angola, Congo e Zâmbia.

O uso dessas máscaras tem diferentes objetivos, por vezes utilizadas para ocultar a identificação pessoal de seu usuário, bem como servir de elo entre aquele que usa máscara e os ancestrais a que ela está ligada, nos rituais de passagem, colheita ou outras festividades. Nesse estudo, interessa destacar o seu uso aliado a toques de instrumentos, geralmente tambores variados, danças, vestimentas, culminando num evento ritualístico espetacular. Sobre isso, destaca-se o seguinte comentário.

No nosso caso, interessou tomar como critério taxonômico a relação das máscaras com a dança, tendo-se definido dois grupos: as máscaras que dançam e as máscaras que não dançam. Excluindo este segundo grupo, destacamos dentre aquelas que o fazem, **as máscaras que subsistem enquanto profissionais, exibindo-se em performances que, para além da dança e da música, podem incluir teatralizações, anedotas, provérbios e canções. Entre outras máscaras dançadas por bailarinos profissionais temos as máscaras Mwana Phwo, Cihongo, Katoyo ou Ngulu** (MARQUES, 2006, p. 156, grifo nosso).

Esse é apenas um dos exemplos possíveis, dentro da imensidão territorial e cultural do continente africano, para se discutir sobre a integralização das linguagens como componentes essenciais de acontecimentos espetaculares. Para melhor compreensão dessa ideia, e maior propriedade de argumentação, foca-se, aqui, nas expressões culturais afro-brasileiras, nas quais essa característica também é notável.

No Brasil, são perceptíveis os traços dessa integralização das linguagens e do fazer artístico em expressões afro-brasileiras, como o Candomblé, o Maracatu, os Caretas de Acupe, a Capoeira, os Congados, entre outras, nas quais o acontecimento artístico-cultural e/ou religioso acontece com música, dança, visualidades e, por vezes, com a oferta de comidas, de maneira simultânea.

Em muitas dessas e outras expressões, os instrumentos percussivos, como atabaques, xequerês e agogôs, juntos com os cantos e palmas, produzem as sonoridades, para a evocação festiva e/ou espiritual, que embalam os corpos dançantes dos participantes, devidamente vestidos e adornados para tal ocasião. Por vezes, a nomenclatura utilizada para nomear um ritmo musical tradicional é a mesma

para a sua forma de expressão dançante, como no caso do ijexá e maracatu. A comida, às vezes, é ingrediente primordial para o ápice da expressão cultural-artística e/ou religiosa, trazendo sustento para os corpos dos participantes.

Evidentemente que cada linguagem artística e cultural pode ter seu modo de preparação e aprendizado independente, mas é sobretudo no acontecimento simultâneo da ação espetacular cultural artística e/ou religiosa que ela atinge sua função principal. Sendo essas expressões afro-brasileiras desenvolvidas, a princípio, por africanos e seus descendentes em diáspora, não seria inesperado, então, a presença dessa integralização do fazer cultural e artístico, bem como do ser e do saber, como marcas de sua construção, desenvolvimento e perpetuação.

O candomblé, religião afro-brasileira, é um exemplo concreto, no qual a diáspora forçada pela escravidão gerou o cruzamento de cosmovisões africanas tradicionais, de cunho religioso, gerando diversas formas de culto aos ancestrais nas Américas. Apesar das variações presentes, há na realização do culto religioso a presença da evocação dos ancestrais e comunhão com esses a partir da musicalidade dos atabaques, palmas e cantos, vestimentas e paramentos próprios para cada participante e entidade manifestada em terra, além de dança, e também comidas e bebidas. Tudo em um acontecimento simultâneo, em que, através das linguagens artísticas, perpetua-se um ser integralizado e correlacionado com sua comunidade e com os mundos físico e espiritual.

O samba de roda, expressão cultural que as origens remontam ao território do recôncavo baiano, também é outro exemplo em que a expressão espetacular acontece da união entre diferentes linguagens. Sobre isso, tem-se o seguinte comentário:

O samba de roda não precisa de uma ocasião específica para se desenrolar. Uma roda pode se formar a qualquer momento, em qualquer lugar, apenas com acompanhamento de palmas, dança e canto. Foi exatamente dessa forma que entrevistados de Cachoeira responderam à pergunta sobre a origem do samba: abriram a roda e começaram a bater palmas, dançar e cantar (GRAEFF, 2015, p. 37).

É comum que o samba de roda, executado em comemorações festivas, seja acompanhado também pelo consumo de bebidas e comidas, e seu acontecimento serve a diversos propósitos: celebração, diversão, exibição, entre outros, no cotidiano da cidade. Em Salvador-BA, a tradicional Feira de São Joaquim, localizada no bairro da Calçada, por exemplo, tem seu espaço reservado ao samba:

Das 12h às 18h, pelo menos três mil pessoas sambam no píer da ala nova da Feira, onde acontece, desde 2017, o chamado Samba da Feira. 'São sete mulheres a cada três homens que a gente vê. É uma negrada muito linda, muito linda mesmo', estima o organizador do evento, comerciante Nilton Ávila, o Gago (SANTANA, 2020)⁹.

Na comunidade quilombola Mussuca, no município de Laranjeiras, em Sergipe, uma tradicional expressão cultural local, o samba de pareia (uma variação de samba de roda), nasce também no seio e no cotidiano da comunidade. Ele nasce como celebração, para comemorar o nascimento de uma nova criança na comunidade. No samba de pareia, os homens tocam os tambores, cantam, e as mulheres dançam em pares, trocando suas parcerias com o andamento do ritmo da música e de suas pisadas fortes no chão. Há a presença de vestimentas marcantes, como os vestidos coloridos para as mulheres, bem como as sandálias de couro. Assim, toca-se, canta-se, dança-se, e ainda, é tradicionalmente servida uma bebida a partir da cachaça, conhecida como meladinha.

Esses são apenas alguns exemplos de como, no samba, o caráter social e artístico estão intrincados, e as barreiras entre arte e vida, como em outras expressões afro-brasileiras, são derrubadas. Os participantes se misturam e, às vezes, revezam seus papéis, entre protagonistas e espectadores, fazendo juntos um acontecimento espetacular e artisticamente multilíngue por essência.

Nos blocos afros e afoxés, também podemos verificar essa ocorrência do diálogo entre diferentes linguagens artísticas e da relação com a comunidade. As atividades dessas associações culturais giram em torno principalmente do desfile anual, que ocorre no período de carnaval, em que o bloco apresenta pelas ruas da cidade suas sonoridades, cores, danças e história. Embora, como se percebe na pesquisa da escritora e antropóloga Goli Guerreiro (2000), haja um destaque primordial para a música percussiva do samba-reggae e/ou samba-afro, que constitui elemento central na apresentação dos blocos afros e afoxés, o acontecimento espetacular não se encerra aí. É, sobretudo, no encontro entre percussão, canto, dança e visualidades que a apresentação dos blocos afros ganha seu potencial máximo, contribuindo diretamente para a formação de identidades negras. Sobre essa

⁹SANTANA, Fernanda. Feira de São Joaquim vira principal reduto de samba de Salvador aos domingos. **Correio**, 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/feira-de-sao-joaquim-vira-principal-reduto-de-samba-de-salvador-aos-domingos/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

construção estética dos blocos afros, profundamente pensada e inspirada através de pesquisas históricas e culturais do continente africano, destaca-se o seguinte trecho:

Outro importante elemento atrelado à construção das letras das músicas é o uso de expressões em ioruba. O recurso à língua africana, muito presente nas canções, funciona como sinal afirmativo da identidade africana [...] Embora não esteja presa aos preceitos da religião, a dança afro tem função narrativa nos enredos dos blocos, e aparece para descrever os temas [...] A indumentária é mais um elemento estético exibido com grande cuidado pelos blocos afro. A preparação das fantasias dos blocos está vinculada ao tema do desfile carnavalesco. Num primeiro momento, tecidos africanos foram importados, mais tarde, quando passaram a ser confeccionados localmente, inspiravam-se em suas estamparias. Além disso, a palha da costa, conchas e búzios também são utilizados, valorizando a indumentária e conferindo-lhe mais africanidade; os cabelos também são criativamente trabalhados (GUERREIRO, 2000, p. 51-52).

Assim, o acontecimento cultural do desfile dos blocos afros nos dias de comemoração carnavalesca é uma potência espetacular que se apresenta com músicas, danças, vestimentas e indumentárias, tendo a História e Cultura africana e afro-brasileira como cernes de conhecimento e de realização.

Dessa forma, essas expressões culturais se apresentam como uma potência artística e de aprendizado, rica em saberes geralmente perpassados de forma oral, do mais velho ao mais novo, do mestre/da mestra ao aprendiz. A potência e riqueza de expressões culturais africanas e afro-brasileiras, dessa forma, podem e devem se fazer presentes nos mais diversos espaços das instituições de ensino, inclusive na sala de aula.

Propor uma vivência prática, inspirada em algumas dessas expressões culturais, a exemplo do samba de roda, é um potente recurso pedagógico para a abordagem de diversos temas educativos, tanto pela temática quanto pela possibilidade metodológica que ela oferece. Ao exercitar uma prática de samba de roda na sala de aula, por exemplo, os estudantes aprendem dançando, cantando e percutindo, sobre a cultura afro-brasileira, tradição e contemporaneidade, expressão corporal e musical, trabalho em coletivo, entre outros conteúdos importantes para a sua formação social, crítica e cultural.

Diante disso, é possível se pensar nessa integralização dos saberes e das linguagens artísticas e culturais afro-brasileiras enquanto dispositivo metodológico para ações pedagógicas, visando a uma pedagogia negrorreferenciada. Essas expressões culturais de matriz afro-brasileira, como o samba e os blocos afros,

acontecem cotidianamente, e muitos dos brasileiros¹⁰ já tiveram contato de alguma forma com as mesmas. Então, por que não trazer essas expressões culturais para as instituições de ensino, enquanto dispositivo pedagógico de construção e compartilhamento de saberes e fazeres? Por que não se utilizar de um rico saber artístico e cultural tradicional para um ambiente formal educacional? Os educadores, atentos a essas questões, podem exercitar essa abordagem nos seus lugares de atuação, principalmente no espaço educacional, entendendo a potência desses materiais para uma educação de valorização dos saberes e fazeres da cultura afro-brasileira e para o fortalecimento identitário dos estudantes.

2.4 O CORPO E A ORALIDADE COMO LUGAR E FORMA DE APRENDIZADO E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Uma criança pequena, 2 anos de idade, anda por um caminho, quando tropeça numa pedra e cai. Ela se levanta, se ajeita, anda mais um pouco, e avista outra pedra, mas desta vez, ela salta por cima dela.

Essa pequena narrativa é trazida para que possamos refletir que, mesmo um acontecimento simples, vivenciado corporalmente, pode ser condutor de uma experiência de aprendizado. Aprendizado corporal que é atravessado pela oralidade, no sentido dado pelo escritor malinês e estudioso da tradição oral negroafricana, Amadou Hampaté Bâ. Ele afirma que, em diversas sociedades tradicionais africanas, o saber é construído enquanto “herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 174).

Assim, a oralidade, nesse contexto, é um conceito que não abarca somente a vocalização, o uso da voz para determinados fins, mas uma forma de mediar conhecimentos perpassados pelas ideias de tradição, memória, herança, iniciação, vivência e movimento. Ainda de acordo com o referido autor:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos [...] Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode -se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

¹⁰ Assinalando que falamos da perspectiva do estado da Bahia, da região Nordeste.

Esse pensamento fortalece a compreensão de que a tradição oral é também uma filosofia de vida, uma compreensão de ser e estar no mundo, que se fortalece pelo aprendizado, este mediado pela iniciação e pela experiência. Ao pressupor a iniciação e a experiência como princípios de ensino e aprendizado, na tradição oral, pode-se pensar que somente pode proporcionar uma iniciação aquele que já foi iniciado, que já vivenciou essa experiência. Seria o caso, então, de reconhecer a importância de membros da sociedade que tenham essa vivência e possam ser capazes de propagá-la, sendo estes mestres, conhecedores ou iniciadores:

Em bambara, chamam-nos de Doma ou Soma, os 'Conhecedores', ou Donikeba, 'fazedores de conhecimento'; em fulani, segundo a região, de Silatigui, Gando ou Tchiorinke, palavras que possuem o mesmo sentido de 'Conhecedor'. Podem ser Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 175).

O autor destaca ainda a importância da palavra como vetor desse aprendizado que perpassa pela experiência, argumentando que a palavra, em sociedades de tradição oral, tem um teor de ligação com o divino, com a comunidade que habita e com a ética. Ele cita o exemplo da tradição bambara do Komo, uma população da região do Mali, descrevendo que "o mito da criação do universo e do homem, ensinado pelo mestre iniciador do Komo (que é sempre um ferreiro) aos jovens circuncidados, revela-nos que quando Maa Ngala sentiu falta de um interlocutor, criou o Primeiro Homem: Maa" (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 170).

Maa Ngala seria essa representação divina, que moldou o ser humano, Maa, e soprou nele a dádiva da vida, dando também um nome que lhe remete. O autor conta ainda que se propaga a ideia de que Maa Ngala, nessa tradição, ensinou a Maa, através de um diálogo, toda as leis que regem o universo, e lhe instituiu zelar por esse conhecimento e a harmonia deste. Ao vocalizar seus ensinamentos, as palavras também eram consideradas partículas divinas, e, portanto, a propagação desses ensinamentos pela via da voz se consolidou pelas vias da tradição. Entretanto, não é a tradição oral apenas um modelo de vivência restrita ao código sonoro da fala.

Para que a fala produza um efeito total, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, estando ele próprio fundamentado no segredo dos números. A fala deve reproduzir o vaivém que é a essência do ritmo. Nas canções rituais e nas fórmulas encantatórias, a fala é, portanto, a materialização da cadência. E se é considerada como tendo o poder de agir sobre os espíritos, é porque sua harmonia cria movimentos,

movimentos que geram forças, forças que agem sobre os espíritos que são, por sua vez, as potências da ação (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 174).

Dessa forma, a potência da voz, da fala, nas culturas tradicionais africanas, emana, ressoa e vibra num corpo expressivo que é, ao mesmo tempo, fala e escuta. O conhecimento e a sua propagação se dão pelo poder da palavra, diretamente interligada a uma vivência expressiva do corpo. Posto que falar implica em vibrar ritmicamente, em movimento, e o corpo que fala e escuta não o faz apenas cognitivamente, mas expressa-se no corpo. Assim, o aprendizado é proporcionado pela oralidade, do mestre/mais velho ao aprendiz/mais novo, que encontra sua realização máxima ao vivenciar pelo corpo determinado saber e experiência. Esse corpo humano, nessa visão, é, portanto, simultaneamente enunciador e receptor, fala e escuta, pois aquele que detém o conhecimento oral, e pode, então, transmiti-lo oralmente-corporalmente, também um dia já esteve no lugar da escuta, de absorver e vivenciar determinado aprendizado.

Sobre essa relação entre mestre e aprendiz, na tradição oral, em análise da música percussiva de expressão tradicional, Guerreiro (2000) traz a seguinte contribuição:

Cabe ao mestre ou maestrina ensinar cautelosamente a cada aprendiz como fazer para percutir, em determinado instrumento, o conjunto de toques característico do ritmo em questão. Cabe ao discípulo realizar os exercícios corporais para ver, ouvir e imitar todos os gestos do mestre. A visualização de todo o gestual do mestre e a audição do som são condições *sine qua non* para realizar o evento sonoro. A imitação é a chave do processo de aprendizagem da música percussiva (GUERREIRO, 2000, p. 275).

Dessa forma, mais que a verbalização de uma sonoridade, há a combinação com o repertório gestual, e a reprodução do ofício estudado como caminhos para o ensino e aprendizado. Essa reprodução, se expandida a outras expressões tradicionais, não é mimética sob a lógica aristotélica, mas sim perpassa por um lugar de pessoalidade, de dificuldades e facilidades, inerente a cada pessoa. Nesse entendimento, esse aprendizado não é mediado por uma reprodução fidedigna, mas sim uma reprodução que imprime um lugar de pessoalidade e a apreensão de uma visão e modo de ser e estar no mundo.

No exemplo acima, mais uma vez a importância da experiência vivenciada pelo corpo, exercida pela relação mestre-aprendiz, e a fala-escuta, é evidenciada no trabalho com a oralidade. Ao analisar algumas expressões tradicionais afro-brasileiras, nota-se a presença dessa potência poética, científica, filosófica e

metodológica proporcionada por esse vínculo com essa oralidade vivenciada pelo corpo e mantida pela tradição. Seja no samba de roda, na capoeira, nas expressões religiosas, seja nas congadas, reisados, jongos, encontra-se essa relação de aprendizado mediada pela oralidade. Poderíamos dizer que “só se aprende sambar, sambando, só se aprende vadiar¹¹, vadiando”, toda uma experiência vem junto com o aprendizado trazido pelo corpo.

Dona Nadir da Mussuca é líder dos grupos de samba de pareia, reisado e São Gonçalo da comunidade, e retrata que seu processo de aprendizado dessas expressões foi através da sua família, na figura de seu pai, que igualmente aprendeu esses ofícios com seus pais. Sobre essa estratégia de ensino e aprendizado, ela diz:

Ele me ensinava dessa forma: quando não tinha uma promessa, ele assentava com os filhos todos, fazia aquela roda ali de filho, que era dez filhos. E ele pegava a cantar com a gente, a gente aprendendo ali, ele cantava com a gente. Ôi essa música é essa, essa música é essa... vocês têm que cantar nesse ritmo, entendeu? E ali nós ‘foi’ aprendendo (NADIR DA MUSSUCA, 2015).

Nota-se, nesse depoimento, mais uma vez elementos da oralidade presentes no processo de ensino e aprendizado. Destaca-se que a Mussuca é uma comunidade quilombola de Sergipe, fundada por ex-escravizados, e a família de Nadir, principalmente ela, seus irmãos e seus pais, são naturais dessa comunidade (“Nascido e criado aqui”, como diz ela no documentário citado acima). Então, há aí um ótimo exemplo de expressão tradicional negra, que perpetua a sua realização por vias da oralidade, tendo a tradição, a herança, a memória, a vivência, a iniciação e o movimento como ideias-chave desse processo. Esse conjunto de ideias, que configuram também um dispositivo prático de aprendizagem, é o que se está entendendo aqui como oralidade.

A função do sacerdote religioso de tradição afro-brasileira é outro exemplo que é repassado por essa via da oralidade pelo mestre/iniciado ao aprendiz/não iniciado, durante um processo de aprendizado que pode durar muitos anos. No candomblé Congo-Angola, o cargo máximo de Taata dya Nkisi ou Mam’etu dya Nkisi (pai ou mãe de santo) pode ser adquirido quando a pessoa iniciada completa sete anos de sua iniciação. Tempo este, inclusive, que é visto como um processo de amadurecimento, pelo qual o iniciado completa sua maturidade enquanto praticante do culto. Ao conceber o ritual de iniciação de uma pessoa no candomblé, os adeptos

¹¹ Termo comumente utilizado para nomear o ato de jogar capoeira.

compreendem ali como um novo nascimento, e, portanto, essa pessoa é um recém-nascido para a tradição religiosa dessa comunidade.

Assim, ao longo dos sete anos em busca de sua maturidade, o recém-iniciado convive com os diversos aprendizados do culto religioso, realizado através da vivência de rituais, conhecimento de materiais e procedimentos utilizados no culto, cânticos, rezas, danças, entre outras possibilidades. Esse aprendizado é possibilitado pelos iniciados mais velhos fundamentalmente de maneira oral, já que esse culto religioso não apoia sua liturgia em um livro sagrado de referência, mas são os próprios iniciados mais velhos, bibliotecas vivas de conhecimento e sabedoria.

Há, então, dentro dessas práticas culturais africanas e afro-brasileiras, diretrizes filosóficas e metodológicas que podem ser utilizadas enquanto metodologia para a vivência de processos de ensino e aprendizado em contextos formais e informais:

- A oralidade como metodologia de perpetuação do conhecimento;
- Aprendizado mediado pela tradição, memória, iniciação, movimento, vivência e experiência;
- O corpo como lugar de produção de conhecimento e de aprendizado;
- O jogo entre palavra-corpo-ritmo como constitutivo de uma prática educacional.

É preciso, portanto, considerar a oralidade como metodologia de perpetuação do conhecimento. Contar e ouvir histórias, lendas, provérbios, poemas; vivenciar essas histórias através do corpo; destacar a importância da tradição e da herança cultural como processo de perpetuação de saberes. São algumas das possibilidades metodológicas que podem possibilitar aprendizados diversos. Destaca-se também como necessário o reconhecimento do corpo como lugar de produção do conhecimento e de aprendizado.

Ao contrário do que a educação ocidental moderna instituiu, em que a leitura e a escrita são as máximas do aprendizado, o corpo pode ser vetor de conhecimento ao exercitar atividades corporais diversas como dançar, correr, saltar, alongar e aquecer. Soma-se a isso o entendimento do jogo possível entre palavra-corpo-ritmo como constitutivo de uma prática educacional. Lançar mão da oralidade, ainda presente nos modos de transmissão das culturas negras, é uma maneira também de possibilitar ao estudante um aprendizado a partir de marcadores pouco presentes nas instituições escolares, mas bastante no cotidiano das práticas da cultura.

2.5 CONSCIÊNCIA IDENTITÁRIA ENQUANTO TRANSFORMADORA DAS RELAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS

Compreendemos a identidade pessoal como uma representação social por identificação, autorreconhecida ou não, que configura um status de poder, privilégio e visibilidade, ou não, a depender de qual grupo social se aproxima por associação individual ou grupal. Logo, os sujeitos humanos se reconhecem ou são reconhecidos como pertencentes a determinadas identidades se compartilham de marcadores sociais simbólicos, físicos ou filosóficos, semelhantes às especificidades daquela identidade.

Cabe, entretanto, pontuar que a identidade não pode ser concebida como algo estático e fechado em si, como nos ensina o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2020). Ela é dinâmica e aberta, construída ao longo do tempo e das diversas comunidades sociais que o indivíduo tem contato. Por isso, um mesmo indivíduo perpassa por diferentes marcadores sociais (gênero, raça, classe etc.), podendo ter múltiplas identidades simultaneamente. Esse entendimento é refletido a partir da ideia de identidade enquanto celebração móvel, para a qual:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2020, p. 11-12, grifo nosso).

Por exemplo, partindo da ideia de nacionalidade, ou nação, o que faz com que ocorra a autoidentificação como pertencente a uma nação? Além do território de nascimento, como já expõe Hall (2006):

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 51).

Logo, é esse processo de formação do entendimento humano sobre si e sua história e, nesse caso, sobre sua nação de origem, que o permite se reconhecer enquanto pertencente àquela nação: reconhecimento da língua oficial do país, da associação familiar com seu local de origem, do contato desde criança com os

símbolos de seu país, entre outros. Há, então, nesse entendimento, uma “consciência identitária”, que é construída na relação do sujeito com o seu repertório cultural que está em contato. As ideias de nação e identidade nacional serão, inclusive, determinantes para que, com a abolição da escravatura, em 1888, no Brasil, o país construísse novos meios de perpetuar a inferiorização da população negra, como se percebe na seguinte descrição:

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional [...] O que estava em jogo nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo [...] Influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (MUNANGA, 2020, p. 54-55).

