

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O PROCESSO EDUCATIVO DO JONGO NO QUILOMBO MACHADINHA: ORALIDADE, SABER DA EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE*

RUTE RAMOS DA SILVA COSTA¹ 

ALEXANDRE BRASIL FONSECA¹ 

RESUMO: O presente texto é parte de uma pesquisa etnográfica sobre saberes e práticas populares em educação em saúde realizada de 2015 a 2017, no Quilombo Machadinho, e propõe-se a pensar o processo educativo do jongo pela perspectiva da filosofia africana e do conceito de identidade cultural. A primeira parte apresenta o jongo como prática afroancestral, característica dos quilombos do sudeste fluminense. A segunda aponta para os elementos filosóficos afrocentrados dessa dança. A terceira e quarta partes expressam os elementos que compõem o ensino do jongo: linguagem oral, o saber da experiência e a identidade cultural. Por fim, anuncia-se seu potencial de reorientação do ensino formal.

Palavras-chave: Prática educativa. Jongo. Comunidade quilombola.

THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE JONGO IN QUILOMBO MACHADINHA: ORALITY, KNOWLEDGE FROM EXPERIENCE AND IDENTITY

ABSTRACT: The present paper is part of the ethnographic research outcome about knowledge and popular practices in education and health, which was carried out in the period from 2015 to 2017 in Quilombo Machadinho; it is proposed to think about the jongo educational process through the African philosophy's perspective and the cultural identity concept. The first part presents the jongo as an African ancestral practice that is characteristic of quilombos of the southeast of Rio de Janeiro. The second part will point to afrocentrated philosophical elements of

*Pesquisa vinculada ao projeto "Alimentação escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional" desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES), do Laboratório de Currículo e Ensino (LCE), do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). CAAE número 53231516.6.0000.5286. Financiamento CNPq (Edital CNPq/MCTIC N. 016/2016).

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mails: ruteatsoc@gmail.com; abrasil@ufrj.br

DOI: 10.1590/ES0101-73302019182040

this dance. The third and fourth parts express the elements that jongo teaching is composed by: oral language, knowledge from experience and cultural identity. Finally, this article promotes this potential in the reorientation of academic school.

Keywords: Educational Practices. Jongo. Community of Quilombo.

EL PROCESO EDUCATIVO DE JONGO NO QUILOMBO MACHADINHA: ORALIDAD, SABER DE LA EXPERIENCIA E IDENTIDAD

RESUMEN: El presente texto es parte de una investigación etnográfica sobre saberes y prácticas populares en educación en salud realizada de 2015 a 2017, en el *Quilombo Machadinha*, y se propone a pensar el proceso educativo del jongo, a partir de la perspectiva de la filosofía africana y del concepto de identidad cultural. La primera parte presenta el jongo como práctica afro-ancestral, característica de los quilombos del sudeste fluminense. La segunda apuntará para los elementos filosóficos afro-centrados de esa danza. La tercera y cuarta partes expresan los elementos que componen la enseñanza del jongo: lenguaje oral, el saber de la experiencia y la identidad cultural. Por fin, se anuncia su potencial de reorientación de la enseñanza formal.

Palabras clave: Práctica educativa. Jongo. Comunidad quilombola

Introdução

O jongo do Sudeste é considerado patrimônio histórico imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). No estado do Rio de Janeiro, os remanescentes de quilombo das regiões do Vale do Paraíba, do Litoral Sul e do Norte Fluminense salvaguardam o jongo (ALVES, 2016). Também conhecida como caxambu ou tambor, o jongo é uma dança semirreligiosa, de matriz africana, praticada desde o período colonial pelos negros, nos terreiros das fazendas da antiga região produtora de cana-de-açúcar do Sudeste brasileiro. Por meio do jongo, os escravizados exprimiam as suas dores, planejavam revoltas e fugas e celebravam os seus festejos (RIBEIRO, 1984).

A prática do jongo, pelos diferentes grupos comunitários, apresenta distinções e similaridades nos modos de dançar, cantar, tocar e significar. Existem, no entanto, elementos que estruturam essa dança afroancestral, dos quais elencamos a cerimonialização, expressa nas vestimentas e na ordenação litúrgica dos pontos que orientam a abertura, a evolução e o encerramento; a relação comunitária estabelecida na disposição circular; a gestualidade característica, que sugere a umbiga-

da e os giros dos corpos no centro da roda; o aspecto de sacralidade no entoar dos pontos, na evocação dos ancestrais pelos tambores e no contato corpo-natureza, pelos pés descalços no terreiro; o diálogo corpo-tambor, entre estímulo sonoro e reação corpórea; a relação de senioridade no aprendizado com os mestres; e a manutenção da memória coletiva¹, resguardando a história, os símbolos e os valores ensinados pelos povos ancestrais (PETIT, 2015).

A dança, os tambores e o canto são elementos que se integram na prática cultural do jongo. Os pontos e os versos de improviso são as músicas entoadas durante as rodas, que podem retratar o cotidiano, expressar os desejos de liberdade ou mesmo emitir mensagens cifradas (ALVES, 2016). A linguagem metafórica exige habilidade e experiência na decifração de seus significados, segundo o livro *Jongos do Brasil* (ASSOCIAÇÃO BRASIL MESTIÇO, 2005). O potencial de construção de poesias dos jongueiros é testado durante os desafios nas rodas, uma verdadeira disputa de habilidades e sabedoria.

