


**COMICIDADE APRISIONADA:  
a performatividade de experiências estéticas em educação antirracista  
reveladas para o ensino do teatro**

IMPRISONED COMICALITY:  
the performativity of aesthetic experiences in anti-racist education revealed for the  
teaching of theater

Elison Oliveira Franco

 <https://orcid.org/0000-0002-0357-7038>

 [doi.org/10.70446/ephemera.v9i18.8023](https://doi.org/10.70446/ephemera.v9i18.8023)

### **Comicidade aprisionada:**

#### **a performatividade de experiências estéticas em educação antirracista reveladas para o ensino do teatro**

**Resumo:** O objetivo deste texto é entrelaçar a produção de conhecimento, advinda de experiências estéticas nas artes cênicas, por meio do corpo em *performances do tempo espiralar* (Martins, 2021) e seus *arquivos* (Rabetti, 2000), com o fomento de uma educação antirracista na educação básica, analisando a fenomenologia do cômico e as aprendizagens provenientes de diferentes contextos sociais e culturais que buscam combater o racismo. Para isso, apresenta-se um relato empírico, reflexivo e teórico do autor-docente em relação aos seus fazeres e saberes no universo das artes cênicas, tendo como foco a comicidade, o riso e a figura do palhaço, consonante aos conteúdos voltados ao processo de ensino e aprendizagem do teatro na escola pública, com atenção à lei 10.639/2003, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira em sala de aula (Brasil, 2003).

**Palavras-chave:** cômico; corpo; performatividade; artes cênicas; educação antirracista.

### **Imprisoned comicality:**

#### **the performativity of aesthetic experiences in anti-racist education revealed for the teaching of theater**

**Abstract:** This text aims to intertwine the production of knowledge arising from aesthetic experiences in the performing arts, through the body in *performances of spiral time* (Martins, 2021) and their *archives* (Rabetti, 2000), with the promotion of anti-racist education in basic education. It analyzes the phenomenology of the comic and learning processes from various social and cultural contexts that seek to combat racism. To this end, the study presents an empirical, reflective, and theoretical account by the author-teacher concerning his practices and forms of knowledge within the universe of the performing arts, focusing on the comicality, laughter, and the figure of the clown. This discussion aligns with contents related to the teaching and learning process of theater in public schools, with particular attention to Law No. 10,639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the classroom (Brasil, 2003).

**Keywords:** comic; body; performativity; performing arts; anti-racist education.



## 1 Introdução

Para tratar da relação entre a arte, a docência e a pesquisa acadêmica, apresento, nesta escrita<sup>1</sup>, uma narrativa pessoal que envolve o estudo que desenvolvi no mestrado, entre 2012 e 2014,<sup>2</sup> com fatos históricos e hodiernos relativos ao meu processo de ensino e aprendizagem de artista, educador e pesquisador. O intuito é refletir sobre os fazeres e saberes nas artes cênicas, em uma perspectiva antirracista, a partir das experiências estéticas (in)corporadas à fenomenologia do cômico em diferentes contextos cênicos, pedagógicos e culturais.

O encontro e o desencontro do próprio fazer artístico-corpóreo local com o mundo marca a construção do texto, pois enfatizo a minha tomada de consciência para a promoção de uma educação estética antirracista na escola pública, precisamente com alunos do ensino médio. Já o fortalecimento teórico-metodológico da escrita deriva da inspiração da noção de corpo em *performances do tempo espiralar*, proposta por Leda Maria Martins (2021), com o apoio da análise de *arquivos*, tal como foi pensada por Betti Rabetti (2000). A intenção é partilhar perspectivas estéticas, fruitivas, formativas e dialógicas, reforçando o recorte étnico-racial e a compreensão antirracista atravessadas no/pelo meu corpo.

Para Leda Maria Martins (2021), no corpo negro existem saberes acionados, que não só se encontram sustentados na função da palavra (verbalizada ou escrita), mas também englobados pelas imagens advindas das visualidades, oralidades, sonoridades, gestualidades, grafias palpáveis e palatáveis, cuja captura estética revela a percepção do negrume corpóreo e seus respectivos e atenuados significados culturais, históricos e hodiernos. Para ela, o tempo, nas tradicionais culturas africanas e indígenas, predominantemente orais, gira em torno de um ponto central, ou seja, do corpo, cuja matéria está repleta de inscrições simbólicas das culturas negras e afrodiáspóricas, intensamente ligadas à corporeidade por causa da ancestralidade. Ou mesmo, de acordo com a sua própria compreensão:

Espiralar é o que, no meu entendimento, melhor ilustra essa percepção, concepção e experiência. As composições que se seguem visam contribuir para a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio

1 Este texto é o resultado das atividades teórico-metodológicas desenvolvidas na disciplina Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, no segundo semestre de 2024, ministrada pela Profa. Dra. Luciana Hartmann. Além disso, é uma versão ampliada e aprimorada, metodologicamente, da comunicação que foi apresentada no Grupo de Trabalho (GT) – Circo e Comicidade e publicada nos Anais da XII Reunião Científica da ABRACE: O que podem as Artes Cênicas entre a máquina do mundo e as lutas pela terra, que ocorreu entre os dias 27 e 30 de setembro de 2024, em São João del Rei, Minas Gerais.

2 Trata-se da dissertação, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Hartmann: FRANCO, E. O. *Por uma pedagogia teatral cômica*: Kkkk ? kkkK. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.



básico o corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem (Martins, 2021, p. 23).

E, para me ater à circularidade do meu movimento corpóreo nas artes cênicas, também me inspiro na análise de uma reportagem jornalística, que será descrita no decorrer do texto, cuja observação busca os *procedimentos artísticos* e a *identificação de repertórios técnicos*, tal qual pontuou Rabetti (2000, p. 8). Ao rever esse registro, interesse-me pela “consideração da memória como ‘região’ privilegiada, manancial provedor de sólidas fontes revitalizantes para o delicado exercício, de reflexão ou de prática artística, empenhado neste encontro” (Rabetti, 2000, p. 4). Em poucas palavras, o arquivo avaliado potencializa a minha memória em relação à experiência negro-corpórea vivenciada durante o meu trajeto artístico, pedagógico e acadêmico.

