

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PERFORMANCES CULTURAIS

RODAS E CORTEJOS DE APRENDER E CRIAR:
saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da cena

Joana Abreu Pereira de Oliveira

GOIÂNIA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Joana Abreu Pereira de Oliveira

3. Título do trabalho

RODAS E CORTEJOS DE APRENDER E CRIAR: saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da cena

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Usuário Externo**, em 09/11/2020, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 09/11/2020, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1665361** e o código CRC **1B3BEDE8**.

Joana Abreu Pereira de Oliveira

**RODAS E CORTEJOS DE APRENDER E CRIAR:
saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da cena**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Performances Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Hartmann

GOIÂNIA
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Joana Abreu Pereira de
RODAS E CORTEJOS DE APRENDER E CRIAR: [manuscrito] :
saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da
cena / Joana Abreu Pereira de Oliveira. - 2020.
0 254 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Dra. Luciana Hartmann.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances
Culturais, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Performances culturais. 2. Pedagogia das artes cênicas. 3.
Saberes tradicionais. 4. Formação de professores. 5.
Pluriepistemologia. I. Hartmann, Dra. Luciana, orient. II. Título.

CDU 792



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata 7 da sessão de Defesa de Tese de Joana Abreu Pereira de Oliveira que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte, a partir das quatorze horas, através de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "RODAS E CORTEJOS DE APRENDER E CRIAR: saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da cena". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Luciana Hartmann (UnB, PPGPC/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Alexandra Gouvêa Dumas (Escola de Teatro/UFBA), membro titular externo; Professora Doutora Juliana Bittencourt Manhães (PPGAC/UNIRIO), membro titular externo; Professor Doutor José Jorge de Carvalho (PPGAS/UnB), membro titular externo e Professora Doutora Renata de Lima Silva (UFG), membro titular interno, cujas participações ocorreram através de webconferência. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. A banca recomenda fortemente que a tese seja publicada em forma de livro. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Luciana Hartmann, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Renata De Lima Silva, Professor do Magistério Superior**, em 09/11/2020, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Usuário Externo**, em 09/11/2020, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA BITTENCOURT MANHAES, Usuário Externo**, em 09/11/2020, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciene De Oliveira Dias, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 09/11/2020, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandra Gouvêa Dumas, Usuário Externo**, em 20/11/2020, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1641511** e o código CRC **05B32D97**.

Referência: Processo nº 23070.038140/2020-84

SEI nº 1641511

Com todo o meu coração, para Naomi,
minha filha e mestra, a quem coube o
papel de me educar nessa vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre e diariamente à força ancestral que mantém a roda girando, o cortejo alinhado e se manifesta na Terra que nos nutre, acolhe, mas que também requer nosso cuidado. Aos meus e minhas antepassadas.

Aos mestres e mestras com quem nunca paramos de aprender, que simbolizo aqui nas figuras de Seu Teodoro Freire e D. Elisene Olímpio, mas que são muitas e muitos.

A todxs xs brincantes encontradxs pelo caminho. E, nesta pesquisa específica, às comunidades da Festa da Congada da Vila João Vaz, da Festa da Congada de Catalão, do Boi do Rosário, que tão bem nos receberam sempre.

A cada estudante que participou da disciplina Manifestações Dramáticas Populares, nas turmas de 2017, 2018 e 2019, parceirxs queridxs que me ensinam tanto e com quem compartilhei muita alegria e afeto.

Ao amo Noel e à amada Daraína Pregnoatto, por manterem a Guaimbê, o Boi do Rosário, por me ensinarem tanto, sempre, e por acolherem tão bem a meninada que invadiu a sede do Boi nesses anos. Por trocas de toda uma vida!

À minha querida orientadora e amiga Luciana Hartmann, uma parceira atenta, generosa, bem-humorada e muito competente. Aprendi com ela as coisas explícitas e as sutis. Foi um presente.

Aos professores Graça Veloso e Gilberto Icle, que muito colaboraram com a tese na etapa da qualificação.

Às professoras Alexandra Dumas e Juliana Manhães, por participarem lindamente da banca de defesa, mas também por estarem numa busca irmã em outras universidades. É bom intuir parceiras que acreditam nos saberes e fazeres tradicionais.

À professora e amiga Renata Lima, por sua presença segura nas bancas de qualificação e defesa, mas também por seus imensos braços que me acolheram em parceria em tantas partes desta pesquisa e em muitas coisas mais.

Ao professor José Jorge de Carvalho, por participar da banca de defesa e por todo o trabalho que encampou, ao longo dos anos, na defesa das cotas, na criação do Encontro de Saberes e em tantas outras frentes. Sempre uma inspiração.

Ao professor e brincante Cleber Carvalho, por sua gentileza e generosidade a cada ano de festas da Congada e pela paciência de nos visitar sempre na EMAC para nos contar sobre os saberes do Terno Verde e Preto.

Ao professor e colega Rodrigo Graboski Fratti pelo apoio para viabilizar a hospedagem das turmas de estudantes em Catalão.

À professora e amiga Maria Ângela De Ambrosis pelo apoio e pela gostosa parceria em 2018.

Ao professor e colega Sebastião Rios pela experiência de ministrar a quatro mãos as disciplinas casadas de Manifestações Dramáticas Populares / Performances Culturais e Culturas Populares, em 2019, e por outras parcerias frutíferas. Estendo também esse agradecimento à turma de Pós-graduação da disciplina de Performances Culturais e Culturas Populares daquele ano que embarcou na aventura junto com o professor Sebastião. Janice, Daniela, Elyane, Victor, Vinícius, Suzete (in memoriam), foi uma honra.

A Seu Lourenço e Gabriel por nos visitarem na universidade e nos receberem na Folia de Inhumas.

À Universidade Federal de Goiás pela concessão de um ano de afastamento, mas também e principalmente por encampar projetos como a Licenciatura Indígena do NTFSI.

À Escola de Música e Artes Cênicas por abrigar grande parte da pesquisa empírica e a minhas/meus colegas da área de Artes da Cena pela compreensão e apoio nesses 5 anos de doutorado.

Ao Centro Cultural Brasil-Angola e ao Instituto Superior de Educação, em Luanda – Angola, por me permitirem realizar uma pequena, mas frutífera troca sobre a pesquisa.

Ao Núcleo Coletivo 22 (Queridos!) por ter-nos oportunizado tantas vivências valiosas em 2018 e 2019.

Aos grupos de pesquisa Imagens (e)m cena e Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 pelos estudos, debates e trocas que me alimentaram durante esses 5 anos.

Às coordenadoras e coordenadores que estiveram à frente do Programa de Pós-graduação em Performances Culturais de 2015 a 2020 pela atenção e compreensão sempre dispensadas a mim e a meus/minhas colegas.

À Ana Maria, pelo apoio junto à secretaria do curso, sempre respondendo com agilidade e informações precisas.

Aos professores e professoras do PPGPC pelas trocas e aprendizados.

A minhas/meus colegas da turma de doutorado de 2015, Adriel, Antonio, Ceila, Deuzimar, Eliene, Morgana, Murilo, Raquel, Samuel, Thaís e Thiago, pelas lutas em conjunto e trocas de saberes.

Ao Luiz Monteiro, à Gabrielle Rios, ao Roger Thomas e à Fabiana Oliveira, discentes parceirxs, pelo apoio com as imagens para a pesquisa.

À Lenita e ao Baxe por me receberem em Angola, na curta etapa de pesquisa feita por lá, e por serem avós muito amados para minha filha.

Ao Coletivo Educare, pela sensação de comunidade sempre e por cuidarem com amor da Naomi em muitos momentos dedicado à pesquisa e ao trabalho simultâneos.

Aos meus compadres Cacá e Pedro e às amadas Aurora e Violeta pelo apoio e parceria nesses cinco anos, sendo uma família para nós em Goiânia e cuidando tantas vezes da Naná.

Ao Ito, por muito aprendizado e pela parceria na criação da Naná a vida toda.

Ao Siron, Mimi, Daniel, Francisco, Davi, Catarina e Antonio, porque uma família dessas é para viver agradecendo! Pelo profundo amor. Mas também pelo apoio de cada dia e cada telefonema em tempos de pandemia.

Finalmente, à minha filha Naomi pelo amor cotidiano, pela compreensão, por sua sabedoria de criança e sua infinita capacidade de brincar. Quando comecei o doutorado, ela tinha 2 anos. Agora tem 7 e nem se recorda de como é ter uma mãe não doutoranda. Está na hora de relembrar!

FIGURAS

<i>Figura 1 Cortejo dos ternos da Congada da Vila João Vaz, acompanhado pelxs estudantes (2017). Foto: Joana Abreu.</i>	52
<i>Figura 2 Estudantes acompanham Cortejo da festa do Boi do Rosário (2017). Foto: Arthur Brosig.</i>	52
<i>Figura 3 Roda de partilha de histórias tradicionais das memórias de cada um/uma (2018). Foto: Joana Abreu.</i>	68
<i>Figura 4 Mostrando a história que foi contada. Foto: Joana Abreu.</i>	71
<i>Figura 5 Caixas do Terno Verde e Preto aguardam o início do cortejo de 2017. Foto: Joana Abreu.</i>	82
<i>Figura 6 Gunga utilizada pelo Terno de moçambique Azul e Branco da Festa de Catalão em 2018. Foto: Joana Abreu.</i>	82
<i>Figura 7 Patangomes sendo tocados pelo Terno de moçambique Rosa na festa de Catalão em 2018. Foto: Joana Abreu.</i>	83
<i>Figura 8 Imagem do altar da festa, colhida por estudante, na Vila João Vaz, em 10/09/2017.</i>	86
<i>Figura 9 Imagem dos fiéis rezando na missa, colhida por estudante, na Vila João Vaz, em 10/09/2017.</i>	86
<i>Figura 10 Bandeirinhas carregam o estandarte. Festa de Catalão. Foto: Luiz Monteiro.</i>	90
<i>Figura 11 Turma de Manifestações Dramáticas Populares 2017, em frente à sede de tijolinhos do Quintal da Aldeia. Foto: Thaise Prudente.</i>	99
<i>Figura 12 em cima à esquerda: Boi Pedra d'Alma, 2011. Foto: Joaley Almeida; Figura 13 à direita: Boi Brilho das Águas, 2016. Foto: Marina Duarte; Figura 14 em baixo à esquerda: Boi Alegria das Guerreiras, 2017. Foto: Sarah Menezes; Figura 15 à direita: Boi Presente de Luz (ainda sem bordado), 2018. Foto: Joana Abreu.</i>	100
<i>Figura 16 O Amo do Boi e seu maracá na festa de 2017. Foto: Arthur Brosig.</i>	101
<i>Figura 17 Batuqueirxs do Boi (2017) e Figura 18 Cordão de índias (2018). Fotos: acervo do Boi do Rosário.</i>	102
<i>Figura 19 Pai Francisco e Figura 20 Catirina na festa da morte do Boi de 2019. Fotos: Luiz Monteiro.</i>	102
<i>Figura 21 Brincantes puxam sua toada na festa de 2018. Foto: acervo Boi do Rosário.</i>	103
<i>Figura 22 O altar da festa de 2017. Foto: Joana Abreu.</i>	108
<i>Figura 23 Caixas do Divino tocadas na disciplina de Manifestações Dramáticas Populares. Foto: Roger Thomas.</i>	112
<i>Figura 24 Roda de Cacuriá e Caroço realizada entre estudantes da licenciatura em teatro e da licenciatura em dança. Foto: Gabrielle Rios.</i>	114
<i>Figura 25 Parelha de Tambor de Crioula diante do altar de S. Benedito. Foto: Acervo Coletivo 22.</i>	117
<i>Figura 26 Estudante na roda de tambor, enquanto outrxs acompanham em volta. Foto: Acervo Coletivo 22.</i>	120
<i>Figura 27 Estudante na roda, pela primeira vez, com coreira experiente. Foto: Acervo Coletivo 22.</i>	121
<i>Figura 28 Demonstração da Umbigada. Foto: Acervo Coletivo 22.</i>	124
<i>Figura 29 Turma de 2016 em apresentação pública do batuque paulista. Foto: Acervo Coletivo 22.</i>	126
<i>Figura 30 Brincantes e estudantes se preparam para o Batuque Paulista. Foto: Acervo Coletivo 22.</i>	127
<i>Figura 31 Docente canta para a turma na festa do Boi e Figura 32 Docente toca com a turma em Vivência mediada na universidade (fotos: Marina Duarte e Gabrielle Rios)</i>	179
<i>Figura 33 Docente improvisa brincar como Catirina sob orientação do amo do Boi (fotos: Gabrielle Rios)</i>	180
<i>Figura 34 Mestre Guaraná e Contra Mestre Jagunço no Grupo Calunga (foto do site do grupo Calunga)</i>	185
<i>Figura 35 Amo Noel ensina a turma de 2017 sobre o Tambor onça (foto: Gabrielle Rios)</i>	186
<i>Figura 36 Seu Lourenço, Gabriel e o Prof. Sebastião Rios com parte da turma de 2019 (foto: Joana Abreu)</i>	187
<i>Figura 37 Performance do grupo 1</i>	194
<i>Figura 38 Performance do Grupo 2</i>	195
<i>Figura 39 Performance do Grupo 3</i>	195
<i>Figura 40 Espiral de estratégias metodológicas</i>	198
<i>Figura 41 Estudante participa do cortejo do Boi do Rosário 2017. Foto: Arthur Brosig.</i>	205
<i>Figura 42 Princípios performático-pedagógicos em roda</i>	241
<i>Figura 43 Princípios performático-pedagógicos em cortejo</i>	242

Figuras das capas dos capítulos:

Dá licença – Caixas do divino Espírito Santo. Foto: Roger Thomas.

Capítulo 1 – Lembrancinhas da festa da morte do Boi do Rosário penduradas no mourão. Foto: Luiz Monteiro.

Capítulo 2 – Terno de catupé em cortejo na Festa de Catalão. Foto: Joana Abreu.

Capítulo 3 – Parelha de tambores esquentando na fogueira. Foto: Acervo Coletivo 22.

Capítulo 4 – Turma de Manifestações Dramáticas Populares (2017) em Vivência Mediada. Foto: Gabrielle Rios.

Capítulo 5 – Saia rodando diante do tambor grande em roda de Tambor de crioula. Foto: Luiz Monteiro.

Até Logo... – São Benedito, arruda e alecrim no altar de batizado da parelha de Tambor. Foto: acervo Coletivo 22.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CCBA	Centro Cultural Brasil-Angola
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESCÇA	Centro de Realização Criadora
DNA	Ácido desoxirribonucleico
EaD	Educação a Distância
EMAC	Escola de Música e Artes Cênicas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCS	Faculdade de Ciências Sociais
FEFD	Faculdade de Educação Física e Dança
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FUNCMA	Fundação Cultural do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISART	Instituto Superior de Artes
ISCED	Instituto Superior de Educação de Angola
MDP	Manifestações Dramáticas Populares
NEPAA	Núcleo de Estudos das Performances Afro-ameríndias
NTFSI	Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena
NUPICC22	Núcleo de Pesquisa e Investigações Cênicas Coletivo 22
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PPC	Programa Pedagógico do Curso
PPGAC	Programa de Pós-graduação em Artes da Cena
PPGPC	Programa de Pós-graduação em Performances Culturais
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILAB	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os saberes e fazeres tradicionais nos processos de formação de artistas-docentes nas artes da cena. Para tal, parte de um trajeto empírico, buscando a reflexão na e a partir da prática, que foi desenvolvida de 2016 a 2019, na concepção e implantação da disciplina de Manifestações Dramáticas Populares, no curso de Teatro Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. No âmbito dessa disciplina, foram vivenciadas, por discentes e docentes, manifestações tais como o Bumba meu boi, a Congada, o Tambor de crioula, o Carçoço e o Cacuriá, alternando o ambiente da universidade com aquele das comunidades detentoras dos saberes e fazeres tradicionais visitados. A partir das noções de descolonização, ancestralidade e pluriepistemologia, bem como do debate com os mestres e mestras, com o corpo discente e com autores integrantes de comunidades tradicionais, a tese propõe uma metodologia de abordagem performático-pedagógica para o estudo dos saberes e fazeres tradicionais nas licenciaturas em Artes da Cena. Resulta do processo a sistematização de estratégias (Vivências mediadas de aproximação; Encontros com mestres; Vivências em campo; Relatos do vivido e referências em movimento; Criações performático-pedagógicas) e a elaboração de dez princípios performático-pedagógicos (Mobilização do corpo, Reconhecimento da tradição, Dinâmica da tradição, Coletividade, Relação com a ancestralidade, Partilha de saberes, Importância dos mestres/mestras, Capacidade de improvisação, Teatralidade, Tocar-cantar-dançar-contar) que orientam o trabalho. Constata-se ainda que a ampliação dos limites da universidade, no sentido de ousar organizar o tempo de outra maneira, realizar o aprendizado em outros espaços, estabelecer outras hierarquias, foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem proposto. Nesse processo, o contato com mestres e suas comunidades modificou percepções pedagógicas, estéticas e, principalmente éticas e sociais.

Palavras chave: Performances culturais. Pedagogia das artes cênicas. Saberes Tradicionais. Formação de professores. Pluriepistemologia.

ABSTRACT

This research aims to investigate the traditional knowledge and practices in the training processes of artist-teachers in the performing arts. To this end, it is based in an empirical path, seeking reflection on and from practice, which was developed from 2016 to 2019, in the design and implementation of the discipline *Manifestações Dramáticas Populares*, in the Theater Degree course of Escola de Música e Artes Cênicas from the Federal University of Goiás. Within the scope of this discipline, traditions such as Bumba meu boi, Congada, Tambor de Crioula, Carçoço and Cacuriá were experienced, alternating the environment of the university with that of the communities which hold the traditional knowledge and practices visited. Based on the notions of decolonization, ancestry and pluriepistemology, as well as in the debate with masters and teachers, with the students and with authors who are members of traditional communities, the thesis proposes a performance-pedagogical approach methodology for the study of traditional knowledge and practices in Performing Arts pedagogical processes. Some fundamental pedagogical strategies were systematized (Mediated experiences; Meetings with masters; Field experiences; Reports of the lived and references in movement; Performance-pedagogical creations) and ten performance-pedagogical principles were elaborated (Mobilization of the body, Recognition of tradition, Dynamics of tradition, Collectivity, Relationship with ancestry, Sharing of knowledge, Importance of masters, Ability to improvise, Theatricality, Play-sing-dance-tell) to guide the work. It is also noted that the expansion of the university's limits, in the sense of daring to organize time in another way, to carry out learning in other spaces, to establish other hierarchies, was fundamental to the proposed teaching-learning process. In this process, contact with masters and their communities changed pedagogical, aesthetic and, mainly, ethical and social perceptions.

Keywords: Cultural performances. Pedagogy of the performing arts. Traditional Knowledge. Teacher training. Pluriepistemology.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo estudiar los saberes y prácticas tradicionales en los procesos de formación de artistas-docentes en las artes escénicas. Para ello, se parte de un camino empírico, buscando la reflexión sobre y desde la práctica, que se desarrolló de 2016 a 2019, en el diseño e implementación de la disciplina Manifestações Dramáticas Populares, en la carrera de Grado en Teatro de la Escuela de Música y Artes Escénicas de la Universidad Federal de Goiás. En el ámbito de esta disciplina, se vivieron manifestaciones como Bumba meu boi, Congada, Tambor de Creole, Carço y Cacuriá, alternando el ambiente de la universidad con el de las comunidades titulares de los saberes y prácticas tradicionales visitados. A partir de las nociones de descolonización, ancestralidad y pluriepistemología, así como el debate con maestros tradicionales y docentes, con el alumnado y con autores miembros de comunidades tradicionales, la tesis propone una metodología de enfoque performático-pedagógico para el estudio de saberes y prácticas tradicionales en los grados en Artes Escénicas. Resulta del proceso la sistematización de estrategias pedagógicas (Experiencias de aproximación mediadas; Encuentros con maestros; Experiencias de campo; Reportes de lo vivido y referenciales en movimiento; Creaciones Performático-pedagógicas) y la elaboración de diez principios performático-pedagógicos (Movilización del cuerpo, Reconocimiento de tradición, Dinámica de la tradición, Colectividad, Relación con la ancestralidad, Intercambio de conocimientos, Importancia de los maestros, Habilidades de improvisación, Teatralidad, Jugar-cantar-bailar-contar) que orientan el trabajo. También se observa que la ampliación de los límites de la universidad, en el sentido de atreverse a organizar el tiempo de otra manera, a realizar aprendizajes en otros espacios, a establecer otras jerarquías, fue fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto. En este proceso, el contacto con los maestros tradicionales y sus comunidades cambió las percepciones pedagógicas, estéticas y, principalmente, éticas y sociales.

Palabras clave: Performances culturales. Pedagogía de las artes escénicas. Saberes tradicionales. Formación de profesores. Pluriepistemología.

SUMÁRIO

DÁ LICENÇA	19
Rodas e cortejos de fazer, aprender e criar: vivendo o campo e criando a pesquisa na prática	29
1. CORTEJOS E RODAS EM CAMPO	34
1.1. O campo vivido por mim	38
1.1.1. Observando e vivendo fundamentos: a etapa na licenciatura em dança.....	40
1.1.2. Com as baquetas na mão: primeiras vivências na licenciatura em teatro.....	48
1.1.3. De novo, mas diferente: novas vivências na licenciatura em teatro....	59
1.1.4. Performances negras: desacomodando perspectivas.....	62
2. SABERES E FAZERES VIVIDOS NO TRAJETO	73
2.1. O congo que move o corpo.....	75
2.2. Girar com o Boi.....	92
2.3. Brincadeiras vizinhas e parentes distantes.....	110
2.3.1. No bater da minha caixa: vivências com Cacuriá e Caroço.....	111
2.3.2. Chegando pra roda de tambor.....	117
2.3.3. Salve o chefe do tambú e salve todos batuqueiros!.....	124
3. DESCOLONIALIDADE, ANCESTRALIDADE E PLURIEPISTEMOLOGIA: SINAIS DE TRANSFORMAÇÕES.....	129
3.1. Pluralidades que transformam a universidade.....	130
3.2. Três noções que impulsionam o giro.....	140
3.2.1. Des/contra-colonização: que sul é o nosso sul?.....	141
3.2.2. O lugar e o tempo da ancestralidade.....	147
3.2.3. “Por uma universidade pluriepistêmica” também nas artes da cena!. 159	
3.3. Esticando as noções de vivência e técnica.....	164
4. UMA METODOLOGIA EM PERFORMANCE: CANTANDO, TOCANDO, DANÇANDO E CONTANDO O VIVIDO.....	169
4.1. Vivências mediadas de aproximação.....	173
4.2. Encontro com mestres.....	184

4.3. Vivências em campo.....	188
4.4. Relatos do vivido e referências em movimento.....	190
4.5. Criações performático-pedagógicas.....	192
4.6. A presença e o aprendizado do vivido: revendo processos avaliativos.....	197
5. RETOMANDO E ESTICANDO PRINCÍPIOS PERFORMÁTICO- PEDAGÓGICOS.....	200
5.1. Mobilização do corpo.....	203
5.2. Reconhecimento da tradição.....	208
5.3. Dinâmica da tradição.....	212
5.4. Coletividade.....	218
5.5. Relação com a ancestralidade.....	221
5.6. Partilha de saberes.....	224
5.7. Importância dos mestres/mestras.....	229
5.8. Capacidade de improvisação.....	231
5.9. Teatralidade.....	233
5.10. Tocar-cantar-dançar-contar.....	238
ATÉ LOGO... ..	243
REFERÊNCIAS	250
ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética	256
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	262



DÁ LICENÇA...

*Boa noite, dona da casa
Dá licença de chegar
De tecer a minha prosa
Dá licença de brincar
Dá licença, meu Planalto
Dá licença, ô Brasília
Elisene, Teodoro
E toda sua família
Dá licença, D. Elza
Dá licença, Seu Tião
Noel e Daraina
Dá licença, Maranhão
Dá licença de aprender
De ensinar como se faz
De chegar nessa congada
Dá licença, terra de Goiás
Licença a quem já estava,
Quem chegou tempos atrás
Do passado e do futuro
Com licença aos ancestrais*

(Dá Licença recriado a partir de cantiga do Grupo Flor de Babaçu)

Peço licença para prostrar-me com vocês que aqui me leem. Peço licença também para as muitas vozes que falam junto comigo, pois foram, cada uma delas a sua maneira, responsáveis por este lugar-momento no cortejo de trabalho e pesquisa em que me encontro agora. Licença aos mestres e às mestras, aos meus e às minhas ancestrais e aos ancestrais e às ancestrais de minha filha.

Para que nossa roda de prosa se inicie, esclareço que o objetivo desta pesquisa de doutorado é investigar como os saberes e fazeres tradicionais podem contribuir para os processos de formação de artistas-docentes nas artes da cena¹. Para isso, procuro experimentar e debater, no contexto da licenciatura em artes cênicas, metodologias de ensino-aprendizagem que dialoguem com as formas de partilha de saber presentes nas manifestações tradicionais. Com esse intuito, a pesquisa buscou estabelecer comunicação direta entre o espaço da universidade e os ambientes comunitários em que os saberes e fazeres tradicionais se originam e acontecem. A fim de realizar essa investigação de maneira sistematizada, de 2016 a 2019 acompanhei e/ou ministrei, na Universidade Federal de Goiás (UFG), no âmbito das Licenciaturas em Dança e Teatro, disciplinas especialmente dedicadas aos estudos dos saberes e fazeres tradicionais da cultura brasileira.

O objetivo mencionado acima forjou-se durante vários anos, a partir de longa trajetória. Uma pesquisa de doutorado é, por si, um trabalho complexo e rico de acontecimentos. Mais ainda porque, frequentemente, extrapola o período do curso de pós-graduação. Compartilho um pouco de minha trajetória, na tentativa de contextualizar o caminho percorrido até este ponto. Depois disso, explico a metodologia de pesquisa e apresento os capítulos da tese.

Identifico um marco inicial deste trabalho no ano de 1997, ocasião de meu primeiro encontro profissional com elementos dos saberes e fazeres tradicionais. Tal encontro aconteceu mais especificamente pelo contato prolongado com Mestre

¹ Opto nesta tese pelo uso do termo 'saberes e fazeres tradicionais' para me referir ao universo do que pode ser chamado de muitos nomes: folclore, cultura popular, culturas populares, performances tradicionais, entre outros. Há muito debate em torno de cada um desses conceitos e cada um deles poderia ter seu uso justificado a depender da perspectiva adotada. Faço minha opção por considerar, por ora, que saberes e fazeres tradicionais se aproximam um pouco mais de simplesmente dizer o que é realizado pelas comunidades que praticam sem acrescentar outros termos de outros contextos. Por outro lado, usarei também 'manifestações tradicionais' para me referir às festas e práticas estudadas na pesquisa. Essa segunda opção é feita para manter a coerência com o termo utilizado no nome da disciplina que se constituiu como o principal campo da pesquisa *Manifestações Dramáticas Populares*, que explicarei em breve e já trazia este nome quando me responsabilizei por implantá-la.

Teodoro Freire e seu grupo de Bumba meu boi maranhense radicado no Distrito Federal (Brasília/Sobradinho), no Centro de Tradições Populares de Sobradinho.

O trabalho com teatro, que eu desenvolvia desde 1993, levou-me a esse encontro com o Boi de Teodoro e, de 1997 a 2007, simultaneamente a meu trabalho teatral, tive a oportunidade de atuar como brincante² aprendiz em grupos que vivenciavam os saberes e fazeres tradicionais, cada um a sua maneira. Em 1997 e 1998, brinquei a personagem Catirina, no grupo de Boi de Mestre Teodoro. Tive ainda a oportunidade de vivenciar outras brincadeiras maranhenses, a partir de 2002, no Flor de Babaçu, grupo que, de 2000 a 2007, realizou, em Brasília (DF), algumas brincadeiras maranhenses, com suas danças, toques, cantos e indumentárias, buscando sempre a convivência e troca com mestres e brincantes de cada fazer experimentado pelo grupo. Nesses dois grupos, as principais brincadeiras vivenciadas foram o Bumba meu boi, o Tambor de crioula, o Carçoço de Tutóia e o Cacuriá. Nelas, brinquei personagem, toquei caixa, cantei e dancei, em roda, ao redor da fogueira, em torno do Boi.

O encontro que ocorreu, dentro de mim, entre o teatro e esses saberes e fazeres, gerou uma pesquisa de mestrado e, posteriormente, a publicação do livro *Teatro e Culturas populares: diálogos para a formação do ator* (2010). Ambos buscavam investigar as possíveis colaborações dessas experiências para a formação da atriz que eu era, procurando sistematizar princípios, identificados ao longo do processo, que pudessem contribuir com a formação e criação de demais intérpretes que também se interessassem por aquele universo.

Em linhas gerais, diria que houve uma primeira etapa da pesquisa que aconteceu entre 1997, primeiro encontro com o Boi de Teodoro, e 2007, quando concluí a dissertação de mestrado. A partir dali, iniciava-se outra fase, embora, naquele nascedouro ainda não fosse possível identificá-la claramente. Essa outra fase estava relacionada em parte com questões que seguiam se desdobrando a partir da

² A ideia de brincante que trago aqui é a mesma proposta por Oswald Barroso, e que já debati no livro *Teatro e Culturas Populares: Diálogos para a formação do ator* (2010). Para Barroso “mais do que apresentar ou que representar, o termo brincar parece mais adequado para designar o fazer do ator brincante. Na brincadeira, rigorosamente, não se apresenta, não se representa, simplesmente se brinca. Brinca-se no sentido de que os brincantes apenas se divertem, junto com o público, que também faz parte da brincadeira. E aqui se usa o termo brincar, na acepção mesma de brincadeira infantil. Mas de uma brincadeira infantil coletiva (como são mesmo a maioria das brincadeiras infantis), na qual os brincantes, a partir de um acordo sobre uma estrutura, vivem uma outra vida, uma vida de faz de conta, improvisando livremente” (Barroso, 2004, p.84-85).

pesquisa do mestrado, relacionadas sobretudo com o ensino-aprendizado das artes da cena: Uma vez que artistas-educadorxs³ se aprofundem na vivência dos elementos dos saberes e fazeres tradicionais, de que maneira podem propor caminhos para o ensino-aprendizagem de estudantes de teatro ou dança que dialoguem com esses conhecimentos?; Esses recursos podem contribuir para o acesso e compreensão das artes da cena por estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio? E do Ensino Superior?; E para participantes de oficinas de teatro em contextos comunitários?; O espaço escolar comportaria a experiência de real contato com os saberes e fazeres tradicionais, mesmo considerando as limitações desse espaço em termos de organização do tempo, hierarquias, relação escola-comunidade etc?; Em que medida esse diálogo dependeria também da presença dessas referências na formação de artistas-educadorxs em teatro?; O que muda na formação de artistas-educadorxs da cena quando essa formação inclui o contato com mestres e mestras de saberes e fazeres tradicionais?.

A tentativa de responder todas essas questões demandaria não uma, mas várias teses de doutorado, porém, mesmo na impossibilidade de tão grande empreitada, essas perguntas foram provocações fundamentais para que a presente tese se delineasse. Depois de alguns anos com o foco principal sobre intérpretes da cena, restavam muitas questões ligadas ao ensino-aprendizagem tanto dos próprios saberes e fazeres tradicionais em seus contextos como do teatro em relação aos saberes e fazeres tradicionais. A pesquisa passou então da etapa em que dialogava mais diretamente com a formação de intérprete para uma etapa em que se voltou para a formação de artistas-docentes.

Possivelmente esse olhar para os processos educativos presentes na experiência estava ligado à minha trajetória como educadora, que era anterior ao trabalho com teatro. Ainda adolescente, tive a oportunidade de estagiar em duas escolas de educação infantil, uma chamada CRESÇA – Centro de realização criadora (dirigida à época por Ailema e Glênio Bianchetti, remanescentes das Escolinhas de Arte dos anos 1950) e outra chamada Vivendo e Aprendendo (uma associação sem

³ A partir daqui começo a usar o recurso da letra X para substituir os marcadores de gênero nos substantivos e artigos que se referem a, principalmente, discentes, docentes. Faço essa opção com o intuito de respeitar e enfatizar a grande diversidade de possibilidades de gênero encontrada no processo de contato com estudantes e docentes, bem como de provocar o estranhamento da incógnita, que nos remete a, quiçá um dia, alcançar uma compreensão que vá além das polaridades historicamente estabelecidas no que diz respeito a ignorar ou naturalizar o gênero no texto escrito.

dono, gerida por pais, mães, educadores e crianças que já se aproxima de seus 40 anos de existência), ambas em Brasília e ambas existentes até os dias atuais. Na Vivendo e Aprendendo, após o estágio, atuei por mais de dez anos como educadora.

Muito mais do que garantir o pão de uma jovem adulta entrando no mercado profissional, minha atuação na área de educação infantil mobilizava minhas reflexões, afetos e energia de trabalho. Acreditava e acredito que o espaço da educação para a primeira infância é fundamental para a partilha de saberes que valorizem o sujeito que sente e pensa. Na educação infantil, fui educadora em escolas que propunham uma visão de mundo e de sujeito que se inseria numa educação orgânica, do diálogo, do respeito ao potencial criativo. Investigar a construção intelectual e afetiva do ser humano contribuiu com toda a minha trajetória profissional até o presente momento, independente das áreas em que vim a atuar depois. Por isso, menciono aqui esse fato. Quem sabe, o fato de ter forjado meu fazer pedagógico no campo das experiências inovadoras da educação infantil fez-me crer que o espaço de ensino-aprendizagem não tem limite para trocas profundas com detentores de saberes diversos. Talvez por isso, ingenuamente, quando passei a lecionar na universidade, nunca pude vê-la como um lugar de regras, ritos e hierarquias imutáveis, mas como um campo aberto para múltiplas propostas e atuações.

Meus trânsitos entre teatro e educação, que antes andavam paralelos, passaram a ser uma única empreitada desde que comecei a atuar no ensino superior em artes cênicas, após a conclusão do mestrado. É neste ponto que se configura o que considero a segunda fase desta pesquisa, uma fase que começa a estruturar um diálogo entre teatro, educação e saberes e fazeres tradicionais. Esse diálogo começou a ser tecido na prática das salas de ensaio e de formação dos cursos de graduação nos quais atuei como professora, primeiro na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (Brasília-DF), depois ajudando a fundar e aplicar a graduação em artes cênicas a distância na Universidade de Brasília (EaD-UnB) e finalmente na graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, onde atuo hoje.

Por minha relação com os elementos dos fazeres e saberes tradicionais, comecei a observar que estes estavam quase sempre presentes nas metodologias que propunha para o ensino e aprendizagem de teatro. Essas metodologias se aplicavam a um rol variado de disciplinas que incluíam de montagem de espetáculo a estágio supervisionado de licenciatura, passando por jogos teatrais, pedagogia do

teatro e outras. Esses fazeres fomentavam em mim o desejo de entendê-los mais profundamente.

A esse estímulo para a pesquisa, somava-se outro. Se durante o mestrado, sentia-me mobilizada a entender as razões de uma escassez de referências ligadas aos saberes e fazeres tradicionais nos cursos de graduação nas artes da cena, dez anos depois, podia observar que o espaço para esses saberes em cursos de licenciatura em Teatro e Dança havia crescido. A pouca valorização desses saberes e fazeres, por parte de setores específicos da universidade e da sociedade, ainda está presente, nenhuma mágica aconteceu e os mesmos elementos sócio históricos que levantei àquela época parecem-me responsáveis por ela. Por outro lado, o número de iniciativas de fato cresceu, como se pode perceber nos cursos acadêmicos voltados para as artes da cena. Com esse crescimento, parecia-me importante aprofundar a reflexão sobre as possibilidades metodológicas de abordagem desses saberes e fazeres na universidade.

Encontramos, em número crescente nos últimos anos, artistas-educadores em universidades brasileiras que fundamentam parte de seus trabalhos na relação entre as artes da cena e os saberes e fazeres tradicionais, tais como Graça Veloso, Izabela Brochado, Luciana Hartmann, Érico José e Jonas Sales (Universidade de Brasília); Renata Lima, Marlini Dorneles e esta pesquisadora (Universidade Federal de Goiás); Nete Benevides, Jussara Tavares e Clícia Queiroz (Universidade Federal de Sergipe); Marianna Monteiro (Universidade Estadual Paulista); Graziela Rodrigues (Universidade Estadual de Campinas); Eliene Benício, Suzana Martins, Amélia Conrado, Daniel Marques, Daniela Amoroso, Alexandra Dumas e Pedro Abib (Universidade Federal da Bahia); Zeca Ligiéro e Juliana Manhães (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); Eleonora Gabriel (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Narciso Telles, Renata Meira e Vilma Leite (Universidade Federal de Uberlândia); Tácito Borralho, Giselle Vasconcelos e Ana Braga (Universidade Federal do Maranhão); Gilson Costa (Universidade Federal do Ceará); Maria Acselrad (Universidade Federal de Pernambuco); Carolina Laranjeiras e Ana Valéria Vicente (Universidade Federal da Paraíba); André Carrico e Ana Lewinsohn (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Marcelo Gianini (Universidade Federal de Alagoas); Amanda Ayres (Universidade Estadual do Amazonas); Carmen Hoffmann (UFPel); Tainá Barreto (Instituto Federal de Goiás), Ricardo Gutierrez (Instituto Federal do Rio Grande do Norte), Evani Tavares Lima e Tássio Ferreira (Universidade Federal do

Sul da Bahia), Miguel de Santa Brígida (Universidade Federal do Pará) somente para citar alguns.

Parte dessa reflexão sobre a crescente presença desses saberes e fazeres nas universidades brasileiras, bem como o início de uma reflexão sobre formas de abordá-los, está em recente artigo escrito a oito mãos, num frutífero diálogo no qual tive a instigante oportunidade de participar, com José Jorge de Carvalho, Luciana Hartmann e Renata Lima. Nesse artigo, intitulado *Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras*, debatemos exatamente a inserção desses saberes e fazeres, principalmente no que tange às práticas expressivas que integram dança, teatro e música. O debate é feito inspirado, entre outras coisas, no Projeto Encontro de Saberes, que descreverei brevemente adiante.

Também é possível identificar, numa visita rápida aos Programas Pedagógicos de Curso divulgados pelos sítios eletrônicos dos cursos de graduação em artes da cena, em algumas universidades brasileiras, disciplinas sistematizadas que buscam o diálogo com os saberes e fazeres tradicionais. A Universidade Federal da Bahia, por exemplo, conta com a disciplina Expressões Dramáticas do Folclore Brasileiro, embora essa seja uma disciplina optativa que não tem sido ofertada nos últimos anos⁴; a Universidade Federal de Uberlândia tem no fluxograma da graduação em teatro uma disciplina optativa chamada Teatro e Cultura Popular; o curso de graduação em teatro da Universidade Federal do Ceará oferece, entre suas disciplinas optativas, Mitologia e Práticas Musicais dos Povos Indígenas, Mitologia e Práticas Musicais Afrodescendentes, Antropologia da Cultura Brasileira e Etnocologia; os cursos de graduação em dança da Universidade Federal de Goiás, do Instituto Federal de Goiás e da Universidade Federal da Paraíba oferecem disciplinas de Danças Populares Brasileiras. Contudo, mesmo que seja possível identificar um alargamento do reconhecimento dos saberes e fazeres tradicionais como referência para o estudo das artes da cena, muito ainda está sendo e pode ser investigado e sistematizado no que diz respeito às metodologias.

Soma-se a isso uma questão central que diz respeito ao caráter pluriépistêmico da introdução desses saberes e fazeres na universidade. Ao longo desta tese,

⁴ É possível que outras das disciplinas aqui listadas estejam em situação similar. Como dito, esse não foi um levantamento aprofundado. Para comprovar a efetividade dessas disciplinas em cada currículo seria necessário saber se cada uma delas é optativa ou obrigatória, de quanto em quanto tempo é ofertada, entre outros dados importantes.

teremos a oportunidade de debater a pluriepistemologia mais longamente. Por ora, limito-me a dizer que esses saberes e fazeres, com sua entrada na universidade, trazem consigo propostas muito diversas de modos de conhecer o mundo. Isso ocorre tanto por meio da diversificação da procedência dos estudantes que entram atualmente no ensino superior no Brasil, quanto pela possibilidade de diálogo concreto com mestres e mestras detentores desses saberes. Lembremos, todavia, que esses saberes em si, bem como suas detentoras e detentores não tiveram, até recentemente, nenhum reconhecimento por parte da instituição universitária de modo geral. Isso ocorre, entre outras coisas, por séculos de descrédito em relação a tudo que não fosse de origem europeia nas instituições basilares de educação no país, o que determinou uma universidade monoepistêmica, na maior parte do tempo. Essa situação, formatou a universidade como um todo e, conseqüentemente, os cursos de artes cênicas.

Entendo que algumas instituições e pesquisadores desempenharam papel fundamental no processo inicial de transformação do reconhecimento desses saberes, como é o caso do professor Armino Bião e da UFBA com as pesquisas de etnocenologia no Brasil. Quando Bião, nos anos 1990, participou do movimento de criação do conceito e do campo de estudos da etnocenologia, talvez não imaginasse a importância desse passo para os estudos acadêmicos das artes da cena no Brasil. Na prática, entre outras coisas, sua atuação ajudou a criar um espaço de legitimidade para estudos de saberes e fazeres tradicionais no ambiente da pesquisa acadêmica. Mais ainda, a sistematização dessas pesquisas foi motor para a criação de um programa de pós-graduação em artes cênicas muito significativo para o fortalecimento da área no país e que, posteriormente, acabou por gerar a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Também na década de 1990, as professoras Graziela Rodrigues e Inacyra Falcão⁵ contribuíram muito para o alargamento do espaço para os saberes populares nos cursos acadêmicos de artes da cena.

Ressalto ainda, atualmente, o Programa de Pós-graduação com Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Culturas Populares da Universidade Federal de Sergipe, criado desde 2008, além de algumas iniciativas não necessariamente diretamente relacionadas com as artes da cena, mas que fortalecem os movimentos

⁵ Ressalte-se aqui o caso da professora Inacyra Falcão, professora negra e descendente de Mestre Didi e Mãe Senhora, ambos importantes integrantes da tradição do candomblé baiano.

nessa área. Três dessas iniciativas cito aqui. A primeira é o projeto que mencionei chamado Encontro de Saberes, coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho (Universidade de Brasília), que consiste no reconhecimento e na inserção de mestres de saberes tradicionais como professores em universidades públicas latino-americanas e é uma iniciativa do INCTI – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa e da Universidade de Brasília, como parte do Programa de INCTs do CNPq. O propósito do Encontro de Saberes, um projeto pioneiro com essa configuração no Brasil, é que as ciências sociais e humanidades reconheçam os saberes tradicionais e populares não apenas como objetos de estudos, mas também como referentes de conhecimentos tão válidos quanto os modernos. Por outro lado, que reconheçam os sábios tradicionais como pares, aptos a ocuparem um lugar de *sujeito suposto saber*. Para isso, propõe pressupostos fundamentais, tais como, a indissociabilidade entre teoria e metodologia, bem como entre reflexão e intervenção (Carvalho & Flórez, 2014). Embora iniciado na Universidade de Brasília, o projeto está em expansão, sendo realizado atualmente em algumas universidades brasileiras (UFMG, UFPA, UECE, UFJF, UFSB, entre outras), em uma universidade colombiana (Universidad Javeriana), e mais recentemente em instituições na Áustria e em Taiwan, não se limitando ao diálogo com as ciências sociais e humanidades, mas abarcando as mais diversas áreas de conhecimento.

A segunda iniciativa que gostaria de mencionar é a do curso de pedagogia da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Com sua implantação pelo Ministério da Educação iniciada em 2010, a UNILAB conta com *campi* em dois estados brasileiros, Ceará e Bahia. É no Recôncavo Baiano, no Campus dos Malês, que está o curso de Pedagogia. O curso tem em sua Matriz Curricular disciplinas obrigatórias como Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e da Capoeira; Filosofia da Ancestralidade e Educação; Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena; Ensino de Ginga, Corporeidade e a Mandinga; Arte Africana e Afro-brasileira na Educação. Uma breve olhada no ementário das disciplinas em questão deixa antever um lugar bem incomum de reconhecimento das metodologias de partilha dos saberes tradicionais para a formação do futuro pedagogo.

Por fim, a terceira iniciativa mais ampla aqui considerada é a da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Seu currículo, segundo o próprio site da instituição,

está pautado na pluralidade pedagógica articulada a modelos formativos e avaliativos modulares e progressivos. Tais modelos pressupõem a formação acadêmica em ciclos, havendo um primeiro ciclo que inclui, para todos os estudantes, dos mais diversos cursos, componentes curriculares como Experiências do Sensível e Contexto Planetário. Esses pressupostos curriculares mais abrangentes se desdobram, por exemplo, em componentes curriculares do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes, tais como Cinema e Alteridade nas Américas, Ateliê em Arte e Comunidades, Ateliê em Encontro de Saberes, além de componentes optativos como Artes da presença nas Américas: modos e processos, Corporalidades negrodescendentes no Brasil, Cultura material nas Américas, Fruições estéticas para além dos "centros", Pré-colombianos e diaspóricos nas Américas, Artes, gênero e sexualidades, Poéticas negrodescendentes. Só para citar alguns.

Os três casos mencionados apontam para a importância de não somente considerar o acesso a esses conhecimentos como enriquecedor na vivência educativa, mas os colocam como basilares para o processo educativo em si. Neles, identifico estruturas que contribuem para a transformação de um sistema educacional que só admite uma verdade, uma história, uma fonte de saber, em outro tipo de configuração pluriépistêmica, que admita várias visões da história, saberes diversos e que esteja em sintonia com os povos que aqui vivem e viveram, com sua ancestralidade e com o modo como se configuram as comunidades na atualidade.

É importante memorar ainda que a Universidade Federal de Goiás, que abriga esta pesquisa, também apresenta algumas iniciativas louváveis no sentido de alargar os espaços para a multiplicidade epistêmica. Um exemplo disso é a Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida desde 2006 pelo Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI), que conta com discentes de 27 etnias (Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela-Araguaia, Karajá, Karajá-Xambioá, Kayabi, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Tapirapé, Tapuio, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waura, Yawalapiti) e oferece 40 vagas por ano. O trabalho do NTFSI foi de grande inspiração para esta pesquisa, como veremos posteriormente.

Fazer o levantamento mais detalhado de artistas-docentes nas universidades brasileiras ou de projetos que valorizam os saberes e fazeres tradicionais como referência importante ou como fundamento na educação escolar seria uma pesquisa igualmente necessária e prazerosa, mas não é o intuito desta tese. Cito-os aqui por

acreditar que, mesmo sem nos conhecermos todos, estamos girando numa mesma roda. Segurar a mão de cada parceiro e cada parceira mencionados fortalece o giro e me fortalece no sentido de insistir e resistir na investigação dos modos de aprender e criar desses saberes e fazeres tradicionais. A necessidade de insistência, portanto, continua posta. Aloísio Batata, artista paraense que atuou fortemente em Brasília entre meados dos anos 1970 e meados dos anos 1980, dizia que fazer arte no Brasil era um exercício de “insistencialismo”. Talvez reunir arte nos espaços de ensino formal com referências dos saberes e fazeres tradicionais seja um duplo “insistencialismo”, neste caso.

Considerando esse “insistencialismo” e a ampliação visível do interesse por referências ligadas aos saberes e fazeres tradicionais, segui o cortejo em busca de caminhos para sistematizar a pesquisa a respeito de maneiras de aprender-ensinar sobre, em e com esses saberes e fazeres.

Por falar em cortejo, para concretizar o relato e a reflexão sobre as etapas vividas e a investigação realizada, proponho brincar com duas configurações longo do processo: a roda e o cortejo, pois, como veremos, ambas foram recorrentes, tanto nas experiências artístico-pedagógicas vivenciadas como na própria percepção da dinâmica da pesquisa em si.

A seguir, teço algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa e a estruturação da tese em si.

Rodas e cortejos de aprender e criar: vivendo o campo e criando a pesquisa na prática

A organização da metodologia desta pesquisa não aconteceu com uma projeção *a priori*. Ela foi sendo composta à medida que a pesquisa avançava. Nessa composição, algumas referências foram fundamentais para compreender que a metodologia era guiada pela prática em si e se forjava sempre a partir das vivências em campo. Ou seja, o campo não era um espaço de coleta de dados simplesmente, mas de constituição metodológica, pedagógica e artística dos sustentáculos da própria pesquisa. Uma dessas referências fundamentais foi a chamada Pesquisa Performativa, proposta por várixs pesquisadorxs na atualidade, entre elxs Brad Haseman.

No ano de 2015, no V Seminário de Pesquisas em Andamento, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, da Universidade de São Paulo, Brad Haseman, professor da Queensland University of Technology (Austrália), apresentou um Manifesto ao qual chamou Manifesto pela Pesquisa Performativa. Em seu manifesto, Haseman (2015) aponta que, no enquadramento do que seria legítimo e aceitável pelas pesquisas qualitativas e quantitativas, algumas áreas, especialmente, em seu entender, as das artes, da mídia e do design ficam deslocadas. Nessas áreas, que talvez possamos entender como desajustadas ao enquadramento da dicotomia entre qualitativo e quantitativo, encontramos um número grande do que o autor chama de pesquisadores guiados-pela-prática. Porém, para clarear a definição dessa pesquisa guiada-pela-prática, explica que não se trata simplesmente de uma pesquisa sobre a prática, ou seja, na qual a prática é o objeto de estudo. Sua proposta está ligada à categoria das pesquisas que são guiadas pela prática, tais como prática criativa como performance, performance como pesquisa, pesquisa através da prática, pesquisa de estúdio, prática como pesquisa, pesquisa guiada-pela-prática.

Nesse universo da pesquisa guiada-pela-prática, proposta por Haseman, não necessariamente a pesquisa será iniciada com a consciência clara de problema, objetivos, metas ou hipóteses. Haverá, sim, pontos de partida empíricos, a partir dos quais, a prática se desenrola. Outra especificidade dessa perspectiva é o fato de, nem sempre, o conhecimento decorrente da pesquisa ser produzido em palavras, mas na linguagem simbólica de cada prática. O que o autor identifica, então, é a existência de uma pesquisa e uma metodologia performativas, que se diferenciam especialmente na forma de apresentação de resultados e, conseqüentemente, no tipo de epistemologia que se estabelece, já que o resultado organizado em performance também implanta dados simbólicos nas formas materiais da prática. Haveria, pois um multi-método de pesquisa guiado pela prática. A proposta de Haseman é “que a investigação performativa represente um movimento que sustenta que a prática é a principal atividade de pesquisa – e não apenas a prática de performance – e vê os resultados materiais da prática como representações de suma importância dos resultados de pesquisas em seu próprio direito” (HASEMAN, 2015, p. 48). Artistas pesquisadores como Ciane Fernandes (UFBA) e seus parceiros na Universidade Federal da Bahia, ou Sílvia Geraldi e o grupo de pesquisa *Prática como Pesquisa: processos de produção da cena contemporânea*, entre outros, vêm investindo nessa forma de pesquisa no Brasil.

Uma vez que todo o processo que relato e debato aqui constitui-se na e da experiência tecida, proposta e vivenciada em campo de criação-educação, alguns princípios da pesquisa performativa são valiosos para este trabalho e, ainda que não tenha havido, nos objetivos da pesquisa, a previsão de criação de uma intervenção teatral ou performática para ser apresentada ao público, entendo que estar em situação de ensino-aprendizagem de uma linguagem cênica, implica em estar duplamente em situação performática.

A performance se faz tanto no que diz respeito a ter de fato uma plateia que dialoga com a forma dx educador vivenciar os conteúdos práticos apresentados, como na necessidade da prática constante e restaurada da linguagem. Há aqui um exercício de comportamento restaurado, criação-repetição-restauração (SCHECHNER, 1985), que requer preparação e formação continuada. Soma-se a isso o fato de que, no caso dos fazeres e saberes tradicionais, o aprendizado se efetiva no fazer partilhado. Ou seja, também quem é educadorx-artista-pesquisadorx, em seu papel de mediadorx, estará partilhando práticas performativas no labor mesmo de performar em partilha. Cabe dizer aqui que a noção de performance atravessa toda a pesquisa e, por isso, sua presença está diluída ao longo da tese, despontando como embasamento para questões específicas.

A noção de pesquisa performativa foi um dos sustentáculos metodológicos da pesquisa, mas não o único. A metodologia sustenta-se ainda em outros dois pilares, formando um tripé que ofereceu a confiança de que a prática em si configuraria as formulações de resultado parcial do processo. Esse tripé se constitui pela noção de pesquisa performativa, conforme descrita acima; pela noção de campo vivido, como proposta por Renata de Lima Silva e Marlini Dorneles de Lima, cuja natureza será detalhada no primeiro capítulo; e pelos pressupostos fundamentais da indissociabilidade entre teoria e metodologia e entre reflexão e intervenção, que estão ligados tanto à proposta do já mencionado Encontro de Saberes como a um campo mais amplo relacionado aos estudos descoloniais e interculturais.

Para relatar e refletir sobre a experiência vivida, a tese foi organizada em cinco capítulos. O primeiro, chamado *Cortejos e rodas em campo*, detalha a metodologia de campo vivido, proposta por Lima e Silva (2014), e descreve as etapas da pesquisa como um todo, com ênfase em explicar como se estruturou o acompanhamento e/ou a docência nas disciplinas acadêmicas onde se deu todo o campo vivido. Nele, já

início algum diálogo com autores como Fu-Kiau (1991) e Ligiéro (2011), que se aprofundarão posteriormente.

O segundo capítulo, chamado *Saberes e fazeres vividos no trajeto* descreve e reflete sobre os saberes e fazeres específicos que nós, docentes e discentes, vivenciamos/estudamos nos cinco anos de pesquisa. São eles, o Bumba meu boi, o Tambor de crioula, o Caroço, o Cacuriá e o Batuque Paulista. Neste capítulo, a conversa com pesquisadores das manifestações vivenciadas, tais como Lucas (1999), Martins (2003), Carvalho (2016), Hartmann (2013a), Monteiro (2011) traz contribuições valiosas.

Do mesmo modo que a pesquisa partiu da prática, os dois primeiros capítulos são bastante descritivos do que foi vivido, descrição necessária para que os leitores possam acompanhar o que se segue até o capítulo cinco. A partir do segundo capítulo, todavia, início, ainda que brevemente, algumas análises e diálogos sobre as percepções discentes a respeito do processo. Esse diálogo com as percepções discentes acontecerá ao longo de toda a tese, intensificando-se bastante no capítulo cinco.

O capítulo três, chamado *Descolonialidade, ancestralidade e pluriepistemologia: sinais de transformações*, contextualiza a importância das características do corpo docente e da universidade atual para a configuração da pesquisa, bem como conceitua e debate três grandes categorias de reflexão teórica da tese: descolonialidade, ancestralidade e pluriepistemologia. Nele, o diálogo é crucial com Carvalho (2004), Segato (2004), Mbembe (2014), Kopenawa (2015), Cusicanqui (2010), Bispo (2019), Munduruku (2017), Santos (2009) entre outros.

A seguir, o capítulo quatro, chamado *Uma metodologia em performance: cantando, tocando, dançando e contando o vivido*, compartilha a metodologia desenvolvida para o trabalho com as turmas da disciplina de Manifestações Dramáticas Populares durante os anos da pesquisa, descrevendo e justificando suas estratégias e etapas. As etapas descritas foram Vivências mediadas de aproximação, Encontros com mestres, Vivências em campo, Relatos do vivido e referências em movimento, além de Criações performático-pedagógicas. Nesse capítulo, retomo o debate com alguns autorxs já trazidos anteriormente e incluo no debate Taylor (2013) e Cavalcanti (2002).

Finalmente, o quinto capítulo sistematiza dez princípios performático-pedagógicos levantados por e para a pesquisa, estruturando sua argumentação

sempre a partir do diálogo com as falas dxs estudantes participantes. Os dez princípios sistematizados foram mobilização do corpo, reconhecimento da tradição, dinâmica da tradição, coletividade, relação com a ancestralidade, partilha de saberes, importância dos mestres/mestras, capacidade de improvisação, teatralidade, tocar-cantar-dançar-contar.

Segue o cortejo!



1

CORTEJOS E RODAS EM CAMPO

É 2017.
Manhã cedinho.
Não é nosso horário habitual,
mas vamos.
Gramado aberto.
Não é nosso espaço habitual,
mas vamos.
Estamos todes?
Nem todes habituais,
mas vamos.
O ônibus vai partir.
É a estrada.
O caminho.
Em busca de um Boi.
Sou eu.
São elas. São eles.
Minha filha vai comigo.
Não é a configuração habitual,
mas vamos.
O trajeto misturado com a vida.
Limites se alteram.
Saímos da cidade.
É a estrada.
O caminho.
Em busca de um Boi.
De um Congo.
De nós.
Daqueles antes de nós.
Não era esse o habitual,
mas vamos.

Conto esta história para minha filha. Para que ela saiba que os caminhos estão cheios de memórias e de palavras. Conto para ajuda-la a lembrar que, a cada passo, podemos mudar as histórias que contamos. Conto aqui mais uma história na intenção de, no desenrolar da prosa, como nos ensina Ailton Krenak, ajudar a suspender o céu e adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019).

Início a narrativa partilhando a natureza das experiências de campo elaboradas e vivenciadas na pesquisa. Fiz essa opção também em função da metodologia de pesquisa proposta que parte da prática e pretende estruturar fazer e saber como um processo não fragmentado. Por isso, descrevo aqui detalhadamente as etapas práticas de trabalho, que foram também reflexão. Vale ressaltar que, na intenção de não demarcar fronteiras estanques entre prática e reflexão, relatar aqui as vivências pretende ser também o alinhavo para refletir sobre elas. Nesse sentido, a reflexão resultante é constante e sempre passível de ajustes e reacomodações.

Para narrar as vivências de campo, o primeiro enfoque está sobre o trabalho de campo vivido por mim. Por outro lado, como a maior parte do trabalho de campo desenhado envolvia cursos dentro de currículos de licenciaturas em artes da cena e como esses cursos incluíam vivências práticas fora da universidade, conforme detalharei a seguir, estabeleceu-se uma experiência de 'campo dentro do campo'. Esse 'campo dentro do campo' foi vivido pelos estudantes que participaram dos cursos acompanhados e/ou propostos por mim, gerando um desdobramento de narrativa, o do campo vivido por eles. Ambos os enfoques se influenciam e dialogam para compor a compreensão e os questionamentos da pesquisa.

Para fins de estudo e reflexão, definirei meu campo de pesquisa em quatro momentos distintos. Três deles estão no cerne da proposta de pesquisa e um quarto pode ser considerado de apoio, já que foi posterior, decorrente das demandas percebidas nas três primeiras etapas. É importante enfatizar que, em muitos momentos, as experiências se interpenetram gerando camadas de contato que extrapolam a divisão proposta, conforme relatarei nas próximas páginas. Também vale ressaltar que esse processo de pesquisa, por estar ligado a uma disciplina vigente no currículo vivo e dinâmico de um curso de licenciatura, segue sempre em movimento, uma vez que, mesmo após 2018, continuei aprofundando vivências e reflexões nas próximas ofertas da disciplina. As vivências e reflexões que ocorreram a partir de 2019 não serão descritas em detalhes, mas podem, eventualmente,

iluminar um ou outro ponto desta tese. Ainda assim, iniciarei o relato/debate considerando as seguintes etapas espaço/temporais:

- a) acompanhamento da disciplina Fundamentos em Danças Populares Brasileiras, da Licenciatura em Dança, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD-UFG), realizado ao longo do segundo semestre de 2016, de agosto a dezembro, ministrada pela Profa. Dra. Renata de Lima Silva;
- b) criação e realização da primeira oferta da disciplina Manifestações Dramáticas Populares, disciplina obrigatória da Matriz Curricular da Licenciatura em Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG), ofertada, no segundo semestre de 2017, de agosto a dezembro⁶;
- c) co-criação e acompanhamento da segunda oferta da disciplina Manifestações Dramáticas Populares, da Licenciatura em Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, ofertada no segundo semestre de 2018, de agosto a dezembro, pela Profa. Dra. Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado, com o meu apoio para elaboração e execução de Plano de Ensino;
- d) realização de oficina de teatro e saberes tradicionais em Luanda, no Centro Cultural Brasil Angola, para uma turma composta de estudantes do curso superior de Teatro do Instituto Superior de Artes (ISART) e de outros interessados.

A etapa da oficina em Luanda foi precedida por minha participação como discente numa disciplina do doutorado, também ofertada pela primeira vez, chamada Performances Negras, ministrada pelos docentes Renata de Lima Silva, José Luís Cirqueira Falcão e Sebatião Rios. Menciono essa disciplina como elemento que dialoga com o universo de campo, pois ela foi fundamental para a organização da quarta etapa de campo e para a reorganização de minha percepção das três primeiras etapas.

Além dessas etapas de campo, participei, ao longo dos quatro anos de doutorado, de dois grupos de pesquisa que foram cruciais para a compreensão da

⁶ Naquele momento, a disciplina estava sendo ofertada pela primeira vez, num currículo que era novo, cuja primeira turma havia iniciado o curso no primeiro semestre de 2016 e, já no quarto período do curso, chegava à disciplina Manifestações Dramáticas Populares.

vivência de campo. São eles, o grupo *Imagens e(m) Cena*, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Hartmann, e o Núcleo de Pesquisa e Investigações Cênicas Coletivo 22 (NUPICC 22), coordenado pela Profa. Dra. Renata de Lima Silva. No caso do *Imagens e(m) Cena*, além de espaço para profundas reflexões sobre o vivido, a parceria do grupo com o projeto *Encontro de Saberes*, na Universidade Federal de Brasília, proporcionou-me uma vivência importante de contato com xs discentes da disciplina de Artes e Ofícios, como mediadora de uma atividade precedente à vinda da mestra de *Bumba meu boi*, integrante do *Boi de Teodoro*, que trabalharia com o grupo no segundo semestre de 2018. Por sua vez, o NUPICC 22 foi responsável por debates e vivências ligados aos saberes e fazeres tradicionais, as quais foram importantes tanto para mim quanto para xs estudantes que orientei em campo.

Isso posto, conto agora por onde esse nosso cortejo passou, quem o seguiu, que canto entoou, para que possamos, posteriormente, desdobrar reflexões sobre as metodologias e as epistemologias criadas-percebidas no processo.

1.1 O campo vivido por mim

Além da noção de pesquisa performativa (guiada pela prática) detalhada na introdução desta tese, acrescento, para narrar o período de campo, a ideia de “campo vivido”, proposta pelas pesquisadoras Renata de Lima Silva e Marlini Dorneles de Lima, da Universidade Federal de Goiás. Essas duas abordagens, somadas aos pressupostos, já mencionados na introdução, da indissociabilidade entre teoria e metodologia e entre reflexão e intervenção ligada a um campo mais amplo relacionado aos estudos descoloniais e interculturais⁷, compõem a metodologia de pesquisa adotada ao longo do caminho.

O campo vivido é uma abordagem pensada pelas pesquisadoras para “o artista-pesquisador [que] busca construir sua arte a partir do diálogo com saberes tradicionais” (LIMA; SILVA, 2014, p. 165). As autoras partem da ideia de campo pesquisado, proposta pela antropologia e trazem a premissa de que, para o artista-pesquisador em questão, é indispensável a vivência do campo em contato com os próprios fazedores das práticas e detentores dos saberes tradicionais. Essa vivência

⁷ Esses pressupostos de indissociabilidade entre teoria e metodologia e reflexão e intervenção ficarão mais claros no capítulo 3 quando falamos da descolonialidade e da pluriepistemologia.

se desdobra em possibilidades de saber sensível, incluindo aprendizados que acontecem fora do espaço de formação sistematizada do ambiente escolar, em nosso caso, do espaço da universidade. Mais sentido ainda vejo nesse enfoque metodológico por considerar, como já dito, que nossas tradições ancestrais, tanto indígenas-brasileiras como africanas, fundamentam fortemente seus processos de aprendizado e ensino em vivências e experiências comunitárias.

Busco aqui considerar a abordagem de campo vivido, no que tange ao experimentar dx artista-pesquisador-docente no universo das manifestações tradicionais, em duas camadas. Uma é a camada de vivência *in loco*, no contato com as diversas tradições que possam estar envolvidas na pesquisa. A outra é a camada de multiplicação dessas vivências em situações de recontextualização. Considero situações de recontextualização aquelas em que os saberes e fazeres estão em partilha e podem ser vivenciados, mas o contexto varia. Uma das variações é quando não acontece exatamente na e com a comunidade detentora daqueles saberes. Por exemplo, quando é promovida uma roda de Tambor de Crioula na universidade, com a presença de alguns brincantes convidados oriundos das comunidades detentoras daqueles saberes. De todo modo, em ambas as situações, identifico, em alguma medida, as transformações da percepção da ordem social. Essa transformação se opera no contato com os elementos estéticos, técnicos e comunitários observados e vivenciados.

Durante as investigações alinhavadas no mestrado, vivenciei o universo do Bumba meu boi e outras manifestações tradicionais maranhenses *in loco* com bastante profundidade. Meu campo vivido na pesquisa de doutorado, por sua vez, esteve mais dedicado tanto a recontextualizar essas vivências em meu próprio corpo para partilhá-las com estudantes e gerar mediações que debaterei mais à frente, quanto a proporcionar a esses estudantes experiências condensadas, ainda que breves em termos temporais, de contato com saberes e fazeres tradicionais em suas comunidades.

