

## O GRIÔ DENTRO E FORA DA ESCOLA: PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL<sup>1</sup>

Julio Souto Salom<sup>2</sup>

*Universidade Federal de Santa Catarina*

### RESUMO

A inclusão da perspectiva afro-brasileira na educação formal teve importantes avanços nas últimas décadas, possibilitando inovações pedagógicas para a descolonização da educação. Dentre as mudanças, observamos a presença de mestres griôs nas escolas, introduzindo conhecimentos e procedimentos didáticos oriundos de espaços culturais extra-acadêmicos. O objetivo deste estudo é seguir os griôs dentro e fora da escola, para entender a conexão entre as práticas educativas no espaço formal e os saberes e fazeres ancestrais construídos em espaços tradicionais. Começamos com uma contextualização geral da figura dos griots em contexto africano e a sua crescente presença no Brasil atual, reconstruindo o processo da sua recente proliferação. Depois realizamos um acompanhamento etnográfico das atividades educativas de dois griôs na região metropolitana de Porto Alegre. Durante vários meses, observamos as atividades dos griôs na escola (rodas de conversa, palestras, apresentações teatrais) e fora da escola (encontro de capoeiristas, aulas de yorubá em terreiras de batuque). Os resultados mostram que a vivência extra-acadêmica dos griôs é fundamental na sua atuação escolar. Destaca o estudo das marcas linguísticas africanas no português falado no Brasil e do racismo colonial sem temporalidade linear. A história e cultura africana e afro-brasileira não são abordadas como um frio componente curricular, mas desde a sensibilidade afetiva e a firmeza antirracista, confrontando a inércia colonial de algumas práticas arraigadas no cotidiano escolar. Concluímos que a colaboração dos griôs no ensino formal tem enormes potenciais para descolonizar a educação, desde que articulada com a atuação dos docentes.

**Palavras-chave:** Griôs; Educação Decolonial; História africana e afro-brasileira.

### THE GRIOT INSIDE AND OUTSIDE OF SCHOOL: TOWARDS A DECOLONIAL EDUCATION

### ABSTRACT

The inclusion of the Afro-Brazilian perspective in formal education has made important advances in recent decades, enabling pedagogical innovations for the decolonization of education. Among the changes, we observed the presence of griots in schools, incorporating knowledge and teaching procedures from extra-academic spaces. The objective of this study is to follow the griots inside and outside the school, to understand the connection between educational practices in the formal space and the ancestral knowledge built in traditional spaces. We begin with a general contextualization of the figure of griots in an African context and their growing presence in Brazil today, reconstructing the process of their recent proliferation. Afterwards, we carried out an ethnographic monitoring of the educational activities of two griots in the metropolitan region of Porto Alegre. For several months, we observed the activities of griots at school (conversation circles, lectures, theatrical presentations) and outside of school (Capoeira

<sup>1</sup> Este texto é parte da tese de doutorado, intitulada: "Quando chega o griô: conversas sobre a linguagem e o tempo com mestres afro-brasileiros", defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Doutor em sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. Endereço para correspondência: CFH, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima s/nº, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil, CEP: 88040-970. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4882-4805>. E-mail: [julio.salom@ufsc.br](mailto:julio.salom@ufsc.br)

meeting, Yoruba classes in terreiras of Batuque). The extra-academic experience of griots is fundamental in their performance at school. We highlight the study of African linguistic marks in Portuguese spoken in Brazil and colonial racism without linear temporality. With this, African and Afro-Brazilian history and culture is not introduced as a cold curricular component, but from an affective sensitivity and anti-racist position, confronting the colonial inertia of some practices rooted in everyday school life. We conclude that the collaboration of griôs in formal education has enormous potential to decolonize education, as long as it is coordinated with the actions of teachers.

**Keywords:** Griots; Decolonial Education; African and Afro-Brazilian History.

## EL GRIOT DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA: PARA UNA EDUCACIÓN DECOLONIAL

### RESUMEN

La inclusión de la perspectiva afrobrasileña en la educación formal avanzó las últimas décadas, permitiendo innovaciones pedagógicas para la descolonización educativa. Entre los cambios, observamos la presencia de griots en escuelas, introduciendo conocimientos y procedimientos didácticos de espacios culturales extra-académicos. El objetivo del estudio es seguir a los griots dentro y fuera de la escuela, observando la conexión entre las prácticas educativas en espacio formal y los saberes y prácticas ancestrales construidas en espacios tradicionales. Comenzamos contextualizando la figura del griot en contexto africano y su creciente presencia en Brasil actualmente, reconstruyendo el proceso de su reciente proliferación. Posteriormente, realizamos un seguimiento etnográfico de las actividades educativas de dos griots en la región metropolitana de Porto Alegre. Durante varios meses, observamos las actividades de los griots en la escuela (círculos de conversación, conferencias, representaciones teatrales) y fuera de la escuela (encuentro de capoeira, clases de yoruba en terreiras de Batuque). Los resultados muestran que la experiencia extra-académica de los griots es fundamental para sus prácticas escolares. Destaca el estudio de marcas lingüísticas africanas en el portugués hablado en Brasil y el racismo colonial sin temporalidad lineal. Con esto, la historia y la cultura africana y afrobrasileña no son abordados como un frío componente curricular, sino desde una sensibilidad afectiva y una posición antirracista, confrontando la inercia colonial de algunas prácticas arraigadas en la vida escolar. Concluimos que la colaboración de los griots en la educación formal tiene enorme potencial para descolonizar la educación si se coordinan con los docentes.

**Palabras clave:** Griots; Educación Descolonial; Historia africana y afrobrasileña.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é adaptação parcial de uma tese de doutorado sobre a crescente presença dos griôs no Brasil atual (Salom, 2019). A tese de doutorado acompanha os griôs em diferentes âmbitos, para indagar sobre questões relativas à vivência do tempo e da linguagem. Em este artigo, separamos a observação do trabalho educativo dos griôs, cruzando o território escolar com outros espaços de educação popular de matriz africana.

A luta pela descolonização da educação no Brasil é um caminho que vem de longe (Gomes, 2017), que nas últimas décadas parece ter alcançado conquistas significativas como a Lei 10.639/03 (Rocha, 2006). Essa tendência legítima e potencializa diferentes intervenções para uma educação decolonial (Abreu e Francischett, 2019; Tonet et al, 2023). O ensino da história africana e cultura afro-brasileira fomenta

processos de subjetivação antirracistas a partir, por exemplo, do estudo da literatura africana e afro-brasileira (Santos, 2015; Santos; Dantas, 2020). Estas transformações, como era de esperar, não estão isentas de resistências conservadoras (Martins, 2015). Como mostramos neste artigo, a colaboração com os mestres griôs aparece como mais uma estratégia que acrescentar ao repertório de ação dos professores dispostos a investir nesta tendência decolonial, criando alianças que, ainda que desafiantes, sempre se tem mostrado extremamente intensas e produtivas.