De início, apresento o relato de uma performance cênica em um contexto estrangeiro que inspirou, dentre outras situações mais locais, a percepção de abordagens didático-pedagógicas tocantes ao universo do cômico e do riso, na edificação da pesquisa de mestrado mencionada e na minha prática artístico-pedagógica docente. Logo em seguida, vou descrevendo datas, a contar daquela experiência performática, com o intuito de refletir sobre a sensibilidade metodológica para o fomento de uma educação estética antirracista, em âmbito educacional, incluindo a adoção de estratégias e procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, em 2024, visando ao cumprimento do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterado pela lei 10.639/2003<sup>3</sup>.

Por fim, cabe dizer que os recortes temporais que vou apresentar no decorrer do texto não são estáticos. Podem ser lidos como atravessamentos corpóreos-reflexivos-espiralares, como se fossem a marcação de percursos coreográficos, roteiros performáticos, ebós ofertados, quilombos registrados, desejos corporais reencontrados, pois: “Clivado de descontinuidade, reversibilidades, giras temporalizantes, ondas de expressões sonoras e rítmicas, o acontecimento corporificado inclui as experiências individuais e coletivas, a memória pessoal e a memória histórico-social” (Martins, 2021, p. 80).

Por outras palavras, outros tantos eventos que racham a nossa percepção corpórea, quando fortalecem as experiências estéticas que conferem a sapiência pluriversal das trajetórias formativas em artes cênicas, revelando o interesse pela pesquisa em uma perspectiva estética antirracista. Boa leitura!

---

3 Convém lembrar que a lei 11.645/2008 também alterou o artigo 26-A da LDBEN e, consequentemente, a lei 10.639/2003, pois inseriu a matriz indígena nos estudos da formação básica e superior brasileiras (Brasil, 1996, 2008). Porém, nesta escrita, não vou me ater aos aspectos históricos e culturais concernentes aos povos originários.



## 2 Os fazeres e os saberes da terra no/pelo corpo-mundo

*Ilha de Malta, última semana do mês de julho de 2007*

Eu participava de um encontro de teatro naquela pequena porção de terra localizada entre o continente Africano e Europeu (imagem 1). Certo dia, o grupo de artistas decidiu retornar à rua, para uma saída de palhaço, na qual portaríamos uma roupa comum - usada cotidianamente - e o figurino do palhaço ficaria guardado em mochilas, sacolas, mãos ou onde mais pudéssemos levá-lo. Naquele dia, o objetivo do exercício era escolher um local, trocar de roupa, vestir a indumentária do palhaço e apenas esperar, pois questionávamos a comunicação literal, imediata e invasiva de algumas relações entre palhaços e o público e vice-versa. Assim sendo, cumpri o combinado!

**Imagem 1** - Saída de palhaço que fiz, à direita, na Rua da República, em Valletta, Ilha de Malta



**Fonte:** Jason Borg, 2007<sup>4</sup>

Enquanto eu esperava, uma dupla de policiais se aproximou e exigiu que eu e os outros artistas, que também faziam suas performances cênicas, saíssemos da rua e nos deslocássemos o máximo possível para as calçadas, sem que atrapalhássemos as entradas e as saídas das lojas e dos comércios. Ao solicitarem a minha retirada, olhei para eles e gesticulei que não os entendia, pois se expressavam em inglês e eu já me encontrava vestido de palhaço. Com gestos, os policiais exigiram, mais ou menos três vezes, que eu recolhesse os meus pertences e, igualmente aos outros artistas-palhaços, me realocasse para a calçada.

Naquele momento, recordei-me das técnicas de andados e tropeços que aprendi na oficina do palhaço italiano Leris Colombaioni, que foi oferecida no festival de palhaços Sesc Fest Clown,

<sup>4</sup> A imagem e a reportagem estão disponíveis em: GRECH, Herman. Clowns arrested for clowning about. *Times of Malta*, Birkirkara, 27 jul. 2007. Disponível em: <https://www.timesofmalta.com/article/clowns-arrested-for-clowning-about.9947>. Acesso em: 1 dez. 2025.

ocorrido em Brasília, em 2005. Retirei cada pertence do chão lentamente, entre saltinhos, pulinhos, tropicões e sons proferidos zombeteiramente. Por consequência, em determinado momento, um dos policiais me deu um abanão nos braços, ordenando que eu fosse o mais rápido possível em minhas ações. Porém, eu continuava com a brincadeira, va-ga-ro-sa-men-te, porque também percebi que o agente da justiça tentava segurar, de-ter-mi-nan-te-men-te, um leve sorriso no canto dos lábios.

Com o decorrer do tempo, uma roda já estava sendo formada por um público curioso e risonho, que se divertia com os momentos em que eu retirava os meus pertences da rua, levando-os para calçada: devagarinho, com algumas pirracinhas e... jocosamente... Às vezes, eu mostrava um porrete de plástico, que eu trazia comigo, para os policiais, em tom de autodefesa ao mesmo tempo em que compartilhava o meu olhar com aqueles que já se tornavam cúmplices daquela performance cênica criada, aleatoriamente, naquela estreita rua da ilha maltesa.

