

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

A CORPOREIDADE DE CRIANÇAS CONGADEIRAS: VIVÊNCIAS
NA RELIGIOSIDADE E ESCOLA

Fernanda Abbatepietro Novaes

Belo Horizonte
2018

Fernanda Abbatepietro Novaes

A CORPOREIDADE DE CRIANÇAS CONGADEIRAS: PEQUENOS
CORPOS NEGROS TRANSITANDO ENTRE A ESCOLA E O
CONGADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação e Formação
Humana

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte
2018

Fernanda Abbatepietro Novaes

A CORPOREIDADE DE CRIANÇAS CONGADEIRAS: VIVÊNCIAS
NA RELIGIOSIDADE E ESCOLA

Dissertação defendida em 14 de dezembro de 2018, pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Eustáquio Brito - Orientador

Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha - PUC-MINAS

Prof. Dr. José de Souza Miguel Lopes - UEMG

Prof. Dra. Yone Maria Gonzaga – UFMG

Prof. Dr. Jurandir de Souza - UEMG

Dedico este trabalho ao meu filho,
razão de todo esforço e sacrifício.
E à minha mãe, razão de eu ter
chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Além da sensação de dever cumprido, chegar ao fim de um trabalho como este provoca um turbilhão de emoções. Alegria, alívio, orgulho e cansaço se misturam em mim, ao término de mais esta etapa de vida. Mas, com certeza, o que mais preenche meu coração neste momento é o sentimento de gratidão.

Em primeiro lugar, à minha mãe, pelo exemplo de força, cuidado, carinho, pelas orações e pelo apoio em mais esta jornada. Sem ela eu não teria conseguido.

Ao meu filho Guilherme, a razão de tudo. Por ter sido meu companheiro nas festas de Congado. Por ter compreendido tantos “agora não posso”, “daqui a pouco”, “esse fim de semana não dá” ... Por me fazer sorrir mesmo quando o mundo parecia desabar.

Ao Renato, companheiro de vida, com amor e gratidão por tudo. Pela paciência e compreensão nos momentos em que quase “pirei” e pela maioria dos registros fotográficos.

Às outras três “Abbatepietras” que mais amo: Tia Maria, com quem eu sempre pude contar nos momentos de aperto; minha irmã Juliana, por me mostrar sempre que não estou sozinha; e minha sobrinha Clara, que agora vai poder passar o fim de semana da casa da tia Fê, sempre que quiser.

Ao André, meu padrasto, pelas noites no sofá e ajuda com o Guilherme.

Ao meu orientador José Eustáquio Brito, pelo respeito e sensibilidade na condução do processo de pesquisa.

À todas as crianças do Congado, em especial à Vitória e Maria Clara, que possibilitaram esta pesquisa

Aos congadeiros da irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Ibitaré, por me acolherem carinhosamente em suas casas e nas festas.

Ao Capitão Alisson, que em sua humildade, carrega uma enorme sabedoria e não se furtou em nenhum momento em compartilhá-la.

À querida Rosa Margarida, pelos primeiros livros emprestados, quando entrar para o mestrado era apenas um desejo.

À professora Vânia de Fátima Noronha Alves e ao Professor José Miguel de Souza Lopes, por suas importantes contribuições na banca de qualificação e por aceitarem colaborar mais uma vez, participando de minha banca da defesa.

Aos colegas do departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, por me possibilitarem a redução em minhas funções docentes para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho pretende interpretar a corporeidade de crianças que participam da Guarda de Congo da Irmandade do Rosário de Ibirité, articulando suas vivências corporais no Congado e na escola. A noção de corporeidade compreendida neste estudo fundamenta-se no conceito proposto pela sociologia e antropologia, que a definem enquanto estrutura simbólica, como a forma com que o sujeito se relaciona com o mundo através de seu corpo, a partir das significações culturais atribuídas a este. Os questionamentos iniciais, que deram origem à pesquisa foram: Como as experiências vivenciadas no Congado e na escola se articulam na construção da corporeidade das crianças negras, que transitam nestes dois ambientes? As práticas corporais experimentadas nos rituais se manifestam também na escola? E o contrário, acontece? Quais são as representações que têm sobre o próprio corpo? O que diz esta experiência sobre a identidade das crianças negras? Para isso, os métodos adotados foram a observação de seus corpos em movimento e os desenhos do próprio corpo feitos por duas crianças negras do congado de Ibirité/MG. Ao tomar a escola e o Congado como os espaços importantes, onde as crianças, sujeitos da pesquisa, expressam sua corporeidade, a pesquisa revelou que os valores e sentidos presentes nos dois espaços não se manifestam separadamente em seus corpos. Eles se dão de maneira simultânea e convergem dando origem a um saber corporal pessoal e intransferível. Se por um lado, ao representarem a materialidade dos próprios corpos físicos, as crianças demonstraram os efeitos da negação ao corpo negro que lhes é imputada pelo racismo, por outro, ao interagirem com o mundo por meio destes corpos, encontram formas de escapar desta imposição, como no caso da danças e cantos.

PALAVRAS-CHAVE: corporeidade; Congado; crianças negras; escola

ABSTRACT

This work intends to interpret the corporeality of children who take part at the Congo Guard of the Brotherhood of Rosary of the city of Ibirité, connecting their corporal experiences in Congado and at school. The notion of corporeality within this study is based on the concept proposed by Sociology and Anthropology, which define it as a symbolic structure, that is, the way in which the individual relates to the world through her/his body from the cultural meanings attributed to it. The initial research questions that gave rise to the investigation were: How are the experiences lived in Congado and at school associated with the construction of the black children's corporeality who are in these two environments? Do corporal practices experienced in rituals also appear at school? And the opposite, does it happen? What representations do they have about their own body? What does this experience reveal about the identity of black children? For this purpose, the resources adopted were the observation of their bodies in movement and the drawings of the own body made by two black children of the Congado of Ibirité/MG. By taking school and Congado as the important spaces where children, the individuals of the research, express their corporeality, the study revealed that the symbolic dimensions present in the two spaces are not expressed separately in their bodies. They occur simultaneously and converge resulting in a personal and nontransferable corporal knowledge: corporeality capable of adapting and perceiving the dynamics and possibilities to go through both environments.

KEYWORDS: corporeality; Congado; black children; school

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Altar da capela de Nossa Senhora do Rosário, de Ibirité.

FIGURA 2- Guarda de Congo de Ibirité

FIGURA 3- Rei e rainha da Guarda de Congo de Ibirité

FIGURA 4- Enfeites da festa

FIGURA 5- Crianças do Congado no cortejo

FIGURA 6- Crianças do Congado brincando na praça

FIGURA 7: Bandeira da Guarda de Moçambique de Nossa Senhora do Rosário, de Ibirité.

FIGURA 8- Cortejo na festa de Nossa Senhora do Rosário, de Ibirité.

FIGURA 9- Saudação de capitães

FIGURA 10- As gungas

FIGURA 11- A chegada na capela

FIGURA 12- Fachada da escola

FIGURA 13- Herdeiros da tradição

FIGURA 14- Dançando com arcos

FIGURA 15- Vitória e Maria Clara dançando

FIGURA 16- Construindo os tambores

FIGURA 17- Vitória e Maria Clara vestidas para a festa

FIGURA 18- Brinco de coroa

FIGURA 19: Pés em repouso

FIGURA 20: Vitória desenhando

FIGURA 21- Autorretrato de Vitória feito no Congado

FIGURA 22- Autorretrato de Maria Clara feito no Congado

FIGURAS 23 e 24 - Autorretratos de Vitória feito no Congado e na escola

FIGURAS 25 e 26- Autorretratos de Maria Clara feito no Congado e na escola

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- OS CONGADOS: EXPRESSÃO DE FÉ E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	15
1.1 As Origens	16
1.2 As festas	23
1.3 As crianças	26
1.4 As danças	30
1.5 O congado de Ibirité	32
CAPITULO 2 – IN[CORPO]RANDO SENTIDOS AO CONGADO	35
2.1 Relação corpo e cultura	35
2.2. As técnicas do corpo	38
2.3 – O corpo negro	44
2.4 O corpo congadeiro	49
CAPITULO 3 - O PERCURSO DA PESQUISA	56
3.1 - Métodos e metodologia	56
3.2 Os campos da pesquisa	60
3.3 Os sujeitos	62
3.4 Os procedimentos	64
3.5 As análises	67
CAPITULO 4 – A CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS CONGADEIRAS	68
4.1 Dançando e cantando no Congado	68
4.2 Cantando e dançando na escola	79
4.3 Cabelo e cor da pele: marcadores identitários	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Os congados¹ são manifestações culturais de cunho religioso que se baseiam nos valores e na memória das culturas africanas, para louvar os santos católicos - Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, São Jorge, entre outros, - considerados protetores do povo negro. Seus rituais se constituem por técnicas e procedimentos performáticos que têm o corpo como veículo de ligação com o sagrado e transmissão da memória ancestral.

Antes de explicitar os caminhos que me levaram a este tema e como foi se construindo o problema de pesquisa, sinto-me impelida a apresentar o lugar a partir do qual construo essa investigação. O conceito de ‘lugar de fala’ se baseia na ideia de que no mundo ecoam muitas vozes, mas que nem todas são ouvidas em uma sociedade pautada pela branquitude, heterossexualidade e masculinidade.

Djamila Ribeiro (2017) explica que “lugar de fala” não se refere à alguém dizendo alguma coisa. É um conceito que parte da perspectiva de que existe, entre grupos sociais, diferentes visões de mundo, e estas visões são tratadas desigualmente, de maneira a destinar o lugar de subalternidade a determinados grupos. Afirma a autora: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (p. 61). Trata-se de uma análise de como as relações de poder definem o lugar dos grupos sociais, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade. Pensar em lugar de fala implica reconhecer que o pensamento hegemônico determina uma hierarquia entre quem pode e quem não pode falar em nossa sociedade.

A partir desse reconhecimento, grupos silenciados podem exercer seu direito de ocupar espaços de fala e construir suas narrativas a partir de outras epistemologias. A autora alerta que isso não significa dizer que só negros podem falar sobre racismo, ou só *gays* sobre homossexualidade. Pelo contrário, todas as pessoas possuem lugares de fala. O importante é que “indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares dos grupos subalternizados” (p. 86).

¹ Congado é a forma como comumente são chamadas as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário. Ver pg. 19.

Assim, considero uma questão ética reconhecer aqui os privilégios do lugar de onde falo. Sou branca, heterossexual, nasci em uma família de classe média, estudei em escolas particulares, me graduei em uma universidade federal, fiz pós-graduação, sou professora em uma universidade pública estadual.

Tal condição causou-me certa angústia em muitos momentos da pesquisa. Questionava-me sobre as críticas feitas por alguns pesquisadores negros, que por vezes desaprovavam o estudo da temática negra por uma pessoa branca. Perguntava-me se seria realmente possível compreender as questões do corpo negro tendo um corpo branco. Se poderia criticar o racismo e a discriminação sem nunca os ter sofrido na pele. Inquietava-me imaginar que, supondo estar fortalecendo a causa negra ao tematizá-la na academia, na verdade eu poderia estar ocupando um lugar de protagonismo, que deveria ser ocupado por uma pessoa negra.

Essas sensações quase me fizeram desistir. Por outro lado, esta ideia me trouxe outro questionamento: o que fazer então, com o privilégio de ocupar espaços de poder como a universidade? Como se valer da possibilidade de falar, em um espaço marcado pelo racismo, pela exclusão e pelo colonialismo, sem criticar essas lógicas e lutar a favor das causas de amplos segmentos situados historicamente em posição de subalternidade? Entendo que ocupar lugares de poder traz também responsabilidades e as que assumi dizem respeito a lutar por um mundo onde a dignidade humana – em todas as suas dimensões - seja um direito de todos.

Uma frase do professor Bruno Sena Martins, da Universidade de Coimbra, me ajudou a superar este dilema. Dizia ele, que “nós somos a luta com a qual tentamos aprender e não o corpo que habitamos” (MARTINS, 2017, informação verbal)². Portanto, um corpo, não é só um corpo, é habitado por sensibilidades, histórias, crenças, que nem sempre se refletem na imagem. Produzir uma narrativa sobre o outro a partir do corpo é, na verdade, reproduzir a lógica colonial de que corpo é destino. Assim, ainda que meu corpo branco nunca vá sentir o racismo da mesma maneira que o negro, ele pode ser sensível e reflexivo sobre a luta anticolonial e antirracista.

É assim que me dedico a esta pesquisa: reconhecendo o lugar de poder de onde falo. Assumindo a responsabilidade para com esses segmentos subalternizados que este lugar imputa e compreendendo e aceitando o ressentimento histórico que possa surgir em relação a esse privilégio.

² Aula ministrada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Meu interesse pelos congados se deu há aproximadamente 20 anos, quando um amigo me convidou para uma festa de Nossa Senhora do Rosário no bairro Concórdia em Belo Horizonte. Era a festa do reinado “13 de maio”, um dos festejos mais antigos da capital mineira. Não sei dizer ao certo o porquê de ter sido tão arrebatada por aquela experiência. Num primeiro momento, provavelmente tenham sido as cores, danças, tambores, o clima de festa, de interior, a simplicidade das pessoas. Passei então a frequentar como espectadora todas as festas que podia, durante vários anos, e quanto mais me aproximava das comunidades e da simbologia contida naqueles rituais, mais as admirava.

Já como professora universitária, comecei a olhar para o interior das festas que frequentava com olhos de pesquisadora. Quanto conhecimento era produzido naquele universo! E foi com esse olhar que enxerguei as crianças que antes eu apenas olhava. Elas sempre estiveram lá. Cuidadosamente arrumadas, dançando, cantando, tocando instrumentos, sentindo-se importantes e felizes, mas eu nunca havia refletido sobre sua existência.

O olhar de pesquisadora somado às minhas experiências pessoais e profissionais na área da dança, suscitaram questões em relação a estas crianças, antes não observadas. Formada em Educação Física, ex-dançarina e professora de dança, o corpo em movimento sempre foi para mim objeto de reflexão e de prática. Perceber os sentidos envolvidos em cada gesto, a capacidade do corpo em expressar-se, as mensagens que ele comunica e as memórias que guarda, fazem parte da minha forma de ver o mundo. Foi o olhar para as crianças congadeiras através destas lentes, que despertou em mim inquietações sobre sua corporeidade.

O conceito de corporeidade em que me baseio para este trabalho tem como fundamento os estudos nas áreas da Sociologia e Antropologia. Considero, assim como David Le Breton (2007), que a noção de corporeidade se caracteriza pela ideia de que é no corpo que a relação sujeito x sociedade se materializa, o que a torna indissociável dos saberes construídos nas experiências pessoais, nas relações e vivências sociais. O autor afirma que esse processo de socialização da experiência corporal acompanha o ser humano, em sua condição social, durante toda a vida, mas que é na infância e adolescência que se encontra mais latente. A criança, ao nascer está predisposta a interiorizar e reproduzir os traços de qualquer sociedade humana. As formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, que desenham o estilo de sua relação com o mundo, serão desenvolvidas, influenciadas pelo padrão cultural da comunidade social em

que está inserida. Seu corpo existe, efeito da conjugação entre a educação recebida e as identificações que a levaram a assimilar os comportamentos de seu meio social.

Nesse sentido, pensar a condição corporal das crianças negras congadeiras torna necessário considerarmos não só sua experiência no congado, mas também em outros espaços de sociabilidade em que transita. Lecionando em cursos de Pedagogia e Educação Física e conhecendo os efeitos do pertencimento racial dessas crianças em suas experiências na escola, considereirei pertinente atentar também para este espaço como definidor de sua corporeidade.

A produção científica sobre as crianças negras, entre 1980 e 2007, aponta que parte significativa dos estudos sobre crianças negras no Brasil indicam processos racistas e denunciam as práticas e a mecânica racista, que permeiam os sistemas escolares. A escola aparece nestas pesquisas como conservadora, excludente, pautada por currículos "embranquecidos", onde os alunos negros não se veem contemplados pelos conteúdos (ABRAMOWICS, et al, 2010).

Na avaliação de Nilma Lino Gomes (2002), os livros didáticos, os discursos, as relações pedagógicas, os cartazes afixados nos murais e as relações entre os sujeitos no ambiente escolar, constroem uma determinada representação do que é ser negro. No trato das questões raciais, o corpo negro é quase sempre representado açoitado, acorrentado, subjugado. E embora os currículos, atualmente, sinalizem algum tipo de leitura crítica sobre estas questões, os corpos negros, identificados pela cor da pele, cabelo crespo e outros sinais diacríticos, ainda são tidos como marcadores para a discriminação entre os sujeitos escolares.

Articulando então, as vivências corporais de crianças negras na escola e no Congado, este trabalho pretende interpretar a corporeidade de crianças que participam da Guarda de Congo da Irmandade do Rosário de Ibirité.

Estes foram os caminhos que levaram aos questionamentos iniciais desta pesquisa: Como as experiências vivenciadas no congado e na escola se articulam na construção da corporeidade das crianças que transitam nestes dois ambientes? As práticas corporais experimentadas nos rituais se manifestam também na escola? E o contrário, acontece? Quais são as representações que têm sobre o próprio corpo? O que diz esta experiência sobre a identidade das crianças negras?

Para tentar responder a estas indagações, esta dissertação está organizada em 5 capítulos.

No capítulo 1, apresento os congados partindo de sua origem no período colonial, destacando os aspectos religioso, cultural, histórico e mítico que envolvem as manifestações. Descrevo brevemente seus rituais, que têm seu ápice nas festas de Nossa Senhora do Rosário. Em seguida, abordo como se dá a presença das crianças nas comunidades e o simbolismo dos movimentos corporais presentes nas danças. Finalizo localizando historicamente o congado de Ibirité, um dos campos desta pesquisa, apresentando seus sujeitos e formas de organização.

O capítulo 2 é dedicado a explicitar a dimensão simbólica do corpo, presente no conceito de corporeidade que adoto para este estudo. Procuo compreender, então, como essas lógicas simbólicas atravessam os corpos negros e como o cruzamento destas lógicas com outras que norteiam o universo dos congados, marca os corpos negros congadeiros.

No terceiro capítulo, descrevo o percurso metodológico, evidenciando os desafios encontrados e as estratégias utilizadas para superá-los. Apresento os sujeitos e os campos da pesquisa e detalho como foram conduzidos os procedimentos metodológicos.

Nos capítulos quatro e cinco, interpreto a corporeidade das crianças, sujeitos da pesquisa, a partir de suas vivências corporais na escola e no Congado. No quarto capítulo, a dança e o canto foram abordados como técnicas corporais presentes nos dois espaços. No quinto, reflito sobre como a cor da pele e os cabelos afetam suas representações sobre o próprio corpo.

CAPÍTULO 1- OS CONGADOS: EXPRESSÃO DE FÉ E CULTURA AFRO-BRASILEIRA



Figura 1: Altar da capela de Nossa Senhora do Rosário, de Ibirité.

*" Em porão de navio negreiro
Eu saí da África
Eu fui embarcado
Mas cheguei no Brasil
Gongá, ê, Gongá
E inventei o Congado"*

Na Ginga do Congo, Paulo César Pinheiro

1.1 As Origens

Conhecidos também como reinados, os congados podem ser entendidos como um sistema religioso que aproxima heranças africanas de origem banto e aspectos sagrados do catolicismo. Seus devotos cantam, dançam e tocam tambores para louvar seus antepassados negros, as divindades da cultura banto e os santos católicos Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, São Jorge, entre outros (PEREIRA, 2007).

Sua origem está ligada ao período colonial brasileiro e ao sistema social escravista, onde a imposição do modelo religioso do branco aos negros escravizados e a tentativa destes em manterem suas raízes ancestrais resultaram em uma forma particular de vivenciar o sagrado.

Núbia Pereira Gomes e Edmilson de Almeida Pereira (2000) sinalizam que as explicações sobre a origem afro-brasileira do congado devem considerar também a influência europeia em seu processo constitutivo, uma vez que, o catolicismo de Portugal foi que introduziu os elementos de devoção à Nossa Senhora do Rosário. Marina de Mello e Souza (2002) explica que o contato dos portugueses com o reino do Congo aconteceu a partir do século XV, com a expansão do Império Português, na busca de metais preciosos, de novas aberturas de comércio e da disseminação da fé cristã. Assim, tanto a devoção dos negros à Nossa Senhora do Rosário, como o costume de entronização de reis se deram ainda na África, com o processo de conversão da elite congoleza ao cristianismo, fruto do projeto missionário católico que buscou legitimar a penetração da coroa portuguesa na África central.

No Brasil, a igreja, com o apoio do Estado escravocrata, cuidou de dar continuidade ao empreendimento de conversão dos negros escravizados ao catolicismo, não só impondo seus dogmas e rituais, como reprimindo, não raro com violência, as manifestações religiosas e culturais de raízes africanas.

Em Minas Gerais, o catolicismo de confraria definiu as características do Congado no estado. A fim de impedir-lhes o acesso ao ouro, a coroa portuguesa proíbe a entrada das ordens religiosas em Minas Gerais, sendo estas substituídas pelas confrarias ou irmandades que passam fazer o papel de controle da igreja sobre a população. As irmandades reuniam os indivíduos de acordo com sua situação social. Os que tinham posses se reuniam nas irmandades de Santíssimo Sacramento, do Carmo e São Francisco. Já os negros escravizados, nas de Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia (GOMES E PEREIRA, 2000).

Por meio das irmandades, os negros obtinham benesses que iam de encontro ao seu anseio de integração à sociedade, como auxílios para compra de alforrias, sepultamentos e assistência aos doentes. Contudo, essas medidas segundo Carvalho (1995), não ofereciam aos negros condições reais de ascensão social, mantendo sua dependência do sistema escravista. Neste sentido, Boschi (1986), afirma que as irmandades se tornaram uma forma de manifestação passiva e conformista das camadas inferiores, onde não se formou uma consciência de classe.

