



**Aprender o que não foi ensinado:
processos educacionais no Cavalo Marinho
pernambucano**

Carolina Dias Laranjeira^{*}

^{*} PhD em Artes Cênicas PPGAC- UFBA, Salvador. Professora Adjunta, Departamento de Artes Cênicas UFPB, João Pessoa.

Resumo |

Uma informação é recorrente entre os mestres da manifestação tradicional do Cavalo Marinho - realizada por trabalhadores da cana-de-açúcar da Zona da Mata Norte de Pernambuco – a de que não ensinam e não se pode ensinar a brincar Cavalo Marinho. O que essa afirmação aparentemente contraditória pode revelar sobre o processo educativo e as transmissões de saberes envolvidos no universo da brincadeira? Quais as relações entre os modos de ensinar e aprender da brincadeira com as tradições orais da diáspora africana? Quais as possibilidades de distinguirmos os repertórios das culturas africanas nessa expressão cultural, que se constitui por misturas e cruzamentos culturais? A presente comunicação tem por objetivo refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem encontrados em certos grupos de Cavalo Marinho, a partir de reflexões sobre o tema, vindas de mestres e brincadores e de observações de campo. Ao buscar compreender como o conhecimento se materializa nos corpos e se dá a ver no momento da performance, da brincadeira, percebem-se modos particulares de lidar com processos educacionais que se chocam com métodos e sistemas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Cavalo Marinho. Conhecimento tradicional. Cultura oral. Educação.

Abstract |

It is very common among the masters of the traditional artistic expression of Cavalo Marinho - performed by sugarcane workers from the North Forest Zone in Pernambuco state, in Brazil – to say that they do not teach and that it is not possible to teach how to perform Cavalo Marinho. What might this apparently contradictory statement reveal about the educational processes involved in the context of this performance? What are the relationships between the manners of teaching and learning present in this context and in the oral traditions of the African diaspora? Is it possible to identify the repertoires of African cultures in this specific expression that consists of mixtures and cultural crossroads? Based on the statements of some Cavalo Marinho masters and players, and also supported by field research, this article aims to reflect on the teaching-learning processes found in certain Cavalo Marinho groups. Seeking to understand how knowledge is materialized in the bodies of the players and also the ways it makes itself evident during the performance, one perceives particular ways of dealing with educational processes that contradict the methods of the recognized educational systems.

Keywords: Cavalo Marinho. Education. Oral Culture. Traditional knowledge.

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, encontrados no Cavalo Marinho, brincadeira – como é chamado pelos seus agentes – ou manifestação tradicional que envolve teatralidade, musicalidade, corporalidades e poética particular, produzidas por brincadores que são, na maioria, trabalhadores da cana-de-açúcar da Zona da Mata Norte de Pernambuco.

As reflexões sobre o tema foram instigadas pela ideia, recorrente em conversas com brincadores e mestres, de que não se ensina Cavalo Marinho. A partir dessa afirmação proponho pensar que, no Cavalo Marinho, há processos de transmissão particulares conflitantes com o pensamento pedagógico vigente. Considerados esses processos que integram saberes, desenvolvidos no bojo de uma cultura oral, apresento pontos de contato entre aspectos do Cavalo Marinho e a filosofia e a cosmovisão de origens africanas. Além disso, as reflexões aqui propostas indicam que há conhecimento educacional no Cavalo Marinho, bastante atual, que pode dialogar com a produção de pensamento de autores como Jaques Rancière.

Alguns pontos sobre como se aprende Cavalo Marinho

Podemos perceber, por meio de observações em campo¹, de leituras (ACSELRA, 2013; OLIVEIRA, E., 2006 e OLIVEIRA, M., 2006) e por entrevistas com brincadores e mestres de Cavalo Marinho, que há uma condição essencial para que os processos de aprendizagem na brincadeira sejam iniciados. Trata-se da existência do desejo, do interesse e da vontade que o brincador iniciante deve ter para brincar. Fabio Soares, brincador do Cavalo Marinho Estrela de Ouro de

¹ As pesquisas de campo referidas foram realizadas entre 2004 e 2010, durante o desenvolvimento de minhas pesquisas artísticas, de mestrado e doutorado.

