



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS

ADNÃ IONARA MARIA ALVES

***Okan-Ará-Orí: reflexões sobre ensino de dança a partir de
Corpo e Ancestralidade, saberes nagôs de terreiro e suas escrituras***

CAMPINAS

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS

ADNÃ IONARA MARIA ALVES

***Okan-Ará-Orí: reflexões sobre ensino de dança a partir de
Corpo e Ancestralidade, saberes nagôs de terreiro e suas escrituras***

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Dança do Departamento de Artes Corporais da Universidade Estadual de Campinas, como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Dança. Orientadora: Profa. Dra. Mariana Baruco Machado Andraus.

CAMPINAS

2018

ADNÃ IONARA MARIA ALVES***Okan-Ará-Orí: reflexões sobre ensino de dança a partir de
Corpo e Ancestralidade, saberes nagôs de terreiro e suas escrituras***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Dança, pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação da Profa. Dra. Mariana Baruco Machado Andraus.

BANCA EXAMINADORA

Nome: Profa. Dra. Mariana Baruco Machado Andraus (Orientadora)

Nome: Profa. Dra. Inacyra Falcão dos Santos (Titular)

Nome: Profa. Dra. Daniela Gatti (Titular)

Campinas, 24 de outubro de 2018

AGRADECIMENTOS

“Já se pode ver ao longe
 A senhora com a lata na cabeça
 Equilibrando a lata vesga
 Mais do que o corpo dita
 Que faz o equilíbrio cego
 A lata não mostra
 O corpo que entorta
 Pra lata ficar reta
 Pra cada braço uma força
 De força não geme uma nota
 A lata só cerca, não leva
 A água na estrada morta
 E a força que nunca seca
 Pra água que é tão pouca”

(A força que nunca seca, Chico César)

Agradeço profundamente às Mãe Negras e aos griôs que, concebidos em destinos antigos, me mostraram a dança, mais uma vez, como a maior via de ressignificação do tempo/espço e ação sofrida desse peso que é existir no *Ayê*. À minha mãe e avó, Lucimara do Carmo e Maria das Dores (que já retornaram ao princípio, por banzo do *Orun*) por me mostrarem o caminho do movimento como a capacidade de formar, transformar e verbalizar *escrevivências* que o corpo-memória – seja ele individual ou coletivo – sofre/produz. As danças escurecidas de ambas me ensinaram a ressignificar a morte e a ecoar vozes ancestrais, sejam elas de minha bisavó, tataravó ou de todas as *agbás* que florescem em múltiplas narrativas. Hoje sou lar de todas e ressôo o eco de suas vidas-liberdade. Aos meus irmãos, Augusto, Inara e Delaci por serem hoje e desde sempre, juntamente ao Ilê Yιά Omi Asé Oiyá Bocossun, meu arrimo, minha luz-guia, meu rizoma ancestral, minha motriz para a continuidade. Minha família, meu cais: são a vermelhidão da minha mais exata verdade.

Agradeço imensamente a minha mestra, Mariana Andraus, por cada segundo de aprendizado, afeto e força, por me ensinar que as origens que nos MOVEM são também cardíacas e que nos conectam ao centro da terra, nos ligando às ancestralidades presentes. Agradeço também a todas as professoras do Departamento de Artes Corporais da Unicamp e

todos os professores que me fizeram conceber trajetórias e que me indicaram passos substanciais e contribuíram gigante e generosamente para minha formação. Em especial à professora Daniela Gatti, para além da banca, por toda a fertilidade de ensino ao longo de toda a graduação, por mostrar-me que dança tem asa e tem raiz: pra se replantar onde o corpo manda. Gratidão sem fim à Professora Inaicyra Falcão, precursora destemida e transcendental, pelos aprendizados mais profundos, pelos saberes da necessidade de gritar a memória o mais alto que o corpo permite, por me ensinar a mergulhar com os pés no chão. Ao Pedro, por nunca soltar da minha mão e me fazer acreditar que sonhos, mais do que inefáveis, são concretos e possíveis, e que o tempo se dilata no que condiz à realização das nossas subjetividades. Ao José, por incontáveis vezes acreditar mais em mim do que eu mesma; por me mostrar que, para sobreviver ao cruelíssimo mundo-cão precisamos criar danças furiosas e dançá-las no olho do furacão. Ao Pedro Assunção pela amizade acrescida e cada abraço sincero. Aos funcionários do DACO e todos os colegas do Departamento. E, por fim, a todos aqueles que me acompanharam pelas (an)danças e se dispuseram generosamente a me ensinar a olhar, a enxergar. Espero ter colaborado reciprocamente, mesmo que em menor escala, com cada um deles.

Que esse corpo que me cabe faça caber minha mãe, minha avó e também minha bisavó. Que essa ancestralidade que me concebeu me faça ventania peito adentro. Me conhecer e reconhecer em suas faces, é o que quero todos os dias.

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre um ensino de dança conduzido pela proposta pluricultural de dança-arte-educação intitulada Corpo e Ancestralidade, pelo conceito de Escrevivência e por saberes orais nagôs concebidos em terreiro. Propõe uma reflexão sobre o ensino de dança como um território de encontros onde os saberes presentes nos imaginários individuais e coletivos sejam respeitados e articulados como propostas frente à conscientização das subjetividades e subjetivações das narratividades dos indivíduos. Sugere perspectivas afro-orientadas somadas a estratégias de ensino já existentes no cenário atual do ensino de dança como possibilidade de concepção de um ensino pluralizado capaz de acolher e representar as múltiplas narrativas no cenário da Dança e da Educação.

Palavras-chave: dança, ensino, *corpo e ancestralidade*, *escrevivência*, nagô, diáspora.

ABSTRACT

This work reflects about dance teaching driven by the pluricultural dance-art-education proposal entitled “Body and Ancestry”, in the concept of “Escrevivência” and in the oral knowledge of Nago people conceived within what we call “terreiro”. It proposes a reflection about dance teaching as a place of convergence where the knowledge present in the individual and collective imaginaries are respected and articulated as proposals before the awareness of the subjectivities and subjectivations of narrative of individuals. It suggests Afro-oriented perspectives, added to the already existing teaching strategies in the current scene of dance teaching as a possibility of conception of a pluralized teaching capable of hosting and representing the multiple narratives in the Dance and Education fields.

Keywords: dance, teaching, body and ancestry, *escrevivência*, nagô, diaspora.

Vozes-Mulheres¹

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas na garganta.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – e o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

¹ “Vozes Mulheres”, um poema de Conceição Evaristo, publicado in EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. Da memória encarnada: saberes de terreiro numa perspectiva corporal	4
2. Estéticas negras, <i>escrevivências</i> e sutilezas: uma ponte entre <i>Corpo e Ancestralidade</i> e as escritas de si e do tempo	11
3. <i>Dudu Iyè</i>: Negras reflexões no ensino de dança	21
Considerações Finais	27
Referências bibliográficas	29

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo refletir e discorrer sobre ensino de dança inspirado na proposta pluricultural de dança-arte-educação da Profa. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos, também intitulada *Corpo e Ancestralidade*, no conceito de *escrevivência* concebido pela escritora Conceição Evaristo e nos saberes afro-diaspóricos nagôs² tecidos em terreiro.

Pretende-se refletir sobre a composição de um espaço possível e criador de um discurso que possibilite que pessoas sejam capazes de se conhecer e reconhecer nas relações, independentemente de questões relacionadas à religiosidade, condições socioeconômicas ou étnico-raciais. Uma proposta, portanto, inclusiva do ponto de vista social. Para isso, partir-se-á de uma reflexão sobre o ensino de dança tecido sobre estéticas, saberes e conceitos nagôs presentes no imaginário dos indivíduos e a rotina de corpos em diáspora³, juntamente com as memórias individuais e coletivas formadas antes e depois de uma proposta de ensino como a estudada para este trabalho. Como metodologia, não se pretende desenvolver e aplicar um plano de aula, mas discorrer sobre a visão de corpo na cultura nagô e colocar essa visão de corpo em interlocução com estratégias de ensino já existentes no cenário atual do ensino de dança.

Esses e outros objetivos são inspirados na proposta pluricultural de dança-arte-educação, ou *Corpo e Ancestralidade*, elaborada pela Profa. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos⁴ em 1996, quando da defesa de seu doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Na proposta, publicada posteriormente como livro com o título “*Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*” em 2002 (1ª edição), em 2006 (2ª edição) e em 2014 (3ª edição), Inaicyra aposta num ensino e pedagogia de dança que permeia memórias, movimentos e ações tecidas nos contextos gerais e individuais dos estudantes, tratando a tradição cultural com cuidado e, por outro lado, negando a simples apropriação de matrizes populares sem que estas estejam conectadas com a história de vida do

²Termo gerado por traficantes de africanos escravizados, nagô é todo indivíduo proveniente de sociedades que se comunicavam com a língua yorubá.