Quando terminei de recolher todos os meus objetos, os policiais ainda me repreenderam, outra vez, naquele irreconhecível inglês - que eu juro e insisto que não compreendia -, e viraram as costas para mim. Aproveitei o momento e fiz um gesto malicioso para eles, no entanto, observado apenas pelo público. O que eu não contava era que um senhor branco, possivelmente europeu, que passava na rua, exatamente naquele momento da cena, acabaria se aproximando dos policiais para me delatar, pois não havia gostado da minha brincadeira. Resultado: eles retornaram e me levaram para a delegacia, enquanto eu me despedia do público, formado por diferentes nacionalidades, que ainda ficou discutindo entre si a “truculenta” ação dos policiais, principalmente pela intervenção defensiva de um homem negro e esguio, que também passou a me defender.

Depois de ter ficado em uma salinha da delegacia, detido por mais ou menos três horas, fui liberado mediante à intermediação do organizador do festival.

*Brasília, primeiro semestre de 2014*

O relato daquela situação na ilha de Malta é um exemplo, dentre outros, que me fez investigar a fenomenologia do cômico como uma possível metodologia para o ensino do teatro, ainda no término do curso de graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília, em 2009. O que culminou na sistematização dessa proposta artístico-pedagógica, no mestrado, defendido justamente no primeiro semestre de 2014, precisamente em 12 de maio. O contexto cultural, o resgate da memória e do repertório físico e artístico foram algumas das propriedades que identifiquei no cômico como um fator motivador para tratá-lo enquanto abordagem pedagógica em sala de aula.

A intencionalidade em produzir o cômico foi a principal característica que evidenciei na pesquisa, como forma não só de identificá-lo, mas também de diferenciá-lo do jogo, cujo elemento promove o prazer, a liberdade, a motivação e a disponibilidade dos alunos-participantes vivenciarem as aulas de teatro de forma lúdica. Flávio Desgranges (2011), quando analisou algumas propostas metodológicas que usam do jogo no processo de ensino-aprendizagem do teatro, mostrou que o





jogo teatral serve para ampliar a compreensão e o aprofundamento dos elementos cênicos, oferece condições para tratar de outras questões vinculadas aos contextos sociais, políticos, ideológicos e, até mesmo, afetivos e emocionais dos participantes.

Por outro lado, ainda que eu compreendesse a predominância do jogo no processo de ensino-aprendizagem do teatro, pois ele pode ser referendado como *elemento fundante da vida e das relações humanas* (Huizinga, 2010), pude observar que o cômico se manifesta no jogo a partir do momento em que os participantes percebem que podem modificar as regras contidas na brincadeira, ressignificando-as de forma engraçada e/ou ridícula (Franco, 2013; 2014; 2016). Então, o jogo ficou entendido como um espaço privilegiado para provocar as cômicas intenções dos discentes, manifestadas por meio da aderência ou embate das práticas sociais e artísticas expressadas corporalmente pelo grupo de alunos-participantes, tanto em um jogo quanto em uma improvisação ou cena preparada<sup>5</sup>.

O estímulo à fenomenologia do cômico, por meio do repertório físico e artístico das práticas socioculturais dos alunos-participantes, foi bastante delineado na pesquisa de mestrado, assim como a percepção resgatada da minha experiência artístico-pedagógica de palhaço. Entretanto, não dei tanta atenção às questões raciais no desenvolvimento da pesquisa, cujos debates contemporâneos, a respeito do cômico e do riso, tanto têm ressaltado.

É importante observar que o movimento negro brasileiro já vem questionando, há muito tempo, o modo como negros e afro-brasileiros eram (e ainda são) representados em determinadas produções artísticas e educativas, em especial com enfoque no cômico e no riso. Como fez Abdias Nascimento, com a sua sensibilidade estética para criticar a prática racista do *blackface* e fomentar a visibilidade afirmativa de corpos negros em cena, por meio da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), e tantas outras contribuições intelectuais que valorizaram a população negra e afro-brasileira (Nascimento, 2004; 2016; 2019).

*Distrito Federal, primeiro semestre de 2024*

São os fatores raciais que quero problematizar nesta escrita, pois vivenciei em minha trajetória artístico-pedagógica experiências afirmativas do corpo negro nas artes cênicas. Talvez, por me deixar levar pelo teor transgressor do cômico e do riso, e não ter me engajado, ou mesmo me comprometido, com o debate a respeito do racismo, não enfatizei nem aprofundei a temática étnico-racial na pesquisa de mestrado, o que daria um alcance relevante para o debate de uma educação antirracista por meio do cultivo estético do cômico e do riso em sala de aula.

---

<sup>5</sup> “Além do jogo, outros procedimentos foram adotados para motivar a manifestação do elemento cômico: a *improvisação*, na provocação e no aproveitamento dos momentos inusitados; a *caricatura* e a *paródia*, na ampliação do destaque do movimento comicamente explorado; o uso do *foco* e da *máscara*, na exploração do corpo e motivação do destaque da corporeidade do repertório físico apresentado pelos discentes. Para construir um espaço favorável, que motivasse a demonstração das práticas sociais dos alunos, ainda sugeri que o arte-educador pudesse dar início ao processo de ensino e aprendizagem *provocando comicamente o contexto*, lançando mão do seu próprio repertório físico e artístico diante dos alunos” (Franco, 2014, p. 150-152, grifos nossos).



Por outro lado, não fui induzido pelo modismo dos conceitos de decolonialidade e contracolonialidade, sem qualquer relação com eles, ou com as práticas artísticas e culturais voltadas ao cômico e ao riso em grupos culturais desconhecidos por mim. O professor da Universidade de Brasília, Erico José Souza de Oliveira (2024), por exemplo, vem questionando o fato de muitos artistas e acadêmicos brasileiros utilizarem práticas culturais afro-brasileiras para enriquecer suas criações artísticas, denominando-as de decoloniais, porém, sem refletirem criticamente sobre apropriação cultural e privilégios de classe e raça. Para ele, as universidades brasileiras continuam a perpetuar a colonialidade e o racismo em suas práticas pedagógicas e curriculares, apesar das ações afirmativas e da luta dos movimentos negros. Por isso, o professor Erico José ainda ressaltou a necessidade urgente de repensar a relação entre as artes cênicas e as culturas subalternizadas no Brasil, promovendo uma prática decolonial verdadeira e refletida, inclusive com respeito ao cômico, conforme ele mesmo concluiu:

As artes do cômico, das mímicas e das máscaras precisariam encarar com firmeza a realidade colonial em seu próprio seio para poderem redimensionar as posturas coloniais contidas em seus procedimentos artísticos e pedagógicos, o que implicaria uma revisão profunda de seus ideários de liberdade criadora e, principalmente, de seus diálogos interculturais. Talvez assim pudessem fugir do ranço apropriador sobre as práticas culturais negrorreferenciadas mascaradas de processos artístico-decoloniais (Oliveira, 2024, p. 20).

