

REFLEXÕES ACERCA DE O DIZER TEATRAL PLURIFOCAL

Janice de Sena Nicolin*

RESUMO: *Este artigo apresenta alguns tímidos passos do projeto de pesquisa etnográfica intitulado O Dizer Teatral Plurifocal: um constructo de linguagens pedagógicas que legitima a polifonia cultural através do binômio teatro-educação/ teatro comunicação. Visa compartilhar informações acerca dos princípios que fundamentam o Dizer Plurifocal, para rediscutir e refletir criticamente alguns aspectos em curso, buscando enriquecer e aprimorar os estudos.*

Palavras-chave: Dizer Teatral e Silêncio; Identidade e Ancestralidade; Ética em Educação.

INTRODUÇÃO

Nunca a palavra ética foi tão requerida e interpretada como nos últimos tempos. Possivelmente estamos vivendo uma grande crise social de valores morais (CHAUI, 1992) que tem afetado sensivelmente os modos de agir e de pensar das comunidades. Foi pensando sobre esta crise que elaborei o projeto de pesquisa etnográfica *O Dizer Teatral Plurifocal: o constructo de linguagens que legitima a polifonia cultural através do binômio teatro-educação/teatro-comunicação*.

Neste artigo, apresento algumas implicações e passos realizados na pesquisa em educação, ora em andamento, como forma de compartilhar minhas inquietações sobre os fundamentos que alicerçam e configuram *O Dizer Teatral Plurifocal* como um constructo de linguagens pedagógicas que valoriza a polifonia cultural africano-brasileira. Constructo que se propõe criar e recriar, compor e recompor cenários que primam por uma ética favorável à convivência com as diversidades lingüísticas e culturais. Outrossim visou apresentar as territorialidades responsáveis por este estudo etnográfico – o silêncio e *O Dizer Teatral Plurifocal: o constructo de linguagens pedagógicas* - para rediscutir e refletir sobre este estudo etnográfico, buscando, desta forma, enriquecer e aprimorar as investigações teóricas e práticas, em curso no Colégio estadual, do ensino médio Governador Roberto Santos, situado no bairro do Cabula, no município de Salvador, estado da Bahia.

O artigo foi elaborado em quatro partes para oferecer uma maior clareza na interpretação dos fatos. A primeira parte apresenta os princípios que fundamentam *O Dizer Teatral Plurifocal*, o arquétipo, a identidade epistêmica através do uso das expressões “desde dentro” e “desde fora” (SANTOS, J., 2002), uma explanação sobre a temática. A segunda parte traz as territorialidades, dando um destaque àquelas que são o foco dos estudos. A terceira parte traz uma reflexão sobre o *Complexo Cultural Nagô*. A quarta parte traz uma reflexão sobre a relação escola, família e sociedade.

* Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; Orientanda da professora Dra. Narcimária C. do P. Luz; Licenciada em Letras Vernáculas com Francês - UFBA; Especialista em Educação Infantil - UNEB; Membro Fundador do Grupo Teatral Artebagaço; Professora da Rede Pública de Ensino da Bahia; janicenicolin@hotmail.com.

OS FUNDAMENTOS DO “O DIZER TEATRAL PLURIFOCAL”

Elaborei esta proposta por acreditar nas iniciativas de políticas públicas educacionais como a do Programa de Descolonização e Educação, PRODESE, desenvolvido pelo Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, assim como na primeira experiência escolar ancorada num curriculum pluriétnico e pluricultural: a Mini Comunidade Oba Biyi¹, que se desenvolveu de 1976 a 1986 (LUZ, N., 2000) e tem motivado as novas gerações de educadores a elaborarem propostas pedagógicas que primam por uma ética que valoriza os patrimônios dos contínuos civilizatórios aborígenes e africanos, assim como propõe que as comunidades escolares se predisponha a abrir um espaço de diálogos e intercâmbios em sua dinâmica existencial com outras vertentes civilizatórias, ou seja, trabalhos que desenvolvam a percepção de que vivemos e somos infinitamente diferentes em gênero, etnia, religião... e que buscamos igualdades civis, direito à cidadania

O tema deste projeto agrega elementos como “*O Dizer*”, que se trata de linguagens verbalizadas, expressão do sentir e pensar ancorados nos hábitos da cultura ancestral, portanto é espontâneo. *Teatral* é o termo que se refere à forma em que “*O Dizer*” se estrutura - ancorada em jogos de improvisação teatral de (BOAL, 1988) e de (SPOLIN, 2003). “*Plurifocal*” se deve ao fato de que o constructo é formado por vários tipos de linguagens, todas necessárias aos jogos de improvisação, portanto vale dizer que cada jogador² se expressa da forma como ele sente-se bem, desde que ele, o jogador, entenda que a linguagem em uso deve ser acessível a todos os participantes da ação. Esta plurifocalidade foi elaborada à luz de Foucault, que diz ser a linguagem possibilitadora de um quadro quadriculado como um suplemento indispensável entre a representação e os seres (1999). Neste quadro, o cenário pluricultural se configura, numa dimensão de semi-aberta a aberta, dando oportunidades a todos.