Tratar sobre identidade negra no Brasil, portanto, é sacudir a poeira histórica que, por diversas vezes, tentou ser varrida para debaixo do tapete, ao se construir argumentos antinegros e pró-mestiçagem. Fala-se, aqui, das diversas ideias e argumentos, falsamente transvestidos de uma teoria evolutiva equívoca, que em meados do século XIX, e ao longo do século XX, exaltavam a construção de uma identidade brasileira, mestiça por essência, ao passo que tentava extinguir as identificações étnicas dos povos negros e indígenas brasileiros, como destaca o trecho anterior.

As teorias eugenistas¹², a ideia de uma supremacia racial branca, e degeneração do mestiço, propagaram-se nesse período, disfarçadas de um cientificismo, de modo que se chegou a acreditar, inclusive, que, pelo processo de mestiçagem, através da superioridade evolutiva, os negros e indígenas brevemente estariam extintos da sociedade brasileira. Munanga (2020) tratará com maiores detalhes sobre essas correntes teóricas dos pensadores brasileiros dessa época, e como estas impactaram na busca por essa manutenção de uma supremacia branca.

O mito da democracia racial, também difundido nesse período, defendia que o Brasil seria um espaço de convivência harmoniosa entre as diversas raças que o

¹²Francis Galton (1883) foi o percussor de uma corrente de pensamento que buscava o ideal de uma evolução humana perfeita, comparando seres humanos que julgava ser melhores desenvolvidos com outros menos desenvolvidos, a partir de determinadas características genéticas. Esse pensamento ganhou força de muitos teóricos, e baseados num ideal cientificista, julgavam os africanos e afrodescendentes como espécies humanas defeituosas.

fundaram, independentemente de classe social ou raça. O principal argumento utilizado pelos defensores dessa teoria era que não havia um porquê de existir diferenciações baseadas em raças, pois todos os brasileiros, em essência, tinham sangue mestiço. Na verdade, essa era uma teoria palatável para a elite brasileira, de que o racismo não era uma questão presente no país, em que as diferentes raças coexistiam com exímia harmonia, e assim foi-se lesando a consciência do cidadão de que seus direitos estavam sendo usurpados e adiando a responsabilização do Estado em promover políticas para diminuir as diferenças no país.

Apesar de que, para muitos, somente em ler uma síntese como essa, esse tipo de pensamento pareça absurdo hoje em dia, ainda assim, há pessoas que diariamente continuam a propagar e a acreditar (ou se ludibriar) na hipótese de que “não existe racismo no Brasil”, como se não houvesse dados, estatísticas, notícias e relatos que diariamente chegam aos mais diversos meios de comunicação, expondo casos reais de racismo e discriminação racial, até mesmo contra pessoas de grande poder aquisitivo, como jogadores de futebol, cantores etc.

A ideia de uma mestiçagem, que visava ao *branqueamento*, à possibilidade de ingressar com maior facilidade ao grupo social branco, pelos mestiços com menos características negroides, por meio da ascensão social, dificultou ainda mais a construção e o fortalecimento de uma identidade negra:

Havendo lugar para o mulato, não parece haver necessidade de ajuda para os negros como grupo. A história e a profunda virulência do racismo norte-americano soldaram os negros em uma força racial efetiva, enquanto que a ambiguidade da linha cor/classe no Brasil deixou os negros sem coesão ou líderes (OLIVEIRA, 1974, p. 68 *apud* MUNANGA, 2020, p. 87).

Entretanto, o contrário a essa situação de recusa da existência tanto do sujeito negro quanto de sua produção política, social, cultural e intelectual, é o que muitas organizações, associações e movimentos políticos negros organizados fizeram, como a Imprensa Negra (1930), a Frente Negra Brasileira (1931) e o Movimento Negro Unificado (1978), anteriormente citados. Suas ações contribuíram ativamente para a busca por direitos e melhorias da população negra brasileira, o combate ao racismo e ao fortalecimento identitário negro. Sobre isso, o historiador e pesquisador Petrônio Domingues (200) diz que, nessa época:

O movimento negro organizado ‘africanizou-se’. A partir daquele instante, as lides contra o racismo tinham como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância.

Houve a incorporação do padrão de beleza, da indumentária e da culinária africana (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Ainda sobre a busca dessa identidade negra, pelos movimentos negros organizados, tem-se a seguinte contribuição:

No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente (MUNANGA, 1999, p. 14).

Ou seja, a partir desse período e desses movimentos políticos negros organizados, ambos os pesquisadores reconhecem que há uma movimentação de estímulo a uma tomada de consciência e de fortalecimento identitário negros, que busca valorizar os signos históricos, culturais e sociais da população negra afrodiaspórica. Há, então, uma identidade negra que se fortalece por essa comunidade que se reconhece enquanto negra, e se apoia aí para a luta pela mudança do quadro social de inferiorização dos sujeitos negros no país.

Ao ir contra o mito da democracia racial, essa consciência identitária se faz à medida que os povos negros se reconhecem como tal, e entendem que a raça é utilizada como mecanismo de poder e discriminação, estruturada em diversas instâncias do sistema social por meio do racismo.

Através dessa consciência identitária, os povos negros entendem que os trabalhos degradantes, os baixos salários, a não ocupação de espaços de poder e de educação, e a violência extrema, não são naturais e inerentes à sua existência. É preciso essa tomada de consciência e luta constantes para a mudança deste quadro social de permanente violência e discriminação.

Esse exercício de tomada de consciência identitária pode e deve ser estimulado em práticas pedagógicas diversas, ainda mais as negrorreferenciadas. Entretanto, essa tomada de consciência também se faz necessária com os outros grupos sociais, inclusive de não negros. É importante que cada indivíduo se reconheça e se entenda como ser social, identificando seus privilégios, lugar de poder e também de discriminação.

Essa consciência identitária, social, política e cultural é necessária para que cada ser humano entenda de que forma seu grupo social se faz atuante na sociedade.

E, caso tenha consciência política também, a partir desse entendimento, mover-se e desenvolver ações do micro ao macro para a equidade de direitos e oportunidades. Por isso que em uma ação pedagógica, seja ela nas instituições formais de ensino ou não, esse fortalecimento identitário, feito de maneira crítica e responsável, deve ser estimulado. Nas questões raciais, é preciso que haja engajamento não só da população negra, mas também da população branca, para que o combate ao racismo e discriminação racial aconteça com maior adesão possível.

Diante desses apontamentos, faz-se mais que necessário que a escola continue a pensar e pautar em seus planejamentos estratégicos ações afirmativas das diversas identidades, principalmente de populações discriminadas, em âmbito racial, como os negros (pretos e pardos) e indígenas; de orientação sexual, como a população LGBTQIA+; e religiosas, como os adeptos das religiões de matrizes africanas. Mais uma vez, defende-se aqui a ideia de um fortalecimento identitário para todos os grupos sociais, para que cada pessoa se entenda criticamente, reconhecendo seus privilégios políticos-sociais-culturais, e as estratégias de mudança e de busca por uma sociedade menos racista, LGBTQIA+fóbica, machista e intolerante, por uma maior equidade de direitos.

3 MUSICENAFRO NA ESCOLA: MÚSICA, TEATRO E IDENTIDADE NEGRA NA CENA

Este capítulo se abre para refletir sobre a elaboração de conteúdos ligados às culturas negras e às relações raciais, para serem aplicados em uma experiência de ensino e aprendizagem em Teatro na escola pública em Salvador, Bahia, com foco no ensino fundamental – anos iniciais (1^o ao 5^o ano), como já foi assinalado na introdução deste trabalho. Diante da impossibilidade de atuação nas escolas¹³, optou-se por elaborar o plano de ensino e o plano de ação e priorizar, neste estudo, não a sua aplicação, mas a análise e a reflexão sobre o plano de ação (planejamento pedagógico). Cabe destacar que este plano didático-pedagógico descrito aqui encontra-se também disponível em apêndice, no formato de tabela¹⁴, para facilitar a leitura das informações.

Este plano, intitulado MUSICENAFRO, contempla a proposição de atividades a serem realizadas durante um ano letivo, a partir da relação música – teatro – identidade negra. MUSICENAFRO é um plano pedagógico que se utiliza da música afro-baiana para os trabalhos de ensino e aprendizado de Teatro, perpassando por questões identitárias e culturais da população negra no Brasil. Ao final das aulas, pensa-se em uma mostra artística a ser apresentada para toda a comunidade escolar, em data e horário a ser definido em comum acordo com o calendário escolar de finalização do ano letivo.

Cabe destacar que este plano não pode ser tido como um “manual a ser seguido”, pois não possui essa rigidez e nem nos interessa esta. Cada pessoa é única, e possui seu próprio repertório de vida, de se portar no mundo, de habilidades e gostos, e dessa mesma forma, cada turma de uma prática pedagógica é única. Pontuo aqui que o plano é um caminho possível, mas cada um constrói seu caminhar e tem sua forma de andar. Deixo o MUSICENAFRO aberto a diálogos, adaptações e andanças, que respeitem o repertório de cada turma, inclusive para educadores e educadoras que possam desejar aplicar as atividades aqui propostas, em suas salas

¹³Desde março de 2020, o Brasil entrou em estado de emergência devido à pandemia de covid-19. E, para evitar uma propagação maior da doença, medidas radicais foram tomadas, como a interrupção de todas as atividades não essenciais. Então, as escolas foram fechadas.

¹⁴Buscou-se encontrar um modelo oficial adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador para planejamentos pedagógicos com duração de um ano letivo, mas não foi encontrado no site oficial esse documento.

de aulas, atentando-se para as especificidades de seu território, vivências e necessidades de suas turmas.

Este plano pedagógico é a implementação de um pensamento de abordagem pedagógica em Teatro, que visa trabalhar questões ligadas às identidades negras através da exploração das possibilidades oferecidas pela música (musicalidade, letras, danças e ritmos) do repertório afro-baiano. Essa exploração é realizada principalmente a partir de jogos e dinâmicas do repertório da Pedagogia Teatral e de elementos musicais.

Ementa¹⁵: Trabalhos com jogos teatrais e musicais, que explorem os ritmos afro-baianos (do pagode e do samba-reggae), as expressões corporal e vocal, a consciência espacial e o pertencimento étnico-racial. Experiência com processo criativo de uma criação cênica coletiva, com música e improvisações, além de conteúdos, estratégias e ferramentas inspiradas no universo temático e cultural negro, com foco na música afro-baiana e suas possíveis construções cênicas.

Tendo a compreensão de que, para além de uma formação artística, o trabalho didático-pedagógico em Teatro na escola pode estimular o fortalecimento das relações pessoais, o entendimento de si e do outro, entre outras possibilidades. Este plano de ensino tem como **objetivo principal**: estimular a valorização da cultura afro-brasileira na escola, bem como da identidade dos estudantes negros e negras através da articulação da música afro-baiana, dança e do teatro. Para isso, os **objetivos específicos** são:

- Explorar o universo de músicas afro-baianas (pagode e músicas de blocos afros), no que diz respeito a melodias, ritmos e letras, em procedimentos metodológicos para os trabalhos de ensino e aprendizado de Teatro;
- Aplicar alguns princípios culturais das cosmovisões africanas e afro-brasileiras, a saber: o trabalho coletivo, a importância da roda e a união entre ritmo-dança-canto, em procedimentos pedagógicos;
- Estimular a capacidade rítmica e percussiva dos estudantes a partir do ritmo samba-reggae e do pagode;

¹⁵Ao longo deste texto, se destacará em negrito algumas palavras e sentenças-chave de entendimento de construção desse plano, para facilitar ao leitor o seu destaque e visualização.

- Incentivar a identificação identitária com a cultura local do bairro e da cidade a partir do repertório musical dos estudantes e da proposta do plano MUSICENAFRO;
- Estimular a criação cênica e teatral a partir dos materiais musicais trabalhados e de elementos básicos de figurino e maquiagem.

Abordagem didático-metodológica

As aulas, de teor majoritariamente prático, partirão principalmente do trabalho com músicas do repertório afro-baiano, particularmente, o pagode e o samba-reggae, para explorar as expressões corporal e vocal, jogos teatrais e criação cênica. O “aprender fazendo” ou “aprender vendo”, comuns nas estratégias metodológicas utilizadas pelos mestres e pelas mestras da cultura popular¹⁶, serão também estimulados nesse processo de ensino. Mestre Curió¹⁷, da escola de capoeira Angola irmãos gêmeos, sempre faz questão de repetir que o aluno/discípulo aprende é no dia a dia, no treino e na roda, não tem nada de escrito. Nas comunidades terreiros, o(a) iniciado(a) segue os passos de seus(suas) “mais velhos(as)”, observando e repetindo como lhe for ensinado.

Nesse sentido, o aprendizado pela experiência será o princípio de condução desse trabalho, inspirado pelas pedagogias de ensino e aprendizagem nas culturas populares, onde essa experiência e o aprendizado são mediados sobretudo pelo corpo. Assim, a escuta, a relação interpessoal no fazer coletivo, a apropriação dos conteúdos à maneira de cada estudante, serão estratégias buscadas. O senso de coletividade, desenvolvido por meio de exercícios e práticas em círculo/roda, aliado ao trabalho em coletivo, e o olhar solidário para o outro, também serão utilizados como estratégias de aprendizado. Nesse sentido, os jogos teatrais, referendados em Spolin e Boal, serão também utilizados tanto como estratégia quanto ferramenta metodológica.

Para o desenvolvimento desse trabalho, os conteúdos serão trabalhados de maneira contínua e interligados, durante todo o ano letivo, a partir da divisão de quatro módulos¹⁸:

¹⁶E também em contextos que tenham a tradição como parte do *modus vivendi* da comunidade.

¹⁷Mestre de capoeira Angola, em Salvador, Bahia.

¹⁸Destaco que esses módulos encontram ressonância em conteúdos destacados pelos “Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador”, com base nos 5 eixos temáticos norteadores: 1. Leituras de si e do mundo: Arte como construção de

- Módulo 1 – Ubuntu: Quem sou eu, quem somos nós na cena?
- Módulo 2 – Nossa identidade negra no pagodão teatralizado
- Módulo 3 – Canto, danço e toco minha beleza negra com o Ilê Aiyê
- Módulo 4 – Me vejo e somos vistos na cena: representar a minha existência

Cada módulo será realizado em um bimestre letivo, com carga horária total de aproximadamente 16 horas/aula cada, correspondentes a 2 horas/aula semanais, durante dois meses (carga horária estipulada pela Secretaria Municipal de Educação para as aulas de Teatro no ensino fundamental – anos iniciais). Esses módulos e seus respectivos conteúdos são melhor descritos na seção referente aos conteúdos propostos para o plano pedagógico.

Os recursos para as aulas serão diversos: músicas cantadas pelos(pelas) estudantes, músicas reproduzidas em caixa de som; elementos visuais; exibição de clipes musicais; trabalho com instrumentos musicais; e a confecção de instrumentos musicais em material reciclável, para trabalhos percussivos; atividades de escrita e discussão com as letras das músicas.

Avaliação

Será realizada avaliação processual¹⁹, na qual os estudantes serão avaliados durante o processo de aula, nos seguintes itens: participação ativa, presença e autoavaliação. Durante o processo, se algum estudante não estiver cumprindo alguns desses itens, ele(a) receberá um pouco mais de atenção²⁰, com o objetivo de estimulá-lo a participar das atividades.

As rodas de conversas, feitas após os términos de alguns exercícios, e presentes em quase todas as aulas, são elementos fundamentais para a condução e análise do trabalho a ser desenvolvido. As rodas de conversas, nessa proposta didático-pedagógica, serão utilizadas não só como ferramenta para avaliação, mas

identidades; 2. Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias; 3. Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em Arte; 4. Pesquisas, tecnologias e inovações artísticas; 5. Processos de criação em Arte como processos de aprendizagem.

¹⁹Entendida a partir de Lordelo, Rosa e Santana (2011) como uma forma de avaliação gradativa, que ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar as dificuldades e avanços do estudante e, inclusive, modificações de estratégia do processo educativo.

²⁰Às vezes, o estudante pode estar passando por alguma dificuldade em casa ou qualquer outro problema, por exemplo, e isso interfere na vida escolar. Então, a escuta será utilizada com a finalidade de auxiliá-lo da melhor maneira.

também estímulo do pensar, da reflexão própria dos estudantes, e para a escuta sensível do professor para as vozes dos estudantes.

Serão realizados, ainda, como medida de autoavaliação do professor, registro das aulas em imagens, vídeos e escrita do diário de bordo com observações a destacar em cada aula.

A presença da música no MUSICENAFRO

Interessa a este plano não o estudo exclusivamente conceitual, histórico ou técnico da música, mas o entendimento da música afro-baiana, para além do sentido de código sonoro, mas enquanto “musicalidade instauradora de presença/visualidades e simbologias ancestrais” (FERREIRA, 2019, p. 256). A música será trabalhada nas sonoridades, ritmos, melodias e letras, todos de maneira livre, buscando o prazer trazido pela música, cantar, dançar, batucar. De tal forma que tanto o professor proponente deste plano quanto qualquer outro, que possa não ter domínio musical, consiga, dentro da sua realidade, utilizar a musicalidade aqui trabalhada, para os seus processos de ensinagens teatrais na sala de aula. E, nesse processo, atentar-se principalmente para o trabalho com as relações raciais, utilizando-se das expressividades corporal e musical dos estudantes, mediadas pelo uso da música afro-baiana.

Dessa forma, a música estará presente em várias instâncias das atividades em todos os módulos. Particularmente, ela estará sempre presente nos alongamentos e aquecimentos da turma, momento nomeado de “Alongamento e aquecimento sonoro”; será também utilizada como meio para atingir a concentração e para promover a inter-relação da turma, o eu com o outro, do olhar nos olhos do outro e ter carinho com essa pessoa. Ela será utilizada para criar movimentações, coreografias, cenas em coletivo, individuais, entre outras possibilidades. Elege-se, aqui, um repertório de canções a exemplo de “Linda e Preta”, interpretada por Nara Couto; “Marinheiro Só”, do repertório de Clementina de Jesus; “Toda Menina Baiana”, interpretada por Margareth Menezes; “Nossa cor” e “Negro Lindo”, interpretadas por Léo Santana; e “Minha Origem” e “Deusa do Ébano”, do repertório do Ilê Aiyê.

Dos temas musicais escolhidos – A musicalidade do pagode e do Ilê Aiyê e a Identidade Negra

O pagode baiano, ou pagodão, como também é conhecido, é um estilo musical bastante expressivo na Bahia e em Salvador, principalmente nas comunidades periféricas, logo, contém um grande contato com a população negra – tanto como artistas como público de consumo. Esse é um estilo musical presente em diversos espaços culturais, desde os chamados “paredões”, festas populares geralmente realizadas em comunidades periféricas com sonorização automotiva, até mesmo pela mídia, em rádios, televisão e publicidade de Salvador. Um exemplo da popularidade do pagode é que na campanha eleitoral de 2020 para a prefeitura da cidade, dos nove candidatos, seis fizeram uso do estilo e cantores de pagode para a criação das suas músicas de campanha, inclusive o prefeito eleito. Então, há aí uma manifestação cultural popular de grande domínio, presente tanto nas grandes mídias quanto em espaços periféricos, e de conhecimento e contato quase que inerente à população soteropolitana. Para um melhor entendimento do que se está nomeando aqui como pagode, é indicada a apreciação do repertório musical²¹ das bandas citadas, como “É o Tchan”, “Harmonia do Samba”, “Parangolé”, “Black Style”, “Bailão do Robyssão”, “Psirico”, entre outras.

Diversos estudos, como a pesquisa de Ivanilde Guedes de Mattos (2013), em sua tese de doutorado em Educação, e Aaron Lopes (2015), em seu doutorado em Música, trazem informações, levantamentos e depoimentos que constatarem que o pagode é um ritmo musical consumido massivamente por jovens de Salvador, possuindo, muitas vezes, lugar de estilo musical preferido por essa camada social. Quanto à preferência dos gêneros musicais pelos estudantes, Mattos (2013) concluiu que o pagode era disparado o preferido do grupo analisado, com 57% de índice, sendo que o segundo lugar, o funk, teve apenas 16% de incidência

Ainda sobre esse gosto musical das crianças, Lopes (2015, p. 200) diz que “quando relatavam as músicas que ouviam nas suas casas e nas ruas, os principais gêneros continuaram sendo o pagode – muito executados nas ruas do bairro, nas festas de largo e nos carros de som dos vizinhos”. Ou seja, é evidente que esse acontecimento cultural, que não se restringe somente ao código sonoro, mas sim a uma forma de expressão sociocultural comunitária, configura imagens de

²¹Em anexo, apresenta-se uma lista de links para a consulta de algumas músicas do repertório dessas bandas.

representação e representatividade, dinamizando a cultura local e o lazer dos seus apreciadores, agenciando, assim, as identidades destes.

Destaca-se que considerar o pagode como manifestação cultural de expressão, participação e consumo majoritariamente negra, por essência, é também considerá-lo como agente de identidade negra ou identidades negras, do público a que se refere esse levantamento. Tanto por ser um ritmo musical de presença marcante na convivência social dessas comunidades periféricas quanto pelo gosto das sonoridades, letras e danças estimuladas pelo pagode, ou até mesmo por vislumbrar nos artistas desse estilo, que alcançaram o sucesso, um ideal de ascensão social, o pagode se faz agente mobilizador de identidades negras.

Nilma Lino Gomes (2005), ao tratar de identidade negra, argumenta que:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43).

Logo, o pagode, a partir dessas pesquisas levantadas aqui, pode ser entendido como um dinamizador de identidades baianas e, ainda, identidades negras baianas, especialmente as relacionadas às comunidades periféricas onde o gênero musical tem maior incidência e adesão. É na troca entre esse fator sociocultural, de expressão negra, e as relação pessoais entre o seu público, também majoritariamente negro, que se percebe como ele pode ser um fator de mobilização de identidades.

Esse lugar de familiaridade, identificação e gosto com o ritmo pode ser uma chave de atração utilizada para as atividades de ensino e aprendizagem de Teatro, sob uma perspectiva de uma pedagogia negrorreferenciada, como a que se propõe este trabalho. Interessa, entretanto, destacar um repertório de trabalho que seja adequado à faixa etária de crianças do ensino fundamental (público-alvo deste projeto pedagógico) e que traga temáticas que permitam a discussão sobre pertencimento identitário, preconceito racial (racismo), beleza negra etc.

Nesse sentido, optamos, neste plano pedagógico, em trabalhar com o repertório da banda de pagode Parangolé, quando da participação e interpretação do vocalista Léo Santana. Surgida em 1998, em Salvador, a banda ainda hoje se mantém em atividade e é um dos grandes nomes de sucesso do pagode baiano, sendo reconhecida, inclusive, nacionalmente. Quando da passagem do cantor Léo Santana, a banda desenvolveu algumas músicas que possuíam um apelo político e identitário,

a exemplo de Negro Lindo (2010) e Nossa Cor (2013), escolhidas para compor o repertório musical deste plano pedagógico por exaltarem a beleza negra como lugar de orgulho. Essas serão as músicas trabalhadas com os(as) estudantes no “Módulo 2 – Nossa identidade negra no pagodão teatralizado”.

O mundo negro do Ilê Aiyê

Desfilando pelas ruas no carnaval de Salvador pela primeira vez no ano de 1974, o bloco, com sua canção de estreia “Que bloco é esse?”, composta por Paulinho Camafeu, já dizia para que veio: exaltar as raízes africanas e incentivar um orgulho da identidade negra em seus componentes. Um dos principais objetivos do Ilê Aiyê é o fortalecimento identitário da população negra em diáspora, principalmente os negros brasileiros. Essa construção de identidade está assentada na interligação entre Herança Africana-Música-Dança-Estética. Identificamos essas ideias-chave como as que conduzem o discurso artístico e pedagógico do Ilê, a partir de pesquisas, depoimentos e documentários, como o trecho a seguir, de Aliomar de Almeida, um dos seus atuais membros executivos.