O objetivo do artigo é entender a forma em que os mestres griôs estabelecem a conexão entre as práticas educativas no espaço formal e os saberes e fazeres ancestrais construídos em espaços tradicionais. Para isso, a narração a seguir acompanha dois mestres griôs, Julinho de Òsalá e Mestre Chico, atuando em escolas públicas municipais da região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa de doutorado da que adaptamos este fragmento foi realizada nesta região. Por levantamentos bibliográficos e interações com educadores, pesquisadores e ativistas de outras regiões do Brasil, sabemos que a presença e crescente visibilidade dos griôs é um fenômeno relativamente extensivo a todo o território. Observamos as atuações dos griôs em novembro de 2016, atuando em três escolas da rede pública municipal de Esteio (RS) em atividades promovidas como “Ação Griô”. Em maio de 2017 observamos uma série de eventos semelhantes em escolas de Canoas (RS), com a participação deles junto com outros convidados. Acompanhei como observador todos os acontecimentos descritos, com a concordância explícita de todos os envolvidos após me apresentar e explicar os objetivos e procedimentos da minha pesquisa. Durante os eventos, tomei notas em caderno de campo, gravei o áudio das falas (posteriormente transcritas para rememoração e interpretação), e realizei fotografias, como as apresentadas neste artigo. Os eventos foram organizados por Julinho de Òsalá a partir de contatos informais com professoras da escola, mas sem nenhum apoio oficial da prefeitura nem qualquer outra instituição pública. Ainda que com tendências semelhantes, as situações foram diferentes em cada um dos casos, respondendo ao tipo de atuação proposta, à idade dos escolares (variando das primeiras séries de fundamental até as últimas séries do ensino médio) e à personalidade ou intenção dos griôs.

Começamos o artigo com uma breve contextualização sobre o griot e sua crescente generalização no Brasil. Posteriormente, apresentamos os relatos etnográficos. A observação etnográfica nos leva a entender que a vivência extra-acadêmica dos griôs é fundamental na sua atuação escolar. Organizamos a observação de alguns momentos etnográficos como quatro características gerais que emergem do estudo: a representação lúdica como saber sensível, a capacidade de suavizar encontros tensos, a contestação irônica e desconfortável, e a firmeza na reprovação decolonial.

Nas suas falas e apresentações, destaca o estudo das marcas linguísticas africanas no português falado no Brasil, evidenciando os rastros etimológicos das raízes bantos e yorubás e os apagamentos e desvios semânticos que estabilizam o sentido atual de alguns termos. O racismo colonial é apresentado como persistência (Anjos, 2019) articulando o passado e o presente em uma temporalidade descontínua que aponta para uma *arkhé* negra (Sodré, 2005, p. 92). Com isso, a história e cultura africana e afro-brasileira não é introduzida como um frio componente curricular, mas desde a sensibilidade afetiva e o posicionamento antirracista, confrontando a inércia colonial de algumas práticas arraigadas no cotidiano escolar. Finalmente, apresentamos umas considerações finais sobre a potência decolonial dos griôs na educação.

## QUEM SÃO OS GRIÔS

O griot, o guardião da memória oral do seu povo, ainda que relativamente desconhecido no ocidente, é uma figura central na organização de certas sociedades do ocidente africano. Documentados desde o século XIV, no antigo Império de Mali o griot atuava como porta-voz do *mansa* (imperador), era o historiador que preservava e transmitia as genealogias e gestas dos nobres e heróis, ensinava as crianças e animava as festas com suas atuações poéticas e musicais (Niane, 1960; 2010). Atualmente, os griots seguem mantendo viva essa conexão com a sua história, ampliando seu registro de atuação: reconhecidos como músicos e poetas, atuando no teatro e no cinema, exercendo funções políticas de mediação entre elites ou contribuindo com historiadores para seguir narrando a história (Hale, 2007). A sua colaboração com os historiadores africanos tem um caráter especialmente significativo, ao serem valorizados como fontes históricas que possibilitaram contestar a historiografia colonial europeia. Nesse sentido,

o griot se fez relevante para o movimento de descolonização epistêmica da história, equiparando o griot a uma biblioteca viva (Ki-Zerbo, 2010; Vansina, 2010; Hampâté Bâ, 2010).

Em paralelo à sua revalorização na África, o griot foi ganhando notoriedade na diáspora africana nas Américas. O movimento negro estado-unidense abraçou este termo pela sua força simbólica, e começou a operar com ele para designar e valorizar lideranças negras ausentes nos circuitos acadêmicos (Hale, 1997; Cook, 1985). Restabelecendo a filiação com a dignidade deste narrador africano, se contesta o discurso racista de desprezo pelas sociedades ditas sem escrita.

No Brasil, este movimento parece muito recente. Artistas e intelectuais afro-brasileiros conheciam e divulgaram a figura do griot como referência histórica africana (Lopes, 1988, 2014; Nascimento, 2002, p. 123; Sodré, [1983] 2005, p. 98; González [1984] 2018, p. 219-220), mas nas últimas décadas começa a acelerar o agenciamento entre a palavra griot e os mestres afro-brasileiros que aqui atuavam. Assistimos a chegada do griot afro-brasileiro: não só como mudança de nome de seres que já existiam, mas como potenciação de processos de subjetivação em curso.

A chegada do griot ao Brasil opera em vários âmbitos, mas há uma política pública cultural que incrementa significativamente a sua proliferação. Entre 2006 e 2009, no marco do programa *Cultura Viva* do Ministério da Cultura, deu-se início à *Ação Griô* como um eixo estruturante (Barbosa; Araújo, 2010, p. 41). Esta ação visava reconhecer e outorgar bolsas aos griôs brasileiros, para fortalecer sua atividade e fomentar sua interação com instituições culturais (bibliotecas, museus, Pontos de Cultura) e de ensino formal (escolas e universidades). No âmbito desse programa, o griô é definido como uma reinvenção especificamente brasileira (Pacheco, 2006), marcada pela inovação gráfica que substitui a terminação “-ot” (francófona) pela “-ô” (lusófona).

O griô do programa *Cultura Viva* se inspira na figura histórica africana, mas amplia a sua acepção, “pois a ideia não é restringir a ação a um único grupo étnico. Há griôs indígenas, descendentes de europeus, caiçaras, asiáticos. Todo o saber popular integrado numa ação” (Turino, 2009, p. 98). Neste programa são reconhecidos mestres brincantes, artesãos, contadores de histórias, mestres de capoeira ou de artes populares regionais. Sem nenhuma especificidade racial ou étnica, o programa contemplou a

participação de pajés indígenas ou contadores de causos gaúchos atuando em instituições que vão desde quilombos a institutos de cultura luso-açoriana. No breve período que dura esta política pública, o termo griô é difundido e vários mestres o adotam como nome que se dar a si mesmos. Mas a definição proposta nos editais da política pública não chega a se estabilizar nem formar consensos: nos âmbitos de debate público, como as Conferências de Cultura, o termo griô é objeto de acirradas polêmicas (Salom, 2019, p. 40-58).