³Lemos diáspora negra como um termo além da migração à força de africanos para outros espaços, mas também como uma redefinição identitária, a construção de novas formas de ser, agir e pensar o mundo. As memórias de escravização, castigos físicos e sofrimentos fazem parte da vida de seus descendentes. Mas as lutas diárias, os novos elos, as ressignificações e até os vínculos familiares também, tal como sugere Mortari (2015, p. 56).

⁴Professora aposentada do Departamento de Artes Corporais da Unicamp, Dra. Inaicyra Falcão dos Santos é cantora lírica e pesquisadora das tradições africano-brasileiras, nas áreas de Educação e Artes do Corpo. É neta de Mãe Senhora, *Iyalorixá* do Candomblé da Bahia e filha de Mestre Didi, famoso escritor, artista plástico e sacerdote do Candomblé.

indivíduo. Santos (2014) as aponta como bases possíveis ao imaginário criativo do dançarino, ou, como ela diz (ressignificando uma expressão de sua avó, Mãe Senhora)⁵: “da porteira pra dentro e da porteira pra fora” – isto é, o que vem pra dentro da cena não é o que está dentro dos terreiros e das manifestações estudadas ou vivas no imaginário dos indivíduos, mas uma reelaboração estética dos elementos presentes nessas tradições:

Meu objeto de investigação tem sido a tradição cultural e a criatividade, porém devidamente compreendidas como expressão da diversidade corporal dos povos que vivem no Brasil e que tem colaborado para este tecido social complexo, colorido, belo e tão mal compreendido. A homogeneidade de expressão é destruidora, sendo, por isso, indispensável compreender a pluralidade da cultura brasileira (SANTOS, 2014, p. 35).

A escritora Conceição Evaristo (2008), por sua vez, atribui o conceito de *escrevivência* à “escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (OLIVEIRA, 2009, p. 12). *Escrevivência* seria a expressão biográfica e memorialística da existência de um corpo no mundo, ou seja, a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência. É traçar e expressar a poética dos rastros e memórias do ser/estar. Na dança, dentro do recorte em reflexão, seria a busca da tentativa de traçar um corpo consciente de sua condição e experiência em sua existência no mundo e o quanto suas reminiscências (memórias) lhe formam e capacitam. Ao estudar Conceição Evaristo comecei a perceber similaridades entre o conceito de *escrevivência* e a defesa feita por Inaicyra quanto à importância do cuidado em atentar para a conexão viva entre as tradições esteticamente reelaboradas para a cena e a história de vida do indivíduo, particularmente quando ela expõe o trabalho realizado com estudantes de dança a partir da leitura do livro “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado:

Na proposta *Corpo e Ancestralidade*, desenvolvida pela Profa. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos (2002), o bailarino é orientado a pesquisar suas origens, histórias de sua família, manifestações de sua cidade, em busca de uma afirmação da identidade, para então iniciar o processo criativo. A professora Inaicyra costuma indicar a leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (1982) para propulsar esta etapa, visto que o livro trata, de forma muito resumida, das relações entre passado, presente e futuro na árvore genealógica da protagonista, a menina Isabel, cujo passado é representado pela sua bisavó Bia e o futuro, por sua neta Beta; na proposta *Corpo e Ancestralidade*, tratar-se-ia destas mesmas relações, intercambiadas com os mitos envolvidos na história dos antepassados do bailarino, podendo estes mitos se tornar uma fonte canalizadora para a sua imaginação (ANDRAUS, 2012, p. 231).

⁵Maria Bibiana do Espírito Santo, Mãe Senhora era avó da Prof. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos. *Yalorixá* do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá localizado em Salvador- BA, Mãe Senhora foi expoente no que condiz à preservação e resistência da cultura africana e afro-brasileira.

Com base nos trabalhos da Profa. Inaicyra e de Conceição Evaristo, elaborei este trabalho com a seguinte estrutura: no capítulo 1, intitulado “Da memória encarnada: saberes de terreiro numa perspectiva corporal” apresento, a partir de minhas próprias memórias e *escrevivências*, a justificativa da escolha do tema desta monografia e discorro sobre a importância e a potência dos saberes de terreiro sob um conceito de corpo que podem somar em perspectivas pedagógicas no ensino de dança.

No capítulo 2, intitulado “Estéticas negras, *escrevivências* e sutilezas: Uma ponte entre *Corpo e Ancestralidade* e as escritas de si e do tempo”, disserto a respeito da proposta pluricultural de dança-arte-educação da Profa. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos e o conceito de *escrevivência* da escritora Conceição Evaristo, traçando um paralelo e conectividades entre as abordagens.

No capítulo 3, “*Dudu Iyè*: Negras reflexões no ensino de dança”, retomo os saberes nagôs de terreiro e discorro a respeito da inserção e atuação dos mesmos dentro de um ensino de dança na busca de um espaço plural capaz de acolher as múltiplas narrativas dos indivíduos em dança.

Capítulo 1

Da memória encarnada: saberes de terreiro numa perspectiva corporal

“A dança é sua própria memória”

(Marcello Castilho Avelar)

Início este capítulo traçando uma curta linha memorial a fim de ilustrar a justificativa da escolha do tema deste trabalho e o quão potentes os saberes de terreiros, sob um prisma corporal, podem ser; saberes estes capazes de agregar visões para o corpo numa perspectiva de ensino de dança e suas relações pedagógicas.

Quando decidi lançar meu corpo no mundo, mal sabia que havia me sentenciado a riscar o espaço infinito com os meus movimentos. Ao escolher dançar, inconscientemente determinei futuros e presentes possíveis de um passado que meu corpo carrega/sofre/produz. Ora, pois, o corpo sempre foi e sempre será o agente e causador das nossas *histórias da sensibilidade*⁶: ele problematiza nossos modos de sentir, experienciar e relacionar. O corpo é guardião e mantedor da memória viva.

Minha memória consciente e afetiva no desenrolar das minhas *histórias da sensibilidade* dá-se nos primeiros contatos com as danças de minha mãe e avó, em 1998, no terreiro de candomblé da nossa família. Minha mãe foi minha primeira mestra e me deu aulas de danças dos Orixás, estéticas afro-diaspóricas – aqui, lidas como “Danças Negras”⁷ – e matrizes afro-brasileiras. Danças e manifestações estas que aprendeu ao longo de sua vida com minha avó e com grupos de danças e artes negras da cidade de Rio Claro, SP. Minha mãe e avó são águas profundas em minha formação, me despertando para o tecer de feminismos ancestrais escurecidos em dança.

Aos olhos de menina, o terreiro, em sua devagar pressa das horas, se dilatava, dilatava a gente. Tudo era outro naquele espaço. Erguido em 1954, minha avó fora a primeira mulher na cidade de Rio Claro a assumir as histórias de negritude de seus antepassados e arrebanhar tantas outras. Ser negra, periférica, mãe solo e “cultuadora” das ancestralidades fez a cidade

⁶Termo concebido por Nisia Trindade Lima ao pensar o corpo em sua própria perspectiva histórica, no livro “Corpo: identidade, memórias e subjetividades” (2009, p. 9).

⁷A constituição das danças negras enquanto área de conhecimento em dança no Brasil ainda é um desafio que precisa lidar com uma série de entraves e mal entendidos. Concebo o termo “Danças Negras” muito mais enquanto conceito do que como linguagem de dança. Instituídas por uma poética política elas agregam diferentes gêneros, construindo um panorama múltiplo capaz de conectar suas expressões com as expectativas de lutas histórico-sociais e políticas em torno da negritude de seus protagonistas. Seus afazeres articulam temas, treinamentos, técnicas, procedimentos artísticos e formas de produção que podem estar atrelados tanto às tradições afrodescendentes mais evidentes, presentes nos repertórios folclóricos, populares, afro-brasileiros, diaspóricos, africanos, quanto aos estilos e abordagens supostamente não marcadas racialmente como a dança moderna, clássica práticas experimentais e ou contemporâneas (FERRAZ, 2017, p. 116).

de Rio Claro tremer e a mão do açoite social descer, pelo menos dez vezes mais pesada – pois, se o peso de uma vida negra já excede o corpo, imagine então aquele que decide carregar tantas outras vidas tecidas em milhares de tempos? O fardo, aqui, é paradoxal. A assunção da negritude é simultaneamente dolorosa e libertadora: ela nos leva a entender princípios e dá sentido às nossas múltiplas trajetórias. Todavia, conscientizar-se do impacto e condenação social impostos à nossa retinta pele é saber que nosso corpo estará sempre na linha de frente e visto como instrumento de base. Um corpo vazio de experiências e sentimentos frente ao hegemônico olhar da branquitude⁸ – o corpo negro visto como esterco e descarte de injúrias e mazelas, incapaz de produzir e apreender conhecimento. O terreiro, contudo, era o local que amenizava tudo isso. Lá, diferente de como a vida se apresentava fora, nos concedia despir a roupagem da retaguarda, tirando-nos a necessidade de “dançar no olho do furacão” – a menos que esse furacão fosse Iansã⁹ “–EpaHey!¹⁰, minha mãe!”. O tempo esgarçava-se e a gente não queria mais nada além do que existíamos ali: corpos negros entrelaçados pelo afeto, respeito e devoção à matriz comum: o ancestral. O terreiro é tempo e morada da *ancestralidade*.