O objetivo principal que me levou a fazer parte do Ilê Aiyê, era o trabalho em cima da conscientização do negro, em que ele se assumisse enquanto negro. Que o primeiro momento foi o momento de fazer o negro se reconhecer como negro e como belo. E o meio que nós tínhamos para fazer isso era através da música (ILÊ AIYÊ, 2014)²².

Essa valorização identitária por intermédio da música, da dança e da estética permeia todos os projetos do grupo, desde a Noite da Beleza Negra, evento em que a rainha do bloco é escolhida, passando pelos projetos sociais, até a escola Mãe Hilda Jitolú, fundada em 1988, pioneira no sistema formal de ensino, utilizando da metodologia do trabalho do Ilê para ensinar, trazendo a História e Cultura africana e afro-brasileira para o centro do processo educacional.

Assim, o bloco afro Ilê Aiyê não só atua como manifestação cultural, mas também como instituição educacional, promotora de atividades em prol da educação para as relações étnico-raciais, e iniciação artística a partir da música. “O aprendizado no Ilê é **integralizado no saber dançar, tocar, cantar**, atuar nas aulas de informática, e conhecer direitos humanos, **daí, a busca pelas canções** que traduzem essa

²² ILÊ AIYÊ - Do Axé Jitolú para o Mundo. Direção Valéria Lima e Márcio Santos. Salvador: TVE Bahia, 2014. 1 vídeo (56m05s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKGZtrsDEeg&t=1397s>. Acesso em: 07 jan. 2021

qualidade de mensagem capaz de acoplar a atividade” (MOREIRA, 2013, p. 60, grifo nosso).

Outro exemplo de projeto do bloco em que essa metodologia se propaga é a Banda Erê, fundada em 1992, que inicialmente tinha o objetivo de oferecer aulas de percussão para crianças e adolescentes da Liberdade, bairro de Salvador. A partir de 1995, perdurando até hoje, a instituição oferece, em conjunto com a percussão, aulas de dança, cidadania, história, literatura, saúde corporal, canto e coral. Nessas aulas, as próprias canções do bloco são utilizadas enquanto dispositivo teórico e metodológico para as atividades desenvolvidas.

Assim, através do aprendizado oral e pelo processo de “espelhamento”, o mestre-professor de música canta as músicas e suas células rítmicas, para que os estudantes possam exercitar sua execução. Nesse processo, o som de “Tá” pode indicar uma batida do instrumentista em um instrumento agudo, como o repique, da mesma forma que o “Tum Dum” pode indicar um som em instrumento grave, como o surdo de marcação. Logo, a frase rítmica “Tá tá tá, tum dum dum dum dum”, aplicada a um intervalo de tempo do próprio ritmo, torna-se a frase cantada correspondente às sonoridades dos tambores que devem executá-la.

A experiência do Ilê é uma fonte de teoria e prática que possui possibilidades diversas de exploração de abordagem metodológica para o trabalho com Artes, Cultura negra e Identidade. O que se espera, com a proposta da MUSICENAFRO, é justamente a união entre história, percussão, canto, dança e visualidades, que o repertório do Ilê oferece para a construção de aprendizados que perpassam pelo fazer artístico e criativo, mas, sobretudo, pela valorização da história, cultura e identidade negra. Identifico, aqui, a partir dessas pesquisas, alguns procedimentos metodológicos do trabalho artístico-educacional do Ilê Aiyê, que podem ser utilizados em diversas experiências pedagógicas:

- A letra da música é utilizada como discurso de exaltação da beleza negra e da História e Cultura afro-brasileira;
- Identidade e ancestralidade como conteúdos para o ensino e aprendizagem sobre História e Cultura africana e afro-brasileira;
- Há a união da percussão, canto e dança, como componentes do caráter espetacular do bloco;
- Uso da oralidade como recurso metodológico de ensino e aprendizagem.

MUSICENAFRO – Os módulos em detalhes

Módulo 1 – Ubuntu-Quem sou eu, quem somos nós na cena?

Esse é o módulo de contato inicial entre professor, turma e a proposta das aulas, nas quais serão desenvolvidas ações didático-pedagógicas visando à integração entre estes, o conhecimento do modo de ser e gostos de cada um, através dos jogos teatrais e musicais de iniciação ao fazer teatral. É o momento de se conhecer simultaneamente. Conhecer esse coletivo que estará junto durante um ano inteiro e, para isso, é preciso que todos conheçam cada um e comecem a criar esse senso de coletivo, de comunidade, de grupo. Ao mesmo tempo, começa-se a desenvolver atividades que se destacam pela exploração dos corpos e sua expressividade. Os jogos teatrais e o repertório musical serão as ferramentas de trabalho para alcançar esses objetivos. Jogos de integração, descontração, de reconhecimento espacial, e de jogo com o outro. Os trabalhos serão desenvolvidos individualmente e em equipe. Paralelamente a isso, jogos musicais e apreciação de músicas, a definir, servirão para conhecer o repertório musical e corporal dos estudantes. O contexto do carnaval de Salvador entra como estímulo para algumas atividades, bem como os ritmos musicais do samba de roda e axé music.

Os conteúdos a serem trabalhados foram categorizados em teatrais, musicais e culturais negros, para facilitar o entendimento do que se pretende abordar em cada módulo. Importante pontuar novamente que, para um trabalho anual, cada módulo é concebido para ser realizado durante um bimestre. Neste módulo **Ubuntu-Quem sou eu, quem somos nós na cena?**, o primeiro do ano, estão listados os conteúdos:

Teatrais

- Reconhecimento espacial (palco/plateia e corpo no espaço);
- Jogos teatrais de contato inicial com a cena;
- Fisicalização e expressividade corporal;
- Jogos de apresentação e interação com o grupo;
- Concentração;
- Alongamento;
- Jogo “Parte do todo” (A26 no fichário de Viola Spolin);
- Jogo “Quem iniciou o movimento” (A13 no fichário de Viola Spolin);
- Jogo “Série Espaço” (Teatro do Oprimido);
- Jogo “Tô no carnaval de Salvador” (Criação de João Victor Soares).

Musicais

- Reconhecimento musical a partir de palavras (jogo “Qual é a música?”);
- Apreciação musical (escuta e análise rítmica, melódica e conteúdo da letra);
- Expressão de ritmo e movimento a partir de cantos e danças (Exercício “Linda e preta”);
- Ritmos afro-baianos (axé music e samba de roda);
- Samba de roda como expressão musical, de dança e integração grupal.

Culturais negros

- Quem sou eu, quem somos nós? (identidade e autoimagem);
- Trabalho coletivo (Ubuntu);
- A roda de samba;
- Carnaval de Salvador;
- Diálogo entre tradição e contemporaneidade com o repertório musical dos estudantes e o repertório da MUSICENAFRO.

Módulo 2 – Nossa identidade negra no pagodão teatralizado

É o módulo que parte de um ritmo afro-baiano bastante popular na Bahia, em festas e reuniões familiares, para o exercício cênico teatral e diálogos com as questões raciais. O pagodão, nesta ação pedagógica, será o dispositivo que possibilitará a discussão sobre identidade negra e consciência racial, que desencadeará também no fazer teatral da turma. O que mais interessa neste módulo é a discussão sobre a consciência de identidade negra, sob uma perspectiva de valorização.

Nesta perspectiva didática, é dada importância ao “se reconhecer” enquanto criança negra, e que a valorização da autoestima através da identificação com figuras negras é fundamental. Por essa razão, o enfoque no pagode, visto que traz jovens negros, de periferia e de sucesso. Eles e outros cantores, artistas e jornalistas positivam a imagem do negro e dizem para essas crianças que elas também podem ocupar esses lugares de destaque, bem como explicitam que o negro pode ser o que quiser. Por isso, trabalhamos com o repertório musical do chamado “pagodão” ou “pagode baiano” nessas atividades pedagógicas. Por exemplo, no trabalho realizado com a música “Nossa cor”, interpretada por Léo Santana, cantor de pagode de renome

nacional, além da apreciação musical, serão criadas coreografias com os estudantes. A letra será alvo de discussão e reflexão sobre os temas: orgulho negro, discriminação racial, personalidades negras etc. A música “Negro lindo”, também interpretada por Léo Santana, é outra a ser utilizada como mote para cantar, dançar, discutir (e fortalecer) o pertencimento racial e territorial.

Como uma atividade de desdobramento, os estudantes serão estimulados a conversar sobre situações de preconceito vivenciadas por conta da cor (racismo), e o Teatro Fórum (Augusto Boal) será utilizado para aprofundar e possibilitar a ressignificação das situações. Particularmente, neste módulo, serão utilizadas as músicas: “Nossa cor”, interpretada por Léo Santana, “Favela” e “Negro lindo”, do repertório da banda Parangolé, para trabalhar sobre o pertencimento racial e territorial. Aqui, destaca-se o surgimento do pagode e o samba de roda, sua relação cultural com as comunidades periféricas e como meio de fortalecimento identitário. Esse repertório gerará também trabalhos de preparação corporal e vocal dos estudantes, e ainda materiais para a criação cênica, como possíveis coreografias, música enquanto texto teatral, letras dramatizadas, ou outras atividades. Mais detalhes dos conteúdos a serem trabalhados neste módulo são identificados a seguir.

Teatrais

- Improvisação cênica a partir das letras das músicas “Negro Lindo” e “Nossa Cor”;
- Dramatização de situações de discriminação racial vividas pelos estudantes (Teatro Fórum);
- Fisicalização e expressividade através da coreografia da música e de jogos corporais;
- Concentração e sensibilização a partir de alongamentos e aquecimentos ao som de pagodes escolhidos pelos estudantes.

Musicais

- Pagode (cantar junto, cantar separado; dançar em grupo e separado, explorar as letras);
- Criação de músicas e/ou paródias partindo do repertório musical do pagode e da vivência e experiência dos estudantes;
- Apreciação musical, exercício da escuta;

- Expressão de ritmo e movimento a partir de cantos e danças do repertório do pagode – improvisação e exploração desse universo;
- Exercício “Você dança, nós dançamos pagode” (Criação de João Victor Soares).

Culturais negros

- Pertencimento racial – O que é se entender como pertencente a um grupo racial? Ser negro (pretos e pardos), branco, indígena ou outro;
- Identidade negra a partir de elementos culturais negros;
- Discutindo o pagode baiano como expressão da identidade negra baiana-soteropolitana.

Módulo 3 – Canto, dança e toco minha beleza negra com o Ilê Aiyê

Neste módulo, mais uma vez o fortalecimento identitário é trabalhado aliado a um fazer cênico. Interessa discutir sobre beleza negra, ancestralidade e história da população negra, aliadas à fruição e execução musical, em dança e cena. Para isso, o repertório artístico do bloco afro Ilê Aiyê será utilizado como dispositivo metodológico das ações pedagógicas. O bloco afro Ilê Aiyê, a música percussiva, as coreografias e a visualidade trabalhada em todas as exposições carnavalescas, junto com a história afro-brasileira presente em suas letras, serão o cerne de toda essa unidade. O caráter percussivo, aliado à letra da música, ao canto e à dança, enfim, todos os seus elementos serão explorados através do fazer teatral na sala de aula. Espera-se criar também pequenas cenas que podem ser aproveitadas na mostra final. Os conteúdos elaborados para este módulo refletem as seguintes propostas:

Teatrais

- União da música e dança inspirada no repertório musical do Ilê, como dispositivo cênico;
- Fisicalização e expressividade corporal através das coreografias de músicas do Ilê;
- Improvisações teatrais a partir das histórias trazidas pelas letras das músicas;
- Vivendo a beleza negra (vendo e sendo a Deusa do Ébano);

* O módulo contará com a participação de uma convidada para ensinar e performar a dança da Deusa do Ébano junto aos estudantes.

Musicais

- Apreciação musical, escuta e execução musical com elementos percussivos;
- Ritmos afro-baianos (samba-reggae) – escuta, dança e exploração criativa;
- Expressão de ritmo e movimento a partir da união canto-dança (samba-reggae e dança afro inspirada nos blocos afros);
- Confecção de instrumentos percussivos em materiais recicláveis, como tambores e agogôs, a partir de latas de tinta, de leite e garrações de água;
- Jogo “Me apresento no samba-reggae” (Criação de João Victor Soares);
- Exercício “Canto, danço e toco Minha Origem” (Criação de João Victor Soares – Música Minha Origem, do repertório do Ilê Aiyê).

Culturais negros

- O ritmo samba-reggae e a cultura afro-baiana-soteropolitana – discussão;
- O tambor como potência de discurso e aprendizado;
- Ancestralidade e valorização da cultura negra – discussão;
- Canto e dança inspirados no bloco afro Ilê Aiyê (Inspiração: Banda Erê) – exploração criativa;
- Fortalecimento identitário e autoestima negra, através de exploração criativa com a música “Minha Origem”, composta por Vicente de Paulo para o Ilê Aiyê.

Módulo 4 – Me vejo e somos vistos na cena: representar a minha existência

Este é o momento de culminância, de troca entre estudantes aprendizes de Teatro e público. É se reconhecer como um ator ou atriz no palco, ao mesmo tempo que se reconhece como um estudante da escola. E essa consciência, esperamos poder ser acionada também pelo público, que, ao ver seus colegas de escola, também crianças, no espaço de apresentação, no palco, pode vir a se imaginar estando naquele lugar de protagonismo, afirmando suas identidades. Este é o momento de compartilhar um pouco do trabalho desenvolvido na turma, através de uma mostra cênica que deverá ser apresentada para outras turmas da escola. A mostra cênica é

uma forma de resgatar alguns momentos do processo para que os estudantes possam ver o que produziram. Interessa, aqui, a experiência de palco e de proporcionar aos discentes a experiência do protagonismo através do Teatro, o que poderia parecer distante para alguns, além de verificar como os estudantes lidarão com a expectativa ou dificuldades surgidas nessa experiência.

A apresentação de uma mostra cênica para a comunidade escolar é mais do que se mostrar ou interpretar um personagem, é também proporcionar a experiência com um pouco dessa carpintaria do Teatro, que também está nas festas populares: a preparação, a concentração, o ensaio (o exercício da repetição), a preparação de adereços e elementos que servirão para compor/vestir/; e vivenciar, ainda que um pouco, a criação artística e compartilhada, e tudo isso com muito cuidado. Será um exercício de responsabilidade. Se preparar, ensaiar e apresentar! A mostra será uma experiência de exposição para o estudante, mas num lugar de confiança (construído durante o processo de aulas) e afeto. Nesse lugar, eles serão vistos (talvez, analisados) por outros (seus colegas), que, nesse caso, são pessoas da própria comunidade escolar que eles fazem parte.

Com a mostra não se pretende atingir um produto teatral de semelhança ao profissional, mas a possibilidade do estudante se ver como ator e atriz, como um protagonista de sua própria fala, e de entender como se dá a realização do fazer teatral a partir de elementos de suas próprias histórias. Busca-se despertar o gosto pelo fazer artístico, é verdade, mas também o sentimento de *poder fazer* (qualquer coisa), inclusive encenar as próprias histórias. Evidentemente que isso deverá ser trabalhado de maneira adequada à faixa etária da turma.

Os conteúdos deste módulo foram distribuídos da seguinte maneira:

Teatrais

- Criação de roteiro de apresentação teatral com base nos materiais criados ao longo do ano letivo;
- Ensaios (preparação para a apresentação);
- Atividades relacionadas à criação de figurino, maquiagem, objetos de cena e outros elementos teatrais;
- Apresentação de experimento cênico com o público;
- Análise da experiência de palco pelos estudantes atores.

Musicais

- Exercícios de canto, dança, percussão;
- Exploração rítmica e melódica, a partir do samba, samba-reggae e pagode.

Culturais negros

- Arte e Cultura negra trazidas pelo pagode e samba-reggae – reflexão;
- Cultura negra como inspiração artística e referência de vida – reflexão.

A partir desses conteúdos, jogos e exercícios citados acima, busca-se, nas seções seguintes, traçar maiores considerações de orientações metodológicas e didáticas, visando melhor ilustrar as propostas de atividades e como essas se conduzem dentro da unidade temática de cada módulo.

3.1 MÓDULO 1 – UBUNTU-QUEM SOU EU, QUEM SOMOS NÓS NA CENA?

Busca-se, aqui, ao elaborar esta proposta didático-pedagógica inspirada nas filosofias do quilombo e Ubuntu, enfatizar, em todas as nossas ações na sala de aula: o trabalho em coletivo, o senso de comunidade e o fortalecimento comunitário. Nesse sentido, os sentidos de solidariedade, de reconhecimento de si e do outro procuram ser estimulados em todas as instâncias. Assim, perceber e fazer com que os estudantes tenham a escola como um contexto comunitário é estimulá-los a buscar no outro parceria e compartilhamento. É provocar a perceber-se como parte da escola e ser pleno em sua alteridade.

O bem-estar escolar precisa da colaboração e bem-estar de cada participante que a compõe. Essa afirmação se fundamenta no entendimento trazido pelas abordagens pedagógicas progressivas, as quais compreendem a necessidade de uma educação que prime pela crítica da sociedade a que pertence, tendo a educação como ferramenta de transformação social. Nessa perspectiva de entendimento, o professor tem igual importância que o aluno, assim como os demais componentes da estrutura escolar. É evidente que as hierarquias, as autoridades (e não o autoritarismo) e as especialidades de cada participante podem e devem se exercer, visando um bom funcionamento do todo, porém sem perder o entendimento de que a educação é um ato de mediação e, como tal, estudantes e docentes são igualmente construtores do conhecimento. Dessa maneira, a experiência trazida pelo(a)

estudante é fundamental para a facilitação do processo de ensino-aprendizado e para a garantia da construção de um conhecimento diverso, dinâmico e útil.

Portanto, uma pedagogia afrocentrada e/ou negrorreferenciada, além de colocar no centro do processo educacional conteúdos ligados às culturas negras, há que também tornar central os estudantes pertencentes a elas. Não como um lugar de exclusão das outras matrizes culturais, como evidencia o eurocentrismo, mas como lugar de convivência multicultural e comunitária. Nesse sentido, faz-se necessário que os estudantes também possam ser vistos como agentes, que suas vozes e vivências façam parte do processo educacional. É buscar ir contra a dicotomia de contradição entre professor-estudante. O ato de jogar, por exemplo, no qual o professor se insere também no jogo, junto aos estudantes, pode ser uma dessas ações. Nesse sentido, as organizações civis com seus projetos educacionais afirmativos têm tido uma atuação mais avançada que a educação formal

Neste módulo de trabalho, o projeto da MUSICENAFRO direciona seu trabalho também para os processos de contato inicial com o Teatro e com a música, o ato de se conhecer entre os estudantes, e o estímulo ao trabalho em coletivo. Os jogos teatrais e dramáticos, pautados no reconhecimento espacial, na interação entre grupos, no entendimento de palco x plateia, são o caminho principal a ser utilizado. O samba de roda também será utilizado como dispositivo metodológico de integração grupal e incentivo à expressão corporal e musical. Através dele, o grupo todo interage por meio do canto, das palmas e da dança, incentivando que todos tenham seu momento de adentrar a roda para sambar com um colega.

O jogo “Quem iniciou o movimento?”, registrado no livro “Jogos Teatrais - O fichário de Viola Spolin” (2001), é uma estratégia que será utilizada para estimular o exercício do trabalho em equipe e do senso de comunidade. Esse jogo, usualmente nomeado de “Cacique”, em referência ao chefe de uma aldeia indígena, é bem simples de ser jogado:

Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo os pés, balançando a cabeça etc.). O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares (SPOLIN, 2001, A13).

O objetivo do grupo em círculo é justamente reproduzir os movimentos feitos pelo líder (cacique) e evitar que este seja descoberto pelo jogador de fora. Para isso, é preciso atenção, cuidado ao olhar para o líder, sincronicidade dos movimentos etc. A referência à tribo será utilizada como um contexto de preparação para o jogo, contando que ali somos todos indígenas ou guerreiros de uma tribo africana, e o nosso objetivo é não deixar que o cacique da tribo seja capturado pelo inimigo. A contextualização é importante, pois confere ao jogo um teor dramático e já estimula o desenvolvimento dessa relação de parceria, cumplicidade e a ideia de que “juntos somos mais fortes”.

O jogo do “Espelho”, também sistematizado na referida obra de Spolin, será utilizado para explorar a alteridade, a relação – eu e o outro. O jogo estimula o contato visual entre duas pessoas e a movimentação síncrona entre ambas as partes. É um jogo bastante popularizado e utilizado em oficinas de iniciação teatral. A descrição que Spolin traz diz:

Divida o grupo em times de dois. Um jogador fica sendo A, o outro B. Todos os times jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo inverta as posições de maneira que B reflita (SPOLIN, 2001, A15).

Nesse momento, a mediação será o elo que trará a problematização do tema – respeito às diferenças. Os estudantes serão levados a refletir sobre os aspectos físicos deles e dos outros, a identificar semelhanças e destacar diferenças, entre outros.

Um outro jogo, do repertório do Teatro do Oprimido, nomeado “Série Espaço”, aprendido com Licko Turle, em oficina de multiplicadores do Teatro do Oprimido, em Salvador, no ano de 2020, também será utilizado. Nele, as pessoas são estimuladas a andar pelo espaço, ocupando bem os espaços vazios, entretanto, recebem estímulos para andarem se agrupando lado a lado. Primeiramente, para se agrupar em duplas; depois, em trios, quartetos e quantos for possível para o contexto da turma e espaço. E depois, agrupando-se por características em comum: mesma cor de pele, cabelo parecido, formato do nariz, mesma altura. E assim, cada pessoa faz um exercício duplo, que é andar pelo espaço ocupando os vazios da sala e se agrupar com pessoas de características semelhantes. Nesse jogo, os participantes fazem também o trabalho de reconhecimento de si e de se ver no outro, a partir de características físicas. É uma outra forma de metaforizar o espelho e jogar com ele.

Após o desenvolvimento dos exercícios, a avaliação do jogo, por meio de roda de conversa, será uma recorrência para a consolidação do trabalho. Perceber como os estudantes se sentiram ao realizar o jogo, o que acharam do trabalho, o que descobriram, tudo pode ser elemento para aprofundar a discussão sobre as diferenças e a importância de respeitar o outro. Vamos explorar também as possibilidades de trabalho com músicas na sala de aula, para o fortalecimento comunitário. Uma brincadeira bastante conhecida é a “Qual é a música”, em que, através de uma palavra, o grupo precisa cantar uma música que tenha aquela palavra em sua letra. Decide-se, aqui, trabalhar não em equipes diferentes na mesma sala de aula, mas na ideia de que a turma inteira é um time e o adversário é o professor; então, caso os estudantes saibam a música daquela palavra, toda a turma ganha um ponto, caso ninguém saiba, o professor ganha o ponto.

Embora haja uma separação explícita entre alunos e professor nesse exercício, ela é apenas momentânea e utilizada conscientemente para o desenvolvimento do fortalecimento grupal dos estudantes. Com essa possibilidade de trabalho, é possível que haja diferentes estudantes cantando e lembrando músicas a partir das palavras, e assim, diferentes pessoas contribuem para o sucesso do grupo em vencer o professor. Um desafio maior será instaurado, caso haja essa abertura com a turma: se a turma ganha a rodada, ela escolhe uma “prenda²³” para o professor fazer, caso o professor ganhe, ele escolhe uma prenda para toda a turma fazer.