A partir da recontextualização em meu corpo para a partilha de percepções, pergunto-me se isso seria um reviver o campo vivido e creio que, por um lado, sim, se considerarmos como campo todas as experiências de vivência-aprendizado com os saberes tradicionais das quais participei anteriormente. Por outro lado, também é um campo vivido em si mesmo, de outra maneira, agora na possibilidade de estar em

performance como artista-docente propondo uma metodologia de partilha, pesquisa e reflexão que se localiza no vivido em conjunto.

Essa mesma noção de campo vivido dialoga com outra etapa do processo que consiste em simultaneamente viver o campo proposto a estudantes quando saímos para conhecer manifestações tradicionais específicas *in loco* e acompanhar as turmas enquanto vivenciam esse campo. Em qualquer dos casos, o elemento comum é a vivência. Vivência como forma de pesquisa e pensamento, como forma de reconhecimento e produção de saber.

Com essas considerações, relato e reflito a seguir sobre o campo que vivi.

1.1.1 Observando e vivendo fundamentos: a etapa na Licenciatura em dança

Conforme mencionado anteriormente, a primeira etapa da pesquisa de campo aconteceu na disciplina Fundamentos em Danças Populares Brasileiras, da Licenciatura em Dança, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD-UFG). A disciplina aconteceu ao longo do segundo semestre de 2016, de agosto a dezembro, com dois encontros semanais de 2h30 de duração cada. Foi ministrada pela professora Renata de Lima Silva e faz parte do projeto pedagógico curricular do curso de Licenciatura em Dança desde sua abertura, em 2011.

Na ocasião em que acompanhei o semestre, Fundamentos em Danças Populares Brasileiras estava sendo ministrada pela sexta vez pela mesma docente. A disciplina em questão aparece no fluxo curricular do curso de Dança com o compromisso de, juntamente com a disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança II, realizar a inserção do estudo das culturas populares brasileiras na formação de artistas-educadores da área de Dança, mas recebe também estudantes de outros cursos que podem pleitear vagas para cursar a disciplina como parte dos Núcleos Livres que integram os currículos de todos os cursos da UFG.

No Programa Pedagógico do Curso de Dança (PPC), a Cultura Popular, juntamente com a Dança Contemporânea, aparece como eixo orientador da formação artístico-docente. Embora considere que a proposição da Cultura Popular como um dos eixos da formação seja um diferencial em relação a vários cursos de Artes da

Cena, como a turma que acompanhei ainda era composta por estudantes recém ingressados no curso, não me foi possível identificar, ao longo dos meses de vivência, em que medida esse eixo estava se consolidando para xs estudantes como fundamental para o curso todo. Também, e talvez porque esse não fosse meu objetivo naquela fase da pesquisa, não pude mensurar se a presença dessa proposta curricular se consolidava no curso como uma marca de pluralidade epistêmica, já que acompanhei somente a disciplina, que, sem dúvida, propunha aos participantes uma ampliação das possibilidades de saberes.

Minha participação na disciplina consistia em acompanhar e observar as aulas e atividades, realizando algumas delas junto com a turma. A opção por esse formato de participação, deu-se considerando a intenção de, além de observar a turma em processo de aprendizagem, vivenciar as etapas também. Completando essa forma de participação, contribuí com o processo coordenando um debate sobre livro de minha autoria, elaborado em 2010, para a licenciatura em teatro do PROLICEN/UnB, sobre Arte e Cultura Popular⁸. Este módulo foi adotado pela professora Renata de Lima Silva na bibliografia da disciplina. Particpei ainda ajudando um grupo de estudantes numa breve oficina sobre Cacuriá e, finalmente, acompanhei e ofereci suporte em alguns encontros nos quais houve a participação e parceria com o Grupo Calunga de Capoeira Angola, através de Mestre Guaraná⁹ e seus discípulos. Em função dessa multiplicidade de maneiras de acompanhamento, minha percepção do processo como pesquisadora aconteceu não somente pela observação, mas pela vivência em performance, especialmente, a partir de lugares análogos àqueles em que estavam os estudantes.

O grupo era composto inicialmente por 35 estudantes, sendo dois do curso de teatro e os outros 33 do curso de dança. Ao longo do semestre, houve um pequeno percentual de evasão e o grupo chegou ao final com um pouco menos de 30 participantes. A quantidade de encontros previstos para a disciplina também foi alterada no desenrolar do período. Inicialmente, estavam programados 30 encontros, num total de 80h de atividades presenciais. Todavia, em fins de outubro, as dependências da FEFD foram ocupadas pelos estudantes, num movimento que fez

⁸ Em 2010, elaborei alguns módulos pedagógicos para a Licenciatura em Teatro do Pro-licenciatura (PROLICEN) da Universidade de Brasília. Entre eles, havia um módulo, chamado Arte e Cultura Popular que abordava a importância desse campo para os licenciandos em teatro.

⁹ Oportunamente, trarei mais informações sobre Mestre Guaraná.

parte de uma série de ocupações que aconteciam em diversos estados do Brasil, em protesto ao golpe político ocorrido no país, e, no caso daquelas ocupações estudantis, mais especificamente em protesto contra a PEC 241¹⁰. As atividades da disciplina foram interrompidas quando das ocupações e retomadas no dia 23 de novembro de 2016. Algumas atividades presenciais foram substituídas por atividades à distância, as quais somaram 12,5 horas, e a disciplina teve um total 67,5 horas de atividades presenciais.

As atividades presenciais realizadas incluíram algumas aulas expositivas sobre temáticas fundamentais para o programa do curso (o próprio conceito de cultura popular, e outros como etnocentrismo, relativismo antropológico, relação público-privado, oralidade, cultura de massa, consumo, racismo, religiosidade); conversas avaliativas e debates sobre material videográfico ou bibliográfico; atividades práticas de contato com as memórias individuais sobre o universo das culturas populares, bem como com a prática de fazeres das manifestações tradicionais em sala de aula, proposta pela própria professora Renata de Lima e Silva¹¹ ou por colaboradores convidados; vivências com mestres de saberes tradicionais no ambiente da universidade; saídas de campo para participar de uma festa e ações que incluíam performances inspiradas nas manifestações tradicionais; apresentação de seminários em grupo, pelos estudantes, sobre determinadas manifestações tradicionais; e uma vivência pública da manifestação conhecida como Batuque Paulista, uma das que foram pesquisadas/praticadas pela turma.

São exemplos dos tópicos debatidos nas aulas expositivas: o conceito de cultura, incluindo as noções de cultura popular, cultura erudita, cultura de massa; conceitos ligados a questões relativas ao preconceito, ao racismo, ao pensamento relativista e ao pensamento eurocêntrico. É importante ressaltar que, nessas aulas expositivas, uma informação inicial central foi o relato da própria trajetória da professora Renata de Lima Silva com a cultura popular, que remonta vários anos, especialmente com a capoeira angola (na qual é conhecida como Contra mestra

¹⁰ Essa Proposta de Emenda Constitucional previa um teto bastante restrito nos gastos públicos, paralisando os investimentos em áreas como saúde e educação.

¹¹ Doutora em Dança pela Unicamp, Renata Lima é professora do curso de graduação em dança da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Atua também no Programa de Pós-graduação em Performances Culturais (FCS-UFG) e no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena (EMAC-UFG). É diretora do Núcleo Artístico Coletivo 22, contra-mestra de capoeira responsável pelo grupo Águas de Menino (ligado ao Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô), entre várias outras atribuições.

Renatinha Zabelê), mas também com outros saberes, sendo, por exemplo, Makota do terreiro de Candomblé Nzo Jimona dia Nzambi. Vale observar também que a professora Renata é uma mulher negra com grande potência de produção e realização, potência essa que inclui o lugar de reconhecimento que ocupa na Universidade Federal de Goiás como uma referência para os debates sobre as temáticas propostas na disciplina.

Os debates sobre vídeos, por sua vez, incluíram o vídeo documentário *O Povo Brasileiro*, baseado na obra de Darcy Ribeiro, que fala sobre as matrizes Luso, Afro e Tupi; três vídeos sobre capoeira (*Pastinha! Uma vida pela capoeira*, *Mestre Bimba – a capoeira iluminada* e *Besouro*); além de vídeos variados sobre manifestações como Coco Alagoano, Tambor de Crioula, Jongo, Candomblé, Batuque Paulista, Coco de Zambê, Bumba meu boi, Cavalinho, os quais foram material para as atividades não presenciais.

Algumas atividades práticas realizadas em sala de aula e conduzidas pela própria professora estavam relacionadas com a capoeira, o afoxé, o jongo e o batuque. Nessas mesmas atividades em sala, os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar com uma proposta da professora, chamada Instalação Corporal, que faz parte de longo trabalho de pesquisa prática e teórica que vem sendo desenvolvido ao longo da trajetória da autora. Renata explica esse processo:

a instalação é vista como um trabalho de consciência corporal e transformação do corpo (simplesmente corpo ou corpo cotidiano) em corpo diferenciado. Esse processo envolve o ato e efeito de aliar à imagem de si a sensação de si através de exercícios que acionam o tônus muscular, respiração, equilíbrio e concentração, distintos do cotidiano. Instalar-se, assim, um corpo diferenciado (extracotidiano), que no caso das artes cênicas é a própria possibilidade para o transbordamento de um corpo em arte. (SILVA, 2016, p. 123)

O trabalho com a Instalação Corporal foi realizado antes do contato com as manifestações já citadas.

As colaborações de mestres, brincantes, artistas e pesquisadores, ao longo do semestre, incluíram a da artista e pesquisadora Rafaela Francisco, que compartilhou com

a turma um processo de dança-ação do mito de Ewá¹², no qual a contação do mito é feita simultaneamente pela dança e pela voz, num todo orgânico que mescla esses dois elementos. No caso da intervenção feita na disciplina, a dança-ação foi casada com uma vivência corporal e de criação de imagens partilhada entre Rafaela e a turma. Outro colaborador foi o artista paulistano Wellington Campos, que ministrou para a turma uma oficina de dança dos orixás intitulada *Deuses que dançam*. O artista, pesquisador e integrante de terno de congada Cleber Carvalho também visitou a turma, oferecendo uma breve palestra sobre a manifestação popular chamada congada, a Festa da Congada de Vila João Vaz e sobre o Terno Verde e Preto dessa mesma congada, do qual ele faz parte.

Outro tipo de colaboração fundamental foi a de Mestre Guaraná, já citado aqui, que, ao longo de duas semanas, partilhou com o grupo vivências de Capoeira Angola. Antes da chegada do mestre, a professora Renata Lima já havia introduzido a capoeira em uma primeira aula/treino. Além dos treinos conduzidos por Mestre Guaraná e seu grupo, houve uma roda de capoeira em espaço externo, na própria FEFD como encerramento daquela etapa de trabalho.

A saída de campo proposta aconteceu na visita a uma festa popular, a 47ª Festa da Congada da Vila João Vaz em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Goiânia, ocasião em que os estudantes acompanharam uma manhã inteira de atividades, que incluiu missa, cortejos, almoço comunitário e onde foi possível conhecer os diferentes ternos da Congada, conhecidos como catupé, congo, moçambique e vilão.

Na última parte do semestre, foram realizados os seminários de pesquisa, sendo cada seminário sobre um saber tradicional popular (catira, batuque de umbigada, Cacuriá, candomblé, entre outras) nos quais os grupos de estudantes puderam mostrar autonomia na compreensão dos elementos fundamentais no universo das manifestações estudadas. Acumuladas todas as vivências dos encontros, ao longo dos meses, a última etapa do trabalho da turma consistiu em realizar publicamente a manifestação de cultura popular brasileira conhecida como

¹² Conta o mito de Ewá que havia uma mulher que tinha dois filhos. Ela sempre buscava lenha na floresta para vender no mercado. Um dia saiu para buscar lenha com os filhos, mas acabou por se perder na floresta. Por mais que se esforçasse, Ewá não encontrava o caminho. Seus filhos começaram a reclamar de sede e cansaço. Ewá não encontrava sequer uma poça d'água para lhes dar de beber. Ela então pediu ajuda a Olodumaré. Depois deitou-se juntos aos filhos e se transformou numa nascente d'água. As crianças puderam então beber e se salvar.

batuque de umbigada. Essa atividade foi realizada a partir de estudos e vivências construídos na sala de aula e fora dela. Em sala, durante alguns encontros, o batuque foi abordado de diversas maneiras, sempre dentro da metodologia que vinha sendo proposta pela professora Renata. Sua avaliação sobre a importância dessa atividade nos dá uma pista em relação à função desse momento no processo do semestre. Para entendê-la, vejamos um trecho de artigo que nós duas publicamos a quatro mãos sobre a experiência:

Sair da sala de aula e ocupar um lugar no pátio ou em praça pública foi a primeira experiência de compartilhamento de saberes sobre cultura popular que esses futuros artistas-docentes realizaram, entendendo que compartilhar implica necessariamente em ter algo para partilhar. E no caso da performance das culturas populares isso passa invariavelmente pelo corpo e pela praça comunitária. (ABREU e SILVA, 2017, p. 44)

Por fim, destaco uma atividade que aconteceu em sala de aula. Na aula inicial da disciplina de Fundamentos das Danças Populares Brasileiras, fomos informadxs que, no encontro seguinte, cada participante deveria apresentar um objeto pessoal, um “objeto da memória”, a partir do qual pudesse relatar alguma lembrança pessoal ligada às culturas populares. Quando foi feita a apresentação desses objetos, acompanhada do relato das memórias a eles conectadas, surgiram ferraduras, paninhos bordados, panelinhas de barro, doces tradicionais, CDs de música e outros tantos elementos, acompanhados de muitas histórias contadas, muitas memórias compartilhadas. Participei dessa proposta vivenciando cada etapa como se fosse uma das estudantes, ou seja, com a tarefa de buscar, em minhas memórias, objetos que se ligassem às recordações sobre as culturas populares em minha história.

Não seria difícil encontrar objetos dessa natureza em minha casa ou em meu local de trabalho, considerando, como já relatado na introdução deste trabalho, que minha trajetória profissional dialogou bastante, até aqui, com as culturas populares. Todavia, optei por voltar-me para elementos que estivessem mais diretamente ligados a um período anterior, o período de minha infância. Vale ressaltar que minha surpresa não foi diferente da de outrxs participantes da atividade. Minhas pesquisas das últimas duas décadas estiveram bastante concentradas em manifestações maranhenses. Não sou de origem maranhense, pelo contrário, tenho parte preponderante de minha ascendência familiar concentrada em região bem diferente do país, no estado do Rio Grande do Sul, onde nasceram meus pais, avós e bisavós. Onde eu mesma nasci,

embora ainda criança tenha passado a viver no Centro-oeste do Brasil. Durante o exercício de buscar esses objetos, deparei-me com uma cuia de chimarrão, elemento muito presente em minha vida desde a infância e que uso com alguma frequência. A cuia, talvez por estar naturalizada em meu cotidiano, nunca havia se revelado para mim como um elemento ligado às culturas populares. Não que não a considerasse assim se analisasse a questão intelectualmente. Apenas não pensara nisso dessa maneira.

Menciono essa atividade especialmente, para ilustrar uma das formas de atuação em campo. Vivenciar aquele lugar estava relacionado com perceber de que maneira o aprendizado se dava para aqueles artistas docentes em formação na licenciatura. Todavia, perceber a partir daquele lugar era também praticar, dia a dia, a proposta metodológica de gerar a pesquisa da e na prática, no campo vivido, em que o fazer e a reflexão integram um fluxo indissociável. Talvez aquele tenha sido o primeiro momento da vivência em campo no qual a pesquisadora tenha questionado estruturas fundamentais que entravam em ação com o desafio de possibilidades pluriépistêmicas de ensino. Reflito sobre o fato de que a cuia de chimarrão é, possivelmente, um dos símbolos indígenas mais evidentes na cultura rio-grandense, originária das práticas de povos como os Guarani, os Aimara e os Quíchua.

Note-se que a cultura do Rio Grande do Sul divulga fortemente sua ascendência europeia, mas talvez não faça muita questão de ressaltar a origem indígena de um de seus maiores símbolos, quiçá o maior. Esse foi o primeiro tropeção em meu caminhar. Nessa pesquisa em cortejo, o caminho ensina quando o conforto da caminhante fica alterado por acidentes imprevistos. Não me apercebera, até então, a que profundo grau estava minha alteração de percepção sobre a importância dos saberes indígenas em minha própria história e na do estado em que nasci. Ainda que tivesse essa informação genérica e intelectualmente compreendida, essa percepção se deu de outra maneira quando conectada a uma questão concreta e cotidiana de minha história. Considero que isso seja viver o campo como um lugar de teorização para modificar a percepção das possibilidades da vivência concreta e compartilhada. Pude refletir com e a partir do corpo que se deparava com as propostas, colocar em jogo memórias e saberes já adquiridos. Cada uma dessas situações iniciava um esboço das próximas etapas de pesquisa.

Essa foi uma das formas de estar nessa primeira etapa de campo, mas, ao longo da disciplina, conforme já mencionado, minha participação se deu de formas

variadas. Durante os debates e aulas expositivas, detive-me a observar, procurando não fazer intervenções, com exceção é claro do já mencionado debate a respeito do livro de minha autoria. Durante a saída de campo na festa da congada, igualmente, mantive-me observando (embora aqui, também xs estudantes da disciplina estivessem observando), assim como nos seminários apresentados pelxs alunxs. Em todas as outras atividades propostas, realizei as práticas e refleti a seu respeito no próprio fazer, em e com meu corpo.

O acompanhamento do processo descrito acima foi fundamental como parâmetro e inspiração para o desenho e aplicação da segunda etapa de pesquisa de campo. Não somente as vivências acompanhadas foram uma referência como também a forma de as acompanhar, ou seja, a metodologia de pesquisa, que foi se delineando durante o processo de campo vivido, também influenciou, posteriormente, a reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizado das artes da cena.

Além disso, estabeleceu-se, nesta primeira etapa de pesquisa de campo, uma parceria com minha colega, a professora Renata Lima, que perdurou pelas outras etapas, de outras maneiras, por exemplo, na segunda etapa, que relatarei a seguir, algumas vivências (como a ida à Congada da Vila João Vaz e a viagem para conhecer o Boi do Rosário) foram realizadas unindo as duas turmas (licenciatura em teatro e licenciatura em dança) para a participação nos eventos. Coletivamente, foram se acumulando trocas e potências que constituem um diferencial no processo artístico-pedagógico. Acredito o trabalho de cada uma de nós se beneficiou com essa parceria de professoras de cursos distintos, mas que desempenham papéis similares em seus respectivos cursos no que tange ao diálogo entre artes da cena e saberes tradicionais.

Essa primeira etapa de campo compôs a reflexão mais ampla desta tese a respeito das possibilidades metodológicas e epistemológicas para o ensino-aprendizado de teatro/dança a partir do contato com os saberes e fazeres tradicionais. Foi também uma referência forte para o trabalho que viria ser desenvolvido com estudantes da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG nas outras duas etapas em campo. Ter vivenciado inicialmente, em meu próprio corpo, as metodologias propostas por Renata Lima para a construção daquela disciplina contribuiu para o que viria a ser desenhado no curso de Licenciatura em teatro, como será possível perceber a seguir.

1.1.2 Com as baquetas na mão: primeiras vivências na Licenciatura em teatro

Depois do acompanhamento do processo gerido pela professora Renata de Lima Silva, as primeiras experiências conduzidas por mim, no âmbito desta pesquisa foram aplicadas no segundo semestre de 2017. Essa segunda etapa aconteceu durante a disciplina Manifestações Dramáticas Populares, disciplina obrigatória da Matriz Curricular da Licenciatura em Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A disciplina em questão havia sido inserida no currículo em 2016 e, no fluxograma do currículo, é oferecida no quarto semestre do curso. Portanto, no segundo semestre de 2017, tivemos sua primeira oferta. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta a seguinte ementa para a disciplina:

Possibilitar ao discente o contato com informações teóricas, históricas, estéticas, éticas e técnicas sobre manifestações dramáticas das culturas populares brasileiras, enfatizando princípios comuns a essas manifestações e ao fazer teatral, especialmente no que se trata do processo de transmissão de saberes, ampliando o reconhecimento da importância das referências das culturas populares na formação do artista-docente e abordando a presença de referenciais das culturas africanas e indígenas nessas manifestações. (EMAC – UFG, 2016)

Eu seria a docente responsável por sua implantação e primeira oferta, a qual, justamente por ser a primeira, já deixa antever a possibilidade de ajustes e alterações futuras. A inserção da disciplina no fluxo curricular nesta licenciatura em Teatro é ainda uma ação que considero isolada. Isolada no sentido de que não fundamenta explicitamente nenhum eixo estruturante do currículo. O componente afro-ameríndio que passou a atravessar cada vez mais fortemente a experiência desta disciplina (como veremos no decorrer desta pesquisa) ainda não é determinante em quase nenhum componente do atual currículo do curso.

Embora seja uma disciplina obrigatória, uma pequena quantidade de suas vagas pode ser oferecida como Núcleo Livre¹³. Portanto, na turma de 2017.2, tivemos, além de estudantes do quarto período da Licenciatura em Teatro, 2 estudantes do curso de Licenciatura em Dança da FEFD e 4 estudantes do curso de Licenciatura em

¹³ As disciplinas de núcleo livre são parte integrante da carga horária de cada curso da Universidade Federal de Goiás, definidas no Projeto Pedagógico de Curso, abertas a alunos de outros cursos, os quais podem se matricular e cursar essas disciplinas em outras unidades que não a sua.

Artes Cênicas, que já cursavam períodos mais avançado (sétimo, oitavo) e seguiam o fluxograma do Projeto Pedagógico antigo, no qual a disciplina de Manifestações Dramáticas Populares não existe. De um modo geral, xs estudantes que se matricularam em vagas de Núcleo Livre optaram por essa disciplina por já terem algum contato prévio consciente com as manifestações dramáticas populares. Por sua vez, a maior parte da turma, composta pelxs estudantes que se matricularam nas vagas obrigatórias, não relatava nenhuma experiência com esse universo. Éramos, inicialmente, um grupo de 23 participantes, sendo 22 estudantes e eu. Com as naturais mudanças inesperadas nas vidas de alguns/algumas estudantes, houve um pequeno percentual de trancamentos e finalizamos com um grupo de 19 pessoas.

De agosto a novembro de 2017, tivemos um encontro semanal, com duas horas de duração. Além desses encontros que aconteciam na universidade, foram realizadas 5 atividades externas. Portanto, foram 21 encontros, sendo 16 na universidade e 5 em saídas de campo, num total de 68 horas de atividades. Dois dos encontros em sala de aula incluíram a visita colaborativa de convidados integrantes das comunidades visitadas em campo. As manifestações dramáticas populares que optamos por conhecer no semestre foram a Congada, o Bumba meu boi, neste caso específico, o Boi do modo como é brincado no Maranhão, e o Cacuriá/Caroço¹⁴.

Para estabelecer contato com o universo dos saberes e fazeres tradicionais de um modo mais amplo e com essas Manifestações Dramáticas mais pontualmente, as atividades propostas incluíram vivências práticas em sala de ensaio, análise de documentários em vídeo, saídas de campo, leituras e rodas de conversa, além da realização de uma roda de Cacuriá na praça da EMAC e da criação e apresentação, em grupos, de uma breve intervenção performático-pedagógica pensada para estudantes de educação básica. Relatarei a seguir todas essas atividades, priorizando não a ordem cronológica de execução, mas o sentido de relação/ligação entre todas as ações vivenciadas.

Na busca de visitar um pouco o universo dos Congos e dos Bois (ANDRADE, 1982), foi elaborado um Plano de Atividades que proporcionasse o contato com esses universos, partindo de manifestações dos mesmos em nossos arredores geográficos. Por isso, nossas duas saídas de campo mais marcantes, naquele semestre, foram as que descrevo a seguir:

¹⁴ Essas manifestações serão apresentadas em maiores detalhes no capítulo 2.

- a) a primeira foi uma visita, no dia 10 de setembro, para conhecer a Festa da Congada da Vila João Vaz em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, festa que eu já havia presenciado quando acompanhei a disciplina na FEFD, em 2016, e que é realizada anualmente no bairro Vila João Vaz, na cidade de Goiânia, pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila João Vaz. A festa estava em sua 48ª edição e a irmandade existe formalmente constituída desde 1988 (CARVALHO, 2016). O festejo acontece sempre no mês de setembro e integra um movimento mais amplo de congada na cidade de Goiânia. Nessa visita, acompanhamos o café da manhã dos congadeiros e congadeiras, a seguir, a saída, partindo da sede da irmandade, dos Ternos de congo, moçambique e catupé, participantes da festa naquele ano. Seguimos o cortejo pelas ruas do bairro até a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, participamos da missa e voltamos para a sede da irmandade onde compartilhamos o almoço com os congadeiros, congadeiras e a comunidade. Foi uma manhã inteira de vivências enriquecedoras para o grupo, que serão comentadas ao longo deste trabalho. Como a festa era realizada num bairro da própria cidade de Goiânia, cada estudante se locomoveu até lá com seus próprios meios. Nossa participação na festa se deu como público, acompanhei a turma sempre assistindo as atividades dos congadeiros e congadeiras, mas simultaneamente, observando a turma se relacionar com a experiência, portanto, para mim, esse campo já não foi exatamente vivido da mesma maneira que vivenciei aquele em que acompanhei a disciplina da professora Renata de Lima Silva. Essa nova relação, de acompanhar a festa, acompanhando ao mesmo tempo a turma que fazia a visita, aconteceu em todas as saídas de campo desta disciplina;
- b) a segunda saída, no dia 04 de novembro, foi a participação na Festa da Morte do Boi do Rosário, que é realizada anualmente, em Pirenópolis-GO, como parte do ciclo da festa do Boi que incluiu as etapas de nascimento e batizado, ambas no primeiro semestre do ano, e a etapa da morte, no segundo semestre. A festa é realizada pelo Boi do Rosário, grupo de Bumba meu boi formado na cidade em 2010, que, embora sendo um grupo de criação recente, está ligado à tradição do Bumba meu boi maranhense, sendo conduzido pelo amo do Boi¹⁵, Noel Carvalho,

¹⁵ No contexto das comunidades de Bumba meu boi, o amo do Boi desempenha, no mínimo, o papel de conduzir as etapas da festa, coordenando por meio do canto, do toque e de seu apito, os momentos do ritual. Em muitos

filho do Mestre Tião Carvalho, também amo de Boi, e neto de brincantes maranhenses de Bumba meu boi. Para participar da festa, realizamos uma curta viagem, em transporte da Universidade Federal de Goiás, e passamos o dia na cidade de Pirenópolis, acompanhando as diversas etapas da festa, cuja programação se estendeu das 10 às 21 horas daquele mesmo dia. Participar dessa saída apresentou um diferencial em relação a todas as outras, não só por meu conhecimento um pouco mais aprofundado da festa do Boi, mas também pela relação previamente estabelecida com aquele grupo de Boi e seus integrantes. Os vínculos prévios possibilitavam minha participação direta na festa, tocando e cantando no cordão de chapéus de fita. Esse conhecimento prévio do grupo, bem como uma visita anterior que o jovem amo do Boi fez a nossos encontros na universidade possibilitaram que a turma também participasse de maneira distinta, podendo brincar também no cordão de fita e eventualmente até tocar.

As imagens a seguir deixam perceber um pouco a diferença de relação estabelecida entre estudantes e festejo nas duas saídas de campo mencionadas. Na figura 1, no lado direito da imagem, está o cortejo da Congada e, no lado esquerdo, apartados por uma distância de mais de 1 metro, estão xs estudantes, acompanhando "de fora".

grupos de Boi, ele é também o responsável pela manutenção do grupo que brinca o Boi nos momentos de preparação e permanência da brincadeira.



Figura 1 Cortejo dos ternos da Congada da Vila João Vaz, acompanhado pelxs estudantes (2017). Foto: Joana Abreu.

Na figura 2, também se vê um cortejo, mas estudantes e brincantes estão misturados, sendo possível ver estudantes inclusive com instrumentos musicais nas mãos, participando da execução musical.



Figura 2 Estudantes acompanham Cortejo da festa do Boi do Rosário (2017). Foto: Arthur Brosig.

As duas festas visitadas são de naturezas muito distintas, como veremos no capítulo 2. Essas duas saídas de campo estiveram estreitamente ligadas às atividades que realizamos na sala de ensaio da universidade. Antes de descrevê-las, é importante reforçar que as abordagens do universo da Congada e do universo do Bumba meu boi, em nossos encontros, aconteceram de maneiras diversas, entre outras coisas, pelo fato de meu grau de domínio da informação a respeito de cada uma delas ser distinto. Isso inclui o fato de eu, como mediadora das atividades propostas, acumular mais vivências ligadas com o Bumba meu boi, mas diz respeito também a meu pouco conhecimento das referências locais que poderiam, com muito mais propriedade, apresentar a fundo a Congada para a turma.

No caso da Congada, manifestação que ainda não vivenciei com profundidade, foi necessário nos apoiarmos em vídeos, textos e na preciosa colaboração de Cleber Carvalho, artista-pesquisador e integrante do Terno Verde e Preto da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila João Vaz. Cleber esteve em um de nossos encontros para conversar com o grupo sobre a congada, a festa da Vila João Vaz e sobre o Terno Verde e Preto. Fizemos uma tentativa de, por intermédio de Cleber, convidar o capitão do Terno Verde e Preto para conversar conosco, mas à época, não conseguimos harmonizar as agendas para efetivar essa ideia.

A desarmonia de agendas pode parecer uma banalidade, um fato descontextualizado para o debate nesta tese, mas ela revela características importantes do contexto epistêmico da universidade. A possibilidade de conversar mais longamente com o capitão de um terno de congo durante os contatos iniciais com a Congada, teria sido, além de bastante importante para o aprofundamento do repertório de docente e discentes sobre o assunto, uma oportunidade de vivenciar uma das formas de transmissão de saberes nessa manifestação, o Encontro com o mestre, aquele que é reconhecido como mais graduado naquele saber. Essa possibilidade não se encaixa numa grade horária pré-estabelecida inflexível. Para conversar com o mestre, é preciso disponibilidade para se aproximar e escutar. Esse sistema de transmissão não está à disposição da universidade para se ajustar ao horário da disciplina inserida no sistema de gestão acadêmica. Se, por um lado, a estrutura da disciplina já foi pensada para criar algumas brechas nessa grade horária, uma vez que as saídas para as festas em campo demandavam ajustes de calendário

por partes de todos os participantes, por outro lado, essas brechas não deram conta de tudo que a possibilidade de outras epistemes demandou.

Desse modo, para ampliar o contato prévio com a congada, também foi disponibilizada para a turma a dissertação de mestrado de Cleber Carvalho, defendida em 2016, sobre essa mesma temática. Como já iríamos conhecer a congada de Goiânia, os vídeos pesquisados foram relativos a uma irmandade de Congada do Distrito Federal e outras de Minas Gerais. O vídeo produzido no DF foi realizado pela Escola Digital de Batuque Tradicional, dirigido por Steffanie Oliveira e Gustavo Serrate, a partir das práticas de congada da Irmandade do Rosário do Carmo do Cajuru, irmandade radicada em Brasília e, à época, conduzida por Mestre Eli Benedito, já falecido.

Os vídeos sobre a congada de MG foram um documentário sobre a Festa Congados e Moçambiques de Monte Alegre de Minas, produzido em 2015 por Renato Cabral; e outro documentário chamado *Cores da Mata*, sobre os Congados da Zona da Mata mineira, realizado por Oswaldo Giovannini Jr., em 2014. A partir desses vídeos e da leitura da dissertação de Carvalho, que foram vistos/lidos em casa pelos estudantes, nos aproximamos um pouco do universo da Congada e de elementos ligados às manifestações dramáticas populares que despontavam em nossas conversas. Posteriormente, nossas percepções foram confrontadas com a vivência na saída de campo e, ainda depois, a conversa com Cleber Carvalho aprofundou um pouco o contato. Tínhamos o plano de realizar algumas atividades práticas em sala de aula, experimentando a dança e a música, com a coordenação do Cleber, mas o tempo não foi suficiente. Novamente, os limites temporais levaram aos questionamentos sobre as fricções entre os tempos dos saberes tradicionais e o tempo da academia.

No caso do Bumba-meu-boi, embora tenhamos utilizado também o recurso de vídeos e leituras, meu conhecimento mais aprofundado da festa e seus componentes nos possibilitou a prática do cantar, batucar, dançar e contar como caminho de estudo prévio da manifestação. No caso dos vídeos sobre o Bumba meu boi, uma parte foi assistida coletivamente, em sala de aula, e outra parte individualmente, pelos estudantes. Os vídeos assistidos em conjunto foram *Seu Teodoro, guardião do rito*, documentário de William Alves e Nôga Ribeiro, realizado em 2003, e trechos do DVD *Boi de Teodoro, Alegria de São João*, realizado pela Ossos do Ofício e pelo Centro de Tradições Populares, ambos sobre um grupo de Bumba meu boi de Sobradinho (DF),

mais conhecido como Boi de Seu Teodoro, grupo brasiliense de cultura maranhense que desenvolve atividades na capital desde a década de 1960, com o qual convivi durante diversos anos de minha formação artística.

Os documentários indicados para apreciação individual foram: *Brincando na Floresta*, de Giselle Bossard, realizado em 2014; e *Memórias de um corpo brincante: a brincadeira do Cazumba no Bumba-boi maranhense*, de Juliana Manhães, parte integrante de sua pesquisa de pós-graduação, orientada por Zeca Ligiéro, na UniRio. Esses dois últimos são documentários sobre o Boi da Floresta, grupo de Bumba meu boi maranhense de sotaque da baixada, criado por Mestre Apolônio Melônio, e sobre a figura do cazumba ou cazumbá, personagem fundamental nesse sotaque¹⁶ de Boi, e seus brincantes. As leituras indicadas como complemento foram um trecho do livro *Danças Dramáticas Brasileiras*, de Mário de Andrade, e um trecho do livro *Teatro e Culturas Populares: diálogos para a formação do ator*, resultante de minha pesquisa de mestrado, sobre o Bumba meu boi maranhense.

Para abordar o universo dos Bois, fizemos o recorte do Bumba meu boi maranhense, mais especificamente do Sotaque da Baixada, o mesmo do Boi do Rosário, que seria visitado, e dos Bois mencionados na descrição dos documentários acima. Experimentamos o canto e o toque das toadas, utilizando inicialmente instrumentos tradicionais desse sotaque (matracas, pandeirões e maracá).

Também vivenciamos um pouco do mito do Boi, abordando a narrativa sobre Pai Francisco, Catirina, e o desejo da língua do Boi. A partir dessa narrativa, muito recorrente nos autos de Bumba meu boi no Maranhão, trouxemos para a roda os personagens da Catirina, do Boi e do Vaqueiro, experimentando a dança e o jogo entre eles. Três dias antes da festa da morte do Boi, o amo Noel Carvalho e mais dois brincantes do Boi (Marina Duarte e Daniel Pregnoatto) nos visitaram em um de nossos encontros, como já mencionei, para propor uma vivência dos fazeres do Boi de sotaque da Baixada.

Nesse primeiro ano de contato com a festa de Congada da Vila João Vaz e a festa do Boi do Rosário, começou a se delinear um percurso informal de troca entre cada comunidade e as nossas turmas. Um fator importante para isso foi que, ao longo dos anos da pesquisa, priorizamos repetir a visita às mesmas festas, sempre que possível. Assim, cada vez que retornávamos, acrescentávamos mais uma pedrinha

¹⁶ Falarei mais detalhadamente sobre os sotaques no capítulo 2, ao apresentar o Boi do Rosário.

para pavimentar uma vereda de contato e troca. Essas trocas ainda precisam ser ampliadas e sistematizadas, mas já tiveram um desenho inicial, principalmente nessas duas festas. No caso da Congada da Vila João Vaz, nosso contato inicial era sempre feito com o congadeiros Cleber Carvalho, que nos orientava sobre como poderíamos contribuir para a festa naquele ano (levando alimentos, ajudando em alguma tarefa etc). Com a frequência ao longo dos anos, começou a se delinear o contato com outras pessoas da comunidade.

No caso do Boi do Rosário, como já havia um contato prévio com xs integrantes, pudemos contribuir, ao longo dos anos, tanto providenciando recursos materiais para a alimentação da comunidade durante a festa como comprando e confeccionando materiais necessários para a decoração da festa, colaborando com a limpeza do espaço da sede, ajudando na elaboração de projetos, indo contribuir com apresentações do Boi em localidades de Goiânia, entre outras atividades. Acredito que ainda poderemos avançar muito na construção desse caminho de troca e valorização, tanto no que diz respeito a receber essas comunidades e mestres na universidade com a deferência que merecem (incluindo a remuneração justa por sua atuação como professores), como ajudando na manutenção da manifestação na própria comunidade.

Vale mencionar que, além das duas saídas de campo pra ver a congada e o Boi, realizamos neste ano mais outras duas para assistir performances cênicas que haviam sido criadas a partir do contato com o universo de manifestações tradicionais populares. Os espetáculos assistidos foram, *Entre raízes, corpos e fé*, do grupo Coletivo 22 (GO), realizado a partir de pesquisa de doutorado de Marlini Dorneles de Lima, sobre o ofício das parteiras e raizeiras do cerrado; e *A farra do Boi-bumá*, da companhia teatral Os Ciclomáticos (RJ), criado a partir do mito de Pai Francisco e Catirina. Os dois espetáculos assistidos têm natureza muito distintas tanto no que diz respeito ao processo de criação, como no que tange ao tipo de visão de relação entre a cena e o universo das manifestações tradicionais. Nenhum dos dois estava no planejamento inicial da disciplina, mas foram inseridos com o intuito de aproveitar as oportunidades que se apresentaram ao longo do semestre de ampliar a vivência de campo para xs estudantes, acreditando que no caso dessa proposta, a experiência de ir à rua é fundamental, como debateremos posteriormente.

Embora tenham sido mencionados referências bibliográficas e alguns debates, nossos encontros foram quase sempre tecidos prioritariamente de atividades práticas.

A primeira etapa dessas atividades práticas, logo no início do semestre, se estabeleceu a partir do contato com o Cacuriá e o Carço¹⁷, duas brincadeiras populares maranhenses, derivadas do carimbó das caixeiros ou lelês de caixa ou ainda forró/bailes de caixa, as quais considero vizinhas do Boi, uma vez que essas, em muitas ocasiões nas comunidades e festejos, coabitam com a brincadeira do Boi.

Desde o primeiro momento, portanto, cantamos, dançamos e tocamos Cacuriá e Carço, numa prática que permeou os encontros do início ao fim do semestre, momento em que já tínhamos um pequeno repertório compartilhado, o que nos possibilitou enfrentar o desafio de, nas últimas semanas de aula, realizar duas rodas externas de Cacuriá: a primeira na FEFD, para/com a turma de Fundamentos das Danças Populares Brasileiras do segundo semestre do 2017, e a segunda na praça da EMAC, recebendo o público que desejasse entrar na brincadeira. Nas vivências de caixa, praticamos também o improvisado de verso, em que cada participante era desafiado a puxar um verso composto de quadras. Inicialmente, os versos eram escolhidos de um repertório popular pré-existente, mas depois os versos improvisados também despontaram. O Carço e o Cacuriá foram manifestações que permearam vivências ao longo de todo o semestre.

Minha posição nesse contexto era bastante desafiadora, já que havia a necessidade de batucar, cantar e dançar¹⁸ e, por meio desses fazeres, simultaneamente ser capaz de mediar a vivência proposta, observar o envolvimento e as conquistas dxs estudantes coletivamente e de cada um/uma individualmente.

Relato ainda três experiências que compartilhamos. A primeira delas foi semelhante àquela observada na disciplina da professora Renata Lima, na qual cada participante foi convidado a buscar, em suas memórias, um objeto que tivesse relação com as culturas populares e trazê-lo para compartilhar com o grupo (foram apresentados instrumentos musicais, estandarte, cantigas entre outros).

A segunda foi uma atividade que experimentou exercitar debate e brincadeira sem que cada um desses momentos parecesse apartado do outro. Desse modo, fizemos uma roda de Cacuriá, com uma cantiga que convoca sempre alguém a entrar na roda, chamada *Jabuti*. Nessa brincadeira, os bailantes giram e dançam em roda enquanto uma dupla brinca no meio. Cada vez que a cantiga é repetida, um dos

¹⁷ Falarei mais detalhadamente sobre o Cacuriá e o Carço no capítulo 2.

¹⁸ Falo mais detalhadamente sobre o quarteto batucar-cantar-dançar-contar, proposto por Zeca Ligiéro a partir de Bunseki Fu-kiau, nos capítulos posteriores.

integrantes da dupla diz “Tô saindo” ao que, simultaneamente, um dos bailantes da roda responde “Tô entrando” e assume, no centro da roda, o lugar daquele que saiu. Pois bem, em nossa adaptação, cada vez que alguém entrava na roda, escolhia uma carta entre várias que estavam dispostas no chão, no centro da roda, viradas de cabeça para baixo. As cartas continham conceitos e referências sobre temas como culturas populares, tradição, contemporaneidade, sagradoXprofano, cultura de massas, cultura africana, cultura indígena, apropriação, manutenção e assim por diante. Cada vez que um termo era revelado, pausávamos rapidamente a roda para que todos que desejassem se colocassem verbalmente sobre aquele conceito.

Foi, para mim, uma experiência nova, quase um improviso, na intenção de buscar lugares diferentes para os debates conceituais, mas também provocar um aprofundamento da consciência sobre as diversas camadas de sentido histórico, estético, ético, social e espiritual que estão presentes em fazeres como o da roda de Cacuriá. A busca de um diálogo sincrônico entre o pensamento do corpo e a sistematização intelectual. Em parte, essa ideia surgiu por uma intenção de reduzir os momentos em que ficávamos parados, sentados, debatendo. Entretanto, outras descobertas se apresentaram. Se, por um lado, o debate sobre cada conceito sorteado era mais breve, por outro, cada um falava com menos receio, quase no fluxo daquela partilha da roda. Analiso melhor essa atividade no capítulo 4, ao falar da metodologia de ensino-aprendizagem proposta na disciplina de Manifestações Dramáticas Populares.

Finalmente, houve uma última atividade, que foi realizada quase no final do semestre, na qual, divididos em pequenos grupos, estudantes participantes elaboraram uma atividade de ensino de artes da cena¹⁹, sempre usando como referência os elementos que havíamos experienciado ao longo do trabalho. Minha participação nessa atividade resumiu-se a fazer a proposta, assistir o resultado e participar na conversa coletiva realizada ao fim da ação, provocando o aprofundamento das reflexões a respeito das relações entre saberes/fazeres tradicionais e ensino-aprendizagem na educação básica.

Nessa segunda etapa da pesquisa de campo foram colhidas imagens fotográficas e videográficas, além de relatos por escrito e em vídeo dos participantes.

¹⁹ Ofereço breves exemplos dessas atividades no capítulo 4.

1.1.3 De novo, mas diferente: novas vivências na licenciatura em teatro

Uma segunda incursão na disciplina de Manifestações Dramáticas Populares, da Licenciatura em Teatro da EMAC não estava nos planos iniciais do trabalho de campo desta pesquisa. Todavia, no segundo semestre de 2018, embora eu estivesse afastada da Licenciatura para os estudos de doutorado, o comprometimento com a gestação daquela nova proposta de curso, levou-me a uma parceria muito frutífera com a docente responsável por ministrar a disciplina em minha ausência. A professora Maria Ângela De Ambrosis Pinheiro Machado, que entre suas pesquisas em artes da cena traz grande aprofundamento nas áreas de palhaçaria e contação de histórias, aceitou o desafio de realizar a segunda oferta da disciplina, por sua afinidade e interesse pelo universo das tradições populares. A partir da proposta dela de realizarmos uma parceria para definir o plano de ensino do curso que seria ofertado, constituiu-se outra oportunidade, para mim, de vivenciar o campo que havia experimentado no ano anterior, mas de outra posição e com outros saberes e fazeres envolvidos.

Assim, em julho de 2018, colaborei com a professora Maria Ângela na elaboração do Plano de ensino, incluindo a escolha das festas que seriam visitadas e de palestrantes/fazedores que seriam convidados a visitar a turma. Na sequência, de agosto a dezembro de 2018, acompanhei a oferta da disciplina, por vezes observando, outras vezes brincando e fazendo junto com a professora e a turma e, outras ainda, compartilhando saídas de campo.

É importante ressaltar que embora cada semestre de campo tenha sido diferente, cada um se beneficiou da experiência dos anteriores. Por exemplo, após acompanhar a disciplina da professora Renata de Lima Silva, em 2016, reeditamos alguns pontos daquela parceria nas ofertas das disciplinas de teatro e dança em questão, no ano de 2017. Em 2018 não foi diferente. Como a disciplina da Licenciatura em dança (Fundamentos das Danças Populares Brasileiras) acontece sempre no segundo semestre do ano e a disciplina da Licenciatura em Teatro (Manifestações Dramáticas Populares) também, essa concomitância e as afinidades que se estabeleceram permitiram a multiplicação de ações conjuntas.

No segundo semestre de 2018, as ações compartilhadas pelas turmas da licenciatura em teatro e da licenciatura em dança incluíram fazer juntos diversas saídas de campo (Festa da Congada da Vila João Vaz, Festa da Congada de Catalão,

Roda de Tambor de Crioula, Noite de Batuque de Umbigada). Essa possibilidade, além de gerar uma sensação mais comunitária entre os dois cursos, ampliou as vivências para cada turma e fortaleceu a iniciativa da Licenciatura em Teatro que era uma proposta bem mais recente do que a da Licenciatura em Dança.

Na turma da disciplina Manifestações Dramáticas Populares de 2018, as manifestações escolhidas pela professora Maria Ângela para trabalho com o grupo foram a Ciranda e a Congada. A primeira foi escolhida em função da relação com as brincadeiras e cantigas de roda das tradições populares. A segunda foi escolhida novamente em função das facilidades geográficas em relação a visitar festas de Congada. Além dessas duas manifestações foram vivenciados também: um pouco de Bumba meu boi, a partir da visita de Noel Carvalho, amo do grupo de Boi de Pirenópolis, já mencionado aqui; um pouco de Tambor de Crioula e um pouco de Batuque de Umbigada. Essas duas últimas manifestações puderam ser experimentadas justamente pela parceria já mencionada com a turma da Licenciatura em Dança e com a professora Renata de Lima Silva que, naquele mesmo semestre, coordenava junto a seu grupo artístico Coletivo 22, um projeto que incluía vivências mensais de rodas com manifestações que apresentavam a forte presença de tambores.

O contato com a Ciranda foi proporcionado por meio de vivências, conduzidas pela professora Maria Ângela, iniciadas com cantigas de roda, geralmente aprendidas na infância. Posteriormente, participei mediando uma breve roda de Ciranda, que incluiu canto e dança, trazendo algumas referências sobre reconhecidos detentores desse saber.

No caso da Congada, além de uma conversa e vivência com o pesquisador e congadeiro Cleber Carvalho, a turma realizou duas saídas de campo para acompanhar duas festas de Congada. A primeira, em setembro de 2019, na Vila João Vaz, em Goiânia, quando parte da turma conheceu a festa da irmandade que eu já vinha visitando desde 2016. A segunda festa visitada foi a 142ª Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário de Catalão. A visita havia sido proposta por mim à professora Maria Ângela, considerando que, mesmo que a cidade diste aproximadamente 260km de Goiânia, o tamanho e a tradição da festa acrescentariam muito à nossa percepção sobre aqueles saberes/fazeres. Assim, nessa saída de campo, foi necessário realizar uma pequena viagem, com ônibus provido pela UFG,

e pernoitar na cidade, a fim de acompanhar as atividades do último final de semana da festa.

De todas as saídas de campo desta turma, participei acompanhando o grupo, partilhando descobertas e, por vezes, informando e orientando em relação às festas que iriam ser visitadas ou aos fazeres que iriam ser experimentados, sempre em profundo diálogo com a professora Maria Ângela.

Numa última etapa da disciplina de MDP, após todas as saídas de campo, a professora Maria Ângela realizou com a turma um estudo do capítulo 4 do livro *Teatro e Culturas Populares – Diálogos para a formação do ator*, resultante de minha pesquisa de mestrado. Este capítulo levanta 9 princípios²⁰ presentes nos saberes e fazeres tradicionais, os quais dialogam com a prática teatral. Após ler e debater os princípios apresentados, já trazendo as vivências das saídas de campo, a turma trabalhou em pequenos grupos, criando breves intervenções performáticas que se inspiravam tanto nos princípios estudados como nas experiências do semestre no contato com as manifestações vistas/vividas²¹.

É importante ressaltar que quando falamos de criação de intervenções performáticas não estamos falando da mimetização das festas e saberes que foram conhecidos nos estudos e nas saídas de campo, e os grupos foram orientados nesse sentido. As intervenções criadas pelos grupos falavam de diversas questões: da condição da mulher, das relações de poder, dos desafios na trajetória humana. A experiência vivida nas vivências, nos encontros, nas saídas de campo, proporcionadas ao longo do semestre, surgiam, a meu ver, principalmente em dois sentidos, na coragem de se colocar e expor questões que lhes dizia respeito; na presença do ritmo, do espaço, da musicalidade em todas as intervenções. Mais à frente, no capítulo 4, aprofundo essas percepções.

Desta etapa final da disciplina, participei mediando o debate sobre os princípios lidos, debate este que se ampliou também para um levantamento da percepção que a turma tinha da disciplina ofertada, uma vez que já tínhamos seguido quase toda a trajetória proposta. Também tive a oportunidade de assistir as intervenções criadas por eles e conversar a respeito. Toda essa criação de intervenção performática foi

²⁰ Os 9 princípios levantados à época foram: 'Repetição', 'Presença e Integração', 'Precisão e Risco', 'Desafio dos limites do corpo', 'Improvisação', 'Relação com o outro', 'Relação com o espaço', 'Relação entre o eixo e a base do corpo', 'Ritmo e musicalidade'.

²¹ As intervenções criadas pelos grupos são descritas e comentadas no capítulo 4.

mediada pela professora Maria Ângela o que, nessa etapa, me permitiu uma posição de observadora e colaboradora somente.

Novamente, as experiências foram registradas em fotos, vídeos, tanto das vivências como das rodas de conversa. Realizei também uma entrevista com a professora Maria Ângela. Tal entrevista foi concebida a partir da consciência da oportunidade de escuta de uma percepção distinta da minha em relação à concepção, mediação e avaliação da proposta da disciplina e as informações colhidas contribuirão, a seguir, para o debate da compreensão das metodologias propostas.

1.1.4 Performances negras: desacomodando perspectivas

Esta que estou considerando uma quarta etapa de trabalho de campo não estava prevista ou sequer imaginada no projeto de pesquisa, o qual, inicialmente, não propunha um diálogo mais explícito e direto com a questão da africanidade e da afro-brasilidade intrínsecas a uma imensa parte dos saberes e fazeres tradicionais no Brasil. Explico-me. Desde o início de minhas pesquisas, a cada passo dado, se evidenciava mais aos meus olhos a presença estruturante da contribuição africana para o contexto desses saberes e fazeres. Todavia, nem no esboço inicial desta pesquisa, nem em outros esboços que se seguiram, o foco estava posto sobre essa questão e sim sobre a construção metodológica dos recursos do artista-educador em formação. No entanto, à medida que as colocações dxs estudantes eram feitas, nas três primeiras etapas de campo, e que minhas vivências também se aprofundavam, essa questão se fazia presente de forma mais significativa e foi ganhando maior espaço na investigação. Considero esse ajuste no curso da pesquisa como fruto de um aprofundamento de meu aprendizado sobre a estrutura da universidade e sobre os saberes e fazeres tradicionais em si. Falo mais sobre esse aprendizado no capítulo 3.

Tenho percebido ao longo dessa experiência que, na metodologia da pesquisa que acontece da e na prática, as alterações, os entraves, os questionamentos, os “enganos” geram desvios, descaminhos e recaminhos. Utilizo o neologismo recaminho por entender que mudanças dessa natureza no rumo da pesquisa fazem com que passemos novamente pelos mesmos caminhos, mas com outros olhos. O

ajuste e o obstáculo súbito são partes dessa dinâmica que contribuem fortemente para que a pesquisa se configure com um grau ampliado de escuta à natureza do caminho, aos acontecimentos de cada etapa do processo.

Muitos pesquisadores guiados-pela-prática não iniciam o projeto de pesquisa com a consciência de “um problema”. Na verdade, eles podem ser levados por aquilo que é melhor descrito como “um entusiasmo da prática”: algo que é emocionante, algo que pode ser desregrado [...]. Pesquisadores guiados-pela-prática constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática segue. (HASEMAN, 2015, p. 44)

Essa fala de Haseman expressa um pouco minha sensação sobre a ampliação, na pesquisa, do espaço para a reflexão sobre as raízes africanas (e depois para as ameríndias, como veremos), o preconceito racial e outras questões relacionadas. Somente depois da prática iniciada, esse problema tão fundamental se firmou como referência para o trabalho.

Durante as duas experiências mediadas nesta pesquisa nos anos de 2017 e 2018, a consciência do preconceito e da exclusão dos saberes ligados às culturas africanas e ameríndias em seus processos de ensino e aprendizagem da linguagem teatral era recorrente nas falas dxs discentes. Nos capítulos 3 e 5, ofereço vários exemplos dessas falas. Nas rodas de debates, podiam até não despontar questões ligadas à técnica e a estética teatral, mas as questões ligadas à estrutura sócio-política de sustentação da teia cultural observada, sempre surgia nas falas, de uma maneira ou de outra.

Entendendo que a prática proposta como mote e caminho desta pesquisa é o ensino-aprendizagem da cena, minha compreensão foi a de que novas práticas de ensino-aprendizagem pudessem compor aprofundamentos. Se a “característica de pesquisadores guiados-pela-prática reside na sua insistência de que os resultados da investigação e as reivindicações de conhecimento devem ser feitos através da linguagem simbólica e formal de sua prática” (HASEMAN, 2015, p. 44), uma descoberta vivida na prática de ensino-aprendizagem me impulsionava à busca de reconfigurações dessa prática, por meio dela mesma.

Considero positivos desdobramentos como esse, uma vez que, no desenho da pesquisa, a proposta era justamente que esta fosse construída a partir do campo vivido e da possibilidade de uma pesquisa performativa, ou seja, ainda que não tenham sido exatamente planejadas, essas alterações estavam dentro das

possibilidades imaginadas a partir das vivências em campo que, de alguma maneira, são a pesquisa em si e simultaneamente a metodologia de pesquisa.

Assim, instigada pelos questionamentos que surgiam, participei como discente da disciplina ofertada no PPGPC, chamada Performances Negras, ministrada por Renata de Lima Silva, José Luís Cirqueira Falcão e Sebastião Rios. Essa disciplina se propunha não só a debater as questões históricas, políticas e conceituais ligadas à presença da performance negra em nossa sociedade, mas a conhecer performers negros/negras com trajetórias muito significativas no Brasil e em outros locais da América Latina, tais como Carolina de Jesus, Teatro Experimental do Negro e Victoria Santa Cruz. Participando dessa disciplina de pós graduação, foi possível vivenciar também algumas manifestações performáticas de forte influência africana como o Afoxé e o Tambor de Crioula²², a partir de uma abordagem prática desses fazeres como exercícios epistemológicos que são. Também nela, foram debatidos autorxs negros que mais raramente estavam presentes nas bibliografias de outras disciplinas cursadas ao longo do programa de doutorado, como Leda Maria Martins, Achille Mbembe, Abdias do Nascimento e Evani Tavares, entre outros.

Desse modo, minha nova vivência no lugar de discente abordava duas facetas muito importante das epistemologias africanas e afro-brasileiras. Por um lado, estavam os fazeres e vivências das práticas corporais e a produção artística, porque a maneira com que o corpo conhece e produz saber sobre o mundo não está separada do aprofundamento das produções intelectuais. Por outro lado, estava a produção escrita de alta qualidade de pensadores africanos e afro-brasileiros. Considero importante ressaltar essa faceta, por identificar que o racismo estrutural presente no ambiente universitário eventualmente deixe subentendida uma ideia sutil de que os saberes da tradição oral já são esperados (e em alguns ambientes até bastante valorizados) quando se trata de sabedores das culturas africanas e ameríndias, todavia, o pensamento teórico, a produção intelectual fica amplamente desconhecida e ignorada.

A rica experiência na disciplina de Performances Negras uniu-se aos questionamentos surgidos antes, dando combustível para que eu começasse a me perguntar sobre de que maneira uma maior aproximação com a África e as ideias de

²² Já conhecia um pouco do Afoxé, embora não tivesse nenhuma relação de prática com ele. O Tambor de Crioula, por outro lado, já é uma manifestação com a qual tenho longa relação e alguma experiência prática, em função de sua proximidade com o Bumba meu boi.

África poderia contribuir com minha visão e existência no e do processo. Embora não tenha recebido bolsa ao longo do doutorado e já fosse tarde para deflagrar um período mais longo de doutorado sanduíche, havia uma oportunidade, em função de circunstâncias de minha vida pessoal, de passar alguns dias em Angola, entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019²³.

Assim, estabeleci uma parceria com o Centro Cultural Brasil-Angola (CCBA), localizado em Luanda, e lá ofereci uma oficina de 10 horas de duração para interessados na linguagem teatral, abordando a relação entre o teatro e os saberes e fazeres tradicionais brasileiros. A oficina foi calcada em elementos similares àqueles propostos nos cursos oferecidos no Brasil nas primeiras etapas de campo de pesquisa. Além dessa oficina, aproveitei a oportunidade para realizar uma pesquisa bibliográfica nas bibliotecas do Instituto Superior de Educação (ISCED), também em Luanda, na intenção de ampliar, quem sabe, o diálogo com autorxs africanxs.

Essas duas ações planejadas para a estadia em Angola contribuíram com minhas reflexões e aprendizados. O tempo foi reduzido e o aprofundamento obviamente não foi suficiente, são relações que precisarão se tecer mais amplamente no futuro. Ideal seria uma estadia mais longa, com uma preparação adequada e quem sabe a possibilidade de buscar referências fora de Luanda, principalmente considerando as múltiplas possibilidades de troca. Mas isso não era possível desta vez.

Embora esta tese não aprofunde o debate com a cultura angolana em si, faço a opção de relatar a experiência vivida em Luanda, pois foi parte de um processo de transformação da percepção da pesquisa, da percepção da necessidade de ampliar o debate sobre as possibilidades pluriépistêmicas da experiência proposta.

No caso da oficina oferecida no Centro Cultural Brasil-Angola, metade da turma era composta por estudantes do curso de teatro do Instituto Superior de Arte de Luanda (ISART), os quais se inscreveram espontaneamente na oficina. A outra parte incluía integrantes de um grupo de capoeira Angola, que se interessaram pela temática, e ainda educadorxs e estudantes com alguma relação de estudos com o Brasil. Ao todo, tivemos 25 participantes, sendo que desse total apenas 5 eram

²³ Em princípio, seria somente uma viagem para passar os feriados de fim de ano com a família paterna de minha filha, que é metade angolana, mas optei por antecipar a ida em alguns dias para experimentar uma pequena ação de contato. Embora não fosse possível conceber e executar uma etapa aprofundada de pesquisa naquele curto período, achei que, ainda assim, valeria a pena buscar outras perspectivas de olhar a questão.

mulheres. Nas horas em que passamos juntos, partilhamos: a) histórias tradicionais de nossas culturas; b) brincadeiras brasileiras dançadas (Coco, Cacuriá e Carçoço); c) exercícios cênicos de junção das histórias tradicionais com elementos das danças e cantos aprendidos. Além disso, trocamos impressões, informações e debatemos um pouco sobre o espaço dos saberes tradicionais como referência para a área de teatro. Por fim, o grupo, espontaneamente, ensinou-me uma dança tradicional angolana que eu não conhecia, chamada Rebita²⁴. Tiveram essa iniciativa, porque a dança do Coco, que também fizemos em roda e em pares, fez-lhes lembrar a Rebita.

Embora a experiência tenha sido de apenas 10 horas de duração, muito diferente da vivência estendida, de mais de 20 anos, que venho partilhando na trajetória de contato com os saberes e fazeres tradicionais brasileiros, o encontro proporcionou-me algumas percepções importantes. Parte dessas percepções está relacionada com as proposições metodológicas em si, uma vez que propor metodologias de contato com os saberes e fazeres da tradição brasileira no próprio contexto do Brasil, para estudantes e curiosos brasileiros, pressupõe um mínimo de referências compartilhadas de algo que poderíamos chamar de brasilidades. No Brasil, entre xs estudantes que encontrei ao longo desta pesquisa, por menor que fosse, sempre havia, uma mínima percepção do que viria a ser a tradição cultural brasileira, mesmo nos casos em que essa percepção fosse vaga ou distanciada.

Estando com estudantes/artistas/profissionais angolanos interessadxs em conhecer saberes e fazeres tradicionais brasileiros e refletir sobre sua relação com as artes da cena, ficou evidente para mim que alguns traços da metodologia proposta estavam construídos sobre uma hipótese, de minha parte, que precisava ser revista. Essa hipótese era a de que eu encontraria identificações possíveis de serem usadas como “mote” para desenrolar propostas e compreensões sobre a relação da turma com o universo das manifestações tradicionais. Isso, em parte, é procedente. Há muitas relações, considerando a influência Banto na formação do Brasil como nação e da cultura brasileira como um todo. Além disso, o diálogo contemporâneo entre Brasil e Angola também não é pequeno. Entretanto, essas relações não são

²⁴ A Rebita, conhecida também como Massemba, é uma dança angolana cuja a evolução faz lembrar um pouco a das quadrilhas juninas no Brasil, pois se dança em pares, com evoluções em filas e círculos. Todavia, diferentemente do que acontece nas quadrilhas, em determinados momentos da música e da dança acontecem umbigadas entre os homens e as mulheres bailantes. O termo massemba, em quimbundo, significa umbigada. A instrumentação é composta por tambor (bataque) e reco reco, às vezes, com variações com acordeon. Chama a atenção a proximidade do vocábulo com a palavra semba, que nomeia o estilo musical angolano que é “avô” do samba brasileiro.

automáticas, pré-definidas. Elas precisam ser desembaraçadas a partir das trocas e partilhas. Assim como há muitos pontos de encontro, há muitas diferenças.

Deslocada para outro universo de referências nacionais, étnicas e culturais, vi-me sem os recursos a que estava acostumada para minhas estratégias metodológicas de aproximação entre estudantes e conteúdo proposto. Sabedora de meu “lugar de desconhecadora” das referências de cada estudante, intuitivamente, parti da escuta, solicitando que cada integrante iniciasse sua apresentação contando uma história tradicional que conhecesse. Falo do “lugar de desconhecadora” considerando-o fundamental para o papel emancipador de que ensina-aprende. Para ajudar nessa reflexão, trago a fala de Ranciére, que reflete sobre o mestre ignorante e emancipador.

A prática do mestre ignorante não é um simples expediente que permite ao pobre que não tem tempo, nem dinheiro, nem saber, instruir seus filhos. É a experiência crucial que libera os puros poderes da razão, lá onde a ciência não pode mais vir a seu socorro. O que um ignorante pode uma vez, todos os ignorantes podem sempre. Pois não há hierarquia na ignorância. E o que os ignorantes e os sábios podem, comumente, é a isso que se deve chamar o poder do ser inteligente, como tal. Poder de igualdade que é, ao mesmo tempo, de dualidade e de comunidade. (RANCIÉRE, 2002, p.43)

A não hierarquia da ignorância interessa a este processo de pesquisa e aprendizado. E a experiência de buscar caminhos para trocas de saberes e ignorâncias no contexto da oficina de Angola foi um aprendizado de escuta e sensibilidade.

Considerando que havia quase trinta participantes, esse momento de partilha de histórias trouxe uma riqueza imensa de referências, a maior parte delas minimamente partilhada entre elxs e ainda misteriosa para mim. Vale ressaltar que Angola é uma nação historicamente constituída por uma complexidade de relações entre grupos étnico-linguísticos diversos, apresentando o estabelecimento de reinos variados que se desdobraram até a configuração de subdivisão de províncias que o país apresenta atualmente.

Em função disso, ser originário de uma ou de outra província normalmente significa referências culturais e sociais específicas. Assim, frases ditas entre xs participantes tais como “Sou do Uíge”, “Sou de Benguela”, “Sou chócue”, traziam para elxs todo um universo de referência sobre tradições que para mim eram desconhecidas. Estar na escuta naquele momento desafiou-me a buscar estratégias metodológicas que eu imaginava que pudessem nos levar a lugares similares àqueles

alcançados com estudentxs brasileirxs nas outras etapas da pesquisa. Foi um profundo exercício de escuta dos saberes que não eram os meus. Esse lugar de escuta relativizou ainda outro elemento. Ao longo de toda a oficina, xs participantes demonstraram sempre uma postura muito respeitosa em relação ao papel da professora (naquele caso, desempenhado por mim), todavia, a natureza de nosso encontro, no qual a intenção era criar espaço para aprendizados e vivências que reconheçam os saberes tradicionais como importantes para a linguagem teatral, mesmo no curto período de tempo que compartilhamos, fez com que xs participantes fossem, pouco a pouco, ocupando também esse lugar de quem ensina e partilha um saber reconhecido. A abertura da palavra, da fala, da escuta de suas histórias logo de início, conduziu a experiência para trocas de saberes equivalentes em valor e potência, alterando uma hierarquia previamente esperada.