O jongo é também considerado uma expressão cultural de identidade do povo afrodescendente, com destaque aos remanescentes de quilombo. A identidade encontra-se em um prisma de pertencimento de modo não natural, mas luta-se por ela, reivindicando-a e defendendo-a, conscientizando sobre a sua agência (ASANTE, 2009; SOUZA e SILVA, 2012). Neste artigo, tomaremos o conceito de identidade cunhado por Stuart Hall (2005) e Kathryn Woodward (2000), a partir da perspectiva dos estudos culturais.

A identidade cultural de uma determinada comunidade evoca a história e a cultura compartilhadas no passado, associadas a um território que lhes seja simbólico e social. Ao reivindicar essa identidade, ocorre um processo de reconstrução do ser, um “tornar-se”, apontando para um processo de posicionamento de si próprio e de reconstrução e transformação das identidades históricas herdadas de um suposto passado comum (HALL, 2005).

A identidade é, ao mesmo tempo, simbólica e social. Segundo Woodward (2000), esses dois processos distintos operam em cooperação na construção e na manutenção da identidade cultural. Os sistemas simbólicos são os mecanismos de representação que utilizamos para dar sentido às práticas, e as relações sociais apontam para um conjunto de regras que organizam a sociabilidade. É por meio dos significados produzidos pelas representações que significamos a nossa existência e aquilo que somos, um processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas baseadas em sistemas simbólicos.

Assim, o jongo pode ser considerado prática cultural quilombola. Este evoca as memórias coletivas do passado e, ao mesmo tempo, articula um conjunto de símbolos materiais e imateriais que o identificam como um coletivo afrodescendente que resiste, (re)constrói-se e afirma a sua existência. Pautados nessa compreensão, elaboramos questões para conhecer os processos educativos po-

pulares em uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ), por meio dos quais se perpetuam a prática e os fundamentos dessa dança afroancestral: que linguagens pedagógicas são utilizadas nesse contexto de educação? Quais são os elementos filosóficos da tradição africana aplicados no ensino do jongo? Diante disso, este artigo propõe pensar sobre os valores que perpassam o processo de ensino do jongo às crianças da CRQ de Machadinha.

Este trabalho é um recorte da tese desenvolvida na CRQ Machadinha, localizada em Quissamá, Rio de Janeiro, intitulada *Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade* (COSTA, 2018). Por seu caráter qualitativo, o estudo possibilita a imersão no universo de significados, motivos, crenças e valores, pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos (MINAYO *et al.*, 2008). Na pesquisa qualitativa, é possível acessar as experiências e as interações dos sujeitos produtores de conhecimentos e práticas, buscando compreender, descrever e, às vezes, elucidar os fenômenos sociais, a partir da forma como estes constroem o mundo à sua volta (ANGROSINO, 2009).

A aproximação com a CRQ iniciou-se em janeiro de 2015, com imersão em campo de julho de 2016 a janeiro de 2017. Os seguintes recursos para a coleta de dados foram utilizados: a observação das oficinas de jongo, os registros de imagens e áudios das oficinas, as anotações em diários de campo e entrevistas com o mestre do jongo, Leandro Nunes, e com Dalma Santos, diretora do Memorial Machadinha, escritora do livro de contos infantis intitulado *Flores da Senzala* e coordenadora de projeto homônimo (COSTA, 2018). As análises foram pautadas na perspectiva de Descrição Densa, segundo propôs Clifford Geertz (1989).

Uma perspectiva afrocentrada nos elementos da filosofia para pensar o objeto

Em primeiro lugar, torna-se imperioso pautar a ideia fundamentalmente perspectivista do paradigma da afrocentricidade, a fim de proporcionar um solo epistêmico profícuo ao objetivo do texto. A proposta conceitual da afrocentricidade foi sistematizada na década de 1980 e aponta para a necessidade da assunção das perspectivas e dos referenciais epistêmicos africanos, sem impor uma realidade como sendo universal ou de etnocentrismo à custa da deterioração das perspectivas de outros grupos, a exemplo de como atua o eurocentrismo (SANTOS JUNIOR, 2010). “A cosmovisão africana prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos” (OLIVEIRA, D. E., 2006, p.40).

Nesse sentido, o termo “centro”, presente no termo afrocentricidade, diz respeito à localização, uma assunção do protagonismo no universo cognoscitivo, o reconhecimento de perspectiva por vezes marginalizada e invisibilizada, porém não uma ortodoxia (ASANTE, 2009). “Centro” identifica a escolha de um

contexto material e epistemológico, um conjunto de recursos simbólicos, espaço e lugar de autonomia para pensar o mundo (HALL, 1997). Sendo assim, como elemento constitutivo da afrocentricidade no presente artigo, elegemos as bases filosóficas africanas para fundamentarem as nossas discussões, a partir das reflexões propostas por Karenga (2003), Bâ (1982) e D. E. Oliveira (2006).