Na educação infantil, as crianças geralmente se interessam bastante por desafios, e essa vontade de disputa em vencer o professor pode ser saudável, desde que feita de maneira leve e divertida. Com a regra da prenda e de que toda a turma é um time, os estudantes podem aprender brincando e ir instaurando a ideia de que o sucesso de um é o sucesso de todos, e o fracasso de um é o fracasso de todos. Esse entendimento será provocado pelo professor, na discussão da atividade.

Esse momento de trabalho com a música será estratégico para explorar o conteúdo das letras das músicas. Por exemplo, como aparecem palavras como: Negro/Negra, Cabelo, Favela, Axé, África, Salvador, entre outras; e expressões relacionadas ao negro e à cultura negra. Interessa, aqui, trabalhar diretamente sobre a temática racial a partir do próprio repertório trazido pelos estudantes. O interessante da escolha do repertório de palavras é perceber quais músicas fazem parte e

²³Prenda é o termo popular utilizado nos jogos e brincadeiras infantis para algo engraçado que deve ser feito por quem perde determinado jogo. Uma espécie de “castigo cômico”.

permeiam o imaginário dos estudantes, que discursos elas trazem e como essas palavras estão empregadas nas letras e melodias dessas músicas. Algumas podem trazer contextos racistas/discriminatórios, e é aí também uma oportunidade para a discussão, reflexão e desconstrução dessas ideias e ações racistas. O jogo também será uma oportunidade para a inserção de palavras do universo das culturas negras e que, historicamente, sejam desvirtuadas pelo racismo.

A palavra Axé, por exemplo, que é originada do contexto das religiões de matrizes africanas no Brasil, sofre esse estigma de demonização, muito influenciado pelas religiões neopentecostais. Para a estudiosa, e uma das maiores Yalorixás²⁴ da Bahia, Maria Stella de Azevedo Santos (2010), conhecida como Mãe Stella de Oxóssi:

A palavra Àse em nossa religião passou a ter vários significados: o local de culto tem esta denominação ('amanhã vou para o Àse'); a resposta recebida quando se deseja algo de bom para o outro, como se fosse 'que assim aconteça'; tornou-se até a representação da música baiana — 'Axé Music'. Mas, para os Iniciados do Candomblé, Àse significa, principalmente, força, poder, energia. E é este o objetivo maior do Iniciado, adquirir cada vez mais Àse, para melhor praticar a Lei Universal do Serviço, para melhor servir ao mundo (SANTOS, 2010, p. 89).

O jogo será um bom momento para trazer o ensinamento sobre a palavra, já que para uma parte da população, contaminada pelo racismo, a palavra é sinônimo de algo maléfico, diabólico, entre outras coisas nesse sentido.

Um outro jogo que será utilizado nessa fase inicial de trabalho em coletivo, buscando o conhecimento da turma e a integração entre todos do grupo de aprendizagem, é o "Parte do Todo", também sistematizado em Spolin (2001, A26). Nele, um jogador por vez vai ocupando a cena, fazendo uma ação relacionada a um contexto, tema ou objeto, e assim, todos juntos, mostram à plateia esse contexto escolhido, pela inter-relação entre os atores e atrizes. De acordo com a autora, o jogo também costuma ser chamado de "Máquina", podendo ser trabalhado se forem feitas adaptações e variações para facilitar esse entendimento. Dessa forma, os jogadores são vistos como peças de uma máquina, ou engrenagens, e, ao definir uma movimentação, combinada com um som, que se repete, as engrenagens vão se juntando a outras e formando uma máquina única com várias movimentações e sonoridades.

²⁴Yalorixá ou lalorixá, palavra traduzida da língua iorubá, é a denominação feminina para o maior cargo sacerdotal dentro das religiões de matrizes africanas, popularmente conhecido como "mãe de santo".

O jogo da máquina será utilizado para ver como os estudantes se relacionam com temas como violência, amor, escola, família e amigos. Com esse jogo objetiva-se observar questões referentes a como esses temas, tão presentes no universo social, são vistos pelos estudantes. Com atenção especial para a máquina da violência, o professor precisa tentar identificar se no jogo há traços de comportamentos reais e que podem estar violentando, de fato, os estudantes. Uma situação de abuso físico ou psicológico, ou até mesmo os casos de bullying, racismo, entre outras situações.

Ao inserir esse jogo para tratar desses temas, acreditamos que as expressões corporal e vocal, numa tarefa lúdica de expressão, podem trazer informações valiosas sobre os estudantes, sem, no entanto, ser invasivo. Pode ser que um estudante reproduza apenas um gesto ou expressão que viu na TV ou na internet, mas também é possível que ele traga ações que vivencia de alguma maneira dentro da sua realidade na escola e fora dela. Caso sejam identificadas ações reais trazidas pela turma, o acontecimento será alvo de desdobramento do jogo e posterior reflexão.

Do universo musical, faremos uso da roda de samba. Os estudantes, dispostos em roda, serão convidados a percutir com palmas, toques de instrumentos (se houver) e a cantar juntos sambas sugeridos pela turma, de samba de roda. Como na roda tradicional, duas pessoas por vez serão convidadas a ocupar o centro da roda para sambar. A ordem de entrada na roda poderá ser definida pela vontade espontânea de alguém que está de fora, em entrar e sambar no centro, ou pelo tradicional passo da umbigada: um estudante dá um pulo na frente de um colega, como se fosse encostar os umbigos, e este, por sua vez, deve adentrar o centro da roda.

Para o trabalho com crianças, versos e estrofes curtas, com frases fáceis de entender, são o trunfo para que, sem muita explicação, todos consigam cantar o samba e preparar a musicalidade para que as pessoas possam sambar. Assim, brincando, os estudantes vão lidando com questões importantes para o fazer teatral e o desenvolvimento do senso de comunidade: o ato de jogar em conjunto, olhar nos olhos do colega, o fazer em coletivo, quem está no centro da ação dramática (sambar) e quem está como “plateia” (o público em volta), a expressão corporal, entre outros.

Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só
Eu sou da Bahia
Marinheiro só

De São Salvador
Marinheiro só
(JESUS, 1973)²⁵.

Aproveitando a letra, elementos de pertencimento e proximidade com o contexto dos estudantes serão explorados. Além dessa música, outras ainda serão realizadas, percebendo essa relação de pertencimento com o contexto das músicas e os objetivos de integração da turma.

A musicalidade do carnaval não ficará de fora dessa festa/sala de aula. O carnaval de Salvador é um momento de festividade, em que diversos conjuntos musicais e recreativos desfilam pelas ruas da cidade, arrastando foliões de diversos estilos musicais: da *Axé Music*, pagode, samba-reggae, sertanejo e pop. Em vários circuitos, as mais diversas agremiações e foliões desfilam: trios, arrastões e blocos afros, afoxés, mascarados, entre outras. O carnaval é um acontecimento que mobiliza a cidade economicamente e culturalmente, sendo a maior festividade contínua realizada no ano. Nesse momento, além dos grandes circuitos nos bairros de Campo Grande, Barra e Ondina (bairros no centro de Salvador), outros bairros, inclusive os periféricos e do subúrbio, realizam suas festividades de lazer e descontração. A grande festa tem atrações e possibilidades para todos os gostos e públicos, inclusive jovens e crianças.

Inspirado em toda essa presença do carnaval na sociedade, criei este jogo: “Tô no carnaval de Salvador”, em que a turma é dividida em equipes e cada uma deverá escolher livremente uma música e/ou banda para interpretar somente com o corpo, sem usar a voz. Os componentes de cada grupo decidem se serão cantores, dançarinos ou músicos, e que instrumento ou ação estarão realizando na apresentação. Após a apresentação de cada grupo, a plateia tentará acertar o ritmo, estilo, banda, música tocada ou instrumentos presentes naquele grupo. Caso seja difícil, o grupo poderá repetir sua apresentação acrescentando sons, sem usar a letra da música. Por fim, o mesmo grupo pode repetir, mais uma vez, acrescentando a letra da música. Como variação, a plateia pode jogar junto também, reagindo às sonoridades produzidas pela equipe, dançando ou realizando outras ações.

O objetivo do jogo é desenvolver a fisicalização, a expressão corporal dos estudantes, a partir do comportamento gestual, ao se espelhar em cantores,

²⁵DOMÍNIO PÚBLICO. **Marinheiro só**. Intérprete: Clementina de Jesus. São Paulo: Oldeon Records, 1974. 1. Disco de vinil.

instrumentistas diversos e dançarinos dessas bandas as quais eles identificam. Assim, nesse jogo interessa refletir e demonstrar como contar ao outro sobre o estilo ou banda escolhida, apenas com a expressão corporal. Depois, nos momentos de repetição, é interessante perceber como a turma e plateia se comportam ao serem inseridos sons e, por fim, a letra da música escolhida.

Destacamos, agora, uma outra atividade que se fará com a música, o exercício nomeado de “Linda e Preta”²⁶, com inspiração na música homônima, interpretada por Nara Couto:

Linda e preta, da cor da noite da Bahia
Preta, o dia te anuncia
Linda e preta, você você você virá
Linda e preta, eclipse da rua
Linda e preta, esconde sol e lua
Linda e preta, você você você virá
Que nem a cor do sol de manhã cedo acorda o mar
Meu mundo começa só depois que te encontrar
Seu cabelo black dá um break em meu olhar
Canto essa canção só pra dizer que você
(BITTENCOURT, 2017).

Essa música traz versos que exaltam a beleza da mulher negra, os quais se repetem como uma espécie de mantra: “Linda e preta”. É um discurso de afirmação de que as mulheres pretas são lindas, o que pode ser estendido para as crianças pretas. Esse “mantra” será aproveitado para trabalhar sobre os temas da autoestima, beleza negra e afirmação identitária, provocando a turma a cantar, observar a letra, dançar e performar as imagens sugeridas pela letra da canção. No primeiro momento, a música será introduzida como base para movimentos de alongamento, e, em seguida, os estudantes em círculo, serão estimulados a criarem movimentações para dançarem a música. O professor poderá auxiliar sugerindo alguns movimentos também, caso necessário, atentando-se para movimentações que remetam à exaltação da beleza negra.

Dessa forma, com as atividades deste módulo, espera-se que a sala de aula se torne essa comunidade, em que, pelo processo de se conhecer e se reconhecer enquanto importante para essa comunidade, os estudantes possam também saber valorar igual importância no outro, em seus colegas. Juntos, apesar das diferenças, somos mais fortes, e somos parte deste todo – pensamento que, futuramente, poderá

²⁶ BITTENCOURT, Jarbas. **Linda e Preta**. Intérprete: Nara Couto. Salvador: Ubuntu, 2020.

ser expandido por eles, para outras comunidades, outros espaços, outros momentos da vida.

3.2 MÓDULO 2 – NOSSA IDENTIDADE NEGRA NO PAGODÃO TEATRALIZADO

A identidade é aqui tratada enquanto uma “celebração móvel” (HALL, 2020), agenciada através das trocas socioculturais do sujeito para com o meio e com o outro, e entendida como algo em constante mutação, podendo uma mesma pessoa possuir diversas identidades. Nesse sentido, falar sobre identidade é sempre localizar a fala num espaço-tempo que permita o entendimento de quais mecanismos sociais, políticos e culturais agem diretamente na identidade ou identidades em que se observa.

Então, interessa-nos a soma dos elementos Pagode + Identidade Negra + Teatro, e o resultado disso poderá ser extremamente potente para as discussões raciais através do fazer artístico, inclusive para aqueles que possam ter algum tipo de repúdio ao estilo musical trabalhado. O repertório da banda Parangolé traz algumas canções que se encaixam nessa possibilidade, a exemplo de “Negro Lindo”²⁷ e “Nossa cor”²⁸, como observa-se nos trechos abaixo:

Quando me vê
Abre os braços
Me dê um sorriso
Sou eu, negro lindo
Sou eu
[...]
Lute minha raça
Ame minha cor
Ame minha raça
Lute minha cor
[...]
Sou negão
Sou negão, negão
(SANTANA; NENEL, 2010)

Falam de mim, falam de você,
Falam de nós, falam da nossa cor
Ainda nos tempos de hoje
Existem gente sem amor
Barack obama é negro!
Léo santana é negro!
Nelson mandela é negro!
É negro! É negro!

²⁷SANTANA, Léo; NENEL. **Negro lindo**. Intérprete: Léo Santana. Salvador: Universal Music, 2010. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/parangole/negro-lindo.html>. Acesso em: 04 jan. 2021.

²⁸THOR, Adriano; SANTANA, Leo. **Nossa cor**. Intérprete: Léo Santana. Salvador: Salvador Produções, 2014. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/leo-santana/nossa-cor/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Thiaguinho é negro!
 Gilberto Gil é negro!
 Anderson silva é negro!
 É negro! É negro!
 E se você não é negro,
 Se junte a nós que não tem preconceito.
 (THOR; SANTANA, 2013)

Os versos trazem a autodeclaração racial enquanto sujeito negro, o reconhecimento deste pertencimento racial em outros sujeitos, uma convocação para amar a raça negra, além de tocar na questão do preconceito. Talvez essas músicas nem sejam do conhecimento dos alunos do ensino fundamental atual, mesmo que em Salvador, em virtude de a data de lançamento ser do início da década passada, mas com certeza pode haver o reconhecimento do ritmo do pagode e do cantor Léo Santana, que interpreta as canções. O reconhecimento de Léo Santana como sujeito negro, entre outras personalidades famosas trazidas nas letras, pode ser um fator de provocação quanto ao pertencimento racial e a autodeclaração dos estudantes, ainda mais se utilizado junto com o recurso do visual, de enxergar essas pessoas, através dos videoclipes das músicas.

A apreciação dessas músicas e a visualização dos seus videoclipes serão o ponto de partida para as atividades pedagógicas em Teatro. De início, a sua sonoridade, estimulada pelo ritmo e a melodia dos instrumentos, será a trilha sonora de uma atividade de aquecimento corporal, como já realizado no primeiro módulo aqui proposto. Feito isso, parte-se para um momento de roda de conversa a partir da letra e o que ela traz como discussões temáticas.

A questão da discriminação racial é uma chave para partirmos para exemplos reais de que os estudantes possam ter vivido, e, a partir deles, construirmos cenas improvisadas, com soluções cênicas que evidenciem o combate ao preconceito racial, a valorização da autoestima negra e a autodeclaração de pertencimento racial. O Teatro Fórum, uma das técnicas do Teatro do Oprimido, organizado pelo diretor e dramaturgo teatral Augusto Boal e outros profissionais, a partir de 1960, será uma ferramenta potente de trabalho com as questões levantadas pelas letras das músicas. Nas palavras de seu idealizador:

Teatro-Fórum, onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, [...] No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado (BOAL, 2006, p. 30 *apud* NETO; OLIVEIRA, 2019, p. 75).

Usar o Teatro Fórum, a partir de uma situação de discriminação racial, com as crianças, constitui-se como um excelente recurso metodológico para provocá-las ao entendimento de como enfrentar uma situação dessas no dia a dia, um ensaio teatral do que já foi e pode vir a ser real. As frases presentes nos versos das letras das músicas trabalhadas podem ser utilizadas como partes dos diálogos dos estudantes nessas cenas, construindo argumentos e suas formas de enfrentar a situação de discriminação racial.

Evidencia-se que, para se chegar a uma encenação teatral que parta de um lugar de situação de dor ou desconforto, que é a discriminação ou racismo, ainda mais com crianças, há que se ter um cuidado e atenção especial para que a atividade não vire um lugar de reforçar o trauma, mas, sobretudo, de tentar revê-lo e operar para superá-lo, exercitando através da cena formas de se defender e de resguardar. Por essa razão, tudo será conduzido com cuidado na escuta e na maneira de trabalhar as situações que ocorrerem.

Outro jogo, este de elaboração própria, nomeado de “Você dança, nós dançamos pagode”, tem o objetivo de trabalhar a expressão corporal, a criatividade dos estudantes, além da integração deles, a partir da criação individual e repetição coletiva de passos de dança inspirados na musicalidade do pagode. Ele é descrito da seguinte forma: em círculo, um estudante por vez é estimulado a criar uma célula curta de dança, a partir da trilha sonora instrumental de algumas músicas de pagode. A célula deve ser breve e de movimentação fácil para que todos da roda consigam repetir. Assim, sempre que um estudante criar sua coreografia pessoal, todos repetem.

Uma variação desse jogo é a criação de um diálogo corporal em grupos a partir das coreografias criadas. Dividindo a turma em dois grupos, que ocupam os lados esquerdo e direito do palco (sala), o professor organiza uma espécie de “batalha de passos”, mas sob o nome de “diálogo coreográfico”. Cada grupo escolhe três coreografias para repetirem em conjunto e ocupam o centro do palco dançando uma coreografia por vez; em seguida, voltam ao seu lugar inicial. Assim que um grupo termina, o outro imediatamente assume o centro do palco executando a sua coreografia da rodada, como uma resposta corporal à apresentação do grupo anterior. Na terceira rodada, todos dançam juntos, numa espécie de enfrentamento, mas, sobretudo, de celebração festiva em conjunto. Como sugestão, a movimentação da

variação pode ser depois utilizada como coreografia para o início de uma cena, utilizando letras de músicas trabalhadas como textos cênicos. Essa possibilidade será utilizada caso haja abertura dentro da construção do roteiro da mostra artística.

Todos esses recursos, a apreciação das letras das músicas exaltando uma beleza negra, a identificação e a visualização de pessoas negras que ascenderam socialmente, inclusive através do pagode, o exercício de Teatro Fórum a partir da situação de discriminação racial, e a dança coletiva a partir do pagode, são para este trabalho dispositivos metodológicos potentes para que as crianças comecem a ter um olhar de identificação e valorização da identidade negra, inclusive a partir de si mesmas.

Ao enfatizar a identidade negra, reforça-se um movimento de fortalecimento de uma identidade que por diversos meios estruturais foi negada. Nesse sentido, ao que se propõe este projeto e este módulo de trabalho, contemplam-se atividades em busca de um fortalecimento ideológico de que a população negra tem suas belezas, suas culturas e deve ser valorizada, bem como os sujeitos negros e negras merecem respeito e oportunidades nas diversas esferas sociais. O pagode, neste módulo, será o caminho de realização de atividades nesse sentido, e espera-se que, divertindo-se e exercitando um fazer artístico teatral, os estudantes possam também refletir criticamente sobre a realidade que a população negra está inserida e de que forma eles atuam socialmente nesta realidade.

3.3 MÓDULO 3 – CANTO, DANÇA E TOCO MINHA BELEZA NEGRA COM O ILÊ AIYÊ

O título aqui apresentado inspira-se no “batucar-cantar-dançar”, concebido por Fu Kiau²⁹, na leitura de Ligiero (2011), que acredita que essas três instâncias sintetizam as características das performances africanas tradicionais. Ao nos debruçarmos sobre o trabalho artístico do bloco afro Ilê Aiyê, percebemos essa integralização das linguagens artísticas, identificadas em batucar-cantar-dançar. As atividades deste módulo partem, então, do repertório musical e cênico do bloco afro

²⁹Kimbwandende Kia Bunseki Fu-Kiau, antropólogo congolês, especialista nos estudos das tradições Congo- Bantu.

Ilê Aiyê, buscando essa conjugação do percutir-dançar-cantar, para um fortalecimento identitário de autoestima e reconhecimento da ancestralidade negra nos estudantes.

Neste módulo, mais uma vez o fortalecimento identitário negro é trabalhado aliado a um fazer cênico. Interessa discutir, aqui, sobre a beleza negra, a ancestralidade e a história da população negra, aliadas à fruição e execução musical, em dança e cena. Para isso, o repertório artístico do bloco afro Ilê Aiyê será utilizado como dispositivo metodológico das ações pedagógicas. As músicas, percussão, danças, visualidades e a história afro-brasileira presentes em suas letras, do bloco afro Ilê Aiyê, serão o cerne de toda esta unidade. O caráter percussivo, aliado à letra da música, ao canto e à dança, bem como a organização desses elementos enquanto cena, serão explorados com os estudantes ao longo deste módulo.

Parte-se desse repertório, então, para se pensar a construção deste módulo de trabalho da MUSICENAFRO, nomeado de “Canto, danço e toco minha beleza negra com o Ilê”. Num primeiro momento de trabalho, os estudantes assistirão a um videoclipe do Ilê, para apreciarem essa manifestação cultural que é o bloco afro. Outro momento, envolve a oficina de dança afro e de percussão aplicada ao samba-reggae, partindo de músicas do bloco. A música “Minha Origem” será uma das utilizadas nesta unidade. Partindo dela, no exercício nomeado de “Canto, danço e toco Minha Origem”, primeiramente se escutará a canção e, em seguida, a turma será dividida em equipes que trabalharão a coreografia, a percussão musical e o canto dessa música. A partir desses materiais, a turma seguirá criando uma célula cênica que mistura texto, dança e música percussiva.

O jogo “Me apresento no samba-reggae”, de minha concepção, é um dos recursos metodológicos que se utiliza do recurso da aprendizagem oral e corporal como recurso metodológico para um primeiro contato dos estudantes com a musicalidade do samba-reggae. Além disso, é estimulada a percussão corporal coletiva a partir de uma célula rítmica do samba-reggae, trabalhando-se a ambidestria através da percussão corporal, estimulando-se também o desenvolvimento da atenção e coordenação motora. O jogo apresenta a seguinte descrição:

Em círculo, todos executam uma célula rítmica do samba-reggae através da percussão corporal, utilizando as pernas e o tronco. A célula é inspirada na base rítmica dos instrumentos surdo e repique, e cada onomatopeia a seguir corresponde a um som de batida de uma das mãos na perna ou na região do peito de cada pessoa:

TÁ-GA-DÁ-GA-DÁ (Pernas. Uma mão por vez em uma perna e na outra); TUM-TUM-TUM (Peito. Uma mão por vez em um lado do peito e no outro); **TÁ** (mão direita na perna direita) - **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita) - **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita); **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo) - **TUM** (mão direita no peito direito) - **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo).

Após todos conseguirem executar, em sincronia, a célula, o desafio é que nos intervalos rítmicos das notas, na região do peito, cada estudante consiga falar seu nome, enquanto percute seu corpo, e sem perder o ritmo. Há, então, a provocação quanto às atividades simultâneas, a percussão corporal e o falar, no tempo certo, o nome, gerando expectativa, sensação de desafio e vontade de acertar. Certamente haverá algumas crianças que não acertarão a proposta, de primeira, mas também o acerto imediato não é a finalidade do jogo. Através do jogar, e do errar, e da repetição da célula rítmica proposta, os estudantes vão criando familiaridade com aquela sonoridade, que é proveniente do samba-reggae, à medida que mais uma vez realizam uma atividade em coletivo.

Outra atividade que se pretende realizar é uma oficina de dança-afro com uma dançarina negra ligada ao bloco. A ideia é que, num primeiro momento, ela realize uma apresentação de dança com as músicas do Ilê, performando a dança da *Deusa do Ébano*³⁰ e, em seguida, realize uma pequena oficina de dança com todos os estudantes a partir desse repertório musical e da dança da Deusa do Ébano³¹. Assim, através dessa dançarina, que realizará a dança de algumas músicas do Ilê, uma parte do acontecimento cênico que é o Ilê Aiyê pode se fazer presente na escola, possibilitando um contato mais direto entre estudantes e a manifestação cultural que está sendo estudada.

A presença da Deusa do Ébano na sala de aula será um estímulo grandioso para os estudantes, tanto por aproximá-los da cultura do bloco afro quanto por incentivar a prática artístico-cultural baseada no Ilê, e pelo incentivo de valorização da beleza negra dos estudantes negros. Uma Deusa do Ébano, que é uma mulher negra, vestida com um figurino com cores vibrantes, enfeitado com búzios, palhas, usando

³⁰Nome dado à rainha do bloco, símbolo maior da beleza da negra. Anualmente, é eleita a Deusa do Ébano, numa grande festa.