A cultura nagô, uma das múltiplas raízes componentes do movimento afro-diaspórico no Brasil, é ampla e, em sua totalidade, vinda através do corpo africano: sua ressignificação deu-se pelas memórias dos indivíduos africanos e dos atravessamentos impostos pelo “novo contexto”, o “Novo Mundo” – no caso, o Brasil. Da cultura nagô, Juana Elbein dos Santos é uma dos muitos intelectuais que já desenvolveram ou desenvolvem estudos a respeito. No caso de Santos (2008), os nagôs são tratados especificamente em solo brasileiro. Para Santos (2008), com a diáspora negra, o “espaço geográfico da África genitora e seus conteúdos culturais foram transferidos e restituídos no terreiro” (p.33). Associações gestadas na diáspora negra, os terreiros

Ocupam um determinado terreno, o “terreiro”, termo que acabou sendo sinônimo da associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana. Esses “terreiros” constituem verdadeiras comunidades que apresentam características especiais. [...] O vínculo que se estabelece entre os membros da comunidade não está em função de que eles habitem num espaço preciso: os limites da sociedade *egbé* não coincidem com os limites físicos do “terreiro”. O “terreiro” ultrapassa os limites materiais (por assim dizer pólo de irradiação) para se projetar e permear a sociedade global. Os membros do *egbé* circulam, deslocam-se, trabalham, tem vínculo com a sociedade global, mas

⁸Espaço estrutural onde o “sujeito branco” enxerga os outros e coloca-se em posição de poder. Ele se dispõe de um lugar confortável e outorga ao outro aquilo que não outorga para si. Ou seja, “a branquitude refere-se à identidade racial branca [...]. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo” (CARDOSO, 2010, p. 611).

⁹Divindade africana advinda pelos escravizados nagôs e cultuada em algumas religiões afro-brasileiras, Iansã representa o vento e as tempestades, o fogo e a resiliência feminina.

¹⁰Saudação no idioma yorubá ao Orixá Iansã.

constituem uma comunidade “flutuante”, que concentra e expressa sua própria estrutura nos “terreiros” (SANTOS, 2008, p.32).

Assim, é possível afirmar que os terreiros contribuíram significativamente na capacitação de um redimensionamento identitário dos indivíduos africanos escravizados e nas sincronizações de novas relações, formando, assim, novos elos e laços, afetivos e familiares.

Imergindo numa perspectiva corporal nagô, o pesquisador Roberval Falojutogun Marinho¹¹ (2010) nos concede uma visão de corpo a partir de uma perspectiva mitológica. De acordo com o mito yorubá da criação do mundo, Olorum¹², ao criar o universo, organizou os poderes que regeriam o sistema em quatro partes (MARINHO, 2010). Estabeleceu-se:

- *Erêlé*: lido como poder infantil, primeiro poder ou energia motriz. É a força inicial ao começo de qualquer ação ou existência: o princípio de todas as coisas. *Erêlé* é o significado “do amanhã, o futuro em elaboração: a continuidade” (MARINHO, 2010, p. 165)
- *Agbalê*: Em contraponto ao *erêlé*, *agbalê* ou poder ancião estabelece a regência relacional do fim de todos os ciclos (*erêlé* + *agbalê*), é a concretização, o término, a força final. Marca “o tempo, estabelecendo suas diferenciações e o sentido de finitude de todos os períodos” (MARINHO, 2010, p. 163);
- *Okorinle*: O poder masculino. Ligado ao saber da comunicação, da morte, da vida, da alegria, da negociação, *okorinle* narra a impulsividade, a força do fazer momentâneo, o imediatismo.
- *Obirinle*: O poder feminino. Ligado à criatividade e criação, *obirinle* é o saber do destino, da astúcia, da maturidade e paciência. Narra o processo e o desenvolvimento das ideias e matérias, daquilo que se iniciou antes e concluir-se-á no amanhã.

Para Olorum, as junções desses quatro poderes movem o universo, sendo capazes de dar vida do micro ao macrouniverso. Marinho (2010) aponta a existência dessas quatro forças como formação energética do ser humano em níveis despadronizados: diferentes percentuais de *erêlé*, *agbalê*, *okorinle* e *obirinle* presentes em cada ser humano.

Transpondo para a esfera do ensino, o que tamanha composição energética seria capaz de acrescentar em pedagogias de dança? Repensar o corpo em camadas e níveis diferentes, a princípio, nos dá afirmação de que todos os corpos partem de uma matriz comum, mas diferem em seus graus de poder. Assim, distinguir e apontar que cada indivíduo é único nos

¹¹Ogã do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, o pesquisador Dr. Roberval Falojutogun Marinho é professor da Universidade Católica de Brasília.

¹²Também conhecido como Olodumaré, é o deus supremo na mitologia iorubá. Senhor do Orun (céu), Olorum é o criador da vida e de tudo o que existe.

ajuda a justificar aos alunos porque suas ações e escolhas diferem nas distintas diretrizes do dançar e de suas criações. Todavia, é necessário apontar que partem de composições comuns, da mesma motriz e matriz corporal.

De acordo com Ilê Yιά Omi Asé Oiyá Bocossun, terreiro de minha avó, a cultura nagô – falo desta cultura, agora, a partir das minhas próprias *escrevivências* e saberes apreendidos nesse ambiente– lê o corpo humano subdivido em seis partes:

- *Ara*¹³: O corpo material – é a imagem e matéria que vive e compartilha do plano físico;
- *Ara tí*: é a composição interna do *Ara*. Seus sistemas e órgãos;
- *Òjiji*: a sombra– acredita-se que uma das formas de diferenciar uma pessoa viva, corpo ligado ao *Ayé* (Terra), de uma pessoa ligada ao plano espiritual (*Orùn*, também traduzido como céu, espaço sagrado, encantado) é a presença de sua sombra;
- *Ori*: a cabeça. Ela é responsável pelo *Iyè* (o pensamento, a mente, a reflexão). Juntos compõem a parte imaterial e incorpórea do indivíduo;
- *Mí*: a respiração. Ligada ao início e ao fim da passagem do indivíduo como energia e matéria viva – é a primeira e última ação do indivíduo no *Ayé*;
- *Ìràntí*: A memória.

O *Ìràntí* é o fundamento da cultura nagô: trata-se da motriz da ancestralidade. Esta, em uma das suas multiplicidades, é trabalhada a partir da oralidade e da transmissão corpórea de memórias. Para os nagôs, a ancestralidade é o princípio de que a vida não se finda com a morte: ela é vida enquanto manifestação em seus descendentes, logo, em seus corpos. Ela remete ao início de um povo e ao reavivamento do mesmo – o ancestral. O culto ao ancestral dá-se nas práticas e principalmente na perspectiva de aprender, exaltar e dar continuidade à memória e legado dos antepassados, através da herança e transmissão cultural – esta, por sua vez, oral.

Como seria se, em uma sala de aula de ensino de dança, nós, na posição de educadores, ao indagarmos exercícios ligados à consciência do corpo e suas totalidades aos alunos, tivéssemos a oportunidade de pensar o corpo em seis estruturas mínimas combinadas conforme esta visão nagô? Quais narrativas corporais seríamos capazes de alavancar com essa visão de corpo? É importante observar que as subdivisões, seja as propostas por Marinho

¹³Todas as palavras transcritas do idioma yorubá de acordo com os saberes apreendidos no terreiro Ilê Yιά Omi Asé Bocossun tiveram seus significados consultados na obra de José Beniste, “Dicionário yorubá português”, 1ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

(2010) ou aquelas que aprendi em minha *escrevivência* no terreiro de minha avó, não são apresentadas hierarquicamente. Assim, observá-las e corporalizá-las¹⁴ é dar sentidos e percepções a cada configuração de corpo:

Cada sistema corporal expressa uma qualidade diferente de movimento e estimula uma mudança identificável na sensação, na percepção, e no estado de consciência. Similarmente qualquer movimento feito ao acaso, como uma ação proposital, ou como um exercício específico irá expressar uma qualidade particular de atenção, processo perceptual, energia e direção de foco. (HARTLEY, 200, p. 33)

Tal interpretação afro-diaspórica nagô nos leva a entender que é possível conceber, por meio da conexão das subdivisões (juntamente à suas percepções e sentidos), uma experiência de movimento única e individual, corporalizando os conceitos pela vivência corporal.

Analizando o corpo a partir de uma cosmovisão africana, o pesquisador Fernando Ferraz (2017) retoma a proposta do filósofo da educação Eduardo Oliveira. Segundo Ferraz, o corpo parte da existência de três princípios fundamentais: a diversidade, a integração e a ancestralidade.