Terminada a política pública, o griô persiste de forma irregular em diversos espaços. Muitos dos mestres que participaram no programa parecem afastar-se da palavra, enquanto outros seguem encontrando algo atrativo nela. Vemos que a grafia griot reaparece em livros, poemas e dissertações. O momento presente é de instabilidade, é difícil prever até onde pode se desdobrar a existência presente da palavra. Mas é notável que o griot se vigoriza nos contextos marcados pela negritude ou africanidade, a palavra se racializa em uma operação de contramestiçagem (Goldman, 2015) e se mostra operativa como ferramenta decolonial. Se o projeto colonial do genocídio negro brasileiro implica a destruição de toda forma de pensamento e existência diferente da postulada branquitude e o esvaziamento e folclorização da negritude num sincretismo imposto (Nascimento, 1978), a atuação dos griots aparece como interrupção desse processo.

A tese de doutorado na que foram realizadas estas observações seguiu a existência variante do griot em diversos âmbitos, buscando entender a gramática que o faz se fortalecer ou se enfraquecer, e as potências que desdobra quando acontece. Narramos a seguir as nossas observações de dois griôs educando na escola e fora da escola.

## **OS GRIÔS NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA**

A relação do griô com a esfera da educação é bastante recorrente, eclodindo em espaços de ensino formal e desestabilizando algumas convenções básicas. Além de atividades informais ou ligadas à educação popular ou centros culturais, as atuações dos griôs em escolas públicas parece ter se fomentado com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-

brasileira e indígena. As intervenções dos griôs em escolas são atividades esporádicas, palestras ou rodas de conversas, acontecendo principalmente durante o mês de novembro, por volta do 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra em memória da data de falecimento da liderança quilombola Zumbi dos Palmares, ou em torno do 13 de maio, lembrando a abolição da escravatura em 1888. Essas presenças esporádicas servem como porta de entrada na escola de toda uma série de conhecimentos e gramáticas epistemológicas configuradas em espaços de matriz africana, como explicamos nos relatos etnográfico apresentado a seguir.

### **O GRIÔ DENTRO DA ESCOLA: REPRESENTAÇÃO LÚDICA E SABER SENSÍVEL**

Julinho de Òsalá é um babalorixá da cidade de Canoas, onde tem assentada sua casa Ilê Àsé Òbokún, na que ele pratica Batuque, Umbanda e Quimbanda. Conheci ele em uma roda de conversa de um centro cultural, no que se apresentou como griô aprendiz, dizendo que ainda segue aprendendo a arte de contar histórias com Mestre Chico (de quem falamos depois). No tempo que o acompanhei, trabalhava como assessor de um vereador da cidade de Canoas, na secretaria municipal dos Direitos Humanos. Também o vi atuando como ator e bonequeiro em produções teatrais, por exemplo como ator na peça *Os Sinos da Candelária* montada pela companhia *Ói Nós Aqui Traveiz*. Na sua atuação como griô nas escolas, incorpora o repertório cultural da religiosidade afro-brasileira, mas age com muita delicadeza para abordar assuntos relacionados a religião, tentando respeitar a laicidade do espaço público. Isso não é só uma escolha ética, Júlio sabe que as pressões evangélicas são fortes tanto entre o professorado como entre muitos pais, de modo que quando se apresenta nas escolas para um clima de tensão que tenta evitar. O griô é visto pelo professorado como uma figura cultural relacionada à matriz afro-brasileira, mas não necessariamente religiosa, o que gera menos receios que se Júlio se apresentasse no espaço escolar como babalorixá.

Com as crianças mais novas, Júlio utiliza o boneco Bastião, que apresenta atrás de um pano colorido pendurado num canto da sala (Figura 1). O boneco Bastião tem uma história e identidade própria, incluindo uma data de nascimento que permite que Júlio e

seus amigos comemorem com uma festa anual o aniversário de Bastião. Ele é apresentado como um Preto Velho que conhece muitos contos e adora a música: “Para acordar o Boneco é necessário cantar, ele está dormindo agora, mas quer conhecer vocês...”. Para introduzir o boneco e fazer contação, ele pede para todas as crianças cantar uma canção: “Lalalá, lelelé, boneco Bastião, viemos conhecer”. O conto de Bastião situa a narração na África, e conta a relação de uma princesa com uma galinha pintada. Para dinamizar a história, Bastião coloca uma menina negra da turma no papel de princesa, elogiando a beleza dos seus traços e seu penteado trançado. Para isso, antes de começar a contação, sem que os alunos o notem, Júlio pergunta à professora o nome da aluna, e no momento de contar a história Bastião a chama pelo nome, provocando um efeito de surpresa entre todos. As crianças gostam muito do boneco, quando ele aparece todos gritam coisas como “Que bonito!” ou “Que engraçado!”. Uma vez aconteceu que um dos meninos, de uns 6 anos, ficou com medo do boneco quando ele apareceu, correndo junto com a professora e escondendo o rosto na saia dela. Esse momento de susto foi lido com comicidade, provocou o riso dissimulado da professora, que levou a criança até o boneco para tocar nele e tirar o medo, sentando-se depois com os demais alunos. Após a apresentação, todos tiram fotos com Bastião e cantam aos gritos.

**Figura 1** – Griô Julinho de Ósalá e boneco Bastião, em escola de Esteio (RMPA/RS)



Fonte: elaboração própria, 11/11/2016

Com a turma mais velha (6º ano de Ensino Fundamental, alunos de uns 11 anos), Júlio decide não utilizar o boneco Bastião, pois pensa que pode ser muito infantil para eles. No lugar, propõe uma roda de conversa (Figura 2), para falar sobre racismo na atualidade, ancestralidade africana, negritude na música... Normalmente, ele é especialmente delicado ao abordar assuntos que podem ser lidos como ligados à religião, com medo de gerar reações preconceituosas. Quando fala da importância da disposição das crianças na roda, pergunta: “Por quê acham que é importante nos sentar assim, em forma de roda?” e uma criança responde: “Por causa da umbanda”, o griô Júlio retruca: “Não, querido, a roda é da nossa tradição africana, para estar todos no mesmo nível e poder ver-nos todos olho no olho, é importante sim nas religiões africanas, mas não é só de religião”.

**Figura 2** – Roda de conversa Griô Julinho de Òsalá em escola de Esteio (RMPA/RS)



**Fonte:** elaboração própria, 11/11/2016

Em outras atuações em escolas, dependendo da confiança que guarda com o corpo docente, Júlio se sente mais à vontade para trazer o universo afro-religioso.