³¹A princípio, a proposta é ter a participação da própria Deusa do Ébano para que ela conte sua experiência, mas isso ainda dependerá de articulações que serão realizadas à época.

pulseiras e, às vezes, até turbante, *black power* ou tranças, é uma presença marcante, que, com certeza, pode estimular um sentimento de identificação e identidade, principalmente nas meninas negras da turma.

“Também quero ser uma Deusa do Ébano” é o que se espera ouvir ao realizar essa atividade com os estudantes, entendendo que por trás dessa frase há um sentimento de se sentir belo/bela, valorizando seus traços marcantes de uma beleza negra que existe em cada um. Através dessa vivência, também com a oficina de dança, será trabalhado o sentimento de ser deuses e deusas do ébano, nos estudantes, ressaltando um orgulho de identidade negra e de beleza negra. É esse trabalho de valorização da autoestima da criança negra, de se ver e se sentir belo/bela, que se procura atender nessa atividade. Uma sensação tão importante na infância da criança negra, frente a todos os entraves já discutidos aqui, que tentam construir uma ideia contrária a essa do negro/negra enquanto belo/bela.

Essa vivência da dança, inspirada nos movimentos da Deusa do Ébano, será mais uma vez repetida em sala de aula, agora estimulando uma composição também de figurinos e adereços com os estudantes, provocando uma experimentação sobre visualidades da cena, a partir das visualidades do Ilê Aiyê. Serão realizadas oficinas de confecção de turbantes e penteados, além do estímulo ao uso de adereços como pulseiras, colares, brincos e búzios, pensando esses elementos como componentes de uma visualidade de Deusa do Ébano. Interessa também, neste momento, a discussão de que turbantes, tranças e *black power* não são sujos e feios, e muito menos a cor de pele negra e suas características fenotípicas, visto que é desde a infância que essa consciência precisa ser desenvolvida.

Há também a vontade³² da realização de uma oficina de confecção de instrumentos a partir de materiais recicláveis, para o trabalho percussivo, e de desenvolvimento criativo e do imaginário dos estudantes. Com a utilização de materiais que podem ser encontrados em casa, ou até mesmo na escola, latas de tinta ou de produtos alimentícios, garrações de água mineral, entre outros, selecionados pelos estudantes, ocorrerá a transformação desses materiais em instrumentos musicais. Os garrações de água mineral possuem um material que produz um som mais grave, podendo substituir os surdos do samba-reggae. Da mesma forma, latas de tinta ou de produtos alimentícios, por produzirem sons mais agudos quando percutidos, podem

³²Porque dependerá do espaço e das possibilidades de trabalho com esse tipo de instrumento, por conta do som alto que ele gera.

substituir o instrumento repique. Assim, essa oficina de confecção de instrumentos recicláveis pode ser o primeiro contato para um trabalho percussivo com os estudantes a partir do uso desses instrumentos.

A música escolhida para esse trabalho percussivo é “Minha Origem”³³, composta por Vicente de Paulo, que faz referência à origem africana dos sujeitos negros, sob uma ótica de orgulho; possui uma letra mais curta e uma boa possibilidade de exploração rítmica musical e de dança com os estudantes. A letra inspira esse exercício percussivo de criação própria, nomeado de “Canto, danço e toco Minha Origem”, e sua letra diz:

Se me perguntar
De que origem eu sou
Sou de origem africana
Eu sou, com muito orgulho eu sou
E a minha lei é uma boa
É de ternura, de paz e oração?
No Ilê Aiyê, eu vou, eu vou
Dançar de coração
A dança do negro
É uma dança legal
Os negros mexem com os ombros
Os negros mexem com os pés
(PAULO, 1996).

Assim como a banda do Ilê Aiyê é composta pelos profissionais da percussão, do canto e da dança, se exercitará essa mesma composição de divisão com os estudantes, dividindo a turma por interesses e habilidades, estimulando que todos participem da atividade. O primeiro passo é o aprendizado da letra por todos, e pouco a pouco ir tendo mais propriedade da letra. Em seguida, já pode se iniciar o trabalho de exercício de percussão, canto e dança. O professor, neste caso, eu, conhecendo a célula básica do samba-reggae, já trabalhada no jogo “Me apresento no samba-reggae”, estimula agora que os estudantes executem essa célula com os instrumentos. Divide-se a turma em equipes de quem vai executar a célula do surdo, do repique e da caixa, e o professor vai mediando esse exercício de prática rítmica-percussiva. Será pedido também que o grupo da dança trabalhe simultaneamente em criar uma coreografia para a música. Assim, a cada aula se tentará fazer a junção da percussão, canto e dança a partir do que foi desenvolvido naquele dia.

Interessa-nos, através dessa prática pedagógica que aqui se desenha, não formar exímios percussionistas, cantores e dançarinos, mas sim possibilitar a fruição

³³PAULO, Vicente de. **Minha Origem**. Intérpretes: Ilê Aiyê. Salvador: Gravadora Velas, 1996. 1. CD.

artística baseada na música e na dança, o contato com a cultura tradicional de matriz afro-brasileira, como é o repertório do Ilê Aiyê, e o fortalecimento identitário, principalmente das crianças negras, que, desde a infância, já vivenciam acontecimentos de discriminação racial. Se verem e se reconhecerem como belos e belas, com suas tranças, *blacks*, dreads ou “cabelo na régua”, deuses e deusas do ébano, é uma possibilidade de construção de um imaginário de exaltação da sua cor, dos seus traços pessoais e da sua ancestralidade. Construção de imaginário esta que, com o fortalecimento identitário, configura-se em potente arma contra o racismo e a discriminação racial.

3.4 MÓDULO 4 – ME VEJO E SOMOS VISTOS NA CENA: REPRESENTAR A MINHA EXISTÊNCIA

“Me vejo e somos vistos na cena: representar a minha existência” será o momento de encerramento das atividades letivas do ano, que acontecerá com a apresentação de uma mostra artística realizada pela turma em que foi desenvolvido o trabalho, para a comunidade escolar. Aqui, a principal atividade será justamente esse momento de troca entre a turma em que foi desenvolvido o trabalho e os seus colegas da escola, alunos de outras salas, outros professores e funcionários em geral. É nessa troca estabelecida entre palco x plateia que o jogo teatral se instaura e o acontecimento espetacular irá se desenvolver. Será a primeira experiência, dentre as aulas realizadas, em que, agora, o público não será somente os colegas da própria turma, mas sim um público externo.

Concorda-se com a educadora e pesquisadora em Pedagogia Teatral Célida Mendonça (2013) quando argumenta que “o teatro praticado nas escolas não precisa estar alheio às referências artísticas atuais e aos princípios de encenadores contemporâneos” (MENDONÇA, 2013, p. 148). Nesse caso, a relação com a plateia é um marco importante para qualquer apresentação teatral. Portanto, entende-se aqui que, para além do ato de jogar, através de jogos teatrais, o momento de compartilhamento de uma mostra artística, do contato entre obra teatral e público, é igualmente importante para estudantes-atores, em seu processo de aprendizagem. Através dessa experiência, que, neste caso, será inspirada pela própria construção das improvisações, atividades e jogos desenvolvidos nas aulas, os estudantes poderão confrontar-se com desafios, anseios, êxtase, euforia, entre outros

sentimentos que só essa experiência pode proporcionar. Atuar para um público que não os colegas da própria sala pode trazer aos estudantes uma sensação de que ali estão como atores e atrizes, estão atuando, e não apenas “brincando de fazer teatro”, pois essa atividade confere um grau maior de importância para estes ao expandir o seu alcance para além da própria sala de aula.

É essa possibilidade de enxergar-se como atores e atrizes, como atuantes, agentes artísticos, que se busca despertar, tanto nos estudantes que participaram das aulas do MUSICENAFRO quanto para aqueles que irão assistir. “Eu posso ser ator/atriz também”, é esse estímulo de ser o que quiser ser, de vislumbrar possibilidade de existência, que se busca nessa experiência final, através da mostra artística. Por isso, os ensaios, a elaboração de elementos básicos de figurino e maquiagem e, por fim, a apresentação da mostra artística.

MUSICENAFRO – Jogos e exercícios do repertório

Jogo “Parte do todo” (A26 no fichário de Viola Spolin)

Objetivo: Mostrar uma atividade fazendo parte dela.

Descrição: Grandes grupos de dez a 15 jogadores. Os jogadores entram em acordo sobre quem será o primeiro a jogar, que secretamente escolhe uma atividade e a inicia. Quando a natureza da atividade se tornar aparente, outros jogadores entram, um por vez, e tomam parte. Um exemplo é plantar um jardim: o primeiro jogador amontoa folhagens, formando pilhas; o segundo jogador entra carpindo; o terceiro, fertilizando etc. (SPOLIN, 2001, A26).

Informação adicional: O jogo também é conhecido como “máquina”, em que cada participante é tido como uma engrenagem que compõe essa máquina. Serão realizadas máquinas das palavras amor, escola, família e amigos. Faz-se importante observar se o jogo reflete comportamentos reais que podem denunciar situações abuso físico ou psicológico, ou até mesmo os casos de bullying, racismo, entre outras situações.

Jogo “Quem iniciou o movimento” (A13 no fichário de Viola Spolin)

Objetivo: Tentar ocultar do jogador do centro quem inicia o movimento.

Descrição: Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala, enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo os pés, balançando a cabeça etc.). O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares (SPOLIN, 2001, A13).

Informação adicional: Comumente nomeado de Cacique, essa referência será utilizada no plano para trazer a ideia de que na sala de aula, naquele momento, os estudantes são uma tribo, e de que “juntos somos mais fortes”.

Jogo “Série Espaço” (Teatro do Oprimido)

Objetivo: Andar pelo espaço se agrupando com outros colegas.

Descrição: Todos andando pelo espaço, ocupando bem os espaços vazios, e a cada comando dado, devem ir se agrupando lado a lado. Primeiramente, para se agrupar em duplas; depois, trios, quartetos e quantos mais for possível para o contexto da turma e espaço. Depois, agrupando-se por características em comum: mesma cor de pele, cabelo parecido, formato do nariz, mesma altura. E, assim, cada pessoa faz um exercício duplo, que é andar pelo espaço ocupando os vazios da sala e se agrupar com pessoas de características semelhantes.

Informação adicional: Neste plano, o jogo é utilizado para o estímulo ao olhar e reconhecer as semelhanças e diferenças de si no outro. O respeito às diferenças será um foco de reflexão.

Jogo “Tô no carnaval de Salvador” (Criação de João Victor Soares)

Objetivo: Desenvolver a fisicalização e a expressão corporal dos estudantes a partir do comportamento gestual ao se espelhar em cantores, instrumentistas diversos e dançarinos.

Descrição: A turma será dividida em equipes, e cada uma, em sua vez, deverá escolher um estilo de música e/ou banda para representar no palco somente com o corpo, sem usar a voz. Os componentes de cada grupo decidem se serão cantores, dançarinos ou músicos, bem como o instrumento ou ação que estarão realizando na apresentação. Após a performance de cada grupo, a plateia tentará acertar o ritmo, estilo, banda, música tocada ou instrumentos presentes. Caso seja difícil, o grupo poderá repetir sua performance acrescentando sons, sem usar a letra da música. Por fim, o mesmo grupo pode repetir mais uma vez acrescentando a letra da música.

Jogo “Qual é a música?”

Objetivo: Cantar uma música a partir de determinada palavra.

Descrição: A turma toda é um time e jogará contra o professor. O professor irá sugerir as palavras Negro/Negra, Cabelo, Favela, Axé, África e Salvador, entre outras, nessa temática, uma para cada rodada. Caso alguém da turma saiba cantar alguma música relacionada a essa palavra, toda a turma ganha a rodada, do

contrário, o professor ganha e escolhe uma “prenda” para que todos da turma façam.

Informação adicional: O jogo é utilizado como estímulo ao trabalho em coletivo e à percepção de que “o acerto de um é o acerto de todos”.

Exercício “Linda e Preta” (música interpretada por Nara Couto)

Objetivo: Estimular a autoestima negra através de dança e interpretação da música “Linda e Preta”, composta por Jarbas Bittencourt e interpretada por Nara Couto.

Descrição: Em círculo, a turma escuta atenta a música “Linda e Preta”, da intérprete Nara Couto, durante todo um momento que envolve: alongamento, sensibilização e concentração. Tudo será conduzido de modo que, por fim, os estudantes possam criar suas danças para a música.

Informação adicional: Durante o processo, serão dados comandos que possam estimulá-los a entrar mais em contato com o que traz a letra da música, à exaltação da beleza negra, para que possam fluir com uma movimentação que dialogue com o tema.

Exercício “Você dança, nós dançamos pagode” (Criação de João Victor Soares)

Objetivo: Desenvolver a expressão corporal e a criatividade dos estudantes, além da integração deles, a partir da criação individual e repetição coletiva de passos de dança inspirados na musicalidade do pagode.

Descrição: Em círculo, um estudante por vez é estimulado a criar uma célula curta de dança, a partir da trilha sonora instrumental de algumas músicas de pagode. A célula deve ser breve e de movimentação fácil para que todos da roda consigam repetir. Assim, sempre que um estudante cria a sua coreografia pessoal, todos repetem. Uma variação desse jogo é a criação de um diálogo corporal em grupos a partir das coreografias criadas. Dividindo a turma em dois grupos, que ocupam os lados esquerdo e direito do palco (sala), o professor organiza uma espécie de “batalha de passos”, mas sob o nome de “diálogo coreográfico”. Cada grupo escolhe três coreografias para repetirem em conjunto e ocupam o centro do palco dançando uma coreografia por vez; em seguida, voltam ao seu lugar inicial. Assim que um grupo termina, o outro imediatamente assume o centro do palco executando a sua coreografia da rodada, como uma resposta corporal à

apresentação do grupo anterior. Na terceira rodada, todos dançam juntos, numa espécie de enfrentamento, mas, sobretudo, celebração festiva em conjunto.

Informação adicional: A movimentação da variação pode ser depois utilizada como coreografia para o início de uma cena, utilizando letras de músicas trabalhadas como textos cênicos.

Jogo “Me apresento no samba-reggae” (Criação de João Victor Soares)

Objetivo: Estimular a percussão corporal coletiva a partir de uma célula rítmica do samba-reggae. Trabalhar a ambidestria através da percussão corporal. Desenvolver a atenção e coordenação motora.

Descrição: Em círculo, todos executam uma célula rítmica do samba-reggae através da percussão corporal, utilizando as pernas e o tronco. A célula é inspirada na base rítmica dos instrumentos surdo e repique, e cada onomatopeia a seguir corresponde a um som de batida de uma das mãos na perna ou na região do peito de cada pessoa:

TÁ-GA-DÁ-GA-DÁ (Pernas. Uma mão por vez em uma perna e na outra);

TÁ (mão direita na perna direita) - **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita) - **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita); **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo) - **TUM** (mão direita no peito direito) - **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo);

Após todos conseguirem executar, em sincronia, a célula, o desafio é que nos intervalos rítmicos das notas na região do peito, cada estudante consiga falar seu nome, enquanto percute seu corpo, e sem perder o ritmo.

Informação adicional: O professor pode, com o agogô, marcar uma outra célula rítmica complementar ao que a turma está fazendo, preenchendo os silêncios das pausas da turma.

Exercício “Canto, danço e toco Minha Origem” (Criação de João Victor Soares –
Música “Minha Origem” – Ilê Aiyê)

Objetivo: Estimular o trabalho percussivo e dançante com os estudantes através da música “Minha Origem”, do Ilê Aiyê.

Descrição: A turma será dividida por núcleos de percussão, canto e dança. O primeiro passo é o aprendizado da letra por todos, e pouco a pouco ir tendo mais propriedade da letra. Em seguida, já pode se iniciar o trabalho de exercício de

percussão, canto e dança. O professor, conhecendo a célula básica do samba-reggae, já trabalhada no jogo “Me apresento no samba-reggae”, estimula agora que os estudantes executem essa célula com os instrumentos. Divide-se a turma em equipes de quem vai executar a célula do surdo, do repique e da caixa, e o professor vai mediando esse exercício de prática rítmica-percussiva. Pode-se pedir também que o grupo da dança vá trabalhando simultaneamente em criar uma coreografia para a música. E, a cada aula, pode-se ir tentando fazer a junção da percussão, canto e dança a partir do que foi desenvolvido naquele dia.

Informação adicional: Esse exercício será dividido em etapas, as quais serão realizadas em diferentes aulas.

Atividade “Vivendo a beleza negra (vendo e sendo a Deusa do Ébano)”

Objetivo: Estimular a autoidentificação como deusas e deuses do ébano pelos estudantes, valorizando a beleza negra.

Descrição: Atividade desenvolvida em dois momentos. No primeiro, uma professora de dança realizará uma apresentação inspirada na Deusa do Ébano do Ilê Aiyê. Em seguida, ela desenvolverá uma oficina de dança afro inspirada na musicalidade do Ilê e na movimentação da Deusa do Ébano. Em outro momento, mediado agora pelo professor, os estudantes continuarão a explorar essa movimentação, acompanhada agora de estímulo visual com figurinos, adereços e turbantes, estimulando esse experimento cênico.

Informação adicional: Se houver a possibilidade da Deusa do Ébano oficial do Ilê apresentar-se na escola e desenvolver esse primeiro momento da atividade, melhor ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parar, rever, modificar e adaptar. Talvez essas sejam palavras sínteses para o momento que estamos vivendo, desde que instaurada a pandemia mundial decorrente do novo coronavírus, causador da covid-19, entre o fim de 2019 e o começo de 2020. Não poderia ser diferente com esta pesquisa, que, inicialmente, pretendia ir além do que ela conseguiu contemplar neste momento. O antes, previa a elaboração, implementação e análise de uma experiência pedagógica em Teatro na escola municipal em Salvador-BA, partindo da relação música – teatro – identidade negra. No agora, puderam ser feitas a elaboração, discussão e análise de um plano pedagógico, do que viria a ser uma prática pedagógica.

Mudanças de caminhos, mudanças de planos, mudança de resultados. Elaboraram-se, então, novas perguntas para este novo caminhar: Como construir um plano pedagógico negrorreferenciado em Teatro partindo da relação música – teatro – identidade negra? Que diretrizes teórico-metodológicas inspiradas nas culturas negras são possíveis em uma proposta pedagógica negrorreferenciada em Teatro? De que formas as relações raciais, a identidade negra e as culturas negras podem ser trabalhadas no ensino fundamental – anos iniciais, na escola? Retomam-se, neste momento, essas perguntas, para vislumbrar de que maneira se conduziu este novo caminhar e a quais destinos ele chegou na elaboração desta pesquisa.

Partindo da Pedagogia Teatral, buscou-se, nesta dissertação, discutir (bem como elaborar uma própria) a proposição de práticas de ensino e aprendizagem construídas em bases epistemológicas e teórico-metodológicas, visando à valorização de saberes e fazeres históricos e culturais negros, com um olhar especial para a educação básica escolar. O objetivo principal de elaborar um plano pedagógico negrorreferenciado em Teatro, para aplicação em um ano letivo, em uma escola pública de Salvador, partindo da relação música-teatro-identidade negra, foi atingido. E, nesse processo, descobriu-se que ainda há um pequeno número de publicações sistematizadas de práticas pedagógicas teatrais negrorreferenciadas e que os conteúdos de História e Culturas africanas e afro-brasileiras ainda são pouco explorados na educação básica no Brasil, muito embora existam legislações, diretrizes curriculares, livros paradidáticos, entre outros, respaldos que permitem ações educacionais para a modificação desse quadro.

Reconheceu-se, nesta pesquisa, que há algumas políticas públicas que se propõem a incentivar a inserção de conteúdos históricos e culturais das culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino, sendo algumas destas: a Lei 10.639/03, atualizada pela Lei n.º 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e, em Salvador, as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino (2005). Ainda assim, essa aplicação efetiva não acontece, e os casos de racismo na escola continuam a acontecer. Percebeu-se que os livros didáticos, muitas vezes utilizados como único recurso pedagógico na sala de aula, ainda reproduzem a ausência de protagonismo negro em âmbito pessoal, histórico e cultural, de maneira aprofundada. Situação que é ainda mais crítica quando se tratam das Artes Negras, mais ainda o Teatro Negro, nos livros didáticos.

Na contramão dessa ausência, notou-se o surgimento de livros paradidáticos que, justamente, dão lugar de protagonismo a histórias e personagens pretos e pretas em seus enredos. Constatamos também que, na área das Artes Cênicas, há educadores e educadoras propondo e agindo nesse caminho, buscando realizar práticas pedagógicas que visem ao fortalecimento das relações étnico-raciais na escola e uma maior inclusão da História e Cultura afro-brasileira, sob uma perspectiva negrorreferenciada. Incluindo também aqueles e aquelas pertencentes à área da Pedagogia Teatral, visto que essas pesquisas precisam ser visibilizadas e apropriadas pelas instituições educacionais.

Diante disso, argumentou-se, aqui, que para uma educação voltada para as relações étnico-raciais, diante do respaldo legal das Diretrizes Curriculares que disponibilizam pressupostos teórico-metodológicos para trabalhar com essa temática, e materiais didáticos existentes, necessita-se de um educador(a) atento(a) e em prontidão, capacitado(a) para trabalhar com essas questões e disposto(a) a pesquisar e/ou a produzir materiais e abordagens apropriadas. É o educador(a), em diálogo com todo o funcionamento escolar, o responsável para que haja uma melhor abordagem de ensino e aprendizado das questões raciais e da História e Cultura africana e afro-brasileira, através da mediação educador(a)-estudante. Mesmo que, para isso, possa ser necessário desenvolver, por conta própria, outros materiais pedagógicos e novas abordagens teórico-metodológicas desses conteúdos.

A partir da reflexão de Fausto Antonio (2015), concluiu-se que para que seja desenvolvida uma Pedagogia Teatral negrorreferenciada, há que se considerar um status filosófico-metodológico de vivências e experiências que esteja assentado nas cosmovisões negroafricanas e/ou em diáspora. Status que reverbera um *modus operandi* político, social e cultural negroafricano e/ou afrodiaspórico, considerando sua valorização enquanto produção de saberes e fazeres.

Portanto, destacaram-se, aqui, práticas pedagógicas negrorreferenciadas em Teatro, citando-se algumas desenvolvidas em solo baiano, sendo estas: “Negrificar”, sistematizada por Camila Bonifácio de Jesus (2019); “Lucas Dantas - Um herói de Búzios”, por Everton Machado Paim de Oliveira (2014); “Os ensinamentos do Candomblé: uma abordagem a partir da pedagogia do Teatro”, por Jussara Bacelar de Souza (2015); e “Pedagogia da Circularidade Afrocênica”, por Tássio Ferreira (2019). Buscou-se identificar, nessas práticas, elementos importantes de contribuição para uma Pedagogia Teatral sob a perspectiva negrorreferenciada, mediante os instrumentos analíticos de a) estrutura didático-pedagógica; b) estrutura filosófico/pedagógica; e c) estrutura curricular.

Essas práticas pedagógicas sistematizadas são exemplos de como construir ações educativas que priorizem os saberes e fazeres culturais africanos e afro-brasileiros como partes essenciais do currículo escolar, para além da teoria, mas na prática. O caráter interdisciplinar e contínuo do projeto “Negrificar”, de Camila Bonifácio; o uso de um fato histórico de expressão negra como mote dos trabalhos de Teatro, visto no projeto de Everton Machado; e o uso de recursos filosóficos, poéticos e pedagógicos presentes no candomblé como proposta de construção pedagógica em Teatro, visto nos trabalhos de Jussara Bacelar e Tássio Ferreira, são exemplos que devem servir de inspiração para outras práticas pedagógicas dentro e fora da escola.