No campo espiritual, as irmandades anunciavam a inserção do negro no contexto social por meio de sua conversão ao catolicismo, reprimindo as manifestações da religiosidade negra tanto de maneira ideológica, qualificando seus rituais como feitiçaria e superstição, como através da repressão ostensiva. Assim, as irmandades supostamente promoviam a integração social, econômica e religiosa do negro com o real intento de suprimir os conflitos da sociedade escravista.

Karla Costa (2013) alerta para os discursos que sugerem uma convivência pacífica entre senhores e escravos e que pressupõem uma aceitação sem conflitos da cultura dos brancos por parte dos negros. Tais discursos são frutos de uma História que foi escrita e contada pelo branco, mas a tese da convivência harmônica seria contrariada se trouxermos à tona essa mesma História, reescrita sob a ótica do negro. A autora afirma que a experiência religiosa do negro escravo em Minas Gerais foi marcada pela violência física e simbólica de seus corpos e atribui essa violência à obrigatoriedade de que ele adotasse um modelo de culto diverso de suas tradições.

A aceitação de um modelo religioso que negava os valores espirituais africanos não se deu passivamente, contudo nem sempre as resistências se davam por meio de reações de agressividade. Para Gomes e Pereira (2000), "o negro elaborou um mecanismo próprio de resistência que tinha na dissimulação o seu ponto de maior fecundidade" (p.140). Essa dissimulação significava aceitar, apenas parcialmente, o modelo imposto pelo colonizador, sem abandonar totalmente os modelos míticos herdados de seus antepassados.

Segundo Leda Maria Martins (1997), nem a colonização da África, nem a escravidão no Brasil, conseguiram apagar do corpo africano, os signos culturais e a constituição simbólica de sua alteridade:

Com nossos ancestrais vieram as suas divindades, seus modos singulares e diversos de visão de mundo, sua alteridade linguística, artística, étnica, religiosa, técnica, cultural, suas diferentes formas de organização social e de simbolização do real (MARTINS, 1997, p. 26).

O culto à Nossa Senhora do Rosário é um exemplo de como uma crença católica foi assimilada pelos negros a partir da reelaboração de sua fundamentação mítica. Vânia Noronha (2008), ao analisar essa reelaboração cita Martins (1997)

O mito de Nossa Senhora do Rosário deriva-se de uma narrativa fundadora tecida pelo cruzamento do texto católico, com repertórios textuais de arquivos ágrafos africanos, que, ao serem disseminados pela tradição oral, transmutam-se num texto terceiro (MARTINS, 1997, *apud* NORONHA, 2008, p.106)

Esse texto terceiro é a fala dos congadeiros e não é um único texto. Ele assume várias roupagens, nas quais é possível perceber diferentes elementos em destaque, numa " gnosis comum, compartilhada e reconhecida pelos diferentes grupos, que se dá pelo aparecimento da imagem da Santa e se materializa nos fundamentos ritualísticos e nas cerimônias sagradas" (NORONHA, p.106).

As versões sobre o aparecimento e o resgate de Nossa Senhora do Rosário variam de acordo com os lugares e contextos que as assimilam, alterações próprias do processo de transmissão oral³. Contudo, em todas, guarda-se um núcleo central, onde o negro ocupa o papel de agente dentro da narrativa.

Martins (1997) relata que uma das versões mais recorrentes em Minas conta que no tempo da escravidão, os negros avistaram uma imagem da santa no mar. Os brancos então a resgataram e entronizaram em uma capela construída pelos negros e cujo acesso lhes era proibido. Porém, mesmo diante das preces e oferendas, a santa insistia em desaparecer e voltar para o mar, por mais que os brancos tentassem mantê-la na capela. Os negros, após muita insistência, conseguem a permissão para rezar para a santa à beira mar. Foi então que ao cantarem, dançarem e tocarem seus tambores em seu louvor, retiram das águas Nossa Senhora do Rosário, que nunca mais voltou para o mar.

Na estrutura dos rituais em louvor à Nossa Senhora Rosário, outro mito fundador pode ser compreendido como símbolo de resistência e dissimulação dos negros escravizados: a coroação dos reis e rainhas. Gomes e Pereira (2000) nos contam que há registros sobre a coroação de reis do Congo no Recife, já em 1674. Essa prática era utilizada pelo Estado e pela Igreja como forma de manter uma aparente organização social

³ Alves (2008) e Martins (1997) descrevem algumas versões acerca desse fenômeno.

dos escravos. Estes, longe de sua terra natal, onde os reis tinham função real de liderança, passaram a ter os reis do Congo aqui coroados, como intermediários no trato com o sagrado, transformando essa crença em fundamentação mítica.

Martins (1997) também aponta que a coroação dos reis negros foi incorporada pela sociedade escravocrata como tentativa de controle dos escravos e foi ressignificada pelo negro, que "reterritorializa formas de organização social e ritual" (p.37), rompendo com o sistema simbólico instituído pelo poder da época e reafirmando a cosmovisão e os sistemas simbólicos africanos.

É a presença dos reis e rainhas que permite a diferenciação, feita por muitos filhos do rosário, entre reinado e congado. Martins (2003) explica que os congados podem existir individualmente e louvar seus santos de devoção em comunidades onde não exista o reinado. Já os reinados, são constituídos por estruturas simbólicas complexas, onde além da presença das guardas, há a instauração de um império que desenvolvem atos litúrgicos e narrativas que reinterpretem as travessias dos negros da África para as Américas. Noronha (2008) confirma esta interpretação por parte dos congadeiros com a fala da Rainha Conga da Guarda de Moçambique da Irmandade do Rosário de São João Batista, D. Bela: "*O Reinado tem muito fundamento. Tem mandamento muito fino, porque o Reinado tem Guardas de todas as nações...*" (p. 35)

É neste complexo contexto, permeado por religiosidade, política, história, mito, ancestralidade, fé e resistência que surgem os congados, como espaços onde os negros se apropriaram da cultura do branco, reinterpretando-a dentro de seu próprio campo semântico no Louvor a Nossa Senhora do Rosário. Leonara Lacerda Delfino (2017) interpreta o congado como "expressão da religiosidade atlântica", que surge como fruto da religiosidade de contato entre os mundos lusitano/afro/afro-americano e destaca a linguagem mítica, a corporeidade e a transmissão oral de memórias, ressignificadas na experiência da escravidão.

Na definição de Martins (1997), os reinados constituem uma das mais ricas matrizes da memória banto em Minas Gerais e reatualizam todo um saber filosófico deste povo. Noronha (2008) os define como uma "manifestação católica, típica dos negros, popular e importante em nosso estado, tanto no meio rural quanto no meio urbano" (p.102). Destaco a posição de Noronha (2008), ao afirmar que os elementos do mito ligados à história do Congo, vem se "desvanecendo" e se diluindo no mito de Nossa Senhora do Rosário, que passa a ser a principal razão da manifestação. O caráter histórico estaria sendo sobreposto pelo caráter religioso, análise que vai de encontro às de Marcelo

de Andrade Vilarino (2014), quando afirma que o mesmo processo de sobreposição aconteceu em grande parte dos estudos sobre o congado no Brasil, os quais sofreram um "significativo reducionismo teórico que tornou pouco visíveis os elementos de caráter afro presentes em seu meio... tendo sido privilegiados os aspectos cristãos encontrados nos ritos congadeiros" (p.86).

Além das análises feitas pelos importantes pesquisadores acima sobre o caráter religioso, cultural, histórico e ancestral do Congado, recorro à pesquisa de Dalva Maria Soares (2016) para trazer a voz de uma das principais lideranças dos congados de Minas Gerais: Pedrina de Lourdes Santos, a capitã do Terno de Massambique Nossa Senhora das Mercês, da cidade de Oliveira/MG.

Para Pedrina, as festas de Nossa Senhora do Rosário possuem 3 aspectos: o religioso, o cultural e o social. Ela explica que é cultural, porque os congadeiros são os verdadeiros guardiões da cultura afrodescendente brasileira. Ao conhecer sua história e sua cultura "eles sabem de onde estão vindo, o que estão fazendo e para onde estão seguindo". Para ela, o Rosário empodera as pessoas na medida em que "resgata essa origem"(SOARES, 2016). Em relação ao aspecto social, Pedrina afirma:

O povo negro, o povo congadeiro, é um povo que vive marginalizado. E a hora que esses meninos, essas pessoas, essas mulheres, esses homens vestem a roupa que nós chamamos de fardamento, seja pra dançar, seja como um rei ou uma rainha, então ele se sente valorizado, ele se sente o centro da atração e a autoestima desses rapazes, dessas meninas, desses senhores, dessas senhoras vão ao cume, vão ao máximo (Pedrina, *apud* SOARES, 2016, p.148).

Em que pese a diversidade de análises e olhares sobre as dimensões histórica, cultural e social presentes nos congados, sua estrutura organizacional, de maneira geral, segue os mesmos padrões, com a presença do trono coroado e a capitania.

O trono coroado representa o reino de Nossa Senhora e é formado pelos rei e rainha conga, perpétuos⁴ e festeiros⁵, além de príncipes e princesas. Acompanhando as

⁴ Representam a religiosidade e o equilíbrio das irmandades,

⁵ Também conhecidos como rei e rainha de ano, são escolhidos a cada ano e oferecem de comer e beber aos devotos no dia da festa, normalmente em nome de uma graça alcançada.

majestades seguem as capitánias ou guardas⁶, que são formadas por capitães (mor⁷ e regente⁸), músicos e dançantes (KISHIMOTO, TRONCARELLI & DIAS, 2015).

Cada guarda tem sua função no cortejo. Sua posição, suas roupas, cantos e adereços têm significados específicos e estão associados à história da aparição de Nossa Senhora do Rosário nas águas. Em entrevista, o capitão da Guarda de Congo da Irmandade do Rosário de Ibitité, Alisson Parreiras, explica que o Congo representa os primeiros negros que tentaram tirar Nossa Senhora do Rosário das águas e ela não saiu. Então são eles que vêm na frente do cortejo, abrindo os caminhos para Nossa Senhora passar. O Moçambique vem atrás carregando as coroas e conduzindo as majestades, referindo-se ao grupo de negros que, no mito, trouxeram a Santa para mais perto. Há também os Candombes, guardiões dos tambores sagrados, onde se sentou Nossa Senhora do Rosário ao sair do rio, segundo a narração mítica. Os ritos dos Candombes são considerados os de maior sacralidade e nem sempre saem às ruas, sendo realizados nas capelas ou terreiros.

O Congo abre os caminhos pra Santa e pra coroa, vem dançando, vem com festa... O Moçambique puxa a coroa, vem mais calmo, arrastando corrente. E o Candombe é o pai de todos os Congados, o que tirou Nossa Senhora das águas. (2015)



Figura 2: Guarda de Congo de Ibitité

⁶ Martins (1997) aponta que em Minas pode-se observar uma diversidade de Guardas como Congos, Moçambiques, Marujos, Catupés, Candombes, Vilões e Caboclos, sendo as guardas de Congo e Moçambique as que mais se destacam. Cada grupo tem uma história própria, músicas, cantos, vestes e instrumentos particulares.

⁷ É a autoridade máxima da guarda. Conhece os fundamentos e sacramentos e é responsável pela organização e condução de todos os rituais.

⁸ É escolhido pelo capitão-mor para fazer cumprir suas ordens



Figura 3: Rei e rainha da Guarda de Congo de Ibirité

O ciclo de louvores dos reinados tem seu ápice nas Festas de Nossa Senhora do Rosário que envolvem levantamento de bandeiras, novena, cortejos, pagamento de promessas, almoços, coroação de reis e rainhas, cantos, danças e visitas. A festa é o "elo entre as guardas" (NORONHA, 2014, p.121) e apresenta uma estrutura ritual complexa, permeada por muitas simbologias, mistérios, segredos e magia, o que tornaria ingênua a intenção de compreendê-los em toda sua profundidade.

1.2 As festas



Figura 4: Enfeites da festa

Consciente de minhas limitações, não só para compreender todos os meandros deste universo, mas também, para traduzi-los em forma de texto de maneira lógica e coerente considero importante um esforço para apresentar aqui, algumas interpretações que nos aproximem dos significados e significações presentes nas Festas de Nossa Senhora do Rosário.

Léa Freitas Perez (2014) aponta que a maioria das festas religiosas no Brasil são heranças coloniais e destaca a importância das festas para a formação da sociedade colonial brasileira. Consideradas como as atividades urbanas mais antigas do Brasil, eram, até o século XIX, o ápice dos acontecimentos sociais das cidades. Para a autora, as festas foram fundamentais na construção de nosso tecido societário, desde nossas formas de se relacionar, de nosso estilo de vida, até nossa sensibilidade ético-estética. No seio das festas, foram estruturadas e solidificadas as regras de orientação e a organização da vida coletiva, em que se ancoravam as relações de poder e de mando do Brasil colonial.

As festas coloniais⁹ teatralizavam a Conquista e exaltavam as vitórias dos colonizadores, "transfigurando simbolicamente a violência do contato, em processos de tradução e interação cultural entre o Velho e o Novo Mundo" (op.cit., p.177). Visando o enquadramento hierárquico dos grupos sociais, ostentando luxo e riqueza, as festas possibilitavam a exaltação de posições, de valores, de privilégios e de poderes, trazendo

⁹ São exemplos de festas barrocas: o Triunfo Eucarístico, Vila Rica, 1733; O Áureo Trono Episcopal, Vila Rica, 1748; As exéquias de D. João V, São João Del Rey, 1750; As exéquias de D. João V, Vila Rica, 1751; As exéquias da infanta D. Maria Francisca Dorotéia, em Paracatu, 1771 descrevem os detalhes do triunfo Eucarístico

uma ordenação formal ao mundo colonial ainda em construção. As famílias e indivíduos afirmavam seu lugar na sociedade, por meio da participação nas festas públicas (PEREZ, 2014)¹⁰.

Trouxe [as festas coloniais] à cena coletiva o exercício da etiqueta, a exibição da riqueza e do luxo, a competição, gestando assim modelos societários de estilos de vida e de pautas de relacionamento, dizendo, de modo mais preciso, de atitude, de ético-estética (op.cit., p.179)

Além de evidenciar as festas barrocas, em um primeiro momento, como um espetáculo de poder e a serviço do Poder, atuando como instrumento de controle social e de definição de posições na hierarquia social, Perez (2014) nos sensibiliza para outras instâncias nas quais as festas atuavam e ainda atuam: a possibilidade da experiência humana no campo do imaginário e das transgressões.

Neste sentido, as análises de Perez dialogam com o estudo de Noronha (2008), que entende que as festas nos "remetem a pensar tanto na subjetividade, quanto na complexidade da vida social" (p.27) e sugere a necessidade de, mais do que descrever as festas, compreendermos o que elas possibilitam para experiência humana, uma vez que "oferecem infinitas possibilidades de pensar sobre quem nós somos, como vivemos, nos relacionamos, construímos nossos referenciais culturais, o imaginário, nossa religiosidade" (p.36).

Noronha (op. cit.) define essas maneiras de se pensar a festa em dois polos. No primeiro, polo das formas estruturantes, estão as "irmandades, as diretorias, a associação, os códigos e as regras, os calendários de festas, as falas 'oficiais' sobre a festa, os sistemas de ação, o aspecto espetacular da manifestação, a organização" (p.56). No segundo, polo da experiência existencial, estão "as vivências, as manifestações de afetividade, as construções e trocas simbólicas, a rede de socialidade, a magia, os sonhos, os milagres, os castigos, os conflitos e a fé" (p.56).

Estes dois polos - formas estruturantes/experiência existencial - vão de encontro às definições de polo patente/polo latente (PORTO, 1994) e de Festa Fato/Festa Questão (PEREZ, 2004). Para Porto, cultura patente corresponde ao:

(...) nível racional de funcionamento do grupo ou o polo técnico das interações grupais[...] define tarefas comuns, procura evidenciar a lógica da ação[...] Refere-se às formas estruturantes de Morin: códigos, formações discursivas e sistemas de ação instituído, organização e instituições em sentido formal (op. cit., p. 20 *apud* NORONHA 2008).

¹⁰ Perez descreve com detalhes as características do Triunfo Eucarístico, onde se pode perceber o que diz a afirmação.

Sobre o polo latente, explica

(...) é o nível afetivo, ou afetual, de estruturação do grupo[...]o polo do plasma existencial, das vivências, do espaço e do instituinte, do grupo no sentido próprio, onde se dá a circulação emocional e fantasmática inconsciente, o espaço imaginário do grupo[...]É o nível que dá conta da dimensão afetiva e simbólica do grupo, em Morin, do instituinte - do sentimento, do onirismo, da emoção (op.cit., p.21, *apud* NORONHA 2008).

Para Perez (op. cit., *apud* NORONHA 2008), o termo Festa-Fato se refere ao "fato festivo", ou seja, às festas instituídas, "a descrição de seus rituais, estrutura, organização e finalidade para os grupos" (p.36). A "Festa-Questão", se refere ao "mecanismo festivo", que opera a "desconstrução do real instituído e a abertura para o imaginário" que pode, ou não, ocorrer no interior das festas instituídas.

Partindo desses conceitos, Noronha (op. cit.) dialoga com Paula Carvalho (1990) ao definir os congados como práticas simbólicas, que "organizam a socialidade dos grupos, na medida em que promovem vínculos de solidariedade e de contato entre os membros de um grupo social, entre grupos diversos e, desses, com a sociedade mais ampla. São elas que criam as redes de significado"(p.56).

É dentro desta dimensão simbólica das festas que passei a compreender as crianças sujeitos da pesquisa: marcadas pelos múltiplos significados e funções das Festas de Nossa Senhora do Rosário. Estes sentidos, que constituem a experiência congadeira, passam pelo fortalecimento de suas raízes, a ligação com os ancestrais, a percepção diferenciada do tempo, o sentido de coletividade e a vivência do sagrado. Sentidos que emergem a partir da rememoração do mito de origem que é recontado e revivido nas festas.

Gomes e Pereira (2000, p.31) afirmam que a festa é a "reatualização do mito, pela inserção do homem no tempo unitário, através da religação do passado, presente e futuro". Ao simbolizarem o retilhar dos caminhos percorridos pelos antepassados, permitem um reviver da força de comunicação com o mundo dos que já se foram. Esta revisita significa renascer, retornar à unidade (COSTA, 2013), mantendo-se unidos de forma coerente à sua história, ainda que esta tenha sido esquecida (NORONHA, 2014).

Esses festejos reatualizam todo um saber filosófico banto, para quem a força vital se recria no movimento que mantém ligados o passado e o presente, o descendente e seus antepassados, num gesto sagrado que funda a própria existência da comunidade (MARTINS, 1997, p.36)

Estas significações atribuídas às festas do Rosário, podem ser percebidas nos relatos de Gomes e Pereira (2000), que descrevem, particularmente, os sentidos da festa para a comunidade dos Arturos em Minas Gerais.

Para os Arturos, as festas revelam um mergulho nos mananciais míticos dos antepassados, que não se deixaram vencer pela imposição de valores religiosos opressores. Contudo, promover as festas significa, não apenas lembrar o passado, mas recriar a história sagrada de sua família e de seus mitos de origem. A festa é fator de aliança e elemento agregador da comunidade. Participando da festa, o Arturo, filho de África, se sente reconduzido à Terra mãe, através da cultura de seus ancestrais. Festejar é o próprio sentido da vida.

Os sentidos das festas do Rosário ressoam de elementos simbólicos como coletividade, ancestralidade, resistência e fé, misturando-se ao próprio sentido da vida dos congadeiros, que ao festejarem, não somente representam suas histórias como também as vivem.

1.3 As crianças

Quem acompanha as festas de fora, ainda que não perceba o universo simbólico que as constitui, é atraído pelas cores, sons, danças e movimentos que compõem os festejos. A presença das crianças, com suas fardas¹¹ impecáveis, tocando seus pequenos tambores, dançando e chacoalhando suas gungas¹², também é sempre notada e admirada. Alvo de olhares encantados e não raro de muitos flashes, as crianças são um fascínio a parte nos cortejos dos congados.

A participação das crianças nas guardas se dá desde muito cedo. Muitos já saem ainda bebês, no colo das mães. Assim que começam a andar por conta própria, já começam a dançar e acompanhar os cortejos no chão, conquistando espaços e funções a medida que crescem.

¹¹ Nome dado aos uniformes que caracterizam as guardas nos cortejos.

¹² Chocalhos feitos de lata que são utilizados amarrados nos tornozelos.



Figura 5: Crianças do Congado no cortejo

Nas guardas de Ibitaré, as crianças que participam ativamente das festas, desde sua preparação até o seu desfecho, não são muitas e estão ligadas por laços familiares à rainha Conga, D. Tuca. Não há bebês e nem crianças muito pequenas. A mais nova tem nove anos e todos relatam estar no congado desde nascidos.

Eu estou no congado desde antes de eu nascer. Desde a barriga da minha mãe. Aí eu nasci e continuei, e tô até hoje (Vitória, 9 anos).

O envolvimento destas crianças com a festa se dá em diversos momentos anteriores à mesma, como a construção dos tambores, o bingo realizado para levantar fundos para os festejos, a viagem à Aparecida do Norte¹³, a festa de Cosme e Damião. Durante as festas, participam do cortejo, cantam, dançam e algumas tocam instrumentos. Nos intervalos, constituem um grupo específico no interior da guarda, brincam, exploram o entorno, interagem entre si, tomam sorvete, ou seja, divertem-se. Em alguns cortejos que acompanhei, pude notar a presença de crianças, cujos pais não estavam ligados ao congado e que participavam da festa como príncipe e princesa de ano pela primeira, e talvez única vez.

¹³ Guardas de congado de todo Brasil encontram-se para uma grande Festa em Aparecida do Norte- SP, nos meses de Abril e Outubro.