A plurifocalidade explica porque *O Dizer Teatral* é um constructo - por agregar várias expressões carregadas de emoção e razão, expressões do “estar-no-mundo”. A polifonia refere-se aos diversos sons que o homem pode realizar quando deseja criar e recriar contextos pluriculturais. Estes sons são elaboradas em ações como: corpo com o corpo, toques de instrumentos musicais, contato do corpo com o chão e/ou as paredes, palavras...

O binômio arte-educação/artes-comunicação atua como uma forja – ambiente de criação e recriação de várias expressões, linguagens pedagógicas de natureza intelectual e intuitiva, que se articulam, durante os jogos de improvisação teatrais, promovendo diversas interlocuções e motivando o desenvolvimento de pensamentos estruturantes que afirmam identidades próprias. Neste sentido, o teatro, mesmo não tendo fins para montagem cênica, estará contribuindo para criação e desenvolvimento de ambientes educativos capazes de elaborar atitudes que primam por uma *ética de coexistência*³ com as diferenças culturais.

¹ Todo desdobramento encontra-se na obra Abebe: *A Criação de Novos Valores na Educação*, de Narcimária Correia do Patrocínio Luz. Salvador. SECNEB, 2000.

² Jogador – Nome dado a todos os participantes dos jogos teatrais por sua criadora, Viola Spolin. Ver os fundamentos na obra *Improvisação Para o Teatro*. SP. Perspectiva, 2003.

³ SANTOS, Léa A. Ferreira. Sementes. Salvador, v.2, 2001 - O termo *ética de coexistência*: “se refere a um conjunto de princípios, valores, visão de mundo, modos de sociabilidades e linguagens referidos a um determinado contínuo civilizatório, que se predispõe na sua plenitude a estabelecer espaço de diálogos, negociações, diplomacia e intercâmbio que estruturam uma dinâmica de coexistência com outras vertentes civilizatórias.

O QUADRO DE REFERENCIALIDADE

Apesar de a proposta de pesquisa evidenciar a linguagem, os estudos não se limitam apenas ao campo da sociolinguística. Para atender a todos os estudos em curso, empreguei a acepção da dinâmica sociocultural nos aspectos históricos da escola, da sociedade e do contínuo civilizatório nagô. Os aspectos sociolinguísticos são mais restritos, concentro-me a interpretar formas de expressão que traduzem a tradição oral afro-baiana. O foco de atenção está no desenvolvimento do constructo de linguagens pedagógicas como: este se relaciona com as formas do silêncio e do silenciamento; ele irá afirmar o silêncio, como elemento estruturante do pensar; também irá romper as cortinas do silenciamento. Os estudos contemplam no campo da Antropologia (SANTOS, E., 2002), (LUZ, M., 1995), (PRIORE, M., 2003), (SODRÉ, M., 2000), (MAFFESOLI, M., 2001), (FOUCAULT, M., 1999), (LUZ, N., 2000), e (BAGNO, M., 2004), (BOAL, 1988), (SPOLIN, V., 2003) e (JAPIASSU, R., 2000), além de outras referencialidades que atuarão como “coadjuvantes neste cenário.

O Arquétipo

Em 1990, assumi minhas aulas na rede pública de ensino, na disciplina Língua Portuguesa e Literatura, no colégio estadual de ensino médio, Governador Roberto Santos, para lecionar nos cursos de Magistério e Contabilidade. Um ano depois, todas as turmas foram do curso de Magistério. Procurei elaborar práticas pedagógicas que desenvolvessem nos alunos e alunas o sentido de estudar a língua oficial. Poucos sentiam-se à vontade em escrever. Propus que escrevessem como faziam habitualmente. Houve um impasse: as alunas e alunos não aceitavam escrever de acordo com a sua própria escrita, todos acreditavam que, para escrever, teriam que dominar a norma culta.