Karenga (2003) elucida um horizonte epistêmico composto por sete princípios, que denominou *Nguzo Saba* e que podem ser resumidos na ideia de orientação do conhecimento em direção à potencialização do atendimento à comunidade, provocando a integração entre as pessoas e delas com o meio ambiente. Já D. E. Oliveira (2006), a partir de um estudo sobre os impérios africanos antes da invasão europeia, explana 12 elementos que constituem a cosmovisão africana. São estes: universo, força vital, palavra, tempo, pessoa, socialização, morte, família, produção, poder, ancestralidade e religiões africanas. Bâ (1982), por sua vez, analisa a indissociabilidade entre o sujeito e a palavra como elemento estruturante das comunidades tradicionais orais africanas da região da Savana ao sul do Saara. Desafiamo-nos a tratar de alguns desses elementos importantes na compreensão do jongo como ferramenta de acesso à filosofia da tradição oral africana, sobre a qual discutiremos na terceira e quarta partes deste artigo, a partir da experiência na CRQ Machadinha.

Na complexa ideia filosófica africana, as concepções de ser humano, de natureza e de conhecimento são especialmente importantes. A amplitude reside no sentido de integração entre natureza e política, poder e religião, sujeito e universo; passado, presente e futuro; e sagrado e profano, o que transcende a dicotomia ocidental e implica um sistema de inclusão (OLIVEIRA, D. E., 2006). Por esse prisma, a noção de sujeito não o individualiza, mas o localiza como parte de um todo, considerando um conjunto do qual é componente complementar, é dependente/interdependente (OLIVEIRA, D. E., 2006). A conscientização de estar inerente a um universo de interações faz com que se engendre a força vital, a qual orienta relações justas e de conhecimento sobre a natureza, os outros sujeitos/coletivos e o sobrenatural (CARNEIRO; CURY, 2007).

O conhecimento, de acordo com a concepção moderna ocidental hegemônica, estaria pautado na dominação e exploração dos recursos, bem como na objetivação da natureza e dos demais seres vivos (SANTOS JUNIOR, 2010). Já pelo prisma da filosofia africana, o conhecimento é um mecanismo que possibilita uma relação viva com os reinos da vida, não uma relação de pura utilização (BÂ, 1982). Para Karenga (2003), o conhecimento não está para o conhecimento, mas para o bem do universo. D. E. Oliveira (2006) corrobora essa compreensão ao afirmar que o poder/conhecer, segundo a tradição africana, é um atributo da administração para garantir o bem-estar social. Assim, experiência orienta o conhecimento, a partir de outro elemento estruturante chamado tempo (BÂ, 1982).

O conceito de tempo é distinto. Enquanto nas sociedades modernas ocidentais o tempo é orientado para o futuro, e o passado pode ser percebido como um lugar menos “avançado”, na cosmovisão africana é no passado que se encontram as repostas para o presente, pois nele está a sabedoria dos ancestrais e a referência de sua identidade (OLIVEIRA, D. E., 2006). É importante ressaltar que ter o passado como referência da concepção de tempo não imobiliza as sociedades africanas, pois essa compreensão é dinâmica; não busca um passado idealizado ou mítico, mas uma constante procura por aprender com as gerações antigas e reconhecer a sua contribuição para o vivido no presente (OLIVEIRA, D. E., 2006; SANTOS JUNIOR, 2010).

Por fim, destacamos a palavra ou a linguagem oral, cujo conceito é importante, se consideradas a violência simbólica do processo de colonização e a transposição da língua portuguesa para o Brasil Colônia, o qual ignorou as diferentes linguagens africanas e indígenas (SANTOS JUNIOR, 2010). Além disso, ainda que as comunidades tradicionais, com destaque às remanescentes de quilombo, utilizem a linguagem oral como fundamento cultural, existe uma compreensão discriminatória das nações modernas que considera de pouco valor a oralidade e a precedência da escrita sobre esta (BÂ, 1982).

Sobre a palavra, Bâ (1982) elucida a relação visceral entre a tradição oral e a tradição africana, nas quais os movimentos de aquisição e preservação de conhecimentos são “transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”. Para o autor, o valor da palavra está associado à sua função de memória individual e coletiva. Na palavra há o valor moral, por meio do qual o sujeito se compromete com o que profere, além do caráter do sagrado, pois por intermédio dela é que ocorre uma conexão entre o humano e o divino.

A tradição oral não se limita a histórias e lendas, nem aos relatos mitológicos, mas é a “escola da vida”, é “o conhecimento total” (BÂ, 1982, p. 169), que pode acontecer por meio das experiências cotidianas do dia a dia, como, por exemplo, a caminhada pela mata. Por meio desse processo de ensino-aprendizagem, as categorias indissociáveis da vida são ensinadas, sejam elas ligadas à religião, à ciência natural, às artes, à história, à recreação etc.

D. E. Oliveira (2006, p. 47) explica que a palavra “é instrumento do saber” e “constituente do tempo”, pois, segundo ele, ela opera em três dimensões: do sagrado, da história e da política. Na dimensão do sagrado, por sua origem divina, tem uma energia capaz de gerar coisas, uma força “nem sempre controlável e que interfere na existência” (OLIVEIRA, D. E., 2006, p. 47). Sobre a dimensão histórica, explica que, por intermédio dela, ocorre a transmissão de conhecimentos da totalidade da vida, por meio das gerações; e, ainda, pela dimensão política, a palavra tem a “função de fazer cumprir a jurisprudência dos ancestrais nos conselhos de família ou nas assembleias comunitárias” (OLIVEIRA, D. E., 2006, p. 47). O autor afirma que o diálogo acolhe as diferenças e promove a alteridade, pois a palavra contém a energia divina para transcorrer a vida em coletividade.