Figura 6: Crianças do Congado brincando na praça

Para os congadeiros, a presença das crianças, não só nas festas, mas no dia-a-dia da comunidade, é de grande importância, pois representa a possibilidade de continuidade da tradição e a própria sobrevivência do congado. Na convivência familiar, com a presença e os ensinamentos dos mais velhos, as crianças conhecem as histórias de seus antepassados, aprendendo a valorizar a memória de seus ancestrais. Pelo exemplo dos adultos e na imitação de seus cantos, danças e gestos, desperta-se nos mais novos a vontade e a curiosidade de participar dos rituais, garantindo a tradição da comunidade. Gomes e Pereira demonstram como se dá este processo na comunidade dos Arturos:

É assim que um Arturo se faz: dançando ainda pequeno nos braços da mãe ou do pai; acompanhando os batuques e as festas, como parceiros dos avós, das tias e dos primos; participando dos jogos de adivinhações na cozinha; ouvindo os mais velhos quando cantam ou quando falam do tempo dos antigos. Na lição da convivência, as crianças aprendem a história dos ancestrais, preparando-se para escrever o capítulo do amanhã (op. cit., 2000, p. 201)

Desta maneira, as crianças desenvolvem, no interior das práticas do congado, a sensação de pertencimento, de sujeitos participantes e integrados à comunidade, assumindo responsabilidades e ocupando lugar de importância. Contudo, tais dimensões valorativas não são observadas em outros espaços por onde estas mesmas crianças transitam, como a escola, o bairro, a cidade, a sociedade em geral. Tendo em vista que, em sua maioria, são negras e pobres, vivenciam constantemente a sensação de não pertencimento e inferioridade, causada pelo ocultamento ou desqualificação de seu pertencimento racial e social.

Cláudia Marques Oliveira (2011) observou que as mesmas crianças que eram observadas orgulhosas e felizes em participar do congado durante as festas, relataram sentir-se envergonhadas e retraídas ao falar sobre sua participação no congado na escola.

Muitas pesquisas¹⁴ feitas no Brasil, sobre as crianças negras, sobretudo no ambiente escolar, demonstram diferentes formas de preconceito e racismo. De maneira camuflada, com gestos sutis, provocam sentimentos de inferioridade perante os demais, que podem gerar nas crianças percepções e entendimentos negativos sobre os aspectos de sua negritude (OLIVEIRA, 2011)

É tamanha a sutileza dessas ações que dificilmente se relaciona ou se percebe que há uma implicação étnico-racial. E, assim, persiste a negação do racismo e o ciclo vicioso que as crianças negras perpassam no contexto escolar, o que denota como nossa sociedade compreende e significa o racismo empreendido e aprimorado historicamente contra as crianças negras (op. cit., p. 48)

Provocada por esta ambiguidade vivida pelas crianças negras do congado, em relação ao seu pertencimento cultural e étnico-racial, Oliveira (op. cit.) buscou compreender como as próprias crianças percebem sua condição de negra e congadeira e como entendem as imbricações entre o congado e outros espaços, com destaque para a escola.

Essas crianças vivenciam no congado (não sem tensões e ambiguidades) as lembranças de laços e heranças ancestrais; participam de diferentes formas de relações sociais, comunitárias e configurações familiares e ainda partilham de laços de solidariedade, de pertencimento e de valorização de suas características físicas e culturais. No entanto, na escola e também em outros espaços, sentem e sofrem as diferenças de tratamento a respeito de suas identificações mais diretas e imediatas com a negritude, tais como a cor da pele, os significados em relação ao cabelo e ao corpo negro, as expressões corporais, a musicalidade, o uso das cores, o simbolismo dos gestos, religiosidade e outros (op. cit., p. 125)

Assim, a autora conclui que as crianças negras e congadeiras pesquisadas por ela, vivenciam um mundo complexo, construindo suas identidades entre a aceitação e a rejeição de seu pertencimento cultural e racial; entre a tensão e a alegria; entre o prazer e a dor.

¹⁴ Cavalleiro (2000), Rosenberg (2001), Gonçalves (1985), e Fazzi (2004)

1.4 As danças

*Diz que tudo que se pensa, um grego já pensou.
Diz que tudo que se dança, um negro já dançou.
Tudo que se dança, vai ver um grego já pensou em dançar.
Tudo que se pensa, vai ver um negro já pensou
Até sem parar de dançar
Tudo depende do ponto de vista
Ou depende da extensão da pista.*

Gregos e africanos, Maurício Tizumba

As danças rituais já estavam ligadas às festas de coroação de reis negros, ainda em África, desde conversão da elite congoleza ao catolicismo. Nestas ocasiões, o embate entre o rei congo e os enviados portugueses eram representadas através de danças dramáticas, também conhecidas como embaixadas. (MELLO E SOUZA, 2002).

No Brasil, as danças dramáticas também estiveram presentes nas eleições de reis congo. Mello e Souza (op. cit.), sintetizam as várias informações de alguns viajantes e memorialistas do século XIX, sobre as coroações neste período. Sobre os elementos que compunham estes eventos, aponta para a presença de "danças dramáticas nas quais eram apresentados enredos tematizando a conversão ao cristianismo, após embate armado com um exército de pagãos que enfrentava os soldados do rei congo, representante da cristandade"(p. 273).

Atualmente, as embaixadas não fazem parte dos rituais. Para Noronha (2008), hoje, "as embaixadas são as visitas dos congadeiros às casas dos reis, é conversar com o coroador"(p. 176). Contudo, a dança continua a ter um importante papel nas festas de congado. É dançando para nossa senhora do Rosário que as crianças iniciam seu aprendizado no congado e que os adultos comunicam-se entre si e com o passado.

Ser dançante do Congado é disponibilizar seu corpo para que nele ocorram as forças da ancestralidade. Os corpos que se movem dançando o Congado resgatam a caminhada dos negros, os fragmentos da história material e psicológica dos escravos. A africanidade ali se faz presente. O dançar e o cantar tornam-se uma oração (COSTA, 2013).

As danças se constituem em uma linguagem que prescinde da palavra para recontar a experiência ancestral, conhecimento que é materializado no corpo que dança. Em movimento, embalados pelo ritmo dos tambores e pelos cantos, os corpos dos congadeiros são tomados pela força dos símbolos. Nesse sentido, segundo Camila

Camargo Vieira (2003), pode-se perceber nas danças de Congo e de Moçambique uma forma de comunicação não verbal importante nos momentos rituais, que une o presente ao passado, através do simbolismo dos movimentos corporais, ressignificando as lembranças do cativo, trazendo forças para o cotidiano.

As danças das guardas de Congo vêm com passos saltitantes e em ritmo alegre e agudo, cumprindo sua função na hierarquia de romper os obstáculos para a passagem do Moçambique e das coroas. A mobilidade física e a agilidade de sua dança expressam seu espírito guerreiro e sua resistência corporal (MARTINS, 1997). A movimentação assume um sentido de horizontalidade através de deslocamentos laterais, com cruzamento de pernas e torções do quadril. Vieira (2003, p. 122), cita a fala de um dançante da guarda de Congo dos Arturos, que descreve os passos do congo como movimentos de "varreção", para limpar os caminhos.

O Congo é uma dança mais leve, uma dança mais florida, com ritual de varreção, vai fazendo uma limpeza no caminho. Por isso ele leva flor e é uma dança mais movimentada. Essa dança, esse movimento, veio num tipo de limpeza pra que Nossa Senhora pudesse passar (Zé Bengala, capitão do Congo).

Os movimentos saltitantes e lépidos das guardas de Congo se contrastam com os movimentos do Moçambique, que de acordo com Gomes e Pereira (2000), caracterizam-se pelo molejo dos joelhos e a intenção do corpo de afundar-se na terra. Com ritmo mais pausado e postura curvada em direção ao solo, seus pés nunca se afastam muito do chão, simbolizando a ligação com as forças telúricas da natureza (MARTINS, 1997). Assumem um sentido mais vertical e se deslocam alternando movimentos de avanço e recuo. Para Vieira (2003), a dança do Moçambique é voltada para baixo, como se o corpo fosse penetrar na terra para depois subir. Esses movimentos, aliados aos movimentos de batidas dos pés no chão, têm o sentido de chamado aos ancestrais.

A intencionalidade presente na execução dos movimentos pede uma disponibilidade e uma entrega do corpo do congadeiro, que depende de seu estado interno, uma vez que seu corpo não está dissociado de sua história. Desta forma, o ato de dançar, mais do que movimentar-se ao ritmo dos tambores, assume o papel de reviver e refazer uma história com seu próprio corpo.

1.5 O congado de Ibirité



Figura 7: Bandeira da Guarda de Moçambique de Nossa Senhora do Rosário, de Ibirité.

O povoamento de Ibirité remonta aos séculos XVII e XVIII, período das primeiras entradas e bandeiras nas áreas centrais da capitania das Minas Gerais, com o intuito de descobrir ouro. A exploração do ouro ocasionou o surgimento de várias cidades como Vila Rica, Mariana, Sabará, Caeté e a cidade conhecida atualmente como Nova Lima, que foi palco de grande especulação aurífera, onde se empregava grande contingente de mão de obra escrava. Em consequência da necessidade de provimentos, dos escravos e das pessoas que se deslocaram para estas paragens, surgiram as fazendas especializadas no cultivo de gêneros alimentícios e criação de gado da região. Da proliferação destas fazendas surgiram vários povoados, como o de Ibirité.

As terras de Ibirité foram concedidas pelo imperador através da política sesmeira desencadeada por D. José I. As cartas de sesmaria eram concedidas aos cidadãos por meio de petição requerida ao governador da capitania. As cartas de sesmaria concedidas começaram no passado, ainda nos tempos do I Império, quando o alferes português Antônio José de Freitas recebeu de D. Pedro I uma carta de sesmaria, abrangendo do alto da serra do Rola Moça à Fazenda do Pintado e do Barreiro à cachoeira de Santa Rosa, incluindo a serra da Boa Esperança, região de Vargem do Pantana (IBGE,203)

Leda Maria Martins (2003), através do cruzamento de fontes orais e registros escritos de fontes documentais, aponta a Fazenda de Pantana, localizada em Ibirité, como um dos focos principais de referência de negros naquela região. A fazenda pertencia a D. Pulquéria Pereira de Freitas, uma das mais ricas proprietárias de terra no século XIX. Na sede da fazenda de Pantana havia uma pequena capela, que segundo a autora, possivelmente era o local onde os escravos celebravam o Reinado do Rosário. A

existência da capela pode ser atestada pelos livros de batismo arquivados na Cúria Metropolitana de Belo Horizonte e que mencionam batismos lá realizados. Segundo Alisson Parreiras, 1º capitão da guarda de Congo da irmandade de Ibirité, tem-se conhecimento dos festejos já no início de 1890.

Filha da atual rainha conga, Karina Parreiras relata que a época de maior efervescência dos festejos do Reinado de Ibirité se deu sob o comando de Dona Liquinha, antiga rainha conga, e seu esposo José Basil, antigo general da Irmandade. Dona Liquinha era neta de Raimunda de Freitas, escrava da fazenda Pantana e era avó da atual rainha conga Gessy de Araujo Parreiras, conhecida como Tuca. Dona Liquinha também era madrinha do ilustre capitão de Moçambique do Jatobá, João Lopes. Os Congados de Ibirité e do Jatobá eram um só em sua origem e ao se dividirem, dividiram também a coroa de rainha durante muitos anos (SABERES DO SAGRADO, 2016).

O primeiro registro da Irmandade, com o nome oficial de Sociedade de Nossa Senhora do Rosário de Ibirité, se deu em 15 de janeiro de 1950, período em que era necessária autorização das autoridades policiais para realização das festas e a entrada dos festejos na igreja era proibida (SABERES DO SAGRADO, 2016). Nessa época, o capitão Alisson relata ter sido construída uma capela, com a ajuda de D. Helena Antipoff¹⁵, para a realização das cerimônias pela irmandade.

Hoje, a irmandade é composta pelo trono coroado, uma guarda de Congo e uma de Moçambique. A preparação dos festejos começa no dia 07 de Setembro de cada ano, com a visita de coroas e levantamento das bandeiras de aviso, que anunciam a proximidade da festa maior. A festa é realizada sempre no terceiro sábado do mês de Setembro, quando acontecem as visitas das guardas convidadas, os cortejos, almoço, pagamento de promessas, a coroação dos reis e rainhas e missa na capela.

Os sujeitos que mantêm viva a tradição na irmandade do Rosário de Ibirité são homens, mulheres e crianças, pretas e pardas, que trabalham e enfrentam as dificuldades comuns à população de baixa renda em seu cotidiano, mas seguem conseguindo tempo e recursos financeiros para manter a tradição dos Congados na cidade.

¹⁵ Educadora russa, radicada no Brasil, dirigiu a fazenda do Rosário na região de Ibirité, que abrigava em regime de internato, crianças e jovens atendidos pela sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (CAMPOS,2002).



Figura 8: Cortejo na festa de Nossa Senhora do Rosário, de Ibitié

CAPITULO 2 – IN[CORPO]RANDO SENTIDOS AO CONGADO

2.1 Relação corpo e cultura

Sendo a corporeidade das crianças negras do Congado o objeto de análise desta investigação, dedico-me, a seguir, a explicitar as concepções sobre corpo que possibilitam o entendimento acerca dos sentidos que envolvem tal conceito.

Vânia Noronha Alves (2003) nos diz que o corpo esteve presente nos discursos sobre a imagem do homem durante toda sua história, de maneira que pensar sobre a corporeidade, nos faz rever o projeto antropológico construído desde a concepção clássica do homem pelos pensadores gregos, passando pela concepção cristã dos teólogos medievais, pelos filósofos modernos, até os pensadores contemporâneos.

Não julgo necessário refazer todo esse caminho, tendo em vista o contexto da pesquisa e os muitos autores que já o fizeram anteriormente (ALVES, 2003; GONÇALVES, 1994; MEDINA, 1990). Opto por apresentar aqui, alguns marcos históricos e científicos importantes para a compreensão do corpo como produto social, que ultrapassaram a concepção de homem baseada apenas em uma natureza biológica e inauguraram noção de natureza cultural do indivíduo.

David Le Breton (2007), em sua obra ‘Sociologia do Corpo’, apresenta de modo esquemático as principais etapas da abordagem do corpo pelas ciências sociais desde seus primeiros passos, no século XIX. Neste período, estudos já abordavam, ainda que implicitamente, o caráter social do corpo. Pesquisadores como Marx (1867), Engels (1845) e Villermé (1840), ao estudarem as condições de vida da classe trabalhadora, sua saúde, moradia, sexualidade e educação das crianças abordaram a relação física do operário com o mundo que o cercava. Nestas pesquisas, a abordagem sobre o corpo sugeria que melhores condições de trabalho e de vida resultariam em melhorias na saúde e na vitalidade dos corpos, tornando-os desta maneira, produtos da condição social. A dimensão corporal era associada às capacidades físicas do homem e seria determinada pela posição social dos indivíduos. Era então o corpo, produto das condições sociais.

Ao mesmo tempo, e de maneira contraditória, outra corrente de pensamento presente no pensamento sociológico deste período, aponta para a condição social do indivíduo como sendo produto do corpo. Teorias baseadas no determinismo biológico (MUNANGA, 2008) conferiam aos sujeitos diferentes lugares sociais a partir de suas características físicas. Goellner (2001) afirma que a ciência no século XIX, classificou os

indivíduos com base em suas características biológicas, criando hierarquizações entre os humanos. O tamanho do cérebro determinava a inteligência; a cor da pele, a tendência à criminalidade. Loucos e tarados podiam ser identificados por suas características físicas. As diferenças sociais e culturais eram naturalizadas pela ordem biológica e justificadas pela ciência. Neste contexto, a dimensão corporal também era associada às características físicas, porém, ao invés de ser vista como produto do social, era ela mesma tida como determinante do destino do sujeito e seu lugar na sociedade (LE BRETON, 2007). Era então a condição social produto do corpo.

Importante perceber que nos estudos sociais deste período, apesar das abordagens divergentes, a relação entre os fatos sociais e culturais e o corpo se dá por meio de sua dimensão orgânica. Eram as características físicas e biológicas do corpo, dadas como naturais, que poderiam ser influenciadas ou influenciar o meio social.

Progressivamente, as concepções de corpo centradas em sua organicidade vão dando lugar à consciência de um corpo que é construído nas relações sociais e pela imersão no campo simbólico. Amanda Soares Freitas (2015) aponta que no início do século XX, as discussões sobre o que é natural e o que é cultural no corpo vai se tornando a problemática central nos estudos antropológicos. A autora cita Malinowisk como o principal responsável pela “revolução conceitual e metodológica” que marcou a passagem da Antropologia tida como evolucionista para uma Antropologia que “reconhece que o homem constrói socialmente seu corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico.

Malinowisk (1978) começa a perceber o corpo e as relações sociais de uma forma diferente. Suas descrições dos usos do corpo relacionavam os modos corporais característicos das sociedades ocidentais, com os da sociedade tribal pesquisada, sem caracterizar uma como superior à outra”. Suas observações indicam nas sociedades tribais, os códigos, as leis e toda a constituição social não se encontram formulados em nenhum lugar, em nenhum livro, toda a tradição é expressa pelo ser humano através de seus corpos em diferentes situações. “Este é o primeiro marco de que a ideia de corporalidade está sendo construída” (FREITAS, op. cit., p.23).

Jocimar Daólio (2007) explica com mais detalhes esta oposição entre natureza e cultura e a define como a noção fundante da Antropologia Social. Estudos¹⁶ que refutaram a linearidade e o sequenciamento no desenvolvimento humano e que demonstraram haver

¹⁶ Leaky e Lewin (1980); Lewin (1982); Geertz (1989); Hallowel (1974)

um desenvolvimento interativo entre componentes biológicos e socioculturais tornaram possível que se questionasse a ideia de que existe uma dimensão puramente biológica no Homem. Para Geertz (1989), a espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatores biológicos e culturais, tornando-se difícil traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem e o que é cultural e variável. Para ele, o trabalho do antropólogo é o de dar conta dos significados sociais de determinados comportamentos humanos. Assim, a Antropologia Social constitui-se como o “estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para sua ação no mundo” (p. 15). Nesta concepção, o homem é sempre um ser social vinculado a redes de sociabilidade. É com este olhar antropológico que pretendo observar o corpo das crianças, sujeitos desta pesquisa.

Ao lançar sobre o corpo das crianças do Congado este olhar antropológico, acredito ser a dimensão cultural destes corpos que os localiza em certo tempo e espaço, que exprime as sensações de prazer e desprazer, que reflete códigos e costumes, que afeta os gestos e movimentos, tornando indissociáveis as características que são universais em todos os corpos, daquelas instituídas pelos diferentes sistemas de valores.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAÓLIO, 2007, p.37).

Assim, compreendo a corporeidade enquanto estrutura simbólica, como a forma com que o sujeito se relaciona com o mundo por meio de seu corpo, a partir das significações culturais atribuídas a este. Através de sua dimensão simbólica, o corpo revela as lógicas sociais e culturais que pautam a relação entre os seres humanos e o mundo que os cercam. Baseio-me em Le Breton (2007), quando afirma que ainda que o sujeito se considere autônomo, a linguagem, os gestos, os rituais, os espaços e tempos dos diversos grupos sociais formam uma rede de simbologias à qual o corpo não pode escapar. O corpo é inevitavelmente parte do simbólico. Influencia e é influenciado pela dinâmica social.

Esta influência se manifesta nos corpos de inúmeras maneiras. Le Breton (op. cit.) destacou entre elas: as técnicas corporais; a gestualidade; as percepções sensoriais; as

regras de etiqueta; a expressão dos sentimentos; as marcas e inscrições corporais; as aparências; as representações e imaginários sobre o corpo, como o racismo e os gêneros. Compreendendo a complexidade de formas em que a corporeidade pode se revelar, opto por investigar a expressão da corporeidade das crianças negras do Congado, objeto desta pesquisa, por meio de suas técnicas corporais considerando também suas representações sobre o corpo.

2.2. As técnicas do corpo

Foi Marcell Mauss, em 1934, o primeiro a considerar os gestos e movimentos do homem como técnicas criadas pela cultura, eficazes, práticas ou simbolicamente e transmitidos entre os membros de uma mesma sociedade (LE BRETON, 2007). Instigado ao constatar o fato de que técnicas como o nado e a marcha eram diferentes entre determinadas sociedades e entre diferentes gerações, empenhou-se em compreender que fenômenos sociais eram estes. Assim, criou o conceito de ‘Técnicas do Corpo’ e definiu este conceito como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (Mauss, 2003, p. 401).

A diferença entre o andar das moças francesas e americanas, a posição das mãos das crianças francesas e inglesas à mesa, as diferentes técnicas da corrida nas décadas de 60 e 80, as formas de cavar dos exércitos francês e inglês, são exemplos de observações que levaram Mauss a afirmar que talvez não existissem maneiras naturais de usar o corpo e sim, maneiras fabricadas por normas coletivas. Essas formas de usar o corpo são técnicas. Técnicas corporais.

Chamo a atenção para que não se compreenda o termo ‘técnica’ sempre associado a um instrumento. É preciso que se amplie essa noção, pois, o “corpo é o primeiro e mais natural instrumento do Homem”, o que permite que afirmemos que “antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto das técnicas do corpo” (op. cit., p.407)

Chamo técnica um ato *tradicional eficaz* (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (op. cit., p. 407).

Se a aprendizagem de técnicas se dá pela transmissão de atos tradicionais entre os membros de um mesmo grupo social, podemos entender que a apreensão das técnicas corporais está intimamente ligada à ideia de Educação e a construção da memória de uma comunidade humana não se baseia somente nas tradições orais e escritas, mas também na esfera dos gestos eficazes. Para Mauss (op. cit.), a noção de educação sobrepõe-se à ideia de simples imitação e aproxima-se do que ele chama de “imitação prestigiosa”.

A criança, como o adulto, imita atos bem sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros [...] É precisamente nessa noção de prestígio - da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador - que se verifica todo o elemento social (op. cit., p. 405).