O seguinte evento foi realizado em uma escola pública de Canoas, onde trabalha uma professora de história que tem boa relação com o Babá Julinho de Òsalá. O evento durou o dia inteiro, envolvendo a participação de turmas de várias idades. A parte da manhã foi dirigida pelo Babá Julinho e na parte da tarde compareceram mais palestrantes convidados por ele. Na Figura 3 vemos os participantes da parte da tarde, sentados de frente, da esquerda para a direita: um mestre de capoeira, uma professora de inglês que morou na África do Sul, o griô Mestre Cica de Oyó, uma lyálorixá e o griô Mestre Chico.

**Figura 3** – Convidados em roda de conversa em escola de Canoas (RMPA/RS)



**Fonte:** elaboração própria, 12/05/2017

Como vemos nas seguintes fotografias (figuras 4 e 5), na apresentação matinal Babá Júlio apareceu caracterizado como um Preto Velho chamado Pai Benedito. Antes que os alunos chegassem, enquanto preparava o cenário com o cartaz do Boneco Bastião e o resto de elementos que vemos na fotografia, Babá Júlio fez questão de me explicar que, nesse momento, estava apenas vestindo as roupas e representando o

personagem desse Preto Velho, mas ele não ia ser incorporado. Ele sentiu a necessidade de remarcar isto porque na sua casa também celebra sessões de Umbanda nas que, através dele, se manifesta um Preto Velho com o mesmo nome. Destacando este ponto, salientava que o que ia acontecer a seguir era uma representação com fins didáticos, mas não tinha a mesma dimensão que uma sessão de Umbanda: ele ia atuar apenas como ator, não como médium. Mesmo assim, a figura do Preto Velho serviu para cativar a atenção dos adolescentes, cujas reações variavam entre a surpresa, o temor e a curiosidade.

**Figura 4** – Griô Julinho de Ôsalá como Preto Velho, em escola de Canoas (RMPA/RS)



**Fonte:** elaboração própria, 12/05/2017

Os jovens foram chegando guiados pela professora, e enquanto iam se sentando nas cadeiras o Babá Júlio já estava sentado em um toco de madeira no centro da roda, fumando um cachimbo com os olhos cobertos por um largo chapéu de palha. Quando todos estiveram sentados, a professora falou com um microfone explicando que iam a presenciar um momento de reflexão cultural, para aprender um pouco da história com o griô Júlio e Pai Benedito.

Levantando os olhos, o Pai Benedito começou a falar sem o microfone com uma voz muito característica, como de ancião, apresentando-se como um africano escravizado nas charqueadas de Rio Grande, falando das suas condições de vida: o chão frio para dormir, a pouca comida, as ferramentas de trabalho... Se os alunos perdiam a atenção, ele os interpelava diretamente para trazê-los de volta à narrativa: “e tu! sim, tu. Quem tu é? Vocês não sabem quem são. Eu sei meu nome. O nome que meu pai e minha mãe me deram é Kabunguê... Benedito, foi o nome que deu meu senhor, que me escravizou e disse que eu tinha que ser Benedito”. Chovia com força sobre a quadra de esportes onde estava acontecendo a apresentação, e o repique das gotas sobre o telhado de zinco obrigava a Júlio a falar alto e grave, mas, ainda assim, a audição era difícil.

Pai Benedito narrava como, conhecido na fazenda pelas suas artes curativas, certa vez foi chamado por outra africana escravizada na Casa Grande para curar o filho do senhor, um bebê que estava doente sem que os médicos conseguissem curá-lo. Nesse momento puxou do seu bolso um atado de folhas e começou a catar uma reza em línguas africanas. Ante o insólito da situação dramática, alguns alunos começavam a filmar com o celular e reprimiam risadinhas, sem saber como reagir. Sem cenário, com o som da tempestade ao redor, com o olhar da professora vigiando a pouca distância, parecia difícil mergulhar por completo na cena narrada. Sentindo essa dispersão, o Babá Júlio os trazia de volta para a cena, com fortes gritos da personagem que mudavam bruscamente o ritmo e intensidade da narração, ou colocando-se muito perto de alguém da plateia, falando com o olhar fixo no seu rosto e quebrando a distância entre a cena e a audiência, assustando os jovens que rompiam a tensão com risadas de catarse.

Essas explosões repentinas ameaçavam dispersar ainda mais a atenção dos adolescentes, mas Benedito os colocava de novo na cena narrada. No clímax da história, Benedito conta como foi amarrado em um tronco quando o senhor pensa que está enfeitando seu filho, sendo chicoteado na frente de todo mundo. Encenando o momento das chibatadas, olhava diretamente para os alunos que ainda riam e recriminava: “Foram muitas chibatadas! E as pessoas olhavam sem me ajudar. E muitos ainda riam, na minha cara!”. Com essas frases de censura, enquanto se golpeava as costas com uma corda grossa, todos os alunos ficaram em silêncio, adotando uma

expressão grave de temor e tristeza. No desfecho da história, o Pai Benedito revela que as chibatadas não fizeram nenhum arranhão nas suas costas, mas quando os senhores foram conferir porque o bebê estava chorando, repararam que suas costas lanhadas tinham levado todas as chibatadas deferidas contra Benedito. Encenando a surpresa, Júlio cai fingindo um desmaio, e a plateia rompe a aplaudir.

Terminada essa apresentação, Júlio levantou do chão entre os aplausos e tira o chapéu da sua cabeça, dirigindo-se a audiência com outro tom de voz, mas suave e cotidiano, começando uma conversa reflexiva na que os alunos comentam e indagam sobre a história que presenciaram (Figura 5).

**Figura 5** – Griô Julinho de Òsalá conversa com alunos em escola de Canoas (RMPA/RS)



**Fonte:** elaboração própria, 12/05/2017

A história lembra outras narrativas nas que o castigo deferido contra um negro escravizado repercutia, por algum motivo mágico misterioso, em alguma pessoa branca amada pelo escravizador. Por exemplo, esse mesmo esquema narrativo é elaborado pelo escritor Allan da Rosa no conto “Costas Lanhadas” (2016). Talvez essa história não incorpore nenhuma informação substantivamente nova sobre o regime de escravidão do Brasil colonial ou sobre as relações raciais contemporâneas, se comparado com uma aula de história convencional. Mas certamente há uma potência de subjetivação para

reconduzir emoções e sentimentos sobre dados históricos que podem ser assimilados friamente através de livros ou aulas escolares. A encenação provoca uma enorme emoção e empatia no público que, inserido na ficção, suspende a distância temporal com os fatos narrados. O impactante relato é presente e, de alguma forma, impõe uma nova experiência da realidade conhecida.