Figura 3 Roda de partilha de histórias tradicionais das memórias de cada um/uma (2018). Foto: Joana Abreu.

Se, nas oficinas oferecidas a estudantes no Brasil, compartilhávamos memórias mais aproximadas e isso gerava uma série de inferências sobre saberes para os quais já tínhamos uma espécie de léxico inicial comum para o entendimento, em Angola, como eu não compartilhava desse léxico, foi necessário propor que o máximo possível fosse contado e mostrado. Propus, naquele momento, e falo, agora, sobre contar e mostrar, consciente que essa é uma dobradinha de proposições pedagógicas para o trabalho com a cena já largamente aplicada, por exemplo, pela metodologia de Viola Spolin (2006), bastante conhecida no ocidente. Enfatizar, para

quem está exercitando a cena, que há diferença entre contar e mostrar tem como um de seus principais objetivos contribuir para a transição entre usar prioritariamente a palavra para transmitir uma informação ou usar prioritariamente o corpo e o espaço para essa mesma finalidade. Todavia, essa tentativa de comunicação com o grupo da oficina do CCBA gerou a percepção de outra dimensão da presença dessa dobradinha de ações. Contar e mostrar estão também na base dos processos de partilha dos saberes de tradição oral e são estratégias fundamentais para a transmissão do conhecimento ancestral.

Durante nossa primeira roda de troca, escutamos aproximadamente 20 histórias. A cada história contada, iam sendo revelados traços e características ligados às origens daquela história. Todavia, para mim, sempre no “lugar de desconhecadora”, essa camada de possibilidade de contato levava a uma percepção muito diferente daquela que a turma era capaz de alcançar. Zeca Ligiéro (2019, p. 27) insere o contar num conjunto de práticas que são “elementos comuns das tradições africanas e ameríndias, (...) o cantar/dançar/batucar/contar trabalhados dentro de uma dinâmica contínua”, aos quais ele chama de “motrizes culturais”. Esse conjunto de práticas foi baseado nas proposições do filósofo congolês Bunseki Fu-Kiau, que já propunha não o quarteto, mas o trio batucar/cantar/dançar como um pilar das práticas de vida *Bantu-kongo*. Esse quarteto de práticas será muito caro a esta pesquisa em debates que travaremos a seguir, mas enquanto isso não acontece, proponho tecer mais um ponto de diálogo entre o contar e o pensamento de Fu-Kiau.

O contar proporciona o acesso às memórias, aos que vieram antes de nós. Redimensiona o tempo partilhado, pois traz para a roda de conversa outros espaços e seres. Buscando uma compreensão mais ampla do que poderia ser o contato com espaços e seres que não necessariamente estão fisicamente no mesmo ambiente do grupo, trago outra fala de Fu-Kiau, que o estudioso usa num contexto distinto, mas que acredito também se aplicar aqui. Ao falar sobre como o povo congolês tradicionalmente se relaciona com os saberes presentes nas florestas, às quais eles consideram fundamental para a preservação da humanidade, ele afirma que:

Adentrar uma floresta familiar é percebido como andar nos passos dos ancestrais. É descobrir o que eles conheceram e transmitiram para nós, mas também encontrar saída onde eles deixaram fechado, de modo que possamos caminhar em direção a mais descobertas para a necessidade de nossas gerações e aquelas das gerações futuras. [...] Isso é sumariamente: - Reunião com os ancestrais, i. e., com a presença de sua energia (*ngolo*

miniene miâu); - viver a experiência do tempo como hoje é vivida bem como foi vivida no passado e como deve ser vivida no futuro; - andar no passado seguindo *Kini Kia bakulu* (a sombra dos ancestrais). (FU-KIAU, 1991, p. 3)

Embora Fu-Kiau não seja um pesquisador angolano, a separação Congo-Angola é bastante recente na história do movimento das populações Banto no continente africano, ou seja, boa parte da cultura angolana dialoga bastante com o pensamento Banto aqui externado. Além disso, os saberes e fazeres tradicionais de cada cultura, os quais de maneira similar à da floresta, veem passar por si diversas gerações, parece-me ser também andar nos passos dos ancestrais, reunir-se com a energia dos ancestrais²⁵. Cada vez que re-performamos aqueles fazeres, cada vez que recontamos aquelas histórias, andamos no passado seguindo a sombra dos ancestrais e caminhamos em direção às novas descobertas que são necessárias a nossas gerações.

Nesse sentido, se pensarmos na proposição de Richard Schechner (1985), que entende a performance como comportamento restaurado, ou seja, nunca feito pela primeira vez, mas sempre pela segunda até a enésima vez, um comportamento duplamente-vivenciado, podemos pensar que, no acontecimento de re-contar as histórias tradicionais, re-performar os fazeres de seus ancestrais haveria um comportamento duplamente restaurado. Uma vez restaurado pela própria natureza da performance e outra vez restaurado pelo fato de estar sendo revivida a vivência anterior dxs ancestrais.

Ouvir contar as histórias, portanto, ajudou-me nessa primeira aproximação com um universo cultural diferente e ajudou os participantes na aproximação com saberes ancestrais que são re-ditos nessas contações e são também fundamentais para compreender as possibilidades de diálogo entre a linguagem teatral e os saberes e fazeres tradicionais.

Já no segundo dia de encontros, após algum contato e vivências de alguns elementos de tradições brasileiras (danças, toques e cantos de Coco, Cacuriá e Caroço) e na tentativa de uma maior proximidade e aprofundamento de percepção, tanto para mim como para elxs, dividi o grande grupo em quatro grupos menores e pedi que cada grupo escolhesse uma das histórias tradicionais para transformar em cena. Nessas cenas, foi proposto aos grupos que estabelecessem mediações entre

²⁵ Aprofundo a questão da ancestralidade no capítulo 3.

os elementos de canto, toque e movimento vivenciados no dia anterior, as histórias contadas e qualquer outro recurso da linguagem teatral que desejassem inserir na cena. Era o momento de mostrar o que haviam contado. Como havíamos escutado muitas histórias, cada grupo elegeu, entre as histórias de seus integrantes, uma para ser mostrada.

Essa etapa metodológica, o momento de performar o que foi recontado a partir das memórias da oralidade, é um momento de contar de outra maneira, ou seja, de mostrar, de ampliar a ação. A partir dessa provocação, tanto eu pude perceber novas camadas daqueles saberes que por eles me foram apresentados como eles próprios reconfiguraram percepções a respeito de seus saberes tradicionais e das possibilidades de relação entre esses e o trabalho teatral. O exercício de mostrar (figura 4), estabelecendo relações entre os materiais propostos, revelou, além das histórias em si, mais alguns elementos das memórias dos integrantes dos grupos. O desafio que havia sido proposto, de inserir na cena elementos de canto, toque e movimento levou os grupos a buscarem referências desses fazeres em suas próprias memórias. Assim, em vez de estarem em cena vestígios da vivência com Coco, Cacuriá e Caroço, que experimentáramos no dia anterior, estavam presentes batuques e danças sobre os quais eles se posicionaram depois (tantos os que performavam quanto os que assistiam), ressaltando o fato de que faziam lembrar características de práticas culturais que conheciam de suas regiões de origem.



Figura 4 Mostrando a história que foi contada. Foto: Joana Abreu.

Nas sutilezas dessa intensa experiência num tempo concentrado, outras questões similares àquelas percebidas nas experiências com estudantes do Brasil, e que aprofundarei no capítulo 5, despontaram. Uma delas foi a visão dos saberes e fazeres tradicionais como estando ligados ao que elxs chamaram de feitiçaria, categoria que não teria uma conotação positiva. A reflexão a respeito dessa conotação negativa levou a um debate mais amplo ligado à noção da situação sócio-política do país, incluindo as percepções sobre o processo de colonização e aculturação vivido desde as últimas décadas do século XX. Outra questão similar que identifiquei foi a provocação dos debates e confrontos de gênero, no que diz respeito às possibilidades de atuação das mulheres nos cenários debatidos.

Essa breve relação concreta de aplicação de uma proposta metodológica em diálogo com estudantes/artistas/educadores em Angola ajudou-me ainda a dar contorno à especificidade da situação levantada por estudantes com os quais vinha trabalhando no/do Brasil, os quais recorrentemente haviam me relatado a percepção da africanidade em si mesmos. Mais do que uma vivência técnica ou estética, aquelas horas de partilha nos haviam levado a questionamentos e reorganizações sobre a percepção das referências dos saberes e fazeres tradicionais para os participantes. Nos capítulos 3 a 5, esses questionamentos e percepções são melhor aprofundados.

Essas imagens, relatos e descrições que aqui detalhei em relação ao campo vivido por mim, estabelecem uma linha cronológica dos acontecimentos, ou seja, desenham num traçado mais amplo, o cortejo percorrido. Elas serão fundamentais para a compreensão dos debates que se seguirão. Inicio estes debates no capítulo 2, fazendo o exercício de transitar pelas rodas e cortejos vividos com mais liberdade temporal e espacial. Nele, trago algumas informações sobre os principais saberes e fazeres com os quais xs estudantes entraram em contato na disciplina e, ao descreve-los, já inicio um pequeno diálogo com as colocações dessxs artistas-docentes em formação, a respeito de suas percepções sobre cada vivência.



2 SABERES E FAZERES VIVIDOS NO TRAJETO

O presente capítulo apresenta informações importantes sobre as manifestações tradicionais visitadas pelas turmas de 2016, 2017 e 2018²⁶, a partir das saídas a campo propostas. Em 2016 e 2017, para a Festa da Morte do Boi do Rosário, em Pirenópolis (GO), e para a Festa da Congada da Vila João Vaz, em Goiânia (GO). Em 2018, para a Festa da Congada de Catalão (GO) e para eventos que incluíam a possibilidade de participar de vivências de Tambor de Crioula, Batuque Paulista, Cacuriá e Caroço. Essas manifestações têm contextos distintos e cada configuração faz-nos pensar em alguns processos que, conforme dito no capítulo 1, levam-me a considera-las recontextualizadas ou porque não foram promovidas pelos detentores dos saberes e fazeres daquela tradição ou por serem uma nova configuração desses saberes, como veremos na descrição da Festa do Boi do Rosário.

Descrever brevemente os saberes com os quais tivemos contato em campo será necessário para estabelecer ligações com as falas dxs artistas-discentes que farão parte do debate até o final da tese. Na descrição de cada manifestação visitada, começarei a trazer alguns dos relatos, reflexões e imagens produzidas pelxs discentes. Nos capítulos subsequentes esses relatos seguem e se desdobram nas relações com as questões específicas que serão debatidas pela tese. Os relatos foram feitos por escrito nos registros sobre as saídas de campo, mas também oralmente em rodas de conversa gravadas e posteriormente transcritas. Os registros por escrito foram coletados com a turma de 2017, mas essa turma também participou de uma roda de conversa. Ao todo, foram analisados depoimentos escritos de 18 estudantes, relacionados a saídas variadas a campo, e 16 depoimentos orais. Os depoimentos da turma de 2018 foram colhidos em roda de conversa e transcritos posteriormente. Nesse caso, foram transcritos e analisados depoimentos de 12 estudantes e da professora que ofertava a disciplina naquele semestre²⁷.

Algumas imagens de estudantes em vivência ou produzidas por estudantes a partir de seus olhares e percepções dos contextos visitados também compõem esse material de análise. As imagens são importantes nesse conjunto, entre outras coisas, por trazerem em si o potencial de levar a caminhos reflexivos que talvez o discurso escrito e falado não previsse, já que estão condicionados à linguagem tal como esta

²⁶ Algumas vezes, menciono relações com a experiência vivida pela turma de 2019, mas não sistematizarei para esta tese os dados de 2019. Todavia, essas breves relações mais eventuais ajudam a compreender melhor a experiência dos anos anteriores.

²⁷ Reforço que, a fim de formalizar a disponibilização do material produzido pelxs studentxs, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFG.

foi historicamente moldada pelas práticas de colonização em nossa cultura. Apoio-me na socióloga indígena boliviana Silvia Rivera Cusicanquí a qual, ao propor uma sociologia da imagem, afirma que

As imagens têm a força de construir uma narrativa crítica, capaz de desmascarar as distintas formas de colonialismo contemporâneo. São as imagens, mais que as palavras, no contexto de um devir histórico que hierarquizou o textual em detrimento das culturas visuais, que permitem captar os sentidos bloqueados e esquecidos pela língua oficial. (RIVERA CUSICANQUÍ, 2010, p. 5, Tradução nossa)

Assim, confiar também em algumas das imagens que produzi de estudantes em vivência, bem como nas que elxs próprixs produziram a partir de seus olhares, quem sabe provoque novas percepções ao passear por esta tese. Ademais, em se tratando do contexto de vivência de festas e saberes e fazeres tradicionais, somente a palavra é pouco para a aproximação de quem lê.

Para começar a relatar essas percepções do campo vivido por elxs, convido xs leitorxs para passear um pouco nesses cortejos e rodas que vivenciamos e, para isso, apresento brevemente os saberes e fazeres que se descortinaram para nós nos volteios e trajetos, contando um pouco de cada universo que fomos conhecer: as festas da Congada de Vila João Vaz e de Catalão (GO); o Bumba meu boi do Rosário, em Pirenópolis (GO), e algumas outras vivências acompanhadas no ambiente da universidade, que foram o Carçoço, o Cacuriá, o Tambor de Crioula e o Batuque Paulista. Não pretendo me demorar ou detalhar de maneira aprofundada esses saberes e fazeres, já que cada um seria uma tese. Sobre cada manifestação que será descrita neste capítulo há material bibliográfico aprofundado disponível. No âmbito desta tese, intuito é trazer informações suficientes para possibilitar que quem nos lê acompanhe com mais proximidade o processo vivenciado.

2.1 O Congo que move o corpo

Conforme dito no capítulo 1, umas das manifestações visitadas durante as saídas de campo foi a Festa da Congada. Essa festa foi conhecida em dois contextos diferentes. O primeiro deles foi a Festa da Congada da Vila João Vaz em Louvor a

Nossa Senhora do Rosário, acompanhada por mim e pela turma de dança da professora Renata Lima, em 2016, e por mim e pelas turmas de Manifestações Dramáticas Populares em 2017, 2018 e 2019 (ao todo, acompanhei a 47^a, a 48^a, a 49^a e a 50^a edições da festa). O segundo contexto foi o da Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário de Catalão, acompanhada por mim e pelas turmas de 2018 e 2019²⁸ (acompanhamos a 142^a e a 143^a edições).

A Congada ou Congado é uma complexa manifestação cultural e religiosa afro-brasileira, encontrada no Brasil desde, pelo menos, o século XVI. Atualmente, pode ser vista em diversas partes do país e tem grande incidência no Sudeste e no Centro-Oeste brasileiros, com muitos grupos e festas existentes em Goiás e em Minas Gerais. Está profundamente relacionada com as Irmandades de Nossa Senhora dos Pretos e outras irmandades similares que se organizaram no Brasil, no período colonial, a fim de gerar uma rede de apoio para seus participantes, integrantes da comunidade negra do Brasil colônia, que podiam contar com pouco ou nenhum suporte por parte das instituições e governantes da época. A festa acontece em torno da coroação dos reis e rainhas congo²⁹ e tem um ritual composto de várias etapas³⁰, as quais costumam ser executadas anualmente, durante um período de alguns dias seguidos. Boa parte do desenrolar da festa acontece com a configuração de um cortejo. Deste cortejo costumam participar, além do reinado e da coroa, os ternos de congo, catupé e moçambique, que se deslocam cantando, tocando e apresentando sua bandeira (estandarte). O mito de origem da manifestação conta

da aparição e resgate de uma imagem de Nossa Senhora do Rosário por negros escravos. Segundo sua versão mais corrente nessas Irmandades, aqui narrada de forma sucinta, uma imagem da santa teria aparecido no mar, e, após a tentativa frustrada dos brancos de retirá-la com rezas e bandas de música, os negros conseguiram permissão para homenageá-la. Primeiro, um grupo de Congo, formado pelos mais jovens, vai à praia e dança e canta para a santa, motivado por ritmos de andamento mais rápido, provocando um leve movimento na imagem. Em seguida, o moçambique, de negros mais velhos, se aproxima tocando os Candombes com seus ritmos mais lentos e, devagar, atrai a santa até a praia. Ela então senta-se no tambor maior e é conduzida até a capelinha construída por eles para abrigá-la. (LUCAS, 1999a, p. 2)³¹

²⁸ Incluo aqui as atividades de 2019 nas contagens somente para deixar claro o contexto geral, que tem continuidade e que influencia as percepções da pesquisa, mas relembro que os principais dados analisados serão os coletados de 2016 a 2018.

²⁹ A coroação dos reis e rainhas congo é um elemento muito importante da festa. Esses reis e rainhas representam simultaneamente as nações africanas e os reinos sagrados (CARVALHO, 2016).

³⁰ Algumas das etapas, a depender da festa, são Alvorada, Novenas e rezas de Terço, Levantamento de Mastro, Visitas dos Ternos, Procissão, Entrega da Coroa, Descida do Mastro.

³¹ Vale ressaltar que dependendo da comunidade que conta o mito, pode haver variações.

A partir da coroação dos reis congo, da devoção a Nossa Sra. Do Rosário e São Benedito³² e da dramaturgia subliminar tecida por esse mito de origem, organiza-se parte da festa, incluindo a relação entre os diversos tipos de terno, com uma função muito específica para os ternos de moçambique, que são os responsáveis por guardar e transportar a coroa, o reinado e a santa, além de serem, muitas vezes, responsáveis por um sutil fio de manutenção espiritual da festa. Essa estrutura dramática subliminar tecida pelo mito de origem costura muito mais que os sentidos do roteiro da festa. Para acrescentar um olhar valioso, trago uma fala de Leda Maria Martins, que é poeta, ensaísta e dramaturga negra. Além de professora e pesquisadora de Letras e Teatro da UFMG, Leda Martins é também Rainha Conga do Rosário do Jatobá, transitando entre espaços muito diversos que permitem uma ampla visão da questão. Para ela, a estrutura dramática subliminar mencionada significa:

1º) a descrição de uma situação de repressão vivida pelo negro escravo; 2º) a reversão simbólica dessa situação com a retirada da santa das águas ou da pedra, capitaneada pelos tambores; 3º) a instauração de uma hierarquia e de um outro poder, fundados pelo arcabouço mítico. (MARTINS, 1997, p. 56)

A capacidade do mito de condensar diversas questões ligadas à complexidade da festa da congada contribui para percepções de elementos que, embora não sendo aprofundados nesta pesquisa, precisam ser mencionados. Tais elementos são determinantes para a experiência da festa vivenciada por nosso grupo de pesquisadorxs que saiu a campo. O desenrolar do mito revela, como diz Martins, a relação social de repressão e abuso de poder que estrutura o Brasil colônia, possibilitando uma reversão simbólica e espiritual dessa situação. Martins é uma das autoras a refutar um discurso bem recorrente que entende a prática da congada como um apaziguamento da capacidade de luta dos negros naquele período. Para os adeptos desse ponto de vista, a permissão, por parte da coroa portuguesa e dos senhores de escravos, de festejos e ritos do povo negro durante o período seria uma maneira de acalmar rebeliões e revoltas, fazendo a manutenção do *status quo* existente. Por sua vez, Viana e Rios, ao apresentar o moçambique de Tonho Pretinho,

³² É possível registrar a devoção a outros santos e divindades também, por exemplo, ao Divino Espírito Santo, à Santa Efigênia, à Nossa Senhora das Mercês, à Nossa Senhora Aparecida.

de Itapecerica (MG), reforçam que a dicotomia perde o sentido uma vez que, no caso das irmandades religiosa leigas de devoção negra:

a abrangência e longevidade dessas irmandades seriam impensáveis se elas não cumprissem funções que eram de interesse tanto da classe senhorial como de negros e pardos (...). Daí não ser muito apropriada qualquer dicotomia que perceba nas irmandades negras, alternativamente, um instrumento da classe senhorial, ou um espaço de resistência cultural. (VIANA e RIOS, 2016, p.21)

Em que pesem as antagônicas posições a esse respeito, fato é que a longevidade e a resistência dessas irmandades são evidentes até nossos dias.

Outro elemento que o mito ressalta é a característica simultânea de festa e devoção que funda a congada, uma vez que o que move a santa é o som dos tambores. Releva ainda observar que esses tambores não são quaisquer tambores, senão os tambores dos mais velhos, que remetem a todo um saber ancestral. A presença simultânea da santa e dos tambores ancestrais nos faz recordar de outra dicotomia debatida a respeito da festa. Aquela que contrapõe a profusão de elementos católicos presentes no rito a outros elementos, igualmente ou até mais presentes, das religiões afro-brasileiras. Isso deixa a congada num lugar *sui generis* diante dos olhares externos. Novamente, para Viana e Rios (2016, p. 21):

Na somatória dessas percepções externas, temos a situação esdrúxula e paradoxal de o congado não ser visto por uns como católico, por ter elementos de religiões africanas, e de não ser visto como religião de matriz africana pelos outros, por ser ou ter elementos da religião católica.

Essas dicotomias presentes na própria constituição da festa contribuem para sua complexidade, para a sobreposição de camadas que são, ao mesmo tempo, históricas, sociais, culturais, e que têm um forte poder de reverter hierarquias pré-estabelecidas, mesmo que momentaneamente.

Há pesquisas aprofundadas sobre a congada em diversas áreas de estudo, tais como antropologia, história, sociologia, letras, musicologia, performances culturais, artes da cena, entre outras (ANDRADE, 2002; BRANDÃO, 1978; MARTINS, 1997; LUCAS, 1999; MONTEIRO, 2011; CARVALHO, 2016; VIANA e RIOS, 2016), e, pelo foco da tese, não pretendo levantar aqui esses elementos para aprofundar o debate sobre a manifestação em si e seus riquíssimos detalhes. Levanto-os principalmente

para, em primeiro lugar, ressaltar a natureza complexa e detalhada dessa festa, que carrega múltiplas camadas de sentidos simbólicos, estéticos, éticos, políticos, sociais e artísticos. Em segundo lugar, para contextualizar minimamente as percepções dxs estudantes que, em sua grande maioria, tiveram seu primeiro contato com esses saberes e fazeres. Uma festa de tal complexidade interessa no processo de formação de artistas-docentes da cena, entre outras coisas por sua capacidade de resistência e inversão de poderes e hierarquias, além, é claro, de trazer referências estéticas e técnicas riquíssimas.

A abrangência geográfica da incidência da congada no Brasil é grande e cada comunidade apresentará especificidades de acordo com seus fazeres e saberes próprios. Assim, pretendo, a partir daqui, aproximar-me um pouco mais das duas festas de congada que visitamos e que estão conectadas “geneticamente”, uma vez que a festa da Vila João Vaz formou-se pelas mãos de brincantes ligados à festa de Catalão.

A Festa da Congada da Vila João Vaz em Louvor a Nossa Senhora do Rosário é realizada anualmente no bairro Vila João Vaz, na cidade de Goiânia, pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila João Vaz. A festa chega em sua 51ª edição no ano de 2020 e a irmandade existe formalmente constituída desde 1988 (CARVALHO, 2016). O festejo acontece sempre no mês de setembro e integra um movimento mais amplo de congadas na cidade de Goiânia que inclui pelo menos mais duas congadas e, no mínimo, mais uma festa grande realizada no primeiro semestre de cada ano. A festa da Vila João Vaz, por sua vez, acontece no segundo semestre, geralmente no mês de setembro, durando vários dias. Justamente por acontecer no início de setembro, a festa da Vila João Vaz foi sempre a primeira saída a campo das disciplinas, a cada semestre.

Como já mencionado no capítulo 1, contato com a congada, a cada oferta da disciplina, iniciou-se por meio de análise e debate sobre material escrito, em vídeo ou por conversas com convidados. De todxs estudantes das turmas de Manifestações Dramáticas Populares, apenas umx discente, originária da cidade de Montes Claros (MG), conhecia um pouco das congadas e do moçambique por estarem presentes em sua região de origem. Da mesma forma, o grau de vivência prévia que eu e a professora Maria Ângela, que ofereceu a disciplina em um dos semestres, tínhamos com a congada era somente um pouco mais aprofundado do que o conhecimento dxs discentes.

Por isso, optamos por apoiar a mediação que antecedeu a visita à campo em textos, em vídeos, na vivência da festa e nas falas de nosso convidado Cleber Carvalho, brincante da congada e também pesquisador sobre o tema. Para Carvalho (2016, p. 17):

Seja com a denominação “congada”, ou “congado”, esta última, mais utilizada em Minas Gerais, dentre as suas especificidades esta manifestação se configura como uma performance afro-brasileira, permeada por conteúdos polissêmicos que expressam saberes da religiosidade do catolicismo e de uma ancestralidade Banto. Constituída a partir da aproximação de povos com diferentes culturas, é permeada por tensionamentos, resistências, concessões e ressignificações, a partir das condições de sociabilidade, surgidas na era moderna, estabelecidas, inicialmente, por relações comerciais e religiosas que começam com a expansão marítima de Portugal ao Reino do Congo e chega, posteriormente, ao Brasil. A congada também pode ser compreendida como uma manifestação da cultura popular que surge nas áreas mineradoras da América portuguesa, associando referências culturais portuguesas, congolezas e indígenas no Brasil. Sua presença no Estado de Goiás, inicialmente, deve-se também às trajetórias e migrações decorrentes do ciclo da mineração, assim como pelos desdobramentos do desenvolvimento econômico da agricultura.

Vale ressaltar aqui que Carvalho menciona estarem associadas à festa da congada, além de referências portuguesas e congolezas, ou para ser mais precisa do povo Banto (que não corresponde somente ao que hoje chamamos de Congo), também referências indígenas. Abro um parêntese então para mencionar que ao longo dos quatro anos de visitas não li ou ouvi na produção de nenhum/a discente comentários ou reflexões que revelassem a percepção dessas referências indígenas, embora a percepção das referências africanas tenha transbordado no discurso desses discentes. A partir dessa constatação, questiono-me se essa ausência de percepção se deve ao traço não ser tão evidente nas duas festas específicas que visitamos ou leva-nos novamente à constatação do desconhecimento e quase total desinformação que temos sobre as culturas indígenas brasileiras a ponto de não conseguirmos identificar, na congada, seus traços e influências. À época, justo por essa não identificação, não questionamos nosso convidado a esse respeito. Retomarei o debate sobre nossas referências ameríndias no capítulo 3.

Além do fato de Cleber Carvalho ter sido nosso convidado para conversar com as turmas de 2016, 2017 e 2018 sobre a festa de congada da Vila João Vaz e ser brincante de um dos ternos observados na festa, sua fala nos interessa também por trazer um olhar específico para a presença da congada em Goiás, nosso contexto

imediatamente. Por intermédio dele, soubemos que alguns dos principais ternos³³ da congada da Vila João Vaz, como é o caso do Terno Verde e Preto, formaram-se a partir da congada da cidade de Catalão (GO). O Verde e Preto, por exemplo, é oriundo de famílias vindas de Três Ranchos e de Catalão (ambos municípios de Goiás, sendo que o último abriga uma grande festa anual de congada). Sobre essa relação, Seu Osório (*apud* CARVALHO, 2016) já falecido capitão do terno Verde e Preto, dizia:

desde que o Verde e Preto foi criado, a gente foi convidado a participar da Festa de Catalão, e isso foi em 1969, e a gente nunca mais parou de ir. A gente é o único terno de Goiânia que é filiado lá. A gente até recebe um recurso igual os ternos de lá, porque a gente é filiado na Irmandade lá, e seguimos os padrões de lá.

Talvez por essa filiação seja possível encontrar algumas características similares na composição instrumental observada em ternos nas duas festas, que inclui instrumentos como caixas, pandeiros e, às vezes, sanfona no caso dos ternos de congo; pandeiro pequeno, surdos e sanfona no caso dos ternos de catopé; gungas, patangomes e, às vezes, surdos no caso dos ternos de moçambique. Há pequenas variações, por exemplo, a presença de gungas nos ternos de moçambique de Catalão, mas não no moçambique que conhecemos da Vila João Vaz. Isso também se altera quando observamos ternos de outras localidades que vinham participar da festa. Todos os ternos observados tinham a execução de toques e cantos conduzida pelo capitão ou, em poucos casos, pela capitã do terno que, por meio do apito e do sistema de canto e resposta, guiava cada momento de apresentação daquele terno.

Nas figuras 5, 6 e 7, podemos ver alguns desses instrumentos.

³³ Os ternos são os diversos grupos que participam da festa da Congada. Também são chamados de guardas. Os tipos de ternos variam de acordo com sua função ritual na festa e no cortejo. Exemplos de tipos são os moçambiques, os catupés, os marujos, os congos, os vilões.



Figura 5 Caixas do Terno Verde e Preto aguardam o início do cortejo de 2017. Foto: Joana Abreu.



Figura 6 Gunga utilizada pelo Terno de moçambique Azul e Branco da Festa de Catalão em 2018. Foto: Joana Abreu.



Figura 7 Patangomes sendo tocados pelo Terno de moçambique Rosa na festa de Catalão em 2018. Foto: Joana Abreu.

Os patangomes, da figura 7, vêm tocados somente pelo moçambique. Na mesma figura, podemos ver que os integrantes do terno usam turbantes na cabeça, outra prerrogativa dos ternos de Moçambique, que está relacionada com a função espiritual do Moçambique no ritual.

Em ambas as festas, os ternos cumprem um ritual que dura pouco mais de uma semana e inclui diversas etapas, tais como visitas a casas, levantamento de mastro, missa, entrega da coroa e, entre algumas das etapas, desfile em cortejo pelo trajeto da festa ou para chegar até o local onde esta acontece a cada etapa. O cortejo tem mais do que a função de deslocamento, mas é uma orgulhosa exposição pelas ruas da cidade, sempre cumprindo a importante tarefa de transportar símbolos fundamentais para a festa, como as bandeiras, as imagens de santas e santos, a coroa e os membros do reinado. Na festa da Vila João Vaz, o trajeto é geograficamente menor, pois a festa acontece numa parte de um dos bairros da cidade de Goiânia. Os ternos se deslocam por algumas ruas do bairro para as visitas às casas, mas em várias outras etapas, seguem o trajeto entre a rua que vai da sede da Associação do Centro Comunitário da Vila João Vaz e a Capela da Vila João Vaz, localizada a quatro quarteirões de distância da sede da Associação.

Na festa de Catalão, que ocupa boa parte do centro da cidade e tem proporções bem maiores, há uma pequena variação de trajeto, a depender do dia e etapa da festa, mas todos os trajetos que acompanhamos eram mais longos que os da Vila João Vaz. Há também uma diferença significativa na idade das duas festas e também na quantidade de ternos participantes. Na Vila João Vaz, nos quatro anos em que acompanhamos havia menos de dez ternos enquanto na congada de Catalão, tanto em 2018 quanto em 2019, havia mais de vinte. Nos dois anos em que acompanhamos a festa de Catalão, observamos ainda que o Terno Verde e Preto da congada da Vila João Vaz esteve presente e, em 2019, pudemos acompanhar também a visita de um terno de moçambique de Catalão na festa da João Vaz.

Feito esse brevíssimo panorama das duas festas, começo a compor agora as impressões sobre elas também a partir das falas e percepções dxs estudantes que, de 2016 a 2018, foram conhecê-la nas disciplinas que acompanhei/ofertei. Uma dessas impressões está ligada ao caráter de religiosidade da festa, que já mencionei anteriormente. Assim como Viana e Rios, Cleber Carvalho (2016) ressalta o caráter afro-brasileiro da manifestação e a expressão de saberes ligados à religiosidade católica e à ancestralidade Banto. Pude observar que, muito antes da conversa com o autor ou de ter acesso a reflexões teóricas sobre a congada, xs estudantes ressaltaram esses elementos em suas percepções, explicitadas nos relatos de saída de campo ou nas análises de vídeos realizadas.

Um dxs discentes da turma de 2016, após acompanhar a missa-conga na Capela da Vila João Vaz, que é uma etapa importante da festa, relatou longamente sua experiência como praticante da fé católica, incluindo o histórico de sua família, e mostrou estar profundamente impressionada com o fato de ser possível o toque dos tambores da congada dentro da igreja durante a missa, bem como a presença do reinado, sentado de costas para a imagem do cristo e de frente para os fiéis presentes à missa. O impacto dessa experiência havia gerado diversas conversas dessa participante com sua mãe, provocando reflexões que extrapolavam o ambiente da sala de aula na universidade. Outrx discente, em 2017, reforça também os traços afro-brasileiros e religiosos, mas de outra maneira:

Nunca tinha assistido uma missa tão diferente e voltada para uma manifestação popular de origem negra e com diversidade de saberes e religião. Relatos de que talvez não teria a missa este ano rezada pelo padre me fizeram refletir sobre a questão de onde estão essas manifestações

populares? Por que elas estão invisibilizadas? (Relato dx estudante B.L.)³⁴

Certamente, esse tipo de percepção da especificidade da missa vivenciada surgiu mais claramente na fala de estudantes que já tinham referências mais amplas das missas católicas, mas a fala dessx estudante, além de constatar essa diferença, atentando-se para a diversidade de saberes e religiosidades perceptíveis e para a característica estruturante de negritude da festa, avança no sentido de questionar a presença/ausência desses elementos nas situações “padrão” das missas. Esse questionamento surge pela percepção das falas dos participantes da comunidade, durante nossa visita, relatando que o padre da igreja havia se recusado a rezar a missa conga, e que havia sido necessário convidar um padre de outra comunidade.

A percepção da religiosidade também se manifestou, além das falas, nas imagens colhidas por estudantes durante a festa, como é possível perceber nas duas fotos a seguir, acrescentadas por umx dxs estudantes em seu relato reflexivo, entregue por escrito após a saída de campo à congada da Vila João Vaz. As figuras 8 e 9 nos levam a perceber que x estudante retratou dois âmbitos distintos da religiosidade da festa. Um deles representado pelo altar, na sede da associação, diante do qual cada terno deposita com orgulho sua bandeira. O outro simbolizado pela cruz, ao fundo da imagem, e as costas dos fiéis. Seja nos comentários falados, escritos ou nas imagens, esse foi um traço da festa muito marcante para as turmas.

³⁴ Todas as falas dxs discentes que começam a aparecer a partir deste ponto da tese foram colhidas nos depoimentos orais ou nos relatos escritos colhidos ao longo dos semestres da disciplina. Ainda que a pesquisa esteja autorizada pelo Comitê de Ética e pelxs próprixs discentes, optei por inserir na referência somente as iniciais do nome de cada estudante no intuito de preservá-lxs de quaisquer constrangimentos religiosos e sociais.



Figura 8 Imagem do altar da festa, colhida por estudante, na Vila João Vaz, em 10/09/2017.



Figura 9 Imagem dos fiéis rezando na missa, colhida por estudante, na Vila João Vaz, em 10/09/2017.

Vale ressaltar que antes de visitarmos as festas, a única solicitação foi de que posteriormente cada estudante realizasse seus relatos, por escrito, com as impressões daquela experiência. Não houve nenhum direcionamento prévio do olhar dxs estudantes no sentido de solicitar que fotografassem um ou outro aspecto da experiência. Todavia, as vivências das turmas foram diferentes a cada semestre no que diz respeito ao material com que entraram em contato antes da festa (vídeos, leituras e debates com convidados participantes de festas de congada).

Embora elxs não pudessem estabelecer comparações, já que cada turma acompanhou cada festa somente em um dos anos, a estrutura de cada festa também foi mudando e se ampliando a cada ano de visita entre 2016 e 2019, o que pude notar visitando ambas as festas mais de um ano. No caso da congada da Vila João Vaz, por exemplo, ao longo dos quatro anos de visitas houve alterações arquitetônicas tanto na Associação como na Capela, com melhoria em ambas as estruturas para abrigar a festa, bem como alterações na visualidade e em detalhes importantes na própria missa.

Em 2019, por exemplo, último ano em que visitei a festa, a festeira do ano era uma das netas de Seu Osório (importante capitão do Terno Verde e Preto que, naquele ano, havia falecido recentemente), chamada Jaqueline, uma moça muito jovem e que havia regressado do exterior do país, onde morava por alguns anos, justamente para colaborar com a continuidade da festa. Exatamente naquele ano, pude observar duas transformações marcantes: a primeira no que diz respeito a toda a organização da festa para receber a comunidade visitante (banheiros, mesas sinalização, decoração, refeições entre outros) e a segunda justamente na estrutura da missa que, embora todos os anos tenha sido acompanhada por música com violão e canto, em 2019 tinha, ao lado dos violões, também um dos tambores da congada acompanhando a marcação. Além disso, uma das primeiras músicas executadas na missa foi Sorriso Negro³⁵, de Adilson Barbado, Jair de Carvalho e Jorge Portela, gravada por D. Ivone Lara em 1981, que afirma que “negro é a raiz da liberdade”.

No caso da festa de Catalão, no segundo ano de visita, toda a estrutura das ruas que circundam a igreja e o altar da festa estava mudada, com a presença de

³⁵ “Um sorriso negro/ Um abraço negro/ Traz felicidade/ Negro sem emprego/ Fica sem sossego/ Negro é a raiz da liberdade/ Negro é uma cor de respeito/ Negro é inspiração/ Negro é silêncio é luto/ Negro é a solidão/ Negro que já foi escravo/ Negro é a voz da verdade/ Negro é destino, é amor/ Negro também é saudade”

muitas barraquinhas comerciais, estruturadas pela prefeitura e que deixavam a festa com um ar de grande feira, o que não havia em 2018, quando fomos pela primeira vez. Essa capacidade de transformação e dinâmica da tradição observada nas duas festas será retomada no capítulo 5.

Quando optei pela congada como uma das manifestações a serem estudadas, a escolha foi determinada principalmente pela facilidade de acessar uma festa tradicional e significativa na própria cidade de Goiânia. Posteriormente, a riqueza da experiência na Vila João Vaz impulsionou a ampliação de trajeto geográfico em 260 km. Essa foi a distância que percorremos até Catalão, para que tivéssemos contato com outra configuração de congada. Apesar da justificativa inicial para a escolha dessa manifestação ser a facilidade logística e de desconhecermos a complexidade da congada, a experiência ultrapassou imensamente qualquer projeção inicial. Mostrou-se enriquecedora não somente pelo contato com uma manifestação antes desconhecida como pela possibilidade de percebê-la por diversos ângulos dada a profusão de signos que nela encontramos.

Um aspecto recorrente nas falas de discentes foi a característica de cultura africana que as duas festas mantêm. A esse respeito, Carvalho descreve características da João Vaz que, acredito, também se aplicam, pelo menos em parte, à festa de Catalão:

Compreendendo o mundo a partir da relação direta entre o mundo espiritual e o mundo físico, o pensamento Banto, que é manifestado no congado mineiro, assim como na congada da Vila João Vaz, não elide o divino e o humano, o secular e o sagrado, a arte e o fazer cotidiano, o trabalho e o lazer. É a partir dessa concepção de mundo que a religiosidade passa a atuar como um nicho de preservação e sobrevivência cultural africana, que se manifesta nos festejos da congada. A ligação com os antepassados, pressuposto estranho ao catolicismo litúrgico, fornece um poderoso sistema simbólico para a manifestação até os dias atuais. (CARVALHO, 2016, p. 35)

A africanidade e a religiosidade da festa não se separam, nesse caso, como bem pontua Carvalho, mesmo que se misturem as referências africanas como o catolicismo difundido no Brasil. Na congada da Vila João Vaz, uma festa claramente comunitária, realizada numa comunidade de periferia, cujos moradores, em sua maior parte, possuem baixo poder econômico, a grande maioria dos participantes (tocadores, capitães, bandeirinhas, reinado) é negra. Embora, em Catalão, a organização da festa seja mais institucionalizada, tendo muitos elementos conduzidos

pela prefeitura e pela igreja da cidade, os ternos em si se aproximam dessa mesma característica comunitária e de africanidade percebida na Vila João Vaz.

Ao analisar os registros fotográficos feitos por mim nas duas festas, ao longo dos quatro anos, saltou-me aos olhos essa característica ao comparar os integrantes dos ternos com o público composto por boa parte de nossos estudantes. Graças à política de ações afirmativas, temos cada vez mais estudantes que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas na Universidade Federal de Goiás. Temos também estudantes que acessam a universidade contando com as cotas para estudantes de escolas públicas e sabemos que neste país grande parte dos estudantes das escolas públicas também tem origem negra e ancestrais africanos. Todavia, a manifestação dessa africanidade, muitas vezes, não se evidencia, pelo contrário, ela se dilui em meio à assunção de padrões que “se enquadrem” num suposto universo do ensino formal. Ainda que, nos cursos de Artes da Cena, o comportamento de alguns/algumas estudantes seja um ponto fora dessa curva de padronização, os estudantes observam a força com que essa afirmação da origem africana está presente na congada³⁶.

Essas percepções são fundamentais no processo de transformação epistemológica sobre o qual refletiremos mais tarde, e são transformações pedagógicas que decorrem desse convívio direto com outro ambiente potente de vivência e aprendizado. O caráter sócio-político, mas simultaneamente espiritual-estético-afetivo da manifestação está implícito em sua existência e por isso é percebido pelos discentes. A colega e pesquisadora da UNESP Marianna Monteiro, que há muitos anos investiga os saberes e fazeres tradicionais, tendo como um de seus enfoques a Congada, explica um pouco essa complexidade:

o estudo das congadas, na perspectiva da colonização portuguesa na América tem um grande interesse por constituir oportunidade ímpar para a revisão dos pressupostos que têm norteado muitas das análises a respeito das danças folclóricas brasileiras. A coroação de reis negros, no período colonial, é oportunidade para a análise dessa prática na sociedade escravista, no quadro da sociabilidade inter e intrarracial, alimentada pela profusão de irmandades leigas atuantes nas cidades e vilas coloniais. O fenômeno tem uma dimensão política, conflui necessariamente para a questão da configuração do Estado e de sua presença na colônia. No plano das mentalidades, articula-se às concepções políticas que pensam as soberanias e as relações entre Igreja e Estado, poder temporal e poder espiritual. (2011, p. 61)

³⁶ A composição do corpo discente da universidade e o processo de transformação a partir das cotas serão melhor debatidos no capítulo 3.

Embora Monteiro levante a questão para tecer detalhadas e fundamentais considerações sobre a estrutura da congada e sua imbricação com a compreensão da história colonial do Brasil, a potência dessas informações implícitas na estrutura estética e organizacional da manifestação pode fazer refletir sobre diversas facetas das relações inter-raciais e entre os poderes temporais e espirituais. Os relatos discentes ao participar das festas de congada chamam nossa atenção para isso. No caso de 2017, algumas reflexões, como já vimos, foram impulsionadas pela informação de que o padre oficial da Capela da João Vaz não havia celebrado a missa.



Figura 10 Bandeirinhas carregam o estandarte. Festa de Catalão.
Foto: Luiz Monteiro.

E ainda assim, mesmo com um fato que agrega determinada tensão, lá estavam os grupos com muita animação, energia, presença e, acima de tudo, fé. Enfrentar anualmente a tradicional Igreja Católica, que possui fortes amarras europeias, é uma prova de que essa manifestação cultural e religiosa afro-brasileira não é movida apenas pela devoção aos santos, mas também por um sentimento de responsabilidade religiosa com os antepassados negros que sofreram injustamente nesse país, dizendo assim muito sobre a história. (Relato dx estudante I.C.)

Ou seja, o fato da festa acontecer, para um primeiro olhar desavisado, em torno das santas, santos e da missa celebrada pela igreja branca católica de herança

europeia, de forma geral, não iludiu os olhares dxs discentes. Os relatos e as imagens nos revelam que elxs perceberam e elaboraram questões sobre a predominância de referências afro-brasileiras nos ternos participantes e que fazem, de fato, a festa acontecer.

Sobre uma das viagens a Catalão, vale ressaltar um registro discente que observa que “outra coisa muito maravilhosa foi a fala de um Congadeiro que fez lembrar que a festa tem origem negra e todas as suas particularidades ressaltadas, para não parecer que é uma festa a mais na cidade ou só realizada pela prefeitura ou igreja” (Relato dx estudante L.M.). Essa fala foi feita a propósito da iniciativa de um

importante congadeiro que, no meio da organização para a missa de domingo, à frente da qual estava o padre, tomou o microfone e fez um pequeno discurso louvando a festa e lembrando de sua origem negra bem explicitamente. Retomarei no capítulo 3 a questão da ancestralidade e da africanidade para a pesquisa como um todo, mas evidencio aqui sua percepção na festa da congada especificamente, por ser um elemento muito marcante na experiência vivida pelos participantes.

Por fim, antes de passar à conversa sobre as outras comunidades e saberes que nos acolheram, chamo a atenção para outro elemento que despontou nas percepções discentes, no caso da congada, que foi a mobilização corporal gerada pela festa, tanto no caso dos congadeiros, como eventualmente da própria plateia. Nota-se isso na fala de um participante, quando relatou, ao acompanhar a congada de Catalão:

No segundo dia da festa eu joguei o corpo, espírito, pensamento, alegria e esqueci totalmente o cansaço. Era lindo, mesmo com o sol rachando, ver cada terno passar com suas cores, instrumentos, cantos, ritmo, alegria, dança etc. (Relato de estudante L.M.)

Essa mobilização corporal também foi observada por outros discentes, principalmente em relação à resistência e ao investimento dos corpos congadeiros. Os depoimentos ressaltam que “mesmo sob o Sol forte, o tempo seco e com vestimentas quentes, os ternos permaneciam em movimento e canto constante, tanto na ida até a Igreja, quanto na volta da igreja” (Relato de estudante B.L.). Além disso, como se tratava do olhar de estudantes de dança e teatro, as falas discentes também ressaltaram a variedade de “passos” e evoluções apresentados pelos ternos em ambas as festas ao longo dos anos da pesquisa.

Simbolicamente, parece-me que o congo move não só os corpos dos congadeiros pelas ruas da Vila João Vaz e da cidade de Catalão, não somente mobiliza suas energias corporais para resistir ao desafio do cansaço dos muitos dias de festa, do sol quente e dos instrumentos pesados. O congo move seus corpos para resistir histórica, social, política e culturalmente, move o corpo de suas comunidades nesse mesmo sentido, move sua ligação com os ancestrais e moveu nossos corpos de artistas-docentes para outros lugares que debateremos mais à frente.

Os conflitos, as fricções, os incômodos gerados por outras questões percebidas na congada também foram identificados nos depoimentos discentes. O debate de

alguns desses elementos, como a mobilização corporal e os conflitos de gênero, de geração, será feito no capítulo 5.

Sigamos agora ao encontro do Bumba meu boi, outro cortejo/roda que vivemos pelo caminho.

2.2 Girar com o Boi

Quando meu Boi vai descendo
 Pelas ruas da cidade
 Fica mais bonito o dia
 As moças ficam felizes
 Chorando de alegria
 E as crianças correndo, vão dizendo
 Chegou o Boi que eu queria!
 (Toada do Amo Noel Carvalho)

Nosso encontro com o Bumba meu boi foi igualmente importante no processo. As turmas de 2016, 2017 e 2019 visitaram a festa do Boi em Pirenópolis (GO) e receberam a visita do amo do Boi na universidade. A turma de 2018 somente recebeu a visita do amo e, naquele ano, alguns/algumas estudantes da turma me acompanharam espontaneamente à festa em Pirenópolis, junto com outros estudantes da turma de 2017 que resolveram repetir a experiência e foram também, por conta própria, à festa de 2018, já que não pudemos programar, naquele ano, uma visita oficial para a turma toda.

Uma vez que eu tinha conhecimento mais amplo sobre o Bumba meu boi do que sobre a Congada, dispúnhamos de mais material em vídeo, áudio, bem como de material escrito a respeito. Como já mencionei, escrevi longamente sobre o Boi durante a pesquisa de mestrado (ABREU, 2010) e, embora não seja minha intenção aqui aprofundar o debate sobre esse conteúdo, descrevo brevemente a manifestação já com o foco na experiência que vivemos. Em nossos encontros trabalhamos somente com o Bumba meu boi maranhense e, mais especificamente, com o sotaque da Baixada³⁷. Todavia, as festas de Boi, na história da humanidade, são várias e estão

³⁷ “Há diversos sotaques ou tipos de Boi. O sotaque está relacionado com o tipo de instrumentos utilizados (tais como matracas, zabumbas ou pandeirões, instrumentos de sopro e de cordas etc); com a dinâmica executada na música e na dança; com a caracterização dos bailantes (vaqueiros, índios, rajados, *cabocos* de pena etc) e com a presença ou ausência da encenação. Para muitos autores, os sotaques estão relacionados também à predominância de traços étnicos indígenas, africanos ou europeus” (ABREU, 2010, p. 62).

espalhadas por todo o globo terrestre. Ligadas ao ciclo do gado, no Brasil, elas acontecem de norte a sul, desde o Boi de Parintins, no Amazonas, até o Boi de Mamão na região sul. Muitos dos festejos ligados ao Boi ocorrem no ciclo Junino ou Joanino, quando as festas homenageiam São João, Santo Antônio, São Pedro e eventualmente São Marçal. Outras são diretamente ligadas ao ciclo de reis como no caso do Boi de Pernambuco.

Os festejos e bailados do Boi estão no grupo que Mário de Andrade considerou como Danças Dramáticas Brasileiras, identificando essa manifestação como “uma das constâncias mais fortes do povo brasileiro [...] que embora não seja nativamente brasileira, mas ibérica e europeia e coincidindo com festas mágicas afro-negras se tornou a mais complexa, estranha, original de todas as nossas danças dramáticas” (ANDRADE, 2002, p. 56). Questiono Andrade quando este se arvora em taxar a nacionalidade das festas de Boi como ibérica e europeia. É necessário lembrar que essa afirmação pode estar baseada em pesquisas e informação que desconhecem tradições de povos que a própria cultura europeia desconsiderou como produtores de cultura e saber ao longo da história. A figura do Boi está presente, por exemplo, em um ritual muito antigo de iniciação do povo Hamar na Etiópia, ligado a atividades de pastoreio. Nesse ritual, conhecido como *Ukuli Bula*, o homem jovem, para transitar ao mundo adulto, precisa caminhar sobre uma fileira de bois. Esse desafio está inserido numa celebração que dura vários dias e acontece anualmente no mesmo período do ano. É possível também encontrar máscaras de Boi em outros rituais tradicionais no continente africano, somente para mencionar alguns casos. Na Índia, o ritual do *Jallikattu*, no qual um touro é solto em meio à multidão para que alguns candidatos tentem dominá-lo, existe há, pelo menos, desde o século IV antes de Cristo.

Por outro lado, a classificação dos festejos do Boi no Brasil como dança dramática interessou-nos pelo fato de que estávamos justamente investigando a importância de saberes e fazeres tradicionais para os estudos e formação dx artista-docente das artes da cena. Assim, a característica de dramaturgia³⁸ presente na festa é um dos elementos que contribui para os estudos propostos. Pensar em contribuições desses fazeres e saberes para estudos das artes da cena passa pela

³⁸ Vale aqui ressaltar que o termo dramaturgia é usado por mim para esse contexto a partir de um olhar externo, de artista da cena. Os fazedores do Bumba meu boi não denominam a narrativa ou as etapas dos acontecimentos da festa como dramaturgia. No contexto da festa do Boi maranhense, os enredos contados são geralmente chamados pelas comunidades brincantes de matança ou comédia, conforme explico de maneira mais aprofundada em publicação anterior (cf. ABREU, 2010).

compreensão da natureza mesma de manifestações como a do Bumba meu boi.

Recentemente Zeca Ligiéro, professor e pesquisador da UniRio com larga pesquisa sobre a relação entre o teatro e os saberes tradicionais, cunhou o termo “Teatro das Origens” para se referir a um teatro que

aparece revigorado no mundo das celebrações e festas religiosas, como é o caso das tradições africanas e afro-brasileiras, ou em rituais cíclicos ou processos ritualísticos ameríndios, como o Kuarup no Parque do Xingu ou entre os kaiapó do Pará. O Teatro das Origens emerge em comunidades que resistiram ao processo colonial e ainda experimentam as constantes pressões econômicas e religiosas (cristãs, na maioria dos casos) e as sucessivas invasões territoriais locais. Não custa acrescentar que grande parte das dificuldades em manter as tradições se deve ao fato de essas comunidades afro e ameríndias pertencerem à grande base pobre e miserável dessa pirâmide social em luta pela posse legal de suas terras, demarcações, êxodos, grilagem etc. (2019, p. 25)

Ligiéro, como vários outros pesquisadores “do sul” argumenta ainda que é necessário questionar a origem Grega do teatro como um todo, considerando que o teatro nascido na Grécia foi o teatro grego, mas, quando aplicado a outras culturas e tradições, esse conceito deveria ser pensado como algo próprio dessas culturas. É nesse contexto, de entender que as origens do teatro de cada cultura podem estar também ligadas aos fazeres ancestrais dessa cultura, que defende o Teatro das Origens.

Para ele, esse Teatro das Origens teria uma estrutura outra, com aspectos como: “1) o da construção de uma narrativa própria (a peça ou o texto, a história a ser contada – obviamente, dentro das tradições ágrafas, se transmite oralmente) e; 2) a escolha de linguagens cênicas específicas e o constante exercício das mesmas” (LIGIÉRO, 2019, p. 37). Interessa-nos trazer para o debate, tanto no caso do Bumba meu boi como no da Congada, abordada anteriormente, a presença desse fio dramático, dessa narrativa. A narrativa está presente em uma multiplicidade de elementos desses fazeres, elementos que incluem desde a “história” contada até todas as visualidades, vestimentas, sonoridades, espacialidades que concretizam aquela experiência para os que brincam/vivenciam o ritual e para os que assistem/vivenciam acompanhando.

Há dois mitos mais recorrentes que estruturam a narrativa no Boi maranhense.

Um deles e talvez o mais difundido, é a história de Pai Francisco e Mãe Catirina³⁹, um casal que trabalha para um rico fazendeiro. Na fazenda, há muitos bois, mas somente um, o mais especial, o preferido do fazendeiro, está sendo guarnecido para ser oferecido a São João. Mãe Catirina está grávida e tem o desejo inadiável de comer língua de boi. Temerosa de que o bebê nasça com cara de língua por falta de satisfação do desejo, Catirina pede a seu marido Chico que lhe traga essa língua. Todavia, não pode ser a língua de qualquer boi. O desejo é da língua DO BOI, aquele especial, o bem alimentado e engordado com o melhor pasto, o bozinho preferido do patrão fazendeiro. Chico se vê então em situação difícil. Sabe dos riscos de cortar a língua desse boi, mas também não pode negligenciar seu papel de pai da criança que está por nascer, nem de apoio a Catirina nessa incumbência. Acaba por roubar o Boi, cortar-lhe a língua e saciar o desejo grávido de sua companheira. Ao dar por falta do Boi, o patrão manda seus vaqueiros em busca de Chico. Quando Chico e o Boi são encontrados, apresenta-se o drama de salvar o Boi (em alguns casos, curá-lo, em outros, devolver-lhe a vida). Ao final, com a ajuda das forças da natureza (às vezes representadas pelo pajé, outras pelas índias, outras pelo cazumbá⁴⁰), o boi é salvo e todos acabam bem novamente.

Esse mito nem sempre é contado ou mostrado em uma festa de Boi, mas está frequentemente presente na própria configuração dos brincantes e figuras que participam como o Boi, o amo do Boi, as índias, o vaqueiro, o cazumbá e, muitas vezes, Pai Francisco e Catirina.

No Bumba meu boi do Maranhão, a narrativa varia de acordo com o sotaque e a comunidade brincante de Boi, havendo muitas variações da comédia ou matança, como as comunidades chamam. Em nossos estudos, o recorte se deu, como já dito, em apenas um dos sotaques de Boi brincados no Maranhão, o sotaque da Baixada. A escolha do sotaque da Baixada estava relacionada com o tipo de sotaque praticado pelo Boi do Rosário de Pirenópolis, o qual visitamos nas saídas de campo da disciplina. Coincidentemente, esse sotaque também era o praticado pelo grupo de Bumba meu boi por meio do qual eu havia tido meu primeiro contato com essa

³⁹ Como no caso do mito da congada, há pequenas variações nos mitos de origem do Bumba meu boi também, dependendo de quem ou onde ele é contado.

⁴⁰ O cazumbá é um ser sobrenatural, definido por alguns como espírito da floresta, que está fortemente presente nos Bois de sotaque da Baixada. Usa uma grande máscara, decorada e colorida, uma longa bata que cobre todo o seu corpo e tradicionalmente traz um cofo (cesto tradicional) amarrado à cintura nas costas, que amplia seus movimentos de quadril. Ao se deslocar, o cazumbá emite o som de pequenos sinos que carrega consigo.

manifestação, o Bumba meu boi de Mestre Teodoro. Por isso, em 2017, 2018 e 2019, ao iniciar as mediações para as vivências com o Boi, partimos, antes de tudo, do relato dos meus afetos por esse grupo e seus fazeres, por esse Mestre e sua trajetória. Tanto no caso do Boi de Teodoro como no caso do Boi do Rosário vale ressaltar o movimento de migração da brincadeira. No primeiro caso, para Brasília. No segundo, para Pirenópolis, num fluxo de resistência que faz lembrar os trânsitos diaspóricos, a força e a persistência de ritos que seguem com seu povo para onde esse povo for.

Na turma de 2017, vimos, em vídeo, falas diversas de Mestre Teodoro sobre o Boi, falas de Mestre Apolônio Melônio e de Mestre Abel, ambos do Boi da Floresta, de São Luís (MA), que pratica esse mesmo sotaque. Nessa turma, nosso contato com o grupo do Boi do Rosário aconteceu em duas etapas. Na primeira, o amo do Boi do Rosário, Noel Carvalho, e integrantes do grupo de Boi nos visitaram na universidade, realizando uma roda de conversa e uma vivência prática com os participantes da disciplina⁴¹. Na segunda etapa, a turma deslocou-se de Goiânia para Pirenópolis, para passar um dia inteiro nesse município, a fim de vivenciar a festa da Morte do Boi, ocorrida em novembro de 2017. Naquele ano, o Boi que brincava se chamava Alegria das Guerreiras. Seu nome era uma homenagem a um grupo de mulheres que integra o Ponto de Cultura Quintal da Aldeia, conhecidas como Guerreiras do Bonfim. As “guerreiras” (D. Laurita, D. Narcisa, D. Helena, D. Taninha e D. Miuza) são rezadeiras, benzedoras, conhecedoras de plantas, ervas e contadoras de histórias da comunidade do Bonfim. Obedecendo ao ciclo de existência do Boi, já havia sido realizada a festa de seu nascimento, depois a festa de seu batizado e, por fim, a que assistimos, de sua morte. O ciclo de batizado e morte do Boi é recorrente nos grupos de Bumba meu boi maranhense. No entanto, não é comum nos Bois maranhenses, existir a etapa de nascimento, que acontece no Boi do Rosário de Pirenópolis. O fato é que, a cada ano, morre o Boi para renascer no ano seguinte, com outro nome e outra aparência, incluindo nessa nova aparência um novo bordado no couro do Boi. Essa natureza cíclica da organização da festa é fundamental para sua existência, está relacionada com uma cosmologia específica, mas também com um entendimento de comunidade e temporalidade.

Na turma de 2018, o grupo também recebeu a visita do amo Noel Carvalho,

⁴¹ Os detalhes e a importância cênico-pedagógica dessa vivência na metodologia de ensino aprendizagem e das que aconteceram com o amo do boi nos anos subsequentes estão debatidos nos capítulos 4 e 5.

que novamente, falou sobre o Boi e realizou vivências práticas de canto e dança. Essa turma não teve a saída de campo para a Festa do Boi em seu cronograma oficial, devido a limitações logísticas e estruturais de transporte. Infelizmente, com os recentes e abrangentes cortes de verbas para a pesquisa universitária, não tínhamos verbas suficientes para realizar duas viagens com transporte da própria UFG. Mas os que pudessem e desejassem foram convidados a me acompanhar à festa e aproximadamente um quarto do grupo conseguiu participar. Nesse ano, o Boi se chamava Presente de Luz e a festa que visitamos foi a de seu nascimento, ou seja, a primeira festa do ciclo anual.

Depois disso, em 2019, a turma de MDP, também se aproximou do Boi. Naquele ano, não foi possível receber a visita do ano na universidade, mas fizemos algumas vivências, mediadas por mim, de canto, dança e confecção de material para a decoração da festa, antes de pegarmos a estrada para participar do ritual da morte do Boi.

As festas aconteceram no bairro Bonfim, região populosa e periférica da cidade de Pirenópolis, na qual se localiza o Quintal da Aldeia, sede do Ponto de Cultura Guaimbê Espaço e Movimento Criativo, que abriga também o Boi do Rosário. Essa já é a terceira sede que o Ponto de Cultura ocupa neste mesmo bairro, sendo que cada uma das duas primeiras sedes foi mantida por cerca de sete anos. A sede atual é em espaço próprio, ainda está em fase de acabamento e se encontra em uso desde o final de 2016. Essa nova sede continua no bairro Bonfim, mas numa parte menos central e mais nova do bairro, onde há muitas casas ainda em construção. A mudança para esse novo espaço significou a adesão de novos integrantes da comunidade, principalmente crianças, moradores dos arredores da nova sede. Por outro lado, vários integrantes mais antigos espaçaram suas visitas e a participação, pela dificuldade de locomoção até o novo endereço.

Tanto nas sedes antigas como na nova, a presença de crianças no grupo é evidente. Elas se aproximam para brincar o Boi e muitas vão permanecendo no grupo ao longo dos anos. Há brincantes que começaram ainda criança, na primeira sede do Ponto de Cultura, atualmente já são adultas, têm filhos e seguem brincando o boi. Há também as crianças da comunidade que circunda a nova sede e se juntaram ao grupo mais recentemente.

Como a presença nesse novo setor da comunidade é recente, vem ocorrendo gradualmente o estabelecimento de vínculos com os moradores próximos. Soma-se

a essa nova configuração espacial o fato de que, enquanto o Ponto de Cultura estava nas duas sedes antigas, as instituições públicas federais de gestão cultural e incentivo à cultura constituíram políticas significativas de apoio e patrocínio de projetos para a área das culturas populares, enquanto que, um pouco antes da mudança para a sede nova e desde então, o declínio das políticas de incentivo cultural foi galopante e evidente no país, o que reduz as possibilidades de realização de ações que acolham e envolvam a comunidade⁴².

O terreno onde a sede está localizada foi cedido pela Prefeitura de Pirenópolis e a construção vem sendo realizada com recursos de editais públicos e campanhas de financiamento coletivo. A cada ano em que retornamos para participar das festas do Boi é possível perceber mais algumas pequenas conquistas de estruturação do local. O espaço da sede nova se constitui de um galpão com um salão para as atividades, duas salas de apoio e guarda de material e equipamentos, incluindo uma biblioteca, dois banheiros, sendo um interno e um externo, e uma pequena cozinha. Além desses espaços, há um pequeno cômodo no andar de cima que serve como apoio para hospedar convidados ou para guarda de materiais e equipamentos. A aparência externa é a de uma casa de tijolinhos com janelas coloridas, como é possível ver na figura 11 abaixo.

⁴² Segundo Daraína Pregnolato e Noel Carvalho, respectivamente, coordenadora do Ponto de Cultura e Amo do Boi, já havia sido sentida uma diminuição em editais e recursos públicos para Pontos de Cultura e iniciativas culturais diversas durante a presidência de Dilma Rousseff. Todavia, depois do golpe sofrido em 2016, orquestrado pela coligação de diversos poderes oficiais e extraoficiais que dominam o país, por meio do qual se impetrou o impeachment da presidenta e assumiu o país um governo não eleito, com um direcionamento político e social muito distinto do que vinha sendo construído no país nos quase 20 anos anteriores, o aporte de verbas para educação e cultura sofreu cortes drásticos. Os Pontos de Cultura foram diretamente atingidos com a redução quase total das possibilidades de financiamento público.



Figura 11 Turma de Manifestações Dramáticas Populares 2017, em frente à sede de tijolinhos do Quintal da Aldeia. Foto: Thaise Prudente.

O Ponto de Cultura já atua na cidade há quase 20 anos, mas o Boi do Rosário iniciou suas atividades em 2010. A constituição de um grupo de Bumba meu boi aconteceu pela confluência das referências maranhenses trazidas pelos integrantes do Ponto de Cultura com os elementos já presentes na cultura pirinopolina. Confluência essa movida pelo desejo de brincar em conjunto, de tocar, cantar, celebrar e aprender em vivência naquela comunidade. Segundo conta Daráina Pregnatalto⁴³, já havia um boizinho de cofo⁴⁴ no Quintal da Aldeia, trazido do Maranhão por ela e usado em diversas brincadeiras com crianças e adultos, tanto na própria sede quanto nas intervenções de rua feitas pelo grupo. Até 2010, esse boizinho era usado para fins lúdicos e pedagógicos, mas sem o amplo contexto de uma brincadeira de Boi. Somente em 2010, com a vinda de Noel Carvalho⁴⁵ de São

⁴³ Daráina Pregnatalto, já citada na nota anterior a esta, é coordenadora das atividades do Ponto de Cultura Quintal da Aldeia, artista e educadora do movimento, pesquisadora e brincante de manifestações tradicionais populares. Foi também brincante do Boi da Liberdade, de Mestre Leonardo, em São Luís (MA) e coordenadora do grupo Flor de Babaçu, do qual eu participara no início dos anos 2000. As informações sobre a história da Guaimbê e do Boi do Rosário foram colhidas em conversa com ela e Noel Carvalho, seu filho, amo do Boi, durante os festejos do nascimento do Boi do Rosário em 2018, ano em que o boi teve o nome de Presente de Luz.