As ideias de Mauss foram reconhecidas e influenciaram muitos pensadores desde então. Claude Lévi-Strauss, em 1950¹⁷, já destacava essa importância, argumentando que o desenvolvimento ocidental vinha eliminando todo o padrão de gestos das profissões e da vida cotidiana. Para ele, o trabalho de Mauss de inventariar e descrever os usos que os homens fazem de seus corpos, deveria ser feito por muitos pesquisadores, em todos os tempos, ao redor do mundo. Isto traria conhecimentos preciosos aos pesquisadores da cultura.

Isto traria informações de uma riqueza insuspeitada sobre migrações, contatos culturais ou empréstimos situados num passado remoto, e mostraria que gestos aparentemente insignificantes, transmitidos de geração em geração e protegidos por sua insignificância mesma, são testemunhos geralmente melhores que jazidas arqueológicas ou monumentos figurados. A posição da mão na micção, no homem, a preferência por lavar-se em água corrente ou em água estagnada, sempre viva no costume de fechar ou deixar aberto o escoadouro de uma pia enquanto a água corre, etc., são exemplos de uma arqueologia dos hábitos corporais que, na Europa moderna (e com mais forte razão em outras partes), forneceria ao historiador das culturas conhecimentos tão preciosos quanto a pré-história ou a Filologia (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 15).

O alcance dos princípios de Mauss atingiu outras áreas de conhecimento, o que pode ser afirmado pela sua presença na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Discussões

¹⁷ Claude Lévi-Strauss escreveu em 1950, na França, a introdução do livro *Sociologia e Antropologia*, que reúne sete importantes estudos de Marcell Mauss: *Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss. Sociologie et anthropologie. Paris: PUF, 1950.*

sobre o corpo podem ser encontradas em diferentes obras e em diferentes épocas de sua produção científica. Cristina Cardoso de Medeiros (2011), em texto que discute como as reflexões sobre o corpo estão presentes nestas obras, afirma que a “primeira menção do termo ‘*habitus*’ na obra de Bourdieu, acontece, a partir da referência de Marcell Mauss e sua análise das técnicas do corpo” (op. cit., p.290).

Mauss (2003), utilizou pela primeira vez o termo *habitus*, em latim, em substituição a hábito, a fim de evidenciar a natureza social dos hábitos adquiridos corporalmente.

Observem que digo em bom latim, compreendido na França, ‘*habitus*’. A palavra exprime, infinitamente melhor que hábito, a ‘*exis*’ [hexix], o ‘*adquirido*’ e a ‘*faculdade*’ de Aristóteles. Ela não designa os hábitos metafísicos, a ‘memória’ misteriosa, tema de volumosas ou curtas e famosas teses. Esses hábitos variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações. Variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição (MAUSS, op. cit., p. 404)

“Nas teorizações de Bourdieu, o *habitus* é o corpo biológico socializado, ou ainda, é o social biologicamente individualizado pela encarnação em um corpo” (MEDEIROS, 2011, p. 296). A teoria do *habitus* faz do corpo uma construção social, contrariando as evidências que o considerariam um dado genético.

O corpo como manifestação do *habitus* revela que as escolhas alimentares, esportivas, habilidades motoras, contribuem para modelar os corpos das classes sociais, ou seja, cada técnica do corpo (forma de se portar e de se movimentar), longe de revelar escolhas pessoais é a marca de uma relação com o corpo naquilo que ele possui de mais profundo e de mais profundamente inconsciente, o esquema corporal, como o depositário de toda uma visão de mundo social e de pertencimento a determinado grupo social (op. cit., p. 296)

Na Filosofia também podemos encontrar alguma influência das ideias Maussianas. Maurice Merleau Ponty¹⁸, em seus estudos fenomenológicos, entende o corpo na relação entre o mundo e a consciência, ou seja, por meio dele tomamos consciência do nosso modo de estar no mundo. O corpo é a condição primeira do ser humano.

¹⁸ Filósofo francês considerado um dos maiores representantes da fenomenologia

Apesar de possuírem bases teóricas diferentes, ambos se preocuparam em ultrapassar a dicotomia entre corpo e mente instituída no mundo ocidental desde a antiguidade clássica. Merleau Ponty (1980) reconhece que Mauss concebeu o social como simbolismo e conseguiu encontrar o meio para respeitar a realidade do indivíduo, a do social e a variedade das culturas sem torná-las impermeáveis uma à outra (FREITAS, 2015).

Jocimar Daólio (2007) nos explica que esta perspectiva está associada ao conceito de ‘fato social total’, desenvolvido por Mauss (1925)¹⁹, que implica a compreensão de que em toda e qualquer realização do homem podem ser encontrados fatores sociais, biológicos e psicológicos. Estas dimensões constituem uma só unidade quando encarnadas na experiência de qualquer indivíduo de uma sociedade.

Concluí que não se pode ter uma visão clara de todos esses fatos, da corrida, do nado, etc., senão fazendo intervir uma tríplice consideração[...] É o tríplice ponto de vista, o do ‘homem total’ que é necessário (MAUSS, 2003, p. 405)

Concordo então com Freitas, quando afirma que o conceito de ‘técnicas corporais’ de Mauss recupera o sentido original da palavra técnica, que em sua origem grega significava arte. Ao longo da história, a palavra técnica passou a ser utilizada para os procedimentos que produzem resultados, seja na ciência ou outros campos. À palavra arte, atribuiu-se as manifestações mais subjetivas, que expressavam emoções, ideias e criatividade e que não se preocupavam com resultados objetivos (FREITAS, 2015).

Os conceitos apresentados até aqui, estão presentes em muitas pesquisas atuais que tematizaram as formas de uso do corpo em diferentes contextos culturais. Freitas (2015), nos oferece a discussão sobre os corpos de alunos de uma escola de tempo integral, entendendo-os como fenômeno social total. Por meio da etnografia, investigou as expressões de movimento das crianças, nas situações sociais de interação presentes nos diferentes tempos e espaços da escola, considerando o chamado ‘tempo regular’ e ‘tempo integral’. Partindo do pressuposto de que as crianças trazem para a escola marcas da cultura e expressam isso através do seu corpo, indaga como os alunos se expressam nas interações sociais vividas na escola de tempo integral e também, como a escola de tempo

¹⁹ O ensaio *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* traduzido para o português como ‘Ensaio sobre a dádiva’, foi publicado originalmente em 1925 na revista *Année Sociologique*, é considerado obra central para a teoria antropológica.

integral influencia a constituição dos corpos, ao mesmo tempo em que é influenciada pelas diferentes interações sociais vivenciadas pelas crianças.

Ao analisar as técnicas corporais na escola, a autora considera que elas são expressões de movimento das crianças, carregadas de tradição e significados advindos de uma história cultural. Elas manifestam-se em diferentes situações sociais de interação - com o outro, com os objetos e com os espaços, revelando nos diferentes espaços e tempos escolares, expressões diferentes de aprendizagem e vários sentidos sociais sendo produzidos (FREITAS, 2015)

A corporeidade também foi o foco da pesquisa de Vânia Noronha Alves, que articulando as noções de ‘corpo’ e de ‘lúdico’, buscou identificar que sentidos e significados podem ser lidos nos corpos dos índios Maxacali²⁰, especialmente em seus jogos e brincadeiras. Sua descrição do corpo social dos sujeitos desta comunidade se apoia na enumeração da biografia de suas técnicas corporais, a exemplo do que fez Marcell Mauss (1934). Considera que as técnicas corporais são também técnicas sociais, pois não dizem respeito ao gesto perfeito, ao rendimento, e sim às possibilidades que o corpo vivencia para adaptar sua corporeidade a novas exigências.

Indo de encontro, como vimos anteriormente, à convicção de Lévi-Strauss (2003) sobre a importância de pesquisas que se dediquem a descrever e inventariar os usos que os homens fazem de seus corpos, Alves (op. cit.) acredita que conhecer os gestos, os hábitos corporais e práticas culturais de um povo, permite atingir traços de sua cultura e ao mesmo tempo da humanidade e de nós mesmos.

Neste mesmo movimento, Ana Carolina Rigonni (2008) deteve-se em compreender como os usos e costumes de um determinado grupo religioso marcavam a educação do corpo de seus fiéis. Sua intenção era entender como se dá a educação do corpo das meninas da Assembleia de Deus a partir da religião e como isto se torna observável nas ações e nos gestos das mesmas. A autora afirma que os indivíduos dão sentidos e significados diferentes às suas ações e que isto é explicado pela cultura em que são educados. Assim, técnicas e gestualidades são o resultado das diversas formas de educação que recebemos, dentre as quais podemos incluir a educação religiosa. Deste modo, conclui que também os gestos aprendidos na igreja podem ser chamados de “técnicas do corpo” uma vez que os fiéis de uma determinada Igreja, por exemplo,

²⁰ Comunidade indígena do estado de Minas Gerais

aprendem gestos específicos, de forma sutil e talvez totalmente inconsciente, dentro de padrões de comportamento, de acordo com a crença e os valores deste grupo específico.

A incidência do pertencimento religioso sobre as técnicas corporais foi o ponto de partida para Lucimara Costa (2016), que pesquisou a relação entre religiosidade de adolescentes e suas formas de usos do corpo na escola. A exemplo dos autores já citados, descreveu o corpo social dos alunos, os usos que os mesmos fazem de seus corpos, seus gestos e hábitos corporais, como marca das culturas em que estão inseridos, tendo como mediador seu pertencimento religioso. A autora reconhece a postura tímida, pernas unidas, mãos rente ao corpo, leveza no caminhar, etc., dos alunos, como técnicas corporais vivenciadas e reconhecidas via imitação e ou educação religiosa. Destaco uma de suas considerações ao final da pesquisa, quando reafirma que o pertencimento religioso incide sobre as técnicas corporais dos alunos, porém de forma desigual. Não foi observada na escola uma homogeneidade de técnicas. Cada aluno tem sua forma específica de experimentar sua corporeidade, com base em referências bíblicas e familiares, o que me leva a concordar quando afirma que “práticas corporais, educacionais, escolares ou não, são construídas nas culturas e é preciso entendê-las em suas alteridades” (OP. CIT., p. 174).

Esta é uma consideração importante para não cairmos no risco de substituir o criticado determinismo biológico por um outro determinismo, o cultural. Uma leitura atenta, nos mostra que o conceito de Técnica Corporal não atribui ao corpo a ideia de mero instrumento ou receptáculo inerte da cultura.

Medeiros (2011) explica que por mais que exista uma regulamentação, cada manifestação de uma técnica corporal é sempre uma nova atitude, porque é executada a partir de uma configuração, de caráter individual e particular de cada sujeito em relação a uma nova situação. Assim, os comportamentos são sempre prováveis, porém nunca totalmente previsíveis.

A compreensão do corpo pelo viés antropológico, nos leva a crer que mesmo sendo o corpo uma ferramenta, ele continua sendo o "fato social total". Ou seja, ele não é nunca um objeto puramente técnico e depende sempre da dimensão simbólica. Os gestos que executamos, dos mais simples ao mais elaborados tecnicamente, carregam significações e valores da cultura em que estamos inseridos e as interpretações pessoais que fazemos dela.

2.3 – O corpo negro

No esforço de compreender a corporeidade de crianças negras do congado, faz-se necessário atentarmos para as lógicas simbólicas que atravessam e marcam os corpos negros, tendo em vista a formação do tecido social brasileiro, que se deu a partir da interseção e coexistência de ordens culturais distintas. Entendendo a cultura branca como a do colonizador e a negra como a do colonizado, baseio-me no conceito de colonialidade para desvendar o processo de construção dos corpos negros em nossa cultura.

Segundo Aníbal Quijano (2005), o conceito de colonialidade difere do colonialismo. O colonialismo caracteriza a relação de dominação política e econômica, de um povo sobre outro, tendo entendimento limitado ao período específico da colonização histórica, desaparecendo com a independência, ou com a descolonização. Já a colonialidade não se limita ao período de colonização, mas indica a continuidade de formas coloniais de dominação, expressas no conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas, mesmo após o fim da colonização.

Juliana Streva (2016) afirma ser a colonialidade, em sua categoria colonialidade do ser²¹, “a responsável pela constituição da corporalidade negra (colonizado), assim como da branca (colonizador), por meio de um modelo humanista eurocêntrico vinculado a um processo de objetificação racista que se mantém atualizado nos dias de hoje” (op. cit., p.20). Iniciado durante a colonização, este processo é ratificado pelo pensamento de Aime Césaire, para quem a colonização não trata da evangelização, ou de um empreendimento filantrópico, ou ainda de estender a regra do direito. A colonização diz respeito à coisificação dos corpos colonizados, uma vez que a relação com o colonizador não se dava pelo caráter humano do contato, mas pela dominação e consequente submissão, transformando o colonizado em mero instrumento de produção. (CÉSAIRE, 2000 apud, STREVA, 2016).

Streva (2016) aponta que mercantilização dos corpos negros escravizados, colocados à venda, negociados como mercadoria, marcados como animais, surrados como matéria passível de ser violentada pelo poder do branco, retrata o processo de objetificação a que foram submetidos. Esta realidade pode ser atestada pelo ‘Manual do Fazendeiro’, documento de 1839, cujo trecho foi descrito por Lilian Schwarcz (1996):

²¹ Termo sugerido pelo pensador decolonial Walter D. Mignolo, responsável por relacionar o colonialismo à não existência do “outro”, que passa a ser submetido a uma negação sistemática e a uma sobredeterminação constante de sua essência e do seu ser (Streva, 2016, p.34).

Circunstâncias a que se deve orientar toda pessoa que deseja fazer uma boa compra de escravos: pele lisa, não oleosa, de bela cor preta, isenta de manchas, cicatrizes ou odores demasiado fortes; com as partes genitais convenientemente desenvolvidas: isto é, nem pecasse pelo excesso, nem pela cainheza; o baixo ventre não muito saliente; nem o umbigo muito volumoso; peito comprido, profundo sonoro. Espáduas desempenadas, sinal de pulmões bem colocados; pescoço em justa proporção com a estatura, carnes rijas e compactas; aspectos de ardor e vivacidade: reunidas ter-se-á um escravo que apresentará ao senhor todas as garantias de saúde, força e inteligência. (OP. CIT., p. 14)

Esta redução de homens e mulheres escravizados à condição de propriedade possibilitou o enriquecimento das cidades europeias, que se firmaram como metrópoles suntuosas e opulentas, o que gerou no europeu um sentimento de superioridade e de agente civilizador. A convicção de que representavam uma ordem moral superior e o motor do progresso humano passou a ser empregada para justificar o colonialismo. Assim, “ao mesmo tempo em que é construída a inferioridade do corpo negro, é consagrada a superioridade do corpo branco” (OP. CIT., p. 28).

Além do processo econômico, mecanismos relativos à cultura também definiram o processo de inferiorização do corpo negro. A “civilização” que lhe foi imposta não só tentou abolir seus costumes e valores de referência, como classificou-os como bárbaros e destituídos de humanidade. A noção de humanidade, construída com base nos valores eurocêntricos, tidos como uma verdade universal, supunha um modelo de ser humano único e supracultural, de modo que aquele que não se inseria em tal modelo, era considerado como primitivo, selvagem, o ‘Outro’ (STREVA,2016). Assim, em meio às relações de poder coloniais, pode-se apontar esta construção do “humano” racista como o homem europeu, branco, católico, heterossexual, cisgênero, que constrói não só a imagem do “colonizador”, como também a do “colonizado”, que é a negativa binária da imagem do colonizador (civilizado-primitivo) (QUIJANO, 2000 apud STREVA, op. cit.).

Streva (op. cit.) completa, baseada em Schwarcz (2012), que a construção da imagem do negro como inferior em relação ao branco, se deu pela noção de falta. Representados como povos sem fé, sem lei e rei, esta suposta falta correspondia ao que não se conhecia dentro do modelo etnocêntrico de valores, sendo traduzido como ausência ou carência, e não como um costume diverso ou variado. Desta forma, narrativas de estranhamento sobre a fauna desconhecida, o clima severo e o exotismo das práticas

culturais do continente africano, que associavam seus habitantes a imagens monstruosas e bestiais, impunham o caráter desantropomórfico ao negro e sua terra de origem.

Estas relações de poder e dominação não se restringem ao período colonial e mantem-se, mesmo após a abolição da escravatura, como sugere o conceito de colonialidade já descrito.

Isildinha Batista Nogueira (1998) relata que após o período abolicionista, o grande contingente da população negra permaneceu à margem do processo de socialização, porque, relativamente desqualificada para o trabalho industrial, ficou apartada do processo de produção. A libertação não significou para o negro, o ingresso na classe trabalhadora, o que o colocou na posição de excedente na estrutura social. Nesta condição, passaram a ocupar, no imaginário social, o lugar de marginais ao sistema produtivo, ocupado também por malandros, mendigos e prostitutas.

Desta forma, os estereótipos sobre o corpo negro foram revitalizados. Não mais tidos como objetos ou como selvagens, eram tidos como corpos preguiçosos, hipersexualizados, desordeiros, perigosos, figurando como ameaça ao decoro, à propriedade e à segurança. (STREVA, 2016). Utilizado como estratégia de dominação, o fenótipo negro era ainda ridicularizado, tido como feio ou sujo, o que dificultava ainda mais sua aceitação como um igual, criando um círculo de exclusão e inferiorização. Neste cenário, a colonialidade do ser mantinha-se atrelada à corporeidade negra.

A compreensão de que é nas dimensões do corpo que a colonialidade opera e se manifesta é compartilhada por Luiz Rufino (2016), que destaca o corpo como primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo. Entretanto, o autor defende que se o colonialismo elegeu o corpo como território de ataques, a reação emergirá também dos corpos. Concordando com essa perspectiva, compartilho da ideia de que a partir do corpo e das suas potências, inventam-se formas de resiliência e transgressão a esse padrão de poder.

As formas de atualização da colonização incidem nas dimensões do ser, saber e poder e é no território corporal, na fisicalidade do ser ou nas suas subjetividades, que operam essas consequências. Seja através do desvio existencial, da descridibilização dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade. Todavia, é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas performances que se confrontam e se rasuram esses regimes (RUFINO, 2016, p. 57).

Para que as ações corporais se legitimem como ações decoloniais e antirracistas, é preciso lermos os corpos, suas sabedorias e enunciações, como formas de outras inscrições de mundo, como suportes de múltiplos saberes e produtores de outras textualidades. As presenças na diáspora enunciam essas possibilidades de resiliência e transgressão. Segundo Júlio Cesar de Tavares (2010), há na experiência estética e cognitiva dos corpos afrodescendentes, uma intensa circulação de valores culturais africanos disseminados pela diáspora, que desmontam as tentativas seculares de negação das produções estético-cognitivas dos povos africanos nas Américas e, ao contrário, reafirmam os elos identitários a partir de inúmeras criações e recriações em diferentes tempos e espaços. Compactuo assim, com a ideia de que corpo o afrodiaspórico e suas sabedorias reinscrevem “rotas de fuga do que é destinado para as populações negras enquanto lugar absoluto, a condição de não existência” (OP. CIT., p.67).

Segundo Hall (2013, p. 324), "dentro de toda exclusão e opressão sofrida na colonização, restou às populações de descendência africana o seu corpo como forma de expressão e identificação na diáspora". Ainda que admitida a impossibilidade de se falar de um padrão universal, essencial destes corpos, Tavares e Motta (2016) afirmam que, com toda certeza, poderemos falar de uma família de semelhanças, de regularidades pontuais, em que o uso ritual do movimento caracteriza uma unidade, que se traduz em estética, linguagem e forma de pensamento.

Podemos interpretar a identidade dos descendentes dos negros da diáspora, por intermédio do discurso que pode ser proferido pelo uso do corpo, isto é, pela capacidade de sentir e enunciar mensagens pela via corporal (TAVARES, 1997, p. 221).

Os valores africanos, circulantes na diáspora e presentes nas práticas rituais afro brasileiras, acentuam o caráter resiliente e transgressor dos saberes corporais nos trânsitos da diáspora. As culturas africanas transgridem a lógica presente na tradição moderna ocidental que deslegitima o corpo como lócus de conhecimento. Não há separação do corpo e dos seus saberes. Todo saber só se expressa como tal, na medida em que é praticado. “Assim, todas as formas de saber são também saberes praticados, todo conhecimento tende a manifestar-se a partir da sua incorporação em um suporte físico.” (RUFINO, 2016, p. 72).

No ocidente, a escrita é tida como uma natureza quase exclusiva do conhecimento. Nossa memória, como nos afirma Leda Maria Martins (2003), é guardada pela letra

grafada em livros, arquivos e bibliotecas, ao contrário do que ocorre nas culturas africanas, onde a memória dos saberes inscreve-se tanto pela escrita em papel, quanto pelo corpo. Segundo a autora, em uma das línguas banto, do Congo, o verbo *ntanga*, significa ao mesmo tempo, escrever e dançar, o que nos remete, sem hierarquizações, a outras formas possíveis de inscrição e transmissão do conhecimento ancorados no e pelo corpo.

Em África, um dos modos de escrita no corpo, está na utilização de conchas, sementes e outros elementos da natureza para confecção de adornos que revestem o sujeito, ornamentam sua pele e seu cabelo. Os diferentes alinhamentos, ordens e posições destes elementos, funcionam como palavras, que formam frases, que por sua vez fazem da superfície corporal, literalmente, texto (MARTINS, 2003).

Outros aspectos ainda indicam a diferença entre as concepções de corpo nas culturas ocidental e africana. Muniz Sodré (1997) relata que nas culturas africanas, o corpo não se define em termos individuais, mas grupais e ritualísticos. Incorpora-se ao simbolismo coletivo, integrando-se ao território, com os outros homens, com os animais, vegetais, a terra e as águas. O corpo é um microcosmo do espaço amplo, tanto físico como mítico. Exemplifica-se tal afirmação pelos pigmeus, que dividem tudo o que comem com os animais de seu território - cobras, roedores e outros -, apesar da grande dificuldade em conseguir alimentos. “É que para eles, antes da própria subsistência física, importa a relação com o sagrado e com o território. São corpos em relação. Não há corpo individual, separado dos outros e do meio ambiente” (OP. CIT.,1997, p.32).