Condado, diz que para ser brincador a pessoa tem de fazer uma opção pela brincadeira e que ela não é necessariamente passada por relações familiares.

Dada essa primeira condição, o brincador iniciante precisa desenvolver a capacidade de observar e imitar, com a persistência de buscar aprender sozinho a sambar, bater *trupé*, fazer loas (versos), cantar e tocar.

Além dessa maneira autônoma de aprendizagem, é possível observar em alguns grupos a possibilidade de se aprender em ensaios. Entretanto, esses estão cada vez mais raros, o que tem comprometido a transmissão de conhecimentos relacionados a algumas figuras², com mais falas, ou com mais loas. Assim, a forma predominante de aprendizagem é o que pode ser chamado por *aprender sozinho* e envolve: imitação, memorização, criação (por exemplo, de versos) e a prática da dança ou da corporalidade da figura. Tal modo de aprendizagem – desenvolvido, sobretudo, no cotidiano – pode ser associado ao conceito de Richard Schechner (2006) de *treinamento informal*. Esse seria o processo pelo qual os novatos aprendem habilidades específicas no dia a dia, ao absorver o que se passa ao longo do tempo e caracteriza-se pela integração do aprendizado à vida como um todo. É o que se percebe ao ouvir as *puias*, espécies de armadilhas verbais, aplicadas e inventadas durante conversas corriqueiras, ou ainda, quando Mateus³, Sebastião Pereira da Silva (Seu Martelo) ou os mestres Severino Alexandre da Silva (Biu Alexandre) e Inácio Lucindo, dizem ter aprendido com seus próprios “juízos”. Ou seja, aprendem por meio de um trabalho intelectual pessoal que envolve a observação atenta e a memorização de falas, loas e cantos.

² Figuras são seres ficcionais ou mesmo os participantes da brincadeira com determinada função. A maioria usa máscaras e pode representar diferentes tipos sociais, animais ou seres imaginários.

³ Figura cômica do Cavalo Marinho.

Contudo, o aprendizado do cotidiano só se sedimenta ao brincar, ao sambar, ao botar as figuras, enfim, no ato de brincar. Um dos aspectos mais importantes da brincadeira é justamente a improvisação, travada pelo jogo entre a repetição de falas previamente aprendidas e a inclusão de assuntos e acontecimentos decorrentes da interação entre brincadores, e entre eles e o público. Como já apontado por Acselrad (2013, p.152): “a brincadeira esta sim é a própria preparação para a brincadeira”, é o treinamento e o principal meio de aprendizagem.

É interessante destacar que o processo de ensino-aprendizagem, que acontece durante a brincadeira, pode ser bastante explícito, quando mestres e brincadores se corrigem ao longo da apresentação sem nenhum disfarce ou tentativa de omissão para o público. Assim, além de evidenciar um processo de formação que requer o estado do brincar, mostra uma característica própria do tipo de representação que a brincadeira institui no ato de sua performance. Diferentemente do teatro convencional, na brincadeira, ficção e realidade misturam-se, o trânsito entre a vida e a representação é contínuo, não há a preocupação da interrupção da ilusão que é instaurada pelas ações das figuras. Por esse motivo, comentários, correções e repreensões devido a erros acabam se tornando também parte da performance.

Em uma pesquisa de campo, em 2013, esse momento de formação durante a brincadeira foi observado de modo ainda mais destacado, quando figuras entraram na roda duplicadas. “Discípulos” de dois figureiros, crianças muito novas, com idade entre 5 e 7 anos, repetiam seus trejeitos e suas falas, apresentando ao mesmo tempo, no caso das figuras observadas, Mateus e “Mateusim”, Seu Ambrósio e “Ambrosim”, como eram chamados por eles. Além do processo de formação, evidenciado no momento da performance, esse procedimento tornou-se interessante do ponto de vista da recepção, pois a plateia foi cativada, ao responder com risadas e reações de afeição pelas crianças.