⁴⁴ O cofo é um cesto multiuso de palha, tradicionalmente usado no Maranhão. Os bois de cofo são bonecos de Bumba meu boi cujos corpos são cofos virados de cabeça para baixo, podendo ser adicionados de cabeça, chifre, saia e rabo, permitindo que alguém fique sob o cesto para “brincar dentro do boi”.

⁴⁵ Noel Carvalho é filho de Daráina Pregnatalto e Tião Carvalho. Seu pai é filho e neto de brincantes maranhenses de Boi, da região de Cururupu. Radicado em São Paulo, Tião Carvalho é amo do Boi Cupuaçu (SP), desde 1986, boi no qual Noel foi brincante até sua vinda para Goiás e do qual ainda participa em momentos pontuais.

Paulo para Pirenópolis e o desejo de iniciar uma brincadeira mais completa de Bumba meu boi, o bozinho de cofo, já combalido de tanto brincar, pôde descansar e dar origem a um novo boi, no primeiro ciclo de morte e nascimento do Boi do Rosário.

Esse novo boi nascia com uma nova estrutura que incluía o corpo feito de arame e papelagem e a cabeça semelhante às máscaras de boi dos mascarados de uma festa tradicional da cidade de Pirenópolis, as famosas Cavalhadas, que acontecem anualmente no período da Festa do Divino Espírito Santo. Essa estrutura de papelagem e a cabeça de mascarado das cavalhadas permanecem até hoje como uma característica desse Bumba meu boi.



Figura 12 em cima à esquerda: Boi Pedra d'Alma, 2011. Foto: Joaley Almeida; Figura 13 à direita: Boi Brilho das Águas, 2016. Foto: Marina Duarte; Figura 14 em baixo à esquerda: Boi Alegria das Guerreiras, 2017. Foto: Sarah Menezes; Figura 15 à direita: Boi Presente de Luz (ainda sem bordado), 2018. Foto: Joana Abreu.

Desde o início de sua história, em 2010, o Boi do Rosário, mescla, em sua

natureza e nas temáticas e homenagens que propõe a cada ano, elementos estruturais do Bumba boi maranhense com questões e elementos do contexto cotidiano e tradicional vivido pela comunidade em Pirenópolis. Nesse sentido, a temática de cada ano de festa é escolhida em debate com toda a comunidade brincante e, já girou em torno de questões ligadas à valorização do meio ambiente, das homenagens e referências a mestres e mestras da comunidade, somente para citar alguns exemplos. Ainda que claramente ligado a seu município de atuação, o grupo não deixa de referendar e reverenciar sua linhagem maranhense, o que fica evidente, por exemplo, na presença do grupo de Bumba boi de Mestre Teodoro (DF/MA) e do Grupo Cupuaçu (SP/MA) no primeiro batizado do Boi do Rosário e em festas esparsas de nascimento, batizado ou morte dos anos subsequentes.

A brincadeira do Boi do Rosário, de sotaque da Baixada, acontece num ritual que se concretiza num ciclo composto por três festas, uma de nascimento, outra de batizado e a última de morte do Boi. Essas festas são distribuídas ao longo do ano, sendo normalmente o nascimento no primeiro semestre, o batizado no meio do ano e a morte no segundo semestre. Essas três festas contam com a presença do Boi, do Amo, do vaqueiro ou da vaqueira, do cordão de índias, do cordão de chapéus de fita e, eventualmente, das figuras Pai Francisco e Catirina. Os instrumentos utilizados são pandeirões, matracas, maracás, tambor onça, além do apito e do maracá maior do Amo, usados para conduzir cada etapa do ritual.



Figura 16 O Amo do Boi e seu maracá na festa de 2017. Foto: Arthur Brosig.



Figura 17 Batuqueirxs do Boi (2017) e Figura 18 Cordão de índias (2018). Fotos: acervo do Boi do Rosário.



Figura 19 Pai Francisco e Figura 20 Catirina na festa da morte do Boi de 2019. Fotos: Luiz Monteiro.

Anualmente, são compostas pelo Amo e por integrantes do grupo algumas toadas novas para a festa e o Boi daquele ano. Normalmente essas toadas são apresentadas pela primeira vez na festa do nascimento do Boi, que é a primeira do ciclo e costuma acontecer próxima ao meio do primeiro semestre de cada ano. As temáticas presentes nas toadas são diversas, podendo trazer questões mais claramente ligadas ao momento sócio-político daquele ano ou motivos mais voltados para a natureza da festa do Boi em si, por exemplo. Além das novas toadas de cada ano, o grupo executa outras, de sua própria autoria, compostas nos anos anteriores e as toadas conhecidas de outros boieiros e boieiras maranhenses, sempre fazendo a referência da autoria e da origem de cada uma.

No que tange à autoria das toadas próprias, tenho percebido, ao longo dos anos de participação na festa, um processo muito eficaz de partilha da arte de compor

toadas. Nele, o amo do Boi incentiva xs integrantes à composição, independente de sua idade ou tempo de participação na brincadeira. Além desse incentivo, há também um claro acolhimento do que é criado e produzido. O Amo não só escuta as toadas, mas imediatamente as aprende, apoia a fazer os ajustes necessários caso precise aproximar um pouco mais a composição recém criada do sotaque praticado pelo Boi do Rosário e inclui a nova toada no repertório para que possa ser aprendida e executada por todo o batalhão. Batalhão é como costumam ser chamados os grupos de Bumba meu boi por seus próprios integrantes.

Junto com esse reconhecimento das novas composições vem também, para cada integrante que compõe, um convite para ocupar temporariamente o lugar de puxador da toada, já que, ao chegar o momento de execução de sua toada, x autorx é convidadx a ir ao microfone e cantar. Esse lugar de composição e puxada da toada é alternado inclusive entre as crianças que eventualmente se arriscam a compor uma toada ou, em alguns casos, que se colocam como desejosas de puxar alguma toada já conhecida. Nesse momento de execução da toada, o Amo está sempre presente e pronto a apoiar x puxadorx caso seja necessário.



Figura 21 Brincantes puxam sua toada na festa de 2018. Foto: acervo Boi do Rosário.

Na figura 21, por exemplo, vemos duas brincantes, ambas crianças, cantando

juntas uma toada composta pela maior delas para o Boi Myatã (2018). A toda foi uma das mais cantadas naquele ano, em que o Boi representava a resistência, a força da ancestralidade indígena. Transcrevo a toada composta e cantada pela brincante: “Ô amor que não chega/ ô amor que não chega e vai/ É o amor da natureza que vem dos braços de meu pai/ Fui em busca do amor/ Encontrei a verdade/ Hoje trago pra todos como exemplo a felicidade/ Ô, pessoal, vamos colaborar/ Esse mundo não tá fácil/ Mas pra quem quer viver/ Tem que pelejar”. Faço a transcrição no intuito de mostrar a complexidade da letra que revela o caminho já percorrido pela brincante, que participa do Boi há alguns anos, desde que era bem menor.

Tradicionalmente, nos grupos de Bumba meu boi, há uma divisão de papéis que também é influenciada pelo gênero. Essa divisão de papéis vem se transformando ao longo do tempo. Um exemplo disso é que, tradicionalmente inicialmente, as mulheres não tinham permissão para brincar o Boi, somente para acompanhar a brincadeira de maneira coadjuvante, sendo inclusive chamadas de mutucas (as moscas que acompanham o Boi). Com o tempo, elas conquistaram o direito de participar como bailantes (índias, cordão de fitas, Catirina, entre outros papéis). Mais recentemente, é possível identificar mulheres também como tocadoras (pandeireiras, batuqueiras), mas esse movimento ainda é tímido. No Boi do Rosário, essa característica também fica evidente. Em todas as festas que acompanhamos, havia pelo menos uma mulher tocando pandeirão, além dos maracás e matracas que já são comumente tocados por quem compõe o cordão de fita.

Da mesma forma, as duas brincantes que atuam como miolo do Boi são mulheres, havendo duas miolos que se revezam, sendo uma a principal e a outra apoio para quando a primeira precisa descansar. Miolo do Boi é aquela pessoa que entra sob o Boi para fazer o boneco dançar e se relacionar com a assistência ao longo da festa. Muito comumente, esse lugar é ocupado por uma pessoa do sexo masculino que seja pequena o suficiente para caber dentro do Boi, mas a própria Daraína Pregnoatto relata que, nos anos 1990, brincava como miolo do Boi da Liberdade, de Mestre Leonardo, em São Luís do Maranhão.

A maior parte do material, do Boi às vestimentas e adereços, é confeccionada artesanalmente pelos integrantes do grupo. Nele, é possível perceber traços muito específicos tal qual o reaproveitamento de materiais não tradicionais, como no caso de coletes e peitinhos feitos com bases de saco de cebola sobre os quais os bordados e trançados de fita foram aplicados, ou dos chapéus de palha como base para

aplicação direta das fitas e enfeites.

O Boi do Rosário está inserido numa instituição comunitária que traz um propósito de vivências educativas, já com uma pedagogia constituída, à qual a comunidade da Guaimbê/Quintal da Aldeia nomeou Pedagogia do Quintal. Essa pedagogia consciente permite a inclusão de quem “chegar para a brincadeira”, inclusão essa que foi percebida pelos participantes de nosso grupo. A Pedagogia do Quintal é também uma proposta de trocas e convívio intergeracional entre xs mais velhxs e xs mais jovens da comunidade, que contribui para a legitimação da diversidade de saberes, do aprendizado a partir da experiência compartilhada.

A nomenclatura Pedagogia do Quintal surgiu da percepção de que, na tradição da cidade, muito do que se compartilhava de lúdico, como os teatros, brincadeiras e outras manifestações criativas e artísticas acontecia nos quintais das casas populares. Segundo o site da própria instituição:

(A) Pedagogia do Quintal tem estimulado a integração intergeracional e de linguagens artísticas, esportivas, educativas e da tradição oral, promovendo a inclusão social e econômica de crianças, jovens, adultos e mestres da comunidade, além de estimular seu protagonismo. Tem contribuído de maneira efetiva para: a revitalização das brincadeiras infantis e da tradição oral local pelas ruas e escolas da cidade; a valorização dos brincantes e artesãos tradicionais; o fortalecimento de manifestações populares, artísticas e das relações afetivas e familiares da comunidade; a ampliação dos momentos de lazer, convivência e prática de esportes; a geração de trabalho e renda; a capacitação profissional de jovens e adultos; a educação de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e; a formação de redes solidárias em torno das principais necessidades e potencialidades da comunidade. (<https://guaimbe.org.br/metodologia>, consulta em 06/05/18)

Essa proposição nos interessa aqui não somente pelo fato da instituição que a propõe abrigar uma das manifestações que experimentamos no processo pedagógico, mas principalmente por que o espaço metafórico do quintal, do terreiro, é um espaço que admite pessoalidades, inclui afetos, pressupõe trocas em vivência intergeracional, interdisciplinar. Vivências de trabalho, mas também de celebração. Por tudo isso, vivências também em performance.

As rodas nos quintais se desenrolam para dinâmicas que extrapolam os compartimentos da disciplinaridade. Marina Machado (2012, p. 8) refere-se a essa interdisciplinaridade e a um tipo de circularidade similar a essa que proponho:

De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma “Abordagem em Espiral” em resposta à triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só.

O contato com o espaço da comunidade, dos fazeres dos quintais, dos terreiros, dos saberes comunitários resignifica o modo de aprender, de entender o conhecimento e de entender como e com quem se aprende. E como bem percebe Machado, a arte é um campo com frestas e arejamentos em sua própria constituição, que ajudam a visualizar essas outras possibilidades. Essa oportunidade de nossos estudantes experimentarem algumas facetas dessa Pedagogia do Quintal interessava bastante no âmbito desta pesquisa.

Além da Pedagogia do Quintal proposta pelo Quintal da Aldeia como um todo, pude perceber traços de uma outra pedagogia especificamente no Boi do Rosário, em suas vivências, formas de partilha e em seus ritos festivos. Ousaria pensar que essa abordagem comporia também uma Pedagogia do Reconhecimento ou Pedagogia da Legitimação. Cunho aqui esses termos de forma ainda muito inicial uma vez que me parece evidente e recorrente a proposição de práticas e estratégias, conscientes ou não, que se estruturam principalmente na validação das capacidades criadoras dos participantes, independente de sua origem ou faixa etária. Essa abordagem é, simultaneamente, um exercício de alternância, já que a “permissão” de ocupar posições de sabedorxs para xs aprendizxs, gera momentâneas, mas frequentes inversões de papéis de mestre/aprendiz.

Embora a questão da alternância vá ser mais adequadamente comentada no capítulo 3, começo a apontá-la aqui, a partir do relato da experiência vivenciada no Boi, que se mostrou fértil para essa reflexão. Da mesma forma, subverto um pouco, a lógica desta seção, que se pretende mais descritiva da estrutura da festa do Boi, para trazer algumas análises iniciais sobre alguns pontos importantes.

Um desses pontos é a percepção de algumas especificidades de cada manifestação ao olharmos para as duas festas de congada visitadas e para o Boi. Isso ocorre, em parte, por ser o Boi do Rosário uma manifestação “jovem” (enquanto a congada mais recente visitada tinha quase 50 anos), criada há apenas 10 anos, a partir das referências e saberes de tradições maranhenses e goianas, coordenada por

integrantes da classe média, com acesso a níveis avançados de educação formal, com a participação de negros e brancos nessa coordenação. Por outro lado, também foi possível identificar que, no caso da congada da Vila João Vaz, por exemplo, as gerações mais recentes das famílias integrantes transitam de outras maneiras pela educação formal.

Chama-me a atenção também a estrutura familiar do Boi do Rosário. Na base, no alimento, na manutenção da realização da festa está principalmente uma família composta por de Daraína, Celso, Noel, Emília, Daniel, Emanuel, Ana Flor, Arthur, Joana Apuã, João, Luna, Sol, Maria, Breno, Moari, Adelaide, Murcego e tantos que foram se agregando. Esse é um traço comum com a congada e firma, em meu entender, uma característica muito recorrente nas comunidades que exercem os saberes e fazeres da tradição.

Há também um traço geográfico distinto, já que a congada é uma manifestação com longa tradição na região centro-oeste do país, enquanto o Boi maranhense não (embora os mascarados bois das Cavalhadas de Pirenópolis, sim). Outro traço geográfico é o fato de haver uma ligação também com o Sudeste do país, uma vez que o Boi que Noel Carvalho integrou antes desse, embora maranhense, está radicado em São Paulo há muitos anos.

Acredito que distintos saberes e fazeres das tradições são incomparáveis entre si. Todavia, teço aqui algumas relações percebidas entre as características das duas maiores manifestações que visitamos, em primeiro lugar para retomar a característica de recontextualização que já mencionei no capítulo 1. O Boi do Rosário, por sua característica de reinvenção de um Boi maranhense pirenopolino, passeia pelo lugar da recontextualização, em meu entender.

Mas reforço aqui também a reflexão sobre as especificidades de cada uma dessas manifestações por considerar que cada experiência se constituiu em um aprendizado diferente, com percepções distintas e possibilidade de estabelecimento de relações metodológicas específicas. Pude identificar que a percepção dos estudantes se transformou ao colocar em relação as experiências vividas em cada contexto. Destarte as diferenças ou similaridades, as duas vivências em conjunto potencializaram uma percepção mais ampla do universo das tradições e de sua possível relação com os espaços de aprendizado.

Um indício sutil da percepção dessas diferenças está no fato de, ainda que houvesse elementos ligados à religiosidade presentes na festa do Boi do Rosário,

como altar constituído no galpão da festa (visto na Figura 22), reza feita pelas Guerreiras do Bonfim, entre outros, esse elemento não foi enfatizado nos relatos dxs estudantes depois da volta para casa. Todavia, ressalto que o fator da religiosidade é muito evidente para que acompanha mais longamente as festas e os ciclos de Boi no Maranhão, com realização de rezas, batizado e outros ritos de devoção aos santos joaninos ao longo do ciclo todo. Esse fator talvez não seja tão evidente quando se acompanha somente uma etapa do ciclo, que foi o caso de nossa turma.



Figura 22 O altar da festa de 2017. Foto: Joana Abreu.

Outro diferencial evidenciado na reflexão dxs studentxs surgiu numa roda de conversa posterior à festa do Boi, já de volta à sala de ensaios, quando uma das participantes de nosso grupo perguntou se mesmo a festa do Boi do Rosário sendo uma festa recente ela poderia ser considerada tradição e cultura popular, principalmente observando que, além dos poucos anos de existência da brincadeira, sua criação deu-se não tanto pela própria comunidade do bairro em que acontece, mas por pessoas que lá se ambientaram a partir de sua atuação no Ponto de Cultura e que, em grande parte, não nasceram nas comunidades que tradicionalmente brincam o Bumba meu boi. Ainda que alguns tenham refletido mais detalhadamente sobre essas especificidades, a sensação de contato com a tradição e o levantamento de questionamentos sobre a alteração da tradição foi recorrente nos relatos sobre essa visita.

Quando escutei falar de Bumba Meu Boi, a primeira coisa que veio a cabeça foi o Bumba Meu Boi do Maranhão e o Boi de Parintins. Eu nunca imaginaria que existiria um Bumba Meu Boi em Goiás, foi uma surpresa pra mim. [...] Ao

chegar a Pirenópolis percebi que a festa tinha menos pessoas do que imaginei, mas já senti uma energia de família. (Relato dx estudante D.E.)

Em Pirenópolis acontece a festa do Boi, não há muito tempo, mas o suficiente para a permanência desta cultura. Tudo ocorre de acordo com as tradições e o ambiente é muito acolhedor. [...] Saindo pelas ruas da cidade cantando e dançando, percebemos a interação das pessoas de Pirenópolis com aquela manifestação, seja no sair na porta para olhar enquanto passamos, ou no copo de água oferecido para quem está ali cantando e tocando os instrumentos. A participação da comunidade nesse tipo de cultura é muito importante para que essa tradição continue viva e lá isso está bem explícito, pois, a participação vai desde crianças a pessoas mais velhas, com toda alegria e disposição de estar ali. (Relato dx estudante L.S.)

Ao refletir sobre essas percepções, identifico a recorrência de algumas facetas no relato de estudantes. Uma delas, a constatação da especificidade da manifestação do Boi do Rosário por traços que a aproximam do exercício da reinvenção da tradição ou de mais de uma tradição. Outra a do acolhimento e do afeto que sentiram em relação a si próprios ou que observaram da comunidade para com o Boi e vice-versa. Constatar esse acolhimento não significa não observar reações opostas como quando estudantes relataram falas de pessoas da comunidade rotulando, a partir de definições preconceituosas e de senso comum, a manifestação como “macumba”, já que a reação da comunidade à presença do Boi no bairro é bastante diversificada.

De forma similar, o acolhimento do grupo de Boi em relação a visitantes não é um acolhimento romantizado e inclui momentos em que integrantes do grupo chamaram a atenção de estudantes, por exemplo, por alguma ação que deveria ser performada durante a festa, como manter-se acompanhando o cortejo no caso de estudantes que estavam “fardadxs”, ou seja, portando vestimentas, adereços e/ou instrumentos musicais que lhes conferia uma responsabilidade durante aquela brincadeira. Todavia, a possibilidade de participar inclusive tocando ou portando adereços e vestes já mostrava a elxs algumas diferenças em relação às experiências que haviam vivido nas duas festas de Congada.

É importante trazer à reflexão também o fato de que, tanto por minha trajetória como pesquisadora do contexto do Bumba meu boi como pelo conhecimento prévio do Boi do Rosário e de sua comunidade, essa receptividade pode ter sido facilitada. Tenho frequentado a festa anualmente desde 2017, com ou sem estudantes me acompanhando. Em 2019, fui madrinha⁴⁶ do Boi, que naquele ano se chamou Myatã

⁴⁶ Dentro do ciclo da festa, quando chega o momento do batizado, há a presença da madrinha e do padrinho, responsáveis por batizar o Boi. A cada ano, são escolhidos novos padrinhos, que têm a missão de, além de performar o batizado em si, contribuir com a realização da festa e de acompanhar

e, sempre que estou presente, brinco no cordão de chapéus, acompanhada de minha filha, que também participa comigo. Além disso, participei, com alguns integrantes do grupo de Boi, do já mencionado grupo Flor de Babaçu (ver introdução desta tese), o que nos unia por uma experiência previamente partilhada. Todavia, ao que pesem essas informações, também foi possível observar ampla receptividade e acolhimento à assistência que veio participar das festas nesses três anos de acompanhamento sem ter ligação prévia com o grupo.

Tendo traçado, pelo menos parcialmente, o panorama conhecido por mim e pelos estudantes no Boi do Rosário, passo agora a falar sobre os saberes tradicionais com os quais tivemos contato em outras vivências importantes proporcionadas nas saídas das turmas de Manifestações Dramáticas Populares.

2.3 Brincadeiras vizinhas e parentes distantes

Durante minha pesquisa de mestrado, nas andanças pelos Bois do Maranhão, criei uma analogia que chamei de Brincadeiras Vizinhas. Essa analogia me ajudava a entender um vínculo, às vezes, evidente, outras vezes sutil, que diversas brincadeiras maranhenses, como o Tambor de crioula, o Caroço, o Cacuriá, tinham com o Bumba meu boi. Meu interesse nesse entendimento era no sentido de serem vivências que acabam acontecendo por proximidade temporal ou espacial e, muitas vezes, complementando a vivência de quem participa do Bumba meu boi.

Volto agora a essa analogia de vizinhança e acrescento outra, a de Parente Distante, já que, nesse caso, não estamos falando somente de saberes localizados em um estado ou comunidade, mas de um leque mais amplo de saberes e fazeres tradicionais com os quais os estudantes entraram em contato durante o processo desta pesquisa. Um parente distante está ligado a nós por vínculos ancestrais, partilha nosso DNA, mas essa partilha não se configura em convívio cotidiano. No caso das manifestações tradicionais, considero essa distância com partilha de DNA presente em relações como a que se estabelece entre o Batuque Paulista e o Tambor de

o ciclo do Boi naquele período, desde o nascimento até a morte. No caso do Boi do Rosário, já houve ano em que o Boi teve uma madrinha “solo”, o que é uma inovação, e ano em que teve quatro madrinhas (em 2017, quando as madrinhas eram as Guerreiras do Bonfim).

Crioula, por exemplo. Ambos partilham a prática da umbigada, mas estão distantes geograficamente e, em geral, não intercambiam brincantes.

Como a Congada e o Bumba meu boi foram as manifestações mais longamente vividas por nós, localizo, nesta seção, as manifestações cujo o contato foi bem diferente daquele com a Congada e o Bumba meu boi. Para conhecer a congada e o Boi, fomos visitar suas comunidades de prática, o grupo que anualmente realiza suas festas. No caso das manifestações que estou considerando vizinhas ou parentes distantes, as vivências foram realizadas no próprio espaço da universidade, mediadas por pesquisadores mais experientes daqueles saberes e fazeres. No capítulo 4, falaremos um pouco sobre a importância dessas vivências mediadas para esta metodologia de ensino-aprendizagem, por ora, o intuito é dar a conhecer um pouco dessas manifestações avizinhas ou distantemente aparentadas. De 2016 (na disciplina acompanhada na licenciatura em dança da FEFD/UFG) a 2019, foram proporcionadas às turmas algumas vivências dessa natureza. Focarei aqui em quatro delas, que aparecem mais claramente nas falas de estudantes dos anos de 2017 e 2018 que vêm sendo debatidas aqui. Procurarei a seguir descrever brevemente o Cacuriá, o Caroço, o Tambor de crioula e o Batuque Paulista. Falarei do Caroço e do Cacuriá em uma única seção porque, no nosso caso, esses dois lelês de caixa foram sempre abordados em conjunto.

2.3.1 No bater da minha caixa: vivências com Cacuriá e Caroço

Começo batendo na porta de duas vizinhas bem próximas para pedir uma xícara de açúcar que nos ajude a preparar esse angu! Duas brincadeiras muito avizinhas com o Bumba meu boi e irmanadas entre si: o Cacuriá e o Caroço de Tutóia. Essas duas manifestações estiveram presentes em 2016, no processo acompanhado com a turma da licenciatura em dança e, em 2017, na licenciatura em teatro. Na turma da licenciatura em dança, o Cacuriá entrou no rol dos seminários que deveriam ser realizados pelos estudantes. Assim, no dia da apresentação do grupo responsável, houve uma breve vivência, com a realização de uma curta roda de Cacuriá, quando tive a chance de contribuir tocando e cantado.

Em 2017, começamos e terminamos com o Cacuriá e o Caroço que são duas

manifestações distintas embora componham os chamados bailes de caixa decorrentes de alguma forma da Festa do Divino Espírito Santo do Maranhão, na qual o ritual é todo conduzido por mulheres que cantam e tocam tambores de duas peles percutidos com baquetas, as chamadas caixas.



Figura 23 Caixas do Divino tocadas na disciplina de Manifestações Dramáticas Populares. Foto: Roger Thomas.

Por serem fazeres muito próximos no que diz respeito aos toques, cantos e movimentos, o Cacuriá e o Caroço foram vivenciados num único conjunto e compuseram a primeira unidade de atividades propostas para a turma de 2017. Nessa ocasião, as vivências com Cacuriá e Caroço foram mediadas por mim, como podemos ver na figura 23. No capítulo 4, debato a importância dessa mediação para este trabalho. Essas duas brincadeiras são danças circulares e foram apresentadas, inicialmente, pelo viés da relação com a Festa do Divino Espírito Santo, a partir de um relato feito por mim e da partilha de imagens e informações sobre essa festa. Trago aqui uma breve descrição das duas brincadeiras:

As brincadeiras derivadas do carimbó das caixas estão relacionadas com uma outra festa maranhense, a Festa do Divino Espírito Santo, que é uma festa religiosa, de herança portuguesa, que celebra o Pentecostes. No Maranhão, a festa tem um ritual próprio, no qual uma parte extremamente importante é a presença das caixas, que recebem esse nome devido ao instrumento que tocam, chamado caixa, que é um tambor de duas peles, tocado com baquetas. As caixas conhecem todas as etapas da festa. Com seus toques e cantos, essas mulheres conduzem o andamento desse rito. Como tradicionalmente a festa durava muitos dias, havia momentos de intervalo, ou mesmo após o encerramento da festa, em que as caixas se reuniam para toques mais *profanos*, ou seja, para

cantar, dançar e brincar. Desses momentos, nasceu o carimbó das caixeiros que depois se derivou em outras brincadeiras. Uma delas é o Cacuriá. O Cacuriá foi criado a partir do carimbó das caixeiros, por seu Lauro, nos anos 1970, sendo brincado inicialmente pelos mesmos brincantes do grupo de Boi de Seu Lauro. Ao som do mesmo tipo de instrumento utilizado pelas caixeiros na Festa do Divino, o Cacuriá é uma dança circular, que se dança em par. Algumas músicas têm inclusive coreografia específica. O Caroço, outra brincadeira tocada com a mesma caixa do Divino, está localizado principalmente na cidade de Tutóia (MA), onde uma de suas grandes referências é D. Elza do Caroço. Também é uma dança circular, mas sem a ênfase nos pares. Em geral, o cantador costuma improvisar muitos versos. Os brincantes dançam e respondem o canto, formando um coro. (ABREU, 2010)

Além de conhecer a história do Cacuriá e do Caroço, a turma me ouviu tocar e cantar cantigas para o Divino Espírito Santo como exemplo de uma maneira aproximada àquela com que os toques e cantos são feitos. Cantigas que estão relacionadas às etapas específicas da festa, como as cantigas de Alvorada. Alguns/algumas estudantes dessa turma tiveram outro breve contato com cantigas do Divino em uma das saídas de campo da disciplina⁴⁷, que consistia em assistir ao espetáculo-ritual *Entre raízes, corpos e fé*, no qual as performers tocam uma ou duas cantigas. Outra saída de campo, essa realizada já quase no fim do período de encontros, consistiu em compartilhar uma roda de Cacuriá/Caroço com estudantes do curso de dança da Faculdade de Educação Física e Dança.

⁴⁷ Como as saídas de campo são sempre em horários distintos daqueles em que os estudantes estão disponíveis para as aulas, no caso desta turma, cada estudante do grupo deveria escolher pelo menos duas das seis saídas de campo sugeridas, que incluíam, além das visitas às comunidades de Boi e Congada, outras oportunidades de contato com espetáculos e vivências ligadas aos fazeres e saberes tradicionais.



Figura 24 Roda de Cacuriá e Caroço realizada entre estudantes da licenciatura em teatro e da licenciatura em dança. Foto: Gabrielle Rios.

Antes e durante o processo de experimentação dessas brincadeiras, a turma teve contato com o histórico de criação de cada uma delas, sendo uma criada muito mais recentemente do que a outra, já que o Caroço se origina do desenrolar dos carimbós ou bailes de caixa na região de Tutoia (MA) há um período que não está registrado com precisão e o Cacuriá foi criado, com inspiração nos carimbós de caixa e em outros bailados, nos anos 1970, por encomenda da Fundação Cultural do Maranhão (FUNCMA) a Seu Lauro (Aauriano Campos de Almeida) e sua companheira, D. Filoca. Está aqui uma diferenciação importante das duas manifestações e que gerou um breve conflito na turma.

Pensar em tradição envolve nuances delicadas as quais abordei mais detalhadamente na pesquisa de mestrado (ABREU, 2010). Pesquisadores da estética e da cultura nas décadas mais recentes reforçam o traço de movimento e transformação presente na tradição, que não é estanque nem imutável, mas que se repete sempre passando por transformações. Todavia, isso é diferente dessa característica do Cacuriá, que foi reconhecidamente criado nos anos 1970. Sobre essa dicotomia tradição/criação, Luciana Hartmann (2013) pontua que:

enquanto nós, teóricos, nos debatemos em reconhecer e legitimar as dinâmicas das tradições, os grupos que as criam, recriam e experienciam não encontram problema algum em compreender a tradição como algo que pode

ser gerado de acordo com as demandas sociais e políticas locais.

A autora faz essa reflexão ao comentar o discurso dos próprios brincantes de Cacuriá sobre “o mito de origem” da brincadeira. Pois bem, foi justamente a questão da origem/autoria que surgiu debatida nos encontros com o grupo de 2017. Nesse grupo, especificamente, um dos participantes era um estudante maranhense residente em Goiânia para realizar sua graduação. Por sua origem e história, esse estudante já possuía algum conhecimento sobre o Cacuriá e, movido por nossa prática, partiu em busca de mais informações a respeito. Como fruto de suas buscas, chegou para um de nossos encontros seguro da informação de que o Cacuriá havia sido criado por Dona Teté⁴⁸, provavelmente a praticante mais conhecida nacionalmente. Interessante foi observar, que mesmo sem conhecer a disputa histórica pela autoria da brincadeira, esse estudante reproduziu em nosso encontro esse dilema, ao colocar para o grupo sua certeza de que havia sido D. Teté a criadora, de acordo com as informações por ele levantadas. O valioso da situação foi justamente a possibilidade de, a partir dessas colocações, refletirmos juntos sobre a tradição e a autoria no contexto que pesquisávamos. Embora a autoria não seja uma das questões aprofundadas nesta tese, a dinâmica da tradição é um princípio que voltarei a debater no quinto capítulo.

Como não dispúnhamos de muito material audiovisual sobre Caroco e Cacuriá e não teríamos a oportunidade de ir a campo para observar/vivenciar essas manifestações, a percepção mais ampla desse conteúdo acabou acontecendo principalmente por meio do contato vivencial com o toque, as danças e cantos de Caroco e Cacuriá. Dançávamos, cantávamos e tocávamos juntos e, assim, esse conteúdo permeou a vivência de todo o semestre da turma de 2017. Por ser a primeira vivência proposta naquele ano, o contato inicial com a manifestação também gerou algum estranhamento, em primeiro lugar, pelo fato que, entre todos os conteúdos

⁴⁸ Em São Luís, uma das caixeiras do grupo de Lauro e Filoca, Almerice da Silva Santos, mais conhecida como Dona Teté, é convidada, em 1980, a integrar o Laborarte, participando de espetáculos de dança e, pouco tempo depois, formando grupos de Cacuriá com crianças de escolas públicas do Estado. Em 1986 cria, com o mesmo grupo, o que é hoje conhecido como o Cacuriá de Dona Teté, sem dúvida o Cacuriá com maior reconhecimento no país, servindo de referência para o “gênero” na atualidade. Vale salientar que entre 1973 e 1986, no entanto, o grupo de Dona Filoca e de Seu Lauro, sediado na Vila Ivar Saldanha, em São Luís, foi o único grupo de Cacuriá da cidade. (DELGADO *apud* HARTMANN, 2013)

propostos, esse era o mais distante da realidade dos discentes. Com exceção daquele integrante do grupo, que era maranhense, nenhum outro tinha sequer ouvido falar de Carço e Cacuriá. Em segundo lugar, pela ausência de conteúdos ligados aos saberes e fazeres tradicionais em outros momentos de seu processo de escolarização, incluindo a trajetória já cumprida na universidade. Com o Cacuriá e o Carço, introduzimos o contato com a cultura maranhense e trabalhamos referências como a Festa do Divino, a história do Cacuriá e do Carço, o repertório de cantos e danças, o toque do Cacuriá.

Essa abordagem foi possível pelo fato de eu já trazer alguma experiência com essas duas brincadeiras, sendo capaz de tocar, cantar e dançar com a turma. Meu primeiro contato com o Cacuriá havia sido nos anos 1990, no Centro de Tradições Populares de Sobradinho (DF), casa do Boi de Mestre Teodoro, que também abrigava um grupo de Cacuriá, conduzido por D. Elisene Olímpio, filha de D. Filoca de enteada de S. Lauro, criadores do Cacuriá. Naquele período, não brinquei o Cacuriá, mas acompanhei muitos ensaios e apresentações do grupo que, posteriormente, viria a se chamar Cacuriá Filha Herdeira. O grupo de Cacuriá, brincava muitas vezes antes das apresentações do Boi, sempre conduzido por D. Elisene, que era também bordadeira do Boi, e por seus filhos Cristiano, Cristiane, Elton e Eliane.

Posteriormente, nas vivências com o Grupo Flor de Babaçu, já na primeira década dos anos 2000, tive a oportunidade de experimentar a brincadeira tocando, dançando, cantando, e até mesmo compartilhando vivência de brincadeira com a comunidade do Bairro Ivar Saldanha que, naquela época, tinha à frente D. Maria da Paz, segunda esposa do falecido S. Lauro. Foi também no Flor de Babaçu que conheci o Carço de Tutóia e a história de D. Elza do Carço, bem como pude entender melhor a história e estrutura da Festa do Divino Espírito Santo no Maranhão, que estava tão ligada com essas duas brincadeiras de caixa. No capítulo 4, falarei um pouco sobre a diferença de abordagem possível quando o artista-docente conhece um pouco mais os saberes e fazeres que serão vivenciados.

Principalmente com o grupo de 2017, iniciar o contato brincando Cacuriá e Carço gerou a possibilidade de enfrentarmos alguns desafios propostos por aqueles saberes e fazeres, experimentando um pouco de sua prática. Isso iria nos ajudar em compreensões mais profundas ao longo do processo. Essas compreensões serão melhor abordadas nos capítulos 4 e 5, por ora, preciso contar um pouco sobre outra brincadeira vizinha, o Tambor de crioula.

2.3.2 Chegando pra roda de Tambor

Maria me convidou
Pra uma festa de tambor
Eu vou, mamãe, eu vou
Maria, baiá tambor
(Toada tradicional de Tambor de crioula)

Tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio imaterial, em 2007, o Tambor de crioula é praticado tradicionalmente no Maranhão. Vamos considerá-lo uma brincadeira vizinha tanto pela incidência geográfica próxima à do Boi quanto pelo fato de muitos brincantes transitarem pelo Boi e pelo Tambor (ABREU, 2010). Assim como o Boi, o Tambor de crioula, embora festivo, traz um claro viés de devoção, nesse caso, a São Benedito. Em função da devoção, muitas vezes, o mote para a realização de uma roda de Tambor é o pagamento de uma promessa ou o agradecimento por uma graça recebida. A brincadeira, que tem sua origem identificada nos batuques e danças de povos africanos que vieram escravizados para o Brasil, é feita numa roda que tradicionalmente se compõe a partir de três tambores de um couro só, escavados em tronco de árvore, que tocam as toadas.



Figura 25 Parelha de Tambor de Crioula diante do altar de S. Benedito. Foto: Acervo Coletivo 22.

Esse conjunto é chamado de parelha e se compõe de três tambores de tamanhos distintos: Tambor Grande, Meião e Crivador⁴⁹, os quais formam a roda junto com as coreiras, termo usado para designar as mulheres que dançam, com suas saias rodadas. Antes e durante a roda de tambor, a parelha é afinada na fogueira, sendo o calor do fogo o responsável por deixar o couro com a tensão necessária para a exata afinação. Além dos tambores há, muitas vezes, duas baquetas grandes de madeira, as matracas, que são batidas no corpo do Tambor Grande por um quarto tocador, reforçando a marcação. A música é também acompanhada de palmas ritmadas. Assim como no Buba meu boi, também encontramos variações de “sotaque” de Tambor de Crioula a depender da localização e histórico de cada grupo. Os sotaques de Tambor de Crioula ainda são menos estudados que os de Bumba meu boi, mas da mesma forma, influenciam em sutilezas do toque, do canto e da dança.

Como em várias manifestações tradicionais de canto e dança, o sistema do Tambor de crioula é de canto e resposta. Há um puxador que inicia a toada e canta os versos enquanto as coreiras, que compõem a roda, e um grupo de coreiros, geralmente posicionado próximo da roda, ao lado e atrás da parelha de tambores, responde o coro. A finalização de cada toada, costuma ser feita com o uso de um apito. Na configuração mais difundida de roda de Tambor de crioula, tradicionalmente, somente homens tocam e mulheres dançam⁵⁰. Atualmente, há grupos onde mulheres também tocam.

O Tambor de crioula é uma dança de umbigada e, durante sua execução, uma por uma, as coreiras entram na roda para dançar em relação com os tambores, especialmente o Tambor Grande, que define, o tempo forte, marcando a chamada punga. A punga é também uma maneira de chamar a umbigada⁵¹. A troca de coreiras na roda é feita por meio dessa umbigada. Uma das coreiras entra na roda, se aproxima da que já está lá dentro e, após dançarem brevemente juntas, as duas umbigam, trocando de lugar para que aquela que entrou possa começar sua evolução solo na roda, bem como sua relação individual com os tambores, até que seja tirada por outra coreira, também por meio da umbigada e assim por diante. As rodas de Tambor de crioula costumam acontecer na rua e as que acompanhamos nesta pesquisa

⁴⁹ Pode haver pequenas variações nos nomes atribuídos a cada tambor.

⁵⁰ Há uma forma antiga de Tambor de crioula dançada por homens, essa forma é também conhecida como tambor de pernada.

⁵¹ É possível encontrar a palavra punga nomeando também a brincadeira, como sinônimo de Tambor de crioula.

aconteceram nesse ambiente⁵².

Conheci o Tambor de crioula, nos anos 1990, com o Boi de Seu Teodoro, que além da brincadeira do Boi e do Cacuriá, brincava também o Tambor. Aprofundi um pouco meu contato com esses saberes nas práticas com o Grupo Flor de Babaçu e nas visitas ao Maranhão, durante a pesquisa de mestrado, na primeira década dos anos 2000. Trazer essa manifestação para nossos estudos na UFG era simultaneamente uma maneira de possibilitar um maior conhecimento do entorno do ritual do Bumba meu boi, de propor um fazer sobre o qual eu poderia oferecer uma mediação que passasse pela informação sócio histórica e pelo contato prático, além de ser uma forma de aproveitar oportunidades concretas de rodas de Tambor de crioula programadas em Goiás nos anos de duração desta pesquisa.

As vivências com o Tambor de crioula aconteceram com as turmas de 2018 e 2019. Em 2018, a turma vivenciou uma roda no espaço da universidade, promovida pelo Núcleo Coletivo 22⁵³, dentro da programação do projeto chamado Barro do Chão, que incluía a ação Quartas de tambor, a qual oferecia, uma quarta-feira por mês, ao longo de alguns meses de 2018, rodas de manifestações tradicionais com forte presença do tambor. Graças a esse projeto, a turma entrou em contato não somente com o Tambor de crioula⁵⁴ mas também com o Batuque Paulista, sobre o qual falarei a seguir.

O grupo de 2018 não teve a oportunidade de experimentar elementos relacionados ao Tambor de crioula em sala de aula antes do dia do evento⁵⁵. Por isso, foram pegos absolutamente de surpresa pela intensidade da roda de tambor. Especialmente as mulheres da turma, as quais, pela organização da brincadeira, encontraram mais espaço para interagir diretamente entrando na roda de dança.

⁵² Para algumas características dessas que mencionei aqui, encontram-se variações, a depender da região em que o Tambor é brincado. Não pretendo entrar nesses detalhes aqui, mas essa e outras informações importantes podem ser pesquisadas na consistente literatura disponível a respeito (FERRETI, 2002; RAMASSOTE, 2006; MANHÃES, 2014).

⁵³ O Coletivo 22 é um núcleo artístico que atua em Goiânia e São Paulo. Em Goiânia, é dirigido por Renata Lima e conta com artistas da cena e músicos como seus integrantes. Ao longo desta pesquisa de doutorado, o Núcleo Coletivo 22 adquiriu uma parêlha de Tambor de Crioula, com a qual realizou a ação Barro do Chão. Como é tradição, a parêlha de tambor foi batizada, diante do altar de São Benedito, como o nome de Gondó, tendo como padrinho Noel Carvalho e, da qual tenho a alegria de ser madrinha. O batizado foi realizado com a presença dos batuqueiros do Tambor de Crioula de Mestre Teodoro (Sobradinho-DF).

⁵⁴ A roda de Tambor de Crioula realizada pelo Núcleo Coletivo 22 contou também com presenças de pesquisadores e brincantes, tais como Noel Carvalho, Cleber Carvalho e as turmas de Licenciatura em Dança (FEFD/UFG) e Performances Negras (PPGPC/UFG).

⁵⁵ Lembro que naquele ano, a disciplina não era ministrada por mim, mas pela professora Maria Ângela De Ambrosis, que não tinha relação prévia com o tambor.

Acredito que o forte impacto da experiência, espontaneamente presente em alguns relatos, deve-se principalmente às próprias características do Tambor de crioula, mas também ao fato de não terem contato ou informação prévia sobre a intensidade que encontrariam. Esse impacto aparece em relatos como: “Foi muito forte a relação com tudo, com o tambor, com a música, o tambor é um negócio que é fora do comum, é a batida do coração mesmo, você se liga direto a ele” (Relato dx estudante O.S.), em que chama a atenção um discurso que fala de “relação”, “ligação” e “coração”, deixando-nos imaginar um primeiro caminho de contato que é menos intelectual e mais corporal e afetivo.



Figura 26 Estudante na roda de tambor, enquanto outrxs acompanham em volta. Foto: Acervo Coletivo 22.

Importante acrescentar um dado de que, especificamente, aquela roda de Tambor de crioula havia sido iniciada de forma bastante emocional, com uma homenagem ao mestre de capoeira Moa do Katendê, compositor, percussionista, artesão, educador e mestre de capoeira baiano e negro que, alguns dias antes, fora assassinado com 12 facadas por conflitos políticos, logo após o primeiro turno das eleições presidenciais de 2018. Esse fato e essa homenagem ganhavam contornos de profundidade emocional se considerarmos que este mestre tinha um histórico de relação com o grupo que promovia a roda de Tambor de crioula (Coletivo 22), mas também ao entendermos o contexto em que a roda acontecia. Embora realizada na

universidade e não em uma comunidade tradicional (como no caso da Congada visitada anteriormente por essa turma), conduzida e performada por participantes universitários e/ou artistas, havia uma maioria de integrantes afrodescendentes, muitos deles, integrantes da turma de Performances Negras (que já mencionei no primeiro capítulo).

Ainda que considerando a forte atmosfera emocional daquela roda específica, minha experiência prévia com rodas de Tambor de crioula leva-me a considerar que, de um modo geral, a intensidade da roda em si causa grande impacto em quem entra nela para dançar pela primeira vez. Além da exposição de estar em destaque no meio da roda, há vários desafios com os quais lidar, como os códigos já estabelecidos, que se manifestam na necessidade de buscar a outra coreira para pungar, relacionar-se com o tambor grande, perceber a chegada da próxima coreira, entre outras coisas. Soma-se a isso a energia condensada de tantas pessoas tocando e cantando ao seu redor, a espacialidade da roda, o giro da saia, somente para materializar algumas percepções. Muitas vezes, esse impacto é tão grande que gera medo de entrar na roda. Por outro lado, a intensidade da presença da coreira no centro da roda é tamanha, que gera também desejo de entrar naquele fluxo.



Figura 27 Estudante na roda, pela primeira vez, com coreira experiente. Foto: Acervo Coletivo 22.

Conhecedora, por experiência própria, do desafio das primeiras entradas numa roda de tambor e respeitando também o preceito da brincadeira, de acordo com o qual é preciso dançar de saia, costumo disponibilizar várias saias rodadas quando medio vivências com o Tambor de crioula em sala de aula⁵⁶. Utilizei esse recurso numa primeira experiência em 2015, que não faz parte direta desta pesquisa, e também com a turma de 2019, que teve uma experiência mais ampla e sistematizada com o Tambor de crioula, embora isso não esteja descrito aqui. Dentro dessa estratégia de disponibilizar as saias, costumo leva-las também para as rodas públicas de que participo, principalmente quando sei que xs discentes estarão presentes, mas mesmo quando não estão. Nessa roda, não foi diferente. Disponibilizei as saias e pude perceber que isso faz diferença, como vemos na fala a seguir:

Eu gostei bastante mesmo foi do Tambor de crioula. Eu também me identifiquei bastante. Antes eu não queria colocar nem a saia pra ir, mas depois que você coloca a saia, parece que você já tá no rolê, você já quer entrar. Daí eu nem vi a hora que eu fui, quando vi, eu já estava lá no negócio e foi muito prazeroso para mim conhecer o Tambor de crioula. (Relato dx estudante V.S.)

A saia gerou uma sensação de possibilidade concreta de participação, um convite, um desafio. Não é indispensável participar desse lugar, dançando na roda, mas essa experiência gera uma oportunidade de compreensão daqueles fazeres, distinta da de quem está acompanhando de fora da roda. Ademais a saia significa outra percepção corporal, um peso distinto, um alcance mais amplo no espaço, uma extensão do giro e do movimento em geral.

Outros elementos também suscitam a sensação de participação, como se nota em outra fala:

Comentamos depois do tambor sobre o tanto que nós nos identificávamos como parte daquilo, mesmo sem nunca conhecer. É um som que não é estranho, é um gingado que parece que meu corpo sabe pra onde eu vou. E depois vem a técnica, ou então, vem a técnica, mas acaba esbarrando nela porque seu corpo tem outra fala. E foi a pensar nessas coisas como identidade também, não negra, que eu não posso falar isso, mas como brasileira, [...] e é uma manifestação de resistência não só pelo preconceito, mas para as próprias pessoas. Tem ligação com pessoas de outro estado, mas que trazem essa raiz, que vêm mantendo essa raiz com sangue e suor, mas também com muito amor. Me deu essa vontade de ter essa participação também, de resistir, de alimentar, de dançar, de pedir licença pra participar também. (Relato dx estudante T.B.)

⁵⁶ Esse elemento será melhor analisado posteriormente.

Há uma percepção que mistura identificação física e sensorial, identificação da presença da técnica, mas principalmente de referência ancestral e de coletividade e que gera desejo de participação. Esses elementos são muito importantes, como veremos nos capítulos 3 e 5, porque cada vivência que gera respeito, desejo de participar sabendo que é necessário “pedir licença”, contribui para a transformação da maneira de cada um se relacionar com os saberes e fazeres tradicionais em sua trajetória universitária.

Falaremos posteriormente sobre as percepções ligadas aos saberes específicos da linguagem teatral a partir das vivências com cada manifestação conhecida, mas ressalto aqui uma fala nascida do contato com o Tambor de crioula que, ao mesmo tempo, informa a percepção técnica dx discente e reforça uma característica da brincadeira:

Eu me acho muito ruim em improvisação. [...] eu nem tinha identificado esse aspecto no Tambor de crioula. E quando eu estava lendo o texto, que tem uma referência a isso, eu falei nossa, foi uma coisa natural. Porque quando tem uma coisa de improvisação, eu nunca quero me colocar nesse lugar e, quando a gente estava lá no tambor, eu fui para fazer o negócio e nem me percebi indo para esse lugar. E acho que foi um lugar de acolhimento, mas depois que eu vim a perceber que esse era um lugar de acolhimento para mim. Que foi um lugar onde eu entrei num desafio sem perceber que era um desafio. (Relato dx estudante J.S.)

Nessa fala há a referência de um texto lido depois do contato com o Tambor de crioula, que provocou a revisão da experiência vivida no sentido de perceber o elemento da improvisação⁵⁷, presente para x estudante no momento de dançar no meio da roda. Características da estrutura da roda de tambor podem ser debatidas a partir dessa colocação, já que a roda está parcialmente aberta a quem desejar participar, mas há que ser capaz de lidar minimamente com determinados desafios, como o solo do movimento no centro da roda para as coreiras, o improviso de verso para o cantador, o improviso rítmico para quem toca o tambor grande e assim por diante. Por outro lado, esses desafios só são superados com o tempo de vivência e a prática da brincadeira. A roda é aberta, mas é necessário ir tateando a porta até, de fato, sentir-se dentro dela.

Dar a conhecer um pouco do Tambor de crioula, portanto, vai nos ajudar

⁵⁷ O princípio da improvisação também será retomado no capítulo 5.

posteriormente a entender melhor em que contexto xs artistas-discentes fizeram suas descobertas as quais também fundamentaram esta pesquisa.

No mesmo projeto⁵⁸ em que a turma de 2018 teve contato com o Tambor de crioula, puderam experimentar uma noite de Batuque Paulista, também realizada na Universidade de Goiás em espaço aberto. Proponho agora conhecermos brevemente esses saberes.

2.3.3 Salve o chefe do tambú e salve todos batuqueiros!⁵⁹

O Batuque Paulista ou Batuque de Umbigada é realizado atualmente no interior de São Paulo, sendo bem presente na região de Piracicaba, Capivari e Tiête. Pela incidência geográfica, vou considera-lo aqui como um parente mais distante dos outros saberes com os quais entramos em contato durante a pesquisa e que detalhei acima. Por outro lado, como veremos em sua descrição, pela semelhança de elementos e por sua natureza como dança de umbigada⁶⁰, pode também ser considerado uma manifestação vizinha ao Tambor de crioula.



Figura 28 Demonstração da Umbigada. Foto: Acervo Coletivo 22.

⁵⁸ Quartas de Tambor do Projeto Barro do Chão, do Núcleo Coletivo 22.

⁵⁹ Trecho de moda de batuque de Dona Anicide Toledo, grande voz do batuque paulista.

⁶⁰ Para referências sobre as danças de umbigada ver Manhães, 2018.

Credita-se a origem do Batuque Paulista aos trabalhadores escravizados nas lavouras de café e cana de açúcar do interior de São Paulo. Assim como o Tambor de Crioula, é uma dança de umbigada, mas com uma configuração diferente. A dança é feita em pares que se organizam em duas filas, tradicionalmente, uma de mulheres e outra de homens, as filas ficam de frente uma para a outra e cada participante fica de frente para seu par. Os pares não são fixos e vão variando ao longo da festa. O movimento dos pares acontece sempre em função da umbigada. Entre uma umbigada e outra, quem dança pode fazer pequenos floreios e volteios em seu lugar, desde que esteja atento e a postos para umbigar no momento certo. Os brincantes mais antigos consideram que se deve umbigar até três vezes com cada par, trocando de par a seguir, mas atualmente isso nem sempre acontece.

Assim como o Tambor de Crioula, o batuque é tocado por tambores de um único couro, escavados em tronco de árvore e afinados no fogo. São dois tambores, um maior chamado tambú, muito parecido com o tambor grande do Tambor de crioula, e outro menor, conhecido como quinjengue, que tem forma de taça e faz a marcação do ritmo. Além deles, há também duas matracas tocadas no corpo do tambú e chocalhos semelhantes aos maracás do Bumba meu boi, que no batuque são chamados de guaiás. Muitas vezes, também está presente o apito que anuncia o final de cada moda. O sistema do canto é de pergunta e resposta. O puxador chama e todo o coro responde.

As turmas que tiveram contato com o batuque paulista foram a de 2016, na Licenciatura em Dança e a de 2018, da Licenciatura em Teatro. Com a turma de 2016, conduzida pela professora Renata Lima, o batuque foi trabalhado com mais profundidade já que um dos objetivos era que a turma realizasse uma apresentação pública de batuque ao final do semestre. Foi necessário, então, que todos conhecessem um pouco sobre a história e a configuração do Batuque paulista, bem como aprendessem a dançar e cantar. Meu primeiro contato com o Batuque paulista foi ao acompanhar essa turma. Pratiquei com eles os cantos e danças, tomando parte também na brincadeira pública.



Figura 29 Turma de 2016 em apresentação pública do batuque paulista. Foto: Acervo Coletivo 22.

Assim, em 2018, quando acompanhei a turma da Licenciatura em Teatro à vivência de uma noite de Batuque paulista no gramado da universidade, já tinha um contato prévio, ainda que breve, com aquela manifestação. No caso da turma de 2018, apenas para entendermos a ordem das vivências, o grupo visitou Catalão para a Festa da Congada em setembro e, no mesmo mês, participou da vivência com o Batuque paulista. Depois, no mês de outubro, da roda de Tambor de crioula. A ida à Festa da Congada havia sido uma experiência muito intensa para a turma, mas nela o grupo desempenhou o papel de “assistência”, ou seja, acompanhou o cortejo e a festa como plateia, seguindo os ternos. Então a ida ao Batuque promovido pelo Núcleo Coletivo 22 era a primeira situação em que eles estavam, de fato, convidados para participar da dança e do canto fora de sala de aula. No início, foi possível perceber seu receio. Muitos estavam de fora, olhando, sem coragem de experimentar. Foi necessário que a professora Maria Ângela que, conforme já mencionado, ministrava a disciplina naquele ano, convidasse algumas vezes até que, aos poucos, nos momentos de troca de pares, a turma fosse criando coragem para entrar.



Figura 30 Brincantes e estudantes se preparam para o Batuque Paulista. Foto: Acervo Coletivo 22.

Sobre esse início mais conturbado, a própria professora Maria Ângela comenta:

Me chamou muita atenção na umbigada, por exemplo, a gente começou, era aquela bagunça, ninguém sabia direito como dançar aquele trem... homem, mulher, tudo misturado e aí, depois que repete, repete, repete, vai trocando e vai trocando, chegou 9h30 da noite estava todo mundo super dentro do espírito do negócio. Não era fazer certinho, mas o conjunto da obra que precisava ser realizado já estava realizado.⁶¹

Essa colocação da professora Maria Ângela, proferida em roda de conversa com o grupo, gerou um interessante debate sobre as possibilidades de “aprender a fazer fazendo”, ou seja, da transmissão de saberes que se dá na partilha dos próprios fazeres, quando um que conhece mais compartilha a vivência, a brincadeira, a celebração com outrxs que ainda não conhecem, e essa partilha vai gerando a transformação dos saberes. Esse princípio da partilha dos saberes será retomado no capítulo 5. Nesse sentido, para a turma de 2018, a vivência com o Batuque foi importantíssima, pois gerou essa oportunidade de percepção do aprendizado de modo mais ampliado. Na experiência anterior, com a Congada, havia menos margem para participação em cantos, danças e toques e, na experiência posterior, do Tambor de crioula, havia uma questão de gênero⁶² muito evidente que influenciava a possibilidade de participação em lugares específicos.

⁶¹ Depoimento da professora colhido por mim, em 2018, na mesma roda de conversa em que foram colhidos os depoimentos da turma daquele semestre.

⁶² Sobre as questões de gênero que se apresentaram explicita ou subliminarmente nas vivências dxs estudantes, falaremos no capítulo 5.

Optei por descrever aqui a Congada, o Bumba meu boi, o Cacuriá, o Caroço, o Tambor de crioula e o Batuque paulista, por identificar mais claramente, nas falas dxs artistas-discentes, que veremos ao longo da tese, referências mais evidentes a essas manifestações, mas vale lembrar que a turma de 2018 teve contato também com a Ciranda e a turma de 2016 (da Dança), que foi fundamental para minha vivência, mas que não analiso como vivência dxs estudantes, conheceu brevemente também a Catira, o Jongo e a Capoeira; e a turma de 2019, cuja experiência não debato, mas por vezes menciono, vivenciou também a Folia de reis.

Considerando cada um desses saberes e fazeres em suas especificidades comunitárias, históricas, espirituais. Todavia, creio importante descreve-los também para ressaltar que todos eles, em conjunto, contribuíram para instaurar, às vezes, de forma mais evidente e outras de forma mais sutil para xs participantes do processo, uma noção de ligação ancestral, de caminho sobre os passos dos antepassados, como já disse Bunseki Fu-Kiau, mencionado no capítulo 1. Essa noção passa também pela percepção de que não se trata de dança, canto, batuque ou religiosidade isoladamente. Há cosmovisões específicas envolvidas nesses fazeres comunitários e na forma de partilha e transmissão dos saberes. Cosmovisões praticadas e mantidas por povos africanos e ameríndios. Vivenciar, mesmo que brevemente, essas manifestações foi vislumbrar territórios que se mantêm negros e indígenas. Esses saberes e fazeres coabitam o espectro de conhecimentos praticados atualmente no planeta Terra, mas não chegaram ao sistema educacional por onde essxs artistas-discentes passaram, como veremos a seguir. Mais ainda, em muitos casos, práticas dessa natureza foram consideradas delitos e criminalizadas em momentos da história do Brasil.

Após compartilhar mais detalhadamente informações sobre todo o campo de pesquisa realizado por mim e sobre as vivências em campo propostas ao grupo de artistas-discentes, passo a tecer, no capítulo 3, considerações e relações que conectam essas vivências com o que acredito que sejam os eixos que sustentaram os fazeres e as reflexões. Com esse intuito, busco incluir, as colocações discentes nos debates que se desenrolarão a seguir, propondo que a escuta e reflexão sobre essas falas seja um dos elementos de costura do cortejo que fazemos nesta tese.



3 DESCOLONIALIDADE, ANCESTRALIDADE E PLURIEPISTEMOLOGIA: SINAIS DE TRANSFORMAÇÕES

O esquecimento não é uma possibilidade para quem se abre à circularidade e a deixa invadir, ainda que disfarçada de conhecimento acadêmico. É certo que saber é bom. Ele preenche. É certo também que vazio é melhor. Ele nos dá possibilidades. O saber só tem sentido quando ele nos esvazia de nós mesmos para dar passagem ao que não sabemos. Ou ao que esquecemos. Ou ao que nos fizeram esquecer pela força do orgulho, da vaidade ou das posses.

Daniel Munduruku

Neste terceiro capítulo, proponho o debate de três fundamentos que apoiam e desafiam as proposições metodológicas e artístico-pedagógicas criadas na pesquisa, fundamentos através dos quais optei por olhar o processo e que não cessam de transformar esse mesmo processo a cada tentativa de aprofundar a reflexão. Atualmente entendo que esses fundamentos, ao mesmo tempo que alicerçam a pesquisa, permitem que a roda das descobertas continue a girar na construção desta tese de doutorado. Chamo essas três noções fundamentais de descolonialidade, ancestralidade e pluriepistemologia.

Essas três noções compuseram uma teia de suporte e impulso ao exercício experimental da disciplina Manifestações Dramáticas Populares nos anos de 2017 a 2019. De certa forma, foram também grandes categorias de análise para me debruçar sobre os dados da pesquisa. Explicarei cada uma delas neste capítulo.

Todavia, considerando que o impulso para configurar essas noções fundamentais surgiu de meu encontro com o corpo discente, com suas configurações, incômodos e potências, detalho primeiro o perfil desses discentes. Vejamos quem são essas pessoas desejosas do ambiente da universidade, sua origem, seu contexto socioeconômico e um pouco das nuances que pude perceber no convívio diário.

3.1 Pluralidades que transformam a universidade

Em 2014, quando ingressei como professora efetiva da Universidade Federal de Goiás, as universidades federais já não eram as mesmas que conheci quando cursei a graduação no fim dos anos 1990. Também não eram as mesmas que reencontrei ao voltar para o mestrado na primeira década dos anos 2000. Uma das transformações fundamentais, que vem sempre me impactando, percebe-se no perfil do corpo discente. Quando estava na graduação, num curso da área de Letras, na Universidade de Brasília, tive somente dois colegas negros, um deles estudante do programa de intercâmbio que se iniciava com países africanos. Mais tarde, no mestrado em Arte, na mesma universidade, os estudantes negros também eram pouquíssimos. No mesmo período, meu então companheiro e pai de minha filha, mestrando angolano do curso de Geologia, que viera para o Brasil desde a graduação justamente em um programa de intercâmbio com países africanos, era o único

estudante negro de sua turma de mestrado. Esses não são dados amplos. São micropercepções do cotidiano que vivi na universidade. Nunca tive colegas integrantes dos povos originários do Brasil, aos quais, por nomeação do processo de colonização, costumamos chamar indígenas.

Todavia, essas micropercepções ao longo de meu trajeto no ensino superior não diferem dos dados gerais. Segundo o professor José Jorge de Carvalho (2004), no levantamento feito para a elaboração de uma proposta pioneira de instituição de cotas na Universidade de Brasília, apresentada em 2003, naquele momento, 97% dxs estudantes universitários brasileiros eram brancos, 2% negros e 1% amarelos. O que significa uma alteração quase nula da configuração que as universidades brasileiras apresentavam na década de 1930. Vale ressaltar ainda que, como reforça Carvalho, a respeito daquele momento no país,

a dimensão mais grave da exclusão reside no fato de que os negros (pretos e pardos) estão praticamente ausentes dos cursos tidos, segundo os parâmetros de hierarquia social atualmente vigentes, como de "alto prestígio", como Medicina, Direito, Odontologia, Administração e Jornalismo; os pardos têm representatividade pouco maior do que a dos pretos - ainda que inferior proporcionalmente ao seu contingente - nos cursos tidos como de médio prestígio; **e os poucos pretos se concentram nos cursos tidos como de baixo prestígio, como Letras e Artes**; porém, em todo o espectro, ainda que crescendo na proporção do prestígio, os brancos estão super-representados. (2004, p. 17, grifo meu)

Portanto, foi uma grata surpresa perceber, na segunda década dos anos 2000, ao tornar-me professora de um desses “cursos tidos como de baixo prestígio” (uma licenciatura em teatro!)⁶³, uma universidade com estudantes indígenas, quilombolas, negrxs, egressxs de escolas públicas, moradorxs das periferias de Goiânia, e com uma Coordenadoria de Ações Afirmativas. Aproximadamente uma década havia se passado desde as primeiras medidas em universidades brasileiras para implementação de ações afirmativas, dentre elas, a inclusão de cotas raciais, para as quais a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram pioneiras. Embora a Lei de Cotas tenha sido instituída somente em

⁶³ Quando me refiro aqui ao baixo prestígio de um curso de Artes na universidade nos tempos atuais, não falo somente da composição do corpo discente ou do índice de concorrência às vagas de cada área, mas trago também a percepção de outras hierarquias existentes na universidade. Essas hierarquias historicamente decidem que áreas do conhecimento seriam mais importantes, a partir de uma falsa dicotomia entre ciência e arte. Portanto, ser docente de um curso de artes na universidade é, não raro, ser considerada menos “produtiva” por colegas de outras áreas.

2012⁶⁴, a UFG já possui programas como o UFGInclui, que destina vagas para estudantes indígenas e quilombolas, desde 2008, e uma Licenciatura Intercultural Indígena, a qual mencionei anteriormente, com um corpo discente composto por cerca de 300 professores e professoras indígenas de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, de 24 etnias, entre elas, Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Juruna, Krikati, Tapirapé, Xerente, Mehinako, Kamaiurá, Kayapó, Kuikuro, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá e Tapuia (SILVA; HERBETTA, 2018).

Assim, alguma transformação havia de fato acontecido no que tange ao corpo discente e, como uma pequena pedra lançada na água, essa transformação gerava ondas que se expandiam para outras instâncias. Para compreender melhor esse importante contexto, é necessário delinear, ainda que brevemente e de maneira incompleta, o perfil desses estudantes. O perfil que tento traçar aqui já não será o que havia em 2014, mas o constatado em 2018, durante a realização desta pesquisa.

Em maio de 2019, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em conjunto com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), divulgou os resultados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais. De acordo com essa pesquisa, no ano de 2018, 63,7% dos estudantes das universidades da região Centro-Oeste (cerca de 2 a cada 3) apresentava renda familiar de até, 1,5 salário mínimo. A mesma pesquisa declara que, em 2018, na região Centro-Oeste, 53,4% dos estudantes se declararam pretos, pardos ou indígenas. Além disso, a pesquisa revela que, nas universidades do estado de Goiás, em 2018,

⁶⁴ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe que “As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” e complementa que “no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”. Essa lei foi complementada em 2016, passando a determinar também que desses 50% reservados às escolas públicas, “serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”. (BRASIL, 2012)

aproximadamente 60% de estudantes cursaram somente escolas públicas no Ensino Médio e 53,4% declararam ser do sexo feminino.