A figura central do Preto Velho ativa essa interrupção da história sequencial e linear, emulando o nó temporal que acontece nas sessões de Umbanda. Quando a magnitude da tragédia colonial embrulha os tempos passados e presentes, a ideia convencional de tempo histórico sequencial se torna instável: “na intensidade do acontecimento da escravidão, o preto velho perdura como uma longa sequência de eventos a ela relacionados” (Anjos, 2019, p. 509). De alguma forma, o mesmo acontece com o Boneco Bastião, que de uma forma mais amena e menos grave (talvez mais adequada para um público infantil) evoca a figura do Preto Velho como uma revivescência ancestral que irrompe quando evocada, “uma intervenção extemporânea de um acontecimento quebrando a sequência cronológica de eventos quotidianos para nela fazer intervir outra série temporal, que faz coexistir passado e presente” (Anjos, 2019, p. 509).

Na parte da tarde, após almoçar uma feijoada preparada pela mãe de Babá Júlio (Vó Vivaldina, uma referência central na sua terreira, muito querida por todos os frequentadores), a roda de conversa correu em moldes mais convencionais (Figura 3). Os diferentes palestrantes foram colocando histórias pessoais sobre suas próprias biografias ou assuntos de interesse: o mestre de capoeira falou de Mestre Bimba e Mestre Pastinha, a professora de inglês que morou na África do Sul falou de Nelson Mandela, o *apartheid* e o povo Zulu, a Iyálorixá comentou questões sobre o Batuque e na conversa com as crianças tentou desmontar alguns preconceitos que existem contra a sua religião, especialmente com relação a feitiços e a relação com os animais. O Mestre Cica e o Mestre Chico foram apresentados por Babá Júlio como griôs, explicando que estes são os guardiões do conhecimento e a sabedoria nas comunidades africanas, que lembram pela oralidade a memória coletiva do seu povo. Mestre Chico fez uma fala mais focada nos Quilombos do Brasil, desde Palmares até as comunidades quilombolas atualmente reconhecidas no Rio Grande do Sul. Mestre Cica fez uma explicação sobre a

origem dos diferentes povos africanos escravizados e comerciados no Brasil, diferenciando as nações bantus, yorubás e jéje, mostrando como suas diferentes influências marcam as variações culturais no povo afro-brasileiro. Os dois falaram algumas palavras em yorubá e quimbundo, gerando muito interesse nos alunos por essa fala que não entendiam, e depois explicaram algumas palavras de origem africana presentes no português do Brasil, mostrando as suas origens e porque foram tomando o seu sentido atual. Ainda que essa roda de conversa teve um ritmo mais pausado e uma dinâmica mais lenta que a apresentação da manhã, os alunos mantiveram todo o tempo um enorme interesse e atitude participativa, perguntando questões pessoais a cada um ou sobre os assuntos comentados. A roda concluiu com um samba de roda, no que o mestre de capoeira tocou seu berimbau e Mestre Chico o djembê, enquanto todos os alunos cantavam e batiam palmas no ritmo.

### **O GRIÔ FORA DA ESCOLA: SUAVIZAR O ENCONTRO**

As apresentações de Babá Júlio como griô sempre parecem carregadas desse componente lúdico, gerando situações cômicas nas quais todos podem dar risadas descontraídas ou se expressar sem inibições. Até nos contextos mais tensos, a habilidade do griô permite suavizar o encontro. Para compreender o efeito das suas intervenções na escola, é interessante observar como ele atua em outros espaços. Vejamos, por exemplo, a apresentação do Boneco Bastião no *Encontro berimbauero* organizado pelo Grupo de Capoeira “Tradição” do Mestre Bira, em Canoas (28/10/2016). Este era um encontro que reunia vários grupos de capoeira vindos de vários lugares do estado para uma atividade que ocuparia todo um final de semana, incluindo alunos jovens e mestres mais antigos. A cerimônia de abertura, no prédio do SESC de Canoas, começou com um clima um pouco tenso, porque muitos dos participantes não se conheciam. O Mestre Bira iniciou como mestre de cerimônias, cumprimentando os presentes enquanto ocupavam timidamente o espaço, mas logo passou a palavra ao Pai Júlio, para ele atuar como animador e apresentador do encontro. Os capoeiristas presentes eram majoritariamente homens adultos e fortes que, como expressões sérias, pareciam meio receosos e não muito dispostos a entrar em brincadeiras de crianças.

Contudo, em um canto da sala já estava preparado o cenário do Boneco Bastião. Observando os presentes e lembrando da apresentação na escola, eu tentava imaginar se esse seria o contexto adequado para usar esse artifício.

No encontro de capoeiristas, a atuação do griô Julinho começou com ele caminhando pela sala e pedindo para todo mundo ficar de pé e formar uma roda, dando a mão ao camarada ao lado, para fazer um pequeno canto e gritar *axé!* Feito isto, ele passou a comandar o boneco Bastião na caixa de teatro, atrás da cortina (semelhante à Figura 1). Na sua primeira aparição, Bastião começa pedindo com muita boa vontade um “boa noite!” mas o público, ainda meio frio, reage com pouca energia. Pede mais uma vez, com algumas piadas, e pouco a pouco os murmúrios, a energia e as risadas começam a circular. O Boneco Bastião vai apresentando um por um os diferentes mestres presentes, falando de onde vieram e louvando sua trajetória. Ao serem citados, os Mestres são convidados a chegar perto do cenário e apertar a mão do Boneco Bastião.

No início, alguns Mestres de Capoeira não parecem muito entrosados com a situação. Um deles chega junto a Bastião de cara fechada e gesto rude, mas aperta a mão do boneco e recebe um aplauso de todos. Outro Mestre, que falava no telefone visivelmente estressado com alguma questão de organização do evento, se aproximou ao ser convocado, afastando o telefone só no momento de chegar perto do palco. Ele sorriu meio forçado, mas depois de receber o aplauso foi logo a abraçar ao Mestre Bira. Mestre Meinha, um dos convidados mais destacados, que vinha de São Paulo, parecia dos mais divertidos com a situação. Chegou gingando junto ao Boneco Bastião, de sorriso aberto, trajando terno azul de veludo e, fazendo um gracejo com uma meia reverência, aperta a mão do boneco dando grande risada e ganhando um forte aplauso. Aos poucos, o ambiente da sala foi se modificando completamente. Depois de cumprimentar os Mestres, Bastião se dirige de novo ao Mestre Bira, deixando com ele a condução do evento e desejando um feliz e produtivo encontro para todos. O evento seguiu com apresentações de makulê e puxada de rede, feitas pelos alunos do Mestre Bira, e concluiu com uma roda de capoeira, que certamente era o momento que todos os capoeiristas esperavam ansiosos.