Outro aspecto observado por Oliveira E. (2006) refere-se às etapas pelas quais os brincadores normalmente passam, durante o processo de aprendizagem. A primeira etapa ocorre pelo aprendizado do samba, pela corporalidade dançada, indo até a *botação*⁴ de figuras. Há uma espécie de hierarquia de papéis na brincadeira, que se inicia pelo papel de dama, geralmente ainda criança, passando pela galantaria mais ou menos numa sequência, dos galantes posicionados no final do cordão aos galantes do início dele (primeiro e segundo galantes). Por último, o brincador torna-se figureiro, quando jovem ou na idade adulta. Para ser figureiro são requeridas habilidades mais complexas e diversificadas. Além de saber sambar – pois cada figura tem maneira própria de entrar na roda sambando – deve saber dizer loas, saber suas falas e ter a agilidade verbal para não cair nas *puias*.

Sobre o não ensinar e o aprender e a incompletude do saber Cavalinho Marinho

Ainda sobre os processos de transmissão no Cavalinho Marinho chamo a atenção para dois aspectos, levantados pelos próprios brincadores em seus discursos, e que estão diretamente ligados às particularidades dos processos de transmissão da cultura oral. Os relatos dos brincadores evidenciam a condição de serem sempre aprendizes. O mestre Mariano Telles, do Cavalinho Marinho de Chã de Esconso, em depoimento concedido à Maria Acselrad comenta:

Se o cabra diz: “Eu sei tudo de cavalo marinho”, ele tá mentindo. Ninguém sabe o fim dele, não. Ele é muito melindroso. O cavalo marinho para nós não tem fim. Porque a gente não sabe nem quem foi que fez. Num canto o cabra canta de um jeito, no outro canto, de outro. (ACSELRAD, 2013, p. 154).

⁴ Utilizo termo encontrado em campo para designar a atuação da figura. Diz-se “botar a figura”.

Mesmo os mestres, com mais de 30 anos de experiência e com conhecimento vasto de loas, corporalidades, danças, toques e cantos, dizem que sabem pouco de Cavalos Marinhos e que ninguém pode saber tudo da brincadeira. O que indica, tanto que o conhecimento da brincadeira é ilimitado, assumindo sua dinâmica, a diversidade de modos de realizá-la e seu estado de permanente reinvenção, quanto que eles mesmos estão ainda aprendendo ou podem ainda aprender algo sobre a brincadeira. Nesse sentido, é possível fazer uma analogia com a aprendizagem artística, pois o artista nunca está pronto, ele se faz artista na busca por um resultado que nunca é alcançado de forma definitiva. No processo, a obra configura-se e sua finalização não corresponde necessariamente ao seu acabamento. Como diz Kastrup (2005), a aprendizagem na arte é caracterizada pelo inacabamento na tensão, entre resolver problemas e inventar problemas, sendo motor de “um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente, pois o verdadeiro artista é aquele que jamais abandona sua condição de aprendiz” (KASTRUP, 2005, p. 1280).

O segundo aspecto trata-se da maneira autônoma de se aprender Cavalos Marinhos e a forma como os mestres não se assumem como professores do conhecimento que eles mesmos produzem. Ideias já apontadas em outros estudos sobre a brincadeira (ACSELRAD, 2014; OLIVEIRA, 2006b) e que são demonstradas de forma mais clara a partir da seguinte observação de Severino Alexandre da Silva:

A gente dá a dica, dá aquela explicação, a gente dança, que é pra pessoa ver, mas ensinar ninguém ensina a ninguém. [...] Porque eu quero que ele aprenda como eu aprendi, porque o que eu tenho de Cavalos Marinhos na cabeça, aprendi foi eu vendo, foi eu cantando... eu sou um bicho velho desses, quase 60 anos de Cavalos Marinhos, e eu num parei de cantar não! (LARANJEIRA, 2013, p. 128).

Ao ler essa ideia de ensino, é possível que o leitor interprete como descaso, ou monopólio de informação da parte do mestre. Entretanto,

se pensarmos na eficácia desse tipo de aprendizagem, vinda certamente de outras gerações de brincadores – já que se trata de conhecimentos que resistem ao tempo e, por isso mesmo, fazem parte de uma tradição – fica claro que se trata de uma maneira particular de lidar com a aprendizagem, caracterizada fortemente pela sua fundamentação na experiência prática, no fazer, ao dançar, ao tocar, ao botar figura, ao dizer as loas, ao brincar.