Diante do impasse, resolvi usar o teatro como instrumento desmecanizador das regras rígidas que impossibilitavam o ato criativo da escrita e da oralidade. Nascia O Dizer Teatral. Em 1992, o aperfeiçoei, enfocando a linguagem emotiva. Em 1993, utilizava-o em todas as atividades cotidianas, pelo menos nos 15 minutos iniciais da aula. Neste período, os jogos teatrais se ancoravam nas técnicas de Boal (1988). Em 1996, idealizei e convidei uma colega do mesmo colégio, professora de História, Benivalda Crisóstomo, para formar um grupo de teatro, no colégio. Em seguida convidamos Diego Nicolin, morador do bairro, admirador das artes cênicas, atualmente diretor teatral (UFBA, 2003). Nasceu o Grupo Teatral Artebagaço, fortalecendo O Dizer Teatral, porém ampliando os espaços, expandindo-se para montagem cênica, com o objetivo de extrapolar os muros da escola e ir à comunidade.

Neste grupo, tínhamos o objetivo de transformar “os bagaços”, criados por políticas educacionais descontextualizadas e pelas práticas pedagógicas uníssonas e uniculturais, em arte, enfim gerar propósitos à dinâmica do sócioexistir, através do desenvolvimento da capacidade criativa e intelectual. Os exercícios propostos eram inspirados nos princípios de *O Teatro do Oprimido* (BOAL, 1988). Foram seis anos de atividades. Vimos três grupos indo em direção à universidade - a maioria já saiu da universidade - e ao mercado de trabalho. Entretanto todos terminaram o segundo grau, acreditando que eram capazes de trilhar nos caminhos da vida.

Em 2003, O Dizer Teatral adquire uma nova configuração ao receber o termo plurifocal, ao agregar os conhecimentos dos valores dos contínuos civilizatórios africanos nagô em sua dinâmica; ao estudar o silêncio e o silenciamento através das várias expressões verbais e não-verbais, inclusive o uso da polifonia durante os jogos de improvisação.

Esta mudança começou em maio do mesmo ano, quando fui selecionada, como aluna especial para cursar a disciplina Pluralidade Cultural e Educação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade ministrada pela Professora Dra. Narcimária C. do Patrocínio Luz. Nesta disciplina, tive a oportunidade de elaborar concepções acerca da pluralidade cultural, da

diversidade planetária, enfocando o contexto da educação contemporânea e, principalmente, tive o privilégio de dialogar acerca dos processos dos contínuos civilizatórios africanos e aborígenes e das políticas educacionais que têm possibilitado elaborações de práticas pedagógicas que acolhem os valores destas culturas, o que significa dizer: olhar as diferenças que não têm direito à voz na sociedade e na escola. Assim nasceu *O Dizer Teatral Plurifocal*.

A IDENTIDADE EPISTÊMICA: O “DESDE DENTRO E DESDE DENTRO PRA FORA”

Creio que esta seja a parte mais complexa da pesquisa. Ao iniciar o trabalho científico, tinha apenas nuances dos estudos sobre os contínuos civilizatórios africanos, ainda não tinha definido qual dos contínuos iria estudar, tinha também alguns documentos sobre o Grupo Teatral Artebagaço. Aprofundi-me mais nos estudos teóricos, com vistas ao recorte e sistematização da pesquisa.

Quanto aos jogos teatrais, o contexto em estudo, agora, é diferente, pois propõe integrar aos estudos aspectos das identidades culturais e será desenvolvido através de uma busca sistematizada, portanto não será desenvolvido, apenas, pelo senso comum. No momento, encontro-me neste ponto: vejo que o silêncio não é silenciamento, portanto devem ser estudados indistintamente, porém imbricados (ORLANDI, 2002); *O Dizer* traz como elemento de ancoragem o silêncio fundante (ORLANDI, Op.cit.); os jogos de improvisação são linguagens que configuram a plurifocalidade de *O Dizer* (SPOLIN, 2003); a contextualização de *O Dizer* far-se-á a partir da recontagem dos contos nagôs e crioulos do Mestre Didi (SANTOS, D., 2002 e 2004) e, por fim, a escola será estudada como espaço de possibilidade de afirmação de identidades⁴, visando o desenvolvimento de estruturas possíveis de elaborar uma ética de convivência com as diferenças, através do estabelecimento de diálogos com as vertentes civilizatórias do Brasil.

Vivo o dilema do etnógrafo, estou construindo esta identidade, de maneira que as interpretações surgidas dos diversos contextos existentes dentro e fora da escola me oferecem pluralidade de referências, ao ponto que meu campo de atuação, no papel de observador-investigador, exige de mim uma postura crítica e reflexiva, orientada por um olhar plural, dinâmico que, apenas, a perspectiva metodológica “desde dentro e desde dentro para fora” pode nos oferecer (SANTOS, 2002). Vejo que a observação participante só é possível se houver uma ação iniciática que me coloque como uma pessoa do grupo, um ser que vive as tensões deste grupo social, portanto uma “desde dentro”, mas o trabalho final exige uma postura “desde dentro para fora” (SANTOS, 2002, p.18 a 25).