Afinal da apresentação de Babá Júlio e o boneco Bastião, era evidente que o clima emocional da sala era diferente: ainda que a reação desses capoeiristas tenha sido mais morna que a que poderia ter um público infantil, o fato é que a situação parecia mais confortável e todos tiveram a oportunidade de conhecer a cada um dos Mestres, alguns dos quais só eram conhecidos por referência. No ambiente de suspicácia e receio que precede uma roda de capoeira entre mestres que não se conhecem mutuamente, na qual são compreensíveis as posturas defensivas e preventivas, a atuação de Bastião aqueceu o ambiente criando um clima de tranquilidade e alegria.

### **O GRIÔ DENTRO DA ESCOLA: CONTESTAÇÃO DESCONFORTÁVEL**

Enquanto o griô Julinho de Òsalá tem uma relação muito afável e amistosa com as professoras da escola tentando sempre diminuir a tensão que poderia surgir por preconceitos religiosos ou racismo, criando um ambiente tão distendido quanto naquele encontro de espiados Mestres de Capoeira, Mestre Chico tem uma atitude bastante mais polêmica e de confronto. Com um histórico reconhecido de atuação política junto ao Movimento Negro Unificado e outras entidades do movimento negro, Mestre Chico foi também promotor da “Ação Griô” quando esta foi estabelecida como política pública cultural. Nas suas intervenções públicas, Mestre Chico fala com domínio cênico da sua presença, com falas cadenciadas e movimentos pausados, que eventualmente pode combinar com toques de tambor (sendo o sopapo o mais utilizado). Nas suas falas demonstra erudição sobre a história de África e os povos afro-brasileiros e impressiona o auditório com conhecimentos da língua yorubá e quimbundo. Mas seus comentários, ainda que bem-humorados e de ironia ácida, nunca poupam a atitude crítica com as situações que o incomodam.

No dia em que acompanhei o Mestre Chico numa escola municipal de Esteio, enquadrada no mesmo leque de atividades que as de Babá Julinho recém comentadas, sua participação tinha sido precedida por uma semana de atividades com os professores do centro, abordando a “cultura africana”. Ao chegar na sala de aula onde seria sua intervenção, a professora de português mostrou um grande painel de retalhos de papel nas que estão recolhidas “palavras portuguesas de origem africana”, junto com a sua definição no dicionário. O estranhamento do Mestre Chico foi imediato, mas a

professora continuou explicando que era o produto de uma oficina que tinham feito com os alunos durante a semana. Com muita atenção, Mestre Chico foi lendo as palavras do painel. Tinha palavras de vocabulário comum (principalmente originárias de línguas banto, mas com significado diferente no português brasileiro) como bunda, tunda, mandinga, muamba, mucama, sova, tutano, mongo, requenguela, tagarela, zombar, songamonga, bagunça, muvuca, perrengue... Outras palavras eram mais específicas, designando conceitos ou objetos próprios do universo de matriz africana (principalmente, relacionadas com música, religião ou culinária): agogô, vatapá, quiabo, mondongo, pamonha, marimba, caçamba, mondongo, búzios, sarapatel, quingombô, caçamba, afoxé, milonga, saravá, acarajé, xodó, quindim... A expressão facial de indignação do Mestre Chico foi crescendo enquanto lia as definições, depois perguntou para a professora em tom irritado: “Quem é a pesquisadora que fez isto?”. A professora, já meio constrangida, diz que foi ela com os alunos, com base em pesquisas na internet. Mestre Chico respondeu ofendido:

Mas vocês sabem o que querem dizer estas palavras? Vocês conhecem os idiomas africanos? Estas palavras são todas africanas, como vocês vão entender elas se não sabem os idiomas africanos? Olha aqui: “Bunda”. [A professora ri, diz que foi uma das palavras que os alunos acharam mais engraçadas. Chico responde severo] Bunda é uma etnia! Que vieram pra cá já sabemos como, e pela forma do seu corpo, pela fisionomia, a palavra ficou assim conhecida. Olha aqui: “Mandinga”. É o que? É uma etnia! É a principal etnia do ocidente africano, de Costa Marfim e outros países! Não é isso que está escrito aqui, como definição de “mandinga”: “feitiço”. Feitiço é o que os portugueses achavam que os mandingas faziam. Vocês estão mostrando só o final do caminho, tem que mostrar a raiz, o caminho completo da palavra. (Mestre Chico em Escola de Esteio, RS. 18/11/2016. Registro próprio).

A professora começa a ficar sem jeito, envergonhada, se desculpa e diz que vai retirar essa palavra. Mestre Chico nega, diz que o correto seria deixar ela no painel, mas explicar direito o seu sentido. Ele apresenta uma explicação semelhante sobre “Agogô”:

Agogô é o que? O sininho, né? Mas em yorubá, é tempo, é relógio. Relógio em yorubá é aago, 'que horas são?': 'ohun ti akoko ni o?'. Agogô é como o relógio, porque faz o tempo, tique-taque (Mestre Chico em Escola de Esteio, RS. 18/11/2016. Registro próprio).

Na roda de conversa posterior, com alunos das últimas séries de ensino médio (de uns 16 anos), Mestre Chico cativou a atenção do auditório com uma longa fala sobre os povos africanos que foram escravizados no Brasil, falou sobre Zumbi dos Palmares e

apresentou o sentido extenso do quilombismo, não só como um acontecimento histórico, mas como as lutas travadas contra o racismo também no nosso tempo (Nascimento, 2002).

Depois da roda de conversa, apareceu um professor que não conseguiu assistir a fala e cumprimentou simpático ao Mestre: “Me falaram que foi bom! Pena que não pude ir porque tinha muita gente” E o Mestre retruca zombeteiro: “Mas quando tem muita gente é porque é bom, né? Quando tem fila em um restaurante tudo mundo quer entrar... Mas aí o professor vê a sala apertada e prefere não assistir... Bom, ai é sua escolha”. Já falando sério, o Mestre argumentou que os professores são muito displicentes em relação às culturas tradicionais africanas, que muitos não assistem às suas palestras. Diz que eles focam muito no saber acadêmico (no “canudo”) mas não sabem nada de cultura africana. Para ele, a solução não é dar formação aos professores que já estão ali, porque eles não podem aprender com cursos de umas horas o que leva uma vida de experiências, aprendidas pela transmissão oral. A questão, pra ele, é abrir espaço para os mestres que já estão formados, que estão vivendo aí perto, muitas vezes “sem um tostão”. O professor questiona seu argumento dizendo que cada vez há mais professores negros e ele retruca: “Não é questão de ser negro, é aprendizado de tempo, precisa ficar do lado de um mestre durante muito tempo, e daqui vinte, trinta anos, vai saber alguma coisa de cultura africana. Os mestres já estão aí, a questão é que os professores não querem abrir mão do seu espaço”. Além desse professor, muitos alunos foram cumprimentar o Mestre depois da fala e quiseram tirar fotos junto a ele.