Além disso, percebo, auxiliada pelo pensamento do filósofo Jaques Rancière (2002), que essa maneira de aprender sem ensinar, poderia ser vista como uma contra-pedagogia. Digo isso fazendo alusão à crítica do autor à pedagogia que, segundo ele, se instituiria a partir de uma ficção fundada na ideia da incapacidade de compreender de um lado (do aluno), e do outro, no poder explicador (do professor), único capaz de revelar o conhecimento encoberto pela ignorância. O filósofo pensa uma educação por meio de uma quebra da dicotomia entre professor-aluno, a partir de uma experiência de educação do século XIX do professor e pensador Jacotot. Este alcança bons resultados de aprendizado ao colocar livros à disposição de seus alunos e ao orientá-los, sem usar métodos de ensino. Rancière (2002) ao refletir sobre as proposições do professor chama de “princípio emancipador” esse processo educacional, ocorrido a partir de não hierarquias de inteligências e na propiciação da autonomia do estudante. O autor explica que, para o princípio emancipador efetivar-se, o mestre deve dissociar seu saber do ato de ensinar e permitir que a inteligência do aluno haja por ela mesma sobre o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, a emancipação seria permitida pela não subordinação da inteligência do aluno à do mestre. Nesse processo, somente se poderiam identificar as vontades do mestre e do aluno, uma impulsionando a outra.

É possível, portanto, traçar cruzamentos entre o pensamento sobre a educação proposta por Jacotot e refletida por Rancière; e a postura e o pensamento sobre os processos de transmissão no Caval

Marinho. O que esse mestre, entre outros, parece defender é uma maneira de ensinar que o brincador iniciante haja por meio da sua inteligência sobre o vasto objeto de conhecimento que é a brincadeira. Com autonomia, o brincador cria o próprio caminho de aprender, os próprios métodos de aprendizagem, sempre impulsionados pelo seu desejo de brincar que é alimentado pelo fazer de mestres e os outros brincadores. Parece, assim, que o pensamento de Biu Alexandre revela outra pedagogia, diferente daquela exercitada no ensino vigente, baseada nos saberes desenvolvidos pela cultura escrita. O aprender por meio da observação, da imitação recriada, do exercício da repetição e da feitura, seria característica fundamental de processos e práticas de ensino vindos das culturas orais. No Cavalinho toda essa experiência efetiva-se *pelo* e *no* corpo do brincador.

Ao considerar que o corpo tem papel fundamental nas práticas culturais da África e que, no Brasil, com a diáspora, há continuidade de tais práticas mesmo que transformadas, recriadas, adaptadas, proponho compreender os processos de ensino-aprendizagem no Cavalinho articulados à filosofia e cosmologia africanas. A partir dessa perspectiva abrem-se novas questões que tento responder neste artigo: Quais seriam as relações entre os modos de pensar e agir do brincador de Cavalinho e a filosofia e cosmovisão africanas? E ainda: quais as relações entre o Cavalinho e a África?

Possíveis relações entre o Cavalinho e o pensamento filosófico africano

Antes de apresentar algumas reflexões iniciais sobre as possíveis relações entre a cosmovisão e a filosofia africanas e o Cavalinho é preciso mencionar que os próprios brincadores estabelecem relações entre a brincadeira e a cultura africana, a partir de sua origem. As versões mais recorrentes sobre onde surge a brincadeira, ouvidas em campo, remetem à África. Em uma das versões, ela teria “nascido na

senzala” ou “no cativeiro”, ou seja, os primeiros a brincarem seriam os escravos. Em outra versão, a brincadeira viria do continente africano. Apesar da presença de tais afirmações é preciso destacar que a maioria dos brincadores não se reconhece como negros e que o racismo está fortemente presente no cotidiano e nos discursos dos brincadores, dentro e fora da brincadeira⁵.