Esta concepção de corpo comunitário, que se distingue da concepção de corpos individuais, isolados, com interesses individualistas, constituídos na lógica da produção e do consumo, também é demonstrada por Maria Antonieta Antonacci (2002). Nas culturas afro, um corpo contém muitos corpos. Habitados por ancestrais, pessoas que transmitiram saberes, elementos da natureza, divindades e seres do mundo invisível, este corpo tem um modo particular de estar no mundo e experimentá-lo na totalidade do ser. Alheios ao discurso científico, vivenciam no corpo, na pele, nas percepções e nas sensibilidades, os mundos visível e invisível da cosmogonia das culturas afro. Nesta cosmogonia, os corpos são constituídos pela oralidade e mantêm forte ligação com os antepassados, carregando em si sua memória. Concebidos como a parte visível da fusão de todos os seres da natureza, representam a exterioridade do Universo.

São estes os corpos que se refizeram entre nós: herdeiros concomitantemente da cultura africana e do colonialismo. Assim, as presenças afrodiaspóricas constituem-se de

forma dupla, são ao mesmo tempo os “fragmentos de algo que foi despedaçado nos cursos da diáspora” (RUFINO, 2016, p.67), como são também elementos inventivos, recriadores de mundos, práticas e possibilidades. Estes fluxos de formas e concepções sobre o corpo, com múltiplas origens e direções, compõem a potência dos corpos negros e a dinâmica dos rituais afro-brasileiros enquanto produtores de novos sentidos.

Para Tavares e Motta (2016), este ser-estar no mundo, sempre em condição liminar, entre lugares e polaridades, é expresso na linguagem não-verbal, de forma que as manifestações do corpo negro não trabalham na norma, mas na incessante busca de possíveis expressões de ser/estar no mundo.

Esta prática interacional e produtora de novos sentidos adentra o universo do colonizador como um marcador cultural potente a ponto de permitir o aparecimento de uma nova pragmática. Nela, o operador centra-se na totemização do corpo, espaço celebratório do agir, pensar, combater, orar e do se divertir. Instrumento para escrever e se inscrever a própria narrativa. Dizer como quer ser, estar e conviver nos mundos, com os outros. (OP. CIT., p. 13)

O corpo negro e os saberes inscritos em suas práticas corporais são aqui entendidos como aposta na abertura de novas possibilidades, que confrontem os limites do que é apresentado como único caminho, capaz de transformar em presença, o que foi produzido como não existência.

2.4 O corpo congadeiro

O encontro da cultura africana com os vários outros códigos e sistemas simbólicos a que foi submetida e a consequente potencialização dos corpos negros, enquanto produtores de novos sentidos para sua existência na diáspora, evidencia-se no universo dos Congados.

Leda Martins (1997) nos indica isso, quando diz, metaforicamente, que “os rizomas ágrafos africanos inseminaram o *corpus* simbólico europeu e engravidaram as terras das Américas” (OP. CIT., p. 25), afirmando que as culturas negras na diáspora constituíram-se como lugares de encruzilhadas, interseções, confluências e desvios, situando neste contexto os rituais dos congados.

Os rituais de coroação de reis negros, como já vimos, representaram, no contexto do colonialismo, um rompimento nas cadeias simbólicas do sistema escravista, num cruzamento entre elementos da tradição europeia e dos sistemas simbólico-rituais africanos. Ao reatualizarem a narrativa mitopoética por meio de seus rituais, os congadeiros cantam e dançam aos santos católicos, aos deuses bantos, aos antepassados e a toda complexa *gnosis* africana, cuja filosofia reconhece o ser humano e a natureza como complementares, não de forma animística, mas como uma expressão cósmica necessária. Desta forma, os rituais, se configuram como “ritos de passagem entre uma situação de aflição, fragmentação e desordem para uma nova ordem social, política, artística e filosófica” (OP. CIT. 2003, p. 74), onde a relação dominador/dominado é subvertida e o tecido religioso católico é tomado pela teologia africana.

Assim é, que para além das representações do sagrado que as liturgias dos congados restauram, há que se enfatizar em seus rituais todo um conjunto de procedimentos, referentes à memória e às técnicas estilísticas que restituem importantes princípios filosóficos africanos. Martins (2003), assegura que toda a memória desse conhecimento é instituída por meio de técnicas e procedimentos veiculados pelo corpo, que nas culturas predominantes orais, é por excelência, o lugar de memória, instrumento potente de inscrição e retransmissão do legado ancestral.

Como sopro, hálito, dicção e acontecimento a palavra proferida grafa-se na performance do corpo. Lugar da sabedoria. Por isso a palavra, índice do saber não se petrifica num depósito ou arquivo imóvel, mas é concebida cineticamente. Como tal a palavra ecoa na reminiscência performática do corpo, ressoando como voz cantante e dançante, numa sintaxe expressiva contígua que fertiliza o parentesco entre os vivos, os ancestres e os que ainda vão nascer (OP. CIT., p. 76)

Desta forma, o corpo, atravessado pelos diversos cruzamentos simbólicos que o constituem, marcado pelos movimentos, vozes, propriedades de linguagem, desenhos na pele, penteados, adornos e adereços, figura como lugar de saberes e de memória. Ponto central de convergência de todos os elementos simbólicos que compõem a cosmologia da manifestação, o corpo é em si, um “corpo-encruzilhada”, como nos afirma Jarbas Siqueira Ramos (2017).

O conceito de corpo-encruzilhada é cunhado por Ramos (op. cit.) parte da visão da cultura congadeira como uma cultura de encruzilhadas, reconhecendo nela a coexistência de elementos dotados de diferentes símbolos, signos e significados,

organizados de modo a dar sentido à vida e às práticas dos sujeitos pertencentes às guardas. A relação entre a encruzilhada e a cultura congadeira diz respeito à capacidade, que essas práticas e esses sujeitos possuem, de apontar para diversas direções e não apenas para uma única, como o tempo retilíneo propõe.

A dimensão (epistêmica, política, cultural e simbólica) da encruzilhada acontece nas performances dos Congados, necessariamente, pela implicação do corpo nos seus processos rituais. O “corpo-encruzilhada é um corpo-espaço atravessado, entrecruzado pelos elementos e saberes-fazeres que compõem o universo em que ele se encontra” (Ramos, 2017b, p. 309). Nesse contexto, o corpo do congadeiro é o lócus por onde são atravessados todos os elementos que constituem a cosmovisão do grupo.

O corpo do congadeiro é um produto simbólico da relação entre corpo, espaço, tempo e encruzilhada. Ele é o elemento central de convergência das encruzilhadas culturais, o ponto nodal dos diversos cruzamentos simbólicos que constituem os saberes-fazeres da cosmologia do Congado (RAMOS, 2017, p.89)

Leda Martins (1997) aponta que a encruzilhada não se estabelece como um lugar concreto, mas sim como o entre-lugar. Utilizada como operador conceitual, revela os processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos, nem sempre de maneira amistosa. “Operadora de linguagens e discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geradora de sentidos” (op. cit., p. 28).

O corpo do congadeiro reconhecido como corpo-encruzilhada carrega a ideia de que a experiência do ritual cria o entre-lugar como espaço transcriado da memória e da ação performativa entre o tempo dos ancestrais e o tempo do presente. Nessa perspectiva, a percepção da corporeidade nas práticas rituais congadeiras se refere à produção de um saber que suscita a transgressão da ordem social instituída e provoca uma reflexão em torno da dimensão decolonial (RAMOS, 2017).

A implicação do corpo nas relações entre memória e ancestralidade foi percebida também por Gomes e Pereira (2000), que ao observar os dançantes nos cortejos da comunidade dos Arturos (MG), descrevem seus corpos em movimento como "a presentificação do passado e o vetor de conversa com o tempo e espaço, apontando para a autopreservação da consciência de ser Arturo" (p. 404).

Elemento fundamental de religião com o sagrado e com seu passado ancestral e histórico, o corpo do congadeiro é atravessado por lembranças que se manifestam mediante cantos, gestos e danças, imprimindo-lhe sentidos e significações. Neste sentido, para Vieira (2003) o corpo passa a salvaguardar a memória do grupo por meio de modulações gestuais, referidas às formas de vida nos tempos e espaços de origem. O corpo passa a constituir o saber da comunidade e constituir-se como arquivo, fortalecendo uma sabedoria corporal.

Desta forma, o corpo, instrumento de fé e transcendência, é também suporte dos sentidos e significados que compõem a narrativa dos festejos. Gomes e Pereira (2000), demonstram como o corpo recebe e assume a força do símbolo, descrevendo a saudação entre capitães:

Os capitães, dando-se as mãos, seguram o bastão, levam-no ao coração; depois elevam o gesto até a testa, com nova descida ao centro do corpo, de onde o movimento vai para a esquerda e a direita, terminando no plexo solar (p. 413).

Essa saudação transformada em rito, coloca os capitães em sintonia com o espaço e tempo sagrados do Congado. Na simbologia, o bastão significa arma e sustentáculo, servindo de modelo aos seguidores ou como eixo do mundo, afasta as más influências e atrai as forças celestiais. Para os capitães do Moçambique, o bastão reforça a verticalidade do corpo, que se torna o eixo em torno do qual se movimentam as guardas. O bastão é também a chave que possibilita a passagem entre os dois mundos e simultaneamente, investe o corpo do capitão desta função (GOMES & PEREIRA, 2000).



Figura 9: Saudação de capitães

As vestes festivas também preparam o corpo para os cortejos. O uniforme usado pelas guardas é também uma veste simbólica, pois transforma o congadeiro, de homem comum em filho de Maria. Gomes e Pereira (2000), descrevem as vestes das guardas de Moçambique e Congo da Comunidade dos Arturos, explicitando as diferenciações entre elas e seus significados. As vestes do Moçambique são brancas, com saiote azul por cima da calça e lenço azul amarrado na cabeça. As cores fazem alusão ao manto de nossa Senhora do Rosário.

O lenço azul é um pedaço da capa de nossa Senhora. A saia também é representação do manto dela. Por isso, Moçambique deve ser azul. Agora o branco é roupa de luz, igual de anjo. É mistério (Depoimento de MÁRIO BRÁS DA LUZ, citado por GOMES & PEREIRA, 2000, p. 419).

Nos pés, os Moçambiqueiros trazem as gungas²², que lembram o tempo da escravidão. Vieira (2003) traz a fala de João Batista, capitão do Moçambique dos Arturos, que explica: "a gunga é um instrumento de martírio pros escravos, usado nas senzalas pelo capitão do mato nos negros fujões". Nos cortejos, as gungas dão um peso ao corpo quando os pés batem no chão, simbolizando a ligação entre o céu e a terra.



Figura 10: As gungas

As vestimentas de outras guardas, trazem outras simbologias e assim outras cores e adereços que também investem o corpo de significados distintos. Em algumas, pode-se observar a presença de uma toalha que recobre os ombros dos capitães, indicando a

²² Pequenos chocalhos feitos de latinha e sementes que são amarrados aos tornozelos.

posição de comando. Gomes e Pereira (2000) explicam que "no simbolismo do corpo, o ombro representa poder e domínio: tocar o ombro é realçar a força do indivíduo; envolvê-lo com uma faixa é tornar sagrada essa força" (p. 420).



Figura 11: A chegada na capela

A movimentação dos corpos em suas formas de se locomover, tocar e dançar também é imbuída de elementos simbólicos que remetem à narrativa sagrada. Os movimentos de giros, que podem ser observados nos momentos de levantamento do mastro, expressam em sua circularidade o espaço-tempo mítico do congado. A coreografia ocupa o espaço em círculos sucessivos, representando a noção ex-cêntrica do tempo. O retorno à dimensão do tempo ancestral é uma necessária volta que não vai ao passado em si, mas ao seu tempo memorial, retornando logo em seguida ao tempo atual (Martins, 2003)

Sem a pretensão de esgotar a multiplicidade de significações contidas na corporeidade dos congadeiros e reconhecendo a impossibilidade de decifrar todos os símbolos do universo mítico e sagrado do Congado, os exemplos acima demonstram como o corpo assume a força dos símbolos, ocupando papel de centralidade nos rituais do Congado. Através do corpo, veículo de ligação com o sagrado, lugar de inscrição da

história e suporte de conteúdos simbólicos, os congadeiros contam sua história, reatualizam seu passado e ressignificam seu presente.

CAPITULO 3 - O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 - Métodos e metodologia

O aprofundamento teórico dos estudos sobre o corpo e sobre o congado apontou para a abordagem qualitativa como sendo a mais adequada à pesquisa. De acordo com Uwe Flick (2009), a relevância da pesquisa qualitativa diz respeito à pluralização das esferas de vida, que põe fim à era das grandes narrativas e teorias. Estas agora precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais, pois a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida trazem aos pesquisadores novos contextos e perspectivas sociais. Para Geertz (1983, apud Flick, 2009), estas novas perspectivas fazem com que as metodologias dedutivas tradicionais, onde questões de pesquisa são definidas por modelos teóricos e testados sobre evidência empírica, fracassam devido à diferenciação dos objetos. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de métodos indutivos, onde no lugar de partir de teorias e testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem dos contextos sociais estudados. Estes conceitos são fundamentalmente influenciados por um conhecimento teórico anterior e suas teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos. “O conhecimento e a prática são estudados enquanto conhecimentos e práticas *locais* (p. 21).

Assim, tendo definidos a questão de pesquisa, objetivos, objeto, grupo alvo e tipo de abordagem, era necessário definir estratégias adequadas para a coleta de dados. O fato de a pesquisa ter as crianças como sujeitos demandou mais cuidados com os aspectos metodológicos. Para definição dos métodos utilizados recorri, então, a autores que vêm ajudando a construir o campo da pesquisa com crianças no Brasil, discutindo temas importantes para a concepção de investigações com crianças numa nova perspectiva, abordando tanto a emergência da criança como *sujeito*, quanto questões éticas relativas à sua participação na pesquisa. Entre eles destaco Eloisa Candau Rocha, Sônia Kramer, e Silvia Vieira Cruz.

Para Cruz (2008), a criança tem sido objeto de estudo em pesquisas acadêmicas há muito tempo. No entanto, essas são pesquisas *sobre* e não *com* a sua participação direta, onde se revela uma concepção de crianças como "sendo pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e sem direito à voz" (p. 12). A autora aponta a importância de se ouvir a voz das crianças, tradicionalmente marginalizadas nos modelos clássicos de pesquisa, pois os olhares infantis revelam experiências vividas em contextos

históricos específicos, as características de inserção social, questões de gênero, pertença étnica e cultural. Tal realidade gera questões teóricas e implicações éticas na pesquisa, que se colocam como desafios, sobretudo na área da Educação.

Campos (2008) afirma que apesar da presença da criança em pesquisas não ser nova, a condição em que as crianças participam das investigações científicas é uma discussão recente, que aponta para a necessidade de uma mudança profunda na abordagem do adulto pesquisador junto às crianças. Entre os desafios teórico-metodológicos dessa nova abordagem estão o objetivo de ouvir o que as crianças tem a dizer e um delineamento da pesquisa que possibilite captar essas vozes.

Silva, Barbosa e Kramer (2005) também problematizam os aspectos metodológicos que precisam ser considerados para conhecer os diferentes contextos onde as crianças agem e interagem. Um dos apontamentos que trazem é a necessidade de compreender as crianças não como objetos da pesquisa, mas como sujeitos e alertam que para isso se torna fundamental o ver e o ouvir. Para ouvir as crianças, Rocha (2008) recomenda que mais do que perguntas e respostas, é necessário construir estratégias de troca e aconselha o cruzamento de diferentes procedimentos que captem as diversas expressões infantis. Nesse sentido, aponta que a comunicação com as crianças não deve se basear exclusivamente na escrita ou na oralidade, contrariando a "lógica da comunicação adultocentrada".

Baseando-me nisso, optei por substituir a técnica de entrevistas, por técnicas das artes visuais (desenho, colagem, pintura, escultura com massinha) por meio das quais as crianças poderiam expressar seu ponto de vista sobre como vivem sua corporeidade. Para isso, preparei uma atividade à qual dei o nome de "Oficina de construção de si mesmo". Os procedimentos adotados na aplicação deste recurso serão explicados mais adiante. A escolha dessas técnicas para apreender o ponto de vista das crianças se constitui uma tentativa de se aproximar de seu universo infantil e construir uma relação mais comunicativa entre pesquisadora e pesquisado, minimizando a assimetria na relação entre os mesmos, como orienta Silvia Helena Cruz (2008).

Contudo, sendo o objeto deste estudo a corporeidade, entendida como a relação entre sujeito e sociedade, materializada no corpo, observar e perceber este corpo em movimento, em suas formas de se relacionar com o outro e com os espaços em que transita, também se apresentava como uma estratégia importante para os objetivos da pesquisa. Diante disso, optei também pela observação participante como método de coleta dos dados.

Flick (2009, p. 207), caracteriza a observação participante como um “mergulho de cabeça do pesquisador no campo, onde observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação”.

Os dados levantados foram registrados em diários de campo e em filmagens com câmera filmadora. A definição das técnicas de coleta levantou questões de ordem ética e prática. Primeiramente, em relação à seleção dos sujeitos a serem pesquisados. Em um levantamento preliminar, feito durante a Festa do Rosário da Irmandade, em Setembro de 2016, identifiquei ao todo oito crianças, entre elas algumas já pré-adolescentes. Com a autorização do capitão Alisson, me identifiquei às mesmas, perguntando suas idades e escola em que estudavam. As oito crianças se distribuíam em cinco escolas e dois turnos diferentes:

Maria Clara ²³	10 anos	E. M. Maria José Aguiar	Tarde
Vitória	9 anos	E. M. Maria José Aguiar	Tarde
Ayra	9 anos	CAIC	Tarde
Luan	15 anos	E. E. Pedro Evangelista	Manhã
Jéssica	14 anos	E. E. Gislaine Freitas de Araújo	Manhã
Allef	12 anos	E. E. Gislaine Freitas de Araújo	Tarde
Thais	15 anos	E. E. Gislaine Freitas de Araújo	Tarde
Aline	12 anos	E. E. Sandoval Soares de Azevedo	Tarde

Quadro 1- Identificação das crianças sujeitos da pesquisa

Como pretendia coletar os dados, paralelamente, nas festas de Congado e nas escolas onde as crianças estudavam, utilizando as duas técnicas citadas em cada campo, me deparei com uma limitação em relação ao tempo para a execução da pesquisa. Desta forma, julguei prudente selecionar apenas duas crianças que estudavam na mesma escola e no mesmo turno, para dar conta da proposta. Foram elas Vitória e Maria Clara.

Esta escolha resolvia um problema e me apresentava outro, agora de ordem ética. Como observar as duas crianças em seu espaço escolar sem causar constrangimento a

²³ As crianças estão identificadas por seus nomes verdadeiros, por escolha das mesmas e mediante autorização dos pais.

elas? Primeiramente, me inquietava o fato de ter que explicitar na escola, sem que elas consentissem, que ambas pertenciam ao Congado, sabendo que este pertencimento, muitas vezes, é um fator de desconforto para as crianças congadeiras, em função do preconceito que podem sofrer. Em segundo lugar, preocupava-me como Vitória e Maria Clara se sentiriam ao saber que eu estava ali, pesquisando apenas as duas, em meio às outras crianças da escola.

O primeiro dilema foi resolvido perguntando diretamente às crianças como era esta relação entre ser congadeira e a escola. Por sorte, ambas responderam não sentir vergonha e que já era sabido na escola que elas participavam do Congado. Maria Clara diz: *“Eu não tenho vergonha. A minha professora fala que isso é cultura, o congado é cultura dos negros”*. E vitória completa: *“A minha também. Ela fala que todas as culturas são importantes”*.

Assim, resolvi que poderia explicitar para a direção e as professoras o motivo de querer observar especificamente as turmas 402 e 501, respectivamente as salas de Vitória e Maria Clara: o fato de elas pertencerem ao Congado. No entanto, optei por não revelar esta informação às demais crianças da escola. Porém, ainda restava o segundo problema: como permanecer na escola, investigando apenas duas crianças, sem expô-las diante dos colegas e deixa-las constrangidas e intimidadas?

Pensando nisso, informei Vitória e Maria Clara que iria em breve à escola onde estudavam, pois precisava de mais crianças para a pesquisa. Elas se mostraram animadas com a ideia. Já na escola, apresentei a pesquisa nas salas como sendo sobre as crianças de Ibirité e seu corpo, de modo que eu estaria ali, por algumas semanas, observando todas as crianças e propondo uma atividade ao final. Assim, ainda que meu foco fossem apenas duas crianças, todas elas, nas duas turmas, sentiram-se parte da pesquisa e Vitória e Maria Clara foram preservadas de qualquer exposição que pudesse que lhes causar constrangimentos.

Além destes, foram tomados os cuidados éticos formais em pesquisa, como aprovação pelo comitê de ética, assinatura do termo de consentimento esclarecido pelos pais, assinatura do termo de assentimento pelas crianças, bem como a autorização para o uso de imagens para os fins da pesquisa.

3.2 - Os campos da pesquisa

A proposta de investigar a corporeidade das crianças negras a partir do diálogo entre a escola e o Congado apontou a necessidade de incursão nestes dois campos simultaneamente. Desta forma, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Ibitité e a escola municipal onde estudavam os sujeitos pesquisados foram os campos onde os dados para esta pesquisa foram coletados. Descrevo a seguir suas características e minha incursão em ambos.

A ESCOLA



Figura 12: Fachada da escola

Pertencente à rede municipal de ensino de Ibitité, a escola situa-se no bairro Alvorada, local de fácil acesso, em frente à prefeitura da cidade. Oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental à 350 alunos, além da Educação Infantil, ambos em meio período. Possui 62 funcionários.