Como o racismo é fundante no sistema capitalista-colonial, e na minha própria experiência artístico-pedagógica, eu tive que aprender a não ser racista, a contar dos contextos de ensino e aprendizagem que frequentei; por outro lado, também tive que aprender a ser antirracista a partir de outros espaços sociais com os quais passei a conviver, como foram os casos de algumas escolas públicas do Distrito Federal, na qualidade de professor de artes cênicas. Isso exigiu de mim um letramento racial para um despertar consciente em relação às práticas discriminatórias no ambiente escolar, assim como à sensibilidade na promoção de uma educação estética antirracista, cuja experiência artístico-pedagógica, tocante ao universo do cômico e do riso, pôde evidenciar um caminho empírico de formação e aprendizagem no combate ao racismo.

Nesse sentido, ao reconsiderar o relato daquela performance cênica, na ilha de Malta, em 2007, que foi descrita páginas atrás, sempre me vinha à lembrança aquele rapaz negro que me havia defendido, enquanto eu estava sendo rendido e levado pelos policiais. Mas não compreendia o que ele dizia nem o porquê da sua indignação naquele momento de tumulto nas ruas estreitas da cidade maltesa. Apenas observei que ele discordava do que estava acontecendo comigo, veementemente.

Como eu não tinha lido, com atenção, a reportagem mencionada no início dessa escrita, passei a revisitar os registros da minha trajetória artística, para tentar o ingresso no curso de doutorado em artes cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Foi quando resolvi reler e traduzir, na íntegra, o texto do jornal Times of Malta. Acabei por entender que a reportagem denunciava um testemunho de falas preconceituosas direcionadas





a mim, justamente naquele dia da saída de palhaço, o que me auxiliou à lembrança do motivo do conflito ocasionado naquela performance cênica e, de igual modo, da defesa daquele rapaz negro.

Em um dos trechos do jornal Times of Malta foi relatado que: “enquanto ele era preso, uma testemunha disse que ouviu passageiros lançando insultos contra o brasileiro de pele escura, dizendo-lhe para ‘voltar para seu país’ e ‘ir trabalhar em outro lugar’” (Grech, 2007, tradução nossa). Ou seja, além da minha retenção, foram os insultos racistas e xenófobos que fizeram o rapaz negro me defender, quando ele caminhava pela rua e viu a interrupção da minha performance artística, numa ação e reação de solidariedade. Ainda convém acrescentar: o tumulto entre os transeuntes e outros policiais que apartaram as discussões acaloradas entre o rapaz negro e outros turistas, que também me defenderam.

Enquanto no Brasil, segundo o IBGE, posso ser visto como uma pessoa parda, de acordo com as categorias preto e pardo, cuja junção compõe o grupo racial da população de negros no Brasil, sendo a porcentagem que mais representa a maioria dos brasileiros, isto é, quase 56%<sup>6</sup>; naquele contexto da Ilha de Malta fui lido na condição de brasileiro de pele escura. Um ressignificado empírico, e ali depreciativo, da própria imposição euro-branco-cêntrica que definiu o termo negro, uma vez que foi o modo uniformizado que encontraram para reunir a diversidade de povos que não se enquadravam nas características biológicas, físicas, sociais e culturais do idealizado mundo branco, normativo, “civilizatório”, hegemônico e colonizador, atribuindo-se aos “outros” o que se habituou a chamar de “*negritude* e/ou identidade negra” (Munanga, 2020, p. 19, grifos nossos).

Por outro lado, ao me reportar à técnica de andados e pulinhos daquela performance, aprendidos na oficina de Leris Colombaioni, evidencio o aprendizado e a exploração daquela metodologia, visando à promoção da brincadeira e à produção do riso, não só pelos estudos que podem apontar a técnica subentendida ao artista popular em cena, contrariando os olhares superficiais de espontaneísmo, conforme pontuou Rabetti, ao escrever que: “[...] por trás do desejo de enaltecimento do típico e do característico, a presença de repertórios técnicos tão eficientes quanto frequentes para determinadas expressões artísticas teatrais que, mantendo um *diálogo forte* com a tradição, não se configurem, necessariamente, como casual emergência artística” (Rabetti, 2000, p. 9, grifos da autora). Gostaria de situar, por outro lado, os aspectos simbólicos que evidenciam a influência da cultura negro-africana dentro do meu percurso estético-formativo, mesmo que imperceptíveis em um primeiro momento, avaliando a tentativa de apagamento das culturas negras e afrodiaspóricas nas artes cênicas e nas manifestações culturais brasileiras.