Santos acredita que um estudo etnográfico deve ser elaborado numa perspectiva *desde dentro e desde dentro para fora*, e a atuação do pesquisador se desenvolverá em três níveis: fatural, revisão crítica e a interpretação. Para Santos, a descrição fatural é dinâmica e se aproxima da “realidade verdadeira”, para tal o pesquisador deve passar por uma ação *iniciática*, ou seja, passar a ser um dos participantes do grupo, um ser que atua “desde dentro”.

No nível da revisão crítica, o pesquisador desenvolve um olhar crítico impulsionador, do qual surge a revisão de alguns conceitos e descrições realizados. Neste instante, ele relaciona aos seus estudos teóricos o que está revendo, enfim faz um ajuste para melhor compreensão das informações apuradas com um olhar *desde dentro para fora* e com a compreensão de um *desde dentro* para não corromper, ou distorcer as informações.

No nível da interpretação, elaboram-se as descrições numa perspectiva *desde dentro para fora*, reconstruindo o cenário revelador de uma identidade pessoal, social e comunitária. Para Santos, “O nível de interpretação simbólica permitiu-me penetrar, abarcar e tornar inteligíveis

⁴ Para Muniz Sodré o pensamento de identidade pressupõe “eu sou” e “eu estou”.



certos aspectos dos dados fatuais, que não poderiam ter aprendido de outra forma” (2002, p.25).

Os novos passos estão surgindo como elaborações das entrevistas, observação participante: da dinâmica do cotidiano deste colégio, como os modos de sociabilidade entre os grupos diversos que compõem o colégio - o que gira em torno da escola e das comunidades vizinhas. Também estou analisando o histórico do bairro e do colégio e fotografando momentos. Concordando com Santos, O Dizer Teatral se desenvolve na perspectiva *desde dentro e desde dentro para fora*.

AS TERRITORIALIDADES

Alguns aspectos das territorialidades serão, aqui, colocados, embora não seja possível detalhar o que foi encontrado, pois falta o nível de revisão crítica. Uma das territorialidades em estudo é *O Dizer Teatral Plurifocal*, como um constructo de linguagens pedagógicas que será interpretado para ser compreendido no seu enlace com o silêncio, a outra territorialidade central do estudo. O silêncio em *O Dizer Teatral* está sendo estudado como estratégia que visa defender os princípios da ancestralidade. Para tal, investigo as atitudes do não-dito que pode ser caracterizado silêncio, pois este é fundante e estruturante do pensar, ou silenciamento, constituído como recalque cultural, ou o discurso não autorizado.

Convém lembrar que o complexo cultural Nagô surge, neste trabalho, num contexto dinâmico e suas referências são necessárias para elaboração de uma ética ancestral. Para tal, a releitura interpretativa dos contos do Mestre Didi e a leitura cênica dos mesmos contos serão elementos fundamentais para alicerçar *O Dizer Teatral* como uma perspectiva pedagógica. Outro elemento a ser ressaltado é o colégio estadual Governador Roberto Santos, que será a referência sobre a escola que eu trago para o nosso diálogo reflexivo acerca da relação escola e sociedade e a função de ambas no processo sociohistórico das pessoas e do grupo social familiar que formam as dinâmicas civilizatórias do Brasil.

O DIZER TEATRAL PLURIFOCAL

Para explicar o constructo de linguagem, é preciso entender que a linguagem teatral é, naturalmente, carregada de significantes. Estes significantes desembocam sistematicamente na conotação, sendo esta um elemento dependente do código e da convenção. Isto nos faz notar que está na própria ação do teatro a linguagem traduzida em arte. Desta forma podemos dizer que *O Dizer Teatral* é a possibilidade de os participantes deste grupo social escolar entenderem-se, pois, através da convenção os significantes da cultura nagô e das culturas existentes na escola, podem realizar intercâmbios.

Os intercâmbios se realizam durante os jogos de improviso, que se desenrolam na articulação realizada entre linguagens verbais e não-verbais, de maneira que, no cenário do jogo cênico, uma linguagem poderá, em questão de segundos, transformar-se em significante, ou em significado. O signo pode transformar-se em um ícone, ou o ícone pode se transformar em um signo, só depende do que o jogo cênico propõe. Está, nesta ação dialética, a condição dinâmica dos jogos de improvisação teatrais.