Os pesquisadores explicitam como uma das razões para esses índices (que são muito superiores àqueles obtidos nas duas primeiras pesquisas, respectivamente de 1996 e 2003) as recentes políticas de inclusão e ampliação. De acordo com a pesquisa, a

democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais. (ANDIFES/FONAPRACE, 2019, p. 11)

Esse processo de democratização e afirmação, todavia, transcorre com diversos incômodos e conflitos. Muitas vezes, além do árduo caminho de luta para se chegar a uma lei de reparação como a das cotas raciais, é necessária uma profunda reorganização social sistêmica para que a implantação daquela lei se efetive. No caso da inclusão racial no Brasil, como afirma a professora Rita Segato (2004, p. 67),

a exclusão, entre nós, é uma estrutura profunda de ordem psíquica, cognitiva, ontológica e não meramente socioeconômica. Originária do sistema de exploração escravocrata, logo permaneceu enquistada na ideologia e reproduzida pela cultura do povo brasileiro. As relações sociais próprias da escravidão constituíram-se em matriz de convivência no Brasil, transformaram-se em "costume", numa forma de normalidade. Na sociedade brasileira pós-escravocrata, a suspensão da ordem jurídica que garantia a exclusão na lei foi substituída por uma caução ideológica, o racismo, que passou a ser a norma não jurídica a garantir a permanência da exclusão das pessoas negras.

Se essa situação, apresentada por Segato, autora, em parceria com Carvalho, da base que gerou a inclusão de cotas na UnB em 2003, é abrangente no Brasil, na universidade, ela se reproduz tal e qual. As cotas foram instituídas, transformaram o perfil do corpo discente, mas ainda não transformaram, como seria necessário, as práticas institucionais arraigadas, o corpo docente, a estrutura pedagógica e a estrutura epistemológica de nossas instituições de ensino superior. Era esperado, portanto, que muitos abalos e conflitos derivassem dessa alteração nas políticas de

acesso. A própria Segato alertava, à época da proposta, para essa tendência ao afirmar que

trazer mais alunos negros à universidade, implica uma intensificação da convivência e, provavelmente, uma exposição maior dos atritos, conflitos e formas de abuso que permanecem, geralmente, restritos aos pequenos grupos onde acontecem. Não há, na nossa universidade, nenhum aluno negro dos que tratei que não conte uma cena amarga relacionada com sua cor. A crueldade de pequena escala é rotina, e agora vai se ampliar. Devemos estar preparados para que todos possam adaptar-se e modificar suas atitudes de maneira a que a comunidade universitária, em sua totalidade, saia vencedora neste desafio. (SEGATO, 2004, p. 74)

A autora conclama uma preparação da instituição para a adaptação à nova situação. Mais ainda, fala de modificação de atitudes. Entendo a modificação de atitudes como algo que deve se estabelecer em diversas instâncias da instituição. Entretanto, por meu papel preponderante como docente, ao encontrar aquela nova configuração de corpo discente, preocupou-me primordialmente a necessidade de caminhos mais sistematizados para transformações pedagógicas e metodológicas. Transformações capazes de ecoar não somente na formação de profissionais da área do curso em que atuam, mas também de compor a configuração de um bem viver na universidade, na vida profissional e em suas comunidades.

As transformações pedagógicas e metodológicas que menciono aqui dialogam com pedagogias descolônias e plúriepestêmicas propostas por outrxs autorxs. Catherine Walsh (2017), por exemplo, traz sua proposta de pedagogia decolonial⁶⁵ entendendo-a como insurgência política, epistêmica e existencial. Não é possível portanto separar essa pedagogia do modo de viver. Não há como confiná-la no ambiente formal de ensino e nem como blindar esse mesmo ambiente. Paulo Freire (1987), não utilizando o conceito de descolonialidade, mas apontando claramente a determinação da opressão sobre as relações de aprendizado já nos ensinava isso. Portanto preparar a universidade é também encarar a necessidade de mudanças pedagógicas que contribuam para o bem viver e gerem menos conflitos.

Esses conflitos que tiveram sua escala ampliada, como bem previu a professora Rita Segado, também compõem o arcabouço de incômodos e desejos que geraram a presente pesquisa. Ressalto aqui alguns tipos de conflito que entendo como sendo dessa natureza, novamente passando dos macrodados levantados sobre

⁶⁵ A diferença entre descolonial e decolonial será debatida ainda neste capítulo.

o corpo discente para as micropercepções do cotidiano universitário. Foram tipos conflitos observados muito claramente no dia a dia da universidade entre 2014 e 2019 na UFG. O primeiro tipo de conflito é aquele que surge entre, de um lado, estudantes que chegam a partir dessa democratização e, de outro, a universidade. Isso porque tínhamos Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) habituadas a outro tipo de estudantes, configuradas para receber um determinado público. Ainda que os processos principais de transformação do perfil socioeconômico de estudantes deflagrem, ao longo dos últimos anos, ações decorrentes da mudança na intenção de adaptar a universidade à nova realidade, esse processo não é mágico e nem imediato. É um processo muito mais profundo do que o ajuste de legislações e regulamentações. No dia a dia, o espaço de fala dxs discentes é desconsiderado com frequência. É também um espaço que pode ser concedido com mais facilidade se o estudante se expressar dentro das normas de um padrão que já não é o dominante entre o corpo docente. As queixas são, não raro, de preconceito e racismo.

É crescente a consciência de que o racismo histórico, estrutural, institucional e, quem sabe possamos dizer, psicossocial impulsiona toda a constituição da sociedade moderna. O filósofo camaronense Achille Mbembe (2014), ao propor sua impressionante crítica da razão negra, faz-nos refletir sobre como esse mesmo racismo funda nossa maneira de relacionarmos-nos no mundo, tanto individualmente como na configuração dos grupos sociais. Para isso, tece uma longa reflexão sobre conceitos como negro e raça, deixando-nos perceber a forja desses termos. Para ele, a raça, que não existe como fato natural físico antropológico ou genético, é uma categoria que se construiu praticando o “alterocídio”⁶⁶, mas mais ainda, que se constrói no imaginário, nas regiões do inconsciente, fazendo parte de processos centrais desse inconsciente e das vicissitudes do desejo humano. Nesse mesmo contexto, o substantivo negro forma-se a partir de um conjunto de vozes, discursos, enunciados, saberes, disparates, efabulações que produzem um vínculo social de submissão e um corpo de exploração.

⁶⁶ Mbembe define como alterocídio a ação de “constituir o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se ou destruir (quando não se pode controlar)” (2014, p.26). No caso do Brasil, não debatido diretamente por Mbembe, talvez possamos identificar, caminhando paralelamente com a herança alterocida do colonialismo, algo que podemos considerar como o outro lado da moeda, no qual há também uma riqueza crescente de percepção sobre a força dessa alteridade, uma constante renovação da força desses saberes e fazeres de uma alteridade antes somente massacrada. Seria uma espécie de alterinvenção constante.

Portanto, o obstáculo sociocultural e de atitudes cotidianas para o qual apontava a professora Rita Segato, apresenta-se sustentado sobre o desafio das estruturas psíquicas e inconscientes que constituem o racismo. Essa sustentação sobre estruturas tão profundas amplia os empecilhos de transformação do cotidiano da universidade, mesmo com a gritante presença de corpos negros, indígenas, quilombolas e/ou periféricos vindos de escolas públicas. A sustentação do racismo sobre estruturas psíquicas e inconscientes é um dos elementos que deixa antever a importância que os campos artísticos, que atuam fortemente no inconsciente e na psique, têm nos processos de descolonização e transformação dessas mesmas estruturas. Essa compreensão da responsabilidade de cada campo de conhecimento nessa ampla transformação social impulsionou e impulsiona a presente pesquisa a contribuir com a superação dos desafios apresentados pelas bem-vindas mudanças na composição discente da Universidade Federal de Goiás.

Outro conflito do dia a dia da universidade que é um exemplo desse desafio está nos ajustes entre a expectativa, por parte dos profissionais da universidade, de conteúdos, habilidades e competências que estudantes deveriam dominar. Ao virem do Ensino Médio, a realidade que de fato se apresenta quando as turmas de estudantes iniciam seu primeiro semestre de graduação é diferente da expectativa dos professorxs. Em parte, esse conflito acontece pelo despreparo da própria instituição e até mesmo do corpo docente para fazer ajustes estruturais e metodológicos necessários ao lidar com um novo público e suas novas demandas. Também pela estrutura racista e socialmente excludente de todo o sistema educacional que antecede a etapa universitária. Entretanto, em outra parte, há elementos relacionados especificamente a esse tipo de mudança que mexem na estrutura social de séculos. Estrutura em que a tentativa de “alterar a relação desigual das partes ameaça não somente a posição, mas também a identidade mesma do sujeito de elite, ao tocar sua relação hierárquica de mais-ser em relação a outros que são-menos, geralmente marcados racialmente” (SEGATO, 2004, p. 68). Esses desafios eram previstos, mas suas camadas são profundas e a busca de novas configurações é gradativa, demandando tempo e disposição para reconhecer a necessidade de mudar relações hierárquicas e de mais valia.

Outro conflito flagrante está no fato de haver o reconhecimento legal/oficial da origem preta, parda ou indígena de cada estudante, mas ser determinante também uma simultânea negação/invisibilidade das referências sociais, históricas e culturais

que constituem esse crescente grupo de estudantes. Cada estudante que chega na universidade traz consigo seus próprios saberes. Quando esse estudante é originário de um sistema epistêmico muito distinto daquele praticado na universidade, como fica fortemente marcado no caso de estudantes indígenas e quilombolas, por exemplo, há um choque de crenças, modos de saber e modos de fazer.

Todavia, numa instituição que está se abrindo para compartilhar seus saberes com um público que, até então, estava excluído e sem acesso a esse bem, a tendência histórica, colonizadora, quase catequizadora é entender que a universidade é a responsável por definir quais são os conhecimentos válidos para o processo, ou seja, o que deve e pode ser ensinado-aprendido. Todavia, na prática, essa ‘generosa’ aculturação dos recém chegados já não funciona como funcionava em 1500. Em nossa universidade, constituída a partir de influências e estruturas eurocêntricas, configurando um ambiente, na maioria das vezes, monoepistêmico, em que um único tipo de conhecimento é tido como válido, o choque de saberes se evidencia, gerando tensões e fricções com potência de mudança.

Situação similar é comentada pela pensadora, escritora e professora negra bell hooks ao falar do período em que, nos Estados Unidos, ela e diversos estudantes negros puderam passar a frequentar escolas que antes era somente facultadas aos brancos, quando da dessegregação das escolas.

Nós, negros, estávamos com raiva por ter de sair da nossa querida escola Crispus Attucks, somente para negros, e ter de percorrer meia cidade de ônibus para ir à escola dos brancos. Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos que renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía. (HOOKS, 2013, p. 38)

O mesmo incômodo que hooks ressalta, sobre ter que abandonar suas referências e sentir-se à margem para tornar uma realidade a transformação do sistema escolar, podemos identificar no corpo discente das universidades brasileiras de hoje. Vale observar que hooks fala de dor e de raiva, sentimentos que não raro são desconsiderados no ambiente do ensino superior. Também é importante perceber que essa configuração, na qual quem precisa se esforçar a se adaptar é quem está à margem, guarda a concepção de que movimentos de “dessegregação”, “descolonização” continuam figurando como uma espécie de benevolência da parte da instituição educacional que está no centro, para com aqueles que estão fora dele.

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico do Estudantes das Universidades Federais, não esmiúça os dados para cada universidade e, conseqüentemente, não estão divulgados dados específicos para a Universidade Federal de Goiás. Também não estão disponíveis os dados oficiais para os cursos de Teatro e Artes Cênicas. Todavia, essa característica de estudantes com predominância de baixa renda familiar, escolarização em instituições públicas e percepção/declaração de si como sendo negro (preto/pardo) é visível em porcentagem considerável de estudantes cursando Teatro e Artes Cênicas na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG). Na licenciatura em Teatro, temos estudantes quilombolas, mas ainda não tivemos a presença de estudantes indígenas.

Considero esses levantamentos importantes para entendermos o contexto da própria UFG e, dentro dela, do curso da licenciatura em Teatro. Nele, como na maior parte da universidade, não temos ainda docentes negros e muito menos indígenas. Recentemente, passamos a contar com a atuação de docentes negras na Pós-graduação em Artes da Cena, mas são docentes oriundas de outros cursos da UFG. Desejo, com esses dados, compartilhar um panorama que estará sempre relacionado com a presença de cada um/uma dxs estudante que foram meus/minhas motrizes e parceirxs nas etapas desta pesquisa.

Entretanto, enfatizo que há camadas e camadas sob e para além dos dados. O registro da crescente presença de estudantes com esse perfil na compilação de dados não computa sutilezas ligadas a elementos fundamentais da presença de tais estudantes no mundo universitário. Um desses elementos é a autoestima. Observo dois movimentos opostos nas falas e reações de meus parceiros e minhas parceiras estudantes que fazem parte dessas categorias. Por um lado, a alegria de estar na universidade, a descoberta de uma multiplicidade de possibilidades e novidades em suas vidas, o encontro e a criação de táticas grupais de proteção e enfrentamento ao preconceito, ao assédio, entre outros desafios. Por outro lado, assim como a dor relatada por hooks acima, o movimento é o da estupefação, do desalento, do desestímulo, da queixa em relação à má acolhida, ao preconceito, ao desrespeito, à desconsideração de si como um sujeito que sabe e que tanto mais pode vir a saber.

A universidade está também nessa dialética – porque é um organismo vivo e imenso, composto de muitas e diversas pessoas, grupos e interesses – de simultaneamente excluir, com suas posturas e práticas cotidianas, e acolher, com projetos, editais, bolsas e propostas cada vez mais frequentes para realizar um

processo de inclusão e consolidação da diversidade e da pluralidade em seu meio. Falo do caso da Universidade Federal de Goiás, mas considerando os dados da ANDIFES, acima mencionados, podemos imaginar outras nessa mesma situação.

Assim, em que pese minha alegria por encontrar um quadro discente mais diverso, vi-me diante do confronto de buscar caminhos para me relacionar como docente com e nesse processo de transformação, oferecendo a esse corpo discente espaço para construir algo que contribuísse para a ampliação de suas potências como seres que carregam suas histórias e ancestralidades. Para isso, havia que instigar a busca do diálogo real dessas histórias e ancestralidades com o espaço de conhecimento formal que é a universidade.

Mudanças tão profundas na composição racial da universidade são geradas de ações descolonizadoras e acabam por multiplicar vetores de descolonização. Creio ser responsabilidade de todos que estão na universidade colaborar para essa multiplicação. De dentro da universidade, a partir dos saberes que vieram com cada estudante, dos seus estados e municípios, de seus bairros periféricos, de suas avós e seus ancestrais, é necessário ampliar condições reais de aprendizado e crescimento individual e conjunto. Para quem está dentro da universidade, o caminho de desconstrução simbólica, estética, ética, epistêmica e afetiva da colonização e do racismo dela resultante precisa ser diário, em cada prática, em cada ato de criação. Desconstruir a maneira com que determinadas estruturas sociais incidem sobre nós será um exercício de vida inteira, tanto para discentes quanto para docentes.

Nesse exercício, experiências de fortalecimento da autoestima, da percepção de si, do reconhecimento de suas referências, origens e ancestralidade são benéficas para estudantes e docentes das diversas áreas de conhecimento. Entretanto, no caso das artes da cena, nas quais o trabalho do artista passa também pelo trabalho sobre si mesmo, reconhecer-se positivamente em suas origens é multiplicar a potência do aprendizado e da criação.

No caso de nações que passaram pelo processo da colonização, como o Brasil, reconhecer-se positivamente em suas origens significa também buscar caminhos para lidar com a realidade da colonização. É mover-se no estabelecimento de estratégias de transformação dos balizadores colonizadores que determinam nossas práticas diárias, nossa capacidade artística e criadora e, especificamente no caso da vivência universitária, nosso pensamento acadêmico. Isso se intensifica num contexto em que o corpo discente já avançou em composição no sentido de retratar um pouco melhor

a composição racial, social e cultural do país, gerando uma situação de pluralidade. Se estivermos abertos à escuta que a docência exige, a ampla pluralidade do corpo discente pode nos levar, como docentes que criam diariamente o viver acadêmico, para um reposicionamento epistêmico que configure epistemologias também plurais.

Essa composição discente escancarada no dia a dia universitário encontrou-se com a minha trajetória anterior de interesse, respeito e vivência com os saberes e fazeres tradicionais. O encontro avivou a consciência da importância das experiências artísticas no processo de reinvenção de cada ser, impulsionando o projeto de experimentação e organização de uma proposta metodológica para trabalhar com esses saberes tradicionais na formação dxs artistas-docentes da cena. O encontro e a proposta foram se constituindo e se costurando junto com o aprendizado e a ampliação de três fundamentos que apoiaram a forja diária de criar uma vivência e me recriar dentro dela. Noções de descolonialidade, ancestralidade e pluriepistemologia. Sobre essas três noções, reflito a seguir, na intenção de configurar, na palavra escrita, aquilo que sutilmente deu suporte à configuração da vivência prática. A junção dessas três noções dá suporte aos giros vivenciados.

3.2 Três noções que impulsionam o giro

As noções fundamentais que delineio nesta seção não foram identificadas desde o início da pesquisa. Foram se revelando ao me deparar com a roda dxs estudantes que percorreram o trajeto comigo. Configuraram-se ao alimentar as vivências como pesquisadora e professora na licenciatura, com as leituras suscitadas ao longo do doutorado. Fortaleceram-se no diálogo com parceirxs preciosxs nos últimos cinco anos.

Desde o início da pesquisa já havia um entendimento dos saberes e fazeres tradicionais a partir da perspectiva do que Boaventura dos Santos chama de epistemologias do sul⁶⁷ (SANTOS; MENEZES, 2009), esse sul que não é sempre

⁶⁷ O sociólogo português Boaventura de Souza Santos vem, junto com outros teóricos, nas últimas duas décadas, debatendo os efeitos da colonização na organização social e no pensamento instituído em nações que passaram por forte processo de colonização. O debate sobre as possibilidades de ações descolonizadoras, na opinião de Santos, passa por reconhecer e aderir às epistemologias do sul, ou seja, formas de conhecer e de produzir conhecimento que não estejam subjugadas a padrões

geográfico, mas também determinado por situações históricas e sociais de subalternidade, opressão e apagamento. Entender, todavia, qual é o “nosso sul” de artistas discentes/docentes brasileirxs no interior de Goiás, vindxs de experiências distintas em busca de um curso “de baixo prestígio” e configurando um grupo com a diversidade já mencionada acima, é mais complexo. Na lida com esse desafio, foram se sobressaindo as noções de descolonialidade, ancestralidade e pluriepistemologia. Cada uma delas trouxe componentes importantes para impulsionar o giro de nossa roda, principalmente no que tange à sistematização dos caminhos artístico-pedagógicos encontrados para o trabalho com os saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas docentes da cena.

Procuro, a seguir, refletir sobre cada uma dessas três noções, a fim de possibilitar, no capítulo quatro, o estabelecimento de relações entre elementos trazidos por elas e a metodologia/pedagogia que foi construída em sala de aula. As três estão conectadas entre si, mas buscarei conversar com uma de cada vez, começando pela reflexão a respeito da descolonialidade, fazendo a opção de abrir diálogo com duas vozes que me foram caras a esse respeito durante o processo, a da boliviana de ascendência indígena Silvia Rivera Cusicanqui e a do brasileiro quilombola Antônio Bispo da Silva.

3.2.1 Des/contra-colonização: que sul é o nosso sul?

Os estudos descoloniais, embora recentes, têm mobilizado amplo diálogo entre pensadorxs das nações que se localizam no chamado sul do mundo, entre elas, as da América Latina. O pensamento sobre a decolonialidade ou descolonialidade se segue aos estudos pós-coloniais, que já existiam como campo desde os anos 1970, bem como aos chamados estudos da subalternidade, que se destacaram principalmente a partir de vozes de pensadores na Índia, também a partir das décadas de 1970/1980. Embora o pensamento fundante dos estudos descoloniais já estivesse presente na produção intelectual e na prática de povos e sujeitos espalhados na América Latina e nações diversas que ocupam uma condição austral, a organização

eurocêntricos de pensamento, mas que derivem dos fazeres e pensares oriundos do sul global, em que se incluem exatamente essas nações que foram subjugadas e subalternizadas.

dessas proposições como um corpo de estudos, os chamados estudos decoloniais, dos quais o grupo modernidade/colonialidade⁶⁸ foi um primeiro divulgador, aconteceu desde o final dos anos 1990.

Não há consenso sobre o uso do termo decolonial ou descolonial, todavia, ambos são utilizados no sentido de contrapor e desdobrar a colonialidade e suas consequências. Opto, ao longo desta tese, pelo termo descolonial. Autores como Walter Mignolo e Catherine Walsh (2007), do grupo modernidade/colonialidade consideram que o termo descolonial pressuporia uma ideia de superação da colonialidade, o que não seria o caso. Todavia, a socióloga andina Silvia Cusicanqui (2010), uma voz muito enfática no pensamento social latino-americano das últimas décadas, considera o termo de-colonial um neologismo desnecessário, imposto pelo que chama de versão logocêntrica e nominalista da descolonização, uma vez que o termo já era utilizado como descolonial por pensadores latino americanos antes de ser assumido nas escolas de pensamento estadunidenses como de-colonial.

O escritor, pensador, agricultor e líder quilombola brasileiro Antônio Bispo (2019), que tem transitado nos últimos anos por algumas universidades como palestrante e professor convidado de projetos como o Encontro de Saberes, faz a opção de utilizar o termo contra-colonização para definir os processos de resistência protagonizados pelos povos cujos territórios foram invadidos. Essa resistência se dá na defesa do território, mas também dos símbolos, significações e modos de vida desses povos contra seus colonizadores, seja no passado ou em nossa contemporaneidade. Essa denominação é usada por Bispo para falar do caso do Brasil, considerando tanto os povos africanos que para cá vieram em função do processo colonizatório, como os povos ameríndios que aqui estavam.

A posição de Bispo de não coadunar com o termo já forjado (decolonização/descolonização) parece estar sustentada em dois pontos. O primeiro é um reconhecimento do permanente estado de guerra que se estabeleceu a partir do fato inexorável da colonização e que não deixou de existir para os povos que ele

⁶⁸ Intelectuais acadêmicos como Aníbal Quijano, Henrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gomez, Ramón Grosfoguel entre outros tantos, compõem esse grupo que, desde o fim dos anos 1990, a partir de universidades localizadas no norte e no sul das Américas, propõe debates e categorias com a intenção de repensar as relações de colonização e reedição da colonização na e pela modernidade, pensando principalmente sobre a América Latina. As contribuições do grupo ao campo do pensamento descolonial são evidentes, mas também, passadas as primeiras décadas desde a criação do grupo, revistas e questionadas sob algumas perspectivas, o que acredito ser um desdobramento saudável no aprofundamento das próprias categorias propostas pelo grupo e na contradição e criação de outros olhares e ideias.

denomina de contra-colonizadores. O segundo é a consciência do autor e agricultor quilombola de que “nominar é dominar”, frase muitas vezes proferida por ele em suas conferências. Observa-se, portanto, uma aproximação com a posição de Cusicanqui, de exercer e manter seu poder de dar nome ao que lhe interessa, ao que interessa a seu povo.

Ao propor, em vez do conceito pós-colonial, a ideia de decolonial, o grupo modernidade/colonialidade (2007) também argumenta que não se trata simplesmente de aceitar o que está depois da colonização, mas de buscar caminhos para transformar essa configuração resultante da colonização. A mudança de prefixo se justificaria, em parte, por essa intenção de transformação. Entretanto, no caso dos povos afro-ameríndios da América do Sul, a luta para a transformação dessa condição imposta a ferro, fogo, ouro e lábia nunca deixou de existir. A resistência foi e é prefixo constante de desfazimento da condição colonizada, assim como a manutenção simbólica e de modos de viver e saber foi e é refazimento do percurso (BISPO, 2019), desde a invasão portuguesa até os constantes processos contemporâneos de recolonização. Para os povos aos quais Bispo denomina contra-colonizadores, a descolonização não é somente pensamento ou retórica, nesse caso, os termos estão atrelados às práticas e não separados dela, são elaborados e pronunciados na ação de séculos.

Na afirmação implícita de que as práticas, lutas, símbolos e metáforas dos povos em questão são também produção conceitual, o pensamento de Bispo outra vez se aproxima do de Silvia Cusicanqui no sentido de compreender que esses conceitos (de/des/contra colonização) já eram e são praticados e, portanto, enunciados aqui. Há uma relação complexa entre a noção de temporalidade que está presente nesses pensamentos e a visão sobre os povos que protagonizam essa história. Se, por um lado, pode-se considerar o antes e o depois da colonização e, a partir dessa linha temporal, buscar entender e transformar processos, por outro, a visão de temporalidade proposta pelos próprios povos afro-ameríndios não é linear e implica em outra noção de passado, presente e futuro. Uma visão que não posiciona esses povos num passado que requeira resgate. Também não os coloca alheios à modernidade. Sobre essa temporalidade, Cusicanqui afirma:

Não há pós nem pré em uma visão da história que não é linear nem teleológica, que se move em ciclos e espirais, que marca um rumo sem deixar de retornar ao mesmo ponto. O mundo indígena não concebe a

história linearmente, e o passado-futuro estão contidos no presente: a regressão ou a progressão, a repetição ou a superação do passado estão em jogo em cada conjuntura e dependem de nossos atos mais do que de nossas palavras. O projeto de modernidade indígena poderá aflorar do presente, em uma espiral cujo movimento é um contínuo retroalimentar-se do passado sobre o futuro, um “princípio esperança” ou “consciência antecipante” que vislumbra a descolonização e a realiza ao mesmo tempo. (CUSIQUANQUI, 2010, p. 54-55, Tradução nossa)⁶⁹

Vislumbrar a descolonização e realiza-la ao mesmo tempo, como afirma Cusicanqui, estaria presente também, em meu entender, na prática, ao mesmo tempo cotidiana e ancestral, de manutenção dos saberes e fazeres dos povos afro-ameríndios.

Leda Maria Martins também propõe pensar um tempo espiralar relacionado com a ancestralidade. Para ela: “a primazia do movimento ancestral, fonte de inspiração, matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear estão em processo de uma perene transformação” (MARTINS, 2002, p. 85). Enquanto Martins define esse tempo em espiral para falar da experiência do Congado, Cusicanqui propõe estrutura similar para entender a visão histórica e teleológica dos povos indígenas.

Cusicanqui defende ainda que a utilização do termo “originários” para denominar esses povos seria mais uma ação de neutralização, negando-se a contemporaneidade dessas populações na modernidade. Seus saberes, fazeres e demandas são deslocados e mantidos no passado, exotizados e, assim, enfraquecidos. Bispo (2019), por sua vez, faz a opção pelo termo “originários” para categorizar os povos que viviam no Brasil antes de 1500. Para ele, essa palavra se opõe a “indígenas”, que teria sido o termo imposto pelo colonizador, em mais uma ação da já mencionada nomenclatura para dominar. Por isso, opta por forjar o termo afro-pindorâmico para falar tanto dos povos que vieram da África para o Brasil durante a colonização como daqueles que aqui estavam antes da invasão portuguesa.

⁶⁹ No hay “post” ni “pre” en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras. El proyecto de modernidad indígena podrá aflorar desde el presente, en una espiral cuyo movimiento es un continuo retroalimentarse del pasado sobre el futuro, un “princípio esperanza” o “conciencia anticipante” que vislumbra la descolonización y la realiza al mismo tiempo. (CUSICANQUI, 2010, p. 54-55)

Exponho convergências e divergências na denominação da noção de descolonialidade por entender que a reflexão sobre terminologias é também parte do exercício descolonial de transformar gestos, atos, idiomas cotidianos e formas de nomear o mundo. Também detalho essas colocações por considerar que o pensamento descolonial ou contra-colonial foi e é simultaneamente um impulso e um suporte para as ações desenvolvidas nesta pesquisa. Impulso e suporte para instigar outras possibilidades epistêmicas, hierárquicas, estéticas e éticas na composição de um componente curricular que precisava existir com a prática e a reflexão teórica sendo um todo indissociável, com a flexibilização da compreensão do que seja espaço de aprendizado universitário, com a maleabilidade temporal de negociação entre os tempos curriculares e os tempos da vida e, principalmente, com a transformação dos olhares sobre o lugar de saber instituído até aqui.

Essa descolonização está fortemente ligada à necessidade de mudança no panorama da universidade racista descrita no início deste capítulo, bem como às possibilidades de mudança nos sentimentos, pensamentos e corpos dxs discentes com que trabalhamos. Racismo e colonização, no nosso caso brasileiro, são lados da mesma moeda. A escritora negra Grada Kilomba (2019, p. 224), faz uma comparação entre os dois contextos:

A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias *brancas* do que ela deveria ser. Para traduzir esses cinco momentos em linguagem colonialista militarista: a pessoa é descoberta, invadida, atacada, subjugada e ocupada.

Kilomba traz, para sua descrição de como vivencia esse processo de eterno reforço da colonização por meio do racismo, o elemento das estruturas psíquicas e inconscientes já apontado por Mbembe. O encarceramento da pessoa negra nas fantasias brancas do que ela deveria ser. No caso da universidade, esse mecanismo funciona também para como a pessoa “não-branca” deve gerir seu tempo, transitar pelo espaço, mover seu corpo, mesmo que ela já tenha outros sistemas culturais e cosmológicas que sustentam sua existência.

Entre outras coisas, o exercício na tentativa de descolonizar corpo/pensamento nos confronta fortemente com a questão da temporalidade e da espacialidade e nos demanda a presentificação de nossos corpos e de nossa ancestralidade. Essa

presentificação está na demanda de Cusicanqui de reconhecimento da coetaneidade dos povos afro-ameríndios com seus saberes e fazeres na contemporaneidade, ou seja, não são saberes que ficaram no passado, mas estão no passado e no presente, simultaneamente. Tal demanda é um argumento fundamental para justificar a importância de abordagens construídas sobre vivências práticas de conhecimento desses saberes e fazeres, a fim de contribuir para o processo de compreensão dessa coetaneidade. Corporificar esses saberes é um caminho de reconhecimento, mas neste caso específico é também a realização de uma trajetória que vem do passado e chega até os tempos presentes, habitando-os e afirmando “estive aqui antes e estou aqui agora”.

No caso desta pesquisa, a intenção de conhecer, por meio do próprio corpo, o presente-passado simultâneo dos saberes e fazeres tradicionais foi determinante para a percepção da atualidade desses saberes e fazeres pelos artistas-discentes. Detalharei essa abordagem no capítulo 4.

O impulso do pensamento des/contra-colonial também nos levou a constituir diálogo com autorxs/pensadorxs/mestrxs que contribuíssem para “australizar” o debate, abrindo janelas de pensamento/ação que vivificaram e aprofundaram os sentidos dos fazeres cotidianos em sala de aula ou em campo de vivência. Diálogos que não só falam, mas cantam com a voz dxs mestres que ensinam a toada ou o canto da folia, com a voz do coro que responde. Que acontecem nos corpos que dançam, se perdem e se encontram a cada momento de cortejo e de roda. Vozes e movimentos que nos questionam sobre o sul ao qual pertencemos, o sul/centro-oeste em que estamos. Perguntas que nos fazem repensar os magnetismos que guiam nossos instrumentos de navegação, nossos caminhos de aprendizagem e nossas direções de criação artístico-pedagógica.

A partir da busca de possibilidades des/contra-colonizadoras, outra noção muito importante foi se delineando como suporte da pesquisa, a noção de ancestralidade. Na busca de caminhos capazes de se contrapor e de descosturar práticas e teorias da colonização, exercitamos uma escuta do que, de algum modo, já existia antes da invasão dos corpos biológicos e geográficos de nossos antepassados. Uma escuta que não é arqueológica, mas presentificada, pois ouve o que está próximo e é contemporâneo na tentativa de ampliar a compreensão sobre temporalidades não lineares que se encontram e transformam constantemente.

3.2.2 O lugar e o tempo da ancestralidade

A conexão mais consciente com a noção de ancestralidade foi-se elaborando pouco a pouco na pesquisa. Numa primeira etapa, chamou-me a atenção a relação dxs estudantxs com a memória sobre elementos que estavam em suas histórias familiares e que tinham ligação com saberes e fazeres tradicionais. Essa ligação ficou especialmente evidente no exercício que relatei no capítulo 1, proposto para as turmas de 2016 (Dança), pela professora Renata Lima e, na turma de 2017 (Teatro), por mim. Nele cada participante deveria trazer para a roda um objeto simbólico de uma memória pessoal ligada aos saberes e fazeres tradicionais (atividade que chamamos de “objetos da memória”).

Ao relatar essa proposta, no capítulo 1, contei sobre o episódio com a cuia de chimarrão de minha infância. Identifico uma relação singular de temporalidade nesse episódio, pois, ainda que reconheça minha proximidade com as manifestações tradicionais populares no tempo presente daquele exercício, não tinha tomado a consciência da conexão entre presente e passado invocada no uso daquele objeto tão cotidiano. Ver a cuia de chimarrão com novos/velhos olhos fez-me perceber outra camada de consciência sobre a presença daqueles elementos em minha trajetória e em minha formação. Observei mudanças similares nos relatos dos estudantes da turma de 2016. Muitos se mostravam surpresos por identificarem evidências dos saberes tradicionais nos fazeres de seus pais e avós. Pequenos elementos como pratos culinários, causos, canções, histórias, artesanatos, jogos e brincadeiras iam se revelando, mas com eles se revelava também a ligação ao passado. Um passado que é pessoal, mas ao mesmo tempo comunitário.

Para Connerton (1999, p.2), “as imagens do passado e o conhecimento dele recolhido são [...] transmitidos e conservados através de performances (mais ou menos rituais)”. Esses rituais se constituem tanto como ações específicas repetidas no cotidiano de cada integrante da comunidade quanto como ações tradicionais coletivas realizadas pelo conjunto da comunidade. Milton Singer (1959) considera que é por meio de sua estrutura de tradições que uma sociedade deve ser estudada. Para ele, também são fundamentais essas performances no entendimento e estudo de uma sociedade.

Uma vez que uma tradição tem um conteúdo cultural expresso por uma mídia

cultural específica, assim como por portadores humanos, uma descrição das formas nas quais esse conteúdo é organizado e transmitido em ocasiões determinadas por meios determinados ofereceria uma particularização da estrutura da tradição complementar a sua organização social. (SINGER, 1959, p. xii, Tradução nossa)⁷⁰

Essas pequenas unidades da organização social, para Singer representadas em rituais como casamentos, festivais religiosos, peças, danças e concertos musicais, seriam as unidades mais concretamente observáveis da estrutura social daquela comunidade. Conhecer-las e vivenciá-las, podemos então concluir, seria também um vislumbre dessa estrutura social. É justamente a essas pequenas unidades rituais que o autor denomina Performances Culturais, as quais apresentariam “um lapso de tempo definitivamente limitado, um começo e um fim, um programa organizado de atividades, um grupo de performers, uma plateia e um espaço e local específico de realização” (SINGER, 1959, p. xiii)⁷¹.

Pensando nessa dimensão da performance como ato de transmissão de recordações, para nós, o contato com esses “objetos da memória” era já um ato performático e revelar esse objeto aos parceiros de roda estabeleceu outra instância performativa, uma instância do coletivo, uma performance daquele grupo social como um todo, por meio da qual os integrantes da roda, em sua maioria, passaram a se reconhecer mais próximos dos saberes e fazeres tradicionais, mesmo que ainda sem entender como isso se relacionava com a maneira de cada um/uma estar em performance. Escavar simbolicamente esses objetos constitui-se num exercício de busca de vestígios de quem somos, quem fomos e quem podemos ser. Tais objetos não necessariamente eram materiais, mas podiam ser também narrativas orais desses vestígios identificados na memória de cada participante. Neles delineava-se parte da micro-estrutura sócio-cultural de onde cada estudante vinha e com ela eram lançadas pistas do contexto social do qual todos fazíamos parte.

Quando propus a atividade de busca dos objetos da memória na turma de Manifestações Dramáticas Populares, em 2017, já carregava comigo a percepção resultante da experiência acompanhada com a mesma atividade em 2016. Pude

⁷⁰ Since a tradition has a culture content carried by specific cultural media as well as by human carriers, a description of the ways in which this content is organized and transmitted on particular occasions through specific media offers a particularization of the structure of tradition complementary to its social organization. (SINGER, 1959, p. xii)

⁷¹ A definitely limited time span, a beginning and an end, an organized program of activity, a set of performers, an audience, and a place and location of performance. (SINGER, 1959, p. xiii)

novamente observar a ligação forte desses saberes às vidas, memórias, aos vínculos familiares e afetivos, nas lembranças de infância e adolescência, onde tantas vivências se amalgamam em nosso modo de ser. Foi possível perceber também que a negação desses saberes nos históricos narrados não era rara. Mais de umx participante relatou não ter contato com os elementos das culturas tradicionais, como os festejos e brincadeiras, em função das opções religiosas de suas famílias, que não permitiam, ao longo de sua infância e adolescência, conhecer referências dessa natureza. Essa aparente falta total de contato fica evidente em depoimentos como o que se segue: “Nunca participei, nunca convivi, nunca tive contato com nenhuma manifestação. Minha família é evangélica e, por isso, eu não podia ir nem nas festas juninas. Eu queria comer as coisas da festa e não podia” (Relato dx estudante G. P.).

Entretanto, embora houvesse casos em que a pessoa não identificasse influências dos saberes tradicionais em sua trajetória, havia também casos de relatos de reconhecida influência. Mais de umx participante trouxe referência de atividades realizadas por antepassados: cantigas cantadas por uma avó; objetos ligados à trajetória de um avô na Folia, manifestação muito presente no estado de Goiás; entre outros objetos revelados, como um estandarte confeccionado pela mãe.

A oportunidade de realizar aquela arqueologia muito pessoal para identificar elementos de ligação com as manifestações das tradições constituiu-se num processo de sensibilização dos participantes para esse universo. Uma sensibilização que passava pelo próprio corpo, pela própria memória, o que, como diz Connerton, reposicionava esses saberes no passado e no futuro. Em meu entendimento, reposicionava também cada sujeito em relação ao que seria vivido durante o semestre do componente curricular acompanhado na pesquisa. Esse reposicionamento ressignificou também a consciência dos laços entre os participantes do curso e entre esses e os integrantes das comunidades visitadas. Isso talvez se dê porque “a narrativa de uma vida faz parte de um conjunto de narrativas que se interligam, está incrustada na história dos grupos a partir dos quais os indivíduos adquirem a sua identidade” (CONNERTON, 1999, p. 24). Revisitando nossas próprias relações com os saberes e fazeres tradicionais, entendemos de outra maneira algo em comum entre nós, além de reconhecer, com olhos diferentes, o componente da transmissão oral de saberes.

Esse tipo de percepção se iniciou com a vivência com os objetos da memória e foi se estendendo para outros momentos do curso, como é possível perceber na fala

de umx dxs estudantes:

Fazer parte da cultura popular, da identidade de seu povo, dos saberes e fazeres da sua comunidade, nos empodera enquanto cidadãos, enquanto artistas e seres humanos. É como se estivéssemos dizendo: "Eu sei de onde eu venho e eu me orgulho disso. Eu honro meus ancestrais mantendo viva sua sabedoria no aqui e agora. E eu também faço minha parte, deixando algo para quem vem depois de mim". Eu, particularmente, venho buscando participar mais ativamente das diversas manifestações culturais do meu povo. Já que, quando criança, eu não tive tantas oportunidades. (Relato dx estudante L. S.)

Essa reflexão dx estudante foi colhida em relatos entregues, por escrito, após a análise de dois vídeos sobre a congada, ou seja, quando tínhamos realizado cerca de três encontros no curso, a maior parte deles com atividades práticas, mas ainda não em campo. A fala dx estudante reverbera o tipo de reflexão que havia sido suscitada em todos nós, desde a experiência com os objetos da memória, no sentido de entender os saberes da tradição como parte da trajetória de uma comunidade, mas que está entranhada na história de cada um, mesmo nos casos em que, desde a infância, não tenha havido contato direto com muitas festas e manifestações. Essas noções seguiram se elaborando na vivência do contexto das manifestações em nossas primeiras saídas de campo e se mantiveram presentes até as últimas etapas de apresentação de relatos, como fica evidente na fala de outro participante, após a vivência da Festa da Morte do Boi, realizada em novembro de 2017:

As bandeirolas dentro da sede, o filtro de barro para bebermos água, a vista da igreja principal da cidade, tudo isso foi me trazendo memórias afetivas e nostálgicas de minha infância naquela cidade e nas manifestações em que participei, me deparei pensando em como eu cresci e deixei essas coisas de lado. Essas reverberações estão sendo importantes para minhas pesquisas e relações com esses saberes, o quanto a universidade está proporcionando visitar esses saberes e contribuindo para acrescentar novos conhecimentos. (Relato dx estudante B.L.)

Interessante perceber que o relato reconhece o papel da universidade como propiciadora dessa natureza de conhecimentos, mas vale reforçar que essa situação ainda não é comum no curso de Teatro em questão, como veremos em outros depoimentos. Ressalto aqui ainda a ligação que x estudante conseguiu realizar entre suas memórias e as possibilidades de novos conhecimentos delas gerados. Da mesma maneira que x estudante citadx anteriormente menciona uma noção de origem e de honra aos ancestrais.

Neste ponto, talvez valha traçar uma equivalência. Por um lado, está a percepção dxs estudantes, que passou pela memória e chegou a uma noção de ancestralidade, de forma mais ou menos consciente a depender de cada umx. Por outro, está o próprio percurso da pesquisa que, num primeiro momento, propôs o recurso metodológico do acesso às memórias e desse acesso como uma aproximação ao próprio exercício da performance, para depois enveredar por uma camada mais profunda de compreensão da ligação da memória com a camada da ancestralidade.

A memória aqui torna-se muito importante também se considerarmos que, em nossa cultura letrada, temos uma memória cada vez mais empobrecida, no sentido de sermos capazes de lembrar das coisas “de cor”. Essa capacidade, que, diga-se de passagem, é fundamental para as artes da cena, já estava reduzida quando usávamos somente suportes de papel para o registro das coisas. Com a grande difusão dos acessórios eletrônicos e digitais em nossa cultura ocidental, o exercício mnemônico ficou ainda mais reduzido. Nem sequer anotamos as coisas, fotografamos telas de *Power point* projetadas em *Data show* direto de celulares ou computadores. Não retemos nada, pois quando precisamos da informação imediata, vamos direto às buscas do *Google*, obtendo, utilizando e descartando rapidamente a informação antes desejada. Quanto menos exercitamos a memória, menor nossa capacidade de foco.

O filósofo Michel Serres faz uma analogia muito frutífera para pensar a atual geração que se cria em estreito contato com esses dispositivos e tecnologias digitais. Para compreendê-la, o autor busca a figura da Polegarzinha, a personagem dos contos de fadas que era do tamanho de um polegar. Serres nomeia xs jovens de hoje de Polegarzinha e Polegarzinho, considerando sua incrível habilidade com os polegares para controlar dispositivos eletrônicos e, assim, estar no mundo de uma maneira muito específica. Maneira essa que dá acesso a muitos lugares e informações, simultaneamente, mas que altera, entre outras coisas, as capacidades de memória. Nessa nova situação de Polegarzinhas, não precisamos nos demorar sobre a informação, o que é uma configuração que nos distancia cada vez mais das práticas da oralidade que, por sua vez, estão fundadas na memória e na transmissão ancestral.

A assunção da noção de ancestralidade como um fundamento deste trabalho gerou ações que buscavam a ampliação da sua compreensão como elemento transformador da situação de colonização e re-colonização. Essa assunção se apoia,

entre outras coisas, numa ideia de que o reconhecimento da ancestralidade seja um ponto de conexão com um tempo em que os ancestrais viventes nas terras brasileiras ainda não tinham se deparado com invasores europeus que mudaram os rumos da história de seus descendentes. Em que os ancestrais viventes nas comunidades e povos da África além-mar ainda não tinham se deparado com invasores que os suprimiram de suas terras trazendo-os escravizados para o Brasil.

Com essa ideia, a pesquisa não busca um purismo ou um retorno, pelo contrário, busca uma percepção mais aguçada da configuração de uma contemporaneidade múltipla que pode avançar para um maior equilíbrio epistemológico, social e cosmológico. Voltamos aqui à ideia de espiral, proposta por Sílvia Cusicanqui e mencionada no início deste capítulo. É a própria Cusicanqui que nos chama a atenção também para a necessidade de rever a ideia de purismo. Para pensar a mescla, que seria o oposto do purismo, Cusicanqui (2010, pp. 69-70) propõe a ideia de *ch'ixi*, que seria:

Uma cor resultante da justaposição, em pequenos pontos ou manchas, de duas cores opostas ou contrastantes: o branco e o preto, o roxo e o verde etc. É um cinza jaspeado resultante da mescla imperceptível do branco e do preto, que se confundam para a percepção sem nunca se misturar de todo. A noção *ch'ixi*, como muitas outras (*allqa*, *ayni*) obedece à ideia aymara de algo que é e não é ao mesmo tempo, ou seja, a lógica do terceiro incluído. Um cinza *ch'ixi* é branco e não é branco ao mesmo tempo, é branco e também é preto, seu contrário. A pedra *ch'ixi*, por isso, esconde em seu seio animais míticos como a serpente, o lagarto, as aranhas ou o sapo, animais *ch'ixi* que pertencem a tempos imemoriais, a *jaya mara*, aymara. Tempos da indiferenciação, quando os animais falavam com os humanos. A potência do indiferenciado é que conjuga os opostos. (Tradução nossa)⁷²

⁷² un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción *ch'ixi*, como muchas otras (*allqa*, *ayni*) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. Un color gris *ch'ixi* es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario. La piedra *ch'ixi*, por ello, esconde en su seno animales míticos como la serpiente, el lagarto, las arañas o el sapo, animales *ch'ixi* que pertenecen a tiempos inmemoriales, a *jaya mara*, aymara. Tiempos de la indiferenciación, cuando los animales hablaban con los humanos. La potencia de lo indiferenciado es que conjuga los opuestos.

A característica ch'ixi proposta por Cusicanqui se aplica à justaposição de muitos elementos importantes para esta pesquisa. Entre eles está a ideia de presente e passado. Assim, a tentativa de estabelecer uma conexão com esse tempo/estado das coisas não pode ser mera comunicação com o passado, mas precisa ser uma comunicação com um presente muito especial que nos conecta claramente com esse passado, que é e não é simultaneamente.

Como reflete Viveiros de Castro (2015), ao prefaciar o livro *A Queda do Céu*, de Davi Yanomami e Bruce Albert, as cosmologias antigas não estão num passado distante. São nossas conterrâneas, co-terranas e co-viventes. Nesse sentido, tais saberes são antigos e atuais, simultaneamente, apontando novamente para uma temporalidade não linear, uma espacialidade diferente e percepções específicas de causalidade e fatores envolvidos em nossas histórias e memórias de colonização. Assim, havia uma hipótese de que a aproximação desses saberes a partir de uma compreensão mais ampla da ancestralidade pudesse alargar a experiência multitemporal e multiespacial necessária para ajudar a rever a situação de colonização e recolonização que vivemos diariamente.

Vislumbrar essas ancestralidades que relativizam e flexibilizam nossas maneiras de entender tempo e espaço significou também multiplicar questionamentos sobre sua relação com as visões cosmológicas presentes em cada abordagem de mundo. Assim, ampliamos as conversas com vozes que nos ajudassem a desdobrar, ainda que inicialmente, o pensamento sobre esses elementos. Essas conversas apontaram identificações entre aquela situação relatada de busca de memórias de antepassados e os relatos de pensadores integrantes de culturas ancestrais ao falarem de seus aprendizados com os antepassados.

Daniel Munduruku, por exemplo, ao refletir sobre escrita e oralidade no fortalecimento da identidade de seu povo, conta que uma das melhores lembranças que tem de sua infância é a de aprender a ler com seu avô:

Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o vôo dos pássaros queria nos informar. Outras vezes fazia questão de nos ensinar o que o caminho das formigas nos dizia. E ele nos ensinava com muita paciência, com a certeza que estava sendo útil para nossa vida adulta. Aos poucos fui percebendo que aquilo era uma forma natural de aprendizado e que tudo era real. Mesmo quando nos falava dos mistérios da natureza, das coisas que minha cabeça juvenil não compreendia,

sentia que o velho homem sabia exatamente o que estava nos ensinando. Fazia isso nos contando histórias das origens, das estrelas, do fogo, dos rios. Ele sempre nos lembrava que, para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofocadeira do vento, que trazia notícias de lugares distantes. (MUNDURUKU, 2017)

Munduruku é escritor com muitos livros publicados, todavia, o aprendizado e o trânsito por um mundo letrado que pouco reconhece do valor da oralidade, não enfraqueceu o alicerce de aprendizado relatado e reconhecido quando descreve os ensinamentos de seu avô Munduruku. Nesse reconhecimento, oralidade, ancestralidade e cosmologia se fazem presentes. Na voz de seu avô, estão as vozes de muitos avós antes dele. Avós, mães e irmãos. Note-se que esses irmãos podem ser também o fogo, o vento, e que essa mãe carinhosa é também a terra, revelando uma visão de existência em que a humanidade não está apartada desses entes, mas aparentada com eles. Quem sabe estejamos precisando substituir o olhar apartado pelo olhar aparentado... Ensinar, na tradição do avô de Daniel, é também dar voz à sabedoria de todos esses seres, reinventando e presentificando o elo com um passado-presente que é ancestral ao mesmo tempo que oferece a estrutura para a vida cotidiana, “útil para a vida adulta” e “para poder nela sobreviver”. Nessa metodologia de transmissão ancestral, narrativa poética/mítica e técnica de sobrevivência não se separam.

Essa abordagem de transmissão de saber na qual ensino e aprendizagem não estão separados de ancestralidade e cosmologia não está somente nas práticas Munduruku. Ao falar das comunidades *Bantu-Kongo*, o filósofo Bunseki Fu-Kiau (2001, p. 38) afirma que “nada na vida cotidiana da sociedade Kongo está fora de suas práticas cosmológicas”⁷³. A detalhada descrição que Fu-Kiau faz do sistema jurídico *Bantu-Kongo* revela, em várias passagens, essa dimensão temporal de presente-passado simultâneos na relação com a ancestralidade. Por exemplo, quando relata a importância dos provérbios ancestrais como referência de lei. Um desses provérbios “*Kânda i (mbûndani a) bafwa ye bamôyo*” afirma que “a comunidade é a união entre os ancestrais e os vivos. A comunidade é um acúmulo da unidade viva dos elementos físicos e espirituais”⁷⁴ (p. 105). Vejamos que o provérbio

⁷³ Nothing in the daily life of Kongo society is outside of its cosmological practices. (Todas as traduções dos trechos de Fu-Kiau (2001) são nossas a partir do inglês)

⁷⁴ The community is the union of the ancestors and of the living people. The community is an accumulation of the living unity of the physical and spiritual elements.

considera que a comunidade simultaneamente une ancestrais e viventes e elementos físicos e espirituais. Mais ainda, afirma que essa unidade é viva, ou seja, podemos concluir que considera os ancestrais e o que é espiritual como parte do que é vivo. Se é vivo, é contemporâneo, mas impõe-se a questão da forma, para entendermos de que maneira eles coexistem.

Em nossa sociedade moderna ocidental, acostumamo-nos a considerar cada um desses sistemas cosmológicos como parte de um passado não civilizado, não urbanizado, desatualizado. Naturalizamos esse lugar para tais sistemas e saberes. Todavia, os Munduruku permanecem viventes no planeta, o povo Kongo permanece vivente no planeta, assim como seus sistemas cosmológicos. Mais ainda, muitos integrantes desses povos aprenderam a dialogar com o mundo branco ocidental, entenderam seus idiomas e seus sistemas, mas o mundo branco ocidental não se esforçou para realizar a recíproca dessa compreensão, não aprendeu os idiomas desses conterrâneos e lhes relegou uma posição de apagamento no passado remoto. Dessa posição, esses saberes não chegam ao ambiente da universidade, pelo menos não como saberes contemporâneos potentes para os processos de formação profissional e intelectual nas mais diversas áreas e ofícios. Nesse contexto, a ancestralidade figura como algo não científico, não legitimado e desprestigiado no ambiente acadêmico.

Entretanto, na resistência, muitos desses povos aprenderam a imprimir suas palavras naquilo que Davi Kopenawa (2015) chama de peles de papel ou peles de imagens. Escritas na maneira que os brancos entendem, essas palavras abrem brechas nos ambientes letrados de ensino, buscando lembrar que essa cisão entre humanidade e Terra, presente e passado, mundo dos vivos e mundo dos ancestrais não é a única base filosófica/intelectual possível. Para alguns, a conexão permanece. Como acidamente comenta Aílton Krenak (2019):

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade.

Krenak se refere à sub-humanidade obviamente ironizando a maneira com que os pariwat, kraí ou napë⁷⁵ os veem. Entretanto, numa brincadeira com as palavras, fico pensando que uma sub-humanidade pode ser também aquela que conhece o que está embaixo e consegue transitar as profundezas tanto da terra como dos mundos invisíveis. A humanidade capaz de se sentir uma com esses reinos que desconsideramos e desprezamos como “civilização”, mas que na manutenção dessa conexão tem muito a ensinar sobre ancestralidade e bem viver.

Para alguns de nós, que somos amplamente ignorantes no assunto, é bom poder acessar algumas informações dessa natureza por escrito, a partir das vozes de integrantes desses povos que passaram a ser mediadores entre sistemas distintos de saber. Contudo, embora esse seja também um caminho válido de diálogo, ele se amplia muito quando podemos realizar essa comunicação também pelas metodologias da tradição oral, sem necessariamente passar pela mediação das “peles de papel”.

Esses caminhos específicos de transmissão também ficam evidente na fala do xamã Davi Kopenawa, sobre os saberes de seu povo: “Os dizeres de nossos ancestrais nunca foram desenhados. São muito antigos, mas continuam sempre presentes em nosso pensamento, até hoje. Continuamos a revelá-los a nossos filhos, que, depois da nossa morte, farão o mesmo com os seus” (2015, p. 456). Percebe-se que é um sistema que não desvencilha aprendizado de ancestralidade. O mesmo Kopenawa critica a hierarquia atribuída pelos brancos ao relacionar distintos saberes:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. (p.75)

Nossa cultura branca, que tem uma memória cada vez mais curta e fraca, marca o domínio da língua escrita como um diferenciador, um rito de passagem para o mundo do saber, para o mundo dos grandes. Todavia, fora desse sistema, os valores são muito distintos e essa medida não se aplica. Por isso, Kopenawa faz

⁷⁵ Pariwat é o termo que o povo Munduruku usa para designar os não-indígenas, aqueles que não pertencem a esse lugar. Os Krenak chamam-nos de kraí. Por sua vez, para isso, os Yanomami usam o termo napë ou napëpë, que quer dizer inimigo.

questão de afirmar que seu povo é tão inteligente quanto e não tem que desenhar as palavras. Interessante observar, contudo, que o xamã optou por fazê-lo no livro onde essas mesmas palavras foram lidas por mim. Kopenawa fez essa incursão pelo mundo escrito, pois considerava importante transmitir algumas informações ao povo branco e, nessa intenção, transitou pelos recursos que considerou necessários, ainda que não fossem os seus habituais. Ao longo do livro em que Kopenawa busca partilhar informações cruciais para a sobrevivência de seu povo e do planeta, a palavra “ancestrais” surge em mais de 170 páginas. Boa parte do texto é dedicada à narrativa da história do povo Yanomami, seu embate com o povo não indígena e à trajetória do próprio Kopenawa desde sua infância até seu aprendizado como xamã e sua incursão no mundo branco.

O relato nos mostra em todas essas passagens que a ancestralidade costura todo o processo de aprendizado, mas além disso, leva a pensar que, se esse elemento não fosse crucial na transmissão dessas importantes informações sobre a cosmovisão do povo Yanomami, o termo ancestrais não estaria tão presente, como uma referência à qual o autor sempre volta, ou melhor, da qual ele não se separa. Não podemos pensar em volta, nesse caso, pois a ancestralidade não ficou para trás. Ela acontece no agora, instigando-nos a ressignificar a temporalidade e a espacialidade.

A expansão do conceito de tempo-espaco para a área da performance/arte da cena é sempre muito significativa. Então, pensar a ancestralidade como noção de suporte desta pesquisa é alargar as visões possíveis sobre conhecimentos vários, aprendizados múltiplos e criação ampliada. Contudo, é também conectar xs participantes das vivências com percepções de temporalidade e espacialidade que podem impulsionar desdobramentos da própria ideia de cena e performance.

Menciono as vivências para lembrar que, em nosso caso, o contato com a ancestralidade, presente em modos de saber e fazer ligados a cosmologias distintas daquela que norteia (e aqui uso propositalmente o termo nortear, lembrando que nossas universidades se voltam principalmente para as nações europeias e estadunidenses) a maior parte da organização acadêmica, deu-se principalmente na observação e participação de saberes e fazeres que se realizam em performance. Os saberes das manifestações visitadas e recebidas num trânsito entre universidade e comunidades.

Ao longo dos anos da pesquisa, adentramos o universo das publicações escritas por integrantes de povos indígenas, africanos, quilombolas, entre outros.

Essas publicações tanto foram incluídas nas bibliografias trabalhadas no componente curricular Manifestações Dramáticas Populares quanto trazidas para ajudar a pensar a pesquisa em si. Ainda assim, a maior parte do trabalho se constituiu do que era possível realizar e observar nas vivências das próprias manifestações visitadas ou nos encontros com os mestres que generosamente vinham à universidade acompanhados de sua ancestralidade, de seu saber fazer, como detalharemos no capítulo que se segue a este.

Como disse Kopenawa, a habilidade dos povos submetidos à colonização de transitar por diversos sistemas de organização de pensamento e vida parece-me de fato um sinal de inteligência, exige escuta atenta e perspicácia. É também resistência. É resistência e insistência em se dar a conhecer. E é abertura e receptividade para conhecer seus co-viventes. Mas não a qualquer preço. Cabe à universidade ser capaz de assumir também essa posição de escuta, de aprendizado, de alargamento e amplitude. Assim como o saber viver de muitas cosmologias inclui gentes, plantas, animais e seus respectivos ancestrais num todo respeitoso, é tempo do saber pensar da universidade – e dentro dela, os estudos das artes da cena – abarcar a pluralidade de cosmovisões e epistemologias que a compõem, ser uma pluriversidade.

Há mais de uma década, Boaventura de Souza Santos (2008, p.41) falava de conhecimento pluriversitário, que definia como

um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.

Observo, entretanto, que essa definição, embora pensando em um contexto transdisciplinar, com menos rigidez e hierarquia, ainda se apoia numa estrutura que entende o que está extra-muros da universidade como desejável e importante para forjar o conhecimento pluriversitário, como interlocutor desejável, porém não exatamente como integrante da pluriversidade em si. Portanto, na última década, acredito que o pensamento sobre a pluriversidade e sobre a universidade pluriépistêmica se complexificou.

O sonho de uma universidade pluriépistêmica se configurou melhor ao longo desta pesquisa, mas também deu suporte para que ela acontecesse no dia a dia de construção da metodologia de ensino e aprendizagem das artes da cena. Por isso, a noção de pluriépistemologia foi a terceira noção que sustentou essa incursão artístico-pedagógica.

3.2.3 “Por uma universidade pluriépistêmica” também nas artes da cena!⁷⁶

A noção de pluriépistemologia fundamenta, no âmbito desta pesquisa, uma sequência de ações empíricas propostas durante o trabalho de campo que buscam atualizar e esticar a ação artístico-pedagógica na formação dos artistas docentes da cena. Maria do Socorro Pimentel da Silva⁷⁷ e Alexandre Herbetta (2018), professorxs e pesquisadorxs que integram a equipe Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (UFG) trazem as ideias de atualizar e esticar para propor outras configurações de universidade. Tomo emprestadas essas ideias de atualizar e esticar, portanto, tal como são vistas por educadores, estudantes e pensadores integrantes da licenciatura indígena da UFG. Em sua prática de elaborar um currículo de licenciatura intercultural a partir de ações concebidas e organizadas por um comitê composto por professores indígenas e não indígenas, o Núcleo vem reforçando a importância da produção de pesquisa e conceitos que partam da e retornem para a comunidade indígena. “Esta dinâmica forma um currículo pautado nos eixos da solidariedade, sustentabilidade e diversidade” (SILVA; HERBETTA, 2018, p. 15).

O conceito de atualização cultural e o verbo esticar foram identificados pelos pesquisadores e professores Socorro Silva e Alexandre Herbetta, a partir da análise dessa prática e na tentativa de construir uma nova base epistêmica apoiada na pedagogia indígena percebida nas práticas e projetos do NTFSI. Assim, a atualização

⁷⁶ Em artigo de 2016 na revista *Tessituras*, Guimarães et al. Apresentam o projeto *Formação Transversal – Saberes Tradicionais*, da Universidade Federal de Goiás, que, inspirado na proposta do *Encontro de Saberes*, já mencionado anteriormente neste trabalho, implanta, na UFG, disciplina de graduação conduzidas por mestres e mestras de saberes tradicionais e populares. O artigo se intitula “Por uma universidade pluriépistêmica”. Entitulo esta seção citando o título do artigo, juntando-me ao mesmo mote, ampliando suas vozes, manifestando esse sonho, esse desejo e essa prática diária na academia.

⁷⁷ A professora Maria do Socorro Pimentel da Silva foi a primeira coordenadora de curso do Núcleo Takinahaky, desempenhando um importante papel para pensar as pedagogias em consolidação nesse núcleo.

cultural “traz a ideia da conexão entre elementos e domínios, apontando para outras epistemologias” (Idem, p. 19), já que propõe uma inversão curricular na qual não se parte de conteúdos externos, mas da própria prática cultural e conhecimentos indígenas para o processo de aprendizado. Observo que, em um primeiro olhar, partir da prática cultural e dos conhecimentos dos aprendentes pode parecer semelhante a propostas pedagógicas diversas, em contextos urbanos ocidentais, que consideram que o aprendizado parte dos esquemas previamente construídos pelo sujeito que aprende, transformando-se pela relação com o meio. Muitas dessas práticas se estruturam a partir das propostas de Jean Piaget (1995). Outras ainda se estruturam a partir da ideia de que o conhecimento se forma na interação social, como propôs Lev Vygostsky (1991), sendo único para cada contexto e, em última instância, para cada sujeito.

Embora, em parte, essas premissas possam também se aplicar ao caso da atualização cultural, nele está implícita também uma consolidação, pelos próprios indígenas envolvidos, de que aqueles saberes próprios da cultura, com sua característica transdisciplinar são a base da pesquisa e da ampliação do saber. Essa base deve se manter mesmo quando em diálogo com o contexto da universidade e não ser substituída pelo que a universidade já pratica. Os saberes trazidos, portanto, valem não somente como conteúdo, mas também como metodologia de vivência, aprendizado e produção acadêmica. Essa consolidação, ao mesmo tempo que acontece para os estudantes indígenas, acontece para o curso universitário em si, se houver abertura para tal.

A ideia de esticar, por sua vez, aproxima-se da “conexão entre os domínios da vida, em detrimento de uma epistemologia eurocêntrica que tende a fragmentar e isolar elementos” (SILVA; HERBETTA, 2018, p. 20). Pode significar relacionar pontos distintos a partir do deslocamento geográfico, como acontece quando estudantes ou mestres se movem de suas comunidades para o contexto da universidade ou, vice-versa, quando a universidade vai até essas comunidades. Nesse caso, o deslocamento não é somente físico, mas implica entender que cada um que se desloca carrega consigo seu contexto cultural, social e cosmológico. Nesse caso, esticar é também um deslocamento simbólico que movimenta ideias e coloca em relação e transformação o saber. Sendo considerado pelos pesquisadores como um importante “operador da pedagogia indígena” percebida.

A metáfora da ação de esticar instiga a pensar na diferença entre conectar e esticar. Não se trata apenas de criar uma ligação, conectando um lugar a outro, uma ideia a outra, um sistema cultural a outro. Não será construída uma ponte com novos materiais, mas sim estabelecida uma ligação a partir do que cada cultura, sistema ou ideia já traz em si. Assim, um lado se estica até alcançar o outro e, nessa esticada, se transforma.

Além do esticar ser esse importante operador da pedagogia indígena, parece-me um operador fundamental da própria interculturalidade, que pressupõe deslocamentos nos espaços entre os dois ou mais contextos culturais envolvidos. Pensar a interculturalidade também nos ajuda a vislumbrar outra possibilidade de universidade e de abordagem para os estudos das artes da cena.