De fato, um dos documentos mais antigos sobre a brincadeira, tornado público até o momento, comprova a primeira versão. Trata-se de um inquérito policial da comarca de Nazaré da Mata, na Zona da Mata, Norte de Pernambuco, datado de 1871 encontrado pela historiadora Beatriz Brusantini (2011). Nesse documento, o subdelegado afirma que escravos gritavam “Vivas” ao fim da escravidão, durante uma brincadeira de Cavalo Marinho. Essa informação é muito importante, ao reafirmar o caráter de resistência da brincadeira, ainda hoje presente, observado nas críticas sociais proferidas pelas loas ou pela relação conflituosa entre a figura do Capitão, representante dos senhores de engenho, e certas figuras, representantes de empregados desse patrão.

A brincadeira, estruturada por diálogos travados, entre figuras de diferentes classes sociais, apresenta a tensão social gerada pelo conflito de classes já presentes desde a colonização. Segundo Brusantini (2011), o fato de a brincadeira mencionada no inquérito ter sido associada a uma possível rebelião é bastante significativo, pois a evidencia como meio de expressão da inconformidade com a situação de exploração, à qual os negros foram submetidos; e, ainda, como estratégia de luta, em busca de sua emancipação. Assim como em tantas outras manifestações em que, por meio de danças, cantos e festividades, exercitavam de forma camuflada maneiras de contestar e articular-se coletivamente contra a escravidão.

⁵ Considero que tal contradição merece estudos direcionados sobre o tema, este artigo, pela sua dimensão, não comportará o desenvolvimento dessa questão.

Os sentidos que se articulam, ainda hoje, na brincadeira, por meio de corporalidades dos brincadores, em jogos e nas dramatizações apresentadas pelas figuras, evidenciam situações de embate, de conflito, de disputa que geram uma dramaturgia corporal própria (LARANJEIRA, 2013). Atualmente, apesar de os sentidos de crítica social, presentes na brincadeira, serem passíveis de questionamentos⁶, é impossível duvidar de sua potência criativa e libertadora. A brincadeira torna-se pela performance de cada corpo-brincador um campo no qual pessoas marginalizadas pela sociedade transpõem a opressão de suas condições econômicas, sociais e históricas pelo prazer de ritualizar, jogar, rir, dançar, cantar, tocar e poetizar.

Durante a pesquisa, foi percebido que a transposição de condição de opressão para a condição de libertação pode ser vista pela relação entre homem e bichos, que se apresentam na brincadeira. O Mestre Inácio Lucindo afirma que, antes o brincador era cativo, como o boi e o cavalo, e que durante a brincadeira bichos e gente libertam-se (LARANJEIRA, 2013).

Ao afirmar que a brincadeira agencia a libertação dos homens e dos animais, o brincador parece fazer duas associações importantes, possivelmente reveladoras, de uma lógica de pensamento de origem africana. Uma primeira diz respeito à relação estreita entre homem e animal, na qual ambos se identificam, pelo trabalho forçado, pelo estado de servidão, mas também pela ação de libertação, de transcender de um estado de dominação a um estado de plenitude. Por outro lado, esses animais, boi e cavalo, simbolicamente podem estar associados a aspectos sagrados, pois a brincadeira é considerada religiosa, meio a partir do qual se reverenciam os santos, o nascimento de Jesus e também outros aspectos espirituais sobre os quais discorrerei adiante.

⁶ Sobre a performance do Cavalo Marinho como crítica social ver os trabalhos de John Murphy (2008) e de Helena Tenderini (2003).

Nesse sentido, é bastante elucidativa a reflexão de Leda Martins sobre um aspecto do pensamento africano. A pesquisadora chama a atenção para:

[a] filosofia telúrica que reconhece na natureza uma certa medida do humano, não de forma animística, mas como expressão de uma complementaridade cósmica necessária, que não elide o sopro divino e a matéria, em todas as formas e elementos da *physis* cósmica. (MARTINS, 2002, p. 83)

Apesar de os folcloristas frequentemente associarem a origem das festas do boi no Brasil às reminiscências de celebrações ibéricas, precisamos lembrar da presença do boi, tanto na economia rural, quanto em seus aspectos simbólicos em regiões da África, ainda hoje muito presente na cultura dos povos Kuvale, na região de Angola, por exemplo. Dois fatores podem determinar a presença da figura do boi em diversas brincadeiras em todo o território nacional. Poderia se relacionar tanto ao trabalho muitas vezes íntimo de pastoreio, ligado à ocupação territorial em direção ao interior do Brasil e o desenvolvimento dessa atividade econômica no nordeste; e à potência e à permanência da simbologia de vitalidade ligada aos bois já existente na África (BUENO, 2004).