“Não deixa o tambor morrer, é nossa cultura”: o jongo da Machadinha narrado por uma pesquisadora

Da janela de madeira da antiga senzala, onde atualmente existe o *Memorial Machadinha*, eu observava o crepúsculo, quando, de repente, pintou-se, diante de meus olhos, uma cena pouco comum: alguns rapazes sentados na carroça fazendo alvoroço. Pergunto a alguém sobre o que está acontecendo, e a resposta foi que haveria jongo naquela noite; portanto, fazia-se necessário ir ao mato para coletar a lenha para a fogueira. Começava um movimento no núcleo da Fazenda Machadinha que rompeu o silêncio dos dias pacatos. As crianças no terreiro se agitavam, corriam atrás da carroça.

As senhoras, que separavam e passavam os vestidos e as calças dos jongueiros-mirins ao calor do ferro elétrico, conversavam sobre o comportamento dos pequeninos e sua evolução na dança. Em pouco tempo, a madeira foi descarregada no terreiro, mas era necessário coletar bem mais. Assim, aqueles jovens foram e voltaram até adquirir a quantidade necessária, para, em seguida, organizar as toras até formarem uma estrutura de madeira empilhada de um pouco mais de um metro e meio de altura. Tudo estava pronto.

O mestre chegou ao terreiro carregando os tambores. Outros tocadores auxiliavam nesse transporte. A essa hora, o Sol já tinha se posto, e a Lua cheia clareava o terreiro como se quisesse participar desse encontro. Pouco a pouco, via as pessoas chegando de todos os cantos, elas vinham dos núcleos adjacentes, que distam dois quilômetros e meio, em média. O trajeto era feito a pé, de bicicleta, de moto ou de carro. As jongueiras vestiam os seus vestidos brancos e os homens, a bata e a calça branca.

O mestre acendeu a jongueira e me explicou que este é um elemento simbólico da dança dos ancestrais jongueiros, essencial no passado, quando da inexistência da energia elétrica. A fogueira estava localizada na extremidade oposta aos tambores/tocadores, e, para conformar a roda, os jongueiros de pés descalços completaram os espaços vazios até que a integração tambores/tocadores, jongueiros e fogueira formasse um só elemento, a roda.

Inicialmente, os tocadores precisaram preparar os tambores rústicos, colocando os couros próximos ao fogo para abrandar, em um processo de afinação dos instrumentos. Os tambores utilizados chamam-se candongueiro, tambu e caxambu. Seus tamanhos, formatos, cores e tons, que variam dos mais graves aos mais agudos, têm papéis distintos, a saber: o candongueiro, o menor de todos, é utilizado como som base da bateria; o tambu, o maior dos três, produz o som mais grave e acompanha o candongueiro; já o caxambu, de som mais agudo, é responsável pelos repiques, improvisações e, ainda, a indicação da mudança dos pontos.

Para iniciar a roda, o Mestre, de posse de uma corrente nas mãos, recitou um texto autoral fazendo menção à história de resistência dos seus antepassados escravizados; em seguida, benzeu a roda e os tambores, pedindo licença aos ancestrais para dar início à cerimônia. Esse ritual trouxe à tona as memórias coletivas dos tempos de escravidão e enalteceu a resistência do povo quilombola. Iniciou-se o ponto de abertura, e todos responderam cantando alto, batendo palmas e ritmando o corpo. O toque dos tambores era forte e envolvente.

O primeiro casal adentrou a roda, dirigiu-se à parte dos tambores, em que os Mestres jongueiros mais antigos dançavam, “puxavam” os pontos e respondiam aos desafios. O casal fez uma saudação aos tambores, benzeu o corpo, foi abençoado pelos velhos e se dirigiu ao centro para começar a dançar. Disseram-me: há duas expressões coreográficas, a saca e o tambor, mas ninguém soube explicar como se executa cada uma delas. Vi que os corpos bailavam fazendo menção a uma umbigada, que é apenas representativa, pois os dois participantes não se tocavam.

Enquanto o casal dançava, logo um jongueiro entrou na roda, tomando o lugar do cavalheiro. Assim, os casais foram se revezando, enquanto expressavam sua força, habilidade e agilidade. As mulheres movimentavam as saias com as mãos, e os rapazes improvisavam trejeitos com os corpos. A fogueira, por sua vez, produzia um efeito visual no ambiente, colorindo o espaço com um tom amarelo-avermelhado. O ponto de finalização é uma poesia do adeus, e, quando cantado, não há ninguém no centro da roda. Os jongueiros caminham em fila, ao ritmo do tambor, em sentido anti-horário, passando por detrás da bateria e da fogueira quase inexistente, até a saída.

O jongo conhecido como “Tambores de Machadinha” é comumente dançado no terreiro, em frente à ala “A” das antigas senzalas da Fazenda, moradia dos negros desde os tempos da escravidão. É praticado em datas festivas da comunidade, como as festas de Santo Antônio e de Nossa Senhora do Patrocínio; nas feijoadas da liberdade, em maio; e na que rende homenagens à dona Chêro e seu Cici, no mês de celebração da Consciência Negra.