A tradição se expressa pelo corpo negro como elemento dinâmico o qual não pode ser reduzido a um conceito estático, posto que o corpo é território da cultura e local da experimentação. Desta forma o corpo significa e é significado, representa e é representado, simultaneamente. O estudioso afirma que “o corpo é uma alteridade por definição, pois ele escapada armadilha da identidade recalcada para se abrir a aventura do contato e da transformação” (FERRAZ, 2017, p. 120).

A cultura nagô, antes de qualquer conceito ou eixo de pesquisa, nos leva a refletir a respeito do corpo como algo além de uma unidade solo e maciça. Obriga-nos a navegar além do conceito colonializado preestabelecido de corpo. E, por esse mesmo corpo se construir e se edificar em meio às relações, ele é permeado por uma série de atravessamentos e imposições. A escolha de partir da proposta pluricultural de dança-arte-educação da Profa. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos é porque ela nos leva além de percepções e pensamentos já cristalizados e até mesmo consagrados dentro da área de ensino e formação de conhecimento em dança,

¹⁴O juízo desenvolvido pelo sujeito sobre aspectos de seu corpo pode ser compreendido como corporeidade. Neste entendimento, a corporeidade incide, entre outros, em processamento de experiências – vivências – acumuladas pelo corpo, ao longo dos anos, ou seja: um arranjo de conhecimentos subjetivos, também amparado pela capacidade motriz humana. No caso do sujeito que dança, a corporeidade sucede da cognição de variáveis anatômicas, cinesiológicas, fisiológicas, culturais, sociais e emocionais. Assim, contrariamente ao senso comum, na dança unimos o corpo ao pensamento e, desta forma, o pensamento da dança se torna ele mesmo uma dança pensante (ALÁRCON, 2009). A construção desta biografia corporal sobrevém da performance rítmica e sinérgica entre músculos, tendões, ligamentos, articulações e, principalmente, da pele. (NASCIMENTO, 2013, p.2).

particularmente no que se refere às danças de matriz afro-diaspóricas. Por esta razão, sua proposta será discutida no próximo capítulo.

Capítulo 2

Estéticas negras, *escrevivências* e sutilezas: Uma ponte entre *Corpo e Ancestralidade* e as escritas de si e do tempo

Ponderei, entre outros atributos, a performance como vivência pessoal, aquela que me proporcionou a consciência corporal do meu ser e a história do que sou. Foi sempre na tradição africana brasileira que busquei inspiração, informação, no aspecto profissional e como filosofia de vida. Percebi a importância da contribuição e ao mesmo tempo o desafio e a complexidade de me fazer compreendida, como artista-educadora. Era necessário, para elaborar e divulgar o trabalho, conhecer e investigar a realidade do universo que pretendia estudar. Tratava-se de respeitar, na aventura criativa, os espaços, ou seja, refletir sobre a função do dançar nos rituais dos terreiros de orixás e sobre o que seria o dançar nas composições coreográficas teatrais. Era preciso também discernir a vivência intuitivo-criativa da vivência religiosa no universo estudado (SANTOS, 2014, p. 90).

O livro “Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação” parte de uma pesquisa fundamental no que condiz à teoria, prática, reflexões e pedagogias de danças alicerçadas numa perspectiva histórico-cultural na educação, apontando a dança como uma capacitadora de transformação social e empoderamento e conscientização do indivíduo. Suas pesquisas no universo mítico do tambor *Bátá*, dos yorubás da Nigéria, somadas às suas próprias *escrevivências* nas tradições africanas brasileiras, resultaram em um processo criativo que principiou o roteiro da montagem cênica “Ayan: Símbolo do fogo” e, posteriormente, uma nova abordagem metodológica no que concerne ao cenário da dança-arte-educação. Os aspectos das tradições vivenciados em “Ayan: Símbolo do fogo”, ao serem aplicados e refletidos em práticas pedagógicas, formularam-se, posteriormente, em uma proposta que busca a singularidade do artista e do aluno, sendo compositora de elementos constituintes de uma poética de intersecção plural capaz de enredar o contemporâneo, o essencial, o ancestral, a memória, o indivíduo. É indispensável apontar também que sua tese é reconhecida como parâmetro no que concerne à aplicação das leis de nº10. 639¹⁵ e nº11. 645¹⁶ no que condiz à

¹⁵Instaurada em 09 de janeiro de 2003, durante o primeiro mandato do ex-presidente Lula, a lei nº10. 639 nasce a partir da alteração da “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências”[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, consultado em 26-09-2018 às 14h40 min.] A lei nº10.639 acresceu e passou a vigorar nos artigos 26-A, 79-A e 79-B no que condiz à inclusão obrigatória do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, consultado em 26-09-2018 às 14h42 min.]. Além da incorporação do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar, a lei 10.639 aponta que os “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, consultado em 26-09-2018 às 14h44 min.].

¹⁶Instaurada em 10 de março de 2008, durante o segundo mandato do ex-presidente Lula, a lei nº11. 645 nasce a partir da alteração da lei “nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”” [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, consultado em 26-09-2018 às 15h11min]. Ainda no que se refere à lei nº 11645: A inclusão “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra; Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no

obrigatoriedade da temática de ensino de “história e cultura afro-brasileira e indígena” na área da Educação.

Corpo e Ancestralidade aposta num ensino e pedagogia de dança que permeia memórias, movimentos e ações tecidas nos contextos gerais e individuais dos estudantes, tratando a tradição cultural com cuidado e, por outro lado, negando a simples apropriação de matrizes populares e afro-diaspóricas sem que estas estejam conectadas com a história de vida do indivíduo. Ou seja, um ensino que, em sua abordagem metodológica, considera o humano como referência e identidade, o que se poderia associar ao conceito de *escrevivência* de Conceição Evaristo. Santos (2014) as aponta como bases possíveis ao imaginário criativo do dançarino, enfatizando a importância de distinguir os ritos que ocorrem “da porteira pra dentro” e das inúmeras manifestações artísticas que podem derivar das mesmas, “da porteira pra fora”:

No contexto original (da vida dentro dos cultos da tradição yorubá), significa separar a vivência pessoal daquela vivida no espaço religioso ou terreiro, e na proposta [...] significa que, da porteira para fora, está-se falando em reelaboração estética dos elementos rituais, e nunca na transposição do ritual para o palco (ANDRAUS, 2014, p. 23).

Isto é, o que vem pra dentro da cena não é o que está dentro dos terreiros e das manifestações estudadas ou vivas no imaginário dos indivíduos, mas uma reelaboração estética dos elementos presentes nessas tradições.

A importância da abordagem pedagógica de Inaicyra é fundamentada em uma melhor elucidação e divulgação de histórias que “dizem respeito, direta ou indiretamente, a todos os que vivem no Brasil” (SANTOS, 2014, p. 36) – em oposição ao sentido de pertencimento e em confluência ao sentido de consciência e afirmação – a fim de ampliar e aguçar percepções enriquecidas em concepções plurais no que tange à cultura, à dança, à educação e à arte:

Meu objeto de investigação tem sido a tradição cultural e a criatividade, porém devidamente compreendidas como expressão da diversidade corporal dos povos que vivem no Brasil e que tem colaborado para este tecido social complexo, colorido, belo e tão mal compreendido. A homogeneidade de expressão é destruidora, sendo, por isso, indispensável compreender a pluralidade da cultura brasileira (SANTOS, 2014, p. 35).

Ao pensar nas tradições a serem pesquisadas e/ou como pontos de partida, sejam elas motrizes de criações artísticas ou estudos, é necessário considerar seus valores culturais em

questão; vê-las como um manancial de ideias, com um agente cujos aspectos transpostos e redimensionados às práticas pedagógicas sejam capazes de integrar e serem integrantes do processo educacional no que tange ao emocional e intelectual, ao psíquico e ao físico, estimulando ao pensamento crítico e a consciência do aluno.

A proposta pedagógica de Santos (2014) possui o propósito de “estimular a prática criadora para recriar, levantar hipóteses e reelaborar conclusões, com a visão de que só um fazer consciente e informado, torna possível a aprendizagem dos gestos e movimentos corporais da tradição brasileira” (p. 101), possibilitando uma identificação e transformação social dos alunos. Seus objetivos específicos abarcam:

- O resgate da autoestima, do reconhecimento e empoderamento do aluno;
- O despertar, através da abordagem da dança, de uma pluralidade social existente do ponto de vista cultural;
- A análise e revisitação dos conceitos de dança e sociedade;
- A desmistificação de conceitos, estereótipos e pré-conceitos relacionados à tradição cultural brasileira;
- O redescobrimento de “gestos esquecidos na sociedade contemporânea, mas vivos na sociedade humana” (SANTOS, 2014, p. 101);
- “O reconhecimento de fragmentos perceptíveis que caracterizam uma dança” (SANTOS, 2014, p. 101).