Como dito anteriormente, a brincadeira, misto de festa, ritual, jogo, espetáculo, e trabalho (enquanto fonte de remuneração complementar), é também devocional, motivo pelo qual lhe é atribuído pelos brincadores um caráter místico. Trata-se, como dizem, de uma “brincadeira de Deus”. Em seus discursos sobressaem a relação com o catolicismo, ainda que a presença da figura do Caboclo de Arubá, entidade da Jurema⁷, evidencie outros fundamentos religiosos. Essa

⁷ José Jorge de Carvalho (1998) explica que a palavra jurema designa tanto o culto, quanto uma árvore sagrada (*Pithecolobium tortum*) e, ainda, a infusão, de poder alucinógeno moderado, feita com a entrecasca e a raiz da árvore. Além disso, o Juremá, ou a Cidade do Juremá, é uma das moradas celestes onde moram as entidades sobrenaturais, os Caboclos.

figura, apresentada em alguns grupos, pisa e debruça-se sobre cacos de vidro provocando forte expectativa no público. Antes e depois da passagem pelos vidros, a figura canta entoando versos improvisados. Enquanto fricciona a pele de pés, braços, costas e peito nos cacos, o banco canta uma toada que faz referência ao poder de cura do caboclo e sua relação estreita com a natureza: “Arrêa caboclo pra me ajudar/ Caboclo da mata lá do Juremá/ Chuva chovia trovão trovejava/ No alto da serra a estrela encruzava”.

Além disso, evoca a cidade do Juremá, moradia sagrada de onde os Encantados, as entidades da Jurema viriam. Como José Jorge de Carvalho (1998, p. 5) explica, a mitopoética das músicas da Jurema remete à “construção de uma geografia celeste, a uma cidade habitada, que é ao mesmo tempo histórica, mítica e alegórica do ponto de vista da experiência mística”. Assim como são atribuídos à cidade vários sentidos, a própria entidade pode ser pensada em diversos vieses, pois elas, na Jurema, são pessoas que já viveram e morreram. Ao instaurar o transe, a corporalidade do brincador materializa a entidade, conecta espaços-tempos aparentemente separados. Dessa forma, a figura poderia corresponder à concepção metafísica e filosófica, relacionada à ancestralidade que, segundo Padilha (1995, p. 10 apud MARTINS, 2002, p. 84):

constitui a essência de uma visão que os teóricos das culturas africanas chamam de visão negra-africana do mundo. Tal força faz com que os vivos, os mortos, o natural e o sobrenatural, os elementos cósmicos e os sociais interajam, formando os elos de uma mesma e indissociável cadeia significativa.

Ainda sob o ponto de vista de Leda Martins (2002) a partir de reflexões sobre a performance ritual do congado mineiro, pode-se realizar mais uma associação entre filosofia africana e os modos de operar, presentes no Cavalo Marinho, por meio do conceito de *temporalidade espiralar*. Como a autora explica, trata-se de um tempo

cíclico que condensa passado, presente e futuro, acumula os tempos, restitui, revive e recria um conhecimento do passado, presente no movimento e na vocalidade dos congadeiros.

Guardadas as diferenças entre as duas manifestações, acredito que a sobreposição de tempos históricos e de contextos no Cavalo Marinho, notada por Oliveira, M. (2006) e retomada por mim (LARANJEIRA, 2013) pode remeter à temporalidade cíclica africana. As sobreposições podem ser observadas, por exemplo, na figura do Capitão e na de Mateus e Bastião. Ao mesmo tempo em que a primeira remete a um senhor de engenho, do período colonial, representa um dono de usina, ou mesmo o Capitão que atua na brincadeira, naquele momento, e o próprio figureiro (a pessoa que atua). Mateus e Bastião podem ser tanto escravos, escravos forros, empregados das usinas, presentes atualmente na região, ou mesmo os próprios figureiros. A roda da brincadeira é o engenho do Capitão, é o espaço ocupado pelos brincadores, sem o sentido ficcional, e é ainda metáfora para uma parte do corpo dos brincadores usada como piada. Trata-se, portanto, de temporalidade não linear instaurada pela brincadeira que articula sentidos múltiplos. Forma-se, assim, uma dramaturgia muito particular caracterizada pela confluência de tempos, vivências, espaços e saberes que se atualizam a cada brincadeira por meio da corporalidade dos brincadores.