Concluiu-se, ainda, analisando a experiência do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum, que o Teatro Negro é agente mediador de ensinamentos e aprendizados negrorreferenciados, à medida que desenvolve diferentes formas de atividades pedagógicas que contemplam a valorização de elementos históricos, culturais e filosóficos africanos e afro-brasileiros, dialogando, assim, com conteúdos propostos pela Lei n.º 10.639/03. Seja por meio das temáticas tratadas no repertório de seus espetáculos, seja pelo desenvolvimento de cursos, oficinas, seminários, entre outras atividades que também trazem essas temáticas para uma reflexão crítica do quadro social das pessoas negras na atualidade.

Diante deste levantamento, foram elaboradas e analisadas diretrizes teórico-metodológicas que fundamentaram o plano de ensino negrorreferenciado proposto com esta pesquisa, tornando ainda mais explícito como se concebe o meu entendimento de prática pedagógica negrorreferenciada: reconhecimento da existência do racismo e da necessidade de seu combate; pertencimento comunitário – a circularidade, a filosofia Ubuntu e o trabalho em coletivo como disparadores da ação pedagógica; integralização do ser e do saber, das linguagens e do fazer artístico a partir de aspectos socioculturais afro-diaspóricos; o corpo e a oralidade como lugar e forma de aprendizado e de produção de conhecimento; consciência identitária enquanto transformadora das relações sociais, políticas e culturais.

Refletiu-se também o entendimento da escola sob a perspectiva das filosofias do Ubuntu e da constituição do quilombo, no que se refere ao senso de comunidade. Concluiu-se que desenvolver uma prática didático-pedagógica capaz de se utilizar das ideias presentes nas filosofias do quilombo e Ubuntu é prover a escola de instrumentos potentes para que ela possa ser o que deveria, por essência, um espaço realmente comunitário, de acolhimento e fortalecimento das diversas identidades que se achegam a ela. O bom desenvolvimento escolar precisa que todos se sintam integrados e estimulados em seus potenciais e particularidades.

Para isso, o caminho que aqui foi defendido é o desenvolvimento de uma abordagem didático-pedagógica negrorreferenciada que se utiliza: do estímulo ao senso comunitário, do uso da roda e da filosofia Ubuntu, no que diz respeito à ênfase no trabalho em coletivo, além das outras diretrizes teórico-metodológicas acima citadas. E foi assim que se fundamentou a construção do plano pedagógico MUSICENAFRO, resultado essencial desta pesquisa, utilizando-se dessas diretrizes, dos recursos metodológicos propostos pelo repertório musical do samba-reggae e do pagode, aliados a jogos e exercícios musicais e teatrais.

Elencaram-se, neste plano, diversos exercícios e jogos, inclusive alguns inéditos e criados por mim, como caminhos metodológicos para o trabalho com os conteúdos propostos. Foram desenvolvidos os jogos “Tô no carnaval de Salvador” (que parte da temática do carnaval como mote para o trabalho em coletivo, visando à fisicalização de ações pelos estudantes) e “Me apresento no samba-reggae” (que se utiliza de uma célula rítmica base do samba-reggae para o trabalho de apresentação pessoal e integração dos estudantes). Também os exercícios “Você dança, nós dançamos pagode” (que se utiliza do repertório musical e de dança do pagode para

um trabalho de criação coletiva e expressão corporal pelos estudantes) e “Canto, dança e toco Minha Origem” (que parte da música “Minha Origem”, do repertório do Ilê Aiyê, para o exercício do cantar – dançar – batucar).

Criar esses exercícios e jogos partiu da motivação em criar recursos pedagógicos utilizando-se da junção entre música afro-baiana, teatro e identidade negra. Percebo-os como recursos didático-pedagógicos que partem de elementos presentes nas culturas afro-brasileiras, especialmente a musicalidade do samba-reggae e do pagode, para os trabalhos de alongamento e aquecimento, expressão corporal, trabalho em coletivo e criação cênica. Portanto, são recursos pedagógicos específicos e essenciais dessa proposta pedagógica que é a MUSICENAFRO.

Além do plano pedagógico, elaboraram-se ainda quatro planos de aula, um para cada módulo de trabalho a ser desenvolvido, contendo exemplos de como construir as aulas, inspiradas pelos conteúdos, metodologias e recursos propostos pelo plano pedagógico MUSICENAFRO.

Em vista do baixo número de experiências sistematizadas e publicadas, encontradas ao longo da pesquisa, com foco em pedagogias negrorreferenciadas em Teatro, acredita-se que este é mais um estudo que fortalece a busca por reverter este quadro. Considera-se esta pesquisa, portanto, como uma potente contribuição para a Pedagogia Teatral relacionada às temáticas negras africanas e afrodiaspóricas, à medida que tematiza, reflete, analisa e propõe ações pedagógicas de ensino e aprendizado, ou ensinagens, de Teatro sob uma perspectiva negrorreferenciada.

MUSICENAFRO se apresenta como um plano pedagógico capaz de proporcionar formação e mediar aprendizados em que a relação música – teatro-identidade negra seja o cerne da ação pedagógica, proporcionando o trabalho com temas como: Trabalho em Coletivo, Autoestima e Beleza Negra, Respeito às diferenças e Música Afro-Baiana. Através deste plano, se aplicado, considera-se que pode ocorrer um fortalecimento e valorização da Cultura Afro-Brasileira na escola, bem como da identidade dos estudantes negros e negras, pela fundamentação teórico-metodológica que se propõe.

A pesquisa teórico-metodológica sistematizada deste plano pedagógico traz um exemplo de como se trabalhar com Cultura Afro-Brasileira na escola durante um ano letivo, detalhando conteúdos, objetivos, metodologia de trabalho e exercícios propostos para isso. Traz um caráter inovador tanto por sua abordagem de construção pedagógica baseada na relação música-teatro-identidade negra quanto pela

elaboração de jogos teatrais e exercícios originais criados pelo autor, para este projeto. Além da sistematização do plano, que se encontra anexado a esta dissertação, elaboraram-se ainda os planos de aula, que podem ser consultados e desenvolvidos por outros pesquisadores, educadores e educadoras, ou qualquer outra pessoa que assim desejar.

Mais uma vez, cabe alertar que este plano é um caminho possível, mas as andanças e formas de se caminhar só se aprendem caminhando. Não é, portanto, um manual, algo rígido, mas uma proposta aberta ao diálogo e ao repertório de cada estudante, educador/educadora e cada turma que poderá entrar em contato com esta.

Portanto, fica aqui o desejo de que todas as ideias, fundamentações e sistematizações deste plano não sejam apenas letras sobre o papel (físico ou digital), mas que, sobretudo, possam virar ação. Espera-se que oportunidades apareçam e sejam criadas para que o plano pedagógico MUSICENAFRO possa ser por mim aplicado em diversos contextos educacionais, especialmente na escola. Para isso, continuarei desenvolvendo projetos pedagógicos em Teatro, tanto de autoria própria como em parceria com instituições e outros profissionais.

Espera-se, ainda, que este plano e toda a sua fundamentação teórica e pedagógica possam inspirar novas práticas pedagógicas negrorreferenciadas em Teatro, a serem desenvolvidas por outros educadores e outras educadoras da área das Artes, e de outras, em Salvador, na Bahia, no Brasil – e, por que não dizer, no mundo, dentro e fora das salas de aula. Disponibilizo-me a estar em diálogo com os educadores e educadoras que, por ventura, possam interessar-se pela proposta pedagógica MUSICENAFRO, para conversar sobre as reflexões e propostas geradas a partir desta prática e desta pesquisa, para que tenhamos cada vez mais práticas pedagógicas negrorreferenciadas, nos mais diversos espaços educacionais no Brasil e fora dele.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro).
- ANTONIO, Fausto. Negras práticas pedagógicas e epistêmicas: a centralidade da autoexpressão negra nas artes cênicas. **CAPOEIRA – Revista de Humanidades e Letras**, São Francisco do Conde, n. 1, p. 37-56, 2017. Disponível em: <http://www.capeirahumanidadeseletras.com.br/ojs2.4.5/index.php/capeira/article/view/67/64>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 136-148, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- AZOUBEL, Juliana Amelia Paes. A dança das máscaras da Costa do Marfim. In: 12º Seminário Nacional Concepções Contemporâneas em Dança, 2016, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Escola de Educação Física e Terapia Ocupacional UFMG, 2016. v. 2.
- BATISTA, Helena Moraes. Bullying e preconceitos étnico-raciais. **Poiésis**, v. 7, n. 12, p. 302-323, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. Enfoque triangular: la educación infantil a la cultura visual. **REVISTA EDUCARTE**, v. 1, p. 11-19, 2011.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 17 de junho 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, jun. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CASTRO, Maria Aparecida Dias; MIGUEL, Antonieta. Índícios de uma falta: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. **Odeere**, v. 4, n. 7, p. 199-220, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5099#:~:text=A%20pesquisa%20realizada%20sugere%20a,Palavras%20chave%3A%20Marcadores%20Fenot%C3%ADpicos>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- CEVA, Antonia Lana de Alencastre. **O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968)**. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=r esultado&nrSeq=9659@1>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola**. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019a.

FERREIRA, Tássio. Afrocênica: poéticas de cenas pretas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 27, p. 86-112, fev. 2019b. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/666>. Acesso em: 28 mar. 2021.

FERREIRA, Tássio. **Oficina de práticas pedagógicas I: relações étnico-raciais**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendencia de Educação a Distância, 2021, 54p.

FERREIRA, Tássio. **Parecer de qualificação da dissertação Musicenafró na Escola: Sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em teatro na educação**. Porto Seguro, 2021, 13 p.

FILIZOLA, Gustavo Jaime. **As crianças de candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso**. 2019. 213 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Coletânea Educação para Todos- Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 31 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAEFF, Nina. **Os ritmos da roda: tradição e transformação no samba de roda**. Salvador: EDUFBA, 2015.

GUERREIRO, Goli. **A trama dos Tambores: a música afro-pop de Salvador**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI –ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

ILÊ AIYÊ - Do Axé Jitolú para o Mundo. Direção Valéria Lima e Márcio Santos. Salvador: TVE Bahia, 2014. 1 vídeo (56m05s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKGZtrsDEeg&t=1397s>. Acesso em: 07 jan. 2021.

JESUS, Camila Bonifácio Santos de. **NEGRIFICAR**: uma pedagogia negroreferenciada nas aulas de teatro no ensino público estadual. 2019. 75 f. Monografia (Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras (es)) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2019.

LIMA, Evani Tavares. **Capoeira Angola como Treinamento para o Ator**. 2002. 202 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o teatro negro do teatro experimental do negro e do Bando de teatro Olodum**. 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOPES, Aaron Roberto de Mello. **“Tudo nosso, nada deles”**: A importância do Pagode Baiano na construção da identidade musical de crianças do Engenho Velho de Brotas – Salvador. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2015.

LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador: R. Faced, n. 17, p. 13-33, 2011. Disponível em: <https://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4555/3806>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MAIÔ, Mo. Os quatro ciclos do dikenga. **Terreiro de Griots**, 2017. Disponível em <https://terreirodegriots.blogspot.com/2017/03/os-quatro-ciclos-do-cosmograma-bakongo.html>. Acesso em: 06 set. 2020.

MALOMALO, Bas'llele. “Eu só existo porque nós existimos”: a ética Ubuntu. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, Rio Grande do Sul, n. 353, p. 19-22, 2010.

Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

MARQUES, Ana Clara Guerra. As máscaras de dança cokwe na perspectiva de uma estética africana. **Via Atlântica**, n. 10, p. 151-166, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50586/54702>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. 1. ed. São Paulo / Belo Horizonte: Perspectiva/Mazza Edições, 1997.

MATTOS, Ivanilde [Ivy] Guedes de. **É pra descer quebrando: O pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013.

MEDINA, Vilma. Escravos de Jó. Brincadeiras para crianças. Brincadeiras infantis que estimulam a coordenação motora. **Guia infantil.com**, 28 abr. 2015. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/cancoes-infantis/escravos-de-jo-brincadeiras-para-criancas/>. Acesso em: 18 maio 2021.

MELO, Gustavo José Jaques de. **Samba junino: o samba duro e o São João de Salvador**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MENDONÇA, Célida Salume. Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo. In: TELLES, Narciso. (Org.). **Pedagogia do teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 123-150.

MOREIRA, Anália de Jesus. **As concepções de corpo na associação bloco carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das escolas banda erê e mãe hilda**. 2013. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NADIR DA MUSSUCA. Direção Alexandra Dumas. Sergipe: Publicado pelo canal Alexandra Dumas, 2015. 1 vídeo (25m51s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eG-X3Cx77iw&t=798s>. Acesso em: 19 maio 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados [online]**, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição.** [S.l.]. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NETTO, Carolina Angélica; OLIVEIRA, Talita de. Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 72-89, set./dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23609/15046>. Acesso em: 25 mar. 2021.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Tentando definir o teatro da comunidade. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 077-081, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007077. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15973>. Acesso em: 8 maio 2021.

OLIVEIRA, Everton Machado Paim de. **Lucas Dantas-um herói de Búzios – A pedagogia do protagonismo no ensino de teatro em cumprimento à Lei 11.645/2008.** 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.** 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RAMOSE, Mongobe. A importância vital do nós. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, Rio Grande do Sul, n. 353, p. 19-22, 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante. *In*: THOTH. **Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento.** n. 03. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1997.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga: autonomia e mocambagem.** São Paulo: Pólen, 2019.

SALVADOR. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino.** Salvador: Secretaria da Educação, 2005.

SANTANA, Fernanda. Feira de São Joaquim vira principal reduto de samba de Salvador aos domingos. **Correio**, 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/feira-de-sao-joaquim-vira-principal-reduto-de-samba-de-salvador-aos-domingos/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil.** 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SOUZA, Jussara Bacelar de. **Os ensinamentos do Candomblé: uma abordagem a partir da pedagogia do teatro.** 2015. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Universidade Federal da Bahia, 2015.

SOUZA, Rosana Machado de. **Teatro Negro e Educação: entre políticas e corporeidades.** 2016.132 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 24 maio 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO PEDAGÓGICO MUSICENAFRO NA ESCOLA

ESCOLA: A definir

PROFESSOR: João Victor Soares

PÚBLICO: Ensino Fundamental – Anos iniciais

DURAÇÃO: 1 ano letivo

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 2 horas/aula

Este plano, intitulado MUSICENAFRO, contempla a proposição de atividades a serem realizadas durante um ano letivo, a partir da relação música – teatro – identidade negra. MUSICENAFRO é um plano pedagógico que se utiliza da música afro-baiana para os trabalhos de ensino e aprendizado de Teatro, perpassando por questões identitárias e culturais da população negra no Brasil. Ao final das aulas, pensa-se em uma mostra artística a ser apresentada para toda a comunidade escolar, em data e horário a ser definido em comum acordo com o calendário escolar de finalização do ano letivo.

Cabe destacar que este plano não pode ser tido como um “manual a ser seguido”, pois não possui essa rigidez e nem nos interessa esta. Cada pessoa é única, e possui seu próprio repertório de vida, de se portar no mundo, de habilidades e gostos, e, dessa mesma forma, cada turma de uma prática pedagógica é única. Pontuo aqui que este plano é um caminho possível, mas cada um constrói seu caminho e tem sua forma de andar. Deixo o MUSICENAFRO aberto a diálogos, adaptações, e andanças, que respeitem o repertório de cada turma, inclusive para educadores e educadoras que possam desejar aplicar as atividades aqui propostas, em suas salas de aulas, atentando-se para as especificidades de seu território, vivências e necessidades de suas turmas.

| EMENTA: |
|---|
| Trabalhos com jogos teatrais e musicais, que explorem os ritmos afro-baianos (do pagode e do samba-reggae), a expressão corporal e vocal, a consciência espacial e o pertencimento étnico-racial. Experiência com processo criativo de uma criação cênica coletiva, com música e improvisações, além de conteúdos, estratégias e ferramentas inspiradas no universo temático e cultural negro, com foco na música afro-baiana e suas possíveis construções cênicas. |

| |
|--|
| OBJETIVO GERAL: |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Estimular a valorização da cultura afro-brasileira na escola, bem como da identidade dos estudantes negros e negras através da articulação da música afro-baiana, dança e do teatro. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Explorar o universo de músicas afro-baianas (pagode e músicas de blocos afros), no que diz respeito a melodias, ritmos e letras, em procedimentos metodológicos para os trabalhos de ensino e aprendizado de Teatro; ● Aplicar alguns princípios culturais das cosmovisões africanas e afro-brasileiras, a saber: o trabalho coletivo, a importância da roda, e a união entre ritmo-dança-canto, em procedimentos pedagógicos; ● Estimular a capacidade rítmica e percussiva dos estudantes a partir do ritmo samba-reggae e do pagode; ● Incentivar a identificação identitária com a cultura local do bairro e da cidade a partir do repertório musical dos estudantes e da proposta do plano MUSICENAFRO; ● Estimular a criação cênica e teatral a partir dos materiais musicais trabalhados e de elementos básicos de figurino e maquiagem. |
| ABORDAGEM DIDÁTICO-METODOLÓGICA |
| <p>As aulas, de teor majoritariamente prático, partirão principalmente do trabalho com músicas do repertório afro-baiano, particularmente, o pagode e o samba-reggae, para explorar as expressões corporal e vocal, jogos teatrais e criação cênica. O “aprender fazendo” ou “aprender vendo”, comuns nas estratégias metodológicas utilizadas pelos mestres e pelas mestras da cultura popular³⁴, serão também estimulados nesse processo de ensino. Mestre Curió³⁵, da escola de capoeira Angola irmãos gêmeos, sempre faz questão de repetir que o aluno/discípulo aprende é no dia a dia, no treino e na roda, não tem nada de escrito. Nas comunidades terreiros, o(a) iniciado(a) segue os passos de seus(suas) “mais velhos(as)”, observando e repetindo como lhe for ensinado.</p> <p>Nesse sentido, o aprendizado pela experiência será o princípio de condução deste trabalho, inspirado pelas pedagogias de ensino e aprendizagem nas culturas populares, onde essa experiência e o aprendizado são mediados sobretudo pelo corpo. Assim, a escuta, a relação interpessoal no fazer coletivo, a apropriação dos conteúdos à maneira de cada estudante, serão estratégias buscadas. O senso de coletividade, desenvolvido através de exercícios e práticas em círculo/roda, aliado ao trabalho em coletivo, e o olhar solidário para o outro, também serão utilizados como estratégias de aprendizado com o outro. Nesse sentido, os jogos</p> |

³⁴ E também em contextos que tenham a tradição como parte do *modus vivendi* da comunidade.

³⁵ Mestre de capoeira Angola, em Salvador/Bahia.

teatrais, referendados em Spolin e Boal, serão também utilizados tanto como estratégia quanto ferramenta metodológica.

Para o desenvolvimento deste trabalho, os conteúdos serão trabalhados de maneira contínua e interligados, durante todo o ano letivo, a partir da divisão de quatro módulos³⁶:

- Módulo 1 - Ubuntu: Quem sou eu, quem somos nós na cena?
- Módulo 2 - Nossa identidade negra no pagodão teatralizado
- Módulo 3 - Canto, danço e toco minha beleza negra com o Ilê Aiyê
- Módulo 4 - Me vejo e somos vistos na cena: representar a minha existência

Cada módulo será realizado em um bimestre letivo, com carga horária total de aproximadamente 16 horas/aula cada, correspondentes a 2 horas/aula semanais, durante dois meses (carga horária estipulada pela Secretaria Municipal de Educação para as aulas de Teatro no ensino fundamental – anos iniciais). Esses módulos e seus respectivos conteúdos são melhor descritos na seção referente aos conteúdos propostos para o plano pedagógico.

Os recursos para as aulas serão diversos: músicas cantadas pelos(pelas) estudantes, músicas reproduzidas em caixa de som; elementos visuais; exibição de clipes musicais; trabalho com instrumentos musicais; e a confecção de instrumentos musicais em material reciclável, para trabalhos percussivos; atividades de escrita e discussão com as letras das músicas.

A presença da música no MUSICENAFRO

Interessa a este plano não o estudo exclusivamente conceitual, histórico ou técnico da música, mas o entendimento da música afro-baiana, para além do sentido de código sonoro, mas enquanto “musicalidade instauradora de presença/visualidades e simbologias ancestrais” (FERREIRA, 2019, p. 256). A música será trabalhada nas sonoridades, ritmos, melodias e letras, todos de maneira livre, buscando o prazer trazido pela música, cantar, dançar, batucar. De tal forma que tanto o professor proponente deste plano quanto qualquer outro, que possa não ter domínio musical, consiga, dentro da sua realidade, utilizar a musicalidade aqui trabalhada, para os seus processos de ensinagens teatrais na sala de aula. E, neste processo, atentar-se principalmente para o trabalho com as relações raciais, utilizando-se das expressividades corporal e musical dos estudantes, mediadas pelo uso da música afro-baiana.

Dessa forma, a música estará presente em várias instâncias das atividades em todos os módulos. Particularmente, ela estará sempre presente nos alongamentos e aquecimentos da turma, momento nomeado de “Alongamento e aquecimento sonoro”; será também utilizada como meio para atingir a concentração e para promover a inter-relação da turma, o eu com o outro, do olhar nos olhos do outro e ter carinho com essa pessoa. Ela

³⁶Destaco que esses módulos encontram ressonância em conteúdos destacados pelos “Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador”, com base nos 5 eixos temáticos norteadores: 1. Leituras de si e do mundo: Arte como construção de identidades; 2. Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias; 3. Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em Arte; 4. Pesquisas, tecnologias e inovações artísticas; 5. Processos de criação em Arte como processos de aprendizagem.

será utilizada para criar movimentações, coreografias, cenas em coletivo, individuais, entre outras possibilidades. Elege-se, aqui, um repertório de canções a exemplo de “Linda e Preta”, interpretada por Nara Couto; “Marinheiro Só”, do repertório de Clementina de Jesus; “Toda Menina Baiana”, interpretada por Margareth Menezes; “Nossa cor” e “Negro Lindo”, interpretadas por Léo Santana; e “Minha Origem” e “Deusa do Ébano”, do repertório do Ilê Aiyê.

CONTEÚDOS:

MÓDULO 1: UBUNTU- QUEM SOU EU, QUEM SOMOS NÓS NA CENA? (8 AULAS)

Esse é o módulo de contato inicial entre professor, turma e a proposta das aulas, nas quais serão desenvolvidas ações didático-pedagógicas visando à integração entre estes, o conhecimento do modo de ser e gostos de cada um, através dos jogos teatrais e musicais de iniciação ao fazer teatral. É o momento de se conhecer simultaneamente. Conhecer esse coletivo que estará junto durante um ano inteiro e, para isso, é preciso que todos conheçam cada um e comecem a criar esse senso de coletivo, de comunidade, de grupo. Ao mesmo tempo, começa-se a desenvolver atividades que se destacam pela exploração dos corpos e sua expressividade. Os jogos teatrais e o repertório musical serão as ferramentas de trabalho para alcançar esses objetivos. Jogos de integração, descontração, de reconhecimento espacial, e de jogo com o outro. Os trabalhos serão desenvolvidos individualmente e em equipe. Paralelamente a isso, jogos musicais e apreciação de músicas, a definir, servirão para conhecer o repertório musical e corporal dos estudantes. O contexto do carnaval de Salvador entra como estímulo para algumas atividades, bem como os ritmos musicais do samba de roda e axé music.