Recentemente, em conferência especialmente preparada para ser proferida virtualmente no próprio NTFSI, o professor José Jorge de Carvalho articulou o que chama de cinco dimensões da interculturalidade⁷⁸ que ele considera indispensáveis ao alcance de uma interculturalidade plena na universidade. São elas:

1) a dimensão da interculturalidade discente, na qual a universidade conta com uma sala de aula multicultural no que tange às diversas origens sócio-culturais dos estudantes que a integram (essa dimensão seria a que está mais avançada em nossa universidade atual, conforme vimos com os dados sobre o corpo discente detalhados no início deste capítulo);

2) a dimensão da interculturalidade pedagógica, que seria a resposta do sistema de ensino à demanda intrínseca de um corpo discente que é multicultural, propondo pedagogias diversas e múltiplas que variem de acordo com cada contexto e que alternam espaços, sistemas e papéis, transitando entre universidade/comunidades, entre sistema oral/escrito, entre quem ensina/quem aprende, por exemplo (essa dimensão seria também o lugar para reflexão sobre a presença da espiritualidade na universidade, uma vez que as tradições e referências culturais desse novo corpo discente têm na espiritualidade um pilar epistemológico fundamental, o que demandaria também a alternância entre racional/espiritual/intuitivo);

⁷⁸ Palestra intitulada *Desafios históricos para a construção da educação intercultural*, proferida em 24 de junho de 2020 e disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zCLQU_BIMbU (última consulta em 06/09/2020).

3) a dimensão da interculturalidade formativa, que incluiria a reorganização dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos, diversificando e multiplicando esses conteúdos a partir da real diversidade encontrada na sala de aula plural, inclusive sem a necessidade da existência de componentes curriculares obrigatórios, alterando programas e ementas de cursos (essa dimensão pressupõe também uma alternância hierárquica na transmissão de saberes, já que, a depender do conteúdo, umx discente pode assumir a posição de mestre e umx docente a de aprendiz);

4) a dimensão da interculturalidade docente, que implicaria em um corpo docente também heterogêneo no que tange à formação e às origens socioculturais e que seria a dimensão menos avançada até o momento, de acordo com o diagnóstico do autor, podendo ser complementada com projetos como o Encontro de Saberes, já mencionado nesta tese, compondo um corpo docente de doutores monoepistêmicos (aqueles formados pela universidade monoepistêmica), doutores pluriépistêmicos (aqueles já formados por uma nova configuração de universidade, integrantes de grupos culturais, raciais e étnicos específicos como indígenas, quilombolas, negros) e mestres e mestras de saberes e ofícios tradicionais; e

5) a dimensão da interculturalidade epistêmica, que se relaciona ao conjunto de saberes, modos de ensinar e aprender, configuração docente e discente, que passam a concretizar outras maneiras de conceber x conhecimento universitário, inclusive no estabelecimento de diálogos mundiais mais amplos com as universidades e pensamentos acadêmicos diversos, dos povos e nações que têm mais proximidade com nossas características no que tange às origens indígenas e/ou africanas.

Embora essas 5 dimensões da interculturalidade tenham sido pensadas na reflexão sobre os cursos interculturais indígenas, podemos considera-las para a constituição de uma universidade pluriépistêmica em todos os seus cursos e programas de graduação e pós-graduação. Nesse sentido, junto-me às vozes de iniciativas pioneiras nessa direção, como a do Encontro de Saberes, a da Formação Transversal da UFMG, a do novo currículo da UFSB, a das licenciaturas indígenas, entre outras já mencionadas nesta pesquisa.

Todavia, faço soar minha voz pensando também e mais especificamente nas licenciaturas nas Artes da Cena, as quais podem se beneficiar muito de novas configurações epistemológicas, pedagógicas e formativas ao pensar a criação e a apreciação artística. As Artes da Cena podem também contribuir, no bojo da universidade, para processos descolonizadores, uma vez que a experiência artística

é grande aliada nas táticas de resistência e descolonização que possamos estabelecer daqui em diante.

Já há um forte debate a respeito da necessidade de busca de caminhos descoloniais para a criação artística e para as pedagogias da cena nos nossos contextos austrais/orientais/subalternizados, e esses caminhos estão, em grande medida, por ser experimentados e criados. Temos mais perguntas do que respostas a esse respeito, o que me parece um bom sinal, desde que isso não nos paralise. A pesquisadora Elisa Belém, ao pensar sobre as contribuições da crítica descolonial para as artes da cena, traz uma perspectiva que provoca a pensar sobre os recursos que temos para essas transformações quando pergunta:

como superar a colonialidade e suas marcas? Talvez a resposta já esteja dada, na própria cultura brasileira, que por meio da festa e da brincadeira, da fuga e da inteligência, tornou possível, por exemplo, a reocupação do lugar de rei pelo escravo africano, no Congado; a transgressão das normas de gêneros e papéis sociais no Carnaval; o aparecimento do desafio no Cavalo Marinho, no repente e nas formas de histórias orais, chegando até a literatura de cordel. (BELÉM, 2016b, p. 129)

Talvez o contato, a ressignificação e a compreensão dos fazeres e saberes das manifestações em tela, com seu riso e festa, sua distinta forma de fazer-pensar-sentir simultaneamente nos ajude a curar uma ferida colonial que se manifesta em nossas maneiras de criar e ensinar as artes.

Não pretendo afirmar com isso que no contato com os fazeres e saberes tradicionais estejam todas as soluções para nossas feridas de opressão e subalternização. Os conflitos de gênero, de crença religiosa, raciais, geracionais, entre outros, também se manifestam no interior das comunidades das festas e brincadeiras tradicionais, muitas vezes na própria constituição da estrutura da festa em que, por exemplo, muitas práticas foram e ainda são vedadas às mulheres. Esses traços inclusive tornam-se pontos de tensionamento no encontro entre o contexto da universidade e o das comunidades, como será possível perceber no capítulo 4. Esses tensionamentos, acredito, podem ser muito positivos. Falo, todavia, de uma estruturação de modos de fazer e de partilhar saber que podem ser referências inclusive para o encaminhamento dos tensionamentos dessa natureza.

A arte pode contribuir nesse processo, mas não será suficiente. Para isso, a partir da ampliação do corpo discente, alargar o corpo docente, ampliar as premissas pedagógicas, estremecer as configurações curriculares e multiplicar as capacidades

de compreensão epistêmica do mundo e da cena são passos importantes a serem dados.

Embora tenha conhecido a organização das dimensões da interculturalidade, feita pelo professor José Jorge, somente na etapa final da pesquisa, identifiquei evidentes relações entre essas premissas e o que foi proposto na pesquisa empírica deste doutorado. Destarte, considero importante adicioná-las às lentes que ajudaram a mirar a experiência vivida e organizá-la como uma proposta metodológica em busca de um ensino/aprendizado das Artes da Cena descolonizador, consciente da ancestralidade e gerador/gerado por uma universidade intercultural e pluriépistêmica.

Em busca dessa compreensão, passo a sistematizar, refletir e esticar ideias que tornem mais evidentes as possibilidades desse enfoque pluriépistemológico no ensino e aprendizado das artes da cena na universidade. Por isso, antes do próximo capítulo, gostaria de explicitar uma característica fundante e importante para entender a metodologia de ensino aprendizagem aplicada no curso de Manifestações Dramáticas Populares.

3.3 Esticando noções de vivência e técnica

Pensar caminhos descoloniais e pluriépistêmicos de ensino e aprendizado universitário da cena, no âmbito deste trabalho, é reposicionar a relação entre aprendizado técnico e vivência do jogo, da brincadeira, da festa, dos saberes comunitários e ancestrais. Se estamos propondo um processo de aprendizado conectado com os domínios da vida e das trajetórias dos aprendentes, incluindo os saberes ancestrais, precisamos reconhecer que nossa maneira de perceber a técnica no campo das artes da cena passa muitas vezes por uma visão bastante fragmentada e fragmentária. Nesse caso, nosso modelo eurocêntrico de especializações e isolamento de partes para a aquisição aprofundada da técnica, ainda que seja válida para outros processos, não se aplica à experiência desta pesquisa. Nela, as noções de vivência e técnica foram propostas como elementos integrados.

Pensar a técnica como algo apartado do contexto da vivência comunitária, no caso dos saberes e fazeres da tradição, seria uma abordagem colonial quando se trata de processos de partilha de saberes. Como já debatido acima, nosso sistema

educacional se estrutura em fragmentações coloniais, disciplinas, horários, salas fechadas, cadeiras enfileiradas, longos silêncios. Vale mais o acúmulo de conteúdos e de informação do que a vivência e a partilha de fazeres e saberes. Como sintetizam as pesquisadoras, artistas e educadoras Luciana Hartmann e Rita de Almeida Castro ao falar da disciplina de Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, ministrada por Mestre Biu Alexandre⁷⁹, no âmbito do projeto Encontro de Saberes,

estamos tão habituados a dissociar e segmentar os saberes, categorizá-los em disciplinas com suas ementas específicas, que nos parece estranho falar de um lugar que busca uma integração entre sentir, pensar e fazer. O Seminário, por fim, resultou como um convite a reatar, reconectar, relembrar, *religere*. (HARTMANN; CASTRO, 2013, p. 115)

Hartmann e Castro relatam essa percepção a partir da disciplina oferecida para estudantes de cursos diversos na Universidade de Brasília. É verdade que, a depender da área de conhecimento, o estranhamento em relação ao lugar do pensar-sentir-fazer pode ser maior. Isso ocorre em áreas cuja atuação envolve menos as práticas corporais, por exemplo. No caso das artes da cena, podemos identificar diversas abordagens que buscam a conexão corpo/mente ou corpo/mente/emoção ou, até mesmo, corpo/mente/emoção/espírito. Mas eu ousaria dizer que quanto mais facetas do ser estão abordadas, menos a abordagem está presente no ambiente da universidade. Isso acontece justamente pela concepção colonizadora de que a ciência séria deve considerar principalmente o pensamento lógico, anulando muitas vezes outras dimensões da pessoa.

Sobre a anulação do corpo no ambiente acadêmico, a escritora, pensadora e acadêmica negra bell hooks (2013, p. 181) traz um importante depoimento:

Como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física.

⁷⁹ Mestre Biu Alexandre (Severino Alexandre da Silva) é fundador do grupo pernambucano de cavalo marinho Estrela de Ouro.

Embora essa cisão entre as partes que integram o ser seja abrangente na universidade, o depoimento de hooks nos faz refletir sobre o fato de essa cisão ser ainda mais forte quando o corpo em questão não se adequa à expectativa do sistema instituído. No caso de hooks, um corpo-mulher-negra. Caso de muitxs de nossxs estudantes que, somam a suas características, muitas vezes, uma trajetória escolar precária, ou seja, conhecem poucas técnicas “desejáveis” no ambiente acadêmico. O investimento na cisão mente/corpo/espírito é então uma clara estratégia colonizadora no sentido de só valorizar o que foi proposto pelo colonizador.

No caso das artes da cena, em que há uma escassez histórica de corpos negros, gordos, de pessoas com deficiência e/ou fora dos padrões definidos pelo pensamento eurocêntrico e pelo modelo estético hollywoodiano estadunidense, é tempo de transformar também essa abordagem. Nunca esqueço do relato que ouvi, há muitos anos, de uma colega de profissão que, durante a graduação em artes cênicas, ouviu da professora de uma das disciplinas de corpo a sugestão de trancar a disciplina já que, no entendimento daquela professora, por ser obesa ela não conseguiria realizar a proposta. Apesar disso, felizmente, essa estudante tornou-se uma grande e premiada artista, assim como hooks, agudamente consciente das possibilidades de seu corpo para seu fazer artístico. Mas, diferente de hooks e de minha colega, que conseguiram se sobrepor a essas barreiras, muitxs studentxs desistem do caminho acadêmico diante dessa forte sensação de cisão.

Quando se trata da espiritualidade, como propõe Carvalho ao falar de uma dimensão pedagógica que inclua a alternância entre racional, espiritual e intuitivo, o desafio é ainda maior. Causa estranhamento pensar que a espiritualidade possa estar nitidamente presente em processos de formação universitária. Todavia, no caso de saberes e fazeres tradicionais, corpo, mente e espírito são indissociáveis. Acontecem como um todo orgânico.

Em nossa busca pela presença dos saberes e fazeres tradicionais das manifestações dramáticas populares como um conhecimento importante nos currículos das licenciaturas nas artes da cena, considerando esse todo orgânico, a opção foi não provocar uma cisão entre a vivência e a técnica. Certamente, a técnica está presente nesses saberes e fazeres. Técnicas bastante apuradas.

Acervos técnicos acumulados em depósitos de preceitos que, amparados na memória longa da tradição, continuam sendo regularmente aprendidos, operados e transmitidos de modo particular: oralmente, de maneira assistemática e convalidados através da permanente verificação de sua potência em ato, da qualidade de seu efeito sobre a experiência em jogo. (RABETTI, 2000, p. 7)

Transcrevo esse trecho da historiadora do teatro Beti Rabetti, por sua precisão ao descrever esses acervos técnicos. Nesse artigo de 2000 Rabetti já refletia sobre a relação entre o que chama de “o típico e as técnicas”, alertando-nos para uma tendência de naturalizar os saberes e fazeres tradicionais sob o manto da tipicidade, transformando as capacidades técnicas quase que numa categoria de “talento inato” e, conseqüentemente, não as reconhecendo com o apuro que apresentam. Essa tendência revela, mais uma vez, o olhar de desvalorização colonizadora.

Portanto, reforço que, quando me refiro à não separação entre vivência e técnica, faço-o consciente da apuradíssima técnica presente nas manifestações que conhecemos. Contudo, em nenhum momento as estratégias metodológicas construídas se preocuparam com o aprendizado de técnicas por parte dxs discentes que integraram o processo. O que foi pensado e priorizado sempre foi a possibilidade de estabelecimento de relações em vivência, partindo do e voltando para o corpo de cada um/uma e suas percepções com a experiência vivida.

Nas distintas edições das disciplinas aqui analisadas, cada grupo passou um semestre conhecendo um repertório de saberes, vivenciando os ambientes comunitários onde tais saberes se produzem. É um contato breve. A importância, neste caso, não estava em aprender nenhuma técnica, mas em ser capaz de ampliar as possibilidades de relação, com pares, com comunidades detentoras de saberes e fazeres tradicionais, com sua própria ancestralidade e, quiçá, com a capacidade de transformação de sua própria percepção histórico-cultural.

Se, por um lado, tomando como base minha própria experiência como pesquisadora, atriz e brincante aprendiz acredito que, eventualmente, a experiência vivida pode até gerar a consequência de contribuir com os caminhos de diversas técnicas com as quais elxs possam se deparar em cena futuramente, por outro, nenhuma vivência foi proposta para que os grupos aprendessem tecnicamente a tocar, cantar, dançar, jogar, improvisar, contar. As vivências foram propostas para que os grupos tocassem, cantassem, dançassem, jogassem, improvisassem, contassem.

Parece ser a mesma coisa, mas não é. Essa diferença ficará mais clara nas discussões que faço no capítulo a seguir, onde exponho a metodologia criada para o curso de Manifestações Dramáticas Populares.



4

**UMA METODOLOGIA EM
PERFORMANCE: CANTANDO,
TOCANDO, DANÇANDO E CONTANDO O
VIVIDO**

No presente capítulo, busco descrever a metodologia de trabalho que foi desenvolvida ao longo dos semestres em que ministrei a disciplina Manifestações Dramáticas Populares. A metodologia que será exposta não foi criada previamente e aplicada durante o doutorado. É uma metodologia viva, permeável, que vem se construindo e transformado, ao longo da pesquisa, a partir de importantes interlocuções: a) no diálogo com xs diversxs participantes e interlocutores (discentes, docentes, mestres, brincantes); b) nas vivências nas saídas de campo; c) no debate com o referencial teórico e conceitual; e d) no exercício de performance da educadora durante o processo.

A troca com estudantes se deu sempre com bastante proximidade e respeito às possibilidades individuais, numa tentativa de reconfiguração das hierarquias por meio da partilha da brincadeira/performance e também das reflexões resultantes. Elxs foram o motor da pesquisa e também a força que gerou transformações inesperadas no meio do trajeto. A troca com professorxs incluiu a parceria com Renata Lima e Silva, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado e, de forma mais breve, com Cleber Machado, todxs já mencionados anteriormente. Com essxs parceirxs tive, em todos os semestres, a oportunidade de conduzir ou acompanhar o exercício da performance-pedagógica, tocando, dançando e/ou cantando com os grupos de discentes.

As vivências das saídas em campo, já amplamente descritas nos capítulos 1 e 2, foram incentivo e alimento, renovando sempre olhares e possibilitando aprendizados e ângulos distintos de percepção. Além disso, transformaram a própria compreensão e envolvimento discente, influenciando, portanto, entre outras coisas, a própria troca com estudantes.

O contato com mestres e brincantes deu-se de duas maneiras: 1) nos encontros decorrentes das próprias vivências em campo e 2) nas ocasiões em que alguns deles foram nossos convidados para encontros de partilha no próprio ambiente da universidade. Essa prática de encontros foi também considerada, como veremos neste capítulo, um dos importantes recursos metodológicos.

O referencial teórico e conceitual se constituiu mais fortemente como gerador da metodologia a partir do momento em que foi feita a opção de esticar o diálogo teórico com pensadorxs do sul, mais especificamente com integrantxs de comunidades tradicionais que sistematizaram propostas e pensamentos por escrito,

ampliando nosso acesso a eles, como foi possível perceber no debate feito no capítulo 3.

Por sua vez, o exercício da performance-pedagógica ao longo da pesquisa por parte da educadora/pesquisadora também foi fundamental para o ajuntamento da metodologia, uma vez que boa parte do processo implicou em estar em situação de dança, canto, toque e contação nas partilhas com estudantes. Para qualificar essa performance pedagógica, além das referências já trazidas de minha trajetória dos últimos 30 anos em aprendizado com o Boi, o Tambor de Crioula, as brincadeiras de caixa, entre outros, foram muito importantes algumas vivências de fortalecimento ao longo dos cinco anos da pesquisa. Por exemplo, alguns encontros para aprofundamento do aprendizado do toque da caixa e do pandeiro, com o Amo Noel Carvalho e alguns semestres muito ricos de vivências de Capoeira Angola com o grupo Águas de Menino⁸⁰. Juntei-me ao Águas de Menino para acompanhar minha filha na prática da capoeira, mas posso afirmar que lá aprendo tanto quanto ela e que esse aprendizado, entre outras coisas, muito fortaleceu minha coragem para a performance-pedagógica.

Compreendo esta metodologia como um processo dinâmico iniciado muito anteriormente à criação do curso de Manifestações Dramáticas Populares. Desde o tempo em que, como professora de licenciaturas em teatro, comecei a compor meus programas de diversas disciplinas considerando neles os saberes e fazeres tradicionais como um dos caminhos relevantes para o aprendizado das e sobre as artes da cena. Naquele período, eventualmente, esses saberes apareciam como um conteúdo das disciplinas, mas na maior parte do tempo eles se configuravam principalmente como um caminho para estar em performance, brincar e mobilizar corpo e criação.

Desta forma, alguns elementos propostos na metodologia partilhada entre 2016 e 2019 já haviam sido experimentados anteriormente, ainda que não de maneira tão sistematizada. Estes elementos foram transformados à medida que novas vivências e percepções eram agregadas. Todas as estratégias metodológicas que descreverei a seguir estiveram e estão passíveis de alterações, ajustes e esticadas a partir de

⁸⁰ O grupo Águas de Menino, que tem sede em Goiânia, está ligado ao grupo Angoleiro Sim Sinhô, de São Paulo, coordenado por Mestre Plínio. A coordenação do Águas de Menino é feita pela Contra-mestra Renatinha Zabelê ([a profa. Renata Lima, professora do Curso de Dança da UFG](#), já mencionada nesta tese). O grupo desenvolve belíssimo trabalho de ensino-aprendizagem da capoeira com crianças e suas mães.

novas possibilidades de vivência que se apresentem. Constituem diretrizes metodológicas para pensar ética, estética, poética e afetivamente os diálogos entre os saberes e fazeres da tradição e o ensino-aprendizagem das artes da cena.

Felizmente, em outras universidades e cursos das artes da cena, colegas se propõem a um desafio similar no sentido de estabelecer diálogos artístico-pedagógicos com os saberes e fazeres tradicionais. Outras metodologias, igualmente válidas, devem estar se constituindo neste exato momento. Busco, todavia, sistematizar uma delas, a partir do trajeto vivido por mim e minhas/meus parceirxs próximos, considerando que há pouca sistematização e registro de materiais similares.

Isto posto, apresento um conjunto de cinco estratégias metodológicas que foram organizadas na experiência de acordo com a necessidade e com o fluxo do cortejo. São elas:

- 1) Vivências mediadas de aproximação;
- 2) Encontro com o mestre/a mestra;
- 3) Vivências em campo;
- 4) Relatos do vivido e referências em movimento; e
- 5) Criações performático-pedagógicas.

Tais estratégias estão totalmente interconectadas e, por vezes, uma pode estar inserida na outra. Todavia, separo-as aqui com o intuito de aprofundar a reflexão.

Detalho a seguir o desenvolvimento de cada uma delas, incluindo, ao final, um breve comentário sobre os processos de avaliação do desenvolvimento dxs discentes no trajeto do curso proposto. Ao falar da primeira estratégia pedagógica proposta, tecerei algumas relações que também estão ligadas às estratégias descritas nas seções 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5. Demoro-me mais, portanto, na seção 4.1, pois entendo que boa parte das considerações se aplica também ao conjunto das estratégias metodológicas apresentadas, principalmente considerando que, ao longo da metodologia proposta, as estratégias estão interconectadas e dependem umas das outras para acontecer.

4.1 Vivências mediadas de aproximação

Chamo de Vivências mediadas de aproximação todos os momentos em que, em sala de aula ou em outros ambientes da universidade, as turmas de discentes tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar elementos dos saberes e fazeres tradicionais estudados, com a mediação docente. As vivências mediadas de aproximação incluíram principalmente momentos de partilha dos saberes e fazeres em performance (cantando, tocando, dançando, contando ou ouvindo contar). Eventualmente, também se apoiaram em materiais audiovisuais capazes de contribuir para a mediação dessa aproximação.

Uma das principais intenções práticas dessas vivências é alargar e aprofundar as possibilidades e sensibilidades de cada discente para os diálogos que acontecerão nas Vivências em campo. Esse aprofundamento, no entanto, não é exatamente uma etapa preparatória. Nas Vivências mediadas de aproximação não estamos simplesmente nos preparando para as Vivências em campo, pois um dos pressupostos dessa estratégia é que ela, em si, também é uma vivência, a qual requer envolvimento corporal, espiritual e intelectual, demanda escuta e ação, bem como a experiência da performance. Dessa maneira, a experiência é em si um processo de aprendizado e, simultaneamente, gera um repertório que capacita para o aprofundamento desse aprendizado quando das saídas a campo.

Nesse caso, estar em performance é vivenciar um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, como sugere Diana Taylor (2013). A vivência desse sistema nos capacita, pouco a pouco, a reconhecer e compreender outras cosmologias e epistemologias, sempre sendo e estando em nossos corpos e acreditando neles como real ambiente de constituição de pensamento. O enfoque metodológico que passa a privilegiar o corpo como principal caminho para disparar o processo de conhecimento é importante para mexer expectativas e estruturas que já estão acomodadas no ensino universitário. No ambiente da universidade, majoritariamente, entende-se o caminho intelectual como a mais importante senda de aprendizado. Há uma hierarquia e o aprendizado intelectual está no topo dela. A própria Taylor, ao delinear a diferença entre arquivo e repertório nas performances culturais, coloca que:

Ao mudar o foco da cultura escrita para a cultura incorporada, do discursivo para o performático, precisamos mudar nossas metodologias. Em vez de focalizar os padrões de expressão cultural em termos de textos e narrativas, podemos considerá-los como roteiros que não reduzem os gestos e as práticas incorporadas à descrição narrativa. Essa mudança necessariamente altera o que as disciplinas acadêmicas veem como cânones apropriados e pode ampliar as fronteiras disciplinares tradicionais a fim de incluir práticas anteriormente fora de sua jurisdição. (2013, p. 45)

Como Taylor, entendo que intensificar as relações entre corpo e mente, cultura incorporada e cultura escrita, textos e roteiros, pode consolidar mudanças significativas nas disciplinas acadêmicas.

Destarte, temos aqui pequenas alterações das expectativas para uma disciplina que é, a um só tempo, de estudo artístico, histórico e conceitual. Essa alteração ajuda a esticar a relação entre teoria e prática. Mesmo nos cursos de artes da cena, ainda temos uma forte tendência de separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas ou ainda entre disciplinas pedagógicas e disciplinas artísticas. Acredito que estratégias metodológicas dessa natureza contribuam para esticar esses supostos opostos, relembrando a indissociabilidade entre fazer/pensar/aprender/ensinar.

A mobilização corporal presente nas Vivências mediadas de aproximação é transgressora no sentido de questionar as cisões mencionadas acima. O corpo mobilizado gera envolvimento, conhecimento e entusiasmo. Mas, como afirma hooks (2013, p. 17), falando sobre a universidade de poucas décadas atrás:

o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão.

Embora a autora fale no passado, sabemos que essa ainda é, em grande parte, a premissa do ensino universitário. Corpo anulado e mente sobrecarregada. Também por isso é importante buscar estratégias como as Vivências mediadas de aproximação.

A etapa das Vivências mediadas de aproximação já é uma primeira etapa de criação de repertório. Nela docente e discentes se dedicam a começar a conhecer um repertório vivenciando-o, em oposição a fazê-lo somente a partir da análise de arquivos de informação a seu respeito. Se

a memória arquivada consegue separar a fonte de “conhecimento” do conhecedor – no tempo e/ou espaço [...] o repertório, por outro lado, encena a memória incorporada [...] todos aqueles atos geralmente vistos como conhecimento efêmero, não reproduzível. (TAYLOR, 2013, p.49)

Taylor menciona a separação entre fonte de conhecimento e conhecedor no tempo e no espaço no caso dos arquivos. É justamente a não separação entre esses dois elementos que se propõe quando falamos de Vivência de aproximação, ou seja, o corpo se aproxima daqueles fazeres e saberes como um espaço onde eles de fato acontecem naquele momento. Essa aproximação será mais amplamente efetivada na etapa das Vivências em campo.

Ademais de serem de aproximação, são também vivências mediadas em performance, ou seja, ensino-aprendizagem acontece com docentes e/ou mestres, discentes e convidadxs compartilhando a performance em si. A mediação também ocorre pela ação de quem organiza a vivência. No nosso caso, quase sempre docentes e/ou mestres/brincantes convivadxs. As performances mediadas pelos mestres se constituíram numa estratégia metodológica específica, por isso, falarei sobre elas no próximo item.

A mediação docente, por sua vez, foi um componente fundamental das Vivências mediadas de aproximação. Quando aprendemos a brincar um pouco de Cacuriá ou um pouco de Carçoço; quando experimentamos a roda do Tambor de Crioula ou de Ciranda; quando vivenciamos o giro, os toques e as figuras do Bumba meu boi; quando seguimos um pequeno cortejo de Congada ou umbigamos no Batuque Paulista, tudo isso no ambiente da universidade, havia umx docente dançando e/ou cantando e/ou tocando para mediar a performance. Isso é muito importante, pois para realizar a mediação com competência, no caso da presente metodologia, faz-se necessária uma aproximação prévia por parte dx docente com os saberes e fazeres abordados.

Essa proposta de performance partilhada oferece, portanto, duas opções para quem está na docência. A primeira é a de partilhar a performance conduzindo o processo. Essa opção é possível quando x próprix docente realizou, ao longo de sua trajetória de formação/aprendizado a aproximação prévia com esses saberes. A segunda opção é a de estabelecer parcerias com conhecedorxs daqueles repertórios para que elxs conduzam a vivência e x docente seja mais um participante partilhando aqueles fazeres com xs discentes, dessa vez, sob a condução de umx convidadx.

Essas duas opções também podem ser combinadas, a depender da circunstância, criando uma composição de recursos para realizar a estratégia metodológica. No meu caso, por exemplo, pude mediar as vivências em performance para a aproximação com o Cacuriá, o Carçoço, o Tambor de Crioula, o Bumba meu boi. Entretanto, para a aproximação com a Congada, por exemplo, foi necessário contar com a presença do convidado Cleber Carvalho, docente, pesquisador e brincante de Congada.

Essa estratégia metodológica demanda a presença de um artista-educador em performance. Um artista-educador que além de aprender a fazer fazendo, **ensina a fazer fazendo**, ou seja, partilhando a experiência da performance com xs discentes para juntxs iniciarem um trajeto coletivo de aproximação com os saberes e fazeres tradicionais. Aprende-se na e pela performance. Ensina-se na e pela performance. Esse aprendizado irá se potencializar muito quando chegar a etapa das Vivências em campo já que, quando as turmas estiverem nas comunidades detentoras dos conhecimentos e práticas em questão, encontrarão caminhos similares de transmissão e partilha de saber. Nessas ocasiões, xs discentes poderão também ter amadurecido um pouco mais suas capacidades de percepção sensorial, ética, estética, intelectual e espiritual, ampliando as chances de o encontro com as comunidades ser de respeito e aprendizado.

A mobilização corporal docente e sua dedicação, ao longo de um tempo dilatado de sua trajetória, para também aprender esses saberes e fazeres é uma maneira de valorizar os saberes e de seus detentores. O corpo envolvido dx docente diz muito e extrapola o âmbito somente intelectual do ensino universitário. Novamente é hooks (2013, p. 183) que nos cutuca para compreender

a presença do professor como corpo na sala de aula, a presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula.

Esse corpo de docente, em nosso caso é um corpo de artista-docente em performance. Um corpo que ensina e aprende na partilha coletiva. O ensinar-aprender fazendo junto a partir da vivência comunitária está presente e sistematizado nas práticas de muitas culturas afro-ameríndias. Nesta pesquisa, a compreensão desse ensinar-aprender em vivência comunitária inspirou-se, entre outras coisas, na

proposição *Bantu-kongo* de *Kindezi*, descrita por B. Fu-kiau e A. M. Lukondo-Wamba (2000, p.1). Os autores nos explicam que:

Kindezi, a arte de cuidar de crianças, é uma arte antiga entre os africanos, em geral, e os **Bântu**, em particular. É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente, **Kinzungidila**, em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre. A palavra "**Kindezi**", um termo da língua "**Kikôngo**", deriva do verbo raiz *leia*, que significa desfrutar de tomar e dar cuidados especiais. (grifos do autor)⁸¹

Embora aqui não estejamos falando do ensino-aprendizagem de crianças, tocar, cuidar e proteger a vida de quem aprende e do ambiente é uma função de docentes de qualquer nível educacional. Ademais, é importante ressaltar que nossos estudantes de licenciaturas nas artes da cena, muitas vezes, serão cuidadorxs e protetorxs de crianças e seus ambientes. Essa arte chamada *Kindezi* é executada pelo *ndezi*, que pode ser um cuidador jovem, um cuidador ancião ou um cuidador ocasional. Cada tipo de *ndezi* tem suas especificidades nesse importante papel de cuidado dos mais novos e transmissão de saber dentro da comunidade. Na relação entre o *ndezi* e aqueles por quem olha, a partilha de saberes se dá de uma maneira que nos instiga a pensar nas vivências como caminhos de saber. Ao falar do local de cuidado/aprendizado, ou seja, onde se dá a prática do *Kindezi*, Fu-kiau e Lukondo-Wamba (idem, p. 13) explicam que o

sâdulu, o lugar de cuidar das crianças, é uma escola em movimento, onde as crianças da comunidade não apenas conhecem o seu *ndezi*, mas onde também aprendem fazendo. É nesta etapa que a criança adquire a experiência mais emocionante da vida, a época da união com uma coisa espiritual compartilhada para o melhoramento da sobrevivência da comunidade.

Pensar uma escola em movimento, uma universidade em movimento e um aprendizado para as artes da cena em movimento nos interessa. Nosso lugar de aprendizado e cuidado ao longo desta pesquisa, o local onde realizamos nossas Vivências mediadas de aproximação pretende-se um lugar em movimento, de corpos

⁸¹ Todas as traduções de trechos de Fu-kiau e Lukondo-Wamba (2000) foram realizadas por Mo Maiê, da Rede Africanidades.

e saberes em movimento. Esse movimento deseja também estender-se e alcançar as Vivências em campo. Em outro trecho sobre o local de aprendizado, Fu-kiau e Lukondo-Wamba reforçam ainda que

O **sádulo** (o local onde acontece o cuidado das crianças) não possui um quadro para escrever ou um livro para ler. No entanto, as crianças no **sádulo** “lêem” e recebem muito das mentes de seus **ndezi** e assim aprendem a “escrever” e assimilar muita informação sobre a vida na comunidade do passado, do presente e do futuro também. (Idem)

Porque nossa intenção era propor possibilidades de aprendizado universitário vivido, capazes de dialogar com epistemologias diversas e com distintas maneiras de compreender passado, presente e futuro, buscamos estabelecer, nas Vivências mediadas, uma prática que se aproxima das proposições de *Kindezi*. Da mesma forma, há relações com a atuação do *ndezi*, já que este, numa proposta de aprendizado prático, se junta aos que estão sob seus cuidados para se mover “de um lugar para outro, visitando ferreiros locais, tecelões e oleiros. E muitas vezes eles vão coletar flores, ervas, insetos, raízes, **bimènga** (pedaços de cerâmica), ovos, cogumelos, rochas, etc” (Idem, p. 12). Assim o processo de aprendizado acontece mantendo os papéis que cada um/uma desempenha no grupo, mas sem reforçar hierarquias desnecessárias, girando sempre em torno das vivências compartilhadas e, em nosso caso, das performances conjuntas.

O canto, o toque e a dança também são elementos presentes na prática *Kindezi*. O quarteto tocar-cantar-dançar-contar, já mencionado nesta tese, que vem sendo difundido e ampliado por Ligiéro (2011) a partir das proposições do próprio Fu-kiau, é fundamental para a estratégia metodológica descrita aqui. É por meio dessas quatro habilidades (ou pelo menos de algumas delas) que o docente moverá os cortejos e impulsionará o giro das rodas de partilha de aprendizado em performance. Isso traz mais um desafio para o jogo da docência, pois exige disponibilidade para o aprendizado constante em performance.

Por outro lado, mantém o docente num exercício semelhante àquele proposto a estudantes em seu processo de aprendizado. Gera-se assim mais um tipo de aproximação, de horizontalidade, que ressignifica papéis hierárquicos no espaço de aprendizado universitário. Além disso, a partir da própria experiência de partilha performática entre docente e discentes, estes últimos aprendem possibilidades

específicas de ação pedagógica para x artista-educadrx da cena com seus/suas estudantes. Isso será importante para sua formação como artistas-educadorxs.



Figura 31 Docente canta para a turma na festa do Boi e Figura 32 Docente toca com a turma em Vivência mediada na universidade (fotos: Marina Duarte e Gabrielle Rios)

Como podemos ver nas imagens das figuras 31 e 32, o desafio e o risco de estar em performance com xs estudantes como caminho de ensino-aprendizado, no caso desta proposta, foi um contínuo desde o espaço da universidade até o ambiente das comunidades visitadas. Na foto 31, canto toada de Boi na festa de morte do Boi do Rosário em 2019. Ao meu lado, está minha filha que, à época, tinha seis anos e espontaneamente entendeu que devia me acompanhar e cantar junto. Por isso, foilhe oferecido um microfone pelo amo Noel. Considero essa iniciativa um sinal da percepção sutil e silenciosa de uma criança de 6 anos sobre a receptividade que teria com sua iniciativa. Ela conhecia a toada, que havia sido composta por mim para o Boi daquele ano. Já havia visto outras crianças cantando ao microfone com a anuência da comunidade. Sentiu-se impulsionada a entrar na roda também.

Na foto 32, toco com discentes em Vivência mediada de aproximação em 2017. A imagem faz perceber um fôlego conjunto, uma suspensão de ar e olhar em que estamos no mesmo fluxo. Ou seja, como minha filha de seis anos, a turma se sente impulsionada. A diferença, nesse caso, é que há um incentivo mais literal para que elxs façam isso.

Nas fotos da figura 33, logo abaixo, durante a visita do amo Noel à universidade, docente e discente improvisam jogo como Catirina e o Boi. Essa foto

revela um conjunto de estratégias metodológicas em operação: é uma Vivência mediada de aproximação, é também um encontro com o mestre e, ainda, um exercício de co-criação performático-pedagógica.

Percebe-se nas imagens que, para viabilizar as Vivências mediadas, muitas vezes, foi necessário buscar equivalências no que tange às materialidades. Isso acontecia porque, nem sempre, tínhamos acesso prévio a instrumentos e materiais similares aos utilizados em cada manifestação que seria visitada. Assim, improvisávamos com bois de caixa de papelão, bonecos de mamulengo, instrumentos musicais que se aproximavam dos realmente usados nas festas visitadas e assim por diante. Do mesmo modo que existe demanda de capacitação constante por parte dx docente para estar em performance, há a necessidade de equipar os cursos de artes da cena com alguns materiais de referência. No caso do curso de Teatro Licenciatura da UFG, ainda não temos esse acervo e todo o material utilizado vinha da própria docente ou dxs convidadxs (brincantes e mestres).



Figura 33 Docente improvisa brincar como Catirina sob orientação do amo do Boi (fotos: Gabrielle Rios)

Outro desafio para x docente durante as Vivências mediadas de aproximação, uma vez que estx está em performance, é ampliar a consciência de que essa performance é simultaneamente um exercício de criação artística e uma proposição pedagógica. Ou seja, ela se propõe a ser também uma intervenção com a intenção de que o grupo de discentes aprenda alguns caminhos para ensinar em performance. Tal consciência implica também numa capacidade de simultaneidade que inclui a habilidade de se concentrar nas ações concomitantes de tocar, cantar, dançar e, ainda ou principalmente, estar atentx a como o grupo de discentes está lidando com cada proposta.

As Vivências mediadas de aproximação foram, em sua maioria, constituídas espacialmente em configuração de Roda ou Cortejo. Essa constituição espacial foi

intencional por algumas razões, entre elas, o fato dessas duas serem as formações mais predominantes no caso das manifestações que visitamos. Outro motivo foi a hipótese de que trabalhar na combinação entre roda e cortejo amplia a noção de espaço e de grupo para xs discentes, o que ajuda bastante na hora de transitar nas comunidades visitadas, além de ampliar olhares para a prática da cena em si.

A roda é uma configuração que permite segurança e risco simultaneamente. Sua própria disposição possibilita antever, desde o início, o trajeto que será percorrido. Nos agrupamentos humanos, a disposição circular é recorrente. A suposta previsibilidade e confinamento espacial do círculo, entre outras coisas, permite determinado grau de segurança. Sabemos para onde a roda vai e, desde sua saída, identificamos para quem devemos dar as mãos. Isso nos tranquiliza. A organização geométrica circular se, por um lado, ajuda-nos a manter um trilho, um caminho, representa também uma fragilidade, o risco de estar exposto, em igual condição, sem a proteção das hierarquias que a disposição espacial nos ambientes de ensino, não raro, propõe e mantém. Eis a roda que é segurança e risco simultaneamente.

Brincamos em roda quando crianças e, nessa mesma conformação, alguns de nós participam de diversos ritos e cerimônias sagradas ao longo da vida adulta. Nas manifestações que envolvem saberes e fazeres tradicionais, em que há uma variedade de configurações espaciais e temporais, a circularidade é recorrente e determinante. Estar em círculo ajuda a trocar a ideia de 'ter um norte', pela ideia de reconhecer o chão sobre o qual se roda e perceber aqueles que rodam conosco, vendo neles também os que rodaram antes de nós e vislumbrando os que manterão o fluxo do giro quando não estivermos mais aqui. Desorganizar a disposição linear talvez nos conecte também com as organizações que se estabeleciam na América Latina antes da colonização.

O círculo é o símbolo perfeito dos povos originários. Expressa-se no Kultrún, o tambor dos mapuche, nos "drums" de todos os povos do norte do continente. Todas as cerimônias e rituais indígenas giram em torno do círculo. O Nguillatun dos mapuche gira ao redor do Canelo, árvore sagrada. A cerimônia do Pow Wow, no Canadá e nos Estados Unidos, também se desenrola em torno do círculo. Os bailados giram também seguindo a órbita do sol que, por sua vez, é circular, partindo do leste e indo em direção oeste. Cada ponto de um círculo está a uma mesma distância do centro. Se damos voltas ao seu redor, sempre estaremos equilibrados no mesmo espaço em

relação a seu centro. (GAVILÁN, 2012, p. 28, Tradução nossa)⁸²

Assim como pontua Gavilán no que tange aos índios mapuche, as etnias indígenas brasileiras também guardam a circularidade em grande parte de seus rituais, como é o caso da roda de mariri dos Yawanawa ou da dança do Toré. Essa mesma circularidade se manifesta na arquitetura e na organização espacial das comunidades. Embora, diferente do que sugere Gavilán, eu não creia que absolutamente todas as cerimônias indígenas girem em torno do círculo, penso que assumir essa disposição oficial e recorrentemente como a disposição para compartilhar saberes e descobertas, opiniões e queixas, também nos ajuda a admitir outras possibilidades epistêmicas. Passamos a entender de outra maneira noções como antes e depois, primeiro e último, por exemplo.

Antônio Bispo (2019) também chama a atenção para a presença da circularidade nas manifestações culturais afro-ameríndias. Nelas a estrutura circular, horizontal permite a participação democrática de jovens e velhos, homens e mulheres. A roda, portanto, amplia potências.

Por sua vez, a possibilidade de se deslocar em Cortejo, de realizar trânsitos coletivos pelos caminhos da comunidade, propõe o desafio da consciência do grupo, mesmo quando este está atrás de nós. Uma comunidade que, de certa forma, “nos dá cobertura” no espaço de risco que é a rua. Gera-se a sensação de não se deslocar só, mas em boa companhia.

Maria Laura Cavalcanti (2002), ao relacionar o desfile das escolas de samba do carnaval carioca ao Boi Bumbá de Parintins, debate dois exemplos claros de configuração, chamando a atenção para a linearidade do primeiro – calcada, entre outros, no enredo e na evolução na avenida – e para a circularidade do segundo – apoiada, por exemplo, na ocupação do espaço da arena e na natureza da narrativa. Essa diferenciação entre configurações lineares ou circulares está relacionada com a

⁸² El círculo es el símbolo perfecto de los pueblos originarios. Se expresa en el Kultrún el tambor de los mapuches, en los “drums” de todos los pueblos del norte del continente. Todas las ceremonias y rituales indígenas giran en torno del círculo. El Nguillatun de los mapuches gira en torno al Canelo, árbol sagrado. La ceremonia del Pow Wow en Canadá y los Estados Unidos, también se desarrolla en torno al círculo. Los bailes giran también siguiendo la órbita del sol que a su vez es circular, desde el Este al Oeste. Cada punto de un círculo está a la misma distancia del centro. Si damos vuelta alrededor del círculo siempre estaremos equilibrados en el mismo espacio en relación a su centro. (GAVILÁN, 2012, p. 28)

organização de espacialidade e temporalidade em cada manifestação mencionada por Cavalcanti.

Para ela, há predominância do tempo sobre o espaço no caso das organizações mais lineares e do espaço sobre o tempo nas organizações mais circulares. Todavia, mesmo identificando a linearidade dos desfiles do carnaval carioca, a autora reforça que a circularidade subverte essa linearidade ao se manifestar em elementos como o da repetição circular do samba-enredo, ou no retorno da festa no ano seguinte (ininterruptamente). No que concerne ao Bumbá de Parintins, embora optando claramente pela circularidade, também subverte essa configuração, trazendo elementos do moderno e do linear temporal que se manifestam, por exemplo, na irrupção de novos acontecimentos, slogans e surpresas dentro do ciclo já previsto. Tempo e espaço, assim, se combinam e recombinaem em negociações constantes em nossos contextos sociais e culturais.

A Roda e o Cortejo, destarte, configuraram nossas Vivências mediadas de aproximação de modo a materializar aprendizados de espaço-tempo e de jogo-relação. Aprendizados que incluem as próprias intersecções entre essas duas formações que, como vimos, não são estanques quando se trata do contexto das manifestações tradicionais.

Portanto, a estratégia metodológica das Vivências mediadas de aproximação buscou, entre outras coisas, a sensibilização para a criação de repertório, a mediação em performance do ensino-aprendizagem (cantando, dançando, tocando e contando), e a experimentação da roda e do cortejo. Isso posto, discorro sobre a segunda estratégia metodológica, a qual chamo de Encontro com mestres.

4.2 Encontro com mestres⁸³

Os Encontros com mestres surgiram, em primeiro lugar, de uma percepção antiga, aprendida na convivência com os grupos Boi de Seu Teodoro e Flor de Babaçu, relativa à noção da importância das referências de mestres e mestras para o aprendizado dos saberes e fazeres tradicionais. Em segundo lugar, em anos mais recentes, da inspiração e do acompanhamento das proposições do já mencionado projeto Encontro de Saberes, que tem na presença de mestres e mestras no ambiente universitário um de seus pilares fundamentais. Há cerca de dois anos, um pequeno grupo de professores, professoras e estudantes da UFG iniciou um diálogo na tentativa de sensibilizar a universidade para a implantação do Encontro de Saberes também nesta IFES.

Enquanto isso não se concretiza da maneira como gostaríamos, ou seja, com amplo reconhecimento (inclusive em termos de *pró-labore*) da importância dos mestres e mestras, buscamos encontrar caminho iniciais para garantir sua mínima presença nos processos pedagógicos propostos por esta pesquisa. Ao longo dos semestres, cada turma recebeu pelo menos uma visita de mestres ou brincantes coordenadores de festas específicas que seriam visitadas.

A turma de 2016, conduzida pela profa. Renata Lima, recebeu Mestre Guaraná (Carlos Alberto Martins), do Grupo Calunga⁸⁴, que acompanhou a turma por quatro encontros na universidade. Esses encontros foram planejados e conduzidos pelo próprio mestre, que propunha vivências com a capoeira, incluindo jogo, toque e canto, além de rodas de conversa que aconteciam após essas vivências práticas, que serviam também para avaliar o processo.

⁸³ Nas práticas propostas entre 2016 e 2019, recebemos e visitamos mestres. Todavia, por circunstâncias que vão desde o desenrolar da pesquisa em si até a escassez de mestras em alguns contextos da tradição não tivemos a oportunidade, desta vez, de estreitar a troca com mestras, o que esperamos fazer futuramente. Entretanto, tudo que levantamos aqui sobre a relação com os mestres, entendemos que se aplica também para o saber fazer das mestras que ainda iremos encontrar com mais proximidade no contexto das próximas ofertas do curso.

⁸⁴ “O Grupo Calunga de Capoeira Angola, sob coordenação do Mestre Guaraná, inicia suas atividades em fevereiro de 1998, no Espaço Cultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia. O principal intuito do Grupo é o ensino e o aprendizado dos elementos que caracterizam a manifestação da tradicional Capoeira Angola. Desde sua fundação, atua em espaços públicos e comunitários, promove ações socioculturais e educativas em escolas públicas, creches, organizações comunitárias, entidades negras e movimentos sociais, realizando mostras, oficinas, rodas de capoeira, palestras e debates” (Disponível em www.grupocalunga.blogspot)



Figura 34 Mestre Guaraná e Contra Mestre Jagunço no Grupo Calunga (foto do site do grupo Calunga)

As turmas de 2017 e 2018 receberam a visita do jovem Amo do Boi do Rosário, Noel Carvalho, conforme já apresentado no capítulo 2. Filho de mestre, Noel ainda não é ele mesmo um mestre, mas para os efeitos deste trabalho, desempenhou essa função. Em primeiro lugar, pela posição que ocupa como Amo e coordenador da brincadeira do Boi em sua comunidade, na qual é plenamente reconhecido como tal. Em segundo lugar, pelo papel que assumiu com as turmas de 2017 e 2018, mediando o contato com a brincadeira do Boi.

O Amo Noel, acompanhado de brincantes do Boi e trazendo um acervo significativo dos instrumentos musicais usados na brincadeira, esteve com a turma de 2017 em um encontro que antecedeu nossa viagem para acompanhar a Festa da Morte do Boi do Rosário. Em 2018, sua visita também antecedeu uma das festas do ciclo do Boi. Assim como Mestre Guaraná, o Amo Noel planejou e conduziu a dinâmica com a turma de estudantes e fez igualmente a opção de primeiro vivenciar elementos da festa do Boi para, posteriormente, propor uma roda de conversa.

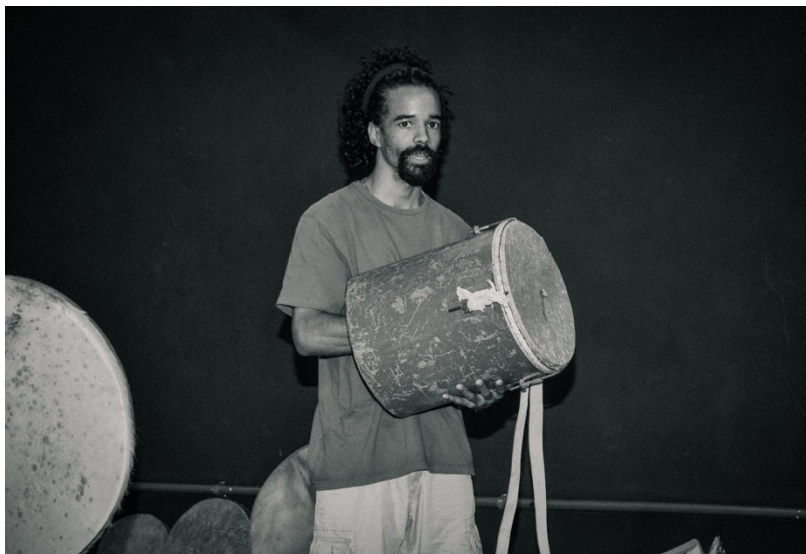


Figura 35 Amo Noel ensina a turma de 2017 sobre o Tambor onça (foto: Gabrielle Rios)

Como, a cada semestre, conseguimos viabilizar a visita de um mestre apenas, trarei aqui um exemplo da visita recebida pela turma de 2019, ainda que de modo geral eu não esteja debatendo na pesquisa os dados colhidos naquele ano. A turma de 2019 recebeu a visita de Seu Lourenço (Lourenço Francisco Ferreira), que é mestre Embaixador da Folia de Reis de Inhumas (GO) e teve uma participação fundamental no trabalho desenvolvido com a turma. Seu Lourenço chegou para essa empreitada por intermédio do professor Sebastião Rios (meu parceiro na docência da disciplina em 2019). Seu Lourenço teve com a turma um encontro que antecedeu a viagem do grupo para conhecer a Folia de Reis de Inhumas. Diferente de Mestre Guará e do Amo Noel, Seu Lourenço veio acompanhado de seu neto Gabriel, um rapaz adolescente, sanfoneiro na folia.

Durante o encontro, Seu Lourenço, Gabriel e o Prof. Sebastião Rios propuseram ao grupo a vivência de algumas toadas de Folia de Reis, com a possibilidade de cantar as diversas vozes, tocar caixa e/ou pandeiro, enquanto Gabriel tocava sanfona e Seu Lourenço e Sebastião tocavam as cordas e embaixavam. Tivemos ainda a presença de Talita Viana, pesquisadora de Folia e caixeira que acompanha anualmente a Folia de Inhumas. Seu Lourenço fez questão de apresentar à turma a bandeira da Folia que, durante o encontro, foi posicionada em lugar de destaque na sala.



Figura 36 Seu Lourenço, Gabriel e o Prof. Sebastião Rios com parte da turma de 2019 (foto: Joana Abreu)

Trago as imagens 34, 35 e 36 por considerar que a figura concreta de cada mestre e mestra é, por si, um condensado de saberes e ensinamentos. Assim como foi fundamental como estratégia metodológica ter sua presença conosco, é importante ter sua imagem acompanhando o texto a respeito dos encontros.

O Encontro com mestres e mestras é uma experiência que, no nosso caso, até o presente momento, aconteceu antes das Vivências em campo. Nesse sentido, na costura metodológica ele teve, entre outras coisas, a função de uma breve iniciação sobre os saberes e fazeres que seriam encontrados, mas dessa vez com a mediação mais especializada. A comunidade, de alguma maneira, estava simbolizada naquela presença de mestre dentro da universidade.

Em todos os semestres mencionados, antes do Encontro com mestres, tivemos também uma Vivência mediada de aproximação com aquela manifestação da qual o mestre viria falar. Essa vivência já criava uma expectativa e a receptividade para a chegada do mestre e, por sua vez, o Encontro com mestres gerava expectativa e receptividade para a Vivência em Campo, que viria a seguir. Vale ressaltar também que cada turma visitou mais de uma comunidade com sua festa/manifestação. Entretanto, ainda não tivemos capacidade logística de trazer umx mestrx de cada manifestação visitada no mesmo semestre, o que seria o ideal dentro da proposta metodológica. Portanto, o Encontro com mestre aconteceu somente uma vez para cada grupo.

Embora a metodologia tenha sido experimentada nessa sequência, acredito que seria também uma experiência enriquecedora convidar mestres para uma visita

posterior à Vivência em campo e, em um cenário ideal, até mesmo ter visitas que antecedem e outras que se seguem à ida a campo. Na sequência em que foi organizado, o Encontro com mestres teve, entre outros, o intuito de aproximar um pouco mais a turma da comunidade que seria conhecida; ampliar as percepções sobre a ampla gama de saberes que os mestres carregam, possibilitando assim mudanças de perspectiva sobre a importância desses saberes e comunidades para a humanidade e para a formação acadêmica, mais especialmente no caso das artes da cena; possibilitar a discentes o contato com outras formas e metodologias de partilha de conhecimento.

Essa estratégia metodológica acabou por se configurar também como um dos princípios performático-pedagógicos que aprofundarei no capítulo 5. Assim, voltaremos a refletir sobre ela logo adiante. Por ora, detalharei a importância da estratégia metodológica chamada Vivência em campo.

4.3 Vivências em campo

Uma vez que as Vivências em campo já foram descritas detalhadamente nos capítulos 1 e 2, farei aqui somente uma breve reflexão sobre sua função dentro da metodologia proposta. Uma percepção importante a seu respeito é que, na sequência metodológica, por ser proposta depois das Vivências mediadas de aproximação e dos Encontros com mestres, o momento das Vivências em campo já vinha, de alguma maneira, imbuído dessas duas estratégias anteriores.

Ressalto inicialmente o papel fundamental das saídas a campo nesta metodologia. Sem elas, a metodologia não se sustenta. Ainda que pudéssemos realizar as Vivências mediadas de aproximação, sem os Encontros com mestres e as Vivências em campo perderíamos a possibilidade de um trajeto pluriépistêmico e conectado aos saberes ancestrais. Embora isso não tenha sido dito explicitamente para os estudantes, transcrevo aqui uma fala discente que deixa antever a percepção sobre a importância da Vivência em campo.

Você é a única professora que proporcionou viagem de campo. Eu não tive. Vou formar o ano que vem e acredito que, até o ano que vem, vou

continuar não tendo viagem para campo e eu acho que é essencial, em todas as matérias. (Relato dx estudante P.A.)

Por ser de uma turma mais antiga, x discente em questão não tinha essa disciplina como obrigatória em seu fluxo de curso. Assim, decidiu cursá-la como Núcleo Livre e passou a estabelecer essa relação com a experiência que vivera em sua turma de origem. Sua percepção nos remete também ao proposto pelo *ndezi* no *Kindezi*, ou seja, a possibilidade de aprender *in loco*, vivendo o campo. O que x estudante deixa subentendido quando diz que uma “viagem de campo” é “essencial em todas as matérias” é a percepção da importância da ampliação das propostas metodológicas que permitem outros jeitos de aprender que não um foco monodirecional centrado apenas na análise de arquivos e na fala do professor.

Outra fala de estudante nos remete a mais um aspecto importante das Vivências em campo:

A princípio, não imaginei que fosse tão proveitosa esta viagem, já que tínhamos trabalhado sobre o Boi, praticamente desde o início do semestre, porém, me surpreendi muito com o dia de atividades. Infelizmente, não dá pra transcrever os sentimentos que me surgiram, quando tive o contato próximo com o Boi, aquela gente tocando, brincando, sorrindo e vivendo aquela tradição. (Relato dx estudante D.E)

É importante observar que x discente tinha a expectativa que o que havia sido trabalhado em sala de aula fosse suficiente como aprendizado sobre a manifestação visitada. É possível que isso aconteça porque estamos habituados a entender que o saber que está na universidade dá conta de tudo, que as experiências vividas externamente serão de menor importância ou meramente ilustrativas do que foi visto nos arquivos e debates conceituais. É uma impressão muito arraigada, pois vai sendo sutilmente reforçada em toda a trajetória de escolarização de cada um/uma de nós. Entretanto, x própri discente diz que se surpreendeu “muito com o dia de atividades” e que não consegue descrever seus sentimentos quando teve “contato próximo com o Boi, aquela gente tocando, brincando, sorrindo e vivendo aquela tradição”.

É na Vivência em campo que se consolida a percepção de um processo de aprendizado mais amplo que pode incluir sentimento, afeto, espiritualidade, percepções técnicas, intelectuais e conceituais. Essa ampliação, essa esticada das ideias sobre aprendizado e criação, que já se iniciava com as Vivências mediadas de aproximação e com os Encontros com mestres, ganha uma potência multiplicada

depois da Vivência em campo. A Vivência de campo se constitui então na ampliação e consolidação da criação de repertório que se delineou nas Vivências mediadas.

Embora essa estratégia seja um ponto alto da metodologia, depois de passarmos por ela ainda são propostas mais duas estratégias que ajudam a aprofundar aprendizados. Uma delas é a prática de realizar Relatos do vivido e reflexões a partir de referências em movimento. Vejamos como isso aconteceu.

4.4 Relatos do vivido e referências em movimento

Com o intuito de aprofundar percepções, intercambiar pontos de vista e esticar relações estabelecidas, foi proposta uma quarta estratégia metodológica, que incluiu relatos do vivido e debate com algumas referências em movimento. É possível que, futuramente, esta estratégia se desmembre em duas. Uma ligada aos relatos dxs discentes e outra ligada às possibilidades de diálogos com referências que movimentem saberes e fazeres. Todavia, em termos sequenciais e temporais, até aqui elas aconteceram em momentos muito próximos e vinham começando a se desdobrar mais somente em 2019. Por isso, faço a opção temporária de descrevê-las como uma única estratégia.

Os relatos do vivido foram realizados em dois meios distintos: relatórios escritos e rodas coletivas de partilha. Esses relatos, por sua própria natureza, eram realizados sempre após a etapa de Vivência em campo.

Nos relatórios escritos, cada estudante podia exercitar a memória, a reflexão sobre o vivido, além de caminhos para colocar suas percepções únicas a respeito do que tinha sido vivido e do que havia saltado a seus olhos. Nesse momento, também eram inseridas imagens, transcritas letras de toadas e cantigas, bem como o que mais cada estudante achasse necessário para expor suas percepções da experiência vivida.

Nas rodas coletivas de partilha, além de contar sua experiência, xs discentes experimentavam compartilhar cantos, danças e toques aprendidos; mostrar fotos e vídeos captados; trocar ideias e impressões a respeito do que haviam experimentado. Essas rodas de partilha, além de contribuírem muito para o aprendizado de quem fez

a visita a campo, ajudavam a localizar aqueles que, por algum motivo, não tinham podido estar presentes.

Reforço mais uma vez que, a cada semestre, eram propostas cerca de quatro ou cinco atividades em campo para que cada estudante escolhesse pelo menos duas para acompanhar obrigatoriamente. Esse arranjo foi feito na tentativa de negociar com o modelo de espaço-tempo já definido de antemão pela universidade onde uma disciplina, a princípio, tem local, horário e dia fixos para acontecer. Esse recorte espaço-temporal não atendia a uma disciplina da natureza da nossa. Como estudantes já têm suas agendas organizadas para somente cumprir com aquele quadro de horário limitado desde o início do curso, algumas táticas foram necessárias para que pudéssemos contar com o corpo discente em dias e horários distintos daqueles previamente marcados para as aulas (incluindo finais de semana). Por isso, as rodas coletivas de partilha ajudavam também a atualizar a parte da turma que não pudera estar em uma saída específica de campo.

Nas rodas de partilha, realizamos ainda alguns debates com o que estou chamando de Referências em movimento. Esse momento se alterou com o passar dos semestres e a partir do aprofundamento de minha compreensão a seu respeito. Inicialmente, meu desejo era propor que os momentos de debate com referências não reforçassem a cisão entre prática e teoria. Essa intenção gerou experimentações como uma Roda de conceitos, na qual brincávamos um Cacuriá chamado *Jabuti sabe ler*, em que ao fim de cada estrofe, um novo par entra para dançar no meio da roda. Cada vez que um par entrava e antes de continuar a dança, este tirava uma carta e lia algumas referências teóricas e conceituais para que pudéssemos refletir em conjunto a respeito. A seguir, voltávamos a dançar e assim sucessivamente.

Embora tenha sido interessante e divertido propor e participar desse jogo em roda, a sensação de cisão entre brincar e pensar permanecia. Precisávamos parar uma coisa para fazer a outra e não conseguíamos exatamente consolidar a integração entre as duas. As referências até estavam em movimento, mas não no movimento profundo que necessitávamos.

Posteriormente e com o avanço da pesquisa, optei por transformar o diálogo com as referências, buscando outro tipo de movimento. Essa proposta somente teve sua primeira consolidação em 2019, como um desdobramento das percepções de 2016, 2017 e 2018. Nela, pela primeira vez, foram inseridas, além das referências vivas e em movimento que encontrávamos nas comunidades brincantes, algumas

referências escritas, de vozes capazes de provocar movimentos na estrutura epistemológica, tais como as vozes de Antonio Bispo e Davi Kopenawa, já apresentados no capítulo 3.

Assim, ainda que fizéssemos essas leituras e debates entre uma e outra ida a campo, permanecíamos em movimento, mas dessa vez movimentando estruturas epistemológicas e sociais num fluxo que partia da vivência incorporada. Simultaneamente, por meio dessa ampliação do diálogo, esse fluxo dava corpo a outras maneiras de entender e pensar o vivido.

Outra maneira de relatar e refletir sobre o vivido aparecia também quando retomávamos nossas vivências em performance na universidade. Nesses momentos, os corpos iam contando, sutil e concretamente, os aprendizados resultantes daquelas idas a campo. Consolidavam-se reflexões individuais que eram intercambiadas por meio de olhares, cantos, danças e aprendizados que se tornavam coletivos.

Além dos Relatos vividos e das referências em movimento, experimentamos outra estratégia de sistematização de conhecimento. A estratégia metodológica que passo a relatar agora se aproxima mais explicitamente das práticas e do ensino-aprendizagem das artes da cena. Chamo essa estratégia de Criações performático-pedagógicas.

4.5 Criações performático-pedagógicas

A estratégia que exponho a partir daqui talvez seja a que ainda terá uma trajetória mais longa a ser percorrida até sua consolidação dentro da metodologia. Isso porque, como veremos, ela resulta em ações que geram questionamentos e aprendizados complexos em termos éticos e estéticos. Tais questionamentos estão no cerne dos possíveis diálogos entre as artes da cena e os saberes e fazeres tradicionais. Estão ligados a uma compreensão profunda da importância desses saberes e fazeres como referência estética, poética e epistemológica, mas também ao aprendizado ético que resulta no abandono da ideia colonizadora de que eles estão lá para serem “colhidos”, apropriados e utilizados por áreas diversas de conhecimento, entre elas, as artes da cena.

O que chamei de Criações performático-pedagógicas foram propostas de exercícios de criação em grupo que aconteceram uma vez a cada semestre. Esses exercícios não foram propostos de forma idêntica para cada turma, mas se transformaram de um semestre para outro. No entanto, seu preceito era sempre o mesmo: criar uma proposição cênico-pedagógica que evidenciasse o aprendizado ao longo do semestre, sem mimetizar as manifestações visitadas.

Na turma de 2017 – após Vivências mediadas, Encontros com mestres, Vivências em campo, Relatos do vivido e debate com referências – foi orientado que a turma se dividisse em grupos e cada grupo constituísse uma proposta de atividade para o ensino das artes da cena na Educação Básica. Essa proposta deveria considerar a experiência que eles haviam vivido na disciplina e os aprendizados que haviam alcançado. Cada grupo deveria definir também para que faixa ou faixas etárias da Educação Básica aquela proposta estava sendo desenhada. Dos quatro grupos de trabalho, todos propuseram atividades que incluíam dança, toque e canto. As quatro propostas, coincidentemente, se dedicavam a trabalhar a consciência de grupo e um fazer em roda.

Na turma de 2018, orientada pela professora Maria Ângela, essa proposta mudou de enfoque. Propusemos que fosse criada uma breve performance cênica. Trago as palavras de Maria Ângela sobre o que propôs para a turma:

Isso eu acho que é um eixo também talvez metodológico que pode orientar essa disciplina [...]. A ideia é que a manifestação tem um jogo e trata de assuntos que aquela comunidade quer falar, cultua de alguma forma. Essa comunidade cria seu figurino, seus adereços, cria um percurso, cria uma coreografia, cria uma música para acompanhar esse conjunto de ideias que eles querem fazer manifestar. Então nessa perspectiva eu tentei fazer com que esses alunos também encontrassem qual é o tema que interessa tratar, [...] vamos fazer nosso grupo para pertencer, então, qual é o tema que vai nos unir. Isso é um dos eixos. O outro é, ok, dentro desse tema, o cantar, o dançar, o recitar como elementos que foram observados nas manifestações, que compõem as manifestações, o jogo que compõe a manifestação, seja o Tambor de crioula que tem que dançar com o tambor, o batuque de umbigada que tem que ter o tempo certo, então, tem uma série de elementos ali que também compõem a cena. (MACHADO, 2019, Informação verbal)

Como podemos perceber, a ideia era, então, para a criação cênica, partir de princípios de coletividade e interesse comum, bem como de fazeres e percepções técnicos e estéticos que configurassem aquele discurso coletivo. Assim, a turma foi

dividida em 4 grupos menores, os quais tiveram alguns dias para viabilizar a performance criada e, depois, mostrá-la aos outros grupos.