Considerações finais

Este artigo teve o propósito de contribuir para a desnaturalização das práticas culturais tradicionais. Ressaltar as formas de aprender e ensinar encontradas nessas culturas reafirma a perspectiva que as compreendem como conhecimento. Os processos de ensino-aprendizagem no Cavalo Marinho foram aqui abordados com o objetivo de apontar suas características, mas também o de chamar a atenção para o pensamento que fundamenta esse processo educacional. Não se

trata, como visto aqui, de um aprendizado “espontâneo”, e sim de uma trajetória que reafirma a capacidade do aprendiz de conhecer através do próprio caminho. A corporalidade é central nesse processo e fundamenta-se pelo aprender na ação de observar, imitar, treinar, criar, sozinho ou no brincar coletivamente.

Algumas relações entre a filosofia e a cosmovisão africanas foram apontadas através dos relatos sobre origens, religiosidade e temporalidade instaurada no Cavalo Marinho. Com o intuito apenas de traçar possíveis associações com a reflexão de Martins (2002) demonstra que este é ainda um campo de estudos a ser desenvolvido pela articulação com pesquisas sobre a oralidade africana e nordestina. Dessas relações é possível vislumbrar análises mais profundas sobre o tipo de processo educacional que se estabelece entre os brincadores e os fundamentos filosóficos dessas comunidades que se deram na encruzilhada de culturas. Ainda propondo pensar possíveis desdobramentos para as questões aqui colocadas, não se deve esquecer que, na região estudada, indígenas serviram de mão de obra nos engenhos. Assim, as relações entre negros e índios podem vir a ser um interessante tema para possíveis futuros estudos.

Desse modo, finalizo frisando que reconhecer traços culturais negros no Cavalo Marinho não se trata de enclausuramento da brincadeira em identidades fechadas, mas sim o tentar perceber, com mais atenção e minúcia, quais elementos e pensamentos foram misturados na encruzilhada que forma a brincadeira.

Referências |

ACSELRAD, Maria. **Viva Pareia! Corpo, dança e brincadeira no Cavalo Marinho de Pernambuco**. Recife: Ed. UFPE, 2013.

BRUSANTIN, Beatriz de Miranda. **Capitães e Mateus: relações sociais e culturas festivas e de luta dos trabalhadores dos engenhos da mata norte de Pernambuco (comarca de Nazareth – 1870-1888)**. 2011. 511 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BUENO, André Curiati de Paula. **Palhaços da cara preta: Pai Francisco, Catirina, Mateus e Bastião, parentes de Macunaíma nos Bumba-Bois e Folias-de-Reis – MA, PE, MG**. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARVALHO José Jorge de. A Tradição Mística Afro-brasileira. **Revista Religião e Sociedade**, Brasília, v. 18, n. 2, 1998.

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

LARANJEIRA, Carolina Dias. **Uma dança de estados corporais a partir do samba do Cavalo Marinho: Corporalidades e dramaturgias da brincadeira em diálogo com o processo de criação de Cordões**. 2013. 336 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MARTINS, Leda Maria. Performances do Tempo Espiral. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Marcia (Orgs.). **Performance, exílio, fronteiras errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p.69-91.

MURPHY, John. **Cavalo Marinho Pernambucano**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Érico José Souza. **A Roda do Mundo Gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE)**. Recife: SESC, 2006.

OLIVEIRA, Mariana Silva. **O Jogo da Cena do Cavalo Marinho: Diálogos entre Teatro e Brincadeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TENDERINI, Helena Maria. **Na Pisada do Galope Cavalinho**: na fronteira traçada entre Brincadeira e Realidade. 2003.
Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.