Os jogos de improvisação funcionam com uma estrutura de orientação dinamizada pelos elementos: *Quem; Onde; O quê* (SPOLIN, 2003). Estes elementos agem como força propulsora das ações durante estes jogos. Por exemplo: de uma Palavra como *Porta* pode nascer uma ação: Quem está na porta? Por que está na porta? Como chegou até a porta? Por outro, lado podem surgir perguntas tais como O que está atrás da porta? De onde saiu para chegar até a porta? Estas

perguntas vão se articulando como gestos e expressões várias até esgotarem as dúvidas e extraírem uma concepção do que estão a fazer.

É interessante dizer que as ações dos jogos de improvisos são orientadas pelos jogos de regras que, por sua vez, trazem quatro sustentáculos para gerar o ritmo contínuo das ações: *o foco*, ou ponto de concentração, elemento que oferece clareza e objetividade por quem propõe a ação; *a instrução*, o elemento que evita a interrupção do jogo, são dicas; o *revezamento entre os grupos*, o elemento que permite a transposição dos fatos, das idéias através da troca de papel, de ação e de espaço; a *avaliação*, uma roda onde se discute, analisa-se o que foi feito, momento de transcendência. Portanto os jogos consistem em improvisações que dão significados ao ato de aprender de forma lúdica e agradável.

Convém ressaltar que os elementos dinamizadores *Quem, Que e Onde* agregam-se aos jogos de regras, gerando significados socioculturais, durante as ações afirmativas ancoradas na tradição oral africana. Outrossim eles abrem portas para reflexão sobre a produção escrita através da prática discursiva de letramento, sendo esta prática entendida como atividades de escrita à luz da língua usada, oralmente, nas interrelações comunitárias. Para Foucault, o discurso se relaciona diretamente com a estrutura social e contribui construindo o significado do mundo (2002).

Entre o silêncio e o silenciamento

O silêncio é compreendido como a territorialidade fundante e estruturadora do pensar, mas, como possibilidade política da linguagem, temos o silenciamento em ambas as formas, a linguagem se constitui referencialidade, pois entendemos que, quando estamos em silêncio, a linguagem está se estruturando para expressar, de forma sistemática, o discurso. Quando não podemos falar, significa ficar calado, em silenciamento, representando dessa forma uma expressão de recalque cultural. O não-dizer também significa não querer se expor, não querer revelar ou querer resguardar os princípios da ancestralidade.

Para estudar o silêncio, deve-se usar também um método discursivo, histórico, para que as próprias fissuras do silêncio, a significação do não-dito sejam compreendidas (ORLANDI, E., 2002). “*O dizer e o silêncio andam juntos, sem o silêncio não existe sentido no discurso, que carece da organização das estruturas do pensar, o pensamento estrutura-se no silêncio* (op.cit., p.55). O silêncio, como estruturante do pensar, só pode ser compreendido num movimento entre ele mesmo e a linguagem, um movimento dialético e contínuo, pois, mesmo quando falamos, o silêncio continua vigilante.

A relação do falante com o silêncio nos lembra que vivemos em um país onde o mito da língua única ainda impõe ritmo e aprisiona expressões verbais, Bagno fala que “*existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalista, pelas instituições oficiais [...] são os “sem-língua”* (2004).

Estar em silêncio pode ser considerado resistência, mas ficar em silêncio pode ser considerado recalque, o silenciamento. É interessante entendermos como o silêncio atua, suas facetas, porque existem momentos em que a linguagem carece de informações e recorre ao silêncio, neste caso ele é o fôlego da significação, o recuo necessário para a existência do sentido (op. cit., 2002) Existem também culturas que se estruturam no silêncio, a cultura nagô, por exemplo, é uma destas, principalmente nos atos litúrgicos. Nos jogos de improvisação, enquanto um jogador atua, o outro faz uso do silêncio fundente, como estratégia para organizar a nova jogada. O silenciamento é a impossibilidade do dizer, portanto os jogos visam rompê-lo.

O COMPLEXO NAGÔ: A ORIGEM E A RELAÇÃO COM O DIZER TEATRAL PLURIFOCAL

Convém explicar que não tentarei esgotar neste item o que já encontrei nos estudos, mas pretendo oferecer as primeiras amostras, por isto me deterei apenas em ilustrar a forma como chegaram os povos que constituem o complexo cultural africano nagô e como eles se organizaram para preservar o aspecto fundente de sua cultura, até os dias atuais.

O propósito de estudar esta cultura se deve ao fato de que, dos grupos de negros africanos que chegaram ao Brasil, entre o século XVIII e XIX, os nagôs foram os povos que mais preservaram a cultural original. Outra razão foi o fato de que, em Salvador, estes povos recriaram e reelaboraram seus hábitos e costumes com toda originalidade. (SANTOS, J., 2002). Sabe-se que dos negros que chegaram no Brasil, a maioria estava na condição de escravos, eram oriundos da Costa da África e pertenciam a grupos de várias etnias da África Ocidental, Equatorial e Oriental.