O desenvolvimento da prática pedagógica prossegue em três momentos fundamentais, interligados consecutivamente: *exercícios técnicos*, *exercícios criativos* e *montagem cênica*.

Relacionados à estética do movimento e à consciência corporal, os *exercícios técnicos*, embora preestabelecidos, estruturados em repetições e com propósitos específicos (SANTOS, 2014), variam de acordo com a necessidade dos educandos e as escolhas do educador ao longo das aulas. Inacyra aposta em movimentos e exercícios apoiados em *gestos funcionais*¹⁷, *gestos específicos*¹⁸ e *gestos emocionais*¹⁹.

Assim, os movimentos feitos por uma determinada parte do corpo passavam para outras partes do mesmo. No *arrebanhar* com os ombros e com as pernas, por exemplo, as mãos eram usadas normalmente como instrumento, pegando, agarrando, empurrando, torcendo. Produzindo gestuais, elas também se tornaram um facão e uma peneira [...] Coube particular atenção a ações do cotidiano da sociedade

¹⁷Ações do trabalho e do cotidiano (SANTOS, 2014, p. 104).

¹⁸Motivos de dança brasileiras (SANTOS, 2014, p. 104).

¹⁹Sentimentos humanos (SANTOS, 2014, p. 104).

tradicional, tais como lavar, torcer, esfregar, cavar, peneirar, varrer. Algumas dessas ações estão relacionadas com o universo mítico dos orixás. (SANTOS, 2014, p. 105)

Sua finalidade é estimular a liberação do corpo, da mente, do espírito e do físico dos alunos (p.104), compreendendo a busca da gestualidade como a própria função de mito concebido por Eliade²⁰ (1972), da mesma forma que a percepção total dos movimentos e suas ações. Só assim o aluno toma consciência do seu corpo em complemento à estética do movimento: “Dessa forma, a consciência corporal e estética do movimento são processos complementares que o educando elabora em sua prática” (SANTOS, 2014, p. 102).

Os *exercícios criativos*, desenvolvidos em laboratórios práticos de técnicas de improvisação e escolhas casuais²¹, fundamentam a introdução no que concerne ao fazer artístico e à criticidade de princípios estruturais dos códigos de dança. Por meio de exercícios sensoriais e sensitivos, esta fase procura “trabalhar com a cultura não somente material, mas também com ideias, sentimentos e valores, articulando à um vocabulário específico e imagens” (SANTOS, 2014, p. 107), a fim de que os alunos se instiguem a “desvendar seu próprio modo de expressão através dos movimentos estudados, tratando-se de um resgate do próprio indivíduo no contexto a ser criado por ele mesmo” (p.108). Ao passo em que o aluno se relaciona com a proposta apresentada, efetuam-se autodescobertas e autoconfiança em seu fazer artístico e suas habilidades.

Nessa fase, procurei descobrir a base de transformação do tema estudado, pela pesquisa das alunas na comunidade e na sala de aula. Tinha como meta que o movimento crescesse de maneira orgânica, com interações e intenções próprias. Tratava-se de um processo inicial visando à recriação objetiva, não de uma forma realista, reproduzida da realidade vivenciada, mas, sobretudo, como uma evocação poética (SANTOS, 2014, p. 109).

É necessário salientar uma exímia diferença no que concerne aos momentos sensoriais e aos momentos sensitivos no aprendizado na fase dos *exercícios criativos*. Os exercícios sensoriais são dedicados ao registro e sensação do estímulo do aluno. Já os sensoriais evocam a expressão da vivência, da primeira experiência do aluno (SANTOS, 2014), concretizando-a,

²⁰Busca “Compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos” (ELIADE, 1972, p.3).

²¹“Quando me refiro ao acaso, quero mostrar que qualquer acontecimento ocorrido durante o processo era válido. Por exemplo, uma aluna me sugeria uma outra possibilidade de movimento; a minha própria observação da turma quando percebia nos corpos das alunas variações dos movimentos propostos; a própria natureza lá fora, um som; todas essas informações serviam como enriquecimento e direcionamento no trabalho” (SANTOS, 2014, p. 108).

com a intenção de que aflorem as “limitações de expressões individuais” (p. 109) nas manifestações artísticas dos alunos ao exprimir a recepção do estímulo inicial.

Na *montagem cênica*, denominada como “fase dissertativa”, Santos (2014) abrange as fases precedentes e entrelaça “vivências e a ampliação pelo contato das alunas com pessoas, em eventos nas suas cidades, de acordo com os temas discutidos no semestre” (p. 111) e procura dialogar sob uma perspectiva de alteridade e lida frente ao conhecimento do “outro”, aquele/aquilo que é “diferente de mim” e seus aspectos. Essa fase inclui a pesquisa de campo de um tema escolhido e a elaboração de uma expressão/criação artística a partir dos seus desdobramentos.

O que pretendi, com essa abordagem, foi levar à inserção da aluna na comunidade, construindo, um processo histórico, com senso ético, crítico e criativo, e levá-la também a vivenciar no relacionamento o diverso com uma outra pessoa, ou situação, de modo que o “outro” não fosse simplesmente objeto de conhecimento. Como diz Laing: “é de considerável importância prática saber perceber que o conceito e/ou experiência de um homem sobre o seu ser talvez seja muito diferente do nosso conceito ou experiência dessa pessoa. Em tais casos é preciso saber orientar-se como pessoa no esquema de coisas do outro em vez de vê-lo apenas como um objeto em nosso próprio mundo, isto é, dentro do sistema total de nossa escala de referências.” (SANTOS, 2014, p. 111).

Essa fase persiste em:

- Uma pesquisa de campo;
- Um questionário elucidativo em sua origem e função, orientando as mais diversas situações, sejam elas no campo ou em relação ao crescimento artístico-acadêmico;
- Uma montagem cênica individual ou em grupo que, após desdobramentos das pesquisas e exercícios, seja apta à soma de uma trilha sonora, título e cenografia. A montagem baseia-se no roteiro, este, em forma de manuscrito (SANTOS 2014): “título; origem da ideia; processo criativo/ bases do desenvolvimento da dança; música; figurino/ apoio cênico e autoavaliação” (p. 113).

O objetivo do produto artístico na fase dissertativa é recriar, levantar hipóteses e reelaborar conclusões, bem como vivenciar um processo de construção de conhecimento científico levando em consideração a habilidade do aluno em expressar-se. O trabalho também delineia a abrangência de conhecimentos do contexto histórico cultural dos temas, pesquisa, bibliografia e materiais recolhidos ao longo da pesquisa de campo e seminários (SANTOS, 2014, p. 110). Assim,

Procurei compreender a dança, sobretudo, como expressividade do movimento humano, sem fragmentação. Busquei interligar essa visão com uma compreensão crítica, em um primeiro momento, com o texto *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria

Machado e, num segundo momento, por meio da realização de um evento popular na cidade (na medida em que isso fosse possível) à qual a aluna pertencia, ampliando com isso a vivência da sala de aula e da história individual com a comunidade. O resultado dessa articulação foi expresso nas criações cênicas individuais ou em grupos (SANTOS, 2014 p. 38).

Corpo e Ancestralidade, no que se refere ao abraço do reencontro de raízes, tradições e reelaborações estéticas dessas mesmas tradições, aponta-as como a chegada da trajetória entre processos interiores e ações exteriores. De dentro pra fora, os alunos, na busca pelo seu “reencontro” em si e nas suas famílias, são conduzidos à leitura de um livro juvenil – *Bisa Bia, Bisa Bel* – e posteriormente, numa ação exterior, a uma pesquisa de campo de acordo com o tema escolhido em sua respectiva cidade (pesquisa essa futuramente direcionada a um processo interior posteriormente lapidado em um trabalho artístico).

No livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado²²(2000), Bel, filha única e pré-adolescente, encontra, enquanto sua mãe organiza seu armário, um envelope antigo com fotografias. Nele, a garota pega pra si a foto de sua bisavó Bia, ainda menina. A partir daí Bisa Bia e Bel viram companheiras inseparáveis, passando a conversar constantemente, de tal maneira que Bisa Bia torna-se “uma tatuagem transparente, invisível” (MACHADO, 2000, p.16) de Bel. Com o tempo e gradativamente, uma voz passa a ecoar no corpo da menina: era a voz de sua neta Beta, bisneta de Isabel no futuro. Cada personagem, partindo de pontos de vista diferentes e influenciadas pelos tempos em que vivem, apresenta-nos várias conversas, desmedindo uma série de transformações ao longo da narrativa no que se refere ao pensamento crítico, personalidade e comportamento de Bel, influenciando até o seu modo de enxergar o mundo:

Mas também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar tão contentes com o meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender (MACHADO, 2000, p.53).