A estrutura física dispõe de seis salas de aula que se localizam ao redor de um pátio grande e ao ar livre. No centro do pátio, há um pequeno parque com 4 ou 5 brinquedos de ferro que fica cercado por grades. Durante toda minha estada na escola não tive a oportunidade de vê-lo aberto ou sendo utilizado pelas crianças. No chão do pátio, pinturas em forma de amarelinha e de campo de futebol de botão. Além do pátio, a escola conta com um ginásio coberto, onde há uma quadra demarcada, dois gols, uma arquibancada e vestiários. O ginásio também não é utilizado. Como o mesmo tem um

outro acesso que dá para a rua e é utilizado também pela comunidade, segundo as professoras, seria perigoso ficar lá com as crianças, uma vez que o espaço havia se tornado local de consumo de drogas. A escola possui ainda biblioteca e um refeitório. As carteiras e os móveis são bem conservados e os espaços em que pude estar, sempre limpos e organizados.

Quanto aos sujeitos, todas as trabalhadoras da escola são mulheres. Professoras, diretora, cantineiras, porteira, faxineira. Entre elas, apenas uma professora é negra, além das cantineiras e da faxineira. Já os alunos, avaliando empiricamente, são em sua maioria negros e negras.

Minha incursão na escola dependeu inicialmente dos trâmites burocráticos, pois somente após a autorização da Secretaria de Educação de Ibirité ela seria possível, segundo informações fornecidas pela diretora, via contato telefônico. Obtida a autorização, entrei em contato novamente e agendei um horário para apresentar pessoalmente a mim e a pesquisa. Fui recebida com cortesia pela diretora, mas não pude deixar de notar um certo desconforto em me receber, além dos olhares desconfiados dos professores e funcionários que entravam na sala e ouviam a conversa.

De qualquer forma, após explicar a pesquisa, a diretora autorizou que eu utilizasse somente o horário dos recreios e das aulas de Educação Física, pois nas outras aulas “era mais complicado”. Acostumada, em meus muitos anos de prática nesta área, a este tipo de tratamento equivocado dado à disciplina, compreendi o que ela quis dizer com “complicado”. Provavelmente, na visão da diretora, minha presença nas salas de aula, poderia causar certa agitação e desconcentração que prejudicariam o andamento das aulas. Além disso, a substituição do conteúdo previsto pela atividade proposta pela pesquisa, causaria prejuízos ao planejamento. Contudo, estes efeitos não seriam um problema nas aulas de Educação Física, considerada, equivocadamente, ainda em muitas escolas, como uma disciplina sem especificidade e sem conteúdos próprios.

Minha incursão na escola durou 25 dias e o convívio diário com os professores, foi tornando minha presença mais acolhida, de forma que já na segunda semana, tinha o trânsito livre para observar outros momentos e espaços. Observei as crianças nos recreios, nas aulas de Educação Física, Português, Matemática, Ciências e História, além dos ensaios da dança que seria apresentada na Festa da Família.

A IRMANDADE

Como as características da Irmandade já foram descritas no capítulo anterior, destaco aqui apenas como se deu minha incursão no campo. Diferente da aproximação com a escola, a entrada no campo da Irmandade se deu quase sem formalidades. Como já dito anteriormente, eu já havia desenvolvido outros projetos ali, o que tornava minha presença já familiar e aceita.

Apresentei então, formalmente, a pesquisa ao capitão Alisson e pedi sua autorização, que foi dada instantaneamente. Já nesta ocasião fui informada por ele, sempre muito solícito e disposto a ajudar, sobre todos os eventos e festas que participariam. De posse de todas as datas e locais em que eu poderia observar as crianças reunidas, passei a analisar qual seria a melhor ocasião para a realizar com elas a atividade. Com a ajuda do capitão, concluímos que o encontro promovido pela Irmandade, para a confecção dos tambores que seriam usados na festa, seria a melhor opção. Neste dia, os adultos e crianças se reúnem na casa dele pela manhã e passam o dia inteiro juntos, construindo tambores. Entre um tambor e outro, esperando uma peça colar ou uma tinta secar, contam casos, riem, dividem a comida, enfim, convivem. Como neste dia as crianças não têm tantas obrigações como nos rituais e nas festas, avaliamos que esse seria o melhor momento para realizar a “Oficina de construção de si mesmo”. O próprio Alisson se disponibilizou a avisar as crianças e os pais sobre a atividade e pedir para que não deixassem de estar presentes neste dia.

3.3 Os sujeitos

VITÓRIA

Vitória é uma menina negra de 9 anos de idade. Sua família, composta por seu pai, sua mãe e uma irmã, tem longa tradição no Congado, por isso ela afirma que participa dos rituais desde que nasceu: “Eu participo desde a barriga da minha mãe. Eu já fui até princesa!”

Tanto sua mãe, como seu pai assumem funções importantes na irmandade. A mãe é segunda capitã da guarda de Congo e o pai é mestre de guarda. Sua função é cantar e

dançar. A irmã, além de cantar e dançar, toca patangome²⁴. Ela, a mãe e a irmã moram em uma casa no bairro Redenção. Vitória explica: Sobe uma escada, aí passa três casas e depois é a minha. Mas é de tijolo e tem um terreiro grandão.

O bairro Redenção é um bairro da periferia da cidade, composto por 8 ruas apenas e muitos morros por onde sobem escadas imensas, com incontáveis degraus, ao longo das quais se espalham casas bem simples.

Vitória tem as características fenotípicas negras bem evidentes. Sua pele possui tom escuro e seu cabelo é crespo. Tanto entre as crianças da guarda, como em sua classe escolar, sua pele é a de tom mais escuro. Em relação à irmã, ela também se diferencia em relação à cor da pele, uma vez que esta, filha de outro pai, branco, tem não só a pele, mas também os olhos claros. Ao ser perguntada, Vitória se auto declara negra, mas o faz de maneira envergonhada, encolhendo os ombros e após alguns rodeios.

Tímida, sempre sorridente, com olhos vivos e expressivos, me recebia sempre com longos e calorosos abraços. Por ser a mais nova da irmandade é tratada por todos com um carinho especial e é chamada por Vitorinha. Pude presenciar por inúmeras vezes os afagos, olhares e palavras carinhosas dirigidos a ela.

Na escola, é conhecida por Jennifer, pois seu nome na verdade é Jennifer Vitória. Está no quarto ano do ensino fundamental, mas ainda não aprendeu a ler. Segundo ela, a escola é boa e ela adora frequentá-la. Usa sempre o uniforme da escola e os cabelos alisados e presos com presilhas e tiaras. Por muitas vezes ficou ao meu lado durante os recreios em vez de brincar com os colegas.

MARIA CLARA

Maria Clara tem 10 anos e também vem de uma família com forte ligação com o Congado. Assim como Vitória, afirma ter nascido no congado, onde sua mãe é dançante e carregadora de bandeira da guarda de Congo e seu pai capitão da guarda de Moçambique da Irmandade. Sua função é de dançante. Seu irmão mais velho (15 anos) bate caixa e pantangome. A outra irmã, também mais velha (14 anos), canta e puxa fileira²⁵. Há ainda um terceiro irmão que não participa dos rituais. Moram juntos ela, a mãe e os irmãos em

²⁴ Instrumento feito de latas de biscoito ou similar, cheias de contas, que ao serem movimentadas emitem som parecido ao de chocalhos.

²⁵ Primeira posição na fila dos dançantes. Quem comanda os passos de dança, que são copiados pelos que vão atrás.

uma casa de dois quartos, sala, cozinha, banheiro e um terreiro grande, segundo sua descrição.

Filha de mãe parda e pai negro, Maria Clara tem cabelo crespo e cor da pele clara o que faz com que não seja identificada como negra pelos colegas e professores. Interessante notar que tanto ela, como os dois irmãos mais velhos, que têm o mesmo tom de pele, se auto declararam negros, ao serem questionados por mim sobre seu pertencimento racial. Como este questionamento foi feito durante um evento na comunidade, em um contexto em que o assunto era a relação do Congado com a cultura negra, fiquei a me perguntar até que ponto isso pode ter influenciado ou não estas auto declarações.

Na escola, está no quinto ano fundamental, permanece a maioria do tempo concentrada nas aulas, mas participa pouco com perguntas ou respostas. Vaidosa, sempre com as unhas pintadas, brincos e batom, nem sempre estava de uniforme. Em conversa informal, relatou-me que o que mais gosta de fazer na escola é cantar rap. Parecia sentir-se importante por já me conhecer antes dos colegas e fazia questão de contar isso a todos.

3.4 Os procedimentos

A seguir, descrevo os procedimentos adotados durante a aplicação dos métodos descritos anteriormente. Ambas – observação participante e oficina - foram realizadas nos dois campos descritos acima.

A estratégia a que denominei “Oficina de construção de si mesmo” consistiu na utilização de técnicas das artes visuais, para que as crianças produzissem representações de si mesmas. A ideia inicial era que elas tivessem a maior gama de recursos possíveis para se retratar com liberdade e criatividade. Para isso, disponibilizei uma grande variedade de materiais, de modo que elas poderiam optar por fazer desenhos, colagem, pintura e/ou escultura livremente. Entre os materiais havia lápis de cor, tintas e massinhas em uma paleta variada de cores, fios de diferentes texturas para confecção de cabelos, tecidos, fitas, papéis de tamanhos e cores variadas, entre outros.

Quando realizada na Irmandade, esta proposta inicial se manteve. Porém, na escola, devido à grande quantidade de crianças e à limitação de tempo para realização da atividade, não foi possível oferecer uma variedade tão grande de materiais. Foram disponibilizados apenas lápis de cor, canetinhas e giz de cera em cores variadas e papel

A4 branco. A duração da oficina foi de 2 horas e meia casa do capitão Alisson e de 50 minutos para cada turma na escola.

Na casa do capitão Alisson, 7 crianças participaram. Reuniram-se em uma sala, de onde os móveis foram retirados e sentaram-se em círculo no chão para fazer a atividade. Os materiais ficaram dispostos em uma mesa no canto da sala. Tanto Vitória como Maria Clara, se mostraram muito animadas com a atividade e encantadas com os materiais. Ao final, Maria Clara pergunta se poderia ficar com uma massinha pra ela. Eu respondo que sim. Imediatamente, Vitória também quer uma. Eu dou. Maria Clara emenda: “E as tintas, pode?” E eu: “Pode”. E assim dividiram entre elas todo o material restante, com os quais continuaram se divertindo mesmo após o término da atividade.

Na escola, participaram 22 alunos na turma 402 e 23 na turma 501. As crianças tiveram as carteiras unidas em grupos de 4 e o material, idêntico e em mesma quantidade, foi colocado no centro de cada grupo.

Conforme explicado anteriormente, a participação de todas as crianças, tanto da Irmandade, como duas turmas na escola foi, a princípio, uma estratégia para dirimir os possíveis constrangimentos e exposição dos sujeitos da pesquisa, no caso, somente Vitória e Maria Clara. Contudo, ao longo da pesquisa, esta estratégia se revelou importante também para o levantamento dos dados, pois, os diálogos e interações entre as crianças sujeitos da pesquisa e as demais constituíram-se como evidências relevantes para a investigação.

A explicação da atividade foi antecedida por uma breve fala sobre o corpo para as crianças, na intenção de despertar o olhar delas para seus corpos:

A atividade que eu queria que vocês fizessem é sobre o corpo. Todo mundo tem um corpo, não é? Sem o corpo a gente não poderia viver. A gente precisa do corpo pra andar, pra falar, pra comer, pra brincar, pra dançar, pra tocar tambor.

Mas cada um tem um corpo de um jeito. Algumas coisas são iguais: todo mundo tem uma cabeça, tem dois olhos, um nariz, uma boca, etc.

Outras coisas são diferentes: um é mais alto, outro mais baixo. Um é mais gordo, outro magro; um tem olhos grandes, outros tem olhos pequenos; uns tem cabelo liso, outros crespo; uns tem pele clara, outros escura.

E tem ainda algumas coisas que só você tem. Que cada um tem diferente de todo o mundo: a impressão digital, o rosto...

No nosso corpo têm coisas que a gente gosta e tem coisas que a gente não gosta.

A atividade então, é a seguinte: Vocês vão pensar no corpo de vocês; como ele é; o que seu corpo tem, de igual e de diferente dos

outros, o que vocês gostam e não gostam. Aí, vocês vão fazer um boneco tentando imitar vocês mesmos, com as suas características, bem parecido com você.

Para isso, vocês podem utilizar todo o material que está ali. Podem desenhar, fazer com massinha, com colagem de revista, montagem, do jeito que quiserem.

O momento de realização da atividade foi filmada durante todo o tempo, através de uma filmadora posicionada em um ponto fixo das salas. Enquanto as crianças faziam os desenhos, as observações acerca dos comportamentos e diálogos entre elas foram anotados em um caderno de campo.

Após desenharem, as crianças foram convidadas individualmente para uma conversa informal, onde puderam falar sobre suas representações. As conversas foram gravadas através de aparelho celular e foram transcritas posteriormente. Os desenhos foram digitalizados.

A observação participante, também foi realizada nos dois campos. Na escola, me revezava entre a turma 402 de Vitória e a 501, de Maria Clara. Em sala de aula, me sentava em uma carteira no fundo da sala, na tentativa de não afetar demais a rotina da turma. Nos recreios, ficava sentada em um banco, no fundo do pátio, buscando observar Vitória e Maria Clara, tentando não deixar que elas e as outras crianças percebessem o foco do meu olhar.

As crianças se aproximavam curiosas e queriam saber o que eu escrevia. Vitória e Maria Clara, também vinham e por vezes sentavam-se e permaneciam ao meu lado. Nessas ocasiões eu puxava assunto e aproveitava para conversar e fazer perguntas que me ajudassem a compreender melhor seus mundos.

Para observar as crianças no ambiente do Congado, participei de diversos momentos na Irmandade, desde a preparação até o dia da Grande Festa. Pude participar do encontro para confecção de tambores; do bingo para arrecadar fundos para os festejos; da Festa de Cosme e Damião; do ritual de levantamento da bandeira de aviso; da Festa de Nossa Senhora do Rosário da própria Irmandade e de visitas às guardas do bairro Alto dos Pinheiros e Justinópolis.

Os registros foram feitos em caderno de campo. Em algumas situações, como durante os cortejos, pela dificuldade em fazer anotações caminhando, registrei também algumas observações em áudio no celular.

3.5 As análises

Ao término do trabalho de campo e com informações coletadas por meio da combinação de vários recursos, me vi mergulhada em uma quantidade de dados cuja a organização e interpretação passaram a ser o desafio.

Baseando-me nas orientações de Flick (2009) e Graham Gibbs (2009) sobre a análise de dados qualitativos, procedi ao tratamento dos dados, que após serem transformados em textos, foram codificados e categorizados de forma teórica e analítica, como sugere Gibbs:

Uma das coisas mais importantes da codificação é garantir que ela seja o mais teórica e analítica possível. Você deve se afastar de códigos que sejam simplesmente descritivos e assentados na visão de mundo dos entrevistados, preferindo códigos que sugiram formas novas, teóricas e analíticas de se explicar os dados. (OP. CIT., p. 77)

Uma compreensão mais aprofundada do conteúdo e dos significados do texto e sua categorização, remetem-me de volta às ideias de Mauss. Considero então que nos movimentos cotidianos do homem estão presentes técnicas corporais que são próprias da sua cultura. Essas técnicas, gravadas nos corpos e expressas por meio destes, dão origem a práticas culturais diversas e a diferentes representações sobre o corpo, que nos permitem acessar características específicas de determinado grupo cultural.

Assim, emergiram duas abordagens para a análise da corporeidade das crianças negras do Congado: suas práticas corporais e suas representações sobre o próprio corpo.

Entre as práticas corporais mais apreciadas e vivenciadas pelas crianças, tanto no Congado como na escola estão as danças e o canto. Em relação às suas representações sobre o próprio corpo, analiso sua relação com a cor da pele, cabelos e sinais diacríticos.

CAPITULO 4 – A CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS CONGADEIRAS

4.1 Dançando e cantando no Congado

As danças e os cantos estão presentes na vida das crianças dos congados desde muito cedo. Mesmo antes de aprender a andar, elas já dançam. No colo das mães, ou mesmo em seus ventres, os pequenos já giram e balançam ao ritmo dos cantos e tambores. Assim que começam a andar, acompanham os cortejos, arriscando os primeiros passos de dança. Antes mesmo de conhecerem o significado de todas as palavras, já cantam os primeiros versos e experimentam o ritmo pelo toque dos tambores e gungas, que são muitas vezes confeccionados em tamanho menor para que possam carregá-los. Vitória e Maria Clara são exemplos desta participação. Segundo Vitória, ela já ia para as festas no colo da mãe, desde que era bem pequenininha e Maria Clara conta que já participava de dentro da barriga da mãe, que era carregadora da bandeira.



Figura 13: Herdeiros da tradição

A participação ativa das crianças nas danças e cantos representa a continuidade da tradição para os grupos, que valorizam a presença delas nas festas, mesmo que ainda não compreendam os significados e sentidos ali envolvidos. O capitão Alisson diz:

As crianças estão ali mais é pra se divertir mesmo. Às vezes é um corre-corre danado no meio da festa, a meninada gritando perturbando... Mas a gente deixa ... Eu digo, deixa os meninos, graças a Deus que eles estão aí pra continuar. Os fundamentos eles vão entender depois, quando for a hora (informação verbal)

Este trecho de uma conversa informal com Vitória e Maria Paula revela como a dança no congado é percebida por elas:

Eu: o que vocês mais gostam no congado?

Ambas: dançar.

Eu: por que dançar é tão legal?

Vitória responde: eu me sinto bem, leve, feliz. Pra mim é uma coisa muito legal que a gente sente por Deus.

Maria Paula: pra mim é porque a gente pode se soltar, se divertir, pra mim é a liberdade. Eu me sinto à vontade mesmo quando a gente faz bagunça.

Vitória: muita bagunça... (risadas). Pra mim é alegria.

Maria Paula: pra mim também é alegria.

Eu: e por que tem dança no congado?

Vitória: por causa do ritmo

Maria Paula: por causa da fé. Tem até em uma música nossa: “É a fé que canta e a fé que dança ...”

Vitória: é porque veio dos escravos e a gente tá representando os escravos.

Percebo que, mesmo ainda não tendo acesso a todos os fundamentos do congado, por meio da dança e do canto as crianças já começam a perceber sua relação com a fé e com a ancestralidade. Karla Costa (2013) explica que, não havendo muitos momentos de instrução formal durante as festas, para saberem o que deve ser feito, as crianças observam os mais velhos nas danças e nos cantos. Ao aprenderem estes aspectos mais práticos da festa, acabam por aprender seus significados de modo que cada gesto aprendido torna-se o suporte que possibilita a descoberta e a compreensão dos fundamentos e funções do congado. Assim, a observação atenta e silenciosa das danças e o imitar muitas vezes desastrado e sem jeito se tornam elementos essenciais da festa, pois comunicam pelo corpo o saber congadeiro.

A imitação é um componente muito presente na dança das crianças que observei. Nos cortejos da guarda de congo de Ibitité, da qual elas fazem parte, a dança é realizada em duas fileiras, entre as quais se coloca o capitão. Vitória e Maria Paula assumem a

última posição de cada uma das filas e realizam os movimentos imitando os integrantes que vão à frente. Na maioria do tempo, as fileiras se deslocam lateralmente, com dois pequenos passos para cada lado, ao mesmo tempo em que caminham para frente, acompanhando o cortejo. Os passos são leves, saltitantes e repetitivos. Os movimentos mantêm-se o mesmo por um certo tempo, até que a puxa fileira²⁶ mude o movimento, que é repetido por todos que vão atrás. As crianças não parecem ter dificuldade para realizar os movimentos e acompanham as mudanças com destreza, porém, fazem os movimentos, na maioria do tempo, de forma tímida e pouco enérgica, ombros arqueados para a frente, braços soltos ao longo do corpo, postura que aparenta certo desânimo ou cansaço. Notei que algumas músicas têm coreografias específicas, com gestos que acompanham os conteúdos das letras, momentos em que as crianças parecem gostar mais, pois se animam e dançam com mais vigor, assim como em alguns pontos do cortejo, como a chegada na capela, ou ao cruzarem com outras guardas. No dia da festa da própria irmandade, dançam segurando arcos enfeitados de flores que balançam acima da cabeça para um lado e para o outro. Giram sobre o próprio eixo com os arcos erguidos. Fazem evoluções como troca de lugares e passagem por baixo dos arcos. As crianças mantêm-se atentas, não conversam entre si e seguem o cortejo repetindo os passos de maneira aparentemente automática.

²⁶ Integrante que vai à frente das fileiras, responsável por dar o ritmo e os movimentos a serem executados.



Figura 14: Dançando com arcos

Digo aparentemente, porque acredito não se tratar de mera repetição ou automatismo, pois assim como nos diz Leda Martins (2003, p. 66) “o que no corpo se repete, não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, revisão e transmissão da memória do conhecimento. Seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc. ...”.

A ideia de técnica como repetição e inscrição de conhecimento no corpo nos remete ao conceito de técnicas corporais cunhado por Marcel Mauss e já tratadas aqui anteriormente. Para ele, a aprendizagem de técnicas corporais se dá pela transmissão de gestos tradicionais e eficazes entre os membros de um mesmo grupo social e a apreensão dessas técnicas se dá pela imitação prestigiosa, ou seja, a criança imita os atos de pessoas nas quais confia e tem autoridade sobre ela. Nesta noção de prestígio está o elemento social do gesto, de modo que no ato imitador pode-se então verificar a conjunção de três elementos indissociáveis: os físicos, os psicológicos e os sociais. Podemos depreender então, que a dança das crianças observadas é apreendida por meio da imitação dos sujeitos que têm influência positiva sobre ela, ressignificada por meio de sua subjetividade e modulada por suas características físicas.