A CRQ Machadinha, composta pelos núcleos Mutum, Bacurau, Sítio Santa Luzia, Sítio Boa Vista e Fazenda Machadinha, foi certificada como remanescente de quilombo no ano de 2006 pela Fundação Cultural Palmares e atualmente se encontra em processo de requerimento da titulação das terras, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e à Prefeitura Municipal de Quissamã.

O jongo de Machadinha, o fado, o boi malhadinho, a culinária dos antigos escravos, a arte de fibras, as festas de santo, os rituais religiosos e a contação de histórias dos antepassados são algumas das expressões da cultura ancestral dessa CRQ, as quais denunciam as injustiças e as dores sociais, mas que, ao mesmo tempo, entretêm, seduzem e refletem a identidade do povo. Essas práticas vêm sendo reproduzidas, resguardadas e ressignificadas por gerações, por meio

de mecanismos de preservação e de práticas educativas próprias, apreendidas pelo exercício da oralidade e da experimentação. O ensino, que ocorre fora dos espaços institucionais de educação, perpetua a cultura de matriz africana.

Processo de ensino do jongo às crianças quilombolas: a linguagem oral promovendo a interação entre palavra, movimento e som

Tambores de Machadinha é a expressão viva de um povo que resiste historicamente aos opressores e preserva os signos e valores deixados por seus antepassados, com destaque ao trabalho com as crianças quilombolas, realizado pelos mestres Leandro Nunes e Dalma Santos (CASTRO, 2018). A oralidade é um mecanismo ampliado da linguagem didática utilizada no processo educativo do jongo, que apresentaremos aqui.

Anteriormente, eram realizadas oficinas de jongo, por Dalma, na escola local, porém, desde 2016, ocorrem todos os sábados, das 10h às 11h30min da manhã, no terreiro, e delas participam cerca de 15 crianças, com idades que variam de 2 a 13 anos. O mestre Leandro coordena o trabalho com o apoio do Projeto Flores da Senzala, contemplado, em 2013, com os recursos da Secretaria Estadual de Cultura do Rio de Janeiro, e por meio do qual são oferecidas oficinas de jongo, de fado, de artesanato e de contação de histórias.

A tradição oral é a grande escola da vida e não se limita a histórias e lendas, isto é, a partir da palavra, ocorrem os processos educativos e organizam-se as estruturas sociais, os modos de comunicação, as estruturas religiosas e mágicas e a iniciação à arte, à história, aos conhecimentos etc. (BÂ, 1982). Essa estreita relação da narrativa oral com os processos educativos quilombolas tem sua gênese nas práticas sociais de matriz cultural africana. Bâ (1982) situa a oralidade na cultura africana, afirmando categoricamente a indivisibilidade com a tradição oral.

E. S. Oliveira (2006) afirma que, além de ser uma atividade linguística de produção, circulação e recepção, também expressa funções sociais distintas, a exemplo da:

- comunicação de conhecimentos referentes às atividades corriqueiras como a culinária, a agricultura, os cuidados com o outro, os rituais religiosos;
- preservação de práticas culturais; e, ainda,
- memória social e histórica da comunidade, que incluem os tradicionais contos e histórias.

A amplitude da linguagem é compreendida, na cosmovisão africana, pela possibilidade de manifestação para além da expressão verbal, ou seja, pela fala, é possível “ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a própria fala” (BÂ, 1982, p. 170).

Nesse sentido, a linguagem oral é percebida como recurso pedagógico no processo educativo do jongo em Machadinha, por meio de distintas expressões: a dança como ferramenta de comunicação a partir da construção de imagens; a entoação dos pontos; e o aprendizado da história e da identidade quilombola por meio dos ensinamentos orais, pelos mestres jogueiros.

Sobre a dança como expressão da palavra, Bâ (1982) explica que a fala tem a capacidade de ganhar corpo e forma, gerar movimento e ritmo, simbolizados pelos pés do dançante. Para ele, as palavras devem ser entoadas ritmicamente, porque o movimento precisa de ritmo, deve reproduzir o vai e vem, que é a essência do ritmo e coloca em movimento as forças que estão estáticas.

Outro modo de se perceber a dança como produção de comunicação é que, no jongo, um rolo de imagens construídas corporalmente se desdobram sob o ritmo ditado pelos tambores, realçadas ou moderadas por outros sentidos, pela interação com outrem, com a percepção do terreiro pela planta dos pés, pelo embalo provocado pelo canto ou pelo seu volume ou pelos significados encontrados nos pontos. Cada imagem corporal construída e sequenciada pode estar dotada de significados (MANGUEL, 2001), configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras (pontos) traduzidas em imagens, por meio das quais se tenta abarcar e compreender a existência da comunidade.

A entoação dos pontos é uma ferramenta do processo de ensino pela oralidade, no qual o aprendiz ouve as palavras e responde às estrofes. Esses pontos envolvem, ao mesmo tempo, a questão da identidade cultural e da memória do cativo, do jongo praticado pelos antepassados e as novas memórias relacionadas à sua trajetória contemporânea (ALVES, 2016; WOODWARD, 2000). Nesta colocação, recordamos a importância no tempo passado, na tradição de matriz africana, “de frente para trás, sentido inverso atribuído pelos ocidentais” (OLIVEIRA, D. E., 2006, p. 50).