Os conteúdos a serem trabalhados foram categorizados em teatrais, musicais e culturais negros, para facilitar o entendimento do que se pretende abordar em cada módulo. Importante pontuar novamente que, para um trabalho anual, cada módulo é concebido para ser realizado durante um bimestre. Neste módulo, **Ubuntu-Quem sou eu, quem somos nós na cena?**, o primeiro do ano, estão listados os conteúdos:

Teatrais

- Reconhecimento espacial (palco/plateia e corpo no espaço);
- Jogos teatrais de contato inicial com a cena;
- Fisicalização e expressividade corporal;
- Jogos de apresentação e interação com o grupo;
- Concentração;
- Alongamento;
- Jogo “Parte do todo” (A26 no fichário de Viola Spolin);
- Jogo “Quem iniciou o movimento” (A13 no fichário de Viola Spolin);
- Jogo “Série Espaço” (Teatro do Oprimido);
- Jogo “Tô no carnaval de Salvador” (Criação de João Victor Soares).

Musicais

- Reconhecimento musical a partir de palavras (jogo “Qual é a música?”);
- Apreciação musical (escuta e análise rítmica, melódica e conteúdo da letra);
- Expressão de ritmo e movimento a partir de cantos e danças (Exercício “Linda e preta”);
- Ritmos afro-baianos (axé music e samba de roda);
- Samba de roda como expressão musical, de dança e integração grupal.

Culturais negros

- Quem sou eu - quem somos nós? (identidade e autoimagem);
- Trabalho coletivo (Ubuntu);
- A roda de samba;
- Carnaval de Salvador;
- Diálogo entre tradição e contemporaneidade com o repertório musical dos estudantes e o repertório da MUSICENAFRO.

Músicas a serem trabalhadas (entre outras):

Linda e Preta (Nara Couto): <https://www.lettras.mus.br/nara-couto/linda-e-preta/>

Marinheiro Só (Clementina de Jesus):

<https://www.lettras.mus.br/clementina-de-jesus/756085/>

Bom mesmo é estar debaixo d'água (Luedji Luna):

<https://www.lettras.mus.br/luedji-luna/bom-mesmo-e-estar-debaixo-daagua/>

Ilha de Maré (Mariene de Castro): <https://www.vagalume.com.br/mariene-de-castro/ilha-de-mare.html>

Toda Menina Baiana (Margareth Menezes):

<https://www.youtube.com/watch?v=PxzKxaCY4fE>

MÓDULO 2: NOSSA IDENTIDADE NEGRA NO PAGODÃO TEATRALIZADO

É o módulo que parte de um ritmo afro-baiano bastante popular na Bahia, em festas e reuniões familiares, para o exercício cênico teatral e diálogos com as questões raciais. O pagodão, nesta ação pedagógica, será o dispositivo que possibilitará a discussão sobre identidade negra e consciência racial, que desencadeará também no fazer teatral da turma. O que mais interessa neste módulo é a discussão sobre a consciência de identidade negra, sob uma perspectiva de valorização.

Nesta perspectiva didática, é dada importância ao “se reconhecer” enquanto criança negra, e que a valorização da autoestima através da identificação com figuras negras é fundamental. Por essa razão, o enfoque no pagode, visto que traz jovens negros, de periferia e de sucesso. Eles e outros cantores, artistas e jornalistas positivam a imagem do negro e dizem para essas crianças que elas também podem ocupar esses lugares de destaque, bem como explicitam que o negro pode ser o quiser. Por isso, trabalhamos com o repertório musical do chamado “pagodão” ou “pagode baiano” nessas atividades pedagógicas. Por exemplo, no trabalho realizado com a música “Nossa cor”, interpretada por Léo Santana, cantor de pagode de renome nacional, além da apreciação musical, serão criadas coreografias

com os estudantes. A letra será alvo de discussão e reflexão sobre os temas: orgulho negro, discriminação racial, personalidades negras etc. A música “Negro lindo”, também interpretada por Léo Santana, é outra a ser utilizada como mote para cantar, dançar, discutir (e fortalecer) o pertencimento racial e territorial.

Como uma atividade de desdobramento, os estudantes serão estimulados a conversar sobre situações de preconceito vivenciadas por conta da cor (racismo), e o Teatro Fórum (Augusto Boal) será utilizado para aprofundar e possibilitar a ressignificação das situações. Particularmente, neste módulo, serão utilizadas as músicas: “Nossa cor”, interpretada por Léo Santana, “Favela” e “Negro lindo”, do repertório da banda Parangolé, para trabalhar sobre o pertencimento racial e territorial. Aqui, destaca-se o surgimento do pagode e o samba de roda, sua relação cultural com as comunidades periféricas e como meio de fortalecimento identitário. Esse repertório gerará também trabalhos de preparação corporal e vocal dos estudantes, e ainda materiais para a criação cênica, como possíveis coreografias, música enquanto texto teatral, letras dramatizadas, ou outras atividades. Mais detalhes dos conteúdos a serem trabalhados neste módulo são identificados a seguir.

Teatrais

- Improvisação cênica a partir das letras das músicas “Negro Lindo” e “Nossa Cor”;
- Dramatização de situações de discriminação racial vividas pelos estudantes (Teatro Fórum);
- Fisicalização e expressividade através da coreografia da música e de jogos corporais;
- Concentração e sensibilização a partir de alongamentos e aquecimentos ao som de pagodes escolhidos pelos estudantes.

Musicais

- Pagode (cantar junto, cantar separado; dançar em grupo e separado, explorar as letras);
- Criação de músicas e/ou paródias partindo do repertório musical do pagode e da vivência e experiência dos estudantes;
- Apreciação musical, exercício da escuta;
- Expressão de ritmo e movimento a partir de cantos e danças do repertório do pagode – improvisação e exploração desse universo;
- Exercício “Você dança, nós dançamos pagode” (Criação de João Victor Soares).

Culturais negros

- Pertencimento racial – O que é se entender como pertencente a um grupo racial? Ser negro (pretos e pardos), branco, indígena ou outro;
- Identidade negra a partir de elementos culturais negros;
- Discutindo o pagode baiano como expressão da identidade negra baiana-soteropolitana.

Músicas a serem trabalhadas (entre outras):

Nossa cor (Parangolé): <https://www.letras.mus.br/leo-santana/nossa-cor/>

Negro lindo (Parangolé): <https://www.vagalume.com.br/parangole/negro-lindo.html>

MÓDULO 3: CANTO, DANÇO E TOCO MINHA BELEZA NEGRA COM O ILÊ AIYÊ (8 AULAS)

Neste módulo, mais uma vez o fortalecimento identitário é trabalhado aliado a um fazer cênico. Interessa discutir sobre beleza negra, ancestralidade e história da população negra, aliadas à fruição e execução musical, em dança e cena. Para isso, o repertório artístico do bloco afro Ilê Aiyê será utilizado como dispositivo metodológico das ações pedagógicas. O bloco afro Ilê Aiyê, a música percussiva, as coreografias e a visualidade trabalhada em todas as exposições carnavalescas, junto com a história afro-brasileira presente em suas letras, serão o cerne de toda essa unidade. O caráter percussivo, aliado à letra da música, ao canto e à dança, enfim, todos os seus elementos serão explorados através do fazer teatral na sala de aula. Espera-se criar também pequenas cenas que podem ser aproveitadas na mostra final. Os conteúdos elaborados para este módulo refletem as seguintes propostas:

Teatrais

- União da música e dança inspirada no repertório musical do Ilê, como dispositivo cênico;
- Ficalização e expressividade corporal através das coreografias de músicas do Ilê;
- Improvisações teatrais a partir das histórias trazidas pelas letras das músicas;
- Vivendo a beleza negra (vendo e sendo a Deusa do Ébano);
* O módulo contará com a participação de uma convidada para ensinar e performar a dança da Deusa do Ébano junto aos estudantes.

Musicais

- Apreciação musical, escuta e execução musical com elementos percussivos;
- Ritmos afro-baianos (samba-reggae) – escuta, dança e exploração criativa;
- Expressão de ritmo e movimento a partir da união canto-dança (samba-reggae e dança afro inspirada nos blocos afros);
- Confecção de instrumentos percussivos em materiais recicláveis, como tambores e agogôs, a partir de latas de tinta, de leite e garrações de água;
- Jogo “Me apresento no samba-reggae” (Criação de João Victor Soares);
- Exercício “Canto, danço e toco Minha Origem” (Criação de João Victor Soares – Música “Minha Origem”, do repertório do Ilê Aiyê).

Culturais negros

- O ritmo samba-reggae e a cultura afro-baiana-soteropolitana – discussão;
- O tambor como potência de discurso e aprendizado;

- Ancestralidade e valorização da cultura negra – discussão;
- Canto e dança inspirados no bloco afro Ilê Aiyê (Inspiração: Banda Erê) – exploração criativa;
- Fortalecimento identitário e autoestima negra, através de exploração criativa com a música “Minha Origem”, composta por Vicente de Paulo para o Ilê Aiyê.

Músicas a serem trabalhadas (entre outras):

Minha origem (Ilê): <https://www.lettras.mus.br/ile-aiye/1512460/>

Deusa do Ébano: <https://www.lettras.mus.br/ile-aiye/1512526/>

MÓDULO 4: ME VEJO, E SOMOS VISTOS NA CENA: REPRESENTAR A MINHA EXISTÊNCIA (4 AULAS)

Este é o momento de culminância, de troca entre estudantes aprendizes de Teatro e público. É se reconhecer como um ator ou atriz no palco, ao mesmo tempo que se reconhece como um estudante da escola. E essa consciência, esperamos poder ser acionada também pelo público, que, ao ver seus colegas de escola, também crianças, no espaço de apresentação, no palco, pode vir a se imaginar estando naquele lugar de protagonismo, afirmando suas identidades. Este é o momento de compartilhar um pouco do trabalho desenvolvido na turma, através de uma mostra cênica que deverá ser apresentada para outras turmas da escola. A mostra cênica é uma forma de resgatar alguns momentos do processo para que os estudantes possam ver o que produziram. Interessa, aqui, a experiência de palco e de proporcionar aos discentes a experiência do protagonismo através do Teatro, o que poderia parecer distante para alguns, além de verificar como os estudantes lidarão com a expectativa ou dificuldades surgidas nessa experiência.

A apresentação de uma mostra cênica para a comunidade escolar é mais do que se mostrar ou interpretar um personagem, é também proporcionar a experiência com um pouco dessa carpintaria do Teatro, que também está nas festas populares: a preparação, a concentração, o ensaio (o exercício da repetição), a preparação de adereços e elementos que servirão para compor/vestir/; e vivenciar, ainda que um pouco, a criação artística e compartilhada, e tudo isso com muito cuidado. Será um exercício de responsabilidade. Se preparar, ensaiar e apresentar! A mostra será uma experiência de exposição para o estudante, mas num lugar de confiança (construído durante o processo de aulas) e afeto. Nesse lugar, eles serão vistos (talvez, analisados) por outros (seus colegas), que, nesse caso, são pessoas da própria comunidade escolar que eles fazem parte.

Com a mostra não se pretende atingir um produto teatral de semelhança ao profissional, mas a possibilidade do estudante se ver como ator e atriz, como um protagonista de sua própria fala, e de entender como se dá a realização do fazer teatral a partir de elementos de suas próprias histórias. Busca-se despertar o gosto pelo fazer artístico, é verdade, mas também o sentimento de *poder fazer* (qualquer coisa), inclusive encenar as próprias histórias. Evidentemente que isso deverá ser trabalhado de maneira adequada à faixa etária da turma.

Os conteúdos deste módulo foram distribuídos da seguinte maneira:

Teatrais

- Criação de roteiro de apresentação teatral com base nos materiais criados ao longo do ano letivo;
- Ensaios (preparação para a apresentação);
- Atividades relacionadas à criação de figurino, maquiagem, objetos de cena e outros elementos teatrais;
- Apresentação de experimento cênico com o público;
- Análise da experiência de palco pelos estudantes atores.

Musicais

- Exercícios de canto, dança, percussão;
- Exploração rítmica e melódica, a partir do samba, samba-reggae e pagode.

Culturais negros

- Arte e Cultura negra trazidas pelo pagode e samba-reggae – reflexão;
- Cultura negra como inspiração artística e referência de vida – reflexão.

DOS TEMAS MUSICAIS ESCOLHIDOS – A MUSICALIDADE DO PAGODE E DO ILÊ AIYÊ E A IDENTIDADE NEGRA

O pagode baiano, ou pagodão, como também é conhecido, é um estilo musical bastante expressivo na Bahia e em Salvador, principalmente nas comunidades periféricas, logo, contém um grande contato com a população negra – tanto como artistas como público de consumo. Esse é um estilo musical presente em diversos espaços culturais, desde os chamados “paredões”, festas populares geralmente realizadas em comunidades periféricas com sonorização automotiva, até mesmo pela mídia, em rádios, televisão e publicidade de Salvador. Um exemplo da popularidade do pagode é que na campanha eleitoral de 2020 para a prefeitura da cidade, dos nove candidatos, seis fizeram uso do estilo e cantores de pagode para a criação das suas músicas de campanha, inclusive o prefeito eleito. Então, há aí uma manifestação cultural popular de grande domínio, presente tanto nas grandes mídias quanto em espaços periféricos, e de conhecimento e contato quase que inerente à população soteropolitana. Para um melhor entendimento do que se está nomeando aqui como pagode, é indicada a apreciação do repertório musical³⁷ das bandas citadas, como “É o Tchan”, “Harmonia do Samba”, “Parangolé”, “Black Style”, “Bailão do Robyssão”, “Psirico”, entre outras.

Diversos estudos, como a pesquisa de Ivanilde Guedes de Mattos (2013), em sua tese de doutorado em Educação, e Aaron Lopes (2015), em seu doutorado em Música, trazem informações, levantamentos e depoimentos que constata que o pagode é um ritmo musical consumido massivamente por jovens de Salvador, possuindo, muitas vezes, lugar de estilo musical preferido por essa camada social. Quanto à preferência dos gêneros musicais pelos estudantes, Mattos (2013) concluiu que o pagode era

³⁷Em anexo, apresenta-se uma lista de links para a consulta de algumas músicas do repertório dessas bandas.

disparado o preferido do grupo analisado, com 57% de índice, sendo que o segundo lugar, o funk, teve apenas 16% de incidência

Ainda sobre esse gosto musical das crianças, Lopes (2015, p. 200) diz que “quando relatavam as músicas que ouviam nas suas casas e nas ruas, os principais gêneros continuaram sendo o pagode – muito executados nas ruas do bairro, nas festas de largo e nos carros de som dos vizinhos”. Ou seja, é evidente que esse acontecimento cultural, que não se restringe somente ao código sonoro, mas sim a uma forma de expressão sociocultural comunitária, configura imagens de representação e representatividade, dinamizando a cultura local e o lazer dos seus apreciadores, agenciando, assim, as identidades destes.

Destaca-se que considerar o pagode como manifestação cultural de expressão, participação e consumo majoritariamente negra, por essência, é também considerá-lo como agente de identidade negra ou identidades negras, do público a que se refere esse levantamento. Tanto por ser um ritmo musical de presença marcante na convivência social dessas comunidades periféricas quanto pelo gosto das sonoridades, letras e danças estimuladas pelo pagode, ou até mesmo por vislumbrar nos artistas desse estilo, que alcançaram o sucesso, um ideal de ascensão social, o pagode se faz agente mobilizador de identidades negras.

Nilma Lino Gomes (2005), ao tratar de identidade negra, argumenta que:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43).

Logo, o pagode, a partir dessas pesquisas levantadas aqui, pode ser entendido como um dinamizador de identidades baianas e, ainda, identidades negras baianas, especialmente as relacionadas às comunidades periféricas onde o gênero musical tem maior incidência e adesão. É na troca entre esse fator sociocultural, de expressão negra, e as relação pessoais entre o seu público, também majoritariamente negro, que se percebe como ele pode ser um fator de mobilização de identidades.

Esse lugar de familiaridade, identificação e gosto com o ritmo pode ser uma chave de atração utilizada para as atividades de ensino e aprendizagem de Teatro, sob uma perspectiva de uma pedagogia negrorreferenciada, como a que se propõe este trabalho. Interessa, entretanto, destacar um repertório de trabalho que seja adequado à faixa etária de crianças do ensino fundamental (público-alvo deste projeto pedagógico) e que traga temáticas que permitam a discussão sobre pertencimento identitário, preconceito racial (racismo), beleza negra etc.

Nesse sentido, optamos, neste plano pedagógico, em trabalhar com o repertório da banda de pagode Parangolé, quando da participação e interpretação do vocalista Léo Santana. Surgida em 1998, em Salvador, a banda ainda hoje se mantém em atividade e é um dos grandes nomes de sucesso do pagode baiano, sendo reconhecida, inclusive, nacionalmente. Quando da passagem do cantor Léo Santana, a banda desenvolveu algumas músicas que possuíam um apelo político e identitário, a exemplo de “Negro Lindo” (2010) e “Nossa Cor” (2013), escolhidas para compor o repertório

musical deste plano pedagógico por exaltarem a beleza negra como lugar de orgulho. Essas serão as músicas trabalhadas com os(as) estudantes no “Módulo 2 - Nossa identidade negra no pagodão teatralizado”.

O mundo negro do Ilê Aiyê

Desfilando pelas ruas no carnaval de Salvador pela primeira vez no ano de 1974, o bloco, com sua canção de estreia “Que bloco é esse?”, composta por Paulinho Camafeu, já dizia para que veio: exaltar as raízes africanas e incentivar um orgulho da identidade negra em seus componentes. Um dos principais objetivos do Ilê Aiyê é o fortalecimento identitário da população negra em diáspora, principalmente os negros brasileiros. Essa construção de identidade está assentada na interligação entre Herança Africana-Música-Dança-Estética. Identificamos essas ideias-chave como as que conduzem o discurso artístico e pedagógico do Ilê, a partir de pesquisas, depoimentos e documentários, como o trecho a seguir, de um dos seus atuais membros executivos.

O objetivo principal que me levou a fazer parte do Ilê Aiyê, era o trabalho em cima da conscientização do negro, em que ele se assumisse enquanto negro. Que o primeiro momento foi o momento de fazer o negro se reconhecer como negro e como belo. E o meio que nós tínhamos para fazer isso era através da música (ALMEIDA, 2014).

Essa valorização identitária por intermédio da música, da dança e da estética permeia todos os projetos do grupo, desde a Noite da Beleza Negra, evento em que a rainha do bloco é escolhida, passando pelos projetos sociais, até a escola Mãe Hilda Jitolú, fundada em 1988, pioneira no sistema formal de ensino, utilizando da metodologia do trabalho do Ilê para ensinar, trazendo a História e Cultura africana e afro-brasileira para o centro do processo educacional.

Assim, o bloco afro Ilê Aiyê não só atua como manifestação cultural, mas também como instituição educacional, promotora de atividades em prol da educação para as relações étnico-raciais, e iniciação artística a partir da música. “O aprendizado no Ilê é **integralizado no saber dançar, tocar, cantar**, atuar nas aulas de informática, e conhecer direitos humanos, **daí, a busca pelas canções** que traduzem essa qualidade de mensagem capaz de acoplar a atividade” (MOREIRA, 2013, p. 60, grifo nosso).

Outro exemplo de projeto do bloco em que essa metodologia se propaga é a Banda Erê, fundada em 1992, que inicialmente tinha o objetivo de oferecer aulas de percussão para crianças e adolescentes da Liberdade, bairro de Salvador. A partir de 1995, perdurando até hoje, a instituição oferece, em conjunto com a percussão, aulas de dança, cidadania, história, literatura, saúde corporal, canto e coral. Nessas aulas, as próprias canções do bloco são utilizadas enquanto dispositivo teórico e metodológico para as atividades desenvolvidas.

Assim, através do aprendizado oral e pelo processo de “espelhamento”, o mestre-professor de música canta as músicas e suas células rítmicas, para que os estudantes possam exercitar sua execução. Nesse processo, o som de “Tá” pode indicar uma batida do instrumentista em um instrumento agudo, como o repique, da mesma forma que o “Tum Dum” pode indicar um som em instrumento grave, como o surdo de marcação.

Logo, a frase rítmica “Tá tá tá, tum dum dum dum dum”, aplicada a um intervalo de tempo do próprio ritmo, torna-se a frase cantada correspondente às sonoridades dos tambores que devem executá-la.

A experiência do Ilê é uma fonte de teoria e prática que possui possibilidades diversas de exploração de abordagem metodológica para o trabalho com Artes, Cultura negra e Identidade. O que se espera, com a proposta da MUSICENAFRO, é justamente a união entre história, percussão, canto, dança e visualidades, que o repertório do Ilê oferece para a construção de aprendizados que perpassam pelo fazer artístico e criativo, mas, sobretudo, pela valorização da história, cultura e identidade negra. Identifico, aqui, a partir dessas pesquisas, alguns procedimentos metodológicos do trabalho artístico-educacional do Ilê Aiyê, que podem ser utilizados em diversas experiências pedagógicas:

- A letra da música é utilizada como discurso de exaltação da beleza negra e da História e Cultura afro-brasileira;
- Identidade e ancestralidade como conteúdos para o ensino e aprendizagem sobre História e Cultura africana e afro-brasileira;
- Há a união da percussão, canto e dança, como componentes do caráter espetacular do bloco;
- Uso da oralidade como recurso metodológico de ensino e aprendizagem.

CRONOGRAMA

A definir quando houver a possibilidade de aplicação do plano.

RECURSOS:

Caixa de som com conexão *bluetooth*, materiais recicláveis como latas de tinta e de leite, tecidos para figurino, maquiagem.

AValiação:

Será realizada avaliação processual³⁸, na qual os estudantes serão avaliados durante o processo de aula, nos seguintes itens: participação ativa, presença e autoavaliação. Durante o processo, se algum estudante não estiver cumprindo alguns desses itens, ele(a) receberá um pouco mais de atenção³⁹, com o objetivo de estimulá-lo a participar das atividades.

As rodas de conversas, feitas após os termos de alguns exercícios, e presentes em quase todas as aulas, são elementos fundamentais para a condução e análise do trabalho a ser desenvolvido. As rodas de conversas, nessa proposta didático-pedagógica, serão utilizadas não só como ferramenta para avaliação, mas também estímulo do pensar, da reflexão própria dos estudantes, e para a escuta sensível do professor para as suas vozes.

Serão realizados, ainda, como medida de autoavaliação do professor, registro das aulas em imagens, vídeos e escrita do diário de bordo com observações a destacar em cada aula.

³⁸Entendida a partir de Lordelo, Rosa e Santana (2011) como uma forma de avaliação gradativa, que ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar as dificuldades e avanços do estudante e, inclusive, modificações de estratégia do processo educativo.

³⁹Às vezes, o estudante pode estar passando por alguma dificuldade em casa ou qualquer outro problema, por exemplo, e isso interfere na vida escolar. Então, a escuta será utilizada com a finalidade de auxiliá-lo da melhor maneira.