Os povos nagôs eram trazidos em numerosos grupos e pertenciam às etnias: Egba, Egbado, Sabé e Ketu. As razões para a chegada de quantidades tão grandes de negros, na qualidade de escravos, foram políticas: contínuos ataques de tribos inimigas, onde quem não conseguia se defender era capturado e vendido como escravo aos negreiros, pessoas responsáveis pelo tráfico de negros da África para outras regiões do planeta. Segundo Santos (2002), foram os Ketus que implantaram intensamente a cultura africana na Bahia, portanto são os responsáveis pela maior parte da herança afro-baiana.

A pesquisa adentra-se na busca de signos, de referencialidades ainda presentes no modo de agir, de se expressar, de elaborar o sentir e pensar dos afrodescendentes, tentando encontrar vestígios que caracterizem determinados hábitos e atitudes dos ascendentes africanos como portadores da herança cultural dos povos nagôs, visto que, em 1967, Salvador tinha 70% de ascendentes africanos (SANTOS, 2002), ou seja, um grande contingente populacional.

Neste sentido, pergunto: de onde vieram os nossos alunos da escola pública? Quais são os princípios que alicerçam seus modos de agir, de pensar e de se expressar? Este questionamento remete-me também ao processo histórico da escola no Brasil. Surgem perguntas como: quando a escola foi criada realmente para todos os povos representantes das vertentes civilizatórias do Brasil? Para quem foi criada esta escola? Onde e com quem os filhos de africanos aprendiam?

A história nos diz que, principalmente após as leis abolicionistas, muitos afro-brasileiros moravam nas ruas, alguns nos terreiros situados longe dos centros urbanos (PRIORE, 2003). Do que sabemos, é que a dinâmica existencial do africano se realizou e se realiza nas ruas, foi lá que muitos deles viveram e ainda vivem. A própria perda da *casa-mãe*, a África, na diáspora, fez com que os africanos encontrassem nas ruas a sua nova morada, local onde eles realizavam o viver social, o qual, a maioria das vezes se estruturava nas criativas elaborações internas através do modo de pensar africano: no silêncio dos “cantos” (LUZ, M., 1995) e das calçadas das cidades.

Do que herdamos dos povos de Ketu devemos bastante ao sistema de crença no riquíssimo patrimônio cultural que estes povos tinham, pois, apesar de todas as iniciativas para eliminar a cultura, subjugando e discriminando, este grupo conseguiu resguardar a sua história e preservar a sua configuração original, através de sua dinâmica sociocultural (LIMA, V., 2003). Muitos grupos perderam sua conotação política e continuam com o padrão ideológico e ritual nos terreiros de candomblés, mas a consciência histórica e geográfica de onde nasceram seus ancestrais continua (LIMA, V., 2002, p. 29).

A transplantação do patrimônio cultural para Salvador se deu por dois motivos: a grande quantidade de sacerdotes dos orixás⁵ que chegaram na condição de escravo no século XIX e o fim do tráfico de negros para o Brasil (VERGER, P., 1992) Desta forma a dinâmica sociocultural e socioexistencial nagô foi sendo recriada e reelaborada: os costumes, as estruturas sociais hierárquicas, a concepção filosófica e estética, a língua, a música, a literatura oral, a mitologia e a religião (LUZ, M., 1995) Mas foi através da religião que todo este acervo pôde ser conservado e transmitido aos afro-baianos.

O estudo da cultura nagô será abordado pelo *O Dizer Teatral Plurifocal* através da reinterpretação cênica dos contos do Mestre Didi, Deoscóderes Maximiliano dos Santos (LUZ, N., 2002). Os contos atuarão como elemento didático de elaboração do pensar sobre a nossa diversidade humana, será também mais uma linguagem que compõe o constructo, porém ocupando uma posição de elemento integrador e gerador de reflexões sobre nossas identidades e o nossa forma plural de sócio existir no planeta.

REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE

Quando nos remetemos ao passado histórico do Brasil-colônia, entendemos melhor como as relações família, sociedade e escola foram estruturando-se. As primeiras escolas foram de jesuítas, tinham o objetivo de catequizar os índios, convertê-los ao catolicismo e de “aplicar” normas eurocêntricas elaboradas pelo poder político e eclesiástico. As crianças negras eram catequizadas pelos adultos brancos e impedidas de ir à escola, foram poucas que conseguiram aprender a ler e escrever e, quando, raramente, isto acontecia, era realizado pelos padres (op.cit., 1998), considero este período o marco do processo de exclusão social oficializada, no Brasil.