A utilização do recurso linguístico do passado torna difícil compreender algumas palavras em desuso no vocabulário e há também deslocamento do contexto em que a história retratada pelo ponto ocorreu (ALVES, 2016). As narrativas são construídas por meio dos ecos de outras narrativas, por intermédio do conhecimento, das iluminações dos antigos. Aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos, adquirido de um mundo social e de um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos (MANGUEL, 2001).

A linguagem metafórica exige a decifração de seus significados, sendo assim, o mestre também explica os seus significados durante as oficinas. Alguns pontos enigmáticos dos tambores de Machadinha: “Ô mamãe eu tenho pena, ô mamãe eu tenho dó. Que é de ver o galo preto apanhar do carijó”. Esse ponto faz referência à dor de ver um negro escravizado (galo preto) sendo castigado pelo capataz (carijó). Outro ponto sinaliza a frustração do negro escravizado em traba-

lhar arduamente para o enriquecimento do senhor de engenho: “Cundê, eu não tô pra fazer roça pra bois dos outro cumê”. Dalma reforça uma identidade negra positiva ao explicar aos pequenos que a linguagem metafórica é um elemento de sapiência de seus antepassados, pois expressa a capacidade de articulações para fuga e comunicação dos negros, imersos em um sistema opressor.

O mestre afirma também que o tambor era um instrumento de comunicação utilizado pelos negros escravizados, que, de suas senzalas, enviavam mensagem aos demais por meio dos toques. Estes são um conjunto de recursos simbólicos, que comunicam desde os tempos passados. Segundo ele, o toque dos tambores de Machadinha é cheio de energia, é forte e alegre, enquanto “o toque dos tambores de outros grupos de jongo é grave, ritmo lento e com uma cadência triste”. De fato, no encontro das CRQs das regiões norte e noroeste fluminense e sul no Espírito Santo, em 2016, observamos que os toques dos tambores dos grupos que se apresentaram pareciam seguir uma escala musical de acordes menores, um som mais melancólico.

O mestre, por seu compromisso com a manutenção e preservação do jongo, realiza, ao final de cada encontro, um momento de recordação de algumas histórias dos tempos passados. Dalma, com certa frequência, convida os mais antigos da CRQ para compartilharem de suas memórias. Os senhores e as senhoras sentam-se, e os pequeninos espalham-se pelo chão. De ouvidos atentos e olhos fixos, observam atentamente cada palavra e expressão. Essa prática, segundo Bâ (1982), que se realiza pelo compartilhar, pacientemente, conhecimentos de toda espécie, por meio de lições de vida, histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios e pelo empirismo, é o mecanismo que preserva a memória ancestral e reforça a noção de identidade e pertencimento.

Segundo Woodward (2000), a redescoberta do passado é parte da construção da identidade, um processo de “tornar-se”, tecido pelo reconhecimento dos antepassados e de suas histórias, valores e verdades. A identidade adquire sentido por meio da linguagem, que expressa os sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. A identidade é marcada por todos os símbolos que compõem as práticas sociais, e, no caso do jongo, a identidade quilombola é construída no processo de rememoração coletiva da história dos negros que resistiram à opressão e da experiência simbólica vivida no corpo, a partir dessa prática cultural.

A experiência vivida no corpo, no tambor e na coletividade

Os processos educativos de sociedades de tradição oral africana se fundam na experiência como elemento essencial para a construção de um sujeito em sua totalidade (BÂ, 1982). Sua alma é esculpida de um modo particular: por intermédio dela os conhecimentos relativos à vida são aprendidos. A experiência faz-se

necessária, pois existem saberes a respeito dos quais não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem. Por exemplo: não se apreendem as lições religiosas a não ser que o sujeito seja iniciado e vivencie todos os rituais correspondentes às regras cerimoniais (BÂ, 1982). Neste bloco, apresentaremos como a experiência compõe o processo educativo do jongo de Machadinha.

Bâ (1982) defende que a experiência valida a tradição oral, do ponto de vista científico, tamanha a importância que assume nessa perspectiva gnosiológica. A experiência relatada por esse autor dialoga com a que Larrosa Bondía (2002) enunciou quando afirmou a experiência como vivência individual que nos afeta, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, suscitando um saber que se difere do acúmulo de informações ou da coletânea de coisas. Para Larrosa, a experiência se dá a partir da suspensão, do automatismo das ações cotidianas e do exercício de atos que permitam perceber o “objeto do saber” de diferentes modos, de observá-lo por meio de distintos sentidos. Em outras palavras, o saber da experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para sentir, abrir bem os olhos e os ouvidos.

Impera ainda em diminuir a velocidade das ações, em uma tentativa de apreender os detalhes, o que não tem relação com a quantidade de informações adquiridas, mas com a qualidade com que se percebe cada coisa. Sobre esse aspecto, o último autor elucida que é necessário se dar tempo, caso contrário, as experiências serão raras, pois o saber necessita da lentidão, de “sentir mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...] demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Larrosa Bondía (2002) orienta que o saber da experiência é alcançado pela suspensão do ímpeto da intervenção, de exercer um juízo sem sequer ter vivido algo semelhante; até mesmo de exprimir uma opinião rasa sobre determinado tema. Segundo ele, quando a opinião é um imperativo ou uma obsessão, acaba por anular as possibilidades da experiência. Acrescenta outro mecanismo favorável ao saber da experiência que se dá quando cultivamos a arte do encontro, ação esta na qual o diálogo é valorizado pela possibilidade de pacientemente ouvir o outro, como também de falar. Dolo de que adquirir e processar informações resulta, inevitavelmente, no estado pleno de sabedoria, cancelando as possibilidades da experiência, pois o saber desta não é sinônimo do saber coisas.