Conhecer Bisavó Bia e conectar-se à bisneta Beta foi fundamental no processo de formação de identidade de Isabel, pois ter a consciência de sua existência no presente, se aproximando e reconhecendo o passado, é ressignificar o seu futuro.

²²Nascida em 24 de dezembro de 1941 na cidade do Rio de Janeiro/RJ, Ana Maria Machado é pintora, professora, jornalista e escritora brasileira. A escritora é reconhecida por diversos prêmios na área de literatura. Em <http://www.anamariamachado.com/biografia> (Acessado em 29-09-2018 às 13h30min).

Para Santos (2014), o trabalho da pesquisa de campo (ancorada à fase da *montagem cênica* e seus predecessores) articulado à leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, propõe uma melhor identificação histórico-cultural do espaço dos alunos e de suas histórias individuais, “refletindo sobre a dinâmica tradição-criação, o que conduziu, no final, à realização da apresentação, como uma experiência artística e reflexão crítica” (p. 118).

Em *Corpo e Ancestralidade*, Santos (2014) aponta em *Bisa Bia, Bisa Bel* o “jogo dinâmico e dialético do antes e do depois, do retrógrado e prospectivo na marcha do tempo” (p.118), o mesmo abordado por Conceição Evaristo em *Vozes-Mulheres* (2017), texto que precede esta monografia. Ambas, em suas leituras e escritas aqui expostas, assim como Ana Maria Machado em *Bisa Bia, Bisa Bel* (2000), evocam a simbologia e filosofia do *Sankofa*²³ (ideograma *adinkra* que representa o aprendizado com o passado para conscientizar o presente e construir um futuro melhor), seja Inaicyra em sua abordagem e estruturação metodológica, seja Conceição Evaristo em sua bibliografia e o conceito de *escrevivência*.

Santos (2014) estrutura sua abordagem metodológica na perspectiva do corpo como um elemento portador de conhecimento e de expressão que, com as vivências e processos tecidos em *Corpo e Ancestralidade*, busca a conscientização única da história do indivíduo e seu rizoma ancestral, revitalizando raízes cardíacas adormecidas e revisitando-as em reelaborações estéticas. Conceição Evaristo atribui o conceito de *escrevivência* a uma expressão biográfica e memorialística da existência de um corpo no mundo, ou melhor, as escritas de si e do tempo. Ou seja, tanto Conceição quanto Inaicyra atribuem em suas propostas o humano como referência e identidade.

Conceição Evaristo (2008) alcinhou o termo *escrevivência* pela primeira vez em 1995, ao participar de um seminário composto, em sua maioria, por escritoras negras. A escritora atribui o conceito de *escrevivência*, primeiramente, à escrita de vivências a partir de sua condição social e a série de atravessamentos impostos a ela no Brasil. Evaristo (2017) atribui sua própria escrita marcada a partir de vivências das subjetividades contaminadas consciente,

²³*Sankofa*, o pássaro ancestral, é um dos muitos ideogramas (conjunto de símbolos gráficos) operados no sistema de escrita *adinkra* dos povos Akan da África Central, sobretudo Gana e Costa do Marfim. *Sankofa*, símbolo de um pássaro de duas cabeças tendo uma voltada para frente (ao futuro) e a outra para trás (ao passado), significa retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro. Ou seja, trata-se do resgate à memória, à curva, à conscientização, respeito e aprendizado com os mais velhos e seus legados e narrativas, a fim de entender e fazer histórias hoje e construir um futuro melhor amanhã. O *Sankofa* “tem uma conotação simbólica muito forte no sentido da recuperação e valorização das referências culturais africanas. Cada ideograma, ou *adinkra*, tem um significado complexo, representado através de ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. *Sankofa* significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”, sempre podemos retificar nossos erros. Aprender do passado, construir sobre as fundações do passado. Em outras palavras, volte às suas raízes e construa sobre elas para o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana” (consultado em <https://projetoMITologia1.wordpress.com/2011/10/10/sankofa-passaro-ancestral/> em 29-09-2018 às 17h11min).

inconsciente e até ideologicamente enquanto condição de mulher negra e seus atravessamentos no Brasil.

O conceito de *escrevivência* possui como referência o termo histórico da escravização de povos africanos no Brasil. Seu pano de fundo é pensado como o outro lado da oralidade. Isto é *escrevivência* é a apropriação da escrita daqueles que sempre trilham trajetórias orais, ou, em um recorte maior, de mulheres negras escravizadas. “—A nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa grande, é para incomodá-los de seu sono injusto!” (EVARISTO, 2018). A escritora aponta que, as “Mães pretas”, quando em condição de escravidão e devido à sua enorme competência oral, eram obrigadas a contar histórias para adormecer os filhos dos “senhores de escravos”. Para ela, os negros, agora, com a possibilidade da escrita e a posse de um modo de fazer literário, não mais precisam contar histórias para ninar o sono da branquitude, mas sim bradar suas subjetividades e realidades aos ouvidos do opressor, acordando-o de seu sono injusto.

Para Barossi (2017), as escritas de si e do tempo podem também ser caracterizadas como enunciações que se mantiveram afastadas do cânone da expressividade, uma vez que essas provêm de espaços historicamente silenciados e marcados por resquícios ainda presentes, na contemporaneidade, do colonialismo e da escravidão (p. 2). Isto é, trata-se de manifestações existenciais de corpos hostilizados e marginalizados – ou melhor, corpos negros –, cuja abertura vem ocorrendo aos poucos, com a reivindicação do direito à escritura, a *escrevivência*.

Escrevivência, instituída pela potência da escritura (po)ética de novas maneiras de existir que não aquelas instituídas pelo histórico escravagista e colonial, mas buscando a criação de um campo simbólico que entrelaça história, memória e experiência (BAROSSO, 2017, p. 2).

Ou seja, o conceito de *escrevivência* possui a capacidade de colocar em relevo essas histórias, antes desprezadas, pois

A noção de *escrevivência* age como instância ética, estética e poética, pois dá vazão à mudança de perspectiva por meio do processo criativo [...] amalgamam-se na constituição de universos de significados e sistemas simbólicos alternativos, possibilitando novos olhares para os acontecimentos ou, ainda, a própria criação, no sentido ético, de novas maneiras de existir (BAROSSO, 2017, p. 13).

De acordo com Oliveira (2009), as escritas de si e do tempo são incumbidas de retratar o universo do sujeito autoral em sua escrita. Para Evaristo (2018), elas podem ser relacionadas a uma forma de escrita alfabética, mas devem, principalmente, ser atribuídas a qualquer tipo de manifestação expressiva do corpo, sejam elas dança, gestos, voz ou mãos, isto é,

relacionadas a manifestações humanas ligadas às possibilidades da oralidade e da expressividade do indivíduo. Falar em *escrevivência* é falar da escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil (OLIVEIRA, 2009, p.3).

Transpondo para o universo da dança, pensar em *escrevivência* é traçar e expressar a poética dos rastros e memórias do ser/estar. É ter a busca da tentativa, de traçar um corpo consciente de sua condição e experiência em sua existência no mundo e o quanto suas reminiscências (memórias) lhe formam e capacitam, permitindo o transbordamento da memória, estas articuladas às suas múltiplas narrativas, expressando poeticamente as subjetividades atravessadas enquanto condição de ser humano. Transpondo ainda mais na escala reflexiva, recortando ao âmbito da dança e de suas relações pedagógicas, o conceito de *escrevivência* (ele, abordado como mais uma perspectiva negra nessa monografia) tem a capacidade de conscientizar o indivíduo de seu crescimento em todas as suas competências e desdobramentos pensando em seu desenvolvimento como ser total, ancorando a dança como uma possibilidade de comunicação significativa entre eu/eu e eu/outro.

Capítulo 3

Dudu Iyè: negras reflexões no ensino de dança-música

Este capítulo busca refletir práticas pedagógicas a partir de saberes plurais afro-brasileiros na proposta de possibilidade de um ensino mais consciente de um saber sensível e acolhedor no que se refere às diversas narrativas de corpo e dos distintos contextos dos estudantes. Indagar um espaço múltiplo, independentemente de questões relacionadas à religiosidade, condições socioeconômicas ou étnico-raciais, tratando-se de uma proposta socialmente inclusiva.

“O corpo cansado, os pés cansados,
a cabeça e a fala cansada,
mas a alma não cansa, ela é aquilo que combate.
É a alma que enfrenta e afronta.
A alma é aquilo que acalenta.
A alma é quem realmente aprende e ensina.
A alma é aquilo que acalenta.
É a alma quem ama.
A alma é o grande corpo do Orí.
O Orisá guarda o Orí.
Que reconhece os seus filhos pela alma.
Corpo lampião,
Alma, chama incandescente
ferve e acende luminárias apagadas
Propagando sua luz.
Alma, corpo, chama, a luz.
Quando o lampião se rompe, frágil e enferrujado
o mundo perde a bela figura, mas não sua luz,
que outrora muito se espalhou.
A luz segue seu caminho.
E a alma não cansa, a alma não, alma não cansa, não cansa.”²⁴

²⁴Poema escrito em 2016 que se tornou trilha sonora do espetáculo “*Ìmalè Inú Yàgbà*”, concebido como trabalho de conclusão de curso para a titulação de bacharelado em Dança em 2017; numa parceria com os artistas Graciela Soares e Eduardo Scaramuzza, sob orientação da Profa. Dra. Mariana Baruco Machado Andraus.

Os corpos gestados no ambiente de terreiro tecem biografias conscientes da multiplicidade que os fundamenta. Eles enxergam a densidade das raízes que os sustentam e aportam “travessias transatlânticas” conscientes dos fios que os unem. Corpos conjurados em “Sankofa” que balanceiam conforme a ginga da diáspora africana.

Como já abordado no capítulo 3, música e dança são linguagens substanciais no que se refere à herança e transmissão cultural afro-brasileira. E, considerando os corpos em diáspora lapidados em *escrevivências* de terreiro, a dança e a música agem como “um meio de comunicação e documentação, servindo como ferramentas essenciais para a tradição oral”. (MUKUNA, 2014, p. 11). Nesse universo, dança e música encarregam-se de arcar toda a historicidade corporal, social e histórica das narrativas locais e translocais cultivadas em memórias e manifestações ancestrais. Para Santos (2014), “Os terreiros são comunidades religiosas nas quais a música e a dança, aspectos vitais da religião herdada dos escravos africanos, complementam-se para oferecer uma visão particular do mundo”²⁵. No terreiro, música e dança atuam como manifestações indissociáveis. Corpo e percussão operam como concretização uma da outra. Ora, pois, é o corpo que dança o som do batuque ou o som do batuque que dança o corpo? O batuque preenche o corpo, o corpo preenche o vazio. Não existe dança sem música no terreiro: a mão que evoca às tonais para o corpo é a mesma que é movida paradoxalmente pelo corpo que dança onde ambos integram uma relação ancestral mútua.

Na visão do Ilê Yιά Omi Asé Oiyá Bocossun— parto, mais uma vez, de minhas *escrevivências* compostas no terreiro de minha avó – em grande maioria, ritmos e danças nagôs, salvo especificidades, sustentam o mesmo nome. Ambos em suas narrativas, significados e significâncias carregam histórias, passagens e acontecimentos ancestrais do princípio-meio-fim. Para Vieira e Avelino (2014), dança e música agem como artes autônomas:

Muitas vezes, ao se associar música à dança, surgem algumas controvérsias como: a tendência em considerá-las idênticas, por confundir características específicas de cada uma, tornando vagas suas identidades. Porém, dança e música são artes independentes, consideradas por muitos estudiosos como manifestações artísticas muito próximas, ainda que distintas (VIEIRA; AVELINO, 2014 p. 134).

Na perspectiva nagô (ao que tange ao Ilê Yιά Omi Asé Oiyá Bocossun), no que delata à concretude mútua da relação música-dança, não se insinua a necessidade da existência/e ou desenvolvimento de uma manifestação com a outra (VIEIRA; AVELINO, 2014, p.134). Para Schroeder (2000), “considerar ou não a música indispensável à dança é mera opção pessoal

²⁵(SANTOS, 2014, p.31).

que não influi na legitimidade” (p. 4) de sua criação. Ou seja, música e dança subsistem por si. No terreiro, contudo, o movimento corporal só possui sentido e função quando relacionado à música e vice-versa. Para os corpos nagôs de terreiro não existe dança sem música, não existe música sem corpo, não existe dança sem batuque, não existe batuque sem tambor, não existe tambor sem movimento, não existe movimento sem corpo. Não existe ancestral sem corpo, não existe memória sem corpo, não existe nada sem o corpo. Dança e música carecem da compreensão do contexto que as circunda, sejam corpos, narrativas e narratividades, instrumentos ou dispositivos com sentidos constituídos culturalmente.

Isso nos levar a refletir como o ensino de dança e suas relações com outras linguagens artísticas, sobretudo a música, se estabelecem. Muitas vezes, as práticas pedagógicas ancoradas nas interlinguagens estabelecem critérios hierárquicos entre elas, ocasionando dificuldade, para os alunos, em estabelecer uma percepção corporal total em consonância com a música. A relação mútua ancestral entre dança e música nos auxilia na compreensão de um corpo que não precisa necessariamente apenas acompanhar e se encaixar às regras musicais, ou de que a música deva conduzir os movimentos e ações do corpo. A relação nagô nos expõe o caminho de concepção das duas linguagens em equilíbrio e em um mesmo patamar, no qual o corpo possa construir confiança em seu movimento e entender às inúmeras possibilidades de criações e relações coletivas.

Para refletir sobre a composição de um espaço possível de empoderamento dos indivíduos por meio da dança, capazes de se conhecer e reconhecer nas relações, acredito na importância de destacar o conceito de *encruzilhada*, epistemologia afro-brasileira apresentada por Leda Maria Martins²⁶:

Lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios, textos e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção signífica e diversificada e, portanto, de sentidos plurais (MARTINS, 2002, p.73)

Propor a reflexão de um ensino de dança abarcado (também) em saberes afro-diaspóricos nagôs de terreiro é retratar um ambiente onde diferentes contextos individuais e biografias distintas se encontrem num espaço de choque de saberes diversos, promovendo encontros “geradores de sínteses inesperadas de elementos muitas vezes conflitantes” (FERRAZ, 2017, p. 120). Ao vislumbrar o lugar simbólico de *encruzilhada*, “no qual se processam vias diversas, operadoras de linguagens e de discursos” (COSTA; PEREIRA,

²⁶Nascida em 25 de junho de 1955, Leda Maria Martins é poeta, ensaísta, dramaturga, pesquisadora e professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2017, p. 47), a *encruzilhada* atua como um território de encontros: “seria um terceiro lugar, ou, como definiu Bhabha (2013), um entre-lugar, geratriz de produção sónica, diversificada e, portanto, um território de sentidos, de elaboração discursiva, estimulada pelos próprios discursos que ali coabitam”(COSTA; PEREIRA, 2017, p. 47).

Essa percepção cósmica e filosófica entrelaça, no mesmo circuito de significância, o tempo, a ancestralidade e a morte. 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. Nascimento, maturação e morte tornam-se, pois, eventos naturais, necessários na dinâmica mutacional e regenerativa de todos os ciclos vitais e existenciais. Nas espirais do tempo, tudo vai e tudo volta (MARTINS, 2001, p. 84).

Apontar um ensino de dança como *encruzilhada* é acreditar na composição de um espaço que “não está dentro nem fora, mas numa relação tangencial entre essa fronteira ou uma zona de negociação, entre dentro-fora, centro-periferia ou, ainda, global local, contribuindo para a desestabilização de categorias centralizadoras do pensamento utópico, promovendo tensões de forma complexa e híbrida” (COSTA; PEREIRA, 2017, p. 47). É refletir sobre práticas pedagógicas capazes de construir confiança a partir do movimento. Práticas que asseguram ao aluno que, ao movimentar seu corpo, possa se sentir confortável consigo mesmo e conscientizá-lo de que a revelação de sua dança é a projeção de seu corpo no mundo, são suas *escrevivências* e sua própria dramaturgia²⁷.

O ensino de dança e suas abordagens pedagógicas são basais no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, físico e autônomo do aluno. Ele se apresenta como uma proposição didática que estimula as possibilidades criativas de cada indivíduo a partir da compreensão de princípios corpóreos (MUNDIM, 2014) capazes de conscientizar as subjetividades individuais e ressignificar, por meio da educação do sensível, as relações intra e interpessoais. A dança detém a capacidade de atravessar o olhar da alteridade para a empatia:

A educação deve ser o crescimento do indivíduo em todas as suas capacidades e necessidades para seu desenvolvimento como ser total. A integração do ser possibilita, ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar. Portanto, consideramos que os objetivos da dança na educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. A dança na educação deve também proporcionar o estudo do corpo, com o instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual, sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica de dança. (SANTOS, 2014, p. 43)

²⁷Este trabalho se debruça na definição de dramaturgia da Profa. Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (2014, p. 49), que conceitua dramaturgia como processo que se dá no corpo, pelo corpo e para o corpo e que, portanto, assume um contexto experiencial que se organiza de modo particular para cada indivíduo.