No século XVIII, o Marquês de Pombal instalou, precariamente, o ensino público. No documento não constava presença de negros ou escravos (SANTOS, A., 1998, apud PRIORE) No século XIX, Priore diz que os filhos dos mais ricos tinham professores particulares, e as crianças pobres eram empurradas para a lavoura sob o pretexto de serem cidadãs. Muitas destas crianças eram forras, algumas brancas e pobres, outras livres; a maioria era descendente de africanos. Convém lembrar que algumas crianças brancas pobres podiam ir à escola, mas às negras era negado o acesso. Schueler relata que as escolas criadas pelo Império foram para homens livres, traziam uma concessão para mulheres mulatas e negras – através de uma autorização que legitimava uma “*acentuada distinção e capacidade*” (SCHUELER, apud: Mary Del Priore, 1999).

Segundo Priore, a sociedade republicana estava preocupada com a imagem do Brasil, pois as ruas estavam cheias de crianças, a maioria negra, de maneira que o governo buscou ajuda nas instituições religiosas como Sagrado Coração de Jesus, Abrigo Santa Maria, em São Paulo, para resolver este “problema”, porém a solução encontrada foi oferecer instruções como ofícios manuais, ou seja, o treinamento para o trabalho e não para a aprendizagem que as outras crianças, filhos dos mais “abastardos”, tinham. Vemos, ainda no presente, esta concepção de ajuda aos menores ditos “carentes”.

Durante todo tempo, a república “empurra” a criança pobre para fora da escola (PRIORE, 2003) porém a direção é o trabalho escravo, em diversos setores: minas de carvão, canaviais, sinaleiras, estacionamentos. O que estas crianças esperam da escola? Penso que se despoje dos preconceitos lingüístico e culturais, jogue fora as chaves que truncam seu diálogo com a sociedade, por isso penso que urge uma política educacional ancorada em uma ética elaborada no princípio do respeito mútuo. As crianças que, ontem, eram tratadas como “vagabundas”, hoje

⁵ Sacerdotes dos orixás - Eram pessoas que conheciam profundamente a doutrina e ritual da cultura da sua nação. Na linguagem do candomblé - tem fundamentos (LIMA, 2003).

têm muitos de seus herdeiros tratados como “pivetes”, “menores de rua”, codnomes que justificam a falta de responsabilidade da sociedade, do estado e da escola. Mas existem também os poucos herdeiros africanos que recriam a dinâmica vital e lutam, a cada dia, por mudanças, neste cenário tão desigual.

Entretanto penso que não basta, apenas, algumas pessoas, herdeiras da cultura africana, reivindicarem direitos de identidades sociais e culturais, é preciso entender que o “enraizamento” dinâmico (MAFFESOLI, M., 2001) necessita de um consenso único entre os diferentes povos e culturas e diferentes sociedades que habitam o planeta. Penso que, se as políticas educacionais contemplarem ações acolhedoras dos diferentes *ethos*, possivelmente desenvolveremos, no cotidiano escolar, uma dinâmica socioexistencial expressada nos *eidós*⁶ presentes nos vários cantos⁷ das escolas. Se a educação é um direito civil essencial, conforme legitima a Constituição do Brasil, é preciso pensar que a educação brasileira, como instituição escola, deve agregar os valores das três vertentes civilizatórias que configuraram a pluriculturalidade deste país.

Neste sentido, acredito, como Luz, que seja necessário descolonizar a educação brasileira, que seja necessário *criar espaço político-institucional que consagre um debate transdisciplinar, realçando a importância das tradições culturais características das sociedades contemporâneas* (LUZ, N., 2003, p. 62).

Em sintonia com o quadro pincelado por Luz, acredito que a escola, a família e a sociedade urge por um repensar do socioexistir. Quem sabe a crise de valores morais de que Chauí fala não se deve à falta de percepção da existência do “outro”, do respeito aos ancestrais, como a cultura africana resguarda no universo recriado pelos descendentes afro-baianos nagôs. Estes povos, através da prática litúrgica do candomblé, reelaboram, recriam e transmitem os valores culturais, a harmonia social, mantendo uma estrutura de respeito aos membros da família, de maneira que “*o culto aos ancestrais marca acentuatadamente a continuidade transatlântica do processo civilizatório nagô*” (LUZ, M., 1995).