REFERÊNCIAS:

- FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica**: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Coletânea Educação para Todos- Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores**: a música afro-pop de Salvador. São Paulo, SP : Ed. 34, 2000. 315 p.
- ILÊ AIYÊ. **Ilê Aiyê Construindo O Futuro**. Disponível em: <http://www.ileaiyeoficial.com/acoes-sociais/ile-aiye-construindo-o-futuro/>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12004.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- LOPES, Aaron Roberto de Mello. **“Tudo nosso, nada deles”**: A importância do Pagode Baiano na construção da identidade musical de crianças do Engenho Velho de Brotas – Salvador. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2015.
- MALOMALO, Bas’llele. “Eu só existo porque nós existimos”: a ética Ubuntu. **Revista IHU online**, São Leopoldo, n. 353, p.19-22, dez. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- MATTOS, Ivanilde [Ivy] Guedes de. **É pra descer quebrando**: O pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013.
- PETIT, Sandra Haydée Petit. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Fortaleza: Editora da UECE, 2015. v. 1.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

APÊNDICE B – MUSICENAFRO – JOGOS E EXERCÍCIOS DO REPERTÓRIO

Jogo “Parte do todo” (A26 no fichário de Viola Spolin)

Objetivo: Mostrar uma atividade fazendo parte dela.

Descrição: Grandes grupos de dez a 15 jogadores. Os jogadores entram em acordo sobre quem será o primeiro a jogar, que secretamente escolhe uma atividade e a inicia. Quando a natureza da atividade se tornar aparente, outros jogadores entram, um por vez, e tomam parte. Um exemplo é plantar um jardim: o primeiro jogador amontoa folhagens, formando pilhas; o segundo jogador entra carpindo; o terceiro, fertilizando etc. (SPOLIN, 2001, A26).

Informação adicional: O jogo também é conhecido como “máquina”, em que cada participante é tido como uma engrenagem que compõe essa máquina. Serão realizadas máquinas das palavras amor, escola, família e amigos. Faz-se importante observar se o jogo reflete comportamentos reais que podem denunciar situações abuso físico ou psicológico, ou até mesmo os casos de bullying, racismo, entre outras situações.

Jogo “Quem iniciou o movimento” (A13 no fichário de Viola Spolin)

Objetivo: Tentar ocultar do jogador do centro quem inicia o movimento.

Descrição: Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala, enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo os pés, balançando a cabeça etc.). O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares (SPOLIN, 2001, A13).

Informação adicional: Comumente nomeado de Cacique, essa referência será utilizada no plano para trazer a ideia de que na sala de aula, naquele momento, os estudantes são uma tribo, e de que “juntos somos mais fortes”.

Jogo “Série Espaço” (Teatro do Oprimido)

Objetivo: Andar pelo espaço se agrupando com outros colegas.

Descrição: Todos andando pelo espaço, ocupando bem os espaços vazios, e a cada comando dado, devem ir se agrupando lado a lado. Primeiramente, para se agrupar em duplas; depois, trios, quartetos e quantos mais for possível para o contexto da turma e espaço. Depois, agrupando-se por características em comum: mesma cor de pele, cabelo parecido, formato do nariz, mesma altura. E, assim, cada pessoa faz um exercício duplo, que é andar pelo espaço ocupando os vazios da sala e se agrupar com pessoas de características semelhantes.

Informação adicional: Neste plano, o jogo é utilizado para o estímulo ao olhar e reconhecer as semelhanças e diferenças de si no outro. O respeito às diferenças será um foco de reflexão.

Jogo “Tô no carnaval de Salvador” (Criação de João Victor Soares)

Objetivo: Desenvolver a fisicalização e a expressão corporal dos estudantes a partir do comportamento gestual ao se espelhar em cantores, instrumentistas diversos e dançarinos.

Descrição: A turma será dividida em equipes, e cada uma, em sua vez, deverá escolher um estilo de música e/ou banda para representar no palco somente com o corpo, sem usar a voz. Os componentes de cada grupo decidem se serão cantores, dançarinos ou músicos, bem como o instrumento ou ação que estarão realizando na apresentação. Após a performance de cada grupo, a plateia tentará acertar o ritmo, estilo, banda, música tocada ou instrumentos presentes. Caso seja difícil, o grupo poderá repetir sua performance acrescentando sons, sem usar a letra da música. Por fim, o mesmo grupo pode repetir mais uma vez acrescentando a letra da música.

Jogo “Qual é a música?”

Objetivo: Cantar uma música a partir de determinada palavra.

Descrição: A turma toda é um time e jogará contra o professor. O professor irá sugerir as palavras Negro/Negra, Cabelo, Favela, Axé, África e Salvador, entre outras, nessa temática, uma para cada rodada. Caso alguém da turma saiba cantar alguma música relacionada a essa palavra, toda a turma ganha a rodada, do contrário, o professor ganha, e escolhe uma “prenda” para que todos da turma façam.

Informação adicional: O jogo é utilizado como estímulo ao trabalho em coletivo e à percepção de que “o acerto de um é o acerto de todos”.

Exercício “Linda e Preta” (música interpretada por Nara Couto)

Objetivo: Estimular a autoestima negra através de dança e interpretação da música “Linda e Preta”, composta por Jarbas Bittencourt e interpretada por Nara Couto.

Descrição: Em círculo, a turma escuta atenta a música “Linda e Preta”, da intérprete Nara Couto, durante todo um momento que envolve: alongamento, sensibilização e concentração. Tudo será conduzido de modo que, por fim, os estudantes possam criar suas danças para a música.

Informação adicional: Durante o processo, serão dados comandos que possam estimulá-los a entrar mais em contato com o que traz a letra da música, à exaltação da beleza negra, para que possam fluir com uma movimentação que dialogue com o tema.

Exercício “Você dança, nós dançamos pagode” (Criação de João Victor Soares)

Objetivo: Desenvolver a expressão corporal e a criatividade dos estudantes, além da integração deles, a partir da criação individual e repetição coletiva de passos de dança inspirados na musicalidade do pagode.

Descrição: Em círculo, um estudante por vez é estimulado a criar uma célula curta de dança, a partir da trilha sonora instrumental de algumas músicas de pagode. A célula deve ser breve e de movimentação fácil para que todos da roda consigam repetir. Assim, sempre que um estudante cria a sua coreografia pessoal, todos repetem. Uma variação desse jogo é a criação de um diálogo corporal em grupos a partir das coreografias criadas. Dividindo a turma em dois grupos, que ocupam os lados esquerdo e direito do palco (sala), o professor organiza uma espécie de “batalha de passos”, mas sob o nome de “diálogo coreográfico”. Cada grupo escolhe três coreografias para repetirem em conjunto, e ocupam o centro do palco dançando uma coreografia por vez; em seguida, voltam ao seu lugar inicial. Assim que um grupo termina, o outro imediatamente assume o centro do palco executando a sua coreografia da rodada, como uma resposta corporal à apresentação do grupo anterior. Na terceira rodada, todos dançam juntos, numa espécie de enfrentamento, mas, sobretudo, celebração festiva em conjunto.

Informação adicional: A movimentação da variação pode ser depois utilizada como coreografia para o início de uma cena, utilizando letras de músicas trabalhadas como textos cênicos.

Jogo “Me apresento no samba-reggae” (Criação de João Victor Soares)

Objetivo: Estimular a percussão corporal coletiva a partir de uma célula rítmica do samba-reggae. Trabalhar a ambidestria através da percussão corporal. Desenvolver a atenção e coordenação motora.

Descrição: Em círculo, todos executam uma célula rítmica do samba-reggae através da percussão corporal, utilizando as pernas e o tronco. A célula é inspirada na base rítmica dos instrumentos surdo e repique, e cada onomatopeia a seguir corresponde a um som de batida de uma das mãos na perna ou na região do peito de cada pessoa:

TÁ-GA-DÁ-GA-DÁ (Pernas. Uma mão por vez em uma perna e na outra);

TÁ (mão direita na perna direita) - **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita) - **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão

direita na perna direita); **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo) - **TUM** (mão direita no peito direito) - **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo);

Após todos conseguirem executar, em sincronia, a célula, o desafio é que nos intervalos rítmicos das notas na região do peito, cada estudante consiga falar seu nome, enquanto percute seu corpo, e sem perder o ritmo.

Informação adicional: O professor pode, com o agogô, marcar uma outra célula rítmica complementar ao que a turma está fazendo, preenchendo os silêncios das pausas da turma.

Exercício “Canto, dança e toco Minha Origem” (Criação de João Victor Soares – “Música Minha Origem” – Ilê Aiyê)

Objetivo: Estimular o trabalho percussivo e dançante com os estudantes através da música “Minha Origem”, do Ilê Aiyê.

Descrição: A turma será dividida por núcleos de percussão, canto e dança. O primeiro passo é o aprendizado da letra por todos, e pouco a pouco ir tendo mais propriedade da letra. Em seguida, já pode se iniciar o trabalho de exercício de percussão, canto e dança. O professor, conhecendo a célula básica do samba-reggae, já trabalhada no jogo “Me apresento no samba-reggae”, estimula agora que os estudantes executem essa célula com os instrumentos. Divide-se a turma em equipes de quem vai executar a célula do surdo, do repique e da caixa, e o professor vai mediando esse exercício de prática rítmica-percussiva. Pode-se pedir também que o grupo da dança vá trabalhando simultaneamente em criar uma coreografia para a música. E, a cada aula, pode-se ir tentando fazer a junção da percussão, canto e dança a partir do que foi desenvolvido naquele dia.

Informação adicional: Este exercício será dividido em etapas, as quais serão realizadas em diferentes aulas.

Atividade “Vivendo a beleza negra (vendo e sendo a Deusa do Ébano)”

Objetivo: Estimular a autoidentificação como deusas e deuses do ébano pelos estudantes, valorizando a beleza negra.

Descrição: Atividade desenvolvida em dois momentos. No primeiro, uma professora de dança realizará uma apresentação inspirada na Deusa do Ébano do Ilê Aiyê. Em seguida, ela desenvolverá uma oficina de dança afro inspirada na musicalidade do Ilê e na movimentação da Deusa do Ébano. Em outro momento, mediado agora pelo professor, os estudantes continuarão a explorar essa movimentação, acompanhada agora de estímulo visual com figurinos, adereços e turbantes, estimulando esse experimento cênico.

Informação adicional: Se houver a possibilidade da Deusa do Ébano oficial do Ilê apresentar-se na escola e desenvolver esse primeiro momento da atividade, melhor ainda.

APÊNDICE C – PLANOS DE AULA SUGERIDOS

| AULA PROPOSTA – MÓDULO 1 | |
|---------------------------------|--|
| TEMA: | Trabalho em coletivo e integração da turma |
| OBJETIVOS: | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o trabalho em coletivo e a integração da turma através de jogos musicais, teatrais e dramáticos • Estimular as noções teatrais de fisicalização e improvisação cênica coletiva • Dialogar com a cultura local de Salvador a partir da situação do carnaval |
| CONTEÚDO: | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em coletivo • Carnaval de Salvador • Fisicalização e improvisação cênica coletiva • Jogo “Tô no carnaval de Salvador” (Criação de João Victor Soares) |
| METODOLOGIA: | <p>A aula será dividida em quatro momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alongamento e aquecimento sonoro: Utilização da música “Toda menina Baiana”, composta por Gilberto Gil, na versão interpretada por Margareth Menezes, para a realização de movimentos de alongamento e aquecimento. O professor propõe movimentações e sugere que alguns alunos também proponham movimentos para toda a turma executar (Já contextualizar com o carnaval). • Conversa sobre o carnaval com os estudantes: Conheciam essa música? Do que ela fala? Ela é bastante tocada no carnaval... vocês sabiam? Gostam do Carnaval? Por quê? • Jogo “Tô no carnaval de Salvador” (Criação de João Victor Soares): A turma é dividida em equipes, e cada uma deverá escolher livremente uma música e/ou banda para interpretar somente com o corpo, sem usar a voz. Os componentes de cada grupo decidem se serão cantores, dançarinos ou músicos, e que instrumento ou ação estarão realizando na apresentação. Após a apresentação de cada grupo, a plateia tentará acertar o ritmo, estilo, banda, música tocada ou instrumentos presentes naquele grupo. Caso seja difícil, o grupo poderá repetir sua apresentação, acrescentando sons, sem usar a letra da música. Por fim, o mesmo grupo, pode repetir, mais uma vez, acrescentando a letra da música. Como variação, a plateia pode jogar junto também, reagindo às sonoridades produzidas pela equipe, dançando ou realizando outras ações. (O professor deverá mediar os grupos, auxiliando nas dificuldades. Poderão surgir bandas e músicas não comuns no carnaval de Salvador, mas isso não é um problema). • Roda de conversa final: Conversa sobre o exercício realizado e sobre a aula como um todo. Quais as dificuldades? Quais as facilidades? Se gostaram ou não e por quê? Como foi representar só com o corpo os personagens escolhidos? A plateia conseguiu identificar facilmente? Como foi fazer com os sons? As bandas apresentadas poderiam tocar no carnaval de Salvador? Por quê? Quem gostaria de fazer de novo o jogo? |
| MATERIAL | <ul style="list-style-type: none"> • Caixa de som com conexão <i>bluetooth</i> |
| REFERÊNCIAS: | |

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GIL, Gilberto. **Toda Menina Baiana**. Intérprete: Margareth Menezes (DVD Voz Talismã). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PxzKxaCY4fE>. Acesso em: 12 jul. 2021.

AULA PROPOSTA – MÓDULO 2

TEMA:

Pagode baiano e pertencimento racial na cena

OBJETIVOS:

- Estimular o pertencimento racial a partir do pagode, utilizando-se das músicas “Negro Lindo” e “Nossa Cor”, do repertório de Léo Santana
- Trabalhar a improvisação cênica coletiva com base nas temáticas propostas pela música e na inspiração metodológica do Teatro Fórum de Augusto Boal.

CONTEÚDO:

- Pertencimento racial – O que é se entender como pertencente a um grupo racial? Ser negro – pretos, pardos, branco, indígena, ou outro?
- Improvisação cênica a partir das letras das músicas de pagode “Negro Lindo” e “Nossa Cor”
- Teatro do Oprimido para auxiliar a criação das cenas. (Teatro Fórum partindo de uma situação real de discriminação racial vivida pelos estudantes para a prática teatral)
- Exercício “Você dança, nós dançamos pagode” (Criação de João Victor Soares)

METODOLOGIA:

A aula será dividida em 5 momentos:

- **Exibição dos cliques das músicas “Negro Lindo” e “Nossa Cor”:** Compartilhar com a turma os vídeos dessas músicas e pedir para que os alunos se atentem para as sonoridades, a letra da música e a forma de dançar.
- **Exercício “Você dança, nós dançamos pagode” (Criação de João Victor Soares) adaptado para utilizar as músicas “Negro Lindo” e “Nossa Cor”:** Em círculo, um estudante por vez é estimulado a criar uma célula curta de dança, a partir da trilha sonora das músicas de pagode escolhidas. A célula deve ser breve e de movimentação fácil para que todos da roda consigam repetir. Assim, sempre que um estudante cria sua coreografia pessoal, todos repetem. Uma variação deste jogo, é a criação de um diálogo corporal em grupos a partir das coreografias criadas. Dividindo a turma em dois grupos, que ocupam os lados esquerdo e direito do palco (sala), o professor organiza uma espécie de “batalha de passos”, mas sob o nome de “diálogo coreográfico”. Cada grupo escolhe três coreografias para repetirem em conjunto, e ocupam o centro do palco dançando uma coreografia por vez, em seguida voltam ao seu lugar inicial. Assim que um grupo termina, o outro imediatamente assume o centro do palco executando a sua coreografia da rodada, como uma resposta corporal à apresentação do grupo anterior. Na terceira rodada, todos dançam juntos, numa espécie de enfrentamento, mas sobretudo, celebração festiva em conjunto.

- **Conversa sobre a música e o exercício realizado:** Conversar com os estudantes sobre como foi realizar o exercício e estimular a reflexão atenta para as letras das músicas. O que ela traz sobre ser negro é bom ou ruim? E vocês acham que ser negro é bom ou ruim? Quem aqui é negro e se acha lindo, como diz a música? Alguém já se sentiu mal por ser negro? Alguém já sofreu por ser negro? Essas são algumas perguntas utilizadas para mediar a conversa e identificar como a turma dialoga com essa questão do pertencimento racial.
- **Teatro Fórum para criação de cenas de combate ao racismo:** Aqui será o momento de, a partir da conversa anterior, tentar ouvir dos estudantes relatos reais que já vivenciaram ou viram na televisão ou redes sociais, de racismo. A partir de alguma situação dessas, o professor irá propor aos estudantes a criação de uma cena improvisada inspirada nessa situação. Quem se sentir à vontade, pode atuar, e quem não, irá ser plateia. Então, o professor mediará a criação cênica e a apresentação da cena para a plateia.
- **Conversa avaliativa:** Conversa sobre a cena e o que ela trouxe para os estudantes. O que vocês sentiram com a cena? Alguém sofreu racismo? E o que vocês acham que deveria ser feito para mudar essa situação? Como vocês reagiriam a essa situação? (Essa conversa pode ser o ponto de partida de uma próxima aula, para continuar explorando a criação cênica realizada ou gerar novas a partir desta temática nas próximas aulas).

MATERIAL

- Caixa de som com conexão *bluetooth*

REFERÊNCIAS:

THOR, Adriano; SANTANA, Leo. **Nossa cor**. Intérprete: Léo Santana. Salvador: Salvador Produções, 2014. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/leo-santana/nossa-cor/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTANA, Léo; NENEL. **Negro lindo**. Intérprete: Léo Santana. Salvador: Universal Music, 2010. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/parangole/negro-lindo.html>. Acesso em: 04 jan. 2021. Acesso em: 13 jun. 2021.

AULA PROPOSTA – MÓDULO 3

TEMA:

Canto, dança e toco minha origem com o Ilê Aiyê

OBJETIVOS:

- Estimular o pertencimento racial a partir da música “Minha Origem”, do repertório do Ilê Aiyê
- Trabalhar com o canto, dança e percussão como potência artística-educativa

CONTEÚDO:

- Ancestralidade e valorização da cultura negra
- O tambor como potência de discurso e aprendizado
- Jogo “Me apresento no samba-reggae” (Criação de João Victor Soares)
- Exercício “Canto, dança e toco Minha Origem” (Criação de João Victor Soares- Música Minha Origem- Ilê Aiyê)

METODOLOGIA:

A aula será dividida em 4 momentos:

- **Jogo “Me apresento no samba-reggae” (Criação de João Victor Soares):** Em círculo, todos executam uma célula rítmica do samba-reggae através da percussão corporal, utilizando as pernas e o tronco. A célula é inspirada na base rítmica dos instrumentos surdo e repique, e cada onomatopeia a seguir, corresponde a um som de batida de uma das mãos na perna ou na região do peito de cada pessoa:

TÁ- GA- DÁ-GA-DÁ (Pernas. Uma mão por vez em uma perna e na outra)

TÁ (mão direita na perna direita)- **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita)- **GA** (mão esquerda na perna esquerda) - **DÁ** (mão direita na perna direita); **TUM** (mão esquerda no peito esquerdo) -**TUM** (mão direita no peito direito) -**TUM** (mão esquerda no peito esquerdo).

Após todos conseguirem executar, em sincronia, a célula, o desafio é que nos intervalos rítmicos das notas na região do peito, cada estudante consiga falar seu nome, enquanto percute seu corpo, e sem perder o ritmo.

- **Roda de conversa o exercício realizado:** Conversar com os estudantes sobre como foi realizar o exercício, se tiveram dificuldades, quais? E facilidades? Conseguiram identificar a sonoridade do samba-reggae na execução do exercício?
- **Exercício “Canto, dança e toco Minha Origem” (Criação de João Victor Soares – Música “Minha Origem” – Ilê Aiyê):** A turma será dividida por núcleos, de percussão, canto e dança. O primeiro passo é o aprendizado da letra por todos, e pouco a pouco ir tendo mais propriedade da letra. Em seguida, já pode se iniciar o trabalho de exercício de percussão, canto e dança. O professor, conhecendo a célula básica do samba-reggae, já trabalhada no jogo “Me apresento no samba-reggae”, estimula agora que os estudantes executem essa célula com os instrumentos. Divide-se a turma em equipes de quem vai executar a célula do surdo, do repique e da caixa, e o professor vai mediando esse exercício de prática rítmica-percussiva. Pode-se pedir também que o grupo da dança vá trabalhando simultaneamente em criar uma coreografia para a música. E, a cada aula, pode-se ir tentando fazer a junção da percussão, canto e dança a partir do que foi desenvolvido naquele dia. (Informação adicional: Esse exercício será dividido em etapas, realizadas em diferentes aulas).
- **Roda de conversa sobre aula:** Conversar sobre como foi a aula, o que a letra da música trouxe de informação? A turma sabia das origens africanas de nosso povo? Como sabiam? Essa origem é boa ou ruim? São algumas das perguntas para a mediação dessa análise.

MATERIAL

- Caixa de som com conexão *bluetooth*

REFERÊNCIAS:

PAULO, Vicente de. **Minha Origem**. Intérpretes: Ilê Aiyê. Salvador: Gravadora Velas, 1996. 1. CD. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ile-aiye/1512460/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

| AULA PROPOSTA – MÓDULO 4 | |
|---------------------------------|--|
| TEMA: | Me vejo, e somos vistos na cena: representar a minha existência |
| OBJETIVOS: | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a junção das atividades cênicas-musicais desenvolvidas como roteiro de mostra cênica |
| CONTEÚDO: | <ul style="list-style-type: none"> • Criação de roteiro de apresentação teatral com base nos materiais criados ao longo do ano letivo • Ensaios (preparação para a apresentação) |
| METODOLOGIA: | <p>A aula será dividida em 4 momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alongamento e aquecimento sonoro: Realizar uma roda de samba com os estudantes, com a música “Marinheiro só”, já trabalhada no Módulo 1. Os estudantes devem cantar, bater palmas e dançar no centro da roda, convocando outros colegas a adentrarem nela. • Relembrar a criação cênica e musical desenvolvida nas últimas aulas: Propor aos estudantes relembrar, refazer e rever criações de cenas, improvisações teatrais e atividades musicais desenvolvidas nas últimas aulas, destacando as que foram mais aprofundadas. A partir disso, ir criando um pequeno roteiro de ações para a construção da mostra cênica. Roteiro este que será criado e aprimorado, em cada aula deste módulo. • Ensaio da parte do roteiro criado neste dia: Definido o roteiro daquele dia, será realizado um breve ensaio a partir das esquetes teatrais e atividades musicais escolhidas. • Roda de conversa sobre aula: Conversar sobre como foi a aula, a expectativa para apresentação da mostra, o que precisa ser aprimorado até lá, o que mais os estudantes gostariam de compartilhar com os colegas de outras turmas... Essa roda de conversa/avaliação será importante para mediar a realização das próximas aulas, a definição do roteiro final e a apresentação de fato. |
| MATERIAL | <ul style="list-style-type: none"> • Caixa de som com conexão <i>bluetooth</i> |
| REFERÊNCIAS: | <p>PAULO, Vicente de. Minha Origem. Intérpretes: Ilê Aiyê. Salvador: Gravadora Velas, 1996. 1. CD. Disponível em: https://www.lettras.mus.br/ile-aiye/1512460/. Acesso em: 13 jun. 2021.</p> |

APÊNDICE D – LISTA DE LINKS PARA O REPERTÓRIO MUSICAL DE BANDAS DE PAGODE

BAILÃO DO ROBYSSÃO. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ODLGieNgO1E>. Acesso em 22 de abril de 2021.

BLACK STYLE. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEIEELEBSKo>. Acesso em: 22 abr. 2021.

É O TCHAN. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCeQtENLZn3YjCiviNPhFRow>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HARMONIA DO SAMBA. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC1siHLwg5-ate1ohv7lsfyQ>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PARANGOLÉ. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCLf3UtpptNrARjdKiiAiQTA>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PSIRICO. Canal do YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCf-tvh_Rd9Lvje-Q1iP9fhg. Acesso em 22 de abril de 2021.