**Figura 6** – Mestre Chico em escola de Esteio, com painel com palavras.



Fonte: elaboração própria, 18/11/2016

A dedicação do Mestre Chico com o estudo dos idiomas africanos, que leva com grande compromisso, gera forte impacto na plateia de estudantes. Os alunos da escola escutam atônitos essas palavras yorùbá que, mesmo sem gerar sentido como signo verbal, produzem ressonâncias conhecidas no ouvido.

Em outra fala em uma escola, ante mais de cem alunos de ensino fundamental (em torno de 10 anos) começou a sua apresentação cumprimentando o auditório com uma saudação em yorùbá (“*e kúurolé, akékó!*”) gerando um imediato silêncio atencioso e, ato seguido, murmúrios e gritos de admiração (“o quê?”, “o quê ele disse!”, “tsch!! deixa ouvir!”). Nessa ocasião, para um auditório mais infantil, após traduzir essas palavras iniciais (“Eu falei '*Boa tarde, alunos!*', no idioma yorùbá, que é um povo africano muito importante aqui no Brasil”) narrou uma lenda kikuyu, principal grupo étnico do Quênia. Para contextualizar a narração, fez uma explicação sobre a geografia política e física da África, falando das planícies ao sul do Monte Quênia e da fauna que lá habita, como gnus, zebras, hienas e suricatas. Estes dois últimos animais foram os protagonistas da narração, que falava da importância destes pequenos animais ficarem unidos e atentos para resistir aos ataques das hienas. “Como no Rei Leão!”, gritou um menino, e o pacientemente o Mestre explicou que, efetivamente, esse filme estava ambientado lá, mas que não deviam pensar que toda África era assim: “África é um continente muito e muito grande, muitas vezes maior que o Brasil, e tem muitos tipos de geografia e muitas culturas diferentes. Não esqueçam”. Uma outra criança perguntou: “E o senhor vem da África? De quê país da África o senhor é?”. Aqui o Mestre colocou uma inflexão argumentativa interessante, que permitiu conectar o conhecimento sobre África com a história do Brasil a partir da sua própria presença:

Eu venho da África, sim, mas eu nasci aqui no Brasil. Isso não tira que eu seja africano. Eu sou um africano nascido no Brasil. Todos nós, negros, somos africanos nascidos no Brasil. Eu te pergunto: se tu pega uma árvore brasileira, como o pau-brasil, que é uma árvore que só tem aqui no Brasil, é próprio de aqui, se tu recolhe uma semente dessa árvore e planta ela em qualquer outro país, vamos dizer, na Austrália. Essa árvore é brasileira ou é australiana? É uma árvore brasileira plantada na África. Eu sou mesma coisa: nasci aqui no Brasil, porque meus ancestrais foram trazidos para cá, contra sua vontade, na época do tráfico de escravos. Mas a semente ficou, por isso sou um africano nascido no Brasil (Mestre Chico em Escola de Esteio, RS. 25/11/2016. Registro próprio).

A explicação permitiu trazer à tona uma subjetividade afrocentrada, que desestabiliza o discurso de construção da identidade nacional brasileira com a mestiçagem harmoniosa como matriz constitutiva (Nascimento, 1978; Goldman, 2015). Mas essa explicação só encontrou um espaço de exposição pela indagação das crianças, com uma curiosidade provocada pela presença do Mestre: evidentemente seu corpo e seu cabelo, sua cadência capoeirística ao caminhar e as cores e estampas das suas vestimentas, mas também aquela fala que destoa da norma, com o ritmo lento com o que vão caindo palavras quimbundo e yorubá, ecoando nos ouvidos de alunos de uma escola brasileira e ativando certa memória submergida.

**Figura 7** – Mestre Chico em roda de conversa em escola de Esteio (RMPA).



Fonte: elaboração própria, 25/11/2016

## O GRIÔ FORA DA ESCOLA: FIRMEZA NA REPROVAÇÃO DECOLONIAL

Em outras oportunidades comprovei a dedicação que tem o Mestre Chico com os idiomas africanos, quando ele ministrou uma série de aulas do idioma yorubá na terreira do Pai Julinho de Òsalá. Com divulgação entre os conhecidos do babalorixá, os alunos nessas aulas eram outros religiosos, amigos babalorixás ou frequentadores da casa. O grupo se reuniu várias noites de terça-feira, com uma frequência semanal no mês junho de 2017, em uma época que já começava a ser fria e chuvosa.

Nas aulas do Mestre Chico se estuda tanto a pronúncia e compreensão oral quanto a escrita e a leitura do idioma, utilizando um quadro, cadernos e alguns livros xerocados que o Mestre coloca a disposição dos estudantes. O principal interesse dos alunos é provocado pela prática religiosa e a composição do seu mundo com o sagrado. As indagações dos estudantes sempre faziam referência à grafia de palavras como Àse (“axé”) ou nomes de orixás, dos que sempre conheciam uma grafia mais “aportuguesada” e desejavam conhecer a forma como eram escritos em yorubá (*lemoja* por *lemanjá*, *Òsalá* por *Oxalá* etc). Além desse vocabulário específico, o Mestre tentava passar um conhecimento mais amplo do idioma, incluindo léxico típico de interações cotidianas, como por exemplo:

IWA KI = MANEIRAS DE COMPRIMENTOS

- E káàro = Bom dia

- E káàsan = Boa tarde

- E káàlé = Boa noite

- Se Alaafia ni ? = Como vai (o senhor)?

- Se dada ni ? = Como vai (você)?

**Figura 8** – Aulas de yorubá do Mestre Chico na terreira de Babá Julinho de Òsalá.



Fonte: elaboração própria, 13/06/2017

A insistência dos alunos religiosos em perguntar a escrita e pronúncia de palavras utilizadas no rito sempre deixava um tanto irritado ao Mestre, que insistia na necessidade de começar pelo básico para depois chegar em conteúdo mais específico.

Em certa ocasião, um babalorixá presente nas aulas, branco e relativamente jovem, perguntava com insistência a grafia de certas palavras. A inconveniência chegou ao extremo quando parou a aula para mostrar ao Mestre um cartão de visita com seu nome e o nome do seu Ilê, perguntando: “mas assim desta forma está bem escrito, né?”. O Mestre respondeu bastante irritado, com um tom ácido que deixou meio sem jeito ao aluno:

Olha, tu está tendo muita pressa para aprender coisas muito difíceis. Tem que ter paciência para aprender. É como querer se enfiar na mata e ir direto a buscar frutas para comer. Se não conhece o espaço da mata, se não conhece o ambiente, se não conhece o tipo de planta, qual é boa, qual é venenosa... vai sair, no mínimo, todo arranhado. Se não tem cuidado vai comer uma planta venenosa e vai morrer! As pessoas têm muita pressa! Só quer ir ao seu objetivo, mas precisa tempo para aprender tudo, paciência... (Mestre Chico em terreira de Pai Julinho em Canoas, RS. 13/06/2016. Registro próprio).