Figura 37 Performance do grupo 1

Um dos grupos (figura 37), que coincidentemente era composto somente por mulheres, apresentou uma cena que se iniciava com um cortejo de mulheres que se deslocava cantando até chegar ao rio para lavar roupa. Nesse ponto, com suas bacias, seus tecidos e alguns instrumentos musicais, elas seguiam cantando, mas a cada pausa musical, uma delas usava o tecido que estava sendo lavado para compartilhar com a plateia sua história de repressão, de dor, de sofrimento. Essa, naquele momento, era uma questão muito forte para as mulheres daquele grupo, que se debatiam com situações de assédio na universidade. Por outro lado, a cena dialogava também com algumas questões de gênero percebidas e comentadas nas Vivências em campo.



Figura 38 Performance do Grupo 2

Outro grupo, composto por 1 mulher e 5 homens (figura 38), optou por configurar uma cena em que o grupo de homens portava bastões com os quais se relacionavam e combatiam entre si, até a chegada de uma mulher, portando saia e apito. Essa personagem, cercada e confinada no centro da roda de bastões, desenvolve uma evolução de movimentos e giros até se sobrepor ao poder dos bastões que a confinam. A cena se encerra com o poder do bastão passando às mãos dessa personagem e a configuração de deslocamento passa a ser um cortejo que ela encabeça. Os ritmos e tempos da cena eram marcados sempre com os movimentos e batidas do bastão e com o som do apito.

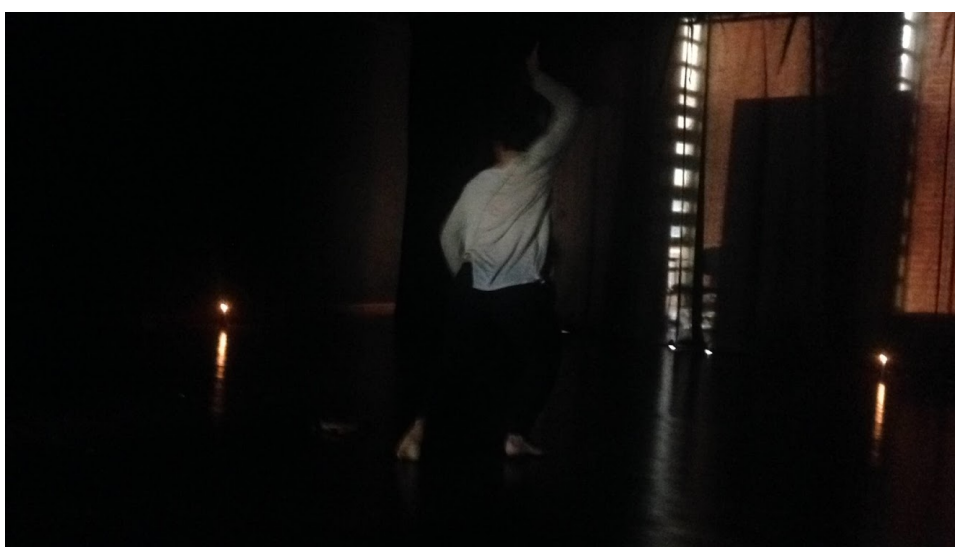


Figura 39 Performance do Grupo 3

Um terceiro grupo (figura 39), composto por uma dupla de estudantes, configurou um círculo de velas no espaço da sala e, dentro desse enorme círculo, desenvolveu uma performance que partia dos sons do pandeiro e do djembê para abordar uma temática que remetia ao mar e seus movimentos.

Trago esses três breves exemplos no intuito de refletir um pouco sobre a configuração de cada cena, entendendo de que maneira cada grupo se relacionou, nesse processo criativo, com a experiência vivida ao longo do curso de Manifestações Dramáticas Populares. Para essa reflexão, chamarei a atenção para três elementos de ligação: a configuração espacial, a temática do discurso, as referências “herdadas”.

No caso da configuração espacial, note-se que todos os grupos alternaram entre linhas (cortejos) e círculos. Configurações fundamentais ao longo de todo o processo da disciplina. Isso não foi mencionado para eles na orientação para o exercício, mas esteve presente em todos. Essa configuração de roda e/ou cortejo pode ter sido composta com os corpos, com luz, com objetos, mas sempre ficou evidente. A temática do discurso, por sua vez, esteve clara em cada grupo, ou seja, o argumento da cena, ainda que inspirado nas manifestações estudadas e vivenciadas, estava sempre ligado a questões de fato significativas para cada grupo. Por outro lado, ainda que o discurso/argumento fosse organizado pelos grupos, era possível perceber menções ou referências claramente “herdadas” da vivência com a manifestação. Entre elas, menciono a presença de objetos e adornos (bastões, fitas), figurinos (saias longas, vestimentas brancas), instrumentos (apito, pandeiro), entre outros.

O cantar, dançar, batucar e contar esteve presente em todos os grupos, mas essa era uma orientação recebida antes de realizar o exercício, portanto, não considero possível avaliar se ela teria sido tão abrangente caso não fosse uma premissa da atividade.

Em 2019, esse mesmo exercício foi proposto. Não descreverei os resultados aqui, mas acho importante apenas ressaltar que este foi similar ao de 2018, embora ainda sejam dados que careçam de análise mais acurada.

Ainda que considere que essa estratégia metodológica dos exercícios de criação cênica a partir do diálogo com o vivido tenha contribuído bastante na compreensão da metodologia como um todo, concluo que ainda precisa ser inserida uma etapa de avaliação específica dessa estratégia. Refiro-me a uma avaliação mais aprofundada que possa ser feita com e pelos discentes a respeito dos exercícios

criados e de sua percepção ética e estética sobre o processo. Mas também vislumbro a necessidade de mais aplicações da proposta ao longo de outros semestres para, de fato, esmiuçá-la, compreendê-la e ajustá-la à metodologia como um todo.

4.6 A presença e o aprendizado do vivido: revendo processos avaliativos

Para finalizar o relato e a reflexão mais específicos sobre a metodologia de trabalho criada, abro uma breve seção para falar da abordagem escolhida para os processos avaliativos. Considero que, no contexto da universidade, a flexibilidade para avaliação de presença e aprendizado é pequena. Isso se revela tanto na observação da maneira com que a maior parte dxs docentes realiza suas avaliações como pela forma com que os próprios programas e sistemas de inserção de notas e presenças estão configurados. Por exemplo, se umx docente desejar avaliar suas turmas de uma maneira que não está contemplada pelo sistema de inserção de notas e presenças, elx será obrigadx a criar uma equivalência que atenda ao formato do sistema de notas, mesmo que essa equivalência não contemple de fato o processo avaliativo realizado.

Essa situação é somente mais um detalhe que revela a dificuldade dos processos avaliativos no ensino universitário. E o quadro se agrava em cursos que requerem uma produção subjetiva ou performática como resultado do aprendizado. Esse é justamente o caso dos cursos das artes da cena. A questão fica ainda mais complexa para avaliar e registrar presença e conhecimento em experiências de campo, de celebração, de alternância entre quem ensina e quem aprende.

Pelas características específicas desse processo de ensino-aprendizagem com a mediação de docentes e mestres de saberes tradicionais, fez-se necessário desenhar outras maneiras de avaliação de conhecimento. Num contexto como o que relatamos nesta pesquisa, temos uma confluência de saberes que vai compor, para cada estudante, uma experiência única de aprendizado. Cada participante trará suas referências culturais ancestrais para o processo. Ao longo da experiência pluriépistêmica, essx participante encontrará parceirxs e mestres que têm suas próprias especificidades nos modos de saber e fazer. Como resultado desses encontros, nenhumx estudante passará pelo mesmo processo de aprendizagem que

x outrx, logo, haverá tantos resultados quantxs estudantes existirem. Nesse caso, critérios gerais de avaliação acabam por achatar essa diversidade.

Diante disso e considerando a presença como algo fundamental num processo de campo vivido e performances partilhadas, o critério de avaliação foi participar das etapas da proposta e relatá-las. Isso, de alguma maneira, reduziu a pressão que se estabelece sobre xs estudantes em relação a notas e avaliações. A redução dessa pressão também contribuiu para configurações menos hierárquicas no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, penso ser importante explicitar que, da forma como a metodologia se organizou, assumiu um fluxo espiralado de transformações e reconfigurações. Isso acontecia porque passávamos pela seguinte sequência:



Figura 40 Espiral de estratégias metodológicas

A seguir, a sequência recomeçava com uma nova manifestação visitada, num ciclo que se repetia, mas nunca da mesma forma, pois a cada ciclo a percepção das turmas sobre as questões abordadas se aprofundava, tanto no que diz respeito a suas ideias e concepções como a seus corpos em performance. A constituição da metodologia em ciclos que se repetem nos remete aos ciclos presentes também nas próprias festas e manifestações estudadas/vivenciadas.

Essa foi, portanto, a metodologia alinhavada até aqui, que continua em movimento e aberta a novas configurações que se estruturam com as práticas futuras. A partir dela e para compreendê-la e configurá-la melhor, foi possível sistematizar alguns princípios performático-pedagógicos que descrevo a seguir, no quinto e último capítulo desta tese.



5

RETOMANDO E ESTICANDO PRINCÍPIOS PERFORMÁTICO- PEDAGÓGICOS

Como já relatei anteriormente, ao longo da pesquisa de mestrado realizada por mim de 2005 a 2007, que incluiu vários meses de investigação em campo acompanhando grupos de Bumba meu boi no Maranhão, levantei alguns princípios presentes tanto no fazer de brincantes das culturas populares quanto no de artistas cênicos. Em função da necessidade colocada pela própria manifestação artística vivenciada, a experiência da brincadeira tradicional, por si, gerava o aprendizado desses princípios. Destarte, naquela época, sistematizei nove princípios, presentes e recorrentes nos fazeres das performances maranhenses estudadas, os quais se relacionam intimamente com a preparação e o processo criativo de artistas da cena.

A ideia de princípios está conectada com elementos que se repetem e que são fundamentais para a constituição daquele fazer. Naquele caso, eram princípios comuns entre o fazer das performances tradicionais e o fazer da cena teatral tal como a consideramos no ocidente até o presente momento. Nos estudos do campo teatral, a identificação de princípios surge claramente na Antropologia Teatral (BARBA, 1995), que busca elementos comuns nas atividades performativas de diversas culturas, tendo em vista a compreensão mais ampla do trabalho poético, técnico e estético de atrizes e atores.

Partindo dessa noção, em minha pesquisa de mestrado, os nove princípios debatidos foram 'Repetição', 'Presença e Integração', 'Precisão e Risco', 'Desafio dos limites do corpo', 'Improvisação', 'Relação com o outro', 'Relação com o espaço', 'Relação entre o eixo e a base do corpo', 'Ritmo e musicalidade'⁸⁵. Abordei, ainda, o estado de jogo/brincadeira provocado/ampliado pela participação no festejo, e falei brevemente das formas de transmissão dos saberes envolvidos nesses fazeres. Esses dois últimos elementos, estado de jogo e transmissão de saberes, também foram considerados fundamentais para a manutenção da linguagem teatral.

A partir das experiências propostas e vividas no doutorado, foi possível revisitar alguns desses princípios, bem como aprofundar, ajustar e esticar o pensamento a seu respeito, sistematizando também outros princípios percebidos. Esses princípios trouxeram a compreensão de uma natureza performático-pedagógica na qual acredito que, no caso desta experiência específica, todos os princípios estejam englobados, por isso, passo agora a chamá-los de princípios performático-pedagógicos. Essa nomenclatura não se deve somente ao fato de serem princípios que contemplam

⁸⁵ Ver Abreu, 2010 para maior detalhamento sobre cada princípio.

simultaneamente uma faceta de criação artística e outra de aprendizado pedagógico. Eles estão ligados a processos de aprendizado e criação na e pela performance em si.

Alguns desses princípios apontam também para as técnicas envolvidas nos saberes/fazeres vivenciados, mas esse aprendizado técnico acontece sempre como uma consequência da experiência da relação vivida no corpo e na troca com parceirxs, como já dito no capítulo 3.

Os princípios performático-pedagógicos levantados foram mobilizados pelo desenvolvimento da metodologia de aprendizado e criação proposta e compartilhada no capítulo 4. Por outro lado, esses mesmos princípios também fundamentaram, de alguma maneira, os fazeres performático-pedagógicos ao longo dos semestres de aplicação da disciplina, ajudando ainda a entender a percepção dxs estudantes durante o processo. Passo a descrevê-los a seguir. Para essa tarefa, buscarei constituir cada um trazendo também algumas percepções dxs estudantes a seu respeito, bem como, eventualmente, das educadoras parceiras.

Chegamos, assim, a dez princípios: 1) Mobilização do corpo; 2) Reconhecimento da tradição; 3) Dinâmica da tradição; 4) Coletividade; 5) Relação com a ancestralidade; 6) Partilha de saberes; 7) Importância dos mestres/mestras; 8) Capacidade de improvisação; 9) Teatralidade; e 10) Tocar-cantar-dançar-contar.

Considero que os princípios performático-pedagógicos levantados nesta tese abarcam um arcabouço mais filosófico e epistemológico do que técnico. Estão relacionados com uma visão mais ampla dos fazeres comunitários e se aplicam às artes da cena nesse sentido, mas foram reunidos principalmente pensando numa relação abrangente entre essas e os saberes e fazeres tradicionais. Ainda assim, como veremos a seguir, a consciência de cada princípio se desdobra em pequenas percepções, muitas vezes, técnicas e estéticas por parte dxs estudantes das artes da cena. Por isso, acredito que pensá-los contribui para nossas capacidades de formação e criação cênicas como um todo.

Eles são também uma estratégia para compreender melhor percepções diversas reunidas ao longo do trabalho prático (as minhas, as dxs studentxs, as das educadoras parceiras). Contribuem para a organização do pensamento e para a compreensão dos frutos das vivências práticas. Atuam também na percepção dos possíveis caminhos éticos, estéticos, poéticos, técnicos e afetivos de relação entre a universidade e as comunidades visitadas.

Os princípios não estão organizados por hierarquia de importância, prevalência ou sequência temporal. É necessário observar também que eles não são estanques, mas se interconectam. Essa interconexão faz com que, algumas vezes, um pareça carregar algumas facetas de outro. Essa classificação é também passível de ajustes e transformações futuras. Passo a descrever os dez princípios a partir daqui.

5.1 Mobilização do corpo

Uma vez que boa parte deste trabalho vem da disponibilidade e da mobilização do corpo dos envolvidos, começarei refletindo sobre uma categoria que denominei Mobilização do corpo. Como discentes e docentes participantes do projeto são, em sua grande maioria, das áreas de teatro e dança, os olhares sobre corpo, improvisação, teatralidade, são influenciados por suas vivências nesses campos de conhecimento. Seguramente, nossas percepções são distintas daquelas dos participantes das manifestações em si, para quem o corpo integra o todo da festa, sendo simultaneamente a matriz da manifestação e parte dela.

Em nosso caso, como turmas dos cursos de licenciatura, tivemos a oportunidade de aprender algo sobre os fazeres e saberes estudados com o envolvimento de nossos próprios corpos. Experimentamos esses fazeres não num processo de repetição mecânica de passos, mas na experiência do jogo consigo e com o outro, de modo que cada um pudesse descobrir caminhos próprios para dialogar com cada saber das performances tradicionais. Transcrevo aqui as palavras de Renata de Lima Silva, da forma como foram sistematizadas num artigo que escrevemos a quatro mãos, já como um primeiro resultado do processo de parceria da disciplina de Fundamentos das Danças Populares Brasileiras, realizada em 2016 e já descrita anteriormente:

O processo de modelar o corpo em determinado padrão não deve, nesse caso, ser entendido como algo de fora pra dentro. Embora haja imagens de referências (vídeos, o corpo da professora) essa é uma busca feita por cada estudante em seu próprio corpo e, em geral, em diálogo com o outro, com o ritmo específico da manifestação, entendendo aqui que os padrões de

movimento das manifestações tradicionais expressivas não são “passos fechados” e sim estruturas abertas para o jogo. (ABREU; SILVA, 2017, p.43)

Dessa maneira, pensar a mobilização corporal como um princípio engloba a possibilidade de vivenciar o processo sempre partindo do e voltando ao próprio corpo, mas um corpo em jogo na relação com quem lhe é próximo a cada vivência. Como vimos até aqui, essa mobilização do corpo está presente tanto nas Vivências mediadas propostas na universidade como na percepção das manifestações tradicionais vividas em campo. Nas Vivências em campo, ela se apresenta de maneiras variadas, como a resistência corporal, a precisão do corpo na execução de especificidades de cada fazer, entre outras coisas. Embora a capacidade de improvisação seja outro princípio, sobre o qual falarei na seção 5.7, farei a opção de manter esses dois princípios conectados por considerar que, ao longo do trabalho, sempre que olhávamos com uma dessas lentes (mobilização do corpo/improvisação), eles estavam muito próximos. Foi sempre por meio da vivência corporal que xs participantes relataram percepções sobre a capacidade de jogo e improvisação. Por outro lado, o envolvimento do corpo no processo sempre exigiu uma porção de capacidade inventiva, de jogo e de improvisação, já que tudo era novo, ainda que num contexto da tradição.

As transformações percebidas nos corpos, tanto por elxs mesmxs como por mim, variavam a depender da etapa do processo de aprendizado em sala de aula e/ou do contexto da festa visitada. Muitas vezes, o corpo chegava receoso, retraído, tanto por respeito como por desconhecimento. Com o passar do tempo, encontrava caminhos de interação. No caso da Morte do Boi do Rosário, por exemplo, em função das vivências anteriores de contato com o Amo do Boi, a turma teve a oportunidade de participar tocando, cantando e dançando no cortejo e nas rodas. Portanto a transformação ia do estranhamento inicial até um envolvimento mais evidente na performance proposta, como é possível perceber nas fotos abaixo em que um mesmo estudante experimenta participar do cortejo com dois instrumentos musicais diferentes, em momentos distintos da festa.



Figura 41 Estudante participa do cortejo do Boi do Rosário 2017. Foto: Arthur Brosig.

A segunda foto da figura 40, tirada em momento posterior ao longo da festa, revela um corpo mais à vontade e incorpora mais um elemento de vestimenta, que é o chapéu de fita. O corpo vai encontrando caminhos de se comunicar com os saberes ali apresentados e sobrepondo elementos que passam a ser mediadores do diálogo dxs estudantes com cada contexto.

Nos casos das festas de congada visitadas, tanto em 2017 quanto em 2018, essa transformação corporal era mais sutil, já que a participação possível era a de misturar-se com a comunidade que acompanhava o cortejo ladeando os congadeiros. Ainda assim, o distanciamento inicial ia dando lugar a uma aproximação que quase denunciava um desejo de “enfiar-se” cortejo adentro.

Outro elemento que vale ser mencionado é o fato de que, em todas as saídas de campo, a turma ficou livre para conversar e interagir com os integrantes da comunidade. Antes da saída, o grupo recebia orientação sobre a importância da escuta e da sensibilidade, do respeito aos ritos e ritmos de cada comunidade e de seus integrantes. Optei por orientá-los também no sentido de perceber que era possível e importante cada corpo vivenciar a festa com alegria e entrega, mas sem esquecer que estávamos lá como convidados e pesquisadores. A partir disso, cada umx podia construir com autonomia a trajetória de seu próprio corpo em cada festa visitada.

Foram diversas as falas de discentes para as quais podemos olhar a partir do princípio de mobilização corporal, algumas já até mencionadas em capítulos anteriores. Reflito brevemente sobre mais algumas, a seguir. Primeiro, trago uma série de falas que ressaltam o elemento da resistência corporal diante dos desafios da natureza da própria manifestação/festa conhecida. Momentos em que discentes perceberam que, na festa da congada, “mesmo sob o sol forte, o tempo seco e com vestimentas quentes, os ternos permaneciam em movimento e canto constante, tanto na ida até a Igreja, quanto na volta da Igreja” (Relato dx estudante I.C.), ou fizeram questão de relatar por escrito, sobre o cortejo da festa do Boi do Rosário, que “era uma caminhada longa, e para quem não estava acostumado, difícil de se manter” (Relato dx estudante L.S.).

Embora possam parecer constatações evidentes, o que interessa aqui é perceber que o corpo, com sua resistência, é uma das camadas da festa que logo se evidencia para estudantes das artes da cena. Junto com essa percepção, surgem, nas falas, elementos como o movimento e o canto constantes, o que nos faz pensar numa percepção subjacente de que se movimentar e cantar fazem parte da estratégia do corpo para permanecer em festa na adversidade do sol quente, do tempo seco etc. Começa a se delinear também, na fala de L.S., uma certa comparação entre os corpos da comunidade brincante e os “externos”, quando diz que para os não acostumados é difícil se manter firme no cortejo.

Essa perspectiva de diferenciação entre a capacidade de mobilização corporal dos “de dentro” e dos “de fora” também aparece em outras falas, como a de B.L., ao afirmar que “já estava super exausto, mas muitas pessoas estavam firmes e fortes dentro da manifestação, com a energia muito ativa e sem perder o clima da festa” e completa ainda, afirmando que havia ficado “impressionado em ver como essas pessoas são animadas, vivas e felizes”. Note-se que mesmo na percepção dx estudante da licenciatura em dança, a capacidade corporal não se fragmenta da potência de ânimo, vida e alegria. Essa percepção da vida/alegria que move os corpos, ressaltada por B.L. se aproxima do comentário sobre o movimento e o cantar constantes mencionados pelo estudante I.C. como elementos subjacentes a essa mobilização corporal. Elementos que, novamente, distinguem os “de dentro” e os “de fora” pelo grau de envolvimento com a festa.

A percepção da professora Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado, ao acompanhar o grupo de 2018 à Festa da Congada de Catalão, reforça tanto a

mobilização corporal quanto a diferença entre os corpos brincantes e os corpos da assistência. Em entrevista realizada após a conclusão do semestre de 2018, ela nos conta:

A gente ainda pegou um percurso lá em Catalão de uns 3 km de caminhada no solão quente. O pessoal da congada cantando, dançando, indo até o local do almoço. E a gente, assim, suando em bicas para conseguir acompanhar. E só de caminhar. Não tinha nem que tocar e dançar. (MACHADO, 2019, Informação verbal⁸⁶)

Essa recorrência de falas, tanto de discentes como de docente, nos mostra parte do alcance desse princípio, constatado ao observarem as comunidades em seus fazeres tradicionais. Mas há também percepções alcançadas nos momentos em que estudantes experimentavam em seus próprios corpos o conhecimento daqueles saberes e fazeres. Essa percepção aconteceu tanto nas vivências que mediamos na universidade como no contato com mestres e brincantes ou nas saídas a campo, já descritas no capítulo 2. Nos anos de 2017 e 2018, os relatos de estudantes trazem sua percepção do envolvimento e transformações em seus próprios corpos, quando dizem que:

Você sai do eixo que você está e eu acredito que isso funciona muito para essa preparação do ator, a gente sente um desconforto, mas com a prática você aprende a participar de forma mais espontânea. (...) Foi o meu eu estar lá pesquisando coisas que eu sei que fazem parte de mim. (Fala dx estudante O.S.)

ou

Nós nos identificávamos como parte daquilo, mesmo sem nunca conhecer. É um som que não é estranho, é um gingado que parece que meu corpo sabe pra onde eu vou. (Fala dx estudante T.B.)

ou ainda

Eu nunca tive contato com a congada, o que eu já tive contato mais próximo assim foi Folia de Reis, mas não diretamente fazendo, e a maioria das manifestações populares nascem ligadas à religião. Essa disciplina me colocou num lugar de eu ter que pesquisar coisas que eu sei que existem aqui, parece que meu corpo sabe pra onde é que vai. (Fala dx estudante O.S.)

⁸⁶ Todas as informações aqui disponíveis de autoria de Machado foram reunidas em entrevista realizada por esta pesquisadora em 2019.

Os três relatos acima foram somente alguns selecionados entre vários que mencionam a sensação do corpo que responde à da dança, ao canto, ao toque propostos pela manifestação visitada como se já conhecesse caminhos para fazê-lo. É uma percepção do próprio corpo como um corpo que sabe. Não como um corpo que não sabe e está chegando à universidade para, só depois, receber a dádiva do saber que vem de fora. A possibilidade de participar da brincadeira com seu próprio corpo tal qual é, atua na autoestima de maneira sutil. Entendo essas percepções como reconhecimento da Mobilização do corpo e, conseqüentemente, da ampliação da capacidade de relação com aqueles saberes e fazeres.

Assim, com o corpo mobilizado em sua capacidade de relação e jogo, opera-se também outro princípio, o do Reconhecimento da tradição.

5.2 Reconhecimento da tradição

Refiro-me aqui ao reconhecimento da importância do contato com os saberes e fazeres tradicionais, tanto nos relatos sobre a experiência ou falta de experiência prévia de cada estudante com as festas e manifestações vivenciadas, como nas reflexões sobre a importância desse contato para artistas e educadorxs da cena. Considero este um princípio abrangente por ter sido uma das transformações de percepção mais evidentes nos relatos de discentes sobre a totalidade da experiência vivida. Também porque o reconhecimento da tradição opera uma mudança da visão sobre si e sobre o mundo. Neste princípio, um dos elementos recorrentes é a indignação pelo desconhecimento prévio, como vemos na fala de I.U.:

Eu moro em Goiânia tem 11 anos e, este ano, através da faculdade e do Basileu França, também uma escola de arte, eu comecei a ter contato com a cultura aqui do Goiás. Eu lembro que, no Ensino Fundamental, teve um professor de artes que tentou ensinar para a gente sobre o Bumba meu boi, só que a aula dele era banalizada pelos próprios alunos, ninguém queria fazer nada na aula dele. É uma coisa que é plantada na gente, né, pensar que a cultura popular não vale nada. Que triste a gente ter que esperar chegar na faculdade pra começar a aprender sobre essas manifestações populares e ainda lembrando que só determinados cursos como o nosso vão estudar aquilo. (...) Acho super importante a gente, como alunos da licenciatura em teatro, conhecer a cultura popular do nosso próprio país. Muitos de nós não conhecíamos, aliás, a gente ainda não conhece, né, porque isso é só a pontinha do iceberg. Isso abre as

portas para a gente se interessar mais e ir atrás, viajar para conhecer de perto. (Relato de estudante I.U.)

Na fala dx estudante, a indignação com o fato de não ter anteriormente a possibilidade de contato com os saberes e fazeres tradicionais vem misturada com a percepção da desvalorização social desses saberes. Há também uma percepção sutil da relação entre a desvalorização desses saberes e outra desvalorização importante para licenciandos em artes da cena, que é a desvalorização da arte como campo de saber. Por outro lado, percebe-se também a consciência de que para reconhecer é necessário conhecer e que, no caso desses saberes, o que conhecemos em nosso curso é apenas um pouquinho de um vastíssimo universo de saberes existentes.

Por vezes, a consciência do desconhecimento aparecia como tristeza e pena pela privação do contato anterior:

Minha família é toda católica, mas a gente não tem essa tradição. [...] Eu me encontrei nessas manifestações e eu sinto uma necessidade de estar mais presente. Algo me fez cegar antes e não ver o quanto é forte isso. [...] Sei que agora eu sinto sede o tempo todo de conhecer e ir para os lugares para saber mais, ouvir mais. [...] É triste ter que chegar na universidade para poder conhecer sua própria cultura. (Relato dx estudante O.S.)

Embora x estudante fale da universidade como o espaço onde, em sua experiência, foi possível um encontro com a própria cultura, acredito que essa impressão esteja fortemente ligada à participação no curso Manifestações Dramáticas Populares, o qual sua turma era uma das primeiras a cursar, ou seja, muitxs colegas de semestres anteriores não tiveram a mesma oportunidade. De outro modo, talvez a sensação de conhecer esses elementos na universidade ainda não existisse. Isso fica evidente na fala de outrx estudante, mais antigx no fluxo de curso, cuja turma não havia cursado Manifestações, mas que elx cursara como Núcleo Livre. Para elx, ainda que reconhecendo a importância dos conhecimentos já ofertados ao longo do curso de Teatro, há uma necessidade de acrescentar conhecimentos que elx nomeia como “do nosso Brasil”:

Muitos não têm oportunidade, nunca tiveram, não conhecem e vão conhecer coisas a partir da universidade, então esse tem que ser um meio de interlocução e de abrir portas para a gente conhecer. A gente não tem que conhecer só Shakespeare, butoh, seja lá o que for, essas culturas de outros lugares, a gente tem que conhecer as culturas mais a fundo do nosso Brasil. E não é só capoeira também, né? Conhecer coisas do Norte,

do Nordeste, que são desvalorizadas, infelizmente. (Relato dx estudante P.A.)

Embora a fala demonstre a consciência da importância de conhecer referências teatrais mundiais, como Shakespeare e o Butoh, a reivindicação é que os estudos da cultura brasileira estejam lado a lado com essas referências já consolidadas nos estudos das artes da cena.

A indignação e a tristeza pelo desconhecimento também levaram à percepção mais sistematizada do preconceito envolvido no processo. Podemos perceber isso em relatos como:

Eu já tinha me feito essa pergunta no início da disciplina: por que que a gente não conhece tanto? Não é por falta de tradição, porque a Congada de João Vaz mesmo, bairro dentro de Goiânia, tem quase 50 anos, né? 50 anos de congada e eu nunca tinha nem ouvido falar. Congada, por exemplo, tem vínculo com a religião católica. Boa parte da minha família é católica e, mesmo assim, eu nunca ouvi falar disso. Acho que tem um pouco a ver com o preconceito e tudo o mais. (Relato dx estudante R.S.)

ou

Lá no fundo, as pessoas ainda têm o preconceito. Em questão de tudo. Eu cheguei aqui com preconceito. Quando a gente se perguntou, “por que a gente não vai mais pro centro de Pirenópolis? Por que o povo não vê isso aqui?” Não, porque tem muito preconceito ainda lá no centro, com as pessoas. E eu fiquei muito indignado com isso, né, fiquei muito triste também com isso, mas eu entendi completamente, porque eu também fui assim. (Relato dx estudante Y.F.)

As percepções sobre o preconceito, como podemos ver nas falas de R.S. e Y.F., passam pela constatação de que este está em suas famílias, neles mesmos e nas próprias comunidades em que as manifestações visitadas estão inseridas. Embora não haja menção específica nessas duas falas, sabemos que há forte preconceito na universidade também, conforme o longo debate já realizado no capítulo 3.

Por outro lado, a fala de Y.F. relata uma transformação quando afirma “eu também fui assim”. Não obstante saibamos que uma real mudança de preconceitos arraigados leve tempo e mais vivência, a fala aponta, no mínimo, uma intenção de transformação. No que se refere ao reconhecimento da importância dos saberes e fazeres tradicionais, outras transformações e aprendizados também foram relatados, como podemos ver na fala de A.S., que diz:

Eu aprendi nas aulas que é importante a gente dar valor. Eu não tinha conhecimento das manifestações populares e, quando a gente teve esse acesso ao conhecimento, eu vi como que é trabalhoso, eu vi como que é sofrido pra conseguir estar tudo assim impecável e graças a isso eu aprendi a dar valor. Não só às manifestações lá do Maranhão, lá do sul, mas às manifestações daqui também, como a congada. Porque, véio, era muita gente. Muita gente no ritmo certinho, não perdia o ritmo, muitos instrumentos ao mesmo tempo, muita gente dançando, diversas danças, diversos cantos, então, acho que dar valor foi uma das coisas que eu mais aprendi. (Relato dx estudante A.S.)

Compreendo, portanto, que o processo de reconhecimento da lacuna e do preconceito pode levar ao reconhecimento da importância, do valor e da competência de desempenho daqueles saberes e fazeres em questão. E esse reconhecimento da tradição, em nosso caso, esteve relacionado com a possibilidade de mobilização corporal como vimos na descrição da metodologia construída com as turmas que estiveram no curso ao longo dos três semestres.

Essa transformação no reconhecimento pôde ser percebida também nos relatos da docente que acompanhou o grupo em 2018, que reforça:

Olha, o quanto a gente desconhece a cultura popular, a manifestação popular, isso para eles e para mim também, mas para mim, eu já sabia, porque principalmente paulistana do jeito que eu sou, esse convívio foi muito pequeno. E foi através da capoeira e mesmo participando do Cupuaçu⁸⁷, não era necessariamente o Cacuriá que as pessoas vivem no Maranhão, já era uma coisa mais aculturada. [...] Já estava deslocado do seu espaço original. Era uma delícia. Mas quem vivia mesmo o Cacuriá mais era o pessoal do Maranhão, eu me sentia meio intrusa. Então esse desconhecimento... E aí quando eu descobri que nem os alunos que são do Goiás conheciam as próprias manifestações, falei, então eu não sou tão peixe fora d'água. Então esse contato eu acho que foi muito significativo para eles. [...] Então esse foi um momento bem bacana também deles reconhecerem a importância das manifestações e sentirem a potência de organização social, cultural, artística que aquilo lá traz, para quem participa e até para quem assiste. (MACHADO, 2019, Informação verbal)

Julgo importante trazer essa percepção docente, ainda que ela corra o risco de apenas reforçar as falas discentes já apresentadas, porque demonstra que o processo de transformação no estado de conhecimento sobre esses saberes e fazeres foi percebido de pontos de vista distintos durante a experiência. Soma-se à menção dx estudante A.S., que nos indica o reconhecimento da competência no desempenho

⁸⁷ Grupo de Bumba meu boi maranhense radicado em São Paulo, há mais de 20 anos, cujo amo é o Mestre Tião Carvalho.

daqueles saberes e fazeres, uma percepção também da potência de organização social, cultural e artística para quem participa. Apesar da fala da professora Maria Ângela Machado, não farei distinção aqui entre quem participa e quem assiste, pois, considero que, no caso das manifestações dessa natureza, a assistência também é participante, embora de modo diverso daquele de quem prepara a festa. São, portanto, lugares distintos para participar de uma mesma performance. E essa participação efetiva, de um lugar ou de outro, contribuiu, no nosso caso, para a ampliação do Reconhecimento da tradição.

5.3 Dinâmica da tradição

Outro princípio importante é o que chamarei de Dinâmica da tradição, a qual traz consigo confrontos socioculturais diversos. Seria possível que o Reconhecimento da Tradição e a Dinâmica da Tradição fossem aqui tratados como duas facetas de um único princípio. Faz parte de reconhecer a tradição, entender sua dinâmica e os conflitos que a compõem. Porém, opto por separar dois princípios para debater essas duas facetas opostas, principalmente pelo fato de desenvolver um debate mais pontual sobre como cada uma dessas facetas modificou o processo.

A percepção da tradição por parte dos grupos que vivenciaram as saídas de campo foi, na maior parte das vezes, uma percepção que já trazia consigo a indissociabilidade das dinâmicas de transformação que acontecem para a própria sobrevivência e manutenção dessa tradição. Por outro lado, os limites do que pode ser transformado/alterado sem que a tradição se descaracterize são tênues. A consciência desses limites veio, muitas vezes, no caso das Vivências em campo, de conflitos socioculturais como os de gênero ou de geração.

Vejamos primeiro como se revelou a percepção da dinâmica da tradição por parte dos discentes. A fala de I.C. traz, por exemplo, a percepção de algumas transformações a partir da influência de novas gerações, ao acompanhar a Congada da Vila João Vaz:

A Congada não apenas sobrevive, ela resiste, persiste e é reinventada de geração a geração, sem perder a tradição. Foi possível perceber a influência dos jovens e adolescentes em alguns ternos, através do ritmo

mais acelerado dos tambores e da introdução de gestualidades corporais vindas do hip hop e do funk. (Relato dx estudante I.C.)

Não entrarei aqui no mérito da precisão da afirmação, pois as visitas às manifestações foram pontuais, ou seja, estx estudante não teve a oportunidade de acompanhar a comunidade mais longamente para confirmar sua hipótese de que havia real influência do hip hop ou do funk nas gestualidades dos jovens daquele determinado terno. No entanto, o conhecimento prévio dx estudante desses gêneros musicais e a comparação entre as características daquele terno e as dos outros levou a esta conclusão e gerou reflexão sobre a dinâmica da tradição. Reflexão que se aprofunda em outro ponto de seu depoimento:

A gente viu o quanto que a manifestação influencia as novas gerações, por exemplo, as antigas gerações foram influenciadas e, através dessas manifestações, elas influenciam as atuais gerações. É uma relação de troca, a manifestação influencia as pessoas, a comunidade, e a comunidade influencia também. Eu achei muito interessante ver principalmente aquilo das novas gerações trazendo uma pegada diferente. (Relato dx estudante I.C.)

Não há estranhamento, portanto, no fato de ocorrerem mudanças e transformações. Tampouco há uma expectativa de que a tradição seja estática ou impassível de ajustes, nesse caso, por meio das negociações intergeracionais. Por outro lado, um episódio vivido em outra festa, a do Boi do Rosário, em 2017, suscitou diversos questionamentos por parte da turma. B. L. nos conta o que aconteceu nesse dia, que era de festa de Morte do Boi:

A pedido das Guerreiras do Bonfim, o Boi do Rosário não foi morto, com ares de quebra da tradição. Algumas pessoas ficaram revoltadas, menos as crianças que ficaram mega felizes de a morte não ter acontecido. Foi legal a experiência de ver isso acontecer e ver as reações das pessoas que estão sempre presentes na manifestação. Isso abriu discussão para o que já havíamos relatado em sala de conhecimento, a tradição, até que ponto ela deve ser preservada ou ganhar aspectos modernos, já que atualmente temos tanto discutido a questão ambiental e cuidado com os animais. É uma mensagem bacana para ser transmitida para as novas gerações que vão continuar a fazer a festa do Boi. (Relato dx estudante B.L.)

Podemos observar, nesse segundo caso, a percepção dx estudante de que algumas pessoas ficaram revoltadas com o fato de o Boi não ter morrido, na festa da morte do Boi, que tem justamente a função de finalizar o ciclo de vida do Boi de cada

ano. Naquele ano, as madrinhas do Boi eram as Guerreiras do Bonfim, um grupo de 5 mulheres idosas rezadeiras, benzedoras e contadoras de causos. Partiu delas, durante o ritual, o pedido de não matar o Boi, que se chamava Alegria das Guerreiras, usando o argumento de que sua alegria não poderia ser morta. Esse pedido gerou amplo debate entre brincantes e assistência, depois do qual, o amo optou por atender o pedido e não matar o Boi. Note-se que B.L. ressalta a alegria das crianças com o fato de o Boi ter sido poupado.

Trago ainda a informação da coincidência de, no caso desse grupo de Bumba meu boi, boa parte das crianças brincarem compondo o cordão das índias, que tem justamente a tarefa de proteger o Boi. Há também um elemento secundário, mas importante que é o fato da percepção de B.L. passar justamente pelos dois grupos extremos em termos geracionais, as crianças e as mais velhas, tidas como referência de saberes mais antigos para aquela comunidade. As quais, aliás, no episódio relatado, estavam lado a lado com as crianças na opção de não matar o Boi, ajustando a tradição de todo ano.

Não debatarei aqui a pertinência de qualquer uma dessas escolhas. Apenas chamo a atenção para a dinâmica da tradição como um princípio que nos permite entender melhor a experiência vivida pelos discentes. Entretanto, pude perceber que os estudantes, depois da experiência vivida, buscaram analisar a questão da quebra ou manutenção da tradição, o que aparece em trechos como: “Então eu acho que a cultura está presente, mesmo o Boi não morrendo, a cultura está ali, ela existe, só foi adaptada, mas está ali” (Relato de estudante M.S.). Tivemos inclusive um debate acalorado em sala de aula, levantado pelos estudantes ao voltar da viagem de campo, sobre a festa ser ou não uma festa tradicional.

O outro lado da percepção da dinâmica da tradição aconteceu na vivência dos confrontos socioculturais mencionados acima, os quais se apresentaram em semestres, momentos e grupos distintos. Relato um primeiro episódio que mostra um conflito dessa natureza, o qual avalio que envolve confrontos de gênero e geração, mas também ressalta o choque entre universos distintos. Nesse episódio, um estudante explicita sua percepção de conflitos que despontam no encontro entre a universidade e a comunidade da festa, o contemporâneo e a tradição. Esse conflito se evidencia na fala sobre o incômodo causado por sua vestimenta ao transitar pelo ambiente da festa da congada:

Durante a missa, pude perceber diversos olhares de repulsa/raiva/nojo voltados a mim. Por não conhecer a cultura daquela comunidade anteriormente, não me atentei que as minhas roupas poderiam ser "chocantes" para eles, o desconforto causado por esses olhares me distraiu por grande parte do evento. (Relato dx estudante A.S.)

A vestimenta em questão era uma mini blusa. Talvez a mini blusa provocasse julgamentos e reprovações se fosse vestida por uma pessoa tida como sendo do sexo feminino, uma vez que a festa envolvia a entrada na igreja. Sendo vestida por uma pessoa tida como sendo do sexo masculino, esse julgamento, provavelmente se elevou em potência, o que gerou desconforto de ambos os lados, tanto para membros da comunidade anfitriã como para x estudante visitante. Um episódio dessa natureza evidencia não somente o drama pessoal do acontecimento como a matéria pura do conflito entre gêneros, gerações, grupos sociais distintos, graus distintos de escolaridade, dos quais o ambiente das festas tradicionais está longe de ser isento.

Vale ressaltar aqui que, na metodologia proposta para o curso de Manifestações Dramáticas Populares, há uma prática aplicada com a intenção de contribuir com outras possibilidades de olhar para esses potenciais conflitos. Essa prática se insere no período que antecede as visitas a campo e se materializa nas conversas de orientação prévia e nas Vivências mediadas de aproximação do universo de cada manifestação que acontecem em sala de aula (conforme detalhados no capítulo 4). Nesse caso específico, o grupo foi orientado a pensar em questões éticas de escuta sensível e respeito ao contexto visitado. Todavia, identifico tanto a possibilidade de estudantes estarem ausentes dessas conversas, por motivos de suas próprias agendas, o que gera desinformação e potencializa o conflito subsequente; como o fato de as percepções do que venha a ser escuta sensível e respeito ao contexto serem muito diversas, o que também manteria o potencial de conflito mais elevado.

Essx mesmx estudante, ao fim do semestre, conseguiu, em um segundo relato, elaborar melhor sua análise da experiência com o confronto e com o desconforto gerado:

Uma das diferenças que eu notei foi a questão do conforto. Eu participei apenas da saída de campo para a congada. Eu não me senti muito confortável lá, por toda uma questão das pessoas que estavam lá não serem tão receptivas para todas as diversidades de pessoas. E aqui, por ser um ambiente universitário, por ser um ambiente que tem uma

diversidade muito grande, eu me senti muito confortável, porque além do mais aqui é parte da minha casa, eu venho aqui todos os dias. Então, eu me senti fazendo algo na minha casa, me senti dançando com os meus amigos, com a minha família. Eu acho que a questão de conforto, ela falou muito forte. (Relato dx estudante A.S.)

Embora perceba seu desconforto gerado pelo que chama de não receptividade das pessoas da comunidade da congada para como todas as diversidades, x estudante não menciona o desconforto da própria comunidade. Novamente, não vale aqui fazer juízo de valor, mas perceber o potencial de conflito em si e a força de transformações gradativas que surge desse potencial.

Outro conflito que tange questões parecidas foi recorrente em mais de um semestre. Conforme já dito, algumas das manifestações conhecidas ao longo do curso se configuravam com vestimentas e papéis que se definiam, entre outras coisas, pelo gênero. É o caso do Tambor de Crioula e do Cacuriá, por exemplo, em que as mulheres usam saia e os homens calça. Além disso, no caso do Tambor, soma-se o fato de que, em geral, os homens tocam/cantam e as mulheres dançam.

Contudo, no ambiente da universidade, há atualmente uma fluidez crescente no que diz respeito aos padrões de gênero antes estabelecidos. Temos estudantes que transitam por um amplo espectro quando se trata de pensar e viver seu próprio gênero. Esse amplo espectro não cabe mais nos padrões de gênero que outrora configuraram a distribuição de papéis masculinos e femininos nos fazeres tradicionais.

Neste momento, opto por não incluir aqui a questão das qualidades de energia que podem ser entendidas como masculinas e femininas e que estão presentes, como polaridades energéticas opostas em termos de qualidade, em diversas cosmologias e tradições. Tampouco pretendo entrar no debate da pertinência ou não da manutenção dos papéis de gênero em cada comunidade tradicional, pois creio ser um debate que cabe às próprias comunidades fazerem quando, em sua trajetória, considerarem o momento oportuno. Debato, no entanto, o choque que nasceu quando dois contextos com fluxos distintos de pensamento sobre gênero se encontraram.

No ambiente da universidade, tanto nas vivências com o Cacuriá como com o Tambor de Crioula, não foram poucas as vezes em que estudantes que seriam considerados masculinos em nossa sociedade se candidataram a vestir as saias para participar com elas da dança proposta. Conforme ressaltai no capítulo 2, costume oferecer as saias como um dos materiais importantes de mediação do contato entre o corpo e a tradição a ser conhecida. Com as saias disponibilizadas, algumas vezes,

tivemos estudantes de sexo dito masculino experimentando o lugar da saia e da dança.

Embora, no espaço da universidade, nas situações de vivências mediadas, nunca tenha havido objeções de minha parte em relação a essas experiências, foi sempre ressaltada a característica daqueles fazeres do modo que são propostos em suas comunidades de origem. Ou seja, mesmo que possamos experimentar a saia assim, é preciso ter consciência que esse uso não é feito, até o presente momento, nas comunidades detentoras desses saberes. Mesmo que, um dia, essa nova forma possa vir a ser incluída nesses fazeres tradicionais, atualmente, não é dessa forma e não cabe a nós, visitantes, impô-la.

Um exemplo de transformação dos papéis de gênero no âmbito das comunidades tradicionais é o lugar que as mulheres vêm ocupando nessas comunidades nas últimas duas décadas, passando a ser batuqueiras, estando à frente da coordenação de grupos, entre outros papéis que até pouco tempo só eram permitidos a homens.

Mencionarei aqui um último confronto, esse mais evidentemente de natureza política e socioeconômica. Acompanhando as festas ao longo de 4 anos, pudemos observar algumas transformações em sua estrutura. Um exemplo disso é a Festa da Congada de Catalão que, a cada ano, apresentava as ruas mais tomadas por barracas de vendas de produtos e as etapas da festa mais marcadas pela presença determinante e anunciada da prefeitura local. Esses dois elementos em transformação chamaram a atenção dxs estudantes no sentido de entender a negociação entre a questão econômica e social e a manutenção cultural da festa, como podemos ver na fala de A.N.:

Em se tratando de cultura, tudo em um sistema capitalista é vendável ou não, então como vender algo que é comunitário? Como vender algo que vem de dentro, da identificação das pessoas, do subjetivo delas, da religião? Eles têm aquele esquema de patrocínio dentro da cidade, mas porque é uma coisa que eu penso que não tinha como suprimir. Já era uma tradição gigante quando eles chegaram. Eles, eu falo a indústria atual que gera aquele lugar, o pessoal que administra. (Relato dx estudante A.N.)

Considero importante olhar para essa percepção de A.N. pois se, por um lado, a verba dos comerciantes e da prefeitura beneficia a estrutura da festa, por outro, altera pilares fundamentais como a organização do tempo do rito. Vimos, por exemplo, em um dos anos de visita, vários ternos ficarem de fora de uma etapa da festa pelo

rigor de horário imposto pela prefeitura para a realização da missa. Ou seja, imprime-se outro padrão temporal, guiado por preceitos distintos daqueles que costumavam orientar a festa até então.

Seguramente há outras implicações nessas mudanças socioeconômicas. Todavia, por não ser o objetivo desta tese, não adentrarei tal debate. Limito-me a reforçar que o princípio da Dinâmica da Tradição, com os confrontos socioculturais, também contribui para as escolhas metodológicas ao longo da criação do curso de Manifestações Dramáticas Populares.

5.4 Coletividade

Outro princípio que despontou fortemente nas falas de estudantes e em suas percepções ao vivenciar o processo performático-pedagógico proposto ao longo do curso foi o da Coletividade, que inclui a percepção da força dos fazeres comunitários e coletivos. Lembro-me de, numa das visitas à congada de Catalão, umx estudante que nos acompanhava chamar a atenção para a camiseta de um congadeiro que trazia os dizeres: “vários ternos nos separam, mas uma santa nos une”. Essa frase me parece muito simbólica de algumas camadas daquela festa, mas também da importância da espiritualidade e da relação com o sagrado como elemento que gera coletividade. Essa força de coletividade se desdobra na receptividade e inclusão de quem chega para conhecer a manifestação. As falas discentes, algumas vezes, fazem pensar que havia uma pré-disposição ou quiçá um receio dxs estudantes de não serem bem recebidos dentro daquela coletividade, como é possível identificar no depoimento de I.C. sobre a ida a uma das festas de congada:

Por fim, o fato que mais me encantou foi a receptividade e a generosidade de nos acolherem para essa tradição. Afinal, enquanto os brancos, historicamente e até os dias atuais, por diversas vezes excluíram os negros e tentaram dizimar a sua cultura, ver a comunidade negra de portas abertas para todos, independentemente de cor, idade, gênero ou condição financeira, acolhendo não só a todos da comunidade local, mas também quem vem de fora, foi um exemplo de aceitação e respeito. (Relato dx estudante I.C.)

Como é possível perceber pelo relato, apesar do receio de não ser bem recebido, de modo geral, a receptividade era visível. A fala de I.C. nos provoca também a estabelecer relações novamente entre receptividade e reconhecimento, pois reconhece a congada como uma manifestação predominantemente negra e a ação excludente do povo colonizador. Esse reconhecimento acaba por ampliar o valor atribuído ao acolhimento da comunidade para quem chega para conhecer a festa, sendo visto pelo estudante como um exemplo de aceitação e respeito. A coletividade se torna aqui um princípio, pois mobilizou a proposta performático-pedagógica em si e alterou a forma com que os estudantes puderam compreender as interligações entre os saberes e fazeres tradicionais e seu próprio aprendizado da linguagem cênica. A fala a seguir, da professora Maria Ângela, nos remete a essa ligação entre saberes distintos, mas com muito potencial de diálogo:

Esse caráter comunitário da festa, da manifestação e que, mesmo que você não pertença, você se sente incluído como espectador, isso traz elementos pra gente pensar o nosso fazer teatral dentro dessa qualidade de comunidade que essas manifestações trazem e que eu acho que, para o teatro, também pode ser uma coisa bastante fundamental no sentido de compartilhar essa experiência, uma experiência compartilhada do fazer teatral. Assim como na congada, você participa mesmo, você comunga com aquelas pessoas naqueles ritos. (MACHADO, 2019, Informação verbal)

Há outro traço importante nessa percepção que se liga ao que foi debatido antes no que tange à percepção e ao aprendizado que não se concentram especificamente na técnica ou na estética daqueles fazeres visitados, mas se conectam principalmente à ética comunitária vivenciada. Essa consciência comunitária, de coletividade, está enraizada em cosmovisões específicas e não pode ser transferida de um campo a outro tal e qual. Todavia, ela ressignifica nossas maneiras de perceber algumas relações internas do campo das artes da cena.

Perceber a receptividade e a coletividade fortemente presentes nas vivências em campo trouxe, além do receio e da surpresa da acolhida, a delicadeza do sentimento de inadequação e de desconhecimento. Novamente, é necessário entender-se como externo para poder, a seguir, descobrir formas de participação, como se nota na fala de I.U.:

A gente, às vezes, até se sente um intruso no meio daquilo tudo, porque realmente somos pessoas que não conhecem nada sobre aquilo, tentando

conhecer um pouquinho. Parece que todo mundo sabe daquilo, todo mundo vira de costas, em determinado momento, e você tá lá moscando... às vezes, você tá desrespeitando uma cultura só por não ter virado de costas. (Relato dx estudante I.U.)

A sensação de intrusão, de sentir-se excluído do coletivo, de entender-se como não detentor de um saber que “parece que todo mundo sabe” é muito importante aqui já que remete à necessidade de escuta, de observação e, em última instância, de respeito ao saber alheio para entrar na casa alheia. Esse respeito à casa alheia contribui na inversão da lógica colonizadora, que é de invadir primeiro e depois perguntar. Como carregamos conosco essa lógica em relação aos saberes e fazeres tradicionais, os princípios para desestabilizá-la importam bastante nesta pesquisa.

Essa desestabilização, assim como o reconhecimento, se beneficia muito da mobilização corporal. Ver é diferente de fazer, para A.S.:

A gente observando, a gente não tem noção do que é participar. E participando, o grupo tem um senso de receptividade muito grande e eu não tinha observado isso nos lugares em que a gente foi ver. Sempre teve mas não dava pra perceber. Então eu senti isso agora, na hora que a gente fez o movimento e o pessoal falou vem e vamos dançar também, vamos cantar todo mundo. Energia e receptividade. (Relato dx estudante A.S.)

Na fala de A.S., está a afirmação literal de que foi a partir do movimento que pôde perceber o senso de receptividade, uma receptividade que, depois de experimentada, passa a ser percebida como sempre estando lá, mas diluída na percepção de quem só observa. Entretanto, ela se concretiza para quem muda de lugar de relação com aquela coletividade e passa a fazer, além de olhar. Há uma mudança de perspectiva, fortemente influenciada pela possibilidade de experimentar em seu próprio corpo.

Ainda que a coletividade tenha se apresentado para os grupos com um forte traço de receptividade, ela também evidencia confrontos diversos, ligados às questões de gênero, de classe, de escolaridade, de geração. Esses confrontos explicitam, entre outras coisas, a dinâmica da tradição, que não é estática no tempo, mas se transforma também por meio dos conflitos em si.

5.5 Relação com a ancestralidade

Outro princípio importante ao longo do processo foi a Relação com a ancestralidade, tanto no que diz respeito à forte presença de espiritualidade/religiosidade nas festas visitadas, como no que tange à noção de influências das culturas afroameríndias ou de outras percepções ligadas a esse elemento como fundante das formas de relação com aprendizado e saber. O elemento da ancestralidade aparece duplamente nesta tese. Primeiro, de forma mais ampla, como descrita no capítulo 3, uma noção fundante para o pensamento que a tese propõe. Depois, como um princípio de abordagem, análise e proposição metodológica na construção das pedagogias propostas para o curso de Manifestações Dramáticas Populares.

Esse princípio apareceu de maneira recorrente e contundente na fala dxs estudantes. Transcrevo abaixo um longo trecho do relato de E.S. por acreditar ser importante entender a que grau de profundidade foram as percepções relatadas:

Eu realmente não conhecia absolutamente nada da cultura popular goiana e eu nasci e fui criada aqui, [...] eu sou de uma família evangélica que, assim, toda manifestação ou evento ou religião que tem descendência ou sua raiz firmada na África, que vem da África sofre um preconceito, mas um preconceito, que é difícil você entender sabe? [...] Então, assim, falando por mim, o estranhamento aconteceu no momento em que eu cheguei nesse evento [Tambor de Crioula] com um certo... eu diria preconceito mesmo por nunca ter vivenciado, nunca ter participado e sempre ouvir que, sei lá... é do capeta, é do demônio, e eu cheguei, mas eu cheguei de coração aberto, eu falei assim: eu vou abrir meu coração e vou vivenciar isso como uma coisa nova e vamos experimentar, vamos ver o que que dá. E na hora que eu cheguei... não sei se por ser descendente de negros, né, mas aquilo me tocou, eu não sei se está no sangue, mas chegou em mim de uma maneira diferente, eu comecei a perceber de um jeito diferente, sabe? E fiquei pensando que se eu tiver filhos futuramente, eu vou criar eles vivendo isso. Não estou dizendo que você precisa acreditar nisso como religião, mas querendo ou não, aquilo faz parte de você, é a sua cultura, e você deixar isso de lado é você esquecer quem você é, então, para mim, foi uma experiência meio que libertadora viver esses momentos. (Relato dx estudante E.S.)

Embora parte da fala dx estudante nos remeta à categoria do Reconhecimento da tradição, especialmente quando menciona o preconceito, compreendo o foco de sua fala em outro ponto. Há uma referência à raiz, à disposição de coração aberto, ao sangue, aos filhos. Talvez sem ter total consciência, ao relatar sua percepção e a transformação de perspectiva, E.S. traça uma linha de ancestralidade em seu corpo

e faz esse traçado sem esquecer de alinhar os filhos que dela possam frutificar. Note-se ainda que elx faz questão de diferenciar essa ancestralidade da religião. Até porque, no início de sua colocação, atribui à sua criação na religião evangélica a herança do preconceito em relação às religiões e manifestações de matriz africana.

Essa ancestralidade, na fala de E.S., é algo que faz parte delx e que, quando deixada de lado, contribui para o esquecimento de si. Ao contrário, a possibilidade de vivenciá-la gera uma experiência de libertação. Embora essa sensação de libertação seja algo muito pessoal, a percepção da ancestralidade como um fator mais profundo do que a mera repetição do costume religioso aparece em falas de outrxs estudantes.

Na fala de T.B., por exemplo, há uma observação relativa a uma prática que observamos em mais de um ano na Festa da Congada de Catalão. Consistia em todos os integrantes dos ternos de congada virarem de costas ao passar sobre o trilho da ferrovia durante o cortejo dos ternos. T.B. poderia ter considerado esse ato um costume, uma superstição, uma tradição, mas podemos ver em sua fala abaixo que considerou algo “não de religiosidade”, mas de “ancestralidade”:

Só mais uma coisa da congada que eu achei muito, muito, muito forte, que quando nós passamos no domingo pela ferrovia, todos os que estavam passando passavam de costas. (...) A palavra não é religiosidade é uma coisa de ancestralidade também. (Relato dx estudante T.B.)

Embora não tivesse essa informação antes, o que T.B. observa está descrito pelo pesquisador Cleber Carvalho em sua dissertação sobre o Terno Verde e Preto da Congada da Vila João Vaz como sendo um movimento “que possui função ritual e que, segundo Osório Alves, é realizado ‘desde os tempos dos velhos congadeiros’” e que esse movimento seria realizado com a intenção “de se proteger de forças espirituais negativas” (CARVALHO, 2016, p. 176). Ou seja, o que T.B. pôde concluir pela observação atenta estava, de fato, ligado a saberes/fazeres ancestrais presentes no rito da festa.

Neste ponto, acho importante lembrar que esses princípios foram se constituindo ao longo da pesquisa e, portanto, não foi reforçada de antemão a questão da ancestralidade nos encontros de mediação com xs estudantes. Entendo, destarte, que essas conclusões partiram da própria vivência e das experiências prévias trazidas por cada umx.

Outras vezes, não surgia exatamente o termo ancestralidade, mas a percepção da conexão com os antepassados:

Observar a celebração da missa em conjunto com a participação dos grupos de Congada foi uma novidade e, aparentemente, tudo estava em perfeita harmonia. Entretanto, quando fiquei sabendo que o padre da Igreja havia se negado a celebrar a missa se os grupos de Congadas participassem e que outro padre teve que substituí-lo, fiquei surpresa com a recusa e me lembrei que, quando a comunidade negra está envolvida, há sempre muito preconceito, luta e resistência. E ainda assim, mesmo com um fato que agrega determinada tensão, lá estavam os grupos com muita animação, energia, presença e, acima de tudo, fé. Enfrentar anualmente a tradicional Igreja Católica, que possui fortes amarras europeias, é uma prova de que essa manifestação cultural e religiosa afro-brasileira não é movida apenas pela devoção aos santos, mas também por um sentimento de **responsabilidade religiosa com os antepassados negros** que sofreram injustamente nesse país, dizendo assim muito sobre a história. (Relato dx estudante I.C., grifo meu)

Essa percepção de conexão se apresenta tanto quando se trata da espiritualidade como quando se trata da própria história compartilhada por uma linhagem de pessoas que foram responsáveis por sustentar a manutenção de cada manifestação visitada. Pessoas que resistiram e resistem a todas as adversidades, massacres, preconceitos e abusos de força e poder por parte das instituições políticas e religiosas do país.

Creio importante mencionar também que essa noção de ancestralidade está subliminar em outros tipos de percepções ligadas à espiritualidade presente em cada tradição conhecida. Tivemos, em nossos grupos diversos de estudantes, integrantes ligados a uma ou outra religião. Por vezes, a ligação religiosa era muito distinta dos símbolos e signos presentes em cada festa, mesmo quando não se tratava de símbolos ligados à ascendência africana ou indígena daqueles saberes e fazeres. Ainda nesses casos, há falas interessantes de analisar. É o que podemos perceber na fala de G.P.:

Senti muita fé e isso torna a festa muito bonita de se ver. Finalizamos a festa dentro da casa e as Guerreiras do Bonfim tinham chegado para receber a homenagem. Esse momento foi muito emocionante, pois eles começaram a cantar para São João, São Pedro com tanta devoção que mesmo quem não acredita em santos se emociona. (Relato dx estudante G.P.)

Embora isso não tenha se configurado na reflexão dx estudante, vale considerar que talvez a emoção não esteja somente vinculada ao culto aos santos, mas, entre outras coisas, ao acúmulo ancestral impresso ao ritual com seus fazeres e saberes.

Em todas essas facetas, a ancestralidade foi um princípio que se apresentou como lente para os olhares, além de ter sido fundamento para a pesquisa como um todo, como já argumentado no capítulo3.

5.6 Partilha de saberes

Outro princípio muito importante para nós que somos educadorxs em formação foi aquele que diz respeito à Partilha de saberes. A percepção sobre a partilha de saberes esteve ligada principalmente a três tipos de partilha: trocas intergeracionais, trocas entre pares e na relação de docente e/ou mestre com discentes. Esse princípio, como veremos, está também apoiado na ideia de aprender a fazer fazendo e, mais ainda, fazendo em conjunto. A partilha de saberes acontece entre diversos atores do processo: entre docentes e discentes, entre docentes e mestres, entre discentes e mestres, entre mestres e comunidades, entre os integrantes das comunidades e assim por diante. Não obstante, na análise que se segue as partilhas intergeracionais estão um pouco mais evidentes por terem sido as mais mencionadas pelxs discentes.

Pensar a partilha de saberes é também colocar em questão relações de hierarquia. A consciência relacionada com as hierarquias esteve mais ligada às reflexões vindas de quem desempenhou o papel de poder que se destina ao docente durante o processo. Todavia, entendo que hierarquia e partilha de saber estão intimamente ligados nesta pesquisa. Isso aparece sutilmente em algumas falas, como a de B.L. que ressalta a mistura entre crianças e pessoas mais velhas no contexto da congada, bem como o respeito percebido entre eles:

Foi bonito de observar as variadas gerações empolgadas com sua devoção e manifestação, crianças se misturavam a pessoas sábias e vividas. O respeito entre eles, tanto com seu terno quanto com os outros ternos. (Relato dx estudante B.L.)

Ou ainda na fala de H.C. sobre a participação das crianças nessa mesma festa:

Outro fator bastante estimulante é a participação de crianças dentro dos ternos fazendo todo o cortejo, tocando e dançando também. Elas vão sempre à frente e atrás os mais velhos, mas há uma integração de várias gerações, o que ajuda a manter essa festa viva. (Relato dx estudante H.C.)

Essas duas observações são importantes por corroborarem uma percepção de convívio intergeracional que cria e mantém o aprendizado. Essa manutenção do aprendizado está também ligada ao princípio já debatido da Dinâmica da tradição.

Não foram poucas as percepções nesse sentido. Nesse caso, embora haja a partilha do saber, importa menos um processo hierárquico, de referenciar um papel de detentor do saber, e mais o esforço coletivo de garantir a sobrevivência e a manutenção daqueles saberes e fazeres. Assim, está estabelecida uma relação em que quem conhece mais aqueles fazeres é responsável pela partilha, mas é também responsável por garantir o vínculo de quem conhece menos. Essa necessidade, por si só, altera a relação de hierarquia. Ainda que exista um amo, um capitão, um mestre, uma pessoa mais velha a quem a comunidade respeita, há o potencial de continuidade nos mais jovens, o que estabelece um respeito multivetorial. Esse cuidado com as crianças foi percebido pelos estudantes, como vemos a seguir num comentário sobre a dinâmica da festa da congada:

Algumas pessoas já estavam de indumentária de guarda para tocar na festa, inclusive várias crianças. O que chamou bastante a atenção foi a relação da equipe da festa com essas crianças, o cuidado da transmissão dos conhecimentos, os ritos, e as relações de respeito ao que estava acontecendo. (Relato dx estudante B.L.)

Essa mesma estudante, ressalta percepção semelhante no ambiente da festa do Boi do Rosário, ou seja, essa forma de relação com as crianças e o aprendizado coletivo e intergeracional não se restringem a uma comunidade específica, mas:

a coletividade em se lavar o prato que usou e passar para o próximo poder se alimentar, compartilhando tudo isso com os mais novos, estes deram outro sentido para a festa. Essas crianças me fizeram refletir em como nosso processo educacional pode ser realizado dentro das manifestações populares, sair da escola e vivenciar esses saberes. Ali estava acontecendo uma troca de saberes, uma coletividade entre os mais novos e os antigos de casa. (Relato dx estudante B.L.)