Sandra Petit (2015), educadora e pesquisadora da educação e cultura para as relações étnico-raciais, cunhou o conceito Pretagogia, o qual tem sido utilizado na implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas. A autora investigou os valores filosóficos e pedagógicos que a prática das danças afroancestrais veicula e concluiu que a experiência é um elemento fundante.

Compreendendo o valor da experiência como mecanismo didático do processo ensinar-aprender-experimentar das danças afroancestrais, descreveremos os modos como a experimentação compõe o processo educativo do jongo, por meio de cinco maneiras: o toque dos tambores; a dança: coreografias conhecidas e a expressão espontânea; o canto; a cerimonialização; e a imitação dos jongueiros velhos.

A oficina de jongo inicia-se com a experimentação livre do toque nos tambores. Cada criança pode provar criativamente os distintos sons produzidos em cada parte do instrumento e os níveis de intensidade da força aplicada, resultando em diferentes volumes de som (forte ou fraco), formas de posicionar as mãos e cadências diversas. Após esse momento, o mestre indica alguns toques, e as crianças tentam reproduzi-lo no tambor, repetidas vezes, revezando os instrumentos entre eles, para que todos possam treinar.

Em seguida, ocorre a experimentação dos passos da coreografia característica local. O pé direito marca o passo na frente do corpo e, em seguida, vai para trás; o pé esquerdo marca o passo no mesmo lugar, enquanto os quadris balançam para a esquerda e a direita, para, logo depois, realizar um giro com o corpo no sentido anti-horário. Sobre a dança como experimentação de uma linguagem, Sodré (2012, p. 148) evocou a necessidade da vivência em dança e esclarece que o importante é sentir, não “qualquer ‘sentir’, mas de uma experiência radical, de uma comunicação original”.

Em relação à experiência radical, remetemo-nos à atividade iniciada pelo mestre durante as oficinas de jongo. Trata-se de um processo de experimentação corporal de dança espontânea, no qual ele toca o caxambu, alternando entre batidas leves e fortes, lentas e rápidas, e os pequeninos podem provar a corporeidade da dança não coreografada, mas dialogada com o tambor. Petit (2015) denomina essa experiência de alacridade, que significa brincadeira do corpo-dança afroancestral e que se inicia se sentindo o ritmo do corpo.

A experimentação da dança espontânea e em diálogo com o tambor, segundo ela, “expressa a sacralidade do ritmo na sua relação com o rito” (PETIT, 2015, p. 83). O aspecto da espiritualidade, na cosmovisão africana, é indissociável das experiências do viver (BÃ, 1982; PETIT, 2015). O mestre explicou o processo didático da dança espontânea e a sua conexão com a espiritualidade:

A gente estava brincando na roda, e eu falei assim: “você está de parabéns, mas vamos fazer uma coisa diferente. Aquele que entender a batida do tambor é a batida do coração”, aí fiz uma brincadeira. “Vamos fazer assim: vocês vão dançar. Esqueçam a dança que vocês aprenderam, você e a sua mente vão falar com o tambor agora.” Eu comecei a tocar, e todos começaram a dançar, mas esse cara aí (um dos aprendizes) começou a dançar uma dança diferente, uma coisa sei lá, do além, do além. Parece que baixou uma coisa nele. Ele não liga para quem está vendo, é uma

expressão do coração mesmo. Quando ele está batendo no chão, ele está se concentrando para quando o tambor tocar (mais forte), ele mostrar o que ele sente, o que está dentro dele [...]. Eu bato o tambor mais ainda, e ele dança mais ainda. É uma energia dele para mim e de mim para ele. Gravado dia 24 de setembro de 2016, na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, em Quissamã, Rio de Janeiro. Autor da narrativa: mestre Leandro Nunes.

A experiência de sentir a palavra evocada nos tambores e responder com a expressão corporal é uma ação que afeta o jongueiro aprendiz, fazendo-o entregar-se à experiência de dançar com liberdade e em diálogo com o tambor.

A experimentação dos cantos reflete a combinação de imagens corporais com as palavras dos pontos e com o ritmo dos tambores, processando, desse modo, a construção de uma mensagem repleta de símbolos e signos compreensíveis aos jongueiros. E a elaboração e a leitura desse texto simbólico são apreendidas no provar dessa linguagem. O jongo é um sistema autossuficiente de signos e regras, assim como Manguel (2001) define a imagem como, por vezes, inteligíveis no âmbito racional.

A vivência da cerimonialização familiariza o aprendiz jongueiro com os rituais próprios da dança, a saber: os pontos que caracterizam o início, o meio e o fim de uma roda; a ordem lógica de entrada e saída dos dançantes; o processo de bênção e proteções aos jongueiros; os significados de cada som do tambor; as palavras ou os gestos que indicam o encerramento de um ponto; a importância da relação comunitária; o componente de alacridade/brincadeira; e os elementos históricos identitários do jongo para a comunidade local. Petit (2015) confirma que a cerimonialização da dança afroancestral integra diversas linguagens estéticas, como os cantos e os sons simbólicos. Para a autora, a dança envolve uma iniciação cerimonial a respeito de cada ato e movimento, denominando esse processo de pedagogia do sagrado.