Isso pôde ser observado por Costa (2013) em sua pesquisa na comunidade dos Arturos/MG, onde percebeu que os movimentos das crianças não eram idênticos aos de seus mestres, pois, guiadas por suas percepções e sentimentos, sentiam as coisas por si mesmas, resultando situações únicas e irrepetíveis. O ato de dançar, neste contexto, significa muito mais que mera replicação de ações e posturas. Significa que, a cada gesto, o pequeno congadeiro “observa e realiza um tipo de cálculo, que tem como referência experiências prévias – não apenas as suas, mas de toda a comunidade – e produz mudanças e ajustes ao novo fazer daquela nova atividade” (p.109).

Martins (2003, p.146) sinaliza que o conjunto de procedimentos verbais e não verbais, onde se aliam, música e dança, canto e gestos, ritmo e corpo, são o produto da interação entre dois níveis: o individual e o social.

Ao contrário do texto escrito, que guarda a palavra oferecida circunstancial e solitariamente ao seu leitor, que com ela estabelece, ou não, vínculos de prazer, de saber e de reescritura, a palavra oral existe no momento de sua expressão, quando articula a sintaxe contígua, através da qual se realiza, fertilizando o parentesco entre os presentes, os antepassados e as divindades...

Os saberes entoados nos cantos e expressos na dança referem-se a um conhecimento fundado no prazer, na vontade, na ausência de intervenções explícitas do adulto. A aprendizagem se dá pela experiência do corpo na festa, que permite que o movimento seja recriado, ressignificado pelas crianças, de forma que represente tanto a expressão da sua subjetividade como a sensação de pertencimento à coletividade do grupo. Segundo Gomes e Pereira (2000. P. 407) esse “conhecimento concretizado no corpo que dança, imprime aos movimentos o selo de pertencerem a um universo específico”.

Desta forma, as danças e os cantos do congado configuram-se como técnicas corporais pelas quais as crianças apreendem não só gestos, mas significados, emoções, disposições corporais, que fazem de sua corporeidade elemento formador de suas identidades individual e coletiva. Para Alves (2003), ao tentar aprender imitando os tocadores, cantadores e dançantes, as crianças realizam um intenso diálogo corporal, de forma que o ritual não significa apenas o momento de apreciação da dança e do canto, mas uma forma de identificação e de pertencimento àquele grupo. A dança é como um elo, é o que mantém cada um inserido no seio da comunidade.

Reflito se esta possibilidade de expressar-se livremente e ao mesmo tempo se sentir parte de um todo não seriam os motivos pelos quais as sensações em relação à dança, descritas nas falas das crianças, traduzem emoções positivas como alegria, paz, felicidade, leveza, bem-estar, diversão.

Ainda que não compreendam todo o imaginário simbólico representado nos rituais, sentem no corpo os significados individuais e coletivos compartilhados pelos grupos. Para Sodré (2005), a vivência de sua cultura e a possibilidade de compartilhá-la com o outro por meio de sua corporeidade produzem sensações de júbilo e potência que conferem dignidade ao corpo negro.



Figura 15: Vitória e Maria Clara dançando

O gosto das crianças pela dança revelou-se também em momentos fora da festa, como no encontro para confecção de tambores na casa do capitão Alisson. Neste encontro, os congadeiros, homens, mulheres e crianças se reúnem para fabricar novos tambores e reformar os antigos para a próxima festa, o que acaba se tornando um espaço de

convivência, com direito a almoço, bebida, música e boa conversa. Os capitães constroem a estrutura dos tambores com madeira, couro, corda e pregos. As mulheres e crianças mais velhas ajudam nas tarefas de pintura e colagem ou segurando as ferramentas para eles. Vitória e Maria Clara, no entanto, não participaram em nenhum momento da atividade; permaneceram por ali, observando os mais velhos, ao mesmo tempo em que corriam pelo quintal, subiam no alpendre da varanda, brincavam com o cachorro.



Figura 16: Construindo os tambores

A certa altura, juntaram-se a mais uma criança na sala e começaram a cantar e dançar. Me aproximei e fiquei por ali observando. Cantavam uma música de Luan Santana, jovem cantor sertanejo em voga nas rádios e programas de TV: *“Eu, você, dois filhos e um cachorro/ Um edredom, um filme bom no frio de agosto/ E aí, cê topa?”* Dançavam balançando o corpo, dando um passo para cada lado, uma das mãos fingia segurar um microfone e a outra acenava acima da cabeça acompanhando o movimento do corpo. Em tom de brincadeira, faço um comentário ironizando a figura do cantor e a qualidade de suas músicas e elas imediatamente reclamam. Vitória diz: *“ele é lindo! Pára.* E Maria Clara: *É. Ele é muito lindo!*

Continuo ironizando outros cantores da moda, criticando suas músicas e elas, percebendo a brincadeira, continuam a defender seus ídolos, falando ao mesmo tempo,

rindo e parecendo se divertir com a situação. Talvez por acharem que havia um fundo de verdade em minha brincadeira e por saberem que eu estava ali pesquisando sobre o congado, Maria Clara sugere às outras: “*Vamos cantar as músicas do congado então*”. Após um pequeno impasse sobre que música seria, resolvem que cada uma escolheria uma.

Quem começa é a terceira criança que estava na sala e Vitória e Maria Paula acompanham. As três posicionam-se em fileira e começam a cantar acompanhando com movimentos de dança:

*A água do mar voltou
Nossa Senhora iluminou
A água do mar voltou
Nossa Senhora iluminou*

*Quando o vento bate forte
Nossa senhora me livra da morte
Quando o vento bate forte
Nossa senhora me livra da morte*

Ao dançar, deslocavam-se com os dois saltitantes passos laterais para esquerda e para a direita, assim como nos cortejos. Quando diziam ‘Nossa Senhora me livra da morte’, faziam o sinal da cruz.

Em seguida é a vez de Maria Paula, que entoava:

*Olha a saia dela, ô Mariá
Dá um jeito nela, ô Mariá
Ela faz assim, ô Mariá
Assim,
Assim,
Assim, ô Mariá*

Neste canto a coreografia continuava com os mesmos passos laterais do anterior, porém, na quarta estrofe, ao dizerem ‘assim’, davam um pequeno saltito para a esquerda

com os pés unidos. Na quinta estrofe, repetiam com um saltito para direita. Na sexta estrofe, davam um pulo no lugar, girando de 180°.

Na vez de Vitória escolher a música, Maria Clara sugere: canta aquela do coqueiro. Vitória diz não se lembrar e vai até o quintal perguntar a um adulto como se cantava aquela música. Volta, começa a cantar e esquece a letra. Todas caem na risada. Um adulto passa pela sala e elas perguntam: Tia, como é mesmo essa música? A tia lembra a letra e elas continuam:

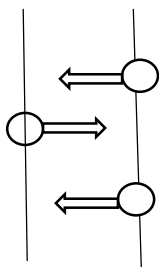
*E olha a folha do coqueiro e olha lá
O marinheiro foi embora, eu vou ficar
E olha a folha do coqueiro e olha lá,
O marinheiro foi embora, eu vou ficar
E olha ê, e olha á
O marinheiro foi embora, eu vou ficar*

A dança desta vez manteve-se somente com o deslocamento lateral, de um lado para o outro, assim como nas músicas anteriores. Ao perceberem que estavam sendo filmadas, as crianças se animam e disparam a cantar e dançar, tentando lembrar quantas músicas pudessem. Cantavam os pequenos trechos que se lembravam das canções para que as outras pudessem ajudar a lembrar. Maria Clara, diz: “aquela que faz assim”. Fazendo um movimento para frente e para traz com os pés, diferente dos que já haviam feito. Vitória vê o passo e se lembra da música. Começam a cantar e dançar:

*Quero ver, quero ver
Quero ver, Mariá
Quero ver, quero ver
Quero ver, Mariá
Você passa pra lá
E eu passo pra cá
Quero ver, Mariá*

Dessa vez, ao invés de dançarem em uma só fileira, dispuseram-se como se houvesse duas fileiras, uma de frente para a outra. Uma criança ocupou uma fileira,

ficando de frente para Vitória e Maria Clara que ocupavam a outra. Durante as quatro primeiras estrofes, deslocavam-se com dois passinhos para a frente, começando com a perna direita, de modo que se aproximavam no centro e retornavam com dois passinhos para trás, desta vez iniciando com a perna esquerda, afastando-se novamente. Nas quinta e sexta estrofes, trocavam de fileira, deslocando-se com passos largos para frente e na sétima retornavam aos seus lugares, girando sobre o próprio eixo.



E assim, passaram quase 1 (uma) hora, dançando e cantando todas as músicas que podiam lembrar, como que querendo provar seu conhecimento. Ao mesmo tempo divertiam-se, pareciam sentir-se importantes ao serem observadas e admiradas por mim.

Esse lugar, de foco das atenções, não é estranho às crianças que são sempre o alvo das câmeras fotográficas e filmadoras dos que assistem ao cortejo. São paradas para posarem para fotos e motivo de elogios e suspiros admirados de seus corpos hábeis, sempre bem fardados, penteados, com enfeites pelo corpo, dançando e cantando como os adultos.

Vitória e Maria Clara, demonstram bastante vaidade ao adornarem seus corpos para a festa. No dia da festa da guarda, estavam estreando a farda nova, que agora tinha “tecido rosa brilhante”, segundo elas. Exibiam a nova farda com orgulho, principalmente por terem agora a cor rosa. O saiote que era branco com babado de renda azul na ponta, agora era de cetim cor de rosa, com rendado azul na barra. A boina de tricô azul, também foi substituída por uma rosa. A camisa azul de cetim com franzido cor de rosa na gola e nos punhos, fechada com pequenos botões de pérola na frente. Calça branca por baixo do saiote e meias cor de rosa, aparecendo pela abertura da sapatilha branca. Terço de contas azuis atravessado no peito. Vitória trançou o cabelo com tranças azuis e Maria Paula usava um brinco de coroa, em homenagem à Nossa Senhora do Rosário, além das unhas pintadas de rosa, combinando com a farda.



Figura 17: Vitória e Maria Clara vestidas para a festa



Figura 18: Brinco de coroa



Figura 19: Pés em repouso

4.2 Cantando e dançando na escola

A dança e o canto, enquanto práticas corporais presentes no cotidiano das crianças, também puderam ser observadas no ambiente escolar. Durante minha estada na escola, as crianças preparavam danças para apresentarem aos familiares, na festa da família que ocorreria dentro de um mês.

Por estarem em turmas distintas, Vitória e Maria Clara ensaiavam danças diferentes, mas ambas relataram não haver uma preferência entre dançar o congado ou a dança da escola. Ao serem questionadas sobre isso, não foram capazes de escolher entre uma e outra, disseram gostar igualmente das duas.

Os ensaios eram realizados pela professora regente de cada turma, sempre dentro de sala de aula. Como a participação das crianças era facultativa, algumas ficavam apenas assistindo, mas tanto Vitória quanto Maria Paula demonstravam bastante interesse e empenho em participar. Durante os ensaios estavam sempre muito animadas, com sorriso no rosto e bem dispostas

Essa motivação para participar da dança, realmente, era bem distinta da que pude observar nas aulas. Na sala de aula, as duas sentavam-se na última carteira da fila e ambas tinham uma participação bem tímida nas atividades. Não respondiam em voz alta, não faziam perguntas, conversavam pouco com os colegas durante os exercícios. Na percepção das professoras, ambas são consideradas como bem comportadas, o que pode ser traduzido como: não conversam durante as aulas, não levantam do lugar, não se dispõem com os colegas. Já nas danças, assumiam outra postura. Ocupavam posição nas filas da frente na formação coreográfica, davam ideias, cantavam, faziam graça para os colegas, inventavam movimentos, participavam com alegria.

Essa diferença de motivação também é percebida pelas duas professoras que avaliam haver uma dificuldade de aprendizagem nas crianças, ao mesmo tempo em que reconhecem suas habilidades corporais. A prof. de Vitória relata:

Ela possui uma defasagem grande no aprendizado desde o primeiro ano. Já chamamos os pais várias vezes, indicamos um psicólogo, mas a mãe não aceita... Ela não interage muito e não participa das aulas. Ela gosta mais das atividades práticas. Ela sabe até jogar capoeira, mas não sabe onde está o caderno (informação verbal)

Em minhas observações em sala de aula, pude perceber que Vitória realmente se interessa muito pouco pelas atividades propostas. Ela é uma das poucas crianças da turma que não sabe ler, o que dificulta a realização dos exercícios sem uma ajuda mais próxima da professora. Assim, percebi que muitas vezes, como não conseguia ao menos ler o enunciado das questões, distraía-se com outras coisas, e ficava ali, como que esperando o tempo passar, apontando os lápis, folheando o caderno, entre outros passa tempos.

Um dos poucos momentos em que presenciei sua participação mais efetiva em sala de aula, além dos momentos de ensaio da dança, foi quando a professora perguntou quem já havia decorado a música da apresentação do dia da família. Ela levantou a mão rapidamente. A professora perguntou quem gostaria de ir à frente da sala cantar e ela respondeu em voz alta: *Eu!* E levantou-se de forma desinibida e cantou na frente dos colegas. Voltou para seu lugar e continuou tentando copiar a matéria do quadro em pé, ao lado da carteira que é muito alta para seu tamanho, intercalando a cópia com momentos em que dançava e cantava em voz baixa.

A professora de Maria Clara também aponta sua dificuldade de aprendizado e compara com a facilidade para as práticas corporais:

*Ela tem uma certa dificuldade no aprendizado, tem mais facilidade para as coisas com movimento. Até ganhou uma tarefa da gincana, de pular corda.
E Pergunta para Maria Paula: Quantas vezes você pulou?
E ela: 402.*

Cláudia Marques Oliveira (2011), em um estudo que pretendeu compreender as relações estabelecidas entre a escola e as manifestações de origem afro-brasileira em uma comunidade congadeira, observou um grande distanciamento entre a escola e o congado e uma percepção de não pertencimento das crianças congadeiras na escola. Além disso, detectou dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, traduzidas pela escola como uma possível deficiência ou problemas psicológicos sofridos pelas mesmas. O contexto familiar dessas crianças era percebido como problemático e desestruturado e suas vivências fora da escola eram desconsideradas pelo currículo escolar.

Para Munanga (2011), as diferentes formas do racismo e do preconceito, muitas vezes camuflados no contexto escolar, pode gerar nas crianças negras percepções negativas sobre seu pertencimento étnico racial. Estas crianças sentem-se incapazes e apresentam dificuldades de aprendizagem, são comumente reprovadas e consideradas intelectualmente inferiores.

As estatísticas sobre educação apontam que crianças e adolescentes de ascendência africana são os que mais se evadem ou são excluídos da escola. Perversamente são consideradas culpadas, incapazes e são levadas a interpretar que são as únicas responsáveis por sua trajetória de insucesso. (CAVALLEIRO, 2001, p. 168).

No caso das crianças negras do congado, essa imagem criada pela escola confronta aquela que emerge nas comunidades congadeiras. Marques (2011) afirma que essa percepção das crianças não coincide com a forma com que são vistas pelos congadeiros, nem como elas próprias se viam nas práticas do congado.

No congado, as crianças aprendiam todos os ritmos, cantos e danças, na maior parte do tempo simultaneamente. Ou seja, elas vivenciavam processos educativos e participam como sujeitos integrados naquele contexto... Na escola, suas habilidades para a dança e música, seu ritmo e sua corporeidade eram outros e não cabiam aprisionados nas carteiras. (MARQUES, 2011, p.10)

Nos congados, primeiro ambiente de educação das crianças sujeitos da pesquisa, a escrita não é o meio de aprendizagem preponderante; o aprender se dá na relação com

o outro, não se constrói individualmente. A corporeidade e o ritmo expressam as experiências coletivas, o sentir-se parte. Nas culturas africanas, a descentralização da escrita como padrão de conhecimento confere ao corpo um novo status na relação como mundo.

No espaço da sala de aula a escrita é a técnica corporal mais vivenciada pelas crianças. Na ação de escrever, o individual se sobrepõe ao coletivo, a necessidade ao prazer e o conhecimento científico à experiência. O ideal racionalista que rege a escola tradicional coloca corpo e mente em posições dicotômicas, priorizando a dimensão intelectual, onde a escrita assume o papel central como forma de transmissão de conhecimento.

As críticas à ideologia dominante e aos valores que pautam a escola tradicional não significam a negação do valor do conhecimento científico e letrado. A questão colocada nestas discussões é que para que esse modelo fosse consagrado, outras tantas formas de conhecer o mundo foram silenciadas e invisibilizadas, através de mecanismos de poder que excluem e estigmatizam os que não se enquadram neste modelo. Assim, uma educação que legitime os processos educativos do povo negro precisa compreender que as práticas e valores culturais de procedência africana estão inscritas na corporeidade negra.

Neste sentido, a dança enquanto técnica corporal vivenciada na escola, poderia ser uma forma de quebrar os paradigmas que hipervalorizam a palavra escrita no processo de aprendizagem, incluindo o uso do espaço, do movimento, do ritmo, do corpo, da palavra, do silêncio como outras formas legítimas de conhecer o mundo. Contudo, para que esse diálogo epistemológico ocorra efetivamente, é necessário que se repense desde as estruturas físicas, pedagógicas, políticas e administrativas da escola até a disposição e formação dos atores envolvidos neste processo.

Pude perceber isso com clareza durante meus dias na escola. É interessante notar que ainda que as danças se constituíssem como um momento de presença do corpo e do movimento na rotina escolar, elas eram atravessadas pelas mesmas lógicas que norteiam as práticas escolares tradicionais.

Na dança de Vitória, as crianças eram colocadas em lugares pré definidos, dos quais não poderiam se afastar. Os movimentos eram feitos pela professora que ficava à frente da turma e eram copiados pelas crianças. Vitória era nitidamente a que tinha mais ritmo, porém se atrapalhava em alguns momentos com a execução dos passos. A professora chama sua atenção quando erra: *“Vitória, você não está prestando atenção.*

No dia, você fica olhando pra mim pra não errar. A mão tem que ficar para trás, olha...” e faz o gesto que deve ser repetido.

Já na dança de Maria Clara, a coreografia era mais livre, cada criança podia criar seus próprios movimentos de acordo com o que a letra da música dizia. No entanto, a professora dava alguns exemplos de como poderiam se movimentar utilizando como referência passos de ballet clássico. Em certo momento a professora diz: *“quem aqui faz ballet? Vocês podem usar os passos do ballet.”*

O tipo de movimento sugerido e a forma de transmissão do conhecimento utilizados pelas professoras demonstram a necessidade de uma regulação direta, imposta por relações professor - aluno sistemáticas e assimétricas, típicas da cultura ocidental. Enraizados nas práticas e nos sujeitos escolares, estes modos de fazer não podem ser facilmente destituídos.

Gonçalves (1987), nos alerta que mesmo os discursos que valorizam a cultura negra, muitas vezes a legitimam através do saber científico, o que também se constitui como um mecanismo de ocultação da discriminação nos sistemas de ensino. Nestes discursos, a discriminação se revela não pela negação das especificidades culturais dos negros, mas pelo seu reconhecimento. Iniciativas como a semana da consciência negra, feiras de cultura e apresentações de capoeira, contemplando o tema da questão racial, trazem para dentro da escola a cultura do povo negro, reconhecendo seu valor em sua diferença. Contudo, nestes intentos, "o tratamento dado à particularidade cultural negra é sempre mediado pelo saber científico, entendido como expressão da verdade"(GONÇALVES, 1987, p.29).

A despeito das questões simbólicas expressas nas danças na escola, tanto Vitória como Maria Clara demonstraram-se motivadas e felizes em participar. Tanto que afirmaram não saber escolher de qual dança gostavam mais de participar, se no congado ou na escola. Esta afirmação me faz refletir sobre os sentidos presentes na dança enquanto técnica corporal vivenciada pelas crianças nos dois espaços. Se as crianças ainda não percebem totalmente a relação entre a dança e sua ancestralidade e negritude, quando dançam no congado e também não tem consciência do apagamento de suas características epistêmicas quando dançam na escola, que significados esta técnica corporal revela sobre suas corporeidades?

Arrisco dizer que, por motivos diferentes, nos dois espaços, dançar significa fazer parte, sentir-se igual. No congado, a sensação de pertencimento vem do

compartilhamento da fé e da cosmologia africana - que remete à coletividade e à necessidade da complementaridade no outro - e também do reconhecer-se em seus pares.

Na escola, dançar é sentir-se capaz como os outros alunos. É onde não são consideradas com atraso no desenvolvimento ou incapazes de aprender. Podem ocupar as filas da frente, sem medo de serem expostas. Conseguem acompanhar os colegas e a professora sem dificuldade. Desse modo, na escola, dançar também é uma forma de pertencer ao grupo.

Considero a partir destas reflexões, que a dança é, para os sujeitos da pesquisa, uma técnica corporal de pertencimento e auto estima. Dançar suaviza as tensões da ordem do seu pertencimento étnico-racial e das diferenças epistêmicas entre os congados e a escola. Pela dança as crianças escapam do lugar de não existência a elas destinado. Dançar é parte constitutiva do processo de ser criança negra e congadeira.

4.3 Cabelo e cor da pele: marcadores identitários

Consideramos até aqui que a construção da identidade negra se materializa em sua corporeidade, em um processo complexo de negação / afirmação do corpo. A maneira como as crianças sujeitos da pesquisa se veem e são vistas pelo outro são analisadas aqui a partir dos sentidos atribuídos por elas ao próprio corpo. Tomo como referência os estudos de Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2008) que demonstram como os diferentes sentidos atribuídos aos cabelos e à cor da pele revelam na pessoa negra uma maneira conflituosa de lidar com o corpo. Estes sinais diacríticos têm um papel diferenciado no processo identitário de negros e brancos. Partilho da ideia, então, de que cabelo e cor da pele são utilizados como critérios para apontar quem é negro e quem é branco e desempenham importante papel na construção da identidade negra.

Durante a pesquisa, estas tensões em relação ao seu pertencimento racial emergiram nas crianças, mais fortemente, no momento de representação dos próprios corpos. A atividade que denominei “oficina de construção de si mesmo”, realizada no espaço da comunidade e na escola, já descrita anteriormente em detalhes, possibilitou perceber os conflitos em relação à autoimagem, principalmente no que diz respeito à cor da pele e ao cabelo crespo. A recusa ou a utopia em relação a esses elementos pôde ser observada não somente nos desenhos em si, mas antes e durante sua realização, nas falas e atitudes das crianças.