Como vemos, a estrutura sociocultural do candomblé se resguarda, perpetua-se e expande-se ancorada em “*referências históricas presentes na liturgia do culto aos ancestrais nagô, mantêm-se a memória social e pessoal dos grupos participantes*” (LUZ, M., 1995). Mas a estrutura familiar da sociedade urbano-industrial ancora-se num padrão único nivelador, na onipotência e nos princípios valorativos do capital financeiro que, por sua vez, nega os padrões socioexistenciais ao desrespeitar e excluir do seu *ethos*, que é imposto mundialmente, toda e qualquer possibilidade de existência entre as diferentes culturas populacionais que não correspondam aos seus valores capitalistas.

O ESPAÇO DAS DIVERSIDADES

A família nuclear burguesa, modelo que ainda usamos como o ideal, foi criada entre os séculos XVII a XVIII (POSTER, 1983. Apud: REIS, 1986) para atender aos interesses capitalistas, mantendo assim uma estrutura social de poder e autoridade masculina, com hábitos ocidentalizados, em que a mulher, os mais velhos e as crianças são considerados seres improdutivos, portanto excluídos das decisões do processo social. Vivemos um momento em que o *ethos* globalizador capitalista nega os valores morais da família que ele mesmo criou para atender a sua política de consumo exagerado e a defesa do individualismo, portanto precisamos repensar e refletir sobre este modelo de existência social falido (se é que, em algum dia, foi

⁶ eidós – Ver em Revista da FAEEBA, v. 12, n. 19 p. 66 e 67. Salvador. 2003 In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio Luz.

⁷ LUZ, Marco Aurélio. AGADA: dinâmica da Civilização Africano-Brasileira. Salvador. 1995. Encontra o termo “canto” no que se refere ao modo de se estruturar socialmente, lugar onde se reunião, no século XIX.

eficiente), que caracteriza a presença da grande crise de valores morais, sociais e culturais, originado na forma produtiva-financeira. Penso que todos nós somos co-autores deste quadro social, por isto acredito nesta proposta de pesquisa de natureza etnográfica.

Desta maneira busco mostrar que uma proposta, ancorada em uma ética resguardadora de valores patrimoniais das vertentes civilizatórias, poderá germinar nas escolas elaborações pedagógicas capazes de criar contextos lingüísticos e culturais e contextos favoráveis ao desenvolvimento de diálogos possíveis de conceber uma convivência pluricultural.

O Dizer Teatral Plurifocal é um constructo de linguagens pedagógicas, por não se tratar de um modelo rígido, mas possibilidades de expressão diversas, onde todos seus participantes, trâmite a arte, tenham a sensação de que são capazes de construir estruturas próprias, porém sempre pensando que o “outro” é diferente, que o “outro” é seu interlocutor em todas as ações necessárias à socioexistência, Mas como fala Boal “*É necessário derrubar Muros!*” (1986).

Convém lembrar que a arte é uma linguagem que requer dos atores sociais uma dinâmica existencial que compreende saber ir e vir, entrar e sair, unindo o passado ao futuro. Findo estas reflexões com a sensação de incompletude, como a nossa existência, mas espero que grãos de pólen tenham caído sobre estas palavras, sobretudo porque foram todas concebidas como flores, que esperam ser colhidas e acolhidas como contribuição para o nosso socioexistir.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**. O que é, como se faz. SP. Loyola, 2004.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização 1988.
- CHAUÍ, Marilena. Público, Privado, Despotismo. In. NOVAES, São Paulo, 1992
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2002
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 2002.
- LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia**: um estudo de relações intragrupais. Salvador. Corrupio 2002.
- _____. AGADÁ: A Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira. Salvador, SECNEB. 1995
- LUZ, Narcimária C. P. **OPA AIYÊ ORUN**: urge uma ética do futuro para educação contemporânea. Sementes: Caderno de Pesquisa Salvador. UNEB. 2002
- _____. ABEBE, a criação de novos valores na educação. Salvador. UNEB. 2000
- _____. **Do Monopólio da Fala Sobre Educação À Poesia**. Mítica Africano-Brasileira. Salvador. 2003
- ORLANDI, E. **As Formas do Silêncio**: nos movimentos dos sentidos. São Paulo, 2002
- PRIORE, Mary Del. **A criança negra no Brasil**. Revista Construir notícias. PE. 2003
- REIS, José R. T. **Família, emoção e ideologia**. Brasiliense. SP.1997

SANTOS, Deoscóredes. **Contos Crioulos da Bahia**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1996

SANTOS, Juana Elbien. **Os Nagô e a Morte**, Petrópolis. Ed. Vozes 2002

SEMENTES, Caderno de Pesquisa. Salvador. UNEB. 2001

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**. Petrópolis. Ed. Vozes 2002

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.