Por fim, destacamos o que Petit (2015) denomina relação de senioridade, que se expressa por meio “do aprendizado com o Mestre, orientando pelo exemplo e pela vivência, transmitindo a prática e o significado de dançar à geração recém-chegada”. Na oficina de jongo de Machadinha, os mestres jongueiros mais antigos participam de alguns encontros com demonstrações físicas, e as crianças compõem as rodas de jongo dos jovens e adultos, um dos processos de ensino utilizados para a aprendizagem.

Segundo Sennett (2009, p. 203), a demonstração física expressa “mais que uma etiqueta classificatória”; o princípio de “mostrar em vez de dizer” ocorre quando o mestre demonstra em atos o procedimento acertado, e sua demonstração serve de orientação ao aprendiz. Já este, ao observar os jongueiros mais velhos, deve

identificar os elementos que fazem com que os movimentos sejam expressos daquele ou deste modo e tentar imitar a maneira de produzir os trejeitos corporalmente.

Considerações finais: “Que Deus dê a proteção pro jongueiro novo, pro jongo não se acabar”

O processo educativo do jongo de Machadinho aponta para a preservação de uma tradição cultural que afirma, constrói e significa uma identidade negra positiva, consciente e crítica. A atividade com as crianças e os jovens parece promissora, pela habilidade musical e corporal dos jongueiros e pela liberdade de criação de perspectivas de se dançar/pensar essa prática cultural.

O ensino popular observado integra ações que se utilizam principalmente da oralidade e da experiência para apresentar aos educandos um sistema de representação que aponta para a relação entre a cultura quilombola e os significados dos ritos do jongo. Elementos do legado africano foram identificados na prática educativa do jongo de Machadinho: a cerimonialização, a relação de senhoria, o aspecto de sacralidade, a linguagem oral e a experiência são alguns deles.

A escola local, por reivindicação da Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadinho, desde abril de 2017, encontra-se em processo de reorientação do modelo de educação escolar e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Para isso, deverá fundamentar-se, informar-se e alimentar-se dos elementos que permeiam o ensino das práticas culturais quilombolas (BRASIL, 2012). O processo educativo do jongo será um dos elementos culturais a ser investigado e incorporado na estrutura pedagógica e curricular. Sendo assim, acreditamos que as reflexões expressas neste artigo sejam relevantes à escola.

Nota

1. No texto, quando nos referirmos à memória coletiva, observamos os escritos de Maurice Halbwachs (2006), que considera as lembranças por seu caráter social e coletivo, as quais resultam de uma rede de relações humanas que são construídas em torno de um evento, ainda que este tenha sido vivido por um só sujeito.

Referências

ALVES, H. C. **“Eu não sou o milho que me soca no pilão”**: Jongo e memória pós-colonial na comunidade quilombola Machadinho – Quissamá. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. *In*: FLICK, U. (org.). **Coleção Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Artmed, 2009. p. 15-34.

ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASSOCIAÇÃO BRASIL MESTIÇO. **Jongos do Brasil**. Amazônia: Microservice Tecnologia Digital da Amazônia, 2005.

BÂ, H. A. A tradição viva. *In*: ZERBO, J-KI (org.). **História Geral da África**. São Paulo: África, 1982. p. 167-211.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CARNEIRO, S.; CURY, C. O poder feminino no culto dos orixás. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e meio ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2007. p. 117-143.

COSTA, R. R. S. **“Saberes e práticas educativas quilombolas: expressando e fortalecendo a identidade**. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006. 222 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. The Word of representation. *In*: HALL, S. (org.). **Representation: cultural representation and signifying practices**. Londres: Sage/The Open University, 1997.

KARENKA, M. Afrocentricity and multicultural education. *In*: MAZAMA, A. (org.). **The afrocentric paradigm**. Treton: Africa Wolrd Press, 2003. p. 73-94.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MANGUEL, A. O espectador comum. A imagem como narrativa. *In*: MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 19-33.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. 108 p.

OLIVEIRA, D. E. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3. ed. Curitiba: Popular, 2006. 188 p.

OLIVEIRA, E. S. **Da tradição oral à escrita: a história contada no Quilombo de Curiaú**. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO, M. L. B. **O Jongô**. Rio de Janeiro: FUNARTE/INF, 1984. (Cadernos de Folclore, n. 34).

SANTOS JUNIOR, R. N. dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **África e Africanidades**, ano 3, n. 11, p. 1-18, 2010.

SENNETT, R. Instruções expressivas. In: SENNETT, R. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 201-216.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA E SILVA, S. C. M. De “danças de negros” a patrimônio cultural: notas sobre a trajetória histórica do jongo do Sudeste brasileiro. **Diálogos**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 707-738, maio/ago. 2012. <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v16i2.607>

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOBRE OS AUTORES

RUTE RAMOS DA SILVA COSTA é doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora assistente do curso de Nutrição da UFRJ, *Campus Macaé*.

ALEXANDRE BRASIL FONSECA é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ).

Recebido em 29 de junho de 2017.

Aceito em 31 de janeiro de 2019.