Ao dar início à atividade na comunidade, a grande variedade de material deixou as crianças eufóricas. Em volta da mesa, perguntavam:

- Isso é pra fazer cabelo?

Pergunta Vitória, apontando para os espirais de caderno.

- E isso é pra fazer lacinho?

Uma criança pega uma cartolina marrom e entrega para Vitória:

- Olha, Vitória, faz com essa.

Vitória não responde, passa direto, vai até a mesa, pega uma cartolina branca e começa a fazer seu desenho.



Figura 20: Vitória desenhando

Em outro momento, Vitória pergunta:

- Tem lápis cor da pele?

E eu respondo: *- Tem lápis de várias cores de pele. Você quer lápis cor de que pele?*

E ela: *- Rosa pele. Vou fazer meu cabelo de tinta rosa também. Tem tinta rosa?*

Uma das crianças observa: *- Mas seu cabelo não é rosa !*

Vitória ignora e continua procurando a tinta rosa.

Durante a atividade, revelou-se também como as noções do que é belo ou feio são percebidas pelas crianças. Foram recorrentes exclamações como: “Eu estou muito feia! Meu olho nariz ficou horrível! Usavam a borracha para apagar o desenho ou amassavam a folha para recomeçar em uma nova, inúmeras vezes, sob a alegação que estava ficando feio.

Maria Clara chega a explicar: *- Vou fazer meu cabelo diferente, porque ele é muito feio.* E Vitória, que não desenhou o próprio Nariz, ao ser questionada responde: *- Não fiz, porque não gosto do meu nariz.*

As falas das crianças revelam uma negação em relação a determinadas características físicas e o desejo de adequá-las a um determinado padrão de beleza. Sabemos, entretanto, que esses padrões são construídos socialmente, em um tempo

histórico e contexto cultural determinados. Segundo Gomes (2003), o padrão hegemônico de beleza a que estamos submetidos está baseado em padrões etnocêntricos, que valorizam o equilíbrio de formas, a proporcionalidade e pretendem-se universais. Assim, baseado nesse conceito de beleza, os corpos passam por um “processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos” (p. 81).

No contexto de uma sociedade racista como a brasileira, a partir desse processo de hierarquização e classificação dos corpos, são estabelecidos padrões de superioridade / inferioridade, beleza / feiura. O cabelo crespo e a pele negra, significados pela cultura, são argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza (GOMES, 2003).

Gomes (2002) reforça que desde a escravidão, o cabelo e a pele têm sido indicadores do lugar do sujeito na sociedade brasileira.

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p. 42)

Ao atribuir significados sociais às características físicas, o racismo legitima um padrão de beleza que prima pela pele branca, cabelos lisos e traços finos, o que afeta a vida de crianças negras social e subjetivamente. Expressões como “cabelo ruim”, “nariz de batata”, “cor de piche”, entre tantas outras proferidas com naturalidade em nossa sociedade, são exemplos do racismo a que estão sujeitas diariamente.

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (GOMES, 2008, p. 03)

Quando Vitória e Maria Clara manifestam verbalmente o desejo de terem o cabelo liso, colorem a própria pele de cor de rosa ou ocultam o próprio nariz, estão revelando um imaginário que tem como referência o ideal de beleza europeu e branco. Estão expondo dilemas referentes ao seu pertencimento racial. Essa realidade materializou-se também nos desenhos feitos por ambas.



Figura 21: Autorretrato de Vitória feito no Congado



Figura 22: Autorretrato de Maria Clara feito no Congado

Vitória representou-se com olhos verdes; os cabelos lisos e pintados com tinta cor de rosa, amarrados em um rabo de cavalo, enfeitados por um laço feito de lã. O vestido de tecido florido cobria os braços e uma meia calça pintada de verde cobria as pernas. Os pés calçados pintados de azul. As mãos e o rosto, únicas porções de pele que permaneceram descobertas, foram coloridas de cor de rosa. O rosa pele, segundo ela. Sob a alegação de que não gostava do próprio nariz, este não foi representado. A boca expressava um sorriso, representado por fino traço feito com caneta hidrocor vermelha.

Em seu desenho, Maria Clara também representou-se com cabelos lisos, levemente cacheados nas pontas, jogados de lado e enfeitados com uma flor. A pele dos braços também foi pintada de rosa e o restante do corpo permaneceu sem cor. A blusa branca e saia também branca, enfeitada com fitilhos azuis, representavam a farda usada no Congado, única referência à sua identidade negra aparente no desenho.

Essa sub-representação de seu pertencimento racial reforça a ideia de que as crianças, de fato, percebem as marcas mais visíveis da diferença racial como símbolo de inferioridade, internalizando involuntariamente o ideal de branquitude. Jurandir Freire Costa (1984) considera esta realidade como a face mais cruel do racismo.

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer (COSTA, 1984, p. 05).

Gomes (2008), no entanto, contemporiza esta visão fatalista do destino para o negro. Para ela, “as imagens sobre o negro podem ser distorcidas, mas também ressignificadas; os estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, dependendo do lugar onde se desenvolve esta pedagogia da cor e do corpo” (p. 23). Os sentidos atribuídos a estes elementos pelo sujeito podem ser usados tanto para camuflar o pertencimento étnico / racial, como também representar um processo resistência, de reconhecimento das raízes africanas e denúncia contra o racismo.

Confesso aqui, que inicialmente minhas expectativas iam de encontro a essa possibilidade. Ao realizar a oficina de desenhos para as crianças na comunidade

congadeira que de que fazem parte e depois repeti-la na escola, esperava que a vivência nestes dois ambientes trouxesse representações também diferentes de sua corporeidade. Contudo, não foi o que se revelou. O segundo desenho feito pelas crianças foi praticamente igual ao primeiro, no que diz respeito à representação das características fenotípicas.



Figura 23



Figura 24

FIGURAS 23 e 24 - Autorretratos de Vitória feito no Congado e na escola



Figura 25



Figura 26

FIGURAS 25 e 26- Autorretratos de Maria Clara feito no Congado e na escola

A perspectiva inicial era de que a mudança de ambiente pudesse provocar representações diferentes, em função das vivências corporais diferentes nos dois espaços. Esperava, ainda que secretamente, que a valorização da negritude, do corpo negro enquanto ligação com a memória dos antepassados, a afirmação dos valores culturais afro-brasileiros presentes nos Congados, seriam expressos de alguma forma nos desenhos feitos neste espaço. Entretanto, a força da presença negra dos Congados não se mostrou forte o bastante para que as crianças vivenciassem de forma positiva seu pertencimento racial.

Esta constatação reforça as observações feitas por (Oliveira, 2011) que afirma não ter percebido, junto ao grupo crianças congadeiras que acompanhou, nenhuma forma de positividade do pertencimento racial.

Pode-se dizer que a matriz afro-brasileira presente no congado não só nas práticas, mas na sua dimensão simbólica, entra em conflito com a visão do que significa ser negro e congadeiro. Trata-se de um processo complexo e tenso, sobretudo quando os sujeitos circulam em outros espaços fora das guardas (OLIVEIRA, 2011, p. 107)

Parece que tal referência [*à cultura negra*] é construída no contexto dos cantos, das relações, vivências, sentidos, e dos valores e princípios do congado. De forma embutida e nas entrelinhas, são construídas referências a uma positividade do ser negro. Contudo, os relatos das crianças, sobretudo quando falam da sua circulação no espaço educativo formal, nos levam a pensar que só essa vivência do simbolismo, dos rituais e da tradição não é suficiente (OLIVEIRA, 2011, p. 111, grifo meu).

No caso de Vitória e Maria Clara, os desenhos confirmam essa suposição. As representações do corpo desenhado, expressariam um apagamento da cultura negra e o lugar de invisibilidade e inferioridade destinado aos corpos negros em espaços fora das guardas de congado e em especial na escola. Isto nos leva a pensar sobre como os processos identitários vividos pelas crianças negras do congado se constroem de forma tensa e ambígua. Sua corporeidade, permeada por relações sociais, culturais e históricas, carrega significados afirmativos e negativos do ser negro. Neste sentido, o trato com o

cabelo e a cor da pele se apresentaram como expressão do complexo e tenso processo de construção da identidade negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada por um antigo encantamento em relação aos congados, somado às minhas experiências pessoais e profissionais com a dança e a docência, iniciei esta pesquisa a fim de interpretar e compreender a corporeidade de crianças negras congadeiras. Considerando o congado e a escola, como dois espaços de sociabilidade importantes para estas crianças, a articulação entre suas vivências corporais nestes dois campos foi o caminho escolhido.

Neste percurso, aprendi que fazer pesquisa envolve muito mais que técnicas, métodos e procedimentos. Há que haver sensibilidade e flexibilidade para ver certezas e desejos serem desconstruídos. Ao iniciar esta pesquisa, minha expectativa inicial era de que eu conseguiria identificar distintamente na corporeidade das crianças, as influências de suas vivências no congado e na escola. Como se os valores da cultura afro-brasileira pudessem ser percebidos em seus gestos, posturas e movimentos, a ponto de se contraporem aos valores ocidentais presentes nas práticas escolares, de forma clara, aparente e separada.

Contudo, minhas expectativas não se confirmaram. Interpretar a corporeidade de crianças negras do Congado exigiu perceber as peculiaridades dos saberes incorporados por elas a partir de experiências específicas, desfazendo minha pretensão inicial de encontrar generalizações acerca de seus atributos físicos e práticas culturais.

Se por um lado, ao representarem a materialidade dos próprios corpos físicos, as crianças demonstraram os efeitos da negação ao corpo negro que lhes é imputada pelo racismo, por outro, ao interagirem com o mundo por meio destes corpos, encontram formas de escapar desta imposição, como no caso das danças e cantos. Daí, a impossibilidade de delimitar a corporeidade da criança negra congadeira por uma única lógica, uma vez que seu corpo é atravessado pelas diversas lógicas simbólicas, características dos espaços por onde transita.

Nesta perspectiva, expresso concordância com o conceito de “corpo-encruzilhada” cunhado por Ramos (2011), para compreender a corporeidade das crianças da pesquisa. Enquanto uma metáfora, constituída a partir dos entrecruzamentos que atingem os corpos congadeiros, o corpo – encruzilhada é o resultado das experiências vividas pelos sujeitos e que foram marcadas em sua corporeidade, constituindo um complexo sistema de símbolos e significados que distinguem de modo particular a identidade de cada sujeito congadeiro. Assim como o símbolo da encruzilhada, o corpo é

o ponto onde convergem sentidos distintos, ao mesmo tempo que aponta para diversas direções.

O conceito nos permite ampliar a percepção da corporeidade das crianças congadeiras atribuindo a ela as dimensões epistêmicas, culturais e históricas que emergem de cada espaço de sociabilidade que vivenciam. Ao tomar a escola e o Congado como os espaços importantes onde as crianças, sujeitos da pesquisa, expressam sua corporeidade, a pesquisa revelou que essas dimensões não se dão separadamente. Elas se dão simultaneamente e convergem dando origem a um saber corporal pessoal e intransferível, uma corporeidade capaz de se adaptar e perceber as dinâmicas e as possibilidades para transitar nos dois ambientes.

Observar Vitória e Maria Clara durante aproximadamente um ano, me permitiu perceber a forma como se veem e são vistas na comunidade congadeira e na escola. Como expressam sua corporeidade nestes dois ambientes e como estes, por sua vez, marcam seus corpos. Compreendi que em movimento, quando dançam e cantam, conectam-se com o coletivo, experimentam a sensação de pertencimento; sentem-se notadas e capazes de aprender. Constatei que suas visões sobre o próprio corpo são fortemente afetadas pelo racismo, que inferioriza os corpos negros no Brasil. Dei-me conta de que a vivência corporal positiva, experimentada por meio da dança e nos rituais do congado, não elide as representações negativas que as crianças têm de seu corpo físico. É neste contexto que se constrói a corporeidade das crianças que acompanhei: atravessada por experiências de aceitação e rejeição por serem negras e congadeiras, expressa em sentimentos de prazer e sofrimento, tensão e alegria.

Pesquisar a corporeidade de crianças do congado, articulada com suas vivências escolares, suscitou também reflexões acerca do papel da escola neste processo. Considerando a educação como processo de humanização e a escola como espaço onde não se transmite apenas conteúdos escolares, mas também crenças, valores e hábitos, o trato com a diferença se configura como prática imprescindível.

De encontro a esse pensamento, Gomes (2005), afirma que o currículo escolar e as relações interpessoais na escola devem valorizar a diversidade, a fim de evitar que se crie uma visão estereotipada e preconceituosa do diferente. "Isto implica na desnaturalização de concepções eurocêntricas que por décadas se fizeram presentes no currículo escolar, de que algumas culturas ou povos são inferiores ou menos inteligentes" (p.02). Entretanto, a autora alerta que não basta simplesmente expor a diversidade e

celebrar a diferença para que ocorra uma efetiva problematização dos conflitos que envolvem as relações étnico raciais.

Isto se exemplifica pela atenção dada na escola às dimensões simbólicas do corpo das crianças negras, que quando existe, não recebe o devido trato pedagógico ou científico. Na análise de Gomes (2003), o discurso pedagógico enunciado sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao seu corpo, aborda e expressa impressões sobre este. Esta forma de ver o corpo negro e emitir opiniões a seu respeito, afeta as relações estabelecidas entre as crianças negras e os sujeitos da escola, a forma como são avaliadas, as expectativas em torno de seu desempenho escolar e a maneira como as diferenças são tratadas.

Atualmente, por meio de políticas públicas conquistadas pelos movimentos negros, como a lei 10.639/03, e de iniciativas particulares de professores engajados na causa antirracista, os currículos oficiais têm incorporado, ainda que timidamente, leituras críticas sobre a situação dos negros.

Desta forma, encontro um alento nas palavras de Gomes (2012), quando nos diz que a escola pode ser não só o lugar de produzirmos e reproduzirmos representações negativas sobre o corpo negro, mas também de aprender a superá-las. Para isso, elas precisam ser tematizadas nos currículos e nas práticas pedagógicas. É preciso reconhecer as formas e os motivos, pelos quais a cultura negra e afro-brasileira são tratadas de forma marginalizada, folclorizada e discriminada nos espaços escolares.

A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental (GOMES, 2003, p. 81)

Assim, sugiro para futuros estudos, a abordagem da corporeidade de crianças negras a partir de sua positividade e as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas que considerem a importância do corpo na construção da sua identidade

É com essa esperança que termino esta pesquisa. De que não só as crianças do Congado, mas todas as crianças negras possam transitar pelos espaços próprios de sua

infância sentindo-se confiantes, capazes, valorizadas e reconhecidas. Que Vitória e Maria Clara possam sorrir de prazer, não só quando dançarem, mas também quando se olharem no espelho. Que as crianças congadeiras encontrem escolas em que sua corporeidade seja símbolo de beleza, potência e afirmação de seu pertencimento racial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Fátima Noronha. *O corpo lúdico Maxakali: Segredos de um “programa de índio”*. Belo Horizonte: FUMEC/FACE, Editora C/Arte, 2003.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpos sem fronteira. *Projeto História*, São Paulo, (25), dez, 2002.

BOSCHI, C. C. *Os leigos e o poder: Irmandades leigas e políticas colonizadoras em Minas Gerais*. São Paulo: Àtica, 1986.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança: A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* São Paulo: Cortez, 2008

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao fracasso escolar: preconceito e racismo, discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CÉSAIRE, Aimé. *Discourse on Colonialism* [1950]. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000

COSTA, Karla Tereza Ocelli. *Arturos, filhos do rosário: nas práticas sociais, uma história que se revela na festa de Nossa Senhora do Rosário*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (dissertação de mestrado), 2013

COSTA, Lucimara Aparecida Lima. *Cultura, corpo, religião e Educação Física: Um estudo com alunos de uma escola estadual rural do Distrito de Ribeirão da Folha, município de Minas Novas-MG/Brasil, que declararam seu pertencimento religioso à Igreja Evangélica Assembleia de Deus*. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2016

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, 388p

DAÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995

DELFINO Leonara Lacerda. Danças dramáticas do Atlântico: os olhares estrangeiros sobre a festa do congado na sociedade escravista. *Dimensões*, Vitória, v. 38, jan.-jun., p. 9-28. 2017

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. *Corpo, linguagem e infância em movimento: etnografia numa escola de tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte - MG - Brasil*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2015

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.): *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 7 -34

GOMES, Nubia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Negras Raízes mineiras: Os Arturos*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2000. 632p

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 23, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.html>. Acesso em: 17 jun. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista brasileira de Educação*. São Paulo. n. 21, Set-Dez, 2002

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2ª edição, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. *Alfabetização e diversidade educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da educação, Secad. 2005

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir*. Corporeidade e educação. Campinas, Papirus, 1994

HALL, S. Da diáspora: *Identidades e mediações culturais*. 2ª.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 372-388

KISHIMOTO, A.; TRONCARELLI, M. C.; DIAS, P. A. F. (orgs). *O Reinado da Irmandade de Nossa Senhora do Jatobá*: Belo Horizonte: MG. São Paulo: Cachuera!, 2015

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcell Mauss. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003. p.11-45.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)

MARTINS, Ieda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário do Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza edições, 1997. 194p

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*. Santa Maria, v, 25, p. 55-71, 2003.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify. p.400 – 422.

MAUSS, Marcel. *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. *Anée sociologique*. 2ª serie, v.1, 1925.

MEDEIROS, Cristina Carla Cardoso. Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdier. *Movimento*, Porto Alegre v. 17, n. 01. Jan. -Mar., p.281 a 300. 2011

MEDINA, José Carlos Subirá. *O Brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1987.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Paulo, São Paulo, 1998

NORONHA, Vânia. Lá no céu, cá na terra: mãe e rainha. In: PEREZ, Lea Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (org.). *Variações sobre o Reinado: Um Rosário de Experiências em Louvor a Maria*. Porto Alegre: Medianiz, 2014.

NORONHA, Vânia. *Os festejos do reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG: Práticas simbólicas e educativas*. São Paulo: Universidade de São Paulo (tese de doutorado), 2008.

OLIVEIRA, Cláudia Marques. *Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo* – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (dissertação de mestrado), 2011.

PAULA CARVALHO, José Carlos. *Antropologia das organizações e educação*. Um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola*. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007. 311p

PEREZ, Lea Freitas. Alguma [mínima] teoria e um pouco de hi[e]stória. In: PEREZ, Lea Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (org.). *Variações sobre o Reinado: Um Rosário de Experiências em Louvor a Maria*. Porto Alegre: Medianiz, 2014.

PEREZ, Léa Freitas. *Por uma antropologia da festa: reflexões sobre o perspectivismo festivo*. Simpósio “Festa: em perspectiva e como perspectiva”. XXIV Reunião Brasileira de Antropologia, Pernambuco, 2004.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. *Escola Rural: cultura e imaginário*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1994

QUIJANO, Aníbal. ¿Qué tal raza! *Revista Venez. de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6, nº 1, janeiro-abril, 2000

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005

RAMOS Jarbas Siqueira. O corpo do congadeiro como corpo-encruzilhada: Um olhar sobre a performatividade congadeira. *Rascunhos*. v.4 n.3. p.82-97. Uberlândia jul. -dez. 2017

RIGONI, Ana Carolina Capellini. *Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a educação física escolar*. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, Campinas, 2008.

ROCHA, Eloisa Aires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas. *Revista Antropológica*, n. 40, Niterói, p.54-80, 1. sem. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claroenigma, 2012

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. In SCHWARCZ, L. M e REIS L. V. S. (org.), *Negras Imagens*. São Paulo: EDUSP, 1996.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, v. 23, n. 01, p. 41-64, Florianópolis. jan./jul. 2005

SOARES, Dalva Maria. *“Muita religião, seu moço!”: os caminhos de uma congadeira*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (tese de doutorado), 2016

SODRÉ, Muniz. Corporalidade e Liturgia negra. *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*, n.25. Rio de Janeiro, p. 29-34. 1997

SODRÉ, Muniz: *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro-RJ, DP&A, 2005.

SOUZA, Marina de Mello e Souza. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de rei congo*. BH: Editora UFMG, 2006.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. *Revista Antropolítica*, n. 40, Niterói, 1. sem. 2016.

TAVARES, Julio Cesar de. Diáspora africana: a experiência negra na interculturalidade: *Cadernos Penesb*, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, FEUFF. Nº 10, Rio de Janeiro/ Niterói, 2010.

TAVARES, Júlio César. Educação através do corpo: A representação do corpo nas populações afro americanas. *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*, n.25. Rio de Janeiro, p. 216-222. 1997.

TAVARES, Júlio César; MOTTA Kássio. Da Pragmática da corporeidade afro diaspórica: gramáticas do movimento, ontologias e atravessamentos. *Revista Antropolítica*, n. 40, Niterói, p.10-19, 1. sem. 2016.

TRONCARELLI, M. C.; DIAS, P. A. F. Valores civilizatórios afro brasileiros. In: KISHIMOTO, A; TRONCARELLI, M. C.; DIAS, P. A. F. (org.). *O Reinado da Irmandade de Nossa Senhora do Jatobá*: Belo Horizonte: MG. São Paulo: Cachuera!, 2015

VIEIRA, C. V. *No giro do Rosário*: dança e memória corporal na comunidade dos Arturos. Dissertação (Mestrado em antropologia social) - Universidade São Paulo, São Paulo, 2003.

VILARINO, Marcelo de Andrade. D'África ao Brasil: elementos hi[e]stóricos e conformadores e estruturantes do congado belo-horizontino. In: PEREZ, Lea Freitas; MARTINS, Marcos da Costa; GOMES, Rafael Barros (org.). *Variações sobre o Reinado: Um Rosário de Experiências em Louvor a Maria*. Porto Alegre: Medianiz, 2014.