Mais do que pensar a dança no ambiente de ensino, é necessária a composição de práticas pedagógicas enriquecidas de conhecimentos plurais no que tange às culturas, à criatividade e às tradições, capazes de acolher às múltiplas narrativas atendidas pela educação. Inserir epistemologias não-brancas no ensino é dismantelar a dicotômica história narrada pela branquitude entre “derrotados” e “vencedores”. É valorizar adequadamente a “relevância dos saberes corporais legados das diásporas africanas à cultura brasileira e sedimentar as políticas de representação afirmativa sobre a contribuição do protagonismo negro no campo da dança em geral, contribuindo para a formação de uma memória que faça justiça e tornem visíveis as trajetórias e contribuições” (FERRAZ, 2017, p. 118) das experiências negras no Brasil. Assim, compondo uma *encruzilhada* que “preenche lacunas existentes na produção do conhecimento histórico em dança ao reconhecer as vivências negras que fecundam a experiência brasileira” (FERRAZ, 2017, p. 118). Integrar saberes da diáspora africana é a tentativa de descolonizar o ensino de dança, contemplando as distintas formas de concepção dos fazeres educativos na (re)invenção das práticas populares na contemporaneidade. É tratar de uma dança que retoma o passado, concebe o presente e projeta mundos concomitantemente.

Considerações Finais

Procurei desenvolver neste trabalho reflexões sobre um ensino de dança inspirado na abordagem metodológica *Corpo e Ancestralidade* da Profa. Dra. Inaicyra Falcão dos Santos, no conceito de *escrevivência* gestado pela escritora Conceição Evaristo e em alguns saberes orais nagôs de terreiro. Nesta reflexão, sob o esteio dessas três propostas, projetei um ensino de dança como um espaço de encontro onde todos sejam capazes de se conhecer e reconhecer nas relações, sejam elas intra ou interpessoais, uma *encruzilhada*, um “entre-lugar, geratriz de produção sónica, diversificada e, portanto, um território de sentidos, de elaboração discursiva, estimulada pelos próprios discursos que ali coabitam” (COSTA; PEREIRA, 2017, p. 47). Um espaço onde a dança com sua educação do sensível atuem como reveladoras das conscientizações das historicidades corporais e histórias da sensibilidade de cada aluno, mostrando que sua corporalidade discursiva é una, mas infinita ao ser somada ao coletivo. *Escrevivências* que compõem o discurso que dança e atua no mundo.

Incluir saberes afro-diaspóricos nos ajuda a refletir sobre a desonesta renúncia à atuação negra nas múltiplas esferas da contemporaneidade e da “modernidade”, que concebem infinitas trajetórias de saberes e fazeres em dança (SILVA, 2018). É expor a engrenagem hermética e colonizada que invisibiliza narrativas negras e sufoca qualquer possibilidade de representação e representatividade em qualquer meio, seja ele artístico ou social.

Pensar sobre um ensino de dança entrelaçado à estéticas, epistemologias orais nagôs sob a rotina de corpos em diáspora atuando juntamente ao imaginário coletivo dos indivíduos e as memórias individuais e coletivas, é assumir um contexto experiencial que engendra os processos formativos individuais em seus percursos de elaboração artística, estética e criativa. Refletir sobre perspectivas orais e saberes culturais não hegemônicos somados a estratégias de ensino já existentes no cenário atual da dança é possibilitar novas práticas pedagógicas plurais e inclusivas capazes de acolher às múltiplas narrativas e biografias atendidas na educação, oferecendo um olhar empático capaz de amparar os diversos contextos individuais.

É necessária a conjuração da dança no ensino. Ela possibilita maior autonomia e entendimento individual, capacitando o aluno na compreensão das diferenças e das multiplicidades que o fundamentam.

Conjuremos dança. Conjuremos danças plurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRAUS, M. B. M. Pinga com limão: um estudo coreográfico: In: SANTOS, I. F.; CÔRTEZ, G., ANDRAUS, M. B. M. (Org). **Rituais e Linguagens da Cena: trajetórias e pesquisas sobre Corpo e Ancestralidade**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2ª edição. São Paulo: Educ, 2014.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpos negros em zonas de contato interculturais. In: OLIVEIRA, C., ROUCHOU, J., VELLOSO, M. P., (orgs). **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. 1ª edição. Rio de Janeiro: MAUAD Editora Ltda., 2009.

BARTH, P. A. LEAL, V. F. S. V. Literatura e fotografia em Bisa Bia, Bisa Bel. **Revista Porto das Letras**, v. 03, n 02. Maringá: Literatura, Outras Artes e Mídias, 2017.

BAROSSO, Luara. (Po)éticas da escrevivência. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 51, páginas 22-40, Brasília: Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, mai/ago. 2017.

BENISTE, José. **Dicionário yorubá português**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, Vol. 8 no. 1 mai-jun 2010

DEBORTOLI, B. MORTARI, C. Experiências em diáspora: africanas e africanos libertos numa cidade portuária ao sul do Brasil (Desterro, 1810-1860). **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17. pp. 247-270. jul. – out. 2015.

ELIADE, Mircea E. **Mito e realidade**. Tradução: Pols Civelli. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1972.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 1ª edição. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. Danças Negras: entre apagamentos e afirmação no cenário político das artes. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2 (Especial). pp. 115-124. Brasília, Nov. 2017.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2006.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. "The Living Tradition". In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **General History of Africa Methodology and African Prehistory**. Los Angeles: University of California Press, 1981.

INSTITUTO DE ARTE TEAR - Pontão de Cultura e Educação. **Ecos da palavra: com Conceição Evaristo**. (entrevista cedida ao instituto Tear) (<http://http://institutotear.org.br/videos/1919216511423448/> acessado em 02-10-2018 às 01h32min) Rio de Janeiro, 2018.

LIMA, Nísia Trindade. Identidade e mudança: o corpo em perspectiva histórica. In: Velloso, M. P., Rouchou, J., Oliveira, C. (Orgs). **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MARTINS, Leda Maria. Performances do Tempo Espiral. In: RAVETTI, G., ARBEX, M. (Orgs). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MARTINS, Leda Maria. Oralitura da memória. In FONSECA, M. N. S. (Org). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARINHO, Roberval F. O imaginário mitológico na religião dos orixás In: FILHO, Aulo B., (org). **Dos yorubá ao candomblé kêtú: Origens, Tradições e Continuidade**. 1ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MUKUNA, Kazadi Wa. Prefácio In: ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. 2ª edição. São Paulo: Educ, 2014.

MUNDIM, Ana Carolina da Rocha. Dramaturgia, corpo e processos de formação em dança na contemporaneidade. In: **Dança**, v. 3, n. 1. pp. 49-60. Salvador, jan/jul. 2014.

NASCIMENTO, Marcelo M. Dança e corporeidade: considerações fenomenológicas do espaço dançado e corpo percebido. In: **Cena – Periódico do Programa de pós-graduação em artes cênicas** | Departamento de arte dramática – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. n. 13 (ISSN- 1519-275X), (ISSN eletrônico: 2236-3254). Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Luis Henrique Silva de. "Escrevivência" em *Becos da memória*, de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, v. 117, n. 2. Florianópolis/SC. ISSN 0104-026(versão online: ISSN 1806-9584), Mai/Aug. 2009.

PEREIRA, S., COSTA, D. S. CORPO, FESTA E PERFORMATIVIDADE: ENCRUZILHADAS E REFLEXÕES DESDE A ORALIDADE POPULAR BRASILEIRA. **Moringa: Artes do Espetáculo**. V. 8 N. 2 João Pessoa: (E-ISSN 2177-8841) jul-dez/2017

RODRIGUES, Ricardo Santos. ENTRE O PASSADO E O AGORA: Diáspora Negra e Identidade Cultural. **Revista EPOS**, Vol.3, nº 2, Rio de Janeiro/; ISSN 2178-700X, julho-dezembro de 2012.

SANTOS, B.. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2ª edição. São Paulo: Terceira Margem, 2014.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte: Padê, Asèsè e o culto Égun na Bahia**. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **A música na dança: reflexões de um músico**. 2000. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, Luciane Ramos. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny**. Tese de Doutorado em Artes da Cena; Orientação Dra. Inaicyra Falcão dos Santos. Universidade Estadual de Campinas: [s.n.], 2018.

SILVA, Rosemere Ferreira Entre o literário e o existencial, a “Escrevivência” de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance de Ponciá Vicêncio. **Entreletras**, v. 8, n. 1. (ISSN 2179-3948) – online Araguaína/TO, jan/jun. 2017.

VALENZUELA, I., MARTINS, R. **#EP08 | CONCEIÇÃO EVARISTO | SEGUNDA TEMPORADA**.(série-documentário sobre escritoras na contemporaneidade) (<http://www.programaempoderadas/videos/1823724021197156/> acessado em 01-10-2018 às 23h41min) Rio de Janeiro, 2016.

VIANA, A. P., AVELINO, D. R. DANÇA, MÚSICA E PROCESSOS CRIATIVOS: possíveis interfaces. **Moringa: Artes do Espetáculo**. V. 5 N. 2 João Pessoa: jul-dez/2014.

WENCESLAU, Ana Carolina Santos. **Poéticas negras em movimento: a experiência do protagonismo criador negro na dança contemporânea brasileira**. Dissertação de Mestrado em Artes da Cena; Orientação Dra. Inaicyra Falcão dos Santos. Universidade Estadual de Campinas: [s.n.], 2008.