Conforme problematizou a professora da Universidade Federal da Bahia, Alexandra Dumas (2022), devemos nos atentar para o silenciamento da herança africana nas artes e culturas populares brasileiras, que acaba reforçando o *racismo epistêmico* e o *racismo estético*. Ela mostrou

---

6 Mais informações do Censo 2022, ver: Belandi, Caio; Gomes, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 22 dez. 2023. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda> . Acesso em: 05 jan. 2025.



que muitos estudos ainda usam os termos e nomenclaturas do teatro convencional para tratar de manifestações negras, afro-brasileiras e indígenas, que sequer adotam essas características em suas expressões cênicas e culturais. Isso, segundo a autora, impõe um olhar universal e colonizador do teatro branco-europeu-aristotélico para manifestações culturais de grupos marginalizados, que, ao contrário, sobreviveram, justamente, por intermédio da resistência ao julgo colonial, como os seus modos de ser e fazer. Além disso, ela apontou que tais culturas não separam a ficção, a estética e a arte das suas realidades e cosmologias, explicando a importância do termo afro na designação popular:

Muitas vezes, o afro do popular é descartado na sua enunciação, promovendo um apagamento de sua matriz cultural africana, tornando-se folclore, nacional, brasileiro, popular, regional, tradicional. Com esse procedimento, corre-se o risco de se aniquilar a teia e as tensões que envolvem poder, afirmando-se o racismo epistêmico e o racismo estético. Ao evidenciar a referência matricial no uso do termo afro-popular, apresenta-se uma intenção de manifestar os aspectos de invisibilização cultural aos quais são submetidas as comunidades quilombolas, *de periferias, das pequenas cidades esquecidas pelos centros econômicos e governamentais do país* (Dumas, 2022, p. 10, grifos nossos).

Em outras palavras, o apagamento das influências negro-africanas nas práticas artísticas e culturais afro-brasileiras deve ser questionado, a fim de revelar os fazeres e saberes, lidos como subalternizados, dos povos afrodiaspóricos, cuja contribuição pode ser ressaltada no universo das artes cênicas brasileiras. Por isso, quero ressaltar outros saberes cênicos que já se encontravam incorporados em mim no momento daquela performance, como as experiências estéticas das apresentações com o Quadrilha Êta Lasquêra<sup>7</sup>. A partilha do olhar e da cumplicidade com a plateia, e outros elementos cênicos, tão reforçadas nas oficinas de formações de palhaço, também eram exploradas nas diversas apresentações que fazíamos trajados de cangaceiros, temática adotada pelo grupo junino, nos diversos arraiais circulares do Distrito Federal.

Interesso-me em reforçar, então, que aquelas apresentações já proporcionavam a brincadeira e o riso por meio da construção de um ambiente lúdico e propício à manifestação do elemento cômico. Às vezes, conscientemente; outras tantas vezes, despretensiosamente. Porém, a fenomenologia do cômico se fazia presente, graças aos momentos inusitados que eram intencionalmente aproveitados, entendendo que: “[...] pensar a especificidade das técnicas cômico-populares nos possibilita pensar os valores que lhes são apropriados” (Tibaji, 2010, p. 19). Entretanto, sem deixar de ressaltar os aspectos simbólicos e constitutivos da presença e da cultura negras e afrodiaspóricas em nossa formação, como são os valores civilizatórios afro-brasileiros, que não só contribuíram, mas também cultivaram as nossas interações estéticas, artísticas e socioculturais, como são o caso de memória, oralidade, ancestralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, religiosidade, energia vital (axé) e musicalidade (Trindade, 2010).

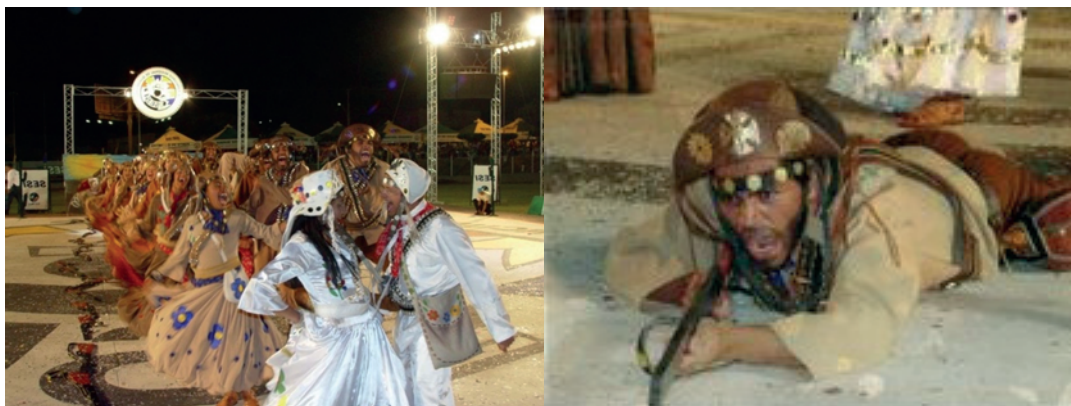
---

7 Grupo fundado em 2000 por jovens artistas e atores sociais da comunidade de Samambaia, XII Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, localizada a 25km do centro de Brasília.



Esses valores civilizatórios reforçam a memória e os elementos corpóreos da ancestralidade negro-africana, ressignificados pelos corpos-negros performatizados, ou mesmo: “[...] comportamentos duplamente repetidos, o que alude à reiteração da ação performada, sua repetição no tempo e como tempo e duração, assim como sua simultânea efemeridade (Martins, 2021, p. 38)<sup>8</sup>. Ou seja, há que ressaltar o quantitativo de negros e negras na quadrilha Êta Lasquêra, que sustentavam os nossos encontros estético-culturais (imagem 2).

**Imagem 2** - Apresentação da Quadrilha Êta Lasquêra, na qual me encontro no segundo casal, à esquerda, e deitado no chão, à direita



**Fonte:** arquivo pessoal, 2003

Desta forma, eu percebia o modo espalhafatoso com que dançávamos quadrilha junina, balançando aleatoriamente braços, pernas, coluna, entre pulos, gritos de animação e variações na movimentação corporal causada pelos ritmos do xaxado, xote, baião e forró. Essas características eram expressas pelo modo que cada participante do grupo dançava quando privilegiava um olhar malicioso ou o aspecto rude, porém, festivo, dos cangaceiros e das cangaceiras do bando de Virgulino Lampião e Maria Bonita - tema pesquisado e apresentado pela quadrilha junina até hoje (imagem 3).

---

8 Vale a pena contextualizar que Leda Maria Martins se fundamentou no conceito de *comportamento restaurado*, forjado por Richard Schechner, para tratar da performance em seu estudo (Martins, 2021, p. 38). Para mais informações sobre o conceito, ver: SCHECHNER, R. O que é performance?. *O percebejo*: revista de teatro, crítica e estética, ano 11, n. 12, 2003, p. 25-50.

**Imagem 3** - Apresentação da Quadrilha Êta Lasquêra de Samambaia, Distrito Federal



Fonte: arquivo pessoal, 2007

Naquela época, a *Êta Lasquêra* trouxe inovações e impactou as competições por se apresentar totalmente trajada de cangaceiro e executar os passos da dança trazida da França, por meio de uma reelaboração própria do tema, cuja delicadeza e sutileza do minueto foram relidas por meio do corpo baixo do xaxado estilizado: bate um pé, bate o outro, arrastando e levantando o joelho; empina e pontua o traseiro; brincando e parodiando de um modo bem étnico-brasileiro, *etcha!!!*

Outra experiência estética que reforçou os relatos dos meus saberes cênico-corpóreos foi a *Paixão do Cristo Negro*, quando os momentos cômicos também surgiam nos ensaios ou apresentações<sup>9</sup>. Nas improvisações que criávamos para construir aquela encenação, em uma ocasião, eu fazia o discípulo Judas Iscariotes que, na idealização da cena, deveria se retirar abruptamente quando Jesus Cristo o denunciaria como o traidor do grupo. Nesse improviso, com todos os olhares e dedos apontando para a minha pessoa: respirei, olhei para todos e provoquei, zombeteiramente, um caricato choro de buááá! Evidentemente todos riram, pois quebrei com o padrão e mostrei a defesa e a fragilidade daquele “perverso” discípulo “vilão”, historicamente rejeitado pelo mundo cristão.

Esses efeitos cômicos eram expostos justamente nas apresentações que fazíamos a um grande público reunido às sextas-feiras santas. Como, por exemplo, quando interpretei o rei Herodes, cuja cena estampou a ridicularização que o personagem histórico fez a Jesus Cristo, numa atmosfera de orgia, festa, zombaria e fanfarronice (imagem 4).

9 Manifestação religiosa e artístico-cultural realizada em Samambaia, Distrito Federal, desde 1997. A partir de 1998 acrescentou o adjetivo negro com o intuito de apresentar um Jesus Cristo com qualidades afro-brasileiras, mais correspondentes ao povo brasileiro, ao invés de afirmar que ele era de fato negro.



**Imagem 4** - Cenas da Paixão do Cristo Negro de Samambaia/DF

Fonte: arquivo pessoal, 2003

Não quero, com isso, desconsiderar as experiências que tive, posteriormente, no meu processo de ensino e aprendizagem em artes cênicas, com foco no cômico, no riso e na figura do palhaço<sup>10</sup>. O que pretendo, tão somente, é evidenciar a minha consciência corpórea, mais ou menos perceptível, dos efeitos de produção da comicidade, que também foi ampliada naquela oficina de palhaço que fiz em 2003, por meio da sistematização da exposição ao ridículo, da exploração dos meus próprios defeitos, ou “lixo pessoal”, e do domínio do foco e da triangulação em cena.

Além disso, demonstrar a presença de alguns elementos característicos da cosmovisão africana incorporados às práticas artísticas, pedagógicas e culturais que vivenciei, mesmo que tratados indiretamente, como foram os casos de memória, ancestralidade, circularidade, corporeidade, ludicidade e comunitarismo, ademais a visibilidade afirmativa dos corpos negros em cena, pois: “o corpo em performance restaura, expressa e, simultaneamente, produz esse conhecimento, grafado na memória do gesto” (Martins, 2021, p. 130).

Entendo que, ao reconsiderar a análise desses relatos, posso recomençar uma aproximação conceitual centrada na influência das culturas negras e afrodiaspóricas em meu percurso estético-formativo, sem utilizar nomenclaturas do sistema teatral branco-europeu-aristotélico para caracterizar as práticas culturais populares, e com o recorte afro, que integrei, já que: “afixar uma referência do teatro aristotélico como medida única interpretativa a uma prática cultural negro-brasileira soa como uma ação de embranquecimento pela via da cientifização racional ou de invisibilização matricial negra, subjugando seus postulados a um modelo hegemônico” (Dumas, 2022, p. 11).

De modo geral, sei que por todas essas terras eu habitei, aprendi e partilhei. Mais do que um ideário bairrista, entendo que o diálogo crítico e analítico do racismo pelo mundo proporcionou a elaboração dos fazeres e saberes em artes cênicas, em uma perspectiva corporalmente antirracista.

10 A minha primeira oficina de palhaço foi com dois artistas e palhaços, naquela ocasião, integrantes de um reconhecido grupo teatral de Brasília. A iniciação foi feita na cidade de Samambaia, no segundo semestre de 2003, tendo como inspiração algumas propostas do Grupo de Teatro LUME, vinculado à Universidade de Campinas, com o qual os dois ministrantes haviam tido uma experiência formativa anteriormente.

Isso contribui com a minha formação e dialoga com a minha prática de professor de artes cênicas nas escolas públicas de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

*Samambaia, Distrito Federal, última semana do mês de junho de 2024*

Aquele brasileiro de pele escura (eu), lido a partir daquele contextoilhado, levou em consideração a proeminência digna da tez negra ao ingressar como professor em algumas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, sobretudo a partir do ano de 2016. Depois, passei a amadurecer a minha própria percepção negro-corpórea no decorrer dos anos, permeabilizando a sensibilidade docente na apresentação e abordagem de conteúdos artístico-pedagógicos antirracistas, ponderando sobre aqueles voltados ao cômico e ao riso. Ou mesmo em diálogo com as reflexões filosóficas de Leda Maria Martins, ao tratar das performances corporais que transmitem o conhecimento das culturas africanas trasladadas para as Américas:

Grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. Dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada da pele, uma sonoridade de cores (Martins, 2021, p. 36).

Tal movimento de grafar o saber corpóreo ainda grafitou as cores do/em meu corpo no combate ao “racismo recreativo” (Moreira, 2019) no cotidiano escolar, isto é, aquele tipo de humor que propaga a hostilidade racial entre as pessoas, a opressão racial e o discurso de ódio. Para isso, busquei impulsionar e visibilizar a estética de corpos negros e juvenis no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Arte<sup>11</sup>. Também, na crítica ao *black face*, nas aulas que eu leciono para os alunos do ensino médio, cujo conteúdo foi tratado nas letras do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio das Escolas Públicas do Distrito Federal (Secretaria de Estado de Educação, 2022, p. 68). Para revisão e elaboração do currículo, integrei a equipe de redatores da área de Linguagens e suas Tecnologias, representando o componente Arte e resgatando aspectos dignos da história e cultura negra e afro-brasileira nas letras de um relevante documento de apoio às práticas pedagógicas em sala de aula<sup>12</sup>.

Ou seja, a minha vivência negro-corpórea me sensibilizou para a abordagem de conteúdos voltados à aplicabilidade da lei 10.639/03, que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira

---

11 Para isso, ver a sistematização de outras experiências artístico-pedagógicas antirracistas em forma de artigos. Ver: FRANCO, Elison Oliveira. A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 393-412, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/60838>. Acesso em: 1 dez. 2025; FRANCO, Elison. O ilê performático da biodiversidade dos Orixás e das Iabás: os saberes das Africanidades para a sustentabilidade contemporânea. *Revista VTS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 187-200, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/41252>. Acesso em: 1 dez. 2025.

12 Os direcionamentos pedagógicos étnico-raciais e antirracistas, concernentes ao componente arte, estão nos objetivos de aprendizagem do próprio currículo, como a crítica ao *black face* “LGG34FG” e o legado de personalidades negras “LGG35FG” (Secretaria de Estado de Educação, 2022, p. 68).





em sala de aula (Brasil, 2003). Se o debate do *blackface* pode parecer ultrapassado em círculos de estudos acadêmicos e pós-graduados, na educação básica ele ainda é muito incipiente. E foi justamente a contextualização pedagógica, histórica e crítica, a respeito do *blackface*, que me colocou diante de uma atividade avaliativa muito potente, realizada por um estudante, convergindo com as corporeidades negras esboçadas nas linhas desta escrita.

Refiro-me à concepção do “caderno criativo”, do estudante L. P, de 17 anos, em formato de circo<sup>13</sup>. Ele reconsiderou os espaços físicos que podem resguardar o conhecimento produzido nas artes cênicas, a contar da prática artístico-pedagógica antirracista que tivemos. Segundo o estudante, o caderno criativo, em formato de circo, foi pensado para demonstrar que se trata de um espaço que abarca a todos, ou seja, a pluralidade e a diversidade cultural (imagem 5).

**Imagem 5** - Cadernos criativos dos estudantes



**Fonte:** arquivo pessoal, 2024

Se para o estudante o circo é o espaço onde se resume tudo, para mim, o olhar poético-pedagógico sobre sua espacialidade também fortaleceu a perspectiva de uma educação antirracista. Trato disso, porque eu ressaltai no decorrer das aulas a ação de artistas negros nas artes cênicas, como o palhaço Benjamim de Oliveira (1870-1954), visibilizando um aspecto da história e cultura afro-brasileira. Dito de outro modo, o resgate de uma personalidade da cultura brasileira, no universo das artes cênicas, tendo como pano de fundo o conteúdo circense, a contar da figura do palhaço negro que desenvolveu a teatralidade do circo-teatro no Brasil (Marques, 2006; Silva, 2022). Ou ainda, ao realizar um paralelo com as reflexões de Leda Maria Martins, quando tratou do movimento do corpo negro no desenvolvimento do teatro brasileiro:

13 O “caderno criativo” é um procedimento avaliativo que eu pensei para os alunos sistematizarem os conteúdos desenvolvidos no decorrer das aulas de Arte. Um pouco dessa atividade pode ser acompanhada pela reportagem televisa: G1-DF2. Alunos de escolas públicas personalizam cadernos, *G-DF2*, Distrito Federal, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df2/video/alunos-de-escolas-publicas-personalizam-cadernos-12186641.ghml>. Acesso em: 1 dez. 2025.

Integrando os idiomas e códigos cênicos, a gestualidade desenha o corpo nas espacialidades ornamentadas. Expandido e escandido na e pelas espacialidades, esse corpo transeunte, caminha, repousa, corre, sempre em migrações que performam uma ocupação, seja literal, seja simbólica, dos lugares e dos não lugares, instituindo aquilombamentos, reterritorializando os espaços, tornando-os parte expressiva das movências e andanças cênicas (Martins, 2021, p. 79-80).

Movências cênicas que me levaram a apresentar aos alunos, após a atividade avaliativa de visualidades negras, alguns artistas negros, a fim de reforçar o aprendizado dos aspectos atinentes à lei 10.639/2003. A exposição didática e pedagógica da vida do palhaço negro Benjamim de Oliveira mostrou um tipo diferenciado de comicidade, pois apresentou a ação estética de um artista que, tal qual outros de origem negro-africana, quase foi silenciado na história consolidada das artes cênicas. Entretanto, o aumento de pesquisas e estudos contemporâneos a seu respeito, acabam festejando a sua existência e o seu legado artístico (Marques, 2006; Silva, 2022).

No mais, a exposição afirmativa de trajetórias artístico-corpóreas-enegrecidas acaba conferindo uma reflexão pedagógica cativante, em contrapartida à prática racista do *blackface* e às produções do cômico e do riso que adotam esse caminho na contemporaneidade. O que pode levar o grupo de estudantes a um efetivo processo de ensino e aprendizagem antirracista, graças a atenção ao desenvolvimento intencional e consciente de uma educação para as relações étnico-raciais, por uma perspectiva estética afirmativa dos conteúdos conectados ao componente curricular Arte, com foco no ensino do teatro na educação básica, como ocorreu com a atenção às corporeidades negras.

Por fim, cabe lembrar que o ensino médio constitui um dos momentos importantes para o desenvolvimento do artigo 26-A da LDB, alterado pela lei 10.639/2003, nas etapas da educação básica brasileira, cujo texto da lei já determinava que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira” (Brasil, 2003). Nesse sentido, os códigos ancestrais, registrados e traslados pelo corpo negro, tornam-se uma abordagem estética fundamental para movimentar o pensamento na formação dos estudantes das escolas públicas e privadas pelo Brasil.

### 3 Considerações negro-corpóreas em trajetos (*des*)contínuos

Foi pelo entrelaçamento dos meus fazeres e saberes negro-corpóreos em artes cênicas, tendo como pano de fundo a minha experiência de pesquisa de mestrado, que versou sobre a fenomenologia do cômico, que construí esta escrita. O intuito foi partilhar estratégias e procedimentos didáticos e pedagógicos para a aplicabilidade do artigo 26-A da LDB, especialmente a lei 10.639/2003, nas aulas de teatro no ensino médio, por meio dos conteúdos ligados ao universo estético do cômico e do riso com uma abordagem antirracista, como a crítica ao *black face*, o olhar artístico-pedagógico sobre o circo e os palhaços brasileiros de peles escuras.



A memória da minha experiência negro-corpórea conferiu a apetência e a insistência do combate ao racismo sistêmico à brasileira, cujo diálogo com o mundo reforçou a necessidade de compartilhar, a contar desta escrita, práticas artístico-pedagógicas antirracistas na educação básica e - por que não? - em outros níveis de ensino e contextos escolares e educativos. Vislumbro, assim, que os diferentes contextos de ensino e aprendizagem lancem mão dos estudos e das práticas voltadas ao universo do cômico e do riso, numa perspectiva estético-corpórea intencionalmente antirracista.

Portanto, com o meu-corpo-negro, sigo... continuo... Em/por... Samambaia... Brasília... Distrito Federal... Minas Gerais... Belo Horizonte... São João del Rei... Ouro Preto...



## Referências

- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, ano 175, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) . Acesso em: 21 fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, ano 187, 10 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) . Acesso em: 21 fev. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, ano 187, seção 1, 11 mar. 2008, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> . Acesso em: 20 ago. 2019.
- DESGRANGES, F. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec/ Edições Mandacaru, 2011.
- DUMAS, A. G. Nomear é Dominar?: Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 12, n. 4, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/121806>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- FRANCO, E. O. Entre o jogo e o cômico: uma possível metodologia para a Pedagogia Teatral. IN: Marques de Sá, Antônio Villar (org.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 79-103.
- FRANCO, E. O. *Por uma pedagogia teatral cômica: Kkkk ? kkkK*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-graduação em Arte, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FRANCO, E. O. Da cômica experiência à reflexão teórica: uma proposição metodológica para a Pedagogia Teatral. In: HARTMANN, L; VELOSO, G. (org.). *O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016, p. 237-258.
- GRECH, Herman. Clowns arrested for clowning about. *Times of Malta*, Birkirkara, 27 jul. 2007. Disponível em: <https://www.timesofmalta.com/article/clowns-arrested-for-clowning-about.9947> . Acesso em: 1 dez. 2025.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MARQUES, D. O palhaço negro que dançou achula para o Marechal de Ferro. *Sala Preta*, São Paulo, Brasil, v. 6, p. 55–63, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57293>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar: poética do corpo-tela*. 1a ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v. 18, p. 209-24, 2004.



NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, A. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Abdias Nascimento; com prefácio de Kabengele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Erico José Souza de. Máscaras e mímicas no teatro brasileiro: uma decolonização da prática artística?. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 4, n. 53, p. 1–21, 2024. DOI: 10.5965/1414573104532024e0125. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/26154>. Acesso em: 15 fev. 2025.

RABETTI, B. Memórias e culturas do “popular” no teatro: o típico e as técnicas. *O percevejo*, n. 8, ano 8, 2000, p. 3-18.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Brasília: SEEDF, GDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

SILVA, E. *Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*. São Paulo: Itaú Cultural; Editora WMF Martins Fontes, 2022.

TIBAJI, A. Teatro, valor e pluralidade: rumo a uma política e a uma estética do popular. In: RABETTI, B. *Teatro e comichidades 3: facécias, faceirices e divertimentos*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: Brandão, A. P.; Trindade, A. L. da. (org.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.



**Biografia acadêmica**

Elison Oliveira Franco - Universidade de Brasília (UnB)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: [elisonarte@gmail.com](mailto:elisonarte@gmail.com)

**Financiamento**

CAPES

**Aprovação em comitê de ética**

Não se aplica

**Conflito de interesse**

Nenhum conflito de interesse declarado

**Contexto da pesquisa**

Não declarado

**Direitos autorais**

Elison Oliveira Franco

**Contribuição de autoria (CRediT)**

Não se aplica

**Licenciamento**

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>.

**Modalidade de avaliação**

Simple Cego

**Editores responsáveis**

Rita Gusmão

Mariana Azevedo

Marcelo Cordeiro

**Histórico de avaliação**

Data de submissão: 30 maio 2025

Data de aprovação: 17 nov. 2025