Depois da aula, quando voltávamos juntos a Porto Alegre no trem, o Mestre comentava a anedota ainda mais irritado: “Mas que sem vergonha! É o que eu falo, ninguém tem interesse em aprender o idioma, só querem saber para fazer a propaganda deles, para ganhar dinheiro. Branco ainda...”. Enquadrando esse gesto desrespeitoso do babalorixá na sua branquitude e juventude, o Mestre insistia no reprovável dessa atitude, que mostrava uma visão utilitarista e interesseira do conhecimento do idioma yorubá.

Ao observar uma situação que desaprova, o Mestre não duvida em ter atitudes duras de reprovção, muitas vezes utilizando a ironia e analogias didáticas para mostrar o erro (como a referência a “entrar na mata sem conhecer o espaço” no caso citado, ou a ideia de “desconsiderar um restaurante muito lotado” no caso do professor, citada antes). Poderíamos citar muitas outras oportunidades nas que o Mestre teve reações semelhantes em atividades e encontros, se incomodando com alguma circunstância particular e provocando uma reação forte e indignada – o que lhe valeu certa fama carinhosa de carrancudo entre outros Mestres e conhecidos. Contudo, esse caráter forte e as palavras de reprovção (às vezes sutis e irônicas, outras explícitas e furibundas) são

frequentemente louvadas como uma característica favorável para a atuação do Mestre. Expressões como “Mestre que é mestre tem que dar nos dedos!” são muitas vezes repetidas, inclusive por pessoas que tomaram alguma bronca dele, como mostra de admiração pela firmeza do Mestre Chico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narração das intervenções dos griôs na escola ganham densidade se observamos outros momentos da vida destes mestres em conexão com os territórios, pessoas, culturas e seres que povoam seu cosmos. Os seus ensinamentos não são lições frias sobre uma História da África objetivada, mas intervenções práticas mostrando uma gramática não eurocentrada para equacionar a intensidade de eventos passados a partir da vivência presente. Ao reflexionar sobre o racismo como elemento estruturante da nossa sociedade, a temporalidade que organiza o encontro com acontecimentos distantes é a de um presente continuado, não o distanciamento que implicaria uma historicidade linear e irreversível. O estudo linguístico, que não separa os registros oral e escrito, parte da reflexão sobre a própria fala, para perceber na língua as marcas do tempo colonial e os criminosos apagamentos de patrimônios silenciados. A partir da observação etnográfica elaboramos quatro características que nos ajudam a pensar a chegada do griô na escola: um saber sensível colocado em prática em momentos lúdicos, a capacidade de suavizar encontros tensos, a contestação irônica e desconfortável, e a firmeza na reprovação decolonial.

A colaboração com o sistema de ensino formal e com os professores que, querendo ou não, são seus representantes encarnados, não é sempre fácil e harmonioso. A tensão estrutural entre grupos sociais e sistemas culturais tem um peso que condiciona o encontro, para além da simpatia ou disposição individual. Contudo, os encontros da escola com os griôs emocionam pelo que tem de instigante e esperançador.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq).

**REFERÊNCIAS**

ABREU, A. E. L.; FRANCISCHETT, G. P. P. Direito Fundamental à educação de qualidade: a pedagogia dos multiletramentos e o pensamento decolonial diante das diferenças. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 24, n. 42, 2019. p. 232-253. <https://doi.org/10.26694/les.voi42.8842>

ANJOS, José Carlos dos. (2019). Brasil: uma nação contra as suas minorias. **Revista De Psicanálise Da SPPA**, v. 26, n. 3, 2019. p. 507–522.

BARBOSA, Frederico e ARAÚJO, Herton Ellery (orgs.) **Cultura Viva: avaliação do programa arte educação e cidadania**. Brasília: Ipea, 2010.

COOK, William W. “The Afro-American Griot”. In: BROOKS, Charlotte K. (ed.) **English and Language Arts for the Black Learner**. Illinois: Black Caucus of the National Council of Teachers of English, 1985. pags. 260-272.

GOLDMAN, Márcio. 'Quinhentos anos de contato': por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. **Maná**, v. 21, p. 641-659, 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p641>

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. “Griot e Guerreiro”. In: **Primavera para as Rosas Negras**. São Paulo: Diáspora Africana Ed., 2018 [1984]. pp. 215-220.

HALE, T. A. From the griot of roots to the roots of griot: a new look at the origins of a controversial African term for bard. **Oral Tradition**, v. 12, n. 2, p. 249-278, 1997.

HALE, T. A. **Griots and Griottes: Masters of Words and Music**. Indiana: Indiana University Press, 2007.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. “A Tradição Viva”. In: KI-ZERBO, J. (ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. pags. 167-213.**

KI-ZERBO, Joseph. “Introdução Geral”. In: KI-ZERBO, J. (ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. pags. XXXI-LVII.**

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

MARTINS, Bruno Rodolfo. Diversidade cultural nas aulas de Educação Física na Escola Pública: o embate com igrejas cristãs quando se trata de estudar culturas africanas e indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1, N. 2, jun - set 2015, pag 324 – 338.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2ª ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NIANE, D. T. **Soundjata, ou l'épopée mandingue**. Paris, Présence Africaine, 1960.

NIANE, D. T. “O Mali e a segunda expansão manden”. In: NIANE, D. T. (ed.) **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. pags. 133-193.

PACHECO, L. **Pedagogia Griô. A reinvenção da Roda da Vida**. Lençóis (BA): Ministerio da Cultura - Brasil, 2006.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2006.

ROSA, Allan da. Costas Lanhadas (Revides e Segredos antes do 13 de Maio). In: **Reza de mãe e outros contos**. São Paulo: Editora Nós, 2016. p. 31-33.

SALOM, Julio Souto. **Quando chega o griô: conversas sobre a linguagem e o tempo com mestres afro-brasileiros**. Tese (Doutorado em Sociologia). Porto Alegre: IFCH/PPGS/UFRGS, 2019. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200581>

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramendo de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 1., 2020.

SANTOS, Romilda Oliveira. A Literatura afro-brasileira e africana, caminho para implementação da Lei 10.639/03. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1, N. 2, jun - set 2015, pag 277-292.

SODRÉ, Muniz. Cultura Negra. In: **A verdade Seduzida**. Por um conceito de cultura no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005. pp. 89-140.

TONET, J. J.; RODRIGUES, C. R., MENEGHEL, S. M. Educação intercultural como possibilidade de reconhecimento e valorização das diferenças. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.3993>

TURINO, C. **Pontos de cultura:** o Brasil de baixo para cima. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

VANSINA, J. “A tradição oral e sua metodologia”. In: KI-ZERBO, J. (ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. p. 139-166.

#### **HISTÓRICO**

Submetido: 14 de Ago. de 2023.

Aprovado: 26 de Mar. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

SALOM, J. S. O griô dentro e fora da escola: para uma educação decolonial. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.