Ao registrar suas percepções, B.L. traz inclusive uma noção de que esse seria um ambiente propício para realizar processos educacionais propostos pela escola formal. Embora não esteja evidente em sua fala, chama-me a atenção o fato de que essa foi exatamente a experiência que elx estava vivendo, uma vez que participava daquele ritual num processo de aprendizado ligado a uma disciplina formal de seu curso de licenciatura.

No caso da mesma festa do Boi do Rosário, onde a turma pôde participar mais ativamente do cortejo, umx estudante relatou uma percepção que x colocava em um lugar equivalente àquele que as crianças ocupam nos relatos de B.L. e H.C. acima. Para L.S., também nossxs estudantes se beneficiaram desse sistema de partilha:

O amo ia puxando as toadas e toda a organização do batalhão, enquanto que todos iam ensinando uns para os outros como brincar e fazer a festa acontecer. Os mais velhos e mais experientes nos guiavam com seus passos, ritmos e vozes, íamos aprendendo enquanto fazíamos, sem tempo para explicações ou delongas. (Relato dx estudante L.S.)

Ressalto aqui também uma menção à forma de partilha em que quem guia o faz por meio do corpo, com “passos, ritmos e vozes”, sem se demorar em explicações ou orientações verbais e intelectuais. Como já mencionado no capítulo 4, ensina-se a fazer, fazendo. Nesse caso, teoria e prática não se separam no processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção de não dissociação entre teoria e prática, entre preparação e apresentação chamou atenção também de nossxs estudantes no sentido de estabelecer relações entre aquele aprendizado e o aprendizado da linguagem cênica:

Uma relação muito grande que eu vejo com o fazer teatral é o aprender na prática. Aprender praticando. As criancinhas estavam ali na congada, nem dando conta de bater no tambor, porque o tambor era muito grande para elas, mas já tá aprendendo. O outro está vendo, mas está aprendendo, então, o fazer praticando é uma das maiores relações que eu consigo ver, de todas as manifestações e não só da congada, com o teatro. (Relato dx estudante R.M.)

Na percepção de R.M., como teoria e prática não estão separadas, o processo de pensar e fazer para o aprendizado também é integrado. E é um aprendizado que acontece mesmo quando ainda não se é capaz da execução completa do que é almejado ou quando se participa “vendo”, assistindo aquela performance partilhada. Embora R.M. estabeleça relação com o teatro, considerando esse um ofício que se

“aprende praticando”, sabemos que nos contextos universitários, muitas vezes, o modelo eurocêntrico e monoepistêmico acaba por nos levar mais tempo para o pensar sobre o fazer, apartado do fazer em si.

Lembro aqui que esse tipo de relação com o aprendizado da cena não faz parte do próprio contexto das manifestações visitadas, mas surge do nosso olhar de visitantes aprendizes das artes da cena. Por esse olhar, outros elementos do processo de partilha também passaram por comparações com práticas do aprendizado da cena, por exemplo, a prática de ensaiar para saber. Trago aqui uma observação de P.A., que embora não tenha sido a única observação feita sobre essa questão, simboliza bastante a percepção de parte das turmas sobre a relação entre ensaio e aprendizado:

Porque eles vivem uma vida, na verdade. Você vê ali, no Boi, muitos pequenininhos, muita criança, muita, muita criança. Então isso faz toda a diferença, as crianças que já nascem nesse contexto, elas vão crescendo e ensaiam a vida toda, né, então, tem isso também. (Relato dx estudante P.A.)

Inicialmente, vários estudantes se preocuparam em entender a relação entre ensaios e a festa, como foi possível perceber em seus depoimentos orais e relatos escritos. Mas com a possibilidade de ampliar o repertório da experiência em campo, muitos foram notando que havia outro tipo de relação com o aprendizado/preparação para participar da festa. Um aprendizado em tempo dilatado, de “vida toda”, como diz P.A., que se dá pelo pertencimento e convívio comunitário ano a ano.

Por outro lado, quando falamos em partilha e transmissão de saberes e fazeres em contextos tradicionais, surge novamente a questão da manutenção e com ela a preocupação com o desinteresse dos mais jovens. Isso foi ressaltado por nossos estudantes no caso dos jovens que, diferente das crianças, começam a perceber de outra maneira seu pertencimento comunitário, nem sempre mantendo o interesse pelas questões que a manifestação apresenta, como relata O.S.:

Tem a questão de tradição de cada lugar, passada de família em família, de geração em geração. E por isso que eles falam o tempo todo da presença dessas crianças nas manifestações para poder manter isso vivo. (...) Algo que me chama muita atenção nas manifestações é que as cantigas, os versos, tudo falam coisas do dia a dia. E talvez não seja interessante pra um jovem ficar ouvindo coisas que tá falando do seu dia a dia, sabe, fala de pescador, de lavadeira. (Relato dx estudante O.S.)

Embora a questão possa não estar limitada ao desconforto ou desinteresse com o debate sobre questões do dia a dia, como apontou O.S., o fato é que o apelo de diversos elementos externos à comunidade acaba por afastar parte da sua juventude do aprendizado desses saberes e fazeres. A.N., estudante cuja família tem origem paraense, dá um exemplo de seu estado de origem para levantar outro possível motivo para o desinteresse pelos saberes tradicionais e, conseqüentemente, por seu aprendizado. Para ela, esse distanciamento está relacionado também com a falta de reconhecimento e a presença do preconceito, elementos já debatidos anteriormente:

Só que as pessoas do Pará, elas não querem perpetuar a própria cultura. Elas tão querendo suprimir tudo aquilo porque elas sofrem preconceito com aquilo. E aí quando elas não têm esse respaldo, nem financeiro, nem institucional, nem de lado nenhum, elas querem mais é realmente aprender a ser aquilo que a sociedade tem como normatividade. (Relato dx estudante A.N.)

Note-se que quando ela se refere ao que a sociedade tem como normatividade faz uma generalização que, seguramente, não dá conta de abarcar a diversidade da sociedade. Entendo, todavia, que o elemento trazido está relacionado fortemente aos padrões normativos dominantes nas grandes mídias que direcionam expectativas individuais e sociais sobre modos de ser e de viver.

Por todas essas nuances, mas principalmente por nossa condição de educadorxs aprendizes, a partilha de saberes foi um princípio recorrente em nossas investigações. Com ela, como dito acima, estava sempre a noção de hierarquia nos processos de aprendizado, já que modos distintos de partilha pressupõem estruturas hierárquicas distintas.

Outro elemento que possibilitou repensar a hierarquia no processo de aprendizado foi estarmos, docentes e discentes, numa posição similar de desconhecimento diante dos saberes e fazeres das manifestações estudadas e das comunidades visitadas. A professora Maria Ângela traz sua percepção a esse respeito:

o fato de eu estar aprendendo junto com eles foi uma coisa muito legal, que perdeu um pouco esse lugar de que eu que sei, eu que vou passar, e como eu não sabia, não ia passar nada, eu estava aprendendo junto. Eu acho que o que eu sabia dizer ali era “eu sei pesquisar, gente, então vamos nos ajudar a pesquisar sobre isso”. Então, acho que isso como metodologia inclusive da disciplina, eu achei bem interessante também. Então, eu acho que essa situação mudou um pouco essa relação. Acho

que estava todo mundo... a gente conseguiu criar uma curiosidade para tudo que acontecia. (MACHADO, 2019, Informação verbal)

Partindo dessa premissa, o docente é responsável por organizar a estrutura (logística, de pesquisa etc), muito mais por uma questão de atribuição de papéis do que de hierarquia de poder e saber. Machado associa essa mudança hierárquica à capacidade de criar curiosidade por tudo o que acontece, ou seja, passa-se a estar lá menos por temor e obrigação e mais por curiosidade e possibilidade de partilha. Estabelece-se um “fazer em conjunto” que se apoia também na vivência e na performance partilhadas, como veremos um pouco mais à frente, na descrição da metodologia proposta para o curso de Manifestações Dramáticas Populares.

Pensar a partilha de saberes e a flexibilidade das hierarquias no contexto dos saberes e fazeres tradicionais é também considerar a figura de mestre/mestra, tão importante nesses contextos.

5.7 Importância dos mestres/mestras

No nosso caso, considero a Importância dos mestres/mestras como mais um princípio que fundamenta esses fazeres. Essa importância ficou evidenciada também numa das estratégias metodológica propostas na disciplina de Manifestações Dramáticas Populares, como vimos no capítulo 4.

Nos diversos contextos vividos ao longo da pesquisa, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer mestres, brincantes, participantes das comunidades. O contato com o mestre, com a maneira como ele fala, anda, pensa e se comporta, bem como a possibilidade de verificar a maneira com que esse mestre se relaciona com a tradição em questão, aconteceu numa perspectiva simultaneamente pedagógica e ritualística. Aprende-se com o mestre ao longo do desenrolar mesmo da vivência da festa/função/devocão. Mesmo nos casos em que alguns mestres estiveram com as turmas nas salas de aula da UFG, como quando recebemos Mestre Guaraná (Capoeira angola), o Amo Noel (Bumba meu boi) ou Seu Lourenço (Folia de reis), ainda que não estivéssemos no contexto daquela tradição, a perspectiva ritualística se fazia presente.

Conforme veremos nas falas de estudantes, a presença da figura de mestre tanto foi importante como sensibilização e mediação prévia às vivências em campo quanto como referência para transitar no próprio contexto do campo vivido. Vejamos, na fala de L.S., a percepção sobre a presença do mestre nas vivências anteriores à ida em campo:

Lembro-me que, durante uma visita prévia do amo do Boi à nossa aula, uma das falas mais significantes que marcaram este encontro foi que "deveríamos antes de tudo, saber como chegar nestes espaços, que ao mesmo tempo que são abertos à comunidade, também são fechados para quem não conhece os procedimentos e segredos deste folguedo". E realmente, a visita prévia do amo Noel foi de extrema importância para nós, como estreatantes nesta brincadeira do Boi e iniciantes nas artes e diversidades das culturas populares; pois sem qualquer conhecimento e experiência prévia nesta área a vivência em campo não teria sido tão rica e proveitosa. E graças ao contato e vínculo prévio que nossa turma fez com esta cultura e seus fazedores, pudemos não só assistir como também participar do batalhão em toda a festa em si. Nos sentimos acolhidos e muito bem recepcionados pelo grupo do festejo e sua comunidade, e não fomos os únicos, já que além de nós, também contamos com a presença ilustre de integrantes de outro Boi maranhense com sotaque da baixada (do Senhor de Teodoro de Sobradinho – Brasília), além da aparição de outro Boi das redondezas (o Bozinho do Folclore) que também veio brincar a festa. (Relato dx estudante L.S.)

Podemos perceber que x estudante reconhece a importância daquela “iniciação” prévia à aventura de vivenciar o campo e também identifica essa mesma iniciação como uma abertura de possibilidades relacionadas a uma participação mais efetiva no cortejo da festa. Esse contato prévio passa a ser mais uma lente para entender a experiência, mas é também um reforço ao fator da Coletividade, já mencionado anteriormente.

Trago a seguir duas falas de Y.F. para refletir sobre a importância da referência do mestre para aprender, superar desafios e confiar no fluxo da festa. Ele relata sobre a experiência na festa do Boi do Rosário, em 2017:

O momento que ficou na minha mente, assim gravado, foi quando o Noel me deu o pandeirão e falou assim, “vai”, e eu falei “Meu Deus, que que eu faço agora?”. E aquele ritmo de andar com aquele carrinho de brasa e com o pandeirão ali em cima dele. (Relato dx estudante Y.F.)

O incentivo do “Vai”, proposto pelo amo do Boi, não encontra recusa em Y.F., que poderia ter usado de sua prerrogativa de visitante para se esquivar daquela tarefa, justificando-se com sua inexperiência naquele fazer. Postura que, aliás, não implicaria

em nenhum problema. Entretanto, x estudante se pergunta é sobre o que fazer para dar conta daquela tarefa. A seguir, Y.F. reflete sobre a solução que encontrou para a questão:

Eu achei que eu não ia conseguir bater o pandeirão e depois a onça... tambor onça, mas para mim o pandeirão era a maior dificuldade, sabe, quando eu vi, porque tem uma técnica ali, né, do pandeirão. Quando eu fui que eu bati muito com essa mão no pandeirão, aí a mão cansou. Fui passar para a outra, mas ela não tinha nem sangue porque ela estava segurando o pandeirão de cá, então, tipo eu não sentia a dor. Aí eu falei, eu não dou conta, eu não consigo. Mas aí o Noel passou uma confiança muito grande para mim, sabe. E aí eu fui pegando o ritmo das pessoas que estavam do meu lado e fui acompanhando. (Relato dx estudante Y.F.)

Em um único comentário, Y.F. apresenta três questões muito importantes nesse contato de aprendizado com o mestre. Primeiro, a questão da técnica, que está inserida no fazer, mas que precisa ser percebida e dominada a partir da experiência. Depois, a segurança que a presença e o incentivo do mestre podem oferecer para esse processo de aprendizado do brincante. Por fim, a compreensão de que o aprendizado proposto pelo mestre se consolida é na partilha e vivência com toda a comunidade que está ao “lado” e pode ser acompanhada. Esse mesmo exemplo poderia ser usado para falar do princípio da Partilha de saber. Como podemos ver, novamente, os princípios estão sempre interligados.

É essa experiência de aprendizado compartilhado em performance que gera uma grande parte das situações que configuram o próximo princípio a ser discutido, o qual entendo como Capacidade de improvisação.

5.8 Capacidade de improvisação

Conforme dito anteriormente, esse princípio está intimamente ligado, no entendimento desta tese, à mobilização corporal, primeiro princípio apresentado.

Poderíamos considerar também como capacidade de estar em jogo⁸⁸. Para pensar brevemente na capacidade de improvisação e/ou jogo, retomo a fala dx

⁸⁸ No livro *Teatro e Culturas Populares: Diálogos para a formação do ator* (2010) discorro de forma aprofundada sobre a noção de jogo e o papel que essa noção desempenha no estabelecimento de relações entre os saberes e fazeres tradicionais e as artes da cena.

estudante J.S., transcrita no capítulo 2, que se considerava ruim de improvisação quando avaliava seu desempenho no teatro, mas que, no calor da roda de Tambor de Crioula, entendeu que, sem perceber, aceitou o desafio de entrar na roda e improvisar. Esse improviso vivido por elx ao dançar na roda e improvisar em relação de jogo com as coreiras presentes e com o Tambor grande se manifestou em muitos momentos das vivências com as manifestações vivenciadas. Ao longo desta pesquisa, a situação de performance muitas vezes foi proposta levando em conta o desafio do improviso, seja de verso, de dança, de toque ou até mesmo de jogo cênico, no caso da brincadeira que fizemos a partir da narrativa do mito do Bumba meu boi, durante um dos Encontros com mestres.

O mote do jogo/improvisação também se apresentou no desafio de esticar as conexões entre os diversos ambientes vivenciados no processo. Por exemplo, cada vez que precisávamos esticar a experiência vivida em sala de ensaio, na universidade, para o ambiente das comunidades visitadas, cada participante enfrentava o desafio de esticar os elementos iniciais de contato com aquele repertório de saberes para ser capaz de participar do jogo proposto pela festa/manifestação anfitriã.

Outras vezes, o simples fato de mudarmos de ambiente de trabalho, trocando a segurança da sala fechada pelo ambiente da rua (mesmo antes de ir encontrar a rua das comunidades), demandava capacidade de ajuste e improviso em relação a fatores diversos, como vemos na fala de E.S.:

Experimental dançar o Cacuriá em outros lugares, fez com que a nossa percepção da manifestação e da importância dela para a nossa área, aumentasse. Energia, pessoas, espaço, concentração, olhar periférico, atenção, improviso, o olhar com o outro, foram elementos importantes. (Relato dx estudante E.S.)

O comentário é feito em relação a uma roda de Cacuriá que realizamos em outra unidade da universidade, com estudantes de outro curso, ainda em ambiente fechado, mas vale também para as percepções sobre experiências em nosso próprio prédio, porém na área externa e com a participação de pessoas presentes no local. A respeito dessa ocasião, E.S. comenta:

A gente ficou esse semestre aqui e a gente fazia a roda só com a gente, se entra uma pessoa diferente parece que a energia já muda. A energia é diferente aqui dentro, a energia foi diferente aquele dia na FEFD e completamente diferente aqui também. Uma pessoa entra, de fora do

costume nosso, parece que nos sacode a energia com a energia dela. Não sei, mas é uma qualidade assim diferente.

Embora o estudante defina o elemento diferente como “energia”, compreendo que o que está em tela mesmo é a alteração na relação com o espaço e entre as pessoas participantes. Conseqüentemente, o foco recai sobre a capacidade de improvisação e jogo que se estabelece entre todos esses elementos. Multiplica-se a demanda de improvisação e de resposta ao que se apresenta como fator aparentemente novo.

A capacidade de improvisação também configura a abordagem docente no processo aqui relatado, como vimos na descrição da metodologia de ensino-aprendizagem. Se quem assume a docência precisa tomar parte na brincadeira, na festa, na dança, no canto, na batida, na narrativa, esse docente precisa estar sempre disposto ao jogo e ao improviso necessários para a continuidade do cortejo e para o fluxo da roda. Embora seja necessário um repertório prévio para transitar com algum conforto por esses trajetos, há sempre uma parcela que vai se desenrolar de maneira inesperada uma vez que depende da relação entre o grupo presente e desse com cada contexto.

5.9 Teatralidade

Outro princípio não menos significativo está mais voltado especificamente para compreender de que forma a Teatralidade dos contextos e manifestações conhecidos foi percebida ou não pelos participantes do curso. Esse princípio se constituiu aos poucos, a partir do questionamento dos discentes sobre as semelhanças e diferenças percebidas entre os contextos que descobriram ao longo do curso de Manifestações Dramáticas Populares e aquele da licenciatura em teatro à qual já estavam mais acostumados.

Quando proponho pensar a teatralidade como um princípio, pergunto-me se esse princípio seria menos abrangente do que os outros, uma vez que pode estar mais circunscrito à percepção do quem olha a partir do lugar em que nos encontramos

(artistas-educadorxs da cena). Ainda assim, desejo pensar a teatralidade expandida. Vejamos o que nos diz Armindo Bião (2009, p. 36) sobre teatralidade:

Toda interação humana ocorre porque seus participantes organizam suas ações e se situam no espaço em função do olhar. [...] em todas as interações, as mais banais e cotidianas, nas quais, podemos compreender, todas as pessoas envolvidas agem, simultaneamente, como atores e espectadores da interação (aqui utilizo esses vocábulos do mundo do teatro certamente – e apenas – como metáfora). A consciência reflexiva de que cada um aí presente age e reage em função do outro pode existir de modo claro ou difuso ou obscuro, mas nunca de modo explicitamente compactuado – ou convencionalmente explicitado o tempo todo. [...] amplamente praticado pela maioria absoluta dos indivíduos de cada sociedade, de um modo inerente a cada cultura, que codifica suas interações ordinárias e transmite seus códigos para se manter viva e coesa.

Para Bião, essa teatralidade está na relação e na transmissão de códigos para a manutenção de cada cultura. Desse ponto de vista, a ideia de teatralidade se expande e ressignifica minha intenção de tomá-la também como um princípio nesta pesquisa.

Por outro lado, podemos também entender a teatralidade, em parte, do ponto de vista de Ileana Diéguez Caballero (2016, p. 167):

Utilizo a palavra teatralidade como um dispositivo expandido, fora dos marcos tradicionalmente teatrais e artísticos. Essa noção de teatralidade se configura a partir de duas dimensões: a teatralidade como mirada e a teatralidade como ato. A teatralidade como mirada desautomatiza e configura em uma conduta teatral certas práticas que acontecem nos espaços imediatos da realidade. A teatralidade como um acontecimento que transforma o fato cotidiano em fato teatral.

Uma vez que não podemos deixar de olhar para os acontecimentos sendo quem somos, ou seja, carregando conosco uma mirada teatral, podemos quem sabe olhar na tentativa de estranhar não somente elementos das práticas em si como a nossa própria maneira de olhar. Pela natureza de seu ofício, xs estudantes usavam, algumas vezes, de categorias teatrais para compreender o universo visitado. Isso é muito compreensível, pois os diálogos só podem ser estabelecidos com cada interlocutor oferecendo o que traz consigo. Todavia, ainda que o olhar fosse determinado pela trajetória de cada envolvido e que os conceitos e categorias teatrais fossem parte disso, havia também uma consciência da diferença entre os contextos. Podemos perceber isso na fala de D.A.:

Eles não se identificam como fazendo teatro, mas esse termo é uma coisa puramente nossa, porque a gente está com esse olhar do teatro. Porque se fosse um turista que não tem nada a ver na cidade, jamais faria uma associação de pensar em teatralidade. Então, talvez seja um vício nosso de pesquisa, de querer sugar alguma coisa daquela manifestação em prol do que eu estudo. Mas se eu tentar desvincular minha perspectiva de aluna de teatro, que vou procurar teatralidade, se tem técnica ou não, acho que a coisa seria, como você falou, muito atrás do que o ponto de onde a gente está partindo. Vem primeiro desse ser humano que se comunica não só pela fala, mas também pela dança, que quer dizer alguma coisa pra eles e quer dizer também alguma coisa pra gente quando a gente se dá essa oportunidade. Vem da capacidade humana de se manifestar, de se envolver, de ter uma confraternização em prol de alguma coisa. (Relato dx estudante D.A.)

Essa percepção é muito importante, porque ajuda a buscar caminhos para entender como constituir uma metodologia de trabalho que possibilite a compreensão, também por parte dxs estudantes, de que a intenção do estudo não é colher recursos para compor o fazer teatral, não é, como disse D.A, para “sugar alguma coisa daquela manifestação”. Não vamos a campo colher material para ser utilizado no trabalho com as artes da cena. Essa não é uma expedição de exploração. Vamos para ampliar nossas noções sobre saberes e fazeres que dialogam com o universo das artes da cena, mas principalmente para compreendermos melhor nossa história de seres capazes de criar em coletividade. Em última instância, buscamos até entender o que é a própria coletividade no planeta Terra. Procuramos, talvez, como sensivelmente percebeu D.A., a “capacidade humana de se manifestar, de se envolver (...) em prol de alguma coisa”, para respeitarmos nossa ancestralidade e com isso ampliar as possibilidades de que ela tenha espaço e seja respeitada no ambiente de ensino formal.

Assim, a questão deixa de ser definir se há ou não teatralidade presente. Por isso, surgem leituras variadas a esse respeito, tal como as que se seguem:

Não vejo como teatral. Vejo como uma cultura popular em que as pessoas já estão acostumadas com aquilo que é passado de pai para filho, de geração em geração e aquilo entra na pessoa. É uma manifestação religiosa. Como atores a gente pode usar elementos na nossa arte, mas eles que estão ali não conseguem pensar que estão atuando como teatro. (Relato dx estudante R.T.)

OU

Eles não denominam teatro, mas por mais que a festa aconteça só uma vez por ano, por exemplo, eu toco, meu filho vai aprender um instrumento, então eles têm essa preparação. Durante todo tempo, o cantador sabe que tem a preparação da voz, o dançante sabe que tem a coreografia e aí

eu não consigo distanciar, até por pensar no teatro da Grécia que trazia os espetáculos deles como meio de ensino e também como meio de comunidade, eu acredito, em que todo mundo passava o dia inteiro junto para ver aquela história, então eu não estou conseguindo fazer esse distanciamento do teatro em si com essas manifestações. (Relato dx estudante T.B.)

No embate para compreender essas relações está o ambiente que possibilita amadurecer as percepções, esticar ideias e descolonizar formas de olhar e agir. Em meio a esse processo, se, conforme dito no capítulo 3, há como consequência um aprendizado técnico ou a ampliação da consciência sobre elementos muito pontuais nas artes da cena, isso será positivo, mas como consequência desse amadurecimento de olhar e de abordagem. Amadurecimento que possibilita a ampliação do respeito e da escuta.

Assim, acrescento aqui também algumas percepções de elementos que contribuíram para xs estudantes pensarem elementos teatrais, tais como:

A espacialidade, mas não o espaço físico, o espaço do tempo, na questão de a gente estar ali e saber o momento que tem que entrar, rodar, para não se atrapalhar, é muito positivo também para o teatro, entender como pode trabalhar em grupo olhando para essas manifestações dramáticas. (Relato dx estudante J.O.)

A percepção de J.O. nos leva de volta ao aprendizado de outras noções de tempo e espaço, já mencionadas no capítulo 3, um espaço que não é só físico, mas é temporal; um tempo preciso de estar no espaço. Além disso, elx menciona o entendimento do trabalho em grupo. Ou seja, as colocações feitas sobre elementos positivos para o teatro (entenda-se aqui para o aprendizado dx artista-educador de teatro) não são colocações estritamente técnicas, mas colocações filosóficas, de modo de perceber o mundo e o ofício.

P.A. também experimenta explicar elementos de relação entre os contextos visitados e a linguagem teatral:

desde a preparação, que muitos fazem com seus instrumentos, tem a coletividade, todo mundo ajuda todo mundo, e também, ao mesmo tempo que todo mundo ajuda, cada um tem meio que uma função. Por exemplo, na congada, que eu achei sensacional assim, me arrepiei desde o começo até o final, porque você sente aquela energia concentrada ali, desde o início, cada um que se encontra naquele local, naquele dia, para aquela festa, eles têm a concentração, eles improvisam, teve rima de improviso, então tudo a ver com as cênicas, e os jogos, as brincadeiras, é tudo muito

contagante assim, me deixou muito a vontade. E eu acho que é isso que a gente precisa levar para as cênicas. Essa seriedade no nosso trabalho, nosso empenho e a coletividade acima de tudo. (Relato dx estudante P.A.)

Novamente aqui, os elementos sugeridos para esticar para o teatro são menos ligados à técnica e mais relacionados a uma visão de mundo que inclui seriedade, empenho e “coletividade acima de tudo”.

Desse modo, o princípio da Teatralidade é simultaneamente a presença e a ausência desse elemento, a depender do olhar de cada umx, das percepções e de uma visão ampliada do que possa ser teatralidade, mas ressaltando sempre que esse não é o olhar dos próprios fazedores dessas tradições.

Recentemente, em palestra proferida no evento virtual Outro Teatro, promovido pelo Núcleo de Estudos das Performances Afro-ameríndias (NEPAA), da UniRio, Leda Maria Martins questionou o termo teatro para se referir às práticas culturais diversas de origem afro-ameríndia, refletindo sobre o fato das práticas nominativas serem resquícios da colonização e trazerem, em sua própria configuração, formas pensamento do processo colonizador. Assim, para ela, estaríamos falando de outra coisa, não de teatro no sentido eurocêntrico do termo. Esse cuidado com a nomenclatura é semelhante àquele que abordamos no terceiro capítulo a partir das falas de Bispo e Cusicanqui.

Embora reconheça a teatralidade presente fortemente em alguns fazeres e ritos tradicionais, também acredito que chegaremos a outros léxicos para refletir sobre cada um desses fazeres, quem sabe em breve. Talvez para isso seja necessário somente aprendermos a ouvir os dizeres já propostos pelos próprios detentores desses saberes e fazeres, como propõe Graça Veloso (2016).

Por ora, nosso grupo, que viveu em campo tão ricas experiências, valeu-se dos termos e referências de que já dispunha, mas seguimos refletindo a respeito. Enquanto isso, tratamos de tentar escutar a informação com e apesar das palavras que aí estão para categorizar saberes e fazeres de modo a mudar nosso olhar a seu respeito. Como diz R.M.:

A maioria... quem se envolve com o teatro não reconhece a cultura popular como um fazer dramático, um fazer cênico. Para eles é uma outra coisa que está numa outra atmosfera. Então, não acontece isso só com o que é de fora. Com o que é de dentro também. Uma peça teatral, você reconhece Nelson Rodrigues, que é maravilhoso, mas não reconhece um Cacuriá como um fazer cênico. (Relato dx estudante R. M.)

Por fim, talvez mesmo o interesse e a dedicação para escutar e vocalizar outras palavras estejam relacionados com o reconhecimento e a disponibilidade para transformar estruturas muito sólidas nas artes da cena e na universidade. Para isso, também esta pesquisa foi proposta.

5.10 Tocar-cantar-dançar-contar

O princípio do tocar-cantar-dançar-contar, como já dito, não foi forjado por mim, mas relatado por Bunseki Fu-kiau (somente como batucar-cantar-dançar) e contextualizado e esticado por Zeca Ligiéro (que acrescentou o quarto componente: contar). Ligiéro (2011) divulgou as proposições de Fu-kiau há mais de dez anos e, há pelo menos três, já o escutei falar do acréscimo do contar, formando o quarteto. Nesse meio tempo, pesquisadorxs incorporaram essa proposta a seus debates. Portanto, não é uma novidade nas pesquisas das artes da cena no Brasil. Substituo aqui o batucar por tocar, pois não obstante a beleza da ideia de batucar, em nosso caso, ele se expandiu para a percepção de instrumentos como as cordas ou o acordeon da Folia de Reis. Até considero que simbolicamente talvez batucar desse conta de englobar todo o ato de tocar. Mas, por ora, opto pelo termo tocar. Ainda assim, o cerne é o mesmo.

No caso desta tese, considero este princípio um dos mais abrangentes. O princípio do tocar-cantar-dançar-contar está intimamente ligado ao primeiro princípio debatido neste capítulo, da mobilização corporal. Ambos são fundamentais uma vez que significam a materialização de todos os outros princípios. Tocar-cantar-dançar-contar firmam um sustentáculo pedagógico que possibilita, a um tempo, construir uma ação descolonizadora, estabelecer conexão com a ancestralidade e conhecer possibilidades pluriépistêmicas.

É no exercício constante e repetitivo do toque, do canto, da dança e da contação que a espiral de encontro e conhecimento com cada manifestação vivenciada pode se aprofundar. A repetição pressupõe paciência e firmeza para ultrapassar limites. A paciência e a firmeza, no caso desse quarteto, se ampliam pelo prazer de fazer em coletividade, pelo desafio de observar quem já domina aqueles fazeres. Assim, a Partilha de saberes também passa pelo princípio de Tocar-cantar-

dançar-tocar, da mesma maneira que essas ações possibilitam o aprendizado com os mestres/mestras.

Este princípio nos alerta para o fato de que os conceitos, a sabedoria, no caso do contexto de que tratamos, existem na prática. Portanto, quando ampliamos nossa capacidade de executar as ações de tocar-cantar-dançar-contar, estamos ampliando também nossa capacidade de percepção e diálogo com o contexto de cada manifestação e com os aprendizados que disso podem advir. Além disso, é nesse exercício concreto que se expande a capacidade de improvisação.

A possibilidade de exercício do princípio Tocar-cantar-dançar-contar, ocorreu tanto nas Vivências mediadas de aproximação, como nos Encontros com mestres e nas Vivências em campo. A prática de tocar-cantar-dançar-contar era, portanto, diária para as turmas. Ao longo dos semestres, xs estudantes comentaram sobre os desafios percebidos ao exercitar esse princípio repetida e aprofundadamente, como vemos na fala de R.M.:

Uma das coisas que eu achei que eu não ia conseguir acompanhar, porque é uma coisa muito... É próxima demais do teatro, mas é longe do nosso fazer, é o cantar e o dançar ao mesmo tempo. E depois ainda pegar um instrumento. Então era dançar, cantar e tocar ao mesmo tempo. Você tem muita coisa pra fazer ao mesmo tempo. (Relato dx estudante R.M.)

R.M. compartilha sua dificuldade técnica revelando primeiro sua expectativa de incapacidade. Muitas foram as vezes que escutei estudantes dizerem que se pensavam incapazes de tocar, dançar e cantar, ainda que estejamos falando das artes da cena. A fala do estudante revela também uma percepção de simultaneidade, de tempo. São elementos muito sutis, mas a possibilidade de tocar, dançar, cantar ao mesmo tempo, entre outras coisas, ensina-nos a ver tempo e espaço de outras maneiras. Além disso, a repetição brincada daqueles fazeres impulsiona para fora do lugar do “não ia conseguir”. A estudante D.E. também nos fala da percepção de suas capacidades:

Quando eu comecei a pegar o tambor, a tocar a caixa, eu achei que eu não ia conseguir dançar. E no início também eu não dava conta. Eu ficava de fora porque se eu entrasse eu não conseguiria acompanhar. E aí, depois, eu conseguia, se fosse pra eu ficar junto assim... perto de você, né. (Relato dx estudante D.E.)

No semestre em que sua turma cursou Manifestações Dramáticas Populares, D.E. me acompanhou muitas vezes no toque de caixa. Não porque tivesse experiência prévia naquele fazer, senão porque tinha o desejo, a disponibilidade e a persistência. Sua fala traz a percepção de que o tocar, cantar, batucar, contar são transmitidos e aprofundados estando “perto” de quem faz. Nessa aproximação, conseguimos fazer junto para, a seguir, sermos capazes de fazer sozinhos.

D.E. também se refere a achar que “não ia conseguir”, mas o exercício insistente desse princípio tira os participantes do lugar do “não consigo”, “não sou”, “não me encaixo”. Estar fora desse lugar, ainda que momentaneamente, muda nossa perspectiva de entendimento de nossas próprias capacidades, referências e constituição.

O exercício de tocar-cantar-dançar-contar, portanto, configurou a possibilidade de partilha de saberes, gerou coletividade, demandou capacidade de improvisação e exigiu mobilização corporal. Ou seja, é um princípio mobilizador dos outros princípios aqui debatidos.

Esse princípio, portanto, estruturou várias etapas da metodologia, desde as vivências em si até os relatos e reflexões decorrentes dessas vivências.

O trabalho de reflexão e sistematização dos dez princípios descritos neste capítulo ainda está em andamento e passível de ajustes, esticadas e reconsiderações, conforme dito no início do capítulo. Entretanto, aqui descritos, eles contribuem para uma percepção da interconexão de uns com os outros e de todos com a metodologia performático-pedagógica proposta ao longo da pesquisa. Reforço, por fim, que seu alinhavo aconteceu principal e intencionalmente em diálogo com as vozes e percepções dos estudantes.

Como os princípios levantados se materializaram principalmente na vivência de situações de cortejos e rodas, faço agora uma pequena experimentação de duas configurações visuais que se complementam. Se, por um lado, elas trazem um pouco de poesia e movimento a uma lista de princípios, por outro, tentam também conectar visualmente os princípios com essas formas ancestrais.

Princípios performático-pedagógicos em roda, girando no couro do pandeirão:



Figura 42 Princípios performático-pedagógicos em roda

Princípios performático-pedagógicos passeando no estandarte do cortejo:



Figura 43 Princípios performático-pedagógicos em cortejo

Essas configurações visuais são experimentações recentes e em processo, mas desejo apresentá-las porque inspiram a continuidade da reflexão sobre o trabalho e provocam outras vias de percepção sobre o conjunto dos princípios organizados. Tudo isso posto, passo agora a tecer as últimas considerações sobre a tese.

A photograph of fresh herbs, including rosemary and basil, on a table. The herbs are reflected in a semi-transparent white area below them. In the background, a person is visible holding a child, and there are flowers and a green bowl on the table.

ATÉ LOGO...

Eu vou dar a despedida
Como deu a Jaçanã
Ah, eu não canto tudo hoje
Deixo o resto pra amanhã

(Verso tradicional de despedida)

Não me despeço agora. Digo somente até breve. Esta pesquisa começou antes de 2015, ano em que entrei no doutorado, e não termina quando defendo o trabalho que prometi apresentar ao fim desses cinco anos. Reconheço em mim imenso aprendizado resultante dessa meia década de vivências e reflexões.

A roda da pesquisa girou com o intuito de investigar como os saberes e fazeres tradicionais podem contribuir para os processos de formação de artistas-docentes nas artes da cena. Mais especificamente, a intenção era organizar metodologias que pudessem auxiliar a aprofundar e tornar mais consistentes as abordagens dos saberes e fazeres tradicionais na universidade.

Naqueles primórdios, não havia a clareza de que isso seria realizado na implantação da disciplina de Manifestações Dramáticas Populares da EMAC-UFG. Entretanto, a oportunidade de realizar a prática de campo nessa disciplina foi frutífera e coube perfeitamente para a pesquisa proposta. Como já coloquei, vivência iniciou-se em 2016, quando acompanhei Renata Lima e pude experimentar, em meu próprio corpo, as sensações e questões dxs discentes. Desdobrou-se em 2017, com as primeiras experiências com Carçoço, Cacuriá e com o universo do Boi maranhense e do Boi do Rosário na disciplina ministrada por mim. Experimentamos as manifestações em seus contextos tradicionais e/ou comunitários, mas também as conhecemos quando eram recontextualizadas. A seguir estabelecemos contato com a Congada, o que nos aproximou mais de saberes e fazeres de Goiás.

A proposta toda passou por uma mudança de foco na virada de 2017 para 2018 quando, após o encontro aprofundado de mais de um ano com xs estudantes e as manifestações, pude perceber algo gritante. Entendi que mais importante do que esmiuçar a relação daquela experiência com as artes da cena era, antes, fazer valer a relação entre aquelas vivências e xs estudantes, considerando de que modo elas ecoavam na percepção de cada integrante sobre suas origens e seus próprios saberes. A parte mais significativa deste estudo partiu dxs discentes e se consolidou no diálogo e análise das falas e considerações escritas que elxs apresentaram sobre a experiência.

Essa escuta ampliada do corpo discente levou-me a aprofundar o debate sobre questões como o racismo, a descolonização e a ancestralidade, pensando sempre em sua relação com a universidade e, mais especialmente, com os cursos de artes da cena. Nesse aprofundamento, vivenciei a disciplina de Performances Negras e a troca com estudantes e artistas angolanos em Luanda.

A partir de tudo isso, em 2018, o cortejo da pesquisa já começava a ter um rumo que se manteve até 2019, sempre com novas descobertas. Nesse fluxo, que partiu da demanda sutil do corpo discente, foram se estruturando as três noções fundamentais da descolonização, da ancestralidade e da pluriepistemologia. Essas três noções funcionaram em parte como categorias que deram suporte reflexivo e pedagógico ao processo. Com a incorporação delas, o entendimento pedagógico sobre a disciplina, sobre o meu próprio ofício e sobre a universidade ganhou contornos mais claros. Parte desse pensar a universidade encontrou eco e se fortaleceu com as cinco dimensões da interculturalidade, propostas por Carvalho e, de alguma maneira, simbolizadas na UFG pelo Núcleo Takinahaky.

Fizemos também (Renata Lima, Sebastião Rios, eu e outrxs colegas) tentativas – ao longo, pelo menos, dos três últimos anos de meu período de doutorado – de estruturar, na UFG, o projeto Encontro de Saberes para podermos intercambiar conhecimentos com mestres e mestras com a dignidade e reconhecimento que eles e elas merecem. Seguimos tentando, mas ainda não tivemos a posição que gostaríamos por parte da universidade. Embora não da forma ideal, os mestres estiveram conosco a cada semestre do trabalho da pesquisa.

Esticamos as bordas da universidade indo muitas vezes a campo durante cada semestre, ressignificando possibilidades, tempos e espaços de aprender. Nessa intenção, tivemos que encarar o desafio da estrutura pouco flexível de tempo e espaço propostos pelo sistema universitário. Foram muitas as negociações de ajuste de horários, definição de locais e flexibilização de regras que pudessem atender a uma experiência que não se enquadra na organização monoepistêmica prevalente no ensino superior. Por um caminho ou por outro, acabávamos encontrando brechas que deixaram executar o planejado. Admito, no entanto, que isso demandou um esforço que poderia ter sido dispendido em outras questões da pesquisa. Há também sempre o receio de que, por algum entrave imposto pela estrutura da universidade, tenhamos que voltar atrás em passos já conquistado. Por exemplo, com bastante esforço conseguimos, nos últimos anos, levar as turmas para a Festa de Catalão, o que significava dispor do ônibus da própria UFG e pernoitar na cidade. Esse pernoite é indispensável considerando a distância do trajeto e as etapas da festa que serão vivenciadas lá. Porém, para 2020, já havíamos recebido a notícia de que a universidade não permitiria mais que ônibus e motorista pernoitassem durante uma

aula de campo. Ou seja, só ficam permitidas as saídas que durem um dia só. Nesse embate, seguimos.

No decurso da pesquisa estive em situação frequente de performance, compartilhando-a com minhas parceiras e parceiros de vivências. A performance foi simultaneamente um exercício de criação artística e uma proposição pedagógica. Tocamos-cantamos-dançamos-contamos como artistas-docentes. Nesses fazeres, ensinamos e aprendemos, fortalecemos nossos vínculos e compreendemos melhor sobre nós mesmos. Estar em performance foi uma proposição metodológica intencional, trabalhosa e prazerosa. Com essa opção acredito ter contribuído, ainda que de forma subliminar para a percepção dxs estudantes sobre a importância do papel pedagógico da performance para o educador da cena.

Falando em pedagogias, creio ser importante destacar que identifiquei algumas pistas de abordagens pedagógicas valiosas que despontaram ao longo da pesquisa, seja pela própria ação proposta ou pelo observado-dialogado com mestres, comunidades e autorxs lidos. Destarte, encontramos uma Pedagogia do Quintal, proposta pela Guaimbê (Boi do Rosário) e identifiquei também o que chamei de Pedagogia do Reconhecimento ou Pedagogia da Legitimação, percebida no modo de ensinar dentro dos grupos visitados. José Jorge de Carvalho, nas cinco dimensões da interculturalidade, menciona uma Pedagogia da Alternância, na qual mestre e discípulo, docente e discente, espaço da universidade e espaço da comunidade, saberes diversos, alternam-se numa troca não determinada por hierarquias de poder. A reflexão sobre essas pedagogias percebidas nos solos de onde o cortejo passou ficará para uma próxima etapa de trabalho.

Vivenciando e propondo performances, chegamos a uma metodologia de trabalho pedagógico para a disciplina de Manifestações Dramáticas Populares, mas que pode ser experimentada em outros contextos de ensino-aprendizagem das artes da cena, no que tange ao conhecimento dos saberes e fazeres tradicionais. Nessa metodologia, sistematizei algumas estratégias, a saber: Vivências mediadas de aproximação → Encontros com mestres → Vivências em campo → Relatos do vivido e referências em movimento → Criações performático-pedagógicas. Essas estratégias se organizaram não linearmente como grafo aqui, mas de forma espiral, como apresentei ao final do capítulo 4.

As estratégias metodológicas sistematizadas ainda merecem maior aprofundamento e precisam ser experimentadas mais vezes. Aprofunda-las permitirá

o ajuste necessário para tê-las como um dispositivo que contribua no esticar das relações entre a universidade e os saberes e fazeres tradicionais. Um exemplo disso é a clara necessidade de estruturar e avaliar melhor a estratégia das Criações performático-pedagógicas. Faremos isso nas próximas oportunidades. Ademais, todas as outras estratégias metodológicas propostas seguem agora seu destino de serem esticadas, ampliadas, lapidadas, uma vez que são flexíveis e estão em constituição. Da mesma maneira, novas estratégias podem ser criadas.

Foi principalmente em função dessas estratégias e da vivência por elas proporcionadas que sistematizei os dez princípios performático-pedagógicos propostos na tese. São performático-pedagógicos porque, nesta tese, performance e pedagogia da cena não se separam. Isso acontece em função do **ensinar a fazer fazendo** e do **aprender a fazer fazendo**. Os dez princípios levantados são Mobilização do corpo, Reconhecimento da tradição, Dinâmica da tradição, Coletividade, Relação com a ancestralidade, Partilha de saberes, Importância dos mestres/mestras, Capacidade de improvisação, Teatralidade, Tocar-cantar-dançar-contar. Esses princípios estão interligados e muitas vezes se interpenetram levando-nos a questionar sobre a necessidade de mais ajustes e reflexão a seu respeito. Por outro lado, essa capacidade que eles apresentam de englobarem uns aos outros numa organização não linear dá-nos a pista de que eles podem estar com consonância com os saberes e fazeres a que se referem.

Acredito também que o debate sobre cada um desses princípios possa e precise ser ampliado. Cada um deles poderia ter sido abordado de diversos ângulos. Neste momento, fiz a opção de abordá-los principalmente em função do olhar discente. Todavia, acredito que, em breve, será possível revisitá-los e ampliá-los. Quem sabe seja possível, em oportunidade futura, debatê-los com mestres, mestras e brincantes para que se estiquem mais.

Ao formatar a pesquisa, nos idos de 2015, algumas perguntas me instigavam. Para várias, terei que continuar buscando a resposta. Uma parte das respostas que ficarão para depois são todas aquelas ligadas às possibilidades de multiplicação dos saberes em questão nos contextos da Educação Básica, pois não tivemos tempo de esticar nossa investigação para o contexto das escolas. Mas acredito que a metodologia construída na pesquisa nos ofereça pistas para realizar essa empreitada em etapa futura. Contudo, como a disciplina proposta se deu no âmbito da licenciatura, pode-se esperar que reverbere nas salas de aula da Educação Básica.

Arrisco-me a dizer que, no caso do Ensino Superior, o contato dxs discentes com os saberes e fazeres tradicionais contribuiu para o aprendizado das artes da cena. Essa contribuição foi principalmente no que tange ao aprendizado de si, de suas origens, de sua ancestralidade e, conseqüentemente, de sua capacidade criadora e pedagógica. Nas circunstâncias da pesquisa, considerei esse aprendizado primordial e mais urgente do que o aprendizado de técnicas e poéticas para a cena. No entanto, o aprendizado técnico e estético também aconteceu como uma consequência das vivências e convivências propostas e isso traz mais qualidade para os fazeres cênicos.

Foi possível constatar também que a ampliação dos limites da universidade, no sentido de ousar organizar o tempo de outra maneira, realizar o aprendizado em outros espaços, estabelecer outras hierarquias, foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem proposto. Nesse processo, o contato com mestres e suas comunidades modificou percepções pedagógicas, estéticas e, principalmente éticas e sociais.

Para mim e minhas/meus parceirxs discentes, sei que a universidade se esticou nessas experiências. Esticar a universidade no dia a dia, nas microações, é o que me sinto capaz de fazer. Minha capacidade para isso se potencializou com a realização da pesquisa.

Algumas tentativas de ampliação, entretanto, ficaram pelo caminho. Uma delas era a intenção de essa tese tivesse um formato não linear, com uma escrita e uma concretização que fossem tão circulares como as rodas e cortejos que vivemos e com os quais aprendemos e criamos. Essa tentativa se chocou com a estrutura linear que está impregnada em todas as instâncias da universidade e, por minha própria inabilidade para solucionar a questão, acabei por deixá-la para outro momento. No entanto, identifico a estrutura circular fortemente na pesquisa em outras características, tais como a alternância hierárquica, os giros de mestres pela universidade e as “rodas” de diálogo e interlocução com autores como Bispo, Kopenawa, Krenak, Munduruku. Que essa roda se amplie e possamos escutar muitxs mestrxs mais.

Finalizo esta tese em meio a uma pandemia mundial que nos deixa confinados, medrosos, gera uma lacuna de contatos humanos vivos e significa a perda de muitos mestres e mestras tradicionais. Não sabemos quando estaremos em roda tocando, cantando, dançando e contando novamente. Nesse período, tenho aprendido que escutar fala de criança sempre vale a pena e que minha filha é mais sábia do que eu.

Que o que não se move enrijece e o movimento se conquista aos poucos. Que meus pés estão muito além do chão e minha cabeça vai muito acima do céu. Que o que parece sólido é só energia condensada e a energia tem um fluxo imprevisível. Que tocar-cantar-dançar-contar é bom e que ouvir tocar-cantar-dançar-contar é mágico. Que as boas companhias ensinam e curam e que a consciência de cura é aprendizado e boa companhia. Que planta é gente, bicho é gente, pedra é gente, gente é barro e Manoel de Barros era o poeta das significâncias. Que todo o dia é possível refazer, e refazer é o caminho de aprender. Que o que parece sempre igual também tem em si o diferente e o que antes parecia diferente e variado talvez fosse sempre igual. Que as palavras têm sua trilha e, às vezes, nós que vamos atrás delas, não elas que seguem nosso traço. Escrevemos em peles de papel para aprender-nos, assim como contamos, cantamos e sussurramos palavras em nossas rodas e cortejos para manter o giro e segurar o céu uns minutinhos a mais.

Gira a roda...

REFERÊNCIAS

- ABREU, Joana. **Teatro e Culturas Populares: diálogos para a formação do ator**. Brasília: Dulcina Editora: Ed. Caleidoscópio, 2010.
- ABREU, Joana & SILVA, Renata de Lima. “O vento que venta lá e o vento que venta cá: trocas e arejamentos entre o espaço de formação acadêmica do artista-educador e as vivências comunitárias das culturas populares”. **Lamparina Revista de Teatro** – EBA/UFMG, v. 2, n. 10, 2017.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES** – 2018. Brasília, 2019.
- ANDRADE, Mario de. **Danças dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2002.
- BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator** – Dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec/UNICAMP, 1996.
- BARROSO, Oswald. “Incorporação e memória na performance do ator brincante” in Teixeira, João Gabriel L. C. (org.), **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília: ICS – UnB, 2004.
- BELÉM, Elisa. “Afim, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena?” **ILINX – Revista do Lume**, n. 10, 2016a.
- BELÉM, Elisa. “Notas sobre o teatro brasileiro: uma perspectiva descolonial” **Sala Preta**, vol. 16, n.1, 2016b.
- BIÃO, Armindo. **Um léxico para a etnocenologia: proposta preliminar**. In: ____ Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Ayô, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Festa do Santo de Preto**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em www.planalto.gov.br.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares: teatralidades, performances e políticas**. Uberlândia: EDUFU, 2016.
- CARVALHO, Cleber de Sousa. **Tradições em movimento no terno de congo verde e preto [manuscrito]**. Dissertação de Mestrado, PIPGPC – UFG, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. “Uma Proposta de Cotas para Negros e Índios na Universidade de Brasília” *In*: Revista O público e o privado, Fortaleza, n. 3 - Janeiro/Junho, 2004.

CARVALHO, José Jorge de & FLÓREZ, Juliana. “Encontro de saberes: projeto para descolonizar o conhecimento universitário eurocêntrico”. Bogotá, Nómadas [online]. 2014, n.41.

CAVALCANTI, Maria Laura. “Os sentidos no espetáculo”. **Revista de Antropologia**, vol.45 no.1, São Paulo, 2002.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

EMAC-UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Teatro Licenciatura**. Goiânia: EMAC-UFG, 2016.

FEFD-UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança Licenciatura**. Goiânia: FEFD-UFG, 2013.

FERRETTI, Sergio (Org.). **Tambor de Crioula: ritual e espetáculo**. 3ª edição. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FU-KIAU, Kimbwuandende Kia Bunseki. **African Cosmology of the Bântu-Kongo, Trying the Spiritual Knot Principles of Life and Living**. Canada: Athelia Henrieta Press, 2001.

_____. “A visão bantu-kongo da sacralidade do mundo natural”. Tradução: Valdina O. Pinto. *In*: FU-KIAU, K. K. B. **Self-Healing Power and Therapy**. New York: Vantage Press, 1991. Disponível em: <http://www.acbantu.org.br/img/Pdfs/sacralidadedomundonatural.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-WAMBA, A.M.. **Kindezi: The kongo art of babysitting**. Baltimore: Inprint Editions, 2000.

GAVILÁN, Victor M. **El pensamiento en espiral: El paradigma de los pueblos indígenas**. Santiago: Ñuke Mapuförlaget, 2012.

GUIMARÃES, César et al. “Por uma universidade pluriepistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG”. **Tessituras**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2016.

HARTMANN, Luciana. “Performances de uma tradição: o caso do Cacuriá Filha Herdeira”. **Revista Karpa**, n. 6, 2013a.

HARTMANN, Luciana; CASTRO, Rita de Almeida. “Saberes que se Encontram: reflexões sobre uma experiência de troca com Mestre Biu Alexandre” **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - ano VI, n.10, p. 113-126 - mar. 2013b.

HARTMANN, Luciana et all. “Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras”. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019.2.

HASEMAN, Brad. “Manifesto pela pesquisa performativa”. **Resumos do 5o Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.3, n.1, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

_____. **O Teatro das Origens**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

LUCAS, Glaura. “O ritual dos ritmos no congado mineiro dos Arturos e do Jatobá”. **Anais da ANPPOM**, 1999a.

_____. **Os sons do Rosário: um estudo etnomusicológico do congado mineiro – Arturos e Jatobá**. São Paulo, Escola de Comunicação e Artes da USP, 1999b, Dissertação de Mestrado em Musicologia.

MACHADO, Marina Marcondes. “Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em Artes”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, Abril, 2012.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. Um convite a dança: performances de umbigada entre Brasil e Moçambique. Tese de doutorado. UniRio, 2014.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: o reinado do rosário do Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MARTINS, Leda Maria. “Performances do tempo espiralar” *In*: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. **Performances, exílios, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: UFMG/ Poslit, 2002.

MARTINS, Leda Maria. “Performances do tempo e da memória: os congados”. In: O Percevejo - **Revista de Teatro, Crítica e Estética**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 68-83, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter. “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto” In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial – Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Instituto Pensar, 2007.

MONTEIRO, Marianna. **Dança Popular: espetáculo e devoção**. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade”, 2017. In: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade Acessado em 29/07/2020.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

RABETTI, Beti. “Memória e culturas do popular no teatro: o típico e as técnicas”. **O Percevejo – Revista de Teatro, crítica e estética**. PPGT-UNIRIO, Ano 8, n. 8, 2000, p. 3-18.

RAMASSOTE, Rodrigo (Org.). **Os Tambores da Ilha**. São Luís: IPHAN, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre practicas y discursos descolonizados**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Boaventura; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza & MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Antropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SEGATO, Rita. “Por que reagimos às cotas para negros?” In: **Revista O público e o privado**, Fortaleza, n. 3 - Janeiro/Junho, 2004.

SERRES, Michel. **A polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. HERBETTA, Alexandre. “Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade” *In* PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá**, v. 11, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2018.

SILVA, Renata de Lima e LIMA, Marlini Dorneles de. “Entre raízes, corpo e fé: poenografias dançadas” *In* **Revista Moringa**, João Pessoa, v. 5, n. 2, 2014.

SILVA, Renata de Lima. **Corpo limiar e encruzilhadas**: processo de criação na dança. Goiânia: Ed. UFG, 2016.

SINGER, Milton. “Prefácio”. In: **Traditional India: Structure and Change**. Philadelphia: American Folklore Society, 1959.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

VELOSO, Graça. **Paradoxos e paradigmas**: a etnocenologia, os fazeres e seus léxicos. *Revista Repertório: teatro e dança*, Salvador, n. 26, p. 88-94, 2016.

VIANA, Talita; RIOS, Sebastião. **Moçambique do Tonho Pretinho**. Tubarão: Faculdade de Ciências Sociais/UFG, c2016.

VYGOSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

Referências da oralidade

CARVALHO, Noel. Amo do Boi do Rosário, filho de Tião Carvalho e Daraína Pregnotatto, filho, neto e bisneto de brincantes de Boi. Percussionista graduado pela UFG. Contatos com ele de 2004 a 2020.

FERREIRA, Lourenço Francisco (Seu Lourenço). Mestre Embaixador da Folia de Reis de Inhumas (GO). Contatos com ele em 2019.

FREIRE, Teodoro. Maranhense de São Luís do Ferrer, nasceu em 1920 e morreu, em Brasília em 2012. Filho de Sinhá, marido de D. Maria. Pai de Guarapiranga, Iporá, Tamatátua e mais filhos, contando somente os que estão vivos. Criador do Bumba meu boi de Sobradinho (DF) e do Centro de Tradições Populares. Contatos com ele de 1997 a 2012.

MARTINS, Carlos Alberto (Mestre Guaraná). Criador e Mestre do Grupo Calunga de Capoeira Angola. Contatos com ele em 2016.

MENDES, Elza Sousa (D. Elza do Caroço). Nascida em Dendê (Tutóia-MA) em 1935, foi a mais conhecida mestra de Caroço, estando a frente do principal grupo da manifestação até 2013, ano de sua morte. Contatos com ela não foram diretos, mas mediados por Daraína Pregolato e o grupo Flor de Babaçu desde 2003 até os dias de hoje.

OLÍMPIO, Elisene. Nascida no Maranhão, tendo vivido em Brasília de 1992 até 2009, ano de sua morte, foi bordadeira de Boi, fundadora, coordenadora e mentora do grupo Cacuriá Filha Herdeira. Filha de D. Florinda e enteada de Seu Lauro, criadores do cacuriá. Mãe de Eliane, Elton, Cristiano e Cristiane. Contatos com ela de 1997 a 2009.

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Modos de fazer, círculos de aprender: a partilha de conhecimento nas performances tradicionais como referência na formação de artistas docentes das artes da cena

Pesquisador: JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 86730217.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás – UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.854.956

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora, partindo de pesquisas anteriores, como a desenvolvida durante seu Mestrado, de suas vivências artísticas e de sua prática docente, pretende discutir nesta pesquisa, principalmente quatro pontos distintos:

- “1) a relação das instituições escolares e dos estudantes com as performances populares e os saberes delas resultantes;
- 2) a influência de espaços escolares e comunitários de educação na experiência de aprendizado das e pelas performances populares e do teatro;
- 3) a relação entre as formas de partilha de saber no contexto das performances populares e as formas de transmissão de conhecimentos no espaço escolar, especialmente no ensino de teatro;
- 4) a relação do educador em teatro com as experiências e saberes das performances populares e a maneira com que isso pode contribuir para seu papel como educador, artista e cidadão.”

Ela afirma: “Proponho, com base em alguns daqueles princípios e conceitos elencados no mestrado, bem como em novos conceitos que se incorporaram à proposta, investigar sobre a contribuição dos processos e formas de partilha de saberes específicos das performances populares tradicionais (tais como dança, canto, toque, improviso de verso, relação brincante-brincante, 256nuênci brincante-mestre) na 256nuência de educadores-artistas em teatro. A investigação inclui também um foco na presença posterior desse educador

na Educação Básica e/ou em outros espaços de educação, detalhando práticas específicas que contribuam com o aprendizado de elementos da linguagem teatral, buscando levantar que tipo de interferência e procedimentos metodológicos o educador em teatro pode propor para potencializar esse aprendizado. A partir daí será possível, quiçá, desenhar procedimentos metodológicos e experimentar sua aplicação com professores de teatro em formação.”

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o Objetivo Primário é:

“Investigar formas de partilha de saber das performances populares tradicionais como contribuição para os processos de formação de artistas-educadores nas artes da cena, debatendo, buscando e experimentando, no contexto da licenciatura em teatro, metodologias de ensino-aprendizado baseadas nessas formas de partilha de saber.”

E os Objetivos Secundários são:

“-Criar e aplicar uma disciplina sobre as Manifestações Dramáticas Populares na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Goiás;

-Ampliar a compreensão do lugar ocupado pelas performances populares como forma legítima de saber, no sistema escolar de educação;

-Repensar o contexto de educação do educador-artista das artes da cena, entendendo os espaços comunitários como parte do processo de ensino legitimado pela instituição escolar;

-Vivenciar alguns fazeres das performances populares tradicionais, a fim de compartilhá-los em situação de ensino-aprendizagem de artistas-educadores;

-Estabelecer algumas relações entre elementos específicos da linguagem teatral e os fazeres das performances populares tradicionais vivenciados anteriormente;

-Propor intervenções e procedimentos metodológicos para o ensino de teatro em diálogo com os fazeres das performances populares tradicionais;

-Observar e experienciar a aplicação desses fazeres na formação de artistas-educadores das artes da cena; -Refletir sobre a performance do artista-educador quando em situação de partilha de saber com seus alunos;

-Sistematizar as informações coletadas para que essas sirvam como material de referência para o processo pedagógico nas artes da cena.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto à Avaliação dos Riscos e Benefícios que esta Pesquisa pode oferecer, a pesquisadora afirma nas Informações Básicas do Projeto:

“Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos de ferimento da integridade física ou psicológica dos alunos.

Benefícios:

Os benefícios se relacionam com a ampliação dos aprendizados sobre as possibilidades de ensino das artes da cena.”

Entretanto, no novo TCLE apresentado ela detalha:

“A pesquisa será conduzida sem provocar desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), todavia, as etapas de saída de campo da própria disciplina em que o material será coletado, por sua natureza de acompanhamento de manifestações e festas populares de rua, poderão significar algum desgaste físico pelas caminhadas longas sob o sol. Pode haver ainda conflito entre as crenças religiosas dos estudantes pesquisados e aquelas de cada manifestação cultural visitada, no entanto, não é intuito da pesquisa gerar desconforto na abordagem de tais questões, tampouco impor esse desconforto aos participantes, que poderão se eximir de acompanhar pontualmente alguma saída de campo. Por outro lado, reforçamos os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação na pesquisa, uma vez que esta contribui para o aperfeiçoamento das licenciaturas nas artes da cena, área de atuação dos próprios participantes.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Além da ampliação dos aprendizados sobre as possibilidades de ensino das artes da cena, espera-se também, através desta Pesquisa, a ampliação das referências das culturas populares nos processos formais de educação de artistas-docentes em teatro.

A importância desta pesquisa está na contribuição para a ampliação da presença dos elementos dos saberes e fazeres das culturas populares nos espaços formais de graduação de artistas-educadores na área de teatro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos para a elaboração deste novo parecer:

- Informações Básicas do Projeto;
- Novo Cronograma;
- Novo TCLE;
- Carta referente a ajuste de data de coleta de dados (depoimentos e imagens); -Carta de encaminhamento de resposta a pendências do parecer 2.620.142.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Quanto ao TCLE:

- foi ajustado, agora detalhando possíveis riscos que esta Pesquisa pode oferecer, os quais não estavam explícitos anteriormente;

-quanto à sugestão para que fosse acrescentado o campo dactiloscópico, em caso de algum participante de festejos populares ser não letrado, a pesquisadora explicou em sua carta de encaminhamento de resposta a pendências do parecer 2.620.142 que o referido campo não foi acrescentado porque a coleta de imagens e depoimentos será feita com estudantes universitários letrados, público a que a pesquisa se direciona, e não com os participantes de festejos populares.

Quanto ao Cronograma:

-no que se refere à Coleta de Imagens e Depoimentos e/ou Debates em grupos focais, foi ajustado com tempo hábil para haver a aprovação por parte deste CEP: esta etapa está agora prevista para ocorrer entre 22/10/2018 a 31/12/2018;

-a pesquisadora apresentou uma carta afirmando que ainda não iniciou a Coleta de Imagens e Depoimentos dos participantes da Pesquisa e que a mesma só será iniciada após a aprovação deste Projeto pelo CEP. Nesta mesma carta ela reforça que o Termo de Anuência inicialmente entregue e assinado pela EMACUFG, instituição que acolhe a Pesquisa, detalha a liberação da coleta a partir de 10/2017 porque o referido termo foi colhido no início da tramitação deste processo pelo CEP. Mas apesar desta permissão por parte da instituição a coleta só será realizada após a liberação pelo CEP-UFG.

Consideramos, após a análise dos documentos que foram apresentados, que a pesquisadora atendeu a todas as solicitações do parecer anterior, resolvendo todas as pendências nele mencionadas. Por isso este parecer considera este Projeto apto para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1011488.pdf	29/07/2018 20:35:44		Aceito

Outros	Carta_de_Encaminhamento_jul_2018.pdf	29/07/2018 20:35:18	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_coleta_de_dados.pdf	29/07/2018 20:32:53	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Novo_cronograma_julho_2018.docx	29/07/2018 20:31:16	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_TCLE.pdf	29/07/2018 20:30:03	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	21/03/2018 14:08:54	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_2017_outubro.pdf	11/10/2017 10:13:13	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	11/10/2017 10:11:15	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_assinado.pdf	10/10/2017 08:59:16	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_EMAC.pdf	09/10/2017 10:36:00	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	09/10/2017 10:32:06	JOANA ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 30 de Agosto de 2018

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM PERFORMANCES CULTURAIS

impor esse desconforto aos participantes, que poderão se eximir de acompanhar pontualmente alguma saída de campo. Por outro lado, reforçamos os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação na pesquisa, uma vez que esta contribui para o aperfeiçoamento das licenciaturas nas artes da cena, área de atuação dos próprios participantes;

- 1.4 Caso a participação na pesquisa implique em despesas extras para os participantes, essas poderão ser ressarcidas.
Obs3: Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso, tendo em vista que as ligações ao/à pesquisador/a podem ser feita a cobrar;
- 1.5 Garantimos o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s quanto a identificação através de uso de seu nome nos resultados publicados da pesquisa.
- 1.6 Garantimos expressamente a liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 1.7 Garantimos expressamente a liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;
- 1.8 Declaramos aos participantes que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- 1.9 Os resultados serão disponibilizados em tese pública a ser divulgada ao final do período;
- 1.10 Ressaltamos que o/a participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantido em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Modos de fazer, círculos de aprender: a partilha de conhecimento nas performances tradicionais como referência na formação de educadores em teatro**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Joana Abreu Pereira de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Universidade Federal de Goiás – UFG
Campus Samambaia, Av. Esperança, s/n, Campus Universitário
Goiânia/GO CEP 74690-900



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM PERFORMANCES CULTURAIS

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável