



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELLEN DE LIMA SOUZA

**Experiências de Infâncias com Produções de Culturas
no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**

SÃO CARLOS

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELLEN DE LIMA SOUZA

**Experiências de Infâncias com Produções de Culturas
no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da **Profa. Dra. Aida Victória Garcia Montrone**.

SÃO CARLOS

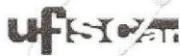
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729e Souza, Ellen de Lima
Experiências de infâncias com produções de culturas
no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam / Ellen de Lima Souza. -
- São Carlos : UFSCar, 2016.
179 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Processos educativos. 2. Produção de culturas
infantis. 3. Candomblé. 4. Educação infantil. I.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ellen de Lima Souza, realizada em 15/02/2016:

Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone
UFSCar

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar

Prof. Dr. Alfeu Garcia Junior
IFF

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria
UNICAMP

Dedico esta pesquisa aos netos de santo, às crianças que ressaltam a importância do candomblé e nos ajudam a manter a tradição, e como representante destas, destaco Kaike Costa, que me ensinou a ler o que o mundo omite.

AGRADECIMENTOS

Aos ancestrais, que com a lógica exúlica me trouxeram até aqui.

À minha mãe, que desde sempre sonhou e acreditou que eu poderia mudar a história dela, de minha avó e de todas as que me antecederam, de quem muito me orgulho, em especial a vó Elza, que, lucidamente, sempre me pediu para ter cautela ao estudar.

À minha irmã Maria Júlia, pela sua estranha mania de ter fé na vida e nas pessoas, e em memória de sua mãe Elza, uma mulher admirável.

Às primas-irmãs que, com sorrisos e interrogações, contribuem para o meu trabalho; valeu, Ana Laura, Gabriela, Isabela e Ana Luísa.

Às amigas cujos passos vêm de longe: Rosangela Malachias, que nunca me deixou sozinha; Maria Valéria Barbosa, que sempre me mostrou as luzes iluminando meu caminho; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Petrô), que com a força que lhe é peculiar me apontava as direções.

Ao pai Toninho da Oxum, que sempre esteve presente e me apresentou muito mais do que o candomblé: me trouxe uma família maravilhosa e me mostrou que sempre tenho para onde voltar.

À família de santo, nas pessoas de Eva, Viviane, Marcos, Regis, Charles, Tati, Odara, Pirulito, Dayane, Renato, Milene, Jô, Janaína, Sheila, Bajal, Marisa, família que os ancestrais escolheram.

Ao Daniel Gonzaga Costa, que me abriu os caminhos para que eu crescesse para além da pesquisa, desvelando novos horizontes com muito amor e paz.

Aos meus pais e tios: Sebastião, que em todas as nossas conversas me dava a certeza da necessidade de lutar para a emancipação do racismo e do machismo; Dionísio, que com os seus ensinamentos na minha infância mostrou que posso sempre me superar; tios e tias Valdomiro e Edna; José e Rose; Márcia e Carlos; Cido e Diva; Helena, Tuta e Vani, que com carinho caminharam comigo.

Ao irmão que os orixás me deram, Flávio Santiago, um intelectual brilhante que sempre me passou segurança e confiança.

Ao Satu, o Exu da minha vida, que sempre me fez revistar a minha lógica.

Ao Jr., que, desde quando nos conhecemos, me inquieta e me mobiliza, obrigada por toda movimentação em minha vida, assim como pelas importantes contribuições prestadas para este e em outros trabalhos.

Ao Kayodê, que com a sua lucidez e calma sempre disse: “vai ficar tudo bem, relaxa”, um familiar para todo sempre, aconteça o que acontecer.

Ao Cacá, que suportou dividir a casa e a vida com alguém que estava cursando o doutorado, você também merece um título.

À minha orientadora, Aída Victória Garcia Montrone, pela coragem e generosidade em aceitar orientar esta tese.

À banca examinadora, pelas magníficas contribuições prestadas:

à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, exemplo de sabedoria, compromisso social e acadêmico;

a Ana Lúcia Goulart de Faria, que a trajetória mostra como uma “criancista” que de forma brilhante nos representa enquanto professores dentro e fora do país;

ao Alfeu Garcia Jr., que dedicou a sua carreira à justiça cognitiva, um exemplo de coerência no campo da educação;

a Aline Sommerhalder, que com determinação e equilíbrio vem me fortalecendo desde a dissertação: a minha gratidão;

ao Luiz Gonçalves Jr e a Elenice Onofre, pelas contribuições, paciência e disponibilidade em participar desse momento.

Ao NEAB da UFSCar, pelas oportunidades de formação profissional e pessoal.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pelo apoio e pela parceria.

Exu Agbá foi criado por Olorum e Orixalá, o ar e a água. Exu é mais habilidoso, inteligente e forte que os outros, além de ser de difícil trato. Olorum o envia para Orixalá, que o coloca longe de si próprio, perto da entrada principal e o despacha, como seu representante, para realizar “trabalhos”. Porém, nenhuma criança havia sido moldada ainda. Exu é a primeira criança da criação, a primeira a existir. Como tal, ele é transferido para terra, como filho de Orumilá e sua esposa. Exu, concebido pelo movimento da água e do ar, nos espaços infinitos do Orum, foi renascido e transferido para o mundo pela cópula de um par formado por um elemento masculino e um feminino. Em um processo de crescimento e expansão, que consiste em se multiplicar infinitamente enquanto ainda houver existência, Exu descende, vindo de sua mãe e cortado pela espada de seu pai, irá se dividir e se reproduzir, populando e dando vida a cada um dos elementos que individualmente o representam.

(Mestre Didi Asipa e Juana Elbein Santos)

RESUMO

A presente tese intitulada *Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam* buscou trazer compreensões alicerçadas em uma perspectiva de justiça cognitiva, reconhecendo as crianças como produtoras de culturas em suas práticas sociais e traçando diálogos com referenciais teóricos e metodológicos latino-americanos e africanos. A questão orientadora da pesquisa é: Como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, constituem as infâncias no candomblé? E o objetivo é compreender como as práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam se desdobram em processos educativos e desvelam novas compreensões e significados acerca das infâncias. Para tanto, a pesquisa permitiu que as crianças apresentassem suas experiências de ancestralidade, corporalidade e oralidade vividas no candomblé, por meio de diferentes epistemologias. A metodologia foi construída com as crianças e a comunidade do candomblé, com base na Fenomenologia e na Semiótica da Comunicação, visando captar as diferentes linguagens das crianças. Os dados são descritos sob uma análise compreensiva, construindo episódios por meio dos registros coletados com as crianças. A análise dos dados considerou a possibilidade de estabelecer diálogos entre os princípios de cosmologia de mundo yorubá, presentes no candomblé, com as premissas legais dos pareceres CNE/CP/03/2004 e CNE/CB/20/2009, pertinentes à Educação Infantil. Considerando a circularidade presente ao longo da pesquisa, aportada na lógica exúlica, indicam-se possibilidades para a construção de uma educação igualitária, por meio das produções de culturas das crianças do candomblé.

Palavras-chave: Processos Educativos. Produção de culturas infantis. Candomblé. Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis entitled "Childhoods experiences with Crop Yields in Ile Axe Omo Ibá Latam", sought to bring insights grounded in a cognitive justice perspective, recognizing children as crop producers in their social practices and tracing dialogues with theoretical frameworks and methodological Latin Americans and Africans. The guiding research question is; "As social practices of children's cultures in Ile Axe Omo x and IBA Latam constitute childhoods in Candomblé?". And the goal of "Understanding how social practices of child cultures in Ile Axe Omo Ibá Latam, unfold in educational processes and unveil new understandings and meanings on the childhood", allowed the children to bring their experiences of ancestry, corporeality and orality lived in Candomblé, through different epistemologies. The methodology was built with children and Candomblé community with inspiration in phenomenology and semiotics of communication in order to capture the different languages of children. The data are described in a comprehensive analysis building episodes through the record collected with children. Data analysis considered the possibility of establishing dialogues between the principles of world Yoruba cosmology present in Candomblé with the legal frameworks of the opinions CNE / CP / 03/2004 and CNE / CB / 20/2009 Children's Educational own. Considering the circularity present throughout the research aportada in exúlica logic is indicated possibilities for building an egalitarian education through the production of cultures of children of Candomblé.

Keywords: Educational Processes. Production of children's cultures. Candomblé. Child education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURAS	22
1.1 Infância colonizada e corpos subalternizados	24
1.2 Práticas Sociais de Culturas Infantis	29
1.3 Candomblé, Infâncias e Movimento Negro na cidade de São Paulo	39
CAPÍTULO 2	
CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO	52
2.1 Exu, guardião das encruzilhadas educativas	
2.2 Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam	61
2.3 Estrutura física do Ilê	
CAPÍTULO 3	
CAMINHOS METODOLÓGICOS: CANDOMBLÉ, ESPAÇO DE ACOLHIMENTO À IDENTIDADE CULTURAL	68
3.1 Pesquisas em infância e candomblé	68
3.2 O Candomblé como espaço de acolhimento à infância	72
3.3 Metodologias com as Infâncias na prática da Circularidade	76
3.4 Descrição	87
3.5 Caminhos na circularidade	94
3.6 Critérios para a seleção e análise de dados – diagrama ontológico de análise	
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DOS DADOS	108
4.1 Ancestralidade em acolhimento: a liturgia das crianças	109
4.1.1 Episódio 1- Presente de Oxum 2013	
4.1.2 A ancestralidade acolhe bebês e comunidade	

4.1.3 Episódio 2- Quartinhas de Oxóssi 2014: suspensão do Ogã

4.2 Corporalidade no estado de erê: a criança que entra no adulto

4.2.1 Episódio 3- Erê de Oxalá Pilãozinho

4.2.2 Entre a loucura adulta e a sanidade dos erês

4.2.3 Episódio 4- Erê de Oxum Raio de Sol

4.2.4 Brincar é o caminho que o corpo usa para conversar

4.3 A Oralidade e o gênero: com o poder da palavra as crianças

4.3.1 Episódio 5- Festa Olubajé 2014- Atrapalhar é brincadeira

4.3.2 Episódio 6- O destino da religião com o gênero e a sexualidade

4.3.3 Episódio 7- Festa Oxum 2014- Transformando escada em atabaque

4.3.4 Episódio 8- Esconde-esconde entre as saias na festa das Yabás

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Epistemologias das crianças e a lógica exúlica: circulando diálogos com a Educação Infantil 153

Apêndice 168

REFERÊNCIAS 169

LISTA DE FIGURAS

1. Encruzilhada Educativa	52
2. Imagem fachada	63
3. Imagem casa de Exu	64
4. Diagrama Ontológico representativo de esquema Metodológico da Circularidade, com vistas a justiça cognitiva, para a compreensão de como as práticas sociais de culturas infantis se desdobram no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam	79
5. Símbolo Kuntunkantan	103
6. Diagramas de análise dos dados	105
7. Bebê na gamela	112
8. Dançando com orixás	113
9. Dançando com orixás 2	114
10. Suspensão de Abner	122
11. Suspensão de Abner 2	122
12. Suspensão de Abner 3	123
13. Suspensão de Abner 4	124

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns dos motivos que foram basilares para a construção desta tese, intitulada: *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam*.

Os significados de tese, na etimologia da palavra, evocam-na como algo a ser defendido, ou ainda, no princípio filosófico, a tese pode ser aquilo que inaugura o processo dialético. À medida em que fui vivenciando a pesquisa, no decorrer da coleta de dados, ficavam cada vez mais nítidos esses significados, por isso, a defesa, nunca seria do relatório de tese em si, mas das perspectivas culturais, étnico-raciais, etárias, políticas, econômicas presentes na pesquisa.

Tais perspectivas representam grupos e, neste caso, as crianças do candomblé; portanto, se alguém inaugura o processo dialético da tese, esse alguém são as crianças. E estas estão presentes em todos nós, pois, ainda que adultos, outrora fomos crianças, e onde nossas crianças se escondem é a primeira indagação que precisamos fazer para adentrarmos a este processo dialético.

Assim, nasce de forma muito explícita a defesa pela permanência e legitimidade da presença das crianças no candomblé e, mais do que isso, o reconhecimento das contribuições filosóficas que trazem para o processo acadêmico e como as crianças podem mostrar possibilidades didáticas, por meio das culturas que criam no candomblé, para a Educação Infantil; essa é a real defesa que recebe o título de doutorado.

Em reconhecimento aos saberes e à produção de conhecimento realizados pelas crianças que sobrevivem a uma sociedade adultocêntrica, tomo a liberdade de pedir agô, licença em yorubá, às crianças existentes em cada leitor e a bênção aos ibejis¹.

¹ Trata-se dos gêmeos na mitologia yorubá, filhos de Xangô com Iansã, e criados por Oxum. Segundo Verger (1999, p. 571): “No Brasil, o culto aos gêmeos Ibeji é sincretizado com o culto a São Cosme e Damião. As semanas que precedem o dia 27 de setembro, quando eles

Fui motivada a buscar compreensões acerca da educação e das relações raciais por uma criança branca de seis anos, que se recusava a sentar ao lado de outra criança e afirmava ter nojo de negros. Assim, iniciei os estudos na Universidade Estadual Paulista em Marília, orientada pela professora Maria Valéria Barbosa, o que resultou em um trabalho de conclusão de curso intitulado *Desconstrução do Racismo em Sala de Aula e Reconstrução das Relações de Equidade/Diferença*.

A referida pesquisa foi realizada em instituição privada de Educação Infantil. Em 2006, ano de realização da pesquisa, dentre noventa alunos da Educação Infantil, apenas um era negro; e de vinte e três professoras, apenas eu era negra. A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma intervenção, que utilizou como recurso o livro *O Menino Marrom*, de autoria de Ziraldo Alves Pinto. Embora o referido livro se proponha a trabalhar com as relações étnico-raciais, seu conteúdo reforça diversos estereótipos que marginalizam a imagem do negro. Como resultado, foi possível desenvolver com o auxílio das crianças um conjunto de proposições que podem contribuir na educação para as relações étnico-raciais (SOUZA, 2007). Foi e é esta posição de professora negra, que definiu e define minha atuação profissional.

A partir dessa primeira experiência – que obtive, em 2008, o prêmio “IV Prêmio Educar para a igualdade racial”, promovido pelo CEERT- Centro de Estudos das Relações de Trabalho de Desigualdades- continuei atuando como professora de Educação Infantil, mas, com o destaque do referido prêmio, fui convidada por diversas escolas e entidades para relatar minhas experiências e fomentar discussões.

Foi nas experiências como professora de Educação Infantil que pude perceber o quanto aprendemos uns com os outros, somos formados nas relações que estabelecemos, e é nessas relações com as demais pessoas que constituímos nossa humanidade. Esse processo de formação não me constituiu apenas professora, mas me constituiu uma professora negra, “[...] ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.”

aniversariam, são marcadas, na Bahia, por festividades muito alegres, durante as quais um dos pratos preferidos dos Ibeji, o caruru, é oferecido às imagens dos dois santos e às crianças pequenas reunidas em comemoração”.

(SOUZA, 1983, p.77). Foi e é esta posição de professora negra que definiu e define minha atuação profissional.

Com o passar do tempo, pude perceber que o fato de ser uma mulher negra exigia de minha parte um posicionamento bastante intenso de afirmação da minha cor. Essa necessidade é a realidade de muitas professoras negras, pois,

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E, ver-se a si mesma como negra, envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando [...] (GOMES, 1995, p. 119).

A postura de professora negra, com o passar do tempo, foi-se ampliando para uma postura de pesquisadora negra. Em 2010, ingressei no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. A dissertação teve como título: *Percepções de infâncias de crianças negras por professoras de Educação Infantil* (2012), e foi possível contar com a colaboração de professoras formadas para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, poder trabalhar com professoras com o descrito perfil foi o diferencial da pesquisa, pois a maioria das pesquisas com professoras de Educação Infantil apontava a falta de formação desses profissionais para a educação das relações étnico-raciais.

Para tanto, a referida pesquisa não buscou explicar, mas buscou compreender os processos de construção da percepção de infância de crianças negras, por professoras de Educação Infantil. Dentre as compreensões que a pesquisa pôde alcançar, destacam-se as seguintes (SOUZA, 2012, p.75):

-o processo de formar-se é sempre inacabado, as professoras não constroem somente suas referências do fazer docente, mas, ao construírem-se professoras de Educação Infantil, também constroem suas percepções e ideias

acerca das crianças, dos adultos, das infâncias, do que é ser negro, branco, indígena, asiático, etc;

-as colaboradoras demonstram que a construção de suas percepções de infância foi iniciada nas vivências de suas próprias infâncias, e, como professoras de Educação Infantil, são constantemente convocadas a pensar na infância, quer seja na sua própria, quer seja na infância das crianças que estão a sua volta;

-embora as colaboradoras da pesquisa sejam formadas, comprometidas e exerçam suas práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, suas percepções são atravessadas pelas experiências de negação e dúvida. Essas experiências dificultam para que as professoras possam conceber a infância de crianças negras. A negação e a dúvida permeiam os sentidos das professoras, atravessam seu tato, olfato, paladar, sua visão e audição, vivendo em seu dia a dia um paradoxo, pois sabem da existência do racismo e atuam contra toda e qualquer distorção e desigualdade, mas olham para a infância de crianças negras ancoradas por um ideal de infância e de criança branca ainda fixada no eurocentrismo.

A referida dissertação desvelou novos horizontes que clamam compreensões, pois, conforme revelado pelas colaboradoras da pesquisa, construímos nossas percepções de infância ao longo de nossas próprias infâncias, assim, o que teriam as crianças negras a revelar quanto às infâncias delas próprias?

Em que lugar procurar pelas crianças negras almejando que nos ensinem acerca da infância de uma forma não enviesada pela educação formal?

Como é ser uma criança negra, fora das instituições de ensino, visto que a maioria das pesquisas referentes ao assunto está localizada no universo escolar?

Como conceber a infância de forma plural e para além dos padrões eurocêntricos?

Como as crianças negras sentem e vivenciam as suas infâncias?

Como a infância é compreendida em um ambiente acolhedor à sua ancestralidade, por isso, um território de resistência da cultura negra, como uma casa de candomblé?

Conforme o exposto, as inquietações acima foram fortalecidas ao longo dos anos, bem como das experiências e parcerias construídas com docentes e discentes, adultos e crianças ao longo de minha trajetória profissional e de ativismo. As referidas reflexões, ao longo dos anos, se tornaram, no presente momento, em algumas convicções:

- a) as professoras de Educação Infantil reconhecem a necessidade de propor uma educação mais equânime e buscam por formação que de fato lhes oriente como criar metodologias de educação para e nas relações ético-raciais;
- b) as professoras são dirigidas e instigadas a buscar formação pelas crianças, por meio das relações estabelecidas com elas em sala de aula, por isso não necessitam de sensibilização, mas de uma compreensão para o reconhecimento da existência de uma infância plural e das singularidades que as compreensões e orientações de mundo de origem africana podem desvelar para outras percepções de infância;
- c) apenas as crianças têm algumas respostas para compreendermos as diferentes infâncias, e o lugar para que elas nos orientem não é a escola.

É diante das convicções acima que surge apresentar a questão da pesquisa, buscando responder: como, onde e com quem buscar novas compreensões acerca das infâncias de crianças negras? E assim se constrói a seguinte questão de pesquisa: como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, constituem as infâncias no candomblé?

Com a indagação acima, delinea-se um objetivo para a presente pesquisa: compreender como as práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam se desdobram em processos educativos e desvelam novas compreensões e significados acerca das infâncias.

Pelas razões anteriormente expostas é que a busca pela compreensão de diferentes significados de infâncias ocorre em um universo que representa a resistência negra no Brasil, uma casa de candomblé.

A presente tese está dividida em capítulos.

O Capítulo 1, *Concepções de infâncias e crianças como produtoras de culturas*, tem por objetivo apresentar o alicerce que embasa as referências teóricas da pesquisa, definindo especialmente o conceito de práticas sociais de culturas infantis.

O Capítulo 2, *Candomblé e Educação*, explicita acerca de como a área da Educação e o candomblé se entrecruzaram em algumas pesquisas. Também descreve o Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.

O Capítulo 3, *Caminhos metodológicos: candomblé, espaço de acolhimento à identidade cultural*, apresenta a construção da metodologia e a descrição em relação à coleta e análise de dados.

O Capítulo 4, *Análise dos dados*, é composto pela descrição da análise de dados em que emergem os temas: Ancestralidade em acolhimento: a liturgia das crianças; Corporalidade no estado de erê: a criança que entra no adulto e A oralidade e o gênero: com o poder da palavra as crianças.

As Considerações Finais refletem as Epistemologias das crianças e a lógica exúlica: circulando diálogos com a Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS COMO PRODUTORAS DE CULTURAS

Este capítulo tem o propósito de explicitar as concepções de crianças e infâncias da presente pesquisa. Para tanto, traçamos um diálogo acerca da infância colonizada que experienciada na sociedade brasileira.

Posteriormente será abordado como se estrutura a corrente teórica baseada nas práticas sociais e nos processos educativos, a partir dos postulados de Florestan Fernandes e Patrícia Prado para a definição do que são as práticas sociais de culturas infantis.

Ao final deste capítulo, destaca-se a importância do candomblé como uma manifestação cultural de resistência negra na cidade de São Paulo, apresentando dados históricos, trazidos por pesquisas de Florestan Fernandes, Reginaldo Prandi, Raquel Rolnick e José Correia Leite acerca de como o candomblé e as infâncias de crianças negras se organizam na metrópole.

1.1 Infância colonizada e corpos subalternizados

O sucesso do processo de colonização, ao longo dos séculos, estrutura-se na naturalização das relações sociais; desde muito cedo fomos condicionados às compreensões maniqueístas de mundo, tratando como sinônimos diferença e desigualdade. As relações sociais foram e ainda permanecem polarizadas, por isso fortalecem a concepção de superioridade, criando sentenças de inferioridade; assim como o colonizador impôs-se sobre o colonizado, ancorando-se em violências de todas as ordens: físicas, psicológicas, simbólicas, dentre outras. Para Oliveira *et al.* (2014, p.114): “A razão metonímica silencia diversas experiências sociais e conforma lógicas de produção de não existência (o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo). A razão

indolente, em contexto colonial, subjaz ao que os pesquisadores latino-americanos² [...] denominam colonialidade do poder”.

Para Santos (2010, p.32), “O pensamento moderno é um pensamento abissal”. Tal abismo é desencadeado na polarização binária entre a existência e a inexistência, ou ainda, entre o humano e o não humano. A polarização das relações sociais tem como seu eixo estruturante e norteador a reflexão abissal, que desencadeia na criação de sentenças que transformam diferenças em desigualdades.

A desigualdade recai historicamente sobre o pertencimento étnico-racial, etário, cultural e de gênero, que se difere do homem branco, europeu, adulto, heterossexual e cristão. O imaginário da globalização vai validar o abismo desumanizador presente no pensamento social moderno eurocêntrico.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, um elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p. 107)

Os colonizadores buscaram validar, também, sua ideologia acerca da infância, própria de uma perspectiva cartesiana³, e fomos obrigados a abordar infância no singular, e em uma relação binária com o adulto. Por isso, nesta tese será utilizado o conceito de infâncias (no plural), não com a finalidade de contemplar todas as infâncias, mas para reconhecer a existência das singularidades e complexidades de algumas delas, tentando pensar para além das marcas da violência que a colonização relegou às nossas reflexões.

² Quijano (2010); D’Souza (2010) e Nunes (2010).

³ A esse respeito, cf. Dussel (2000) em *A ética da libertação*. E Araújo-Oliveira (2014), em *Exterioridade: o outro como critério*.

A criança não é imaginada senão em uma relação com a concepção do adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa da adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança a relação criança adulto surge dessa forma encerrada num raciocínio binário que, até agora, tem contido e constringido o pensamento crítico em relação às questões de gênero e da etnicidade. (JENKS, 2002, p.187)

Cabe fazer um adendo e destacar que, na compreensão de mundo yorubá, o conceito de criança não se constrói pela oposição semântica com o conceito de adulto, mas se revela como construção da possibilidade de trânsito (portanto, categoria não estática), cujo movimento, transitividade e narratividade, segundo a semiótica francesa⁴, se inserem na ordem e na natureza do axé, força vital e de permanente movimentação. A infância, nesta propositura, sob a prescrição da lógica de Exu, reporta não a si mesma, mas evoca, polifonicamente, diferentes enunciados de estado (gestação, nascimento, infância, adolescência, juventude, adultez, velhice e ancestralização), estados a que se pode ir e vir, numa perspectiva capaz de sabotar a cognição, a interpretação e representação simbólica eurocêntrica da percepção do tempo. Destarte, o entendimento do que seja “criança” não se constrói cognitivamente por intermédio da relação de oposição, mas passeia por enunciados de estados, ora simultâneos, ora em progressão, não excludentes e experienciáveis em qualquer fase da vida.

Porém, conforme exposto, nossa perspectiva acerca da infância é colonizada e dificulta considerar as diferenças presentes no período da vida de zero a doze anos, sejam as diferenças de ordem étnico-racial, de gênero, de classe, religiosa ou mesmo etárias. Assim, ficamos impedidos de estabelecer relações de troca, mas intensificamos relações de subalternidade. Por essa razão, os aportes cartesianos foram basilares para opor infância e adultez, considerando uma lógica absolutamente binária, conduzida pelo racionalismo de Descartes, base para a filosofia moderna, que, por sua vez, é o pilar de sustentação da história do pensamento ocidental.

⁴ O terceiro capítulo abordará com detalhes as compreensões acerca da Semiótica na tese.

A colonização das mentes foi nos orientando a não considerar as diferenças. Nesta lógica de mundo colonizada, aprendemos um paradigma eurocêntrico no que se refere à modernidade, que reforça a Europa como o centro do mundo e da racionalidade humana, e todo o restante é apontado como a periferia composta por povos, culturas, jeitos de ser e viver classificados como irracionais, inferiores e subalternos. O paradigma do eurocentrismo considera que o fenômeno da modernidade indica desenvolvimento e superioridade, e é exclusivamente europeu. Para Dussel (2000, p.51):

Segundo este paradigma, a Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas. Filosoficamente, ninguém como Hegel expõe esta tese da modernidade. "O espírito germânico é o espírito do Novo Mundo, cujo fim é a realização da Verdade absoluta, como autodeterminação infinita da liberdade, que tem por conteúdo sua própria forma absoluta". O que chama a atenção é que o espírito da Europa (germânico) é a verdade absoluta que se determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém. Esta tese, que chamarei de paradigma eurocêntrico, é a que se impôs não só na Europa ou Estados Unidos, mas também em todo o mundo intelectual da periferia mundial. A divisão "pseudocientífica" da história em História Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna (Europa) é uma organização ideológica e deformante da história. A filosofia e a ética precisam romper com esse horizonte redutivo para poder abrir uma reflexão de âmbito mundial, planetário; este já é um problema ético de respeito a outras culturas.

Ao buscar superar o atraso do paradigma eurocêntrico para o reconhecimento dos saberes oriundos da população negra e dos povos originários, nesta tese consideramos as infâncias e buscamos, em especial, uma perspectiva negra advinda do candomblé referente a tal conceito. Mas alertamos que o conceito de infância é colonizado; a palavra infante, por exemplo, assume dois significados: aquele que está no período da infância, ou ainda, soldado da infantaria, aqueles da primeira fila, os mais expostos aos perigos.

O maior desafio está justamente na certeza de que nossas mentes sofrem as marcas da colonização, no reconhecimento de que nosso pensamento se estrutura de forma binária e polarizada; mas é este reconhecimento que nos redireciona ao ponto de partida que está no eixo sul do mundo, ou seja, América Latina e África. Assim, esta pesquisa se desenvolve por meio da busca da descolonialidade.

Os aportes filosóficos, apresentados acima por Dussel (2000), são os que orientam o posicionamento de mundo europeu e, por vezes, dos colonizados. Para romper com esses horizontes redutivos, que se destinam inclusive ao conceito de infância, é preciso compreender como este se estabeleceu na limitante perspectiva eurocêntrica. A concepção de infância, segundo Ariès (2012), para a Europa, ocorre na Idade Média e se consolida justamente na Modernidade. E as crianças ficam fragilizadas na estrutura de poder, as não adultas estão condenadas à dominação / inferiorização / desumanização, assim como os não brancos e as mulheres.

Há uma relação clara entre a exploração e a dominação: nem toda dominação implica em exploração. Mas esta não é possível sem aquela, A dominação é, portanto, *sine qua non* de todo o poder. Esta é uma velha constante histórica. A produção de um imaginário mitológico é um de seus mecanismos mais característicos. A “naturalização” das instituições e das categorias que ordenam as relações de poder que foram impostas pelos vencedores/dominadores, tem sido, até agora, o seu procedimento específico. (QUIJANO, 2010, p.125)

A lógica moderna, binária e abissal, influencia significativamente as formas de compreensão de infância. É essa lógica cartesiana que estrutura nossos pensamentos e ações, dividindo crianças e adultos, e que considera a criança como um ser incompleto em relação ao adulto.

Para a Europa moderna, a infância era uma etapa que antecedia a vida adulta, mas se estabeleceram dois sentimentos distintos para um único modelo de infância. Sempre de forma binária, a perspectiva de infância vai se consolidando ora pela “paparicação”, ora pela coerção.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 2012, p.105)

Nesta direção, cabe destacar alguns dos pensamentos filosóficos de ordem eurocêntrica acerca da infância. Para Jenks (2002, p.185):

[...] os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das ideias, os teóricos da moral, as sociedades e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança compatível com as suas percepções particulares da vida social. Apesar disso, após séculos de prática e debate, que se estendem do inicial desejo helênico de encontrar as origens da virtude de forma a inculcar o ritmo e a harmonia nas almas dos jovens até as nossas pragmáticas preocupações com a eficácia de práticas específicas e das modas na educação das crianças, ainda não chegamos a nenhum consenso relativamente a questão da infância.

A infância na perspectiva eurocêntrica é compreendida como uma fase a ser superada. Gombrowicz (2011) traça uma analogia relacionando o gesto de pegar pela mão com o deixar de pertencer a si mesmo, e tornar-se propriedade; essa é a relação do escravo com o escravizador e do adulto com a criança. Infância e escravidão são caracterizadas como estados de imaturidade, minoridade, desqualificação e desumanização.

A criança é associada como inferior ao adulto, conforme denuncia Gusmão (2003, p.19) “[...] de um modo geral a infância se apresenta como sendo aquilo que ainda não é”. Enquanto um ser humano não é adulto, a sociedade não o considera pleno. Por isso, é comum utilizarmos o termo infantil como um adjetivo que desqualifique os verbos, ou seja, as ações consideradas reprovadas pelos padrões sociais, por exemplo: “fulano está infantil no trabalho”; “foi um impulso infantil que causou aquela tragédia”.

A relação adulto-criança, consolidada por meio de valores binários, não é necessariamente natural como nos foi ensinada, mas foi historicamente construída, a fim de fortalecer uma sociedade de valores adultocêntricos⁵. Por isso, o comportamento do adulto para com a criança é alicerçado em uma percepção de infância desumanizadora e absolutamente ligada a um imaginário de dependência e escravidão.

A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissoluvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos criadores da “mentalidade infantil” [...] Nossas relações com as crianças parece-nos ditadas pela

⁵ Perspectiva ideológica que centra o adulto nas relações.

natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós. As crianças nos parecem dadas como posse, em vista de suas semelhanças conosco, porque parecem continuação nossa, encarregadas pela natureza de realizar nossas esperanças. [...] Ao prolongar além da primeira infância a autoridade assumida, o adulto não está obedecendo a “natureza”, está criando uma dependência, fazendo um escravo e inovando (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85-86).

Esse raciocínio binário na relação adulto-criança estabelece a polaridade entre infância e adultez e reverbera fortemente em pesquisas e políticas pensadas para a infância na atualidade. Contudo, trava-se uma relação absolutamente paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a compreensão de infância é singularizada na sociedade contemporânea e aportada nas referências eurocêntricas de mundo, as políticas para a infância são divididas nas políticas para a minoridade e com caráter assistencialista. Assim, naturalizam-se as desigualdades e camuflam as diferenças e pluralidades entre adultos e crianças.

A naturalização da desumanização da infância caminha atrelada aos processos políticos para a infância desvalida no Brasil; afinal, tais processos são formulados por uma lógica cartesiana binária. A esse respeito, Faleiros (2011) destaca que historicamente o processo de construção de ressignificação do entendimento de infância independente do poder dos pais, do ponto de vista legislativo, ainda tem muito o que avançar. O Brasil constitui as suas políticas para a infância por um viés absolutamente assistencialista e não emancipatório.

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988. Na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não tem se colocado na perspectiva de uma sociedade e um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade do governo. (FALEIROS, 2011, p.35)

A etimologia da palavra infância na língua portuguesa reflete explicitamente o ideário de ausência, não apenas da fala, mas ausência de emancipação, de domínio próprio e reconhecimento no que tange às singularidades e pluralidades que envolvem os indivíduos que estão ou não na faixa etária dos zero aos doze anos.

Bob Franklin, citado por Sarmiento (1997, p.17), afirma que “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história”. Mas, na perspectiva eurocêntrica de mundo, a infância tem uma relação de subalternidade para com a adultez. A esse respeito, a etimologia aponta que:

[...] infância quer dizer, etimologicamente, ausência de fala. Essa ausência foi entendida historicamente como incapacidade de falar, tanto que o termo latino *infans* foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* [...] A partir desse sentido etimológico, podemos perceber duas formas principais de se compreender a infância. A primeira, mais evidente, como uma etapa da vida humana, a inicial, que se segue em outras, como a adolescência, juventude, adultez, etc. Nesse sentido, a vida humana é entendida como um processo em desenvolvimento e a infância define-se pelo tempo cronológico de vida transcorrido ou a etapa desenvolvida, pelo número de anos que se tem [...] Nessa lógica, crianças e adultos são termos relativos e opostos: toda criança para ser adulta precisa abandonar a infância e todo adulto já foi antes criança [...] Na segunda forma de pensar a infância, ela não é uma etapa da vida, mas uma condição do humano que está presente (ou pode estar presente) em diversas idades. (KOHAN, 2010, p.1)

Essa concepção relacionada à ausência de fala relega a infância a um papel de incapacidade, de forma a priorizar o adulto, considerado como o centro da relação. Essa condição fortalece a concepção de subalternidade da infância, que, por sua vez, desencadeia um processo de vulnerabilidade das pessoas pertencentes ao grupo etário dos zero aos doze anos, em especial quando esses corpos são negros e então duplica-se a vulnerabilidade, somando o racismo junto ao adultocentrismo que desumanizam o indivíduo.

Para Arroyo (2012,) com as crianças negras o processo de precarização e vulnerabilidade dos corpos infantis é ainda mais intenso e se distribui de forma

demasiadamente injusta, portanto, há uma imbricação nos conceitos de infância e violência. Ainda que em uma sociedade adultocêntrica a postura de relação de superioridade do adulto se justifique pela incapacidade da criança em conseguir se proteger.

Numa sociedade como a nossa, de tradição marcadamente autoritária, herdeira de matriz colonial cuja ideia de vida digna se sustenta no controle da economia, o controle do conhecimento, o controle da subjetividade dos dominados, o controle do gênero, da sexualidade, são expressão e consequência de uma realidade opressora. Por isso é de relevante importância encontrar caminhos democráticos para dar curso a necessidade da racionalidade do diálogo emancipador, não como doação ou pura cortesia, senão como destaca Freire, como imperativo radicalmente existencial dos seres humanos. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 65)

Cabe destacar que a tradição autoritária que marca a colonização atravessa a experiência dos brasileiros, notadamente da infância no Brasil. As políticas para a infância brasileira sempre foram moldadas em padrões autoritários e coercitivos; há a institucionalização da infância, especialmente da infância de crianças negras, com características de violência, subalternidade e precarização de seus corpos.

Rizzini e Pilotti (2011) destacam como as principais instituições voltadas à infância a Igreja Católica, especialmente durante o período colonial, inculcando nas crianças indígenas os valores cristãos. Escravizadores (em suas fazendas) com a exploração das crianças negras escravizadas e consideradas como propriedades de seus senhores, mesmo após a Lei do Ventre Livre. Hospitais, com destaque para a roda dos expostos, implantada pela Santa Casa de Misericórdia para acolher os filhos nascidos fora do casamento e fadados ao abandono; a primeira roda foi criada na Bahia, em 1726. Asilos de órfãos voltados ao acolhimento e à prevenção de desvios, que tinham por objetivo ensinar a importância do trabalho, também conhecidos como educandários ou institutos. Reformatórios (casas de correção), criados por determinação do Código de Menores (1927) e depois reestruturados no período da ditadura militar (1964), Fundação do bem-estar do menor (FUNABEM), ancorados pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM).

Considerando o anteriormente exposto, pode-se afirmar que violentamos as crianças justificando que estamos protegendo-as. O reconhecimento da

existência de uma perspectiva de infância colonizada no Brasil e calcada por valores eurocêntricos, binários, adultocêntricos e racistas traz um desafio singular a esta tese: como criar condições de conhecer as práticas sociais próprias de culturas infantis das crianças negras em um espaço religioso como uma casa de candomblé? E a importância de conhecer tais práticas dentro do candomblé, pois, conforme relata Machado (1999), em sua pesquisa feita em uma escola que funciona dentro do Ilê Axé Opô Afonjá:

[...] vale ressaltar que, devido às circunstâncias históricas, foi no terreiro que o negro, escravo ou remanescente conseguiu da hostilidade, perseguição e desprezo da sociedade resguardar a sua identidade cultural. Sem dúvida, foi defendendo sua religião que o negro conseguiu também preservar sua identidade, mantendo seu patrimônio cultural. Nesse espaço considerado sagrado, princípios da religião e da cultura lhes são transmitidos de geração em geração. (MACHADO, 1999, p.34)

Para poder ler e decifrar os significados das experiências de infância de crianças negras, que constituem as singularidades das infâncias no candomblé, será necessário ter dimensão do enquadramento que se procura compreender, quais lentes devem ser usadas para focar as especificidades da infância que serão desveladas com as crianças?

É na tentativa de solução deste problema que buscamos referências, sempre partindo do pressuposto de que as crianças produzem culturas em suas práticas sociais, e que criar cultura é algo essencialmente humano; por isso nosso olhar para o objeto se dá por meio de uma lente que orienta ao mais óbvio, ou seja, a consideração de que crianças são humanas no sentido mais pleno da palavra.

1.2 Práticas Sociais de Culturas Infantis

A presente tese intitulada *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam* funda-se nos alicerces teóricos da Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Ao longo das últimas décadas, a referida linha de pesquisa buscou compreender como as pessoas aprendem nas diferentes práticas sociais e como se relacionam com a educação formal. Nesse sentido, conforme expresso em Oliveira *et al.* (2009), compreender processos educativos decorrentes de práticas sociais exige que os pesquisadores se insiram nos contextos que originam a prática social a que se propõe pesquisar.

A linha de Práticas Sociais e Processos Educativos foi fundada em 1997. O combate ao racismo e às outras formas de discriminação é um dos eixos estruturantes, e tem como objetivo o estudo de práticas sociais situadas em ambientes não escolares e escolares, bem como os processos educativos por elas desencadeados, conformados, consolidados, referentes a informações, valores, competências, atitudes, posturas, geradores de significados, a partir das perspectivas dos "desqualificados" e "marginalizados" pela sociedade, com eles pesquisando, lançando mão de metodologias dialógicas (UFSCar, 2015).

Nossos estudos vêm mostrando que processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive não escolares. Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. Porém, tais experiências e contextos presentes nos escolares e nos universitários nem sempre são identificados pela instituição, e, no caso de sê-lo, não são reconhecidos como academicamente qualificados. (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p.38)

A linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos aborda diferentes contextos em que se desenvolvem as práticas sociais que desencadeiam processos educativos. A presente tese vai buscar essa relação no candomblé, com as crianças seguindo as orientações da referida linha que o fazer estudos e pesquisa com (e não sobre) grupos e comunidades. Cabe destacar que a linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos

traz todo o suporte necessário para a abordagem da cosmologia de mundo africano na perspectiva acadêmica.

Na visão africana de mundo, as atividades rotineiras são imbuídas de uma orientação sagrada, não se separa o sagrado do dia a dia das pessoas, as tradições adquirem outros formatos com o passar do tempo, mas não deixam de existir, pois são passadas dos mais velhos para os mais novos no processo de educar uns com os outros. Segundo Silva (1987), os negros/as pertencentes à diáspora africana revelam um jeito próprio de ser e de educar-se. Para negros e negras, educação é:

[...] um processo inacabado, inesgotável que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia-a-dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente a uma situação humana. Educação é formação de identidade no seio da cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura é compreensão de outras culturas (SILVA, 1987, p. 41).

A educação, assim como a cultura, têm participação das crianças que vivem no contexto daquele meio social; no presente caso, uma casa de candomblé. A construção das identidades das crianças também parte de uma dimensão da religiosidade. Segundo Demartini (2009, p.07):

Parto do princípio de que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida também a questão da linguagem) [...] a construção da identidade é realizada num espaço, dentro de um grupo.

Aportados na perspectiva educacional de negros e negras da diáspora, cabe considerar que as práticas sociais de culturas infantis se desdobram em processos educativos que podem ser relevantes para a construção de uma educação igualitária, que represente os diferentes saberes da população brasileira, no presente caso, os saberes advindos da comunidade de santo, pautados em valores de resistência da população negra.

Foi por meio da inserção da pesquisadora no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam⁶ que se buscou compreender como as experiências próprias das práticas sociais de culturas infantis das crianças negras, que frequentam a referida casa de candomblé, desdobram-se em processos educativos que podem desvelar novas compreensões e significados acerca das infâncias de crianças negras.

Assim, conceber a infância de crianças negras, por meio de suas práticas sociais de culturas infantis, se faz cada vez mais necessário para a compreensão de infância no Brasil e para a construção de uma educação efetivamente igualitária, que rompa com a precarização e subalternização a que as infâncias das crianças negras estão relegadas.

A concepção antropológica de cultura traz um conjunto de formas de viver, pensar, expressar e agir em uma determinada formação social, ou seja, construção de valores partilhados por um determinado grupo. A produção de cultura que, segundo Brandão (2000), está na essência da nossa humanidade, são práticas sociais de produção cultural em que nos constituímos uns com os outros desde que nascemos. Segundo o autor, é o fato de produzirmos cultura que nos torna humanos, pois as diferentes culturas são resultados de nossos esforços humanos de criação, adaptação e recriação.

E somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura ou algumas existem entre nós e em nós objetiva e subjetivamente. (BRANDÃO, 2010, p. 100)

Nesse sentido, Freire (1980, p.109) apregoa que a cultura é “[...] aquisição sistemática da experiência humana”. A nossa humanidade é múltipla e as

⁶ Esse é o nome da casa de candomblé em que ocorreu a pesquisa, liderada por Antônio Paulino de Andrade, conhecido como Pai Toninho de Oxum. O significado do nome é: “Casa de força para o filho compreender os ensinamentos do céu”. O capítulo 2 abordará detalhadamente a descrição da casa.

experiências que vivenciamos são a cada dia mais peculiares; a compreensão de culturas no plural torna-se uma exigência cada vez mais notória.

Nesta tese abordaremos o conceito de cultura no plural, portanto, culturas. Conforme alerta Bosi (1980, p. 308):

Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. Talvez se possa falar em cultura bororo ou cultura nhambiaquara tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e aculturação do branco[...] A tradição de nossa antropologia cultural já fazia uma repartição do Brasil em culturas aplicando-lhes um critério racial: cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças.

É possível haver uma compreensão similar para as diferentes práticas sociais de produções culturais que desenvolvemos nas diversas etapas da vida, como, por exemplo, infância, pois, segundo Qvortrup (1993, p.14) “[...] as crianças são, elas próprias, coconstrutoras da infância e da sociedade”. O alicerce teórico que procura a compreensão das experiências de infâncias das crianças negras ampara-se na compreensão de crianças como atores sociais que produzem culturas e participam ativamente dos processos de ensinar-aprender-ensinar em todos os espaços sociais em que convivem. A esse respeito, situando-se enquanto mulher negra, Silva (1990, p.220) destaca o papel da comunidade negra para com a sua compreensão de família:

Estamos, aqui, para confirmar que há um modo próprio de ser negro: as famílias negras, não embranquecidas, não costumam por seus velhos em asilos; as crianças, os jovens, os adultos, os velhos, todos convivem, todos têm o que fazer, têm uma lida própria na casa da família. Essa é uma maneira de ser negro. Os negros não embranquecidos, sejam candomblecistas ou não, rezam, oram, se comunicam com Deus, cantando, dançando, celebrando a vida, a natureza e toda a energia que dela vem, em meio e com a natureza. Esta é outra forma de o negro estar no mundo.

Para compreender uma das muitas maneiras de ser negro e negra no Brasil, olhar as infâncias com as crianças negras em uma casa de candomblé é

trazer diferentes possibilidades para a contextualização de culturas infantis aportadas na matriz africana de uma casa de candomblé. Para tanto, foi necessário redimensionar o olhar, a posição de adulta e fazer o movimento do pássaro “Sankofa”⁷ de volta às raízes africana e latino-americana. O movimento de busca pelas raízes esteve embasado pelas pesquisas desenvolvidas na linha “Práticas Sociais e Processos Educativos”⁸, que aporta suas referências a partir do “Sul” do mundo.

Ao direcionar o foco da pesquisa para as raízes, as compreensões nos obrigam a usar outros sentidos⁹ além do olhar, admite-se que apenas o que está posto para fora da terra é insuficiente para a compreensão da essência. Assim, a pesquisa adquire uma perspectiva humanizadora, e, para isso, deve-se reconhecer que a ciência está no todo, não há como pensar apenas em partes. Constituímo-nos humanos por meio de nossas práticas sociais, que

[...] tanto podem enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes. O enraizamento parte das tradições e busca mantê-las vivas. Tradições aqui entendidas como referências primeiras que sustentam visões de mundo e permitem que sejam refeitas, sem abandonar sua origem. (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p.33).

Busquemos pela tradição do todo de como nos compomos humanos, restituindo-nos aquilo que a colonização tentou nos tirar, a humanidade, a integridade e a inteireza. Cabe a alusão a um *itàn*¹⁰ acerca da criação da humanidade, *Ajalá modela a cabeça do homem*, coletado por Prandi (2001, p. 470 - 471):

Odudua criou o mundo, Obatalá criou o ser humano. Obatalá fez o homem de lama, com corpo, peito, barriga, pernas, pés. Modelou as costas e os ombros, os braços e as mãos. Deu-lhe ossos, pele e

⁷ O conceito de *Sankofa* (*Sanko* = voltar; *fa* = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “*se wo were fi na wosan kofa a yenki*”, que pode ser traduzido por “*não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu*”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado por um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas. *Sankofa* ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. A esse respeito ver Nascimento (2008).

⁸ OLIVEIRA (2014); SILVA (2009) e MARTINS (2012).

⁹ Sentidos calados em diferentes percepções que consideram as especificidades das infâncias e que serão tratadas ao longo da tese especialmente no terceiro capítulo, destinado aos procedimentos metodológicos.

¹⁰ *Itàn*= Mitos, histórias. *Itàn igbésí ayé* – biografia; *itàn idílé* – história da família (BENISTE, 2011, p.403)

musculatura. Fez o macho com pênis e as fêmeas com vagina, para que um penetrasse o outro e assim pudessem se juntar e se reproduzir. Pôs na criatura coração, fígado e tudo mais que está dentro dela, inclusive o sangue. Olodumare pôs no homem a respiração e ele viveu. Mas Obatalá se esqueceu de fazer a cabeça e Olodumare ordenou a Ajalá que completasse a obra criadora de Oxalá. Assim, é Ajalá quem faz as cabeças de homens e mulheres. Quando alguém está para nascer, vai à casa do oleiro Ajalá, o modelador das cabeças. Ajalá faz as cabeças de barro e as cozinha no forno. Se Ajalá está bem, faz cabeças boas. Se está bêbado, faz cabeças mal cozidas, passadas do ponto, mal formadas. Cada um escolhe sua cabeça para nascer. Cada um escolhe o ori que vai ter na Terra. Lá escolhe uma cabeça para si. Cada um escolhe seu ori. Deve ser esperto, para escolher cabeça boa. Cabeça ruim é destino ruim, cabeça boa é riqueza, vitória, prosperidade, tudo o que é bom.

O itàn citado mostra que nos constituímos pessoas, assim como traçamos os nossos destinos de forma coletiva, não há um ser supremo único na criação da humanidade, mas há uma colaboração mútua e, ainda, a decisão individual como um dos fatores determinantes. Assim, podemos traçar uma analogia com Freire (2007, p.84) “[...] diferente dos outros animais que são apenas inacabados [...] os homens se sabem inacabados. Têm consciência da sua inconclusão”. E assim, seria a Educação sem a pesquisa, absolutamente inconclusa, porém, sem a consciência. É a busca pelas práticas sociais que se desdobram em processos educativos necessários à vida que nos trazem a consciência do inacabamento próprio de nossa humanidade.

Entre a pesquisa e a educação (e como pensar uma sem a outra?), podemos acreditar que seus territórios de partida e seus cenários de chegada são a casa de pessoas humanas no singular e no plural. Elas não devem nem partir e nem desembocar na praça do mercado de bens, de serviços e de saberes, assim como não devem tomar os preceitos, as promessas e os poderes do mundo dos negócios como seu lugar de serviço, o que representaria uma simples subordinação ao não humano e ao anti-humanizador. (BRANDÃO, 2014, p.13)

O desafio de uma pesquisa humanizada¹¹ é o que se propõe a presente tese em Educação, elaborada com as crianças do Ilê Asè Omo Osè Ibá L’atan, aportada nas referências teórico-metodológicas da linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. Considerando que, conforme Freire (2007, p.27), “Não é

¹¹ No mais pleno sentido do verbo humanizar, ou seja, dar condições humanas e humanar. Considerando que historicamente a academia servir para legitimar a desumanização de negros e negras assim como das crianças. Humanização deve ser compreendida como uma ação coletiva fundada no diálogo, na convivência e no respeito para apreender, compreender e valorizar saberes, atitudes, posturas e visões de mundo concebidas por pessoas que vivenciam experiências distintas (OLIVEIRA; RIBEIRO JR, SILVA, *et al*).

possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem¹²”.

Dessa forma, as referências teóricas apresentadas nesta tese estão relacionadas diretamente com a compreensão freireana de historicidade que engloba a leitura de mundo como algo essencial, que antecede até mesmo a leitura da palavra. A historicidade implica conhecer o mundo de forma a intervir neste, entendendo que o mundo não é, mas está sendo, à medida em que nele nos constituímos uns com os outros. Além disso, Paulo Freire (1996, p.31) alerta que “[...] histórico como nós, o nosso conhecimento de mundo tem historicidade”. Nessa direção, ao discorrer acerca da influência africana na lúdica infantil brasileira, Luís da Câmara Cascudo assevera:

Creio que a criança africana no Brasil aceitou depressa a lúdica que o ambiente lhe permitia. Serviu-se do material mais próximo e não sabemos se, neste particular, conservou a técnica africana para a sua vadiagem. Na literatura oral é que não se verificou essa renúncia. O papel da mãe-negra foi transmitir ao filho estórias de sua terra, os contos, o respeito aos deuses e aos animais encantados. Essa cultura oral ficou espalhada, diluída, difundida no cenário que a envolvia, mas resistiu ao tempo, dando sabor aos elementos posteriormente conhecidos, um sabor de minoria, mas de valor mais forte do que o da massa majoritária. Assim como canela em mingau. O menino africano deve ter brincado com o menino branco e mestiço da Casa-Grande, das vilas e povoações servidas pela escravaria. Mas guardou a estória negra (CASCUDO, 2002, p. 229-30).

É para as práticas sociais de culturas infantis, das crianças negras, em uma casa de candomblé, que esta pesquisa se dirige. Por isso, consideramos que as crianças são os condutores do olhar da pesquisadora para compreender como se constitui as infâncias de crianças negras, buscando conhecer quais e como as produções culturais infantis, neste espaço singular, influenciam na dinâmica da construção do conceito de infância de crianças negras.

A compreensão das culturas infantis implica a percepção de que somos seres históricos e produtores de culturas desde o momento em que nascemos. Por exemplo, essas culturas são produzidas em nossas interações históricas e humanas. Segundo Brandão (2010, p. 104):

¹² Para Freire, a palavra homem ganha o sentido de humanidade.

As interações entre a pessoa humana e a natureza, e entre pessoas umas com as outras mediada pela natureza através da cultura não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, por uma dupla razão. Primeiro porque os seres humanos se constroem na história. Eles se socializam na natureza e se socializam de seu acontecer. Segundo porque seres humanos constroem a sua própria história. Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo aos seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo: o da história e o da cultura.

Portanto, produzir cultura é criar história e assim nos humanizamos uns com os outros. Cabe retomar o alerta de Cascudo (2002) e não perdermos de vista as influências eurocêntricas presentes na construção do que convencionamos como infância, e atinge a todos, sejamos adultos ou crianças, negros e não negros. Mas, há que se considerar que ainda existem as especificidades e as singularidades históricas e culturais que podem ser apreendidas nesta pesquisa, e estabelecer um diálogo horizontal com o que está posto como conceito de infância na sociedade brasileira.

Na presente tese, a indicação da Constituição Federal, de que as crianças brasileiras são sujeitos de direitos¹³, exige do nosso tempo repensar as concepções de crianças brasileiras; por isso, as crianças figuram como produtoras de cultura. Foi necessário redimensionar o olhar e removimentar as formas de fazer pesquisa, que implicaram focar no suleamento abordado por Freire (2003, p.232):

Enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a “perfilar” o Sul. O Norte “nor-teia” o Sul. Muito mais, contudo, do que buscar – mesmo que fosse fácil-trocar de posição deixar de ser “nor-teado” e passar a sulear, não tenho dúvida de que o caminho não seria este, mas o da interdependência, em que um não pode ser se o outro não é. Neste caso, ao “nor-tear”, o Norte se exporia ao “suleamento” do Sul e vice-versa.

¹³O art. 227 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Da mesma forma com que buscamos reverter a condição de imposição de poder entre o Norte e o Sul, faz-se necessário buscar criar novas relações de superação do adultocentrismo. Nesse caminho, autores como Fernandes (2004) e Prado (2011) anunciam que é permitido estabelecer outras possibilidades nas relações entre adultos e crianças que considerem, de fato, os saberes oriundos das produções culturais na infância.

Segundo Bastide (2004, p. 230):

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.

Dessa forma, as produções de culturas infantis ocorrem nas

[...] relações travadas entre crianças nas brincadeiras revelam, além de sistemas de aquisição de elementos culturais, “actualizações da cultura infantil”, comportamentos, formas, expressões, sentimentos e expectativas que chegam até nós não só verbalmente, mas por meio de representações, imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social. (PRADO, 2011, p. 109)

Considerando que na dinâmica social da casa de candomblé as crianças têm espaços para desenvolver práticas sociais de culturas infantis que, segundo Prado (2011), são expressas pelos modos de pensar das crianças, de agir, de comunicar-se, atribuir sentido e significados, aprender, brincar, ensinar, conviver, relacionar-se, cantar, dançar, desenhar, dentre outros. E compreendendo práticas sociais, conforme Oliveira *et al.* (2009, p.4), cabe considerar que essas

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Assim, podemos considerar que práticas sociais de culturas infantis são realizadas no âmago das comunidades nas quais as crianças participam e nelas as crianças se formam e transformam as relações estabelecidas na própria

comunidade, pois em toda prática social a comunidade está presente. Nesta tese, destacamos a compreensão de comunidade negra, e segundo Silva (2005, p. 31):

[...] a comunidade é central para os negros realizarem sua humanidade, também o é para pesquisadores que se engajam na luta dos negros formarem-se como pesquisadores, e evidentemente como cidadãos. Isso porque conforme ensina a herança africana, tudo que se aprende, descobre, cria e produz toma sentido quando o empregamos para fortalecer nossa comunidade, para apoiá-la na resolução de seus problemas, que também são nossos, para permitir que cada um de seus membros seja capaz de participar da vida social em pé de igualdade com outros grupos étnico-raciais e de construir sua cidadania.

São nas práticas sociais de culturas infantis das crianças negras, na comunidade de santo, que podemos repensar as ações enquanto pesquisadores. Porque considerar efetivamente as crianças como protagonistas do processo e produtoras de cultura implica reestruturar parte das organizações postas no sistema acadêmico, conforme indica Fernandes (2004). É preciso tentar olhar com a criança, assim o referido pesquisador redefiniu os seus grupos de sujeitos de pesquisa ao longo do processo, pois as crianças possuem um sistema de organização próprio, diferente do adulto. Assim, também, no desenvolvimento desta tese as crianças revelaram à pesquisadora suas formas de organização grupais¹⁴.

Las generaciones jóvenes se preparan para su desempeño en la vida adulta según una determinada concepción sobre el papel que el individuo debe desempeñar en la sociedad, de acuerdo con los fines e valores por ella sustentados. Esto manifiesta que existe una ideología que sustenta y orienta al acto cultural de educar, entendido este como el conjunto de mecanismos de que dispone la sociedad para integrar a los jóvenes en su sistema de valores sociales, religioso, económicos, políticos y culturales. (ARAUJO-OLIVERA, 2002, p.16)

São nas práticas sociais de culturas infantis que as crianças negras revelam as suas respectivas interferências na construção ideológica da educação dentro da casa de candomblé. Se, por um lado, as crianças se organizam a partir da compreensão ideológica de cultura e educação do adulto,

¹⁴ Essa abordagem será ampliada no capítulo referente à metodologia.

por outro, elas interferem e transformam significativamente o espaço quando autoras das práticas sociais de produções de culturas infantis.

1.3 Candomblé, Infâncias e Movimento Negro na cidade de São Paulo.

Ao delinear o objeto desta tese, buscou-se criar condições para compreender as experiências e significados de infância por crianças negras, que frequentam uma casa de candomblé, por meio de suas práticas sociais de produções culturais.

Neste sentido, não buscamos pelas práticas sociais de culturas infantis nas escolas, que são os principais espaços de institucionalização da infância na atualidade. Nem tampouco optou-se por uma casa de candomblé no estado da Bahia, conhecido por essa tradição religiosa. Nesta tese busca-se pelo sul e não pelo norte, por isso, pretende-se conhecer as singularidades e especificidades da resistência do candomblé em São Paulo, bem como as manifestações de práticas sociais de culturas infantis presentes nesse espaço religioso de resistência negra que se consolida, apesar da hostilidade da metrópole, que será descrita neste item.

Ao buscar os referenciais que sustentam a presente tese, um autor em especial merece destaque, Florestan Fernandes, pois trabalhou intensamente com a inserção do negro na sociedade paulistana e, também, com as crianças e suas produções culturais, denominada em diferentes momentos como folclore, na capital paulista. Embora o autor não trace uma relação entre infância e as relações raciais, suas obras apresentam grandes contribuições para uma leitura sistêmica da capital paulista no âmbito das relações raciais e manifestações culturais infantis.

Segundo Fernandes e Bastide (2008, p. 155), a sociedade brasileira se aporta em um pensamento que sustenta o mito da democracia racial¹⁵; “o

¹⁵ O mito da democracia racial se baseia na crença de que não há preconceito racial no Brasil, logo não havendo o preconceito não haveria racismo. A perversidade desse mito está em reforçar a ideologia do branqueamento culpabilizando o negro pelo processo do racismo. A esse respeito (BENTO, 2009, p.25) No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura

brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito”, ou seja, a primeira percepção é que pode ser qualquer coisa que causa situações de confronto e discriminação, menos o preconceito, pois na qualidade de brasileiro seríamos “vacinados” contra esse mal.

Nós, “brasileiros”, dizia-nos um branco, “temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social”. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. Contudo, uma vez posto de lado esse tipo de resposta, que não passa de uma ideologia, a mascarar os fatos, é possível descobrir a direção em que age o preconceito.

A negação da existência do racismo se fortalece ainda mais em uma cidade como São Paulo, conhecida como a terra das oportunidades, que fomentava na década de 1930 o ideário de oportunidade para todos. No texto *Branços e negros em São Paulo*, as especificidades do racismo à paulistana são destacadas pelo comportamento conflitivo das “famílias tradicionais”, pois, mesmo compreendendo a heterogeneidade com a urbanização crescente da capital, os velhos hábitos da escravidão permaneciam quase que intactos.

Essas famílias tradicionais não aceitavam “o novo negro”, que se veste “à americana”, ousado e empreendedor, que, numa palavra, “não sabe ficar no seu lugar”. Que, filho de empregada, senta-se numa poltrona em vez de ficar respeitosamente em pé. Que recusa um convite para almoçar se for servido na copa em vez de na sala de jantar. E, como essas famílias não entendem que a urbanização é responsável por esse novo tipo de negro, acusa a demagogia do partido trabalhista ou a ditadura de Getúlio Vargas¹⁶ (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 156).

identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como um modelo universal da humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma aproximação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social.

¹⁶ Entrevista originária com família tradicional no texto *Branços e Negros em São Paulo*, Fernandes e Bastide (2008, p. 156/157): Os negros de hoje não conhecem mais o seu lugar, são mal educados, atrevidos, e até grosseiros. A minha antiga cozinheira, Anísia, saiu fazendo uma porção de sujeiras, dizendo que o negro é melhor do que o branco, que o negro sabe criar filhos, que o negro não é vadio... Quanto a Alvina, essa era uma mulata educada, parecia fina, mas tinha um certo “azedume” devido à sua cor. Quando entrou aqui, disse-me que tinha saído da

A integração dos negros nessas novas conjunturas sociais, especialmente em São Paulo, embora sempre marcada no cotidiano por conflitos intensos, foi mascarada por um discurso falso de que a oportunidade era para todos; esse engodo atingiu a negros e não negros.

E assim os negros buscavam formas intensas de resistir e sobreviver ao racismo do cotidiano da vida paulistana. Nesse movimento de resistência, destacam-se duas importantes organizações do Movimento Negro paulistano: a Frente Negra Brasileira, e a militância de autores de *O Clarim da Alvorada*¹⁷. Nos depoimentos de José Correia Leite é possível conhecer as complexidades das organizações negras na década de 1930.

Houve um tempo em que existia uma coletividade negra, lá pelas primeiras décadas deste século [...] Só o negro pode advogar essa questão. As consequências ainda estão aí. É uma carga muito forte e negativa dos 400 anos de retardamento não só físico, mas também mental e espiritual. Então um grupo mais ou menos esclarecido entendia que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater com a mesma arma do branco: cultura e instrução, o que o negro não tinha e nem se preocupava em ter. E nós tínhamos de enfrentar também o meio branco. Para uma boa parte dele o negro estava muito bem aqui no Brasil, tinha liberdade para morrer de beber cachaça e tuberculose... Mas havia brancos que se preocupavam humanamente, dentre os quais conheciam o problema melhor que a gente. Mas, de maneira geral, os brancos viam no negro uma raça inferior, achavam que nós não tínhamos necessidade de subir e o mínimo para a sobrevivência era o bastante. Aqueles que do nosso meio conseguiam se formar numa disciplina acadêmica – ou mesmo que tivessem o ginásio – já não tinham campo para viver junto com os outros negros. Mas quase sempre iam desfrutar dos bailes e outros

casa de outra patroa porque era muito orgulhosa, não considerava os negros como gente, não queria que o filho da empregada entrasse para ver a mãe. Tinha que ficar na porta de entrada. Eu lhe disse então que ela poderia receber o filho no quarto, dar-lhe café e mesmo almoço de vez em quando. Sabe o que aconteceu? Um dia eu descí para verificar uma trouxa de roupa e vi o mulatinho de Alvina refestelado na poltrona da sala de jantar, lendo revista com os pés na mesa... Quando eu disse a Alvina que podia receber o filho no quarto, mas não na sala de visitas ela ficou furiosa: os brancos são todos iguais, para eles os negros não são gente! No entanto um professor ocupa sua cadeira, uma enfermeira cuida do gabinete do seu médico. Cada macaco no seu galho. Mas os negros, quando são bem tratados, pensam que são iguais a nós, que podem fazer o que querem. Também tive uma negra com uma voz de homem... completamente impossível. Ela não trabalhava mal, mas passava o tempo em namoricos e dizia sempre: o meu negro vale mais que qualquer branco!

¹⁷ Os documentos consultados não indicam claramente o motivo imediato do surgimento da Frente Negra Brasileira. As primeiras notícias a seu respeito estão presentes nos jornais *O Clarim d'Alvorada* e *Progresso*, e tratam de reuniões e atos relativos à entidade, que, naquele momento já estava formada. O jornal *A Voz da Raça*, porta-voz da Frente Negra, refere-se, vagamente, à fundação da entidade como uma tentativa do negro se unir, possuir organismo que lutasse pelos seus direitos e, finalmente, contar com um local onde pudesse exercer sua sociabilidade (PINTO, 2013, p. 88).

divertimentos nossos. Mas, quando se tratava de assunto sério, como foi o caso do congresso, nós não pudemos realizá-lo. Medo! Houve uma reação muito forte e todos ficaram com medo (CUTI, 1992, p.19).

E assim, tendo como alicerce essas contrariedades e ações paradoxais, o racismo à paulistana foi se configurando e, também, com a influência dele as infâncias de crianças negras vão se construindo na metrópole sob um pseudo-discurso de igualdade de oportunidade para todos os brasileiros, porém carregadas de ações de violência, discriminação e desumanização para com os negros e assim vão se definindo onde era o lugar de cada um e de seus respectivos grupos étnicos¹⁸.

Dessa forma, podemos perceber em alguns dados e relatos referentes à infância das crianças negras, na cidade de São Paulo, na década de 1930, como se ensinava o racismo às crianças.

Se o negro quiser respeitar a antiga etiqueta da polidez e conservar uma posição subordinada, é considerado membro da família, é tratado com bondade. Os seus filhos assistem as festas de aniversário dos meninos brancos e brincam com eles. Se forem inteligentes, os patrões lhes pagam os estudos, ensinam-lhes um ofício. O branco tudo faz para não os ferir; quando as senhoras se visitam, se a conversa girar em torno de negros, todas baixam a voz, fecham as portas. Em geral, aliás, evita-se o assunto. Há uma espécie de “tabu da cor” que se aprende desde a infância; desenvolve-se na criança um duplo mecanismo de comportamento, paternalista com relação aos negros, igualitário com

¹⁸ Para Fernandes e Bastide (2008, p.105), os resquícios dos comportamentos do período de escravidão, posteriormente se fizeram presentes na integração dos negros na sociedade de classes. Assim destacam-se dados dos autores acerca do tratamento das crianças negras escravizadas: “Os senhores pelo que sabemos, aceitavam três exceções à regra de exclusão do escravo de sua vida social. Primeiro davam liberdade aos filhos menores para se associarem como os filhos dos escravos em seus folguedos, visando estimular a lealdade destes para com aqueles. Foi o que observou Mawe, quando de sua passagem por São Paulo: ‘Seria desejável instituir-se algumas reformas no seu sistema de educação; os filhos dos escravos são criados com os dos senhores; toram-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e viver à vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer. Diz-se que unindo assim, na infância, o escravo ao dono, asseguram a sua fidelidade, mas o costume parece encerrar grandes inconvenientes[...] Segundo, as relações das crianças com as mucamas não estavam sujeitas as restrições e chegavam a assumir uma afetividade acentuada. O seguinte depoimento parece-nos a respeito muito significativo: ‘Como era boa Joaquina! Nela estava personificada a devotada afeição que os africanos sentem em geral pelas crianças. Quando estavam doentes levavam-lhes alimento e o remédio; quando adormeciam, sentavam-se no chão, ao pé da cama, vigiando-lhes o sono; quando são contavam-lhe histórias... Era um prazer ouvir as lendas africanas sobre meninas roubadas, que metidas em sacos, cantavam pelas ruas. Ou, então, cavaleiros perseguidos, que fugiam a todo galope do inimigo e atiravam para trás um alfinete que se transformava em um bosque de espinhos’. Terceiro, admitia-se um certo paternalismo na conduta do senhor para com seus escravos, principalmente os dos serviços domésticos.

relação aos brancos, pelo menos aos brancos da mesma classe (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p.157).

Ao relatar a sua infância, José Correia Leite revela:

Havia a escola de uma moça, uma escola particular mista. Pagava, parece, três mil réis por mês. Um dia eu estava brincando com uma roda, de repente eu tive a ideia e disse comigo: “Eu vou entrar nessa escola!” Fui falar com a moça e ela me disse que eu precisava levar os meus pais. Mas eu não podia contar com a minha mãe. Então conversei com ela: Eu não tenho ninguém. A senhora pode dar um jeito? Eu limpo o quintal ou faço qualquer serviço. Assim, a senhora me ensina a ler. Eu tinha muita vontade de aprender a ler. Havia um rapaz, filho de família de classe média, com quem eu brincava. Os pais dele permitiam que ele brincasse comigo porque gostavam muito de mim. Eu ia lá no porão e o menino tinha uma porção de livros de Nique Carter, Sherlock Holmes, Búfalo Bill. Eram fascículos da época. Eu tinha uma vontade louca de ler aquilo. Apesar de ele me contar histórias, eu achava que o que valia era ler. Isso me levou aquela ideia de entrar na escola. A professora achou muita graça e: Tá bom. Você vem aqui amanhã. Você limpa o recreio (CUTI, 1992, p. 24-25).

Com as diferentes formas de resistência, luta e enfrentamento da população negra nem sempre foram suficientes para romper com a discriminação que, na cidade de São Paulo, se camuflava por uma falsa ideia de que a possibilidade era para todos e de que brancos e negros conviviam harmonicamente. A harmonia das relações interétnicas terminava quando o negro não aceitava o papel da subalternidade.

A cidade de São Paulo era bastante hostil à população negra em geral, tanto que esta foi se reduzindo ao longo dos anos, conforme Fernandes e Bastide (2008, p.76): “em 1886 os negros e pardos representavam, aproximadamente, 21% da população total, enquanto em 1940 eles corresponderiam, apenas, a 8,19%”. Segundo os referidos autores, essa alteração no padrão se deve especialmente ao aumento da imigração europeia, mas as justificativas em voga na época estavam aportadas em elementos racistas que acusavam uma deficiência da população negra.

Chegou-se a supor, a princípio, que esse processo (redução da população negra) resultava inclusive da incapacidade biológica do negro de adaptar-se ao plano paulista e que ele seria suficientemente devastador para produzir a extinção do elemento negro e seus descendentes mestiços em um período de quarenta ou cinquenta anos [...] Por sua vez, os resultados das investigações sociológicas, feitas por Roger Bastide, levaram-no a concluir que o “déficit negro”, não provinha nem da capacidade adaptativa do negro, nem de fatores de

ordem fisiológica, mas das deploráveis condições de vida enfrentadas nos “cortiços” da cidade (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 75-76).

A segregação racial em São Paulo se estrutura com a localização dos negros às margens da cidade, na periferia; os dados do início do século e os da atualidade permanecem evidenciando que a pobreza tem cor. A cidade aumenta, os bairros se modificam, mas a maioria dos negros permanece nas franjas da cidade, sempre nas regiões periféricas. Segundo os dados do censo demográfico IBGE 2010:

Com relação à cor ou raça, a população do município de São Paulo é constituída de 60% de pessoas autodeclaradas como brancas; 30,5%, pardas, 6,5% pretas, 2,2%, amarelas e 0,1%, indígenas [...] No que se refere à distribuição da população negra (composta por pretos e pardos), esta se dá de forma bastante desigual no município, com maior concentração nas regiões periféricas e fronteiriças com os demais municípios, da grande São Paulo, onde também se encontram os mais elevados índices de pobreza (GRINKRAUT *et al.*, 2013, p. 28).

O diálogo entre os dados do passado e do presente desvelam as consequências históricas dos negros e negras na cidade de São Paulo, pois foram os processos de luta e resistência que possibilitaram a permanência e até mesmo o aumento da população na cidade.

Os espaços de concentração da população negra são flutuantes, especialmente em uma cidade metropolitana como São Paulo. Dessa forma, os territórios de resistência se configuram em lugares de expressões culturais, ainda que estes lugares possam vir a ser o próprio corpo (ROLNIK, 1989, p.2):

Um dos suportes mais sólidos desse repertório negro foi, desde a senzala, o próprio corpo, espaço de existência, continente e limite do escravo. Arrancado do lugar de origem e despossuído de qualquer bem ou artefato, era o escravo portador – nem mesmo proprietário – apenas de seu corpo. Era através dele que, na senzala, o escravo afirmava e celebrava sua ligação comunitária; foi através dele, também, que a memória coletiva pôde ser transmitida, ritualizada. Foi assim que o pátio da senzala, símbolo de segregação e controle, transformou-se em terreiro, lugar de celebração das formas de ligação da comunidade. A partir daí, o terreiro passou a ser um elemento espacial fundamental na configuração dos territórios negros urbanos – são terreiros de samba, de candomblé, de jongo que atravessam a história dos espaços afro-brasileiros nas cidades.

Considera-se o próprio corpo como espaço de resistência e as manifestações culturais, por este expressa, como uma forma de fortalecimento comunitário. Tais manifestações, ainda que apenas corporais, em um contexto urbano, como a capital paulista no início do século XX, eram absolutamente reprimidas, mesmo que nesse momento o negro já fosse proprietário de seu corpo. Tal corpo, permeado de hábitos de fortalecimento, representava uma hostilidade ao modelo de cidade metropolitana que se planejava. Esse corpo com identidade negra deveria ocupar apenas as margens do espaço urbano.

A imagem de marginalidade é também identificada como própria da habitação coletiva: a intensidade de uma vida em grupo não familiar e a densidade dos contatos no dia a dia do cortiço contrastam com a organização da casa burguesa (familiar, isolada, internamente dividida em cômodos com funções e habitantes segregados). Finalmente, a marginalidade é associada a um conjunto de gestos, um jeito de corpo. Se, para a comunidade negra, a linguagem do corpo é elemento de ligação e sustentação do código coletivo que institui a comunidade, para a classe dominante branca e cristã, a frequência com que se dança, umbiga, requebra e abraça publicamente desafia os padrões morais. A presença dos terreiros e práticas religiosas africanas completa o estigma: candomblé é marginal porque é “crendice”, é “religião primitiva”, que afronta a religião oficial (ROLNIK, 1989, p. 07).

A Frente Negra Brasileira foi uma organização política do Movimento Negro e possuía como bandeiras centrais a educação e a organização da vida familiar como formas de luta e resistência contra a marginalização e o racismo. De forma coletiva adquiriram terrenos em loteamentos nas periferias de São Paulo, com a finalidade de formar núcleos negros a partir de suas próprias residências:

Casa Verde, Vila Formosa, Parque Peruche, Cruz das Almas e Bosque da Saúde são exemplos dessa nova forma de territorialização: em bairros inicialmente sem qualquer infraestrutura e distantes do Centro, famílias negras começaram a edificar casas próprias em lotes comprados. (ROLNICK, 1989, p.11).

[...] há uma gritante concentração na região noroeste da cidade, a partir do Rio Tietê, que vai ficando cada vez maior à medida que nos afastamos do Centro. Assim, de Casa Verde (com 22,14%) se passa por Limão (com 26,14%), Nossa Senhora do Ó (com 26,67%), Pirituba (com 26,6%) e Vila Nova Cachoeirinha (com 27%) para chegar a

Brasilândia – também conhecida como “África paulistana” –, com 49% de pretos e pardos (ROLNICK, 1989, p.14)

Na atualidade, a Zona Norte, “África paulistana”, é a região em que se concentra o maior número de terreiros de candomblé e umbanda (PRANDI, 2012). Conforme o exposto, a repressão a toda e qualquer manifestação cultural negra foi intensa em São Paulo, porém, negros e negras desenvolveram coletivamente formas de resistir material e culturalmente.

Para Prandi (1991, p.13), “o candomblé em São Paulo, como alternativa religiosa sociologicamente expressiva e demograficamente importante, é recente. Sua origem não tem muito mais que vinte anos”. Entretanto, a umbanda foi fortemente aceita desde o início do século XX; possivelmente sua proposta, devido ao sincretismo, tinha uma receptividade maior.

Lá pelos anos 1960 não era, pois, teoricamente provável que o candomblé viesse a se reconstituir em São Paulo como uma religião de massa, como os florescentes pentecostalismo e umbanda, capaz de dar sentido à vida, à ação e valorizar a personalidade de homens e mulheres na imensidão da metrópole. Metrópole que se forma com o próprio capitalismo das grandes indústrias e dos serviços especializados, onde as diferenças culturais trazidas pelos imigrantes e pelos migrantes nacionais se borram, onde a etnicidade se desfaz com rapidez, onde a memória se apaga às vezes para sempre (PRANDI, 1991, p. 20).

Contudo, a afirmação do autor acima é questionada pela comunidade do candomblé¹⁹, e registros de 1943 de José Correia Leite revelam que o candomblé sempre foi praticado em São Paulo, ainda que às escondidas.

Houve depois um rumor, que chegou aos ouvidos do secretário, sobre a prática clandestina do culto africano. Aqui em São Paulo nunca foi permitida, até aquela época, a prática de qualquer tipo de candomblé ou umbanda. O que existia era o espiritismo de Alan Kardec. Candomblé e umbanda eram praticados de maneira clandestina, irregular, e naturalmente alguém – aproveitando aquela fase do acontecimento da Rua Direita²⁰ e a boa vontade do secretário – deve ter chegado nele com o pedido. Então foi regulamentada a prática do culto religioso de influência africana. Aí em São Paulo começaram a aparecer as primeiras tendas de culto de origem africana. Mas antes era completamente proibida a prática. Houve uma certa admiração de muita gente. Quando era na clandestinidade, a maioria tinha medo de frequentar esses terreiros. Quando foi liberada a prática, regulamentada por lei, então muita gente começou a frequentar e ficar

¹⁹ A esse respeito, cf. fala do Pai Toninho de Oxum, no capítulo 2.

²⁰ Proibição do footing dos negros.

admirada de conhecer os cânticos dos Orixás. No começo houve muita confusão. Muita gente que não entendia se metia a entendido. Gente que veio de fora principalmente do Rio de Janeiro, começou a abrir novos terreiros. Contudo, aquelas pessoas que eram contra continuaram sendo contra. Muitos negros não acreditavam porque eram católicos, até carolas demais. Mas os cultos africanos foram-se desenvolvendo de maneira tão grande que hoje São Paulo compete com qualquer outra parte do Brasil. Mesmo babalaôs famosos, como Joãzinho da Golmeia, começaram a aparecer em São Paulo. E nós aqui, com a proibição que havia éramos desinteressados dessas coisas. A gente até achava que, de certo modo, era um atraso para a concretização de qualquer coisa positiva de cunho social para o negro. A gente não se batia por isso. Mas a influência do Rio de Janeiro foi grande e os terreiros começaram a surgir em São Paulo. Tanto que aquela convenção do pessoal que veio do Rio, em 1945, parece que um dos pontos que eles traziam era reivindicar o direito à prática de cultos africanos como religião. E me parece que a Constituição sempre rezou essa liberdade só que não especificava. A Constituição não proibia, mas era no sentido de protestante, a religião israelita e muçulmana. Só os cultos africanos é que ninguém acreditava ter em São Paulo. O que havia era chamado de prática de feitiçaria, fetichismo. E mesmo a gente encontrando despachos na rua não considerava de culto religioso, e sim de magia negra. Depois, com o tempo, começaram a aparecer os teóricos, os entendidos e também os folcloristas. O próprio Roger Bastide foi um dos grandes interessados em culto africano. Ele mesmo era um iniciado, sendo filho de Xangô. O Mário de Andrade era folclorista, no sentido de estudar a música e dança de origem africana, mas não a religião (CUTI, 1992, p.141-142).

O relato de José Correia Leite revela muitas das dificuldades para a sobrevivência da religião na metrópole; mesmo entre a comunidade negra não havia um consenso acerca do papel da religião e de como se organizar em relação a essa demanda.

A religião está em uma das áreas mais intensas do racismo; se na década de 1940, em São Paulo, a discriminação gerava medo, inclusive nos adultos, infelizmente os anos 2000 não trazem resultados muito diferentes, pois a pesquisa de Caputo (2012) revela a discriminação que as crianças que frequentam o candomblé sofrem na escola. Embora a referida pesquisa retrate o cenário carioca, ela anuncia a discriminação ainda presente em âmbito nacional.

Outra problemática de conceito denunciada por Correia Leite é a perspectiva folclórica atribuída às religiões de matriz africana. E assim, também, historicamente, foram configuradas as práticas sociais de culturas infantis, como folclore, inclusive o texto de Fernandes (1979), que retrata especificamente a infância em São Paulo, recebe o seguinte título: *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*.

Cabe destacar que o referido texto traz algumas passagens acerca da religião, mas sua prioridade é o folclore infantil, que, segundo Fernandes (1979, p. 171), é sinônimo de cultura infantil. É interessante que as famílias selecionadas para a pesquisa realizada na década de 1940 eram luso-brasileiras, famílias tradicionais do interior que estavam residindo na capital, família mestiça de paulistanos antigos com imigrantes do norte da Europa e ítalo-brasileiras. Ao longo do texto, o autor relata que nas brincadeiras de ruas algumas crianças negras participavam, mas o que chama atenção é que ao buscar o folclore infantil ele não selecionou nenhuma família negra, sendo ele um dos sociólogos que mais pesquisou acerca dos negros, especialmente em São Paulo.

Essa opção do autor, por crianças não negras em um primeiro momento, destaca uma relação de não associação de infância com os negros e negras, que na contemporaneidade se faz presente em diversas relações, e traz algumas problemática. A esse respeito, Souza (2012) destacou que as percepções das professoras de Educação Infantil no tocante à infância revelavam que o pertencimento racial antecedia o fato de serem crianças. O histórico do processo de escravidão de associar negros a objetos atravessa nossas percepções e horizontes.

CAPÍTULO 2 CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO

O presente capítulo versará acerca da relação entre candomblé e educação, e tem por objetivo trazer um panorama do campo da pesquisa.

Exu, o guardião das encruzilhadas, destaca as encruzilhadas entre candomblé, ciência, ancestralidade e academia, estando tais conceitos acerca a regência de uma lógica “exúlica”, anunciando a dimensão educativa da pesquisa no candomblé e traçando uma relação com os pareceres CNE/CP/03/2004 e o parecer CNE/CB/20/2009.

Infâncias, crianças e candomblé apresenta como as crianças eram retratadas por pesquisadores como Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edson Carneiro, Ruth Landes, Roger Bastide e Pierre Fatumbi Verger.

Ilê Àse Omo Osé Igbá Latam descreve a casa de candomblé liderada pelo babalorixá Antônio Paulino de Andrade, situada na zona norte da capital paulista, em que foi desenvolvida a coleta de dados para a elaboração da presente tese.

2.1 Exu, ²¹ guardião das encruzilhadas educativas

²¹ Esu Elegbara dos yoruba encerra aspectos múltiplos e contraditórios que dificultam uma apresentação e uma definição coerentes. Vamos enumerar rapidamente suas principais características. Exu é o mensageiro dos outros orixás e nada se pode fazer sem ele. É o guardião dos templos, das casas e das cidades. É a cólera dos Orixás e das pessoas. Tem caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente. Os primeiros missionários, espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor a Deus.

Mas se Esu gosta de provocar acidentes e calamidades públicas e privadas, desencadear brigas, dissensões e mal-entendidos, se ele é o companheiro oculto das pessoas e as leva a fazer coisas insensatas, se excita e atíça os maus instintos, tem igualmente o lado bom e, nisso, Esu revela-se, talvez, o mais humano dos orisa, nem completamente bom, nem completamente mau. Trabalha tanto para o bem como para o mal, é o fiel mensageiro daqueles que o enviam e fazem oferendas. (VERGER, 1999, p.119-122)

Cabe destacar que a leitura do autor acerca de Exu não é isenta de distorções causadas por um sistema simbólico e de valores cujos paradigmas não parametrizam e nem servem de suporte para a compreensão de Exu no seio do culto aos orixás. Isso se revela no texto do autor citado, ao serem empregados os adjetivos “violento”, “grosseiro” e “indecente”. Se, por exemplo, Exu fala alto, dá risadas estrondosas, tem gestos e comportamentos libidinosos, isso escandaliza, sim, os protocolos sociais euro-cristãos. Tais predicativos, disfóricos para a etiqueta caucasiana, são eufóricos para a yorubana. Verger fala em “maus instintos”. De novo o valor disfórico permeia o olhar do etnólogo francês, de modo a revelar um julgamento, uma sanção negativa, perspectivizada “desde fora”, que não corresponde ao sistema de valores e ao conceito de ética jeje-nagô. Verger sedimenta e consolida sua interpretação distorcida e incompleta ao afirmar que Exu “tem igualmente um lado bom”. Exu não cabe na lógica binária e dicotomizada dos protocolos europeus e cristãos, porque a Exu não se lhe imputa qualquer papel de julgamento,

Para tentar definir a intersecção entre candomblé e educação, é necessário buscar a compreensão dos significados filosóficos trazidos a partir da filosofia e cosmologia Yorubá. Os cultos de matriz africana no Brasil são variados, mas na presente tese abordaremos o candomblé Ketu, de tradição Nàgô, de onde se origina o Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, que será descrito detalhadamente mais adiante.

É importante definir que a palavra yorubá se refere a um tronco linguístico originário do continente africano, por isso, muitas palavras oriundas de tal tronco são utilizadas na religião e serão apresentadas ao longo do texto, porém, com a redação em língua portuguesa. A palavra Nagô é utilizada para referenciar um grupo étnico, mas a expressão nagô não advém do próprio grupo, pois foi determinada pelos colonizadores. E Ketu define uma região africana que assim era denominada antes da colonização, onde residiam os “nagôs”, que se expressavam em yorubá²².

uma vez que ele representa todas as possibilidades do pensar, do sentir e do agir, a amálgama de todas as instâncias cognitivas, tímicas e pragmáticas, não, porém, as de natureza crítica, de onde emergem os juízos de valor.

Para Santos (2012, p. 140-141), a análise de Èsù se impõe como imprescindível para a compreensão da ação ritual e do sistema como totalidade. De fato, Èsù não só está relacionado com os ancestrais femininos e masculinos e com suas representações coletivas, mas ele também é um elemento constitutivo, na realidade o elemento dinâmico, não só de todos os seres sobrenaturais, como também de tudo o que existe.

Nesse sentido, como Olórun, a entidade suprema protomatéria do universo, Èsù não pode ser isolado ou classificado em nenhuma categoria. É um princípio e, como o àse que ele representa e transporta, participa forçosamente de tudo. Princípio dinâmico e de expansão de tudo o que existe, sem ele todos os elementos do sistema e seu devir ficariam imobilizados, a vida não se desenvolveria. Segundo as próprias palavras de Ifá, “cada um tem seu próprio Èsù e seu próprio Olórun, em seu corpo”, ou “cada ser humano tem seu Èsù individual, cada cidade, cada casa (linhagem), cada entidade, cada coisa e cada ser tem seu próprio Èsù”, e mais, “se alguém não tivesse seu Èsù em seu corpo, não poderia existir, não saberia que estava vivo, porque é compulsório que cada um tenha seu Èsù individual”.

Assim como Olórun representa o princípio da existência genérica, Èsù é o princípio da existência diferenciada, em consequência de sua função de elemento dinâmico que o leva a propulsionar, a desenvolver, a mobilizar, a crescer, a transformar, a comunicar.

²² Para melhor definição dos termos yorubá, nagô e Ketu, utilizo as descrições de Santos (2012, p. 27-30).

[...] Durante três séculos, os diversos grupos étnico e “nações” de diferentes partes da África Ocidental, Equatorial e Oriental foram imprimindo no Brasil suas profundas marcas. A história desse tráfico, suas motivações históricas, econômicas e políticas constituem apaixonante fundo da presença africana no Brasil [...] A fim de situar, aproximadamente, a chegada dos primeiros grupos Nàgô no Brasil – seguindo por um lado o esquema dos quatro ciclos distinguidos por Luís Viana Filho (1964) e depois mais tarde minuciosamente examinado por Pierre Verger (1964 e 1968), e, por outro lado, a cronologia deduzida das fontes orais – pode-se admitir que os Nàgô foram os últimos a se estabelecerem no Brasil, nos fins dos séculos XVIII e XIX [...] Todos esses diversos grupos provenientes do Sul e do Centro de Daomé e do sudeste da Nigéria de uma região que se convencionou chamar de Yoru baland, são conhecidos no Brasil com o nome

A forma com que um povo se expressa é bastante significativa para auxiliar na compreensão acerca dos jeitos de ser e viver do grupo social, ou seja, a língua revela, também, a cosmologia e filosofia de um povo. Para Bakhtin (1999, p.41):

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

O candomblé utilizou o yorubá não apenas por valores religiosos, mas especialmente como estratégia política de luta e resistência. É por meio da cosmologia yorubá, que se faz presente até os dias atuais no candomblé, que se buscam traçar algumas analogias para a compreensão dos diferentes significados de educação.

A constituição deste capítulo se alicerça por meio da compreensão do orixá Exu, porque este é considerado o senhor dos caminhos e tradicionalmente conhecido por inverter a lógica, o que não significa impossibilitar o diálogo com outras fontes do conhecimento; ao contrário, o objetivo é dar fluidez às diferentes ideias e compreensões de forma equânime e horizontal.

genérico de Nàgô, portadores de uma tradição cuja riqueza deriva das culturas individuais dos diferentes reinos de onde eles se originaram. Os Kétu, Sabe, Òyó, ègbá, ègbado, Ijesa, Ijebu importaram para o Brasil seus costumes, suas estruturas hierárquicas, seus conceitos filosóficos e estéticos, sua língua, sua música, sua literatura oral e mitológica. E, sobretudo, trouxeram para o Brasil a sua religião [...] Da mesma forma que a palavra Yorùbá na Nigéria, ou a palavra Lucumí em Cuba, o termo Nàgô no Brasil acabou por ser aplicado coletivamente a todos esses grupos vinculados por uma língua comum com variantes dialetais. Do mesmo modo que em suas regiões de origem todos se consideram descendentes de um único progenitor mitológico Odùduwá, emigrantes de um mítico lugar de origem, Ilé Ifè [...] O termo Nàgô veio a ser aplicado não só aos lugares habitados pelos Yorùbá, mas também a todos os povos Yorùbá que não pertenciam estritamente ao povo de Nàgô. Todos os povos de origem Yorùbá do Daomé foram chamados de Nàgô pela administração francesa que tomou esse termo dos Fon. Esses designavam habitualmente pelo termo Nàgô todos os Yorùbá dos reinos vizinhos, e todos os seus adversários do Leste e do Nordeste, sem fazer distinção entre os Abèòkúta, de Egba, do Egbado, de Kétu ou de Sábé. Alguns pretendem que essa denominação vem da língua Fon e, nesse caso, significaria “sujeira, lixo”, isto é tratar-se-ia de um termo altamente pejorativo [...]

Conforme anunciado no primeiro capítulo, trabalhamos aqui em uma perspectiva suleadora de pesquisa, em busca de justiça cognitiva. Assim, buscou-se pautar a tese em uma lógica “exúlica” para a compreensão da intersecção entre candomblé e educação.

Só é possível entender a referida lógica exúlica se considerarmos que o indivisível não é uno, mas é múltiplo. O continente africano compreende diversas tradições e não podemos tratá-las como uma única tradição. Hampatê Bâ (2003, p.1) ressalta, entretanto, que há grandes constantes como “[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe”.

Por isso, é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica. Compreende-se ancestralidade, conforme Oliveira (2007, p. 30):

Dos rituais secretos às festas públicas; da hierarquia dos terreiros à vida comunitária, tudo é perpassado pelo princípio da ancestralidade. Ancestralidade pretensamente advinda da tradição africana, que ressignifica as práticas do povo-de-santo e as aproxima de um manancial de legitimidade – a África mítica- que serve como arma ideológica na disputa do mercado religioso bem como na construção de um projeto político, que passa pela identidade do negro brasileiro. Se de um lado a África-símbolo não é a realidade do continente africano contemporâneo, como dizem os “acadêmicos”, de outro é também verdade que este símbolo é utilizado com eficiência na construção da identidade do negro no Brasil.

É a ancestralidade que sustenta a identidade dos negros e negras no Brasil. A ancestralidade permite “exulizar”, ou seja, acompanhar a lógica exúlica, que na presente tese é sinônimo de humanizar; afinal, é Exu que do sagrado tem maior proximidade com o humano. A ancestralidade nos ensina, por meio da

efetivação de símbolos, que constroem a identidade do negro no Brasil, também, por meio do candomblé.

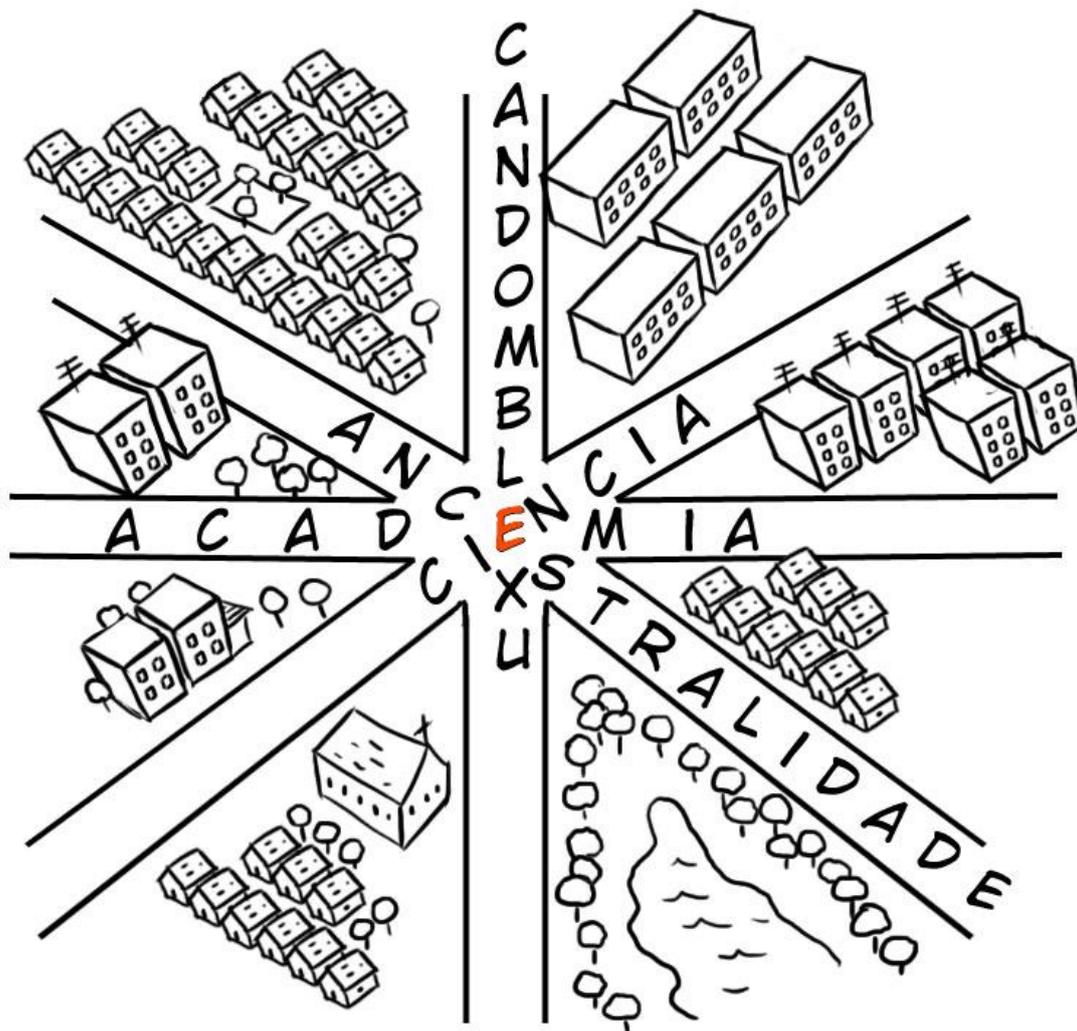
Os integrantes do “terreiro” recriam a herança sociocultural legada por seus ancestrais. As novas contribuições recebidas pelo “terreiro” são profundamente africanizadas, retendo, das ideias forâneas, unicamente as que reforçam sua própria concepção de mundo. (SANTOS, 2012, p.55)

Assim, princípios educativos da cosmovisão de mundo africana podem ser encontrados, também, nas casas de candomblé. As pesquisas desenvolvidas em tais contextos apresentam, segundo Oliveira (2007), o princípio da ancestralidade, inerente à construção do candomblé, como algo que historicamente coloca em uma encruzilhada os pesquisadores da referida religião. Considera-se que estes vivenciavam dois mundos: o da academia e do candomblé. O que confere a tais pesquisadores a peculiaridade de participarem de duas comunidades e exercerem dupla identidade.

As relações travadas por Nina Rodrigues, Arthur Ramos, e Edison Carneiro com os terreiros de candomblé são significativas, porquanto se todos tiveram papel preponderante nas academias, também o tiveram nos terreiros. Todos filiaram-se à organização mítica do candomblé – o que lhes conferia dupla identidade: de acadêmicos e de povo-de-santo. O intelectual influenciou os terreiros e, inversamente, as comunidades-de-santo interferiram nos resultados de suas pesquisas. (OLIVEIRA, 2007, p.25)

Com os aportes do autor mencionado, que anuncia a encruzilhada entre a academia e ancestralidade, traçamos uma reflexão pautando-nos não apenas na academia e ancestralidade, mas na compreensão do significado de educação com subsídios do parecer CNE/CP/03/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, alterada pela lei 10.639/03, em que encontramos uma encruzilhada educativa das pesquisas no candomblé. Somamos à encruzilhada, indicada pelo autor acima, mais dois fatores, conforme a representação abaixo.

Figura 1 Encruzilhada educativa



Fonte: elaborada pela autora desta tese.

É no cruzamento das ruas acima que encontramos uma encruzilhada educativa; tais cruzamentos formam uma rotatória que representa a circularidade de saberes, não há patamares ou mesmo uma hierarquia, a base está no círculo dos saberes acima apresentados. Assim configuram-se representações de cinco universos distintos, como: o candomblé (lugar da pesquisa), exu (lógica-jeito de pensar), ancestralidade (cosmologia de mundo), academia (sociedade brasileira) e ciência (quando construída coletivamente, possibilita a existência da justiça cognitiva).

Quando os cinco universos destacados acima dialogam, por meio de uma lógica que não pressupõe hierarquias, podemos estabelecer outras referências teóricas e metodológicas que podem colaborar para o desenvolvimento de uma ciência mais representativa da sociedade brasileira. Para tanto, a pesquisa

precisa estar presente em todos esses cinco universos. Ao se tratar de candomblé, historicamente os pesquisadores precisam viver nesses universos.

Cabe destacar que foi por meio das relações estabelecidas, ao longo de suas pesquisas com o povo de santo, que os pesquisadores pioneiros no candomblé, retratadas por Oliveira (2007), conseguiram adquirir alguma compreensão das experiências daqueles grupos. Não foi possível para eles que se colocassem apenas em observação, mas para obter ciência tiveram de se colocar em ação e inclusive assumir cargos na religião²³.

²³ A esse respeito, cabe destacar Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Edson Carneiro, Roger Bastide e Pierre Fatumbi Verger. As obras dos referidos autores serão mencionadas na sequência do presente capítulo, com o objetivo de compreender como a infância estava presente no candomblé. Neste momento destaco como os referidos intelectuais relacionavam-se com o povo de santo.

Nina Rodrigues iniciou uma aproximação entre a Academia e os terreiros, tornando-os como objeto de estudos. Ele inaugurou um relacionamento cordial nesse contato, que levou à consolidação de ligações fundadas numa reciprocidade cerimoniosa, em vínculos tipo patrono – cliente: os doutores conseguiam acolhida no ilê axé para realizar seu trabalho de pesquisa, eram homenageados com títulos honoríficos e, para retribuir, davam cobertura aos candomblés, mediante suas relações com instâncias de poder. Esse tipo de interação tornou-se possível, de um lado, porque havia um esquema capaz de formalizá-la no código do povo de santo; e, de outro, por causa da atitude do precursor, que, embora tivesse crédito “científico” racista, era também uma pessoa humanitária, com sentimentos éticos muito fortes. Foi capaz de fazer verdadeiros amigos no povo de santo, tratando seus pesquisados com muita correção, mesmo de modo condescendente. Talvez sofresse com a ideia da “deficiência” que imaginava afetar, por uma fatalidade da natureza, pessoas com quem simpatizava – e lamentasse um bocado, no íntimo, a suposta injustiça de Pandora. (SERRA, 1995, p.126)

Arthur Ramos e Edson Carneiro (seguindo o exemplo do pai destes) desenvolveram, como autênticos scholars, um novo tipo de relação com o mesmo pessoal. Ultrapassaram a linha de simples condescendência, mais ou menos distante, que outros discípulos de Nina continuavam a seguir nessa interação, e avançaram na trilha de um envolvimento muito mais simpático, motivados por um convívio maior com o pessoal dos ilê axé [...] Carneiro, pouco depois, com maior intensidade, chegou nessa interação a uma nova pauta: ligou-se ao povo de santo como uma espécie de quadro seu, de fronteira, por assim dizer, na tentativa de dar-lhes uma organização que o capacitasse ao exercício da liberdade religiosa e a preservar as tradições das “seitas africanas” em suas formas “autênticas”, como ele ajuizava. (SERRA, 1995, p.127)

O francês Roger Bastide, que tinha uma percepção crítica da obra de seus precursores nativos, também acabou por mostrar-se profundamente identificado com o povo de santo: deu testemunho disso numa declaração hoje muito ironizada, mas de fato positiva séria e sincera (Ele disse em latim: “africanus sum”, invocando sua condição de membro de povo-de-santo, pois ligou-se ao ebé da Casa Branca do Engenho Velho). (SERRA, 1995, p.129)

Pierre Verger veio a ligar-se ao povo de santo de maneira ainda mais profunda do que Edson Carneiro, imergindo como um intelectual “de fora” integrado, tornado “de dentro”, graças a sua iniciação em África como sacerdote de Ifá (daí seu nome litúrgico Fatumbi). Ele inaugurou uma nova relação entre o universo dos estudiosos e o dos terreiros, tipificando um modelo que logo seria encarnado por outros atores na mesma cena social. Tornou-se, também, elemento importante na produção ideológica do candomblé, por atuar como intermediário entre África e Brasil, na medida em que passou a trazer relatos, imagens, informações diversas da terra nagô da África (para onde também levaria notícias dos ilê axé baianos). Assim, ele veio reforçar o revivalismo dos terreiros tradicionalistas, servindo-lhe de canal; logo haveria negros baianos, gente de santo a seguir-lhe as pegadas. (SERRA, 1995, p. 130)

Assim, a ciência destacada em nossa encruzilhada educativa é tratada como sinônimo de conhecimento, sabedoria e com contornos de consciência. Ressaltar o fato de diferentes pesquisadores fazerem parte da religião, não é apenas uma forma de romper com o imaginário forjado quanto à neutralidade científica, mas trata-se de mostrar, para o campo da educação, como a filosofia e a organização dos candomblés anunciam formas educativas e didáticas de nos orientarmos para e nas relações étnico-raciais. Ou seja, pode vir a nos apresentar caminhos metodológicos para a superação de uma educação hegemônica ancorada por valores eurocêntricos.

Conforme o estabelecido pela LDB, em seu primeiro artigo, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2014, p.8).

Se a educação é um direito de todos e todas, qual o papel da pedagogia se não criar formas, por meio de metodologias, que assegurem tais direitos? A esse respeito, Faria (2007, p. 70) alerta:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar a identidade cultural e sentimento de pertencimento [...]

Cabe destacar que a compreensão de educar-se para os africanos e afrodescendentes perpassa pela forma de como nos tornamos pessoas ao longo de nossas vidas, ou seja, no modo de conduzir a própria vida, que é feito sempre em comunidade. “[...] Na perspectiva africana a condução da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e vida não é apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento da pessoa tem sentido quando representa o fortalecimento para a comunidade a que pertence” (SILVA, 2010, p.182). Um

exemplo de comunidade que fortalece a ancestralidade encontra-se na definição de candomblé²⁴, nas palavras da yalorixá Beata:

O candomblé não é um empoderamento. É a minha posse, é a minha vida, é a fonte que eu bebo a minha água em qualquer momento, é a luz dos meus olhos, é o som que eu ouço, é o canto dos pássaros, é o lamento das nossas crianças, do morro, da periferia, dos homossexuais, é a minha estrada, é a encruzilhada em que eu nasci, é o rio do Recôncavo, cachoeira do Paraguaçu, a fome que eu passei em criança, a boneca que eu não tive o direito de ter. O candomblé é para isso, e que me deu oportunidade de tudo isso. É a minha cultura, a minha vida! – Lázaro, o meu pai me tirou do colégio no terceiro ano que filha dele não aprendia a ler para não fazer bilhete para não aprender a chamar homem para de trás da casa. E eu aprendi a ler com um papel velho, do lixo. Então candomblé para mim é isso, é a minha cultura, é o sangue do meu povo! (Mãe Beata, 2015,²⁵)

Opto pela definição acima, pois a presente tese não tem como objetivo definir de forma antropológica o candomblé, nem pretende discutir os rituais, o transe, quem são os orixás, etc. Tais apreciações já foram realizadas em outras áreas do conhecimento. E segundo Santos (2012, p.39): “Os membros da comunidade Nàgô estão unidos não apenas pela prática religiosa, mas, sobretudo, por uma estrutura sociocultural cujos conteúdos recriam a herança legada por seus ancestrais africanos”.

Considerando o exposto, Finco e Faria (2012) orientam que as pedagogias da infância construídas nas creches e pré-escolas devem permitir múltiplas experiências às crianças, potencializando as vivências em ambientes coletivos e plurais etnicamente, de modo que todos os seguimentos da sociedade estejam representados no universo da Educação Infantil.

Dessa forma, a ciência de nossa encruzilhada educacional passa diretamente pelo que sentimos, saber implica sabor e, também, em recriar formas que nos permitam nos constituirmos humanos, cientes de nossas ancestralidades. Nessa perspectiva, uma reflexão de Nietzsche (2002, p.14) se faz pertinente:

É verdade: amamos a vida não porque estejamos habituados à vida, mas ao amor.
Há sempre o seu quê de loucura no amor; mas também há sempre o seu quê de razão na loucura.

²⁴ Para Beniste (1997, p.87): “A religião de òrìsà é toda adoração a ancestrais”.

²⁵ Entrevista dada ao programa Espelho, para Lázaro Ramos em fevereiro de 2015. Disponível em: <http://bit.ly/ESPeLhO>. Acesso em: 20 fev. 2015.

E eu, que estou bem com a vida, creio que para saber de felicidade não há como as borboletas e as bolhas de sabão, e o que se lhes assemelhe entre os homens.

Ver revoltear essas almas aladas e loucas, encantadoras e buliçosas, é o que arranca a Zaratustra lágrimas e canções.

Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar.

E quando vi o meu demônio, pareceu-me sério, grave, profundo e solene: era o espírito do pesadelo. Por ele caem todas as coisas.

Não é com cólera, mas com riso que se mata. Adiante! Matemos o espírito do pesadelo!

Eu aprendi a andar; por conseguinte corro. Eu aprendi a voar; por conseguinte não quero que me empurrem para mudar de sítio.

Agora sou leve, agora voo; agora vejo por baixo de mim mesmo, agora salta em mim um Deus.

Assim falava Zaratustra.

Constituir-se humano perpassa obrigatoriamente pelo paradoxo que define a existência da razão pela loucura; o autor humaniza-se ao definir o sagrado por meio dos movimentos, neste caso, o da dança. Beata e Nietzsche dialogam, quando ambos, em tempos e contextos absolutamente divergentes, chamam para si mesmos a responsabilidade de estarem para além da adoração, pois ambos são o sagrado. Para uma, o sagrado está no sangue de seu povo corrente em suas veias; para o outro, ele se torna Deus quando se movimenta. Assim, ser humano é ser sagrado, tal qual Exu em sua lógica.

Podemos notar que para os autores aprender é justamente aquilo que os direciona à sua sacralidade, podemos afirmar que aprender é uma atividade sagrada, para ambos. Uma destaca que tal direito quase lhe foi roubado, e outro mostra que sua sacralização ocorre diante dos seus distintos processos educativos.

Ora, e não é a dicotomia e a separação do cotidiano das pessoas com os conteúdos curriculares que a educação formal tenta superar, desde a Constituição de 1988, quando a educação passa a ser um direito no Brasil? Os aportes filosóficos acima trazidos não apontam para a unidade de saberes? Assim, tomemos por base marcos na educação brasileira como enfrentamentos dessas dicotomias que estabeleceram diretrizes nos pareceres CNE/CP/03/2004 e CNE/CB/20/2009.

Trazendo os aportes acima citados, elucido os processos educativos presentes nas práticas sociais de culturas infantis no candomblé, que reconhece a ancestralidade e conseqüentemente a humanidade existente na descendência africana, ressignificada por seus adeptos ao longo da história da religião. Em Brasil (2004, p.11):

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a sociedade brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.

O reconhecimento indicado no parecer CNE/CP/03/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, aponta caminhos para a mudança de lógica para efetivamente consolidarmos políticas para uma educação justa, equânime e igualitária. O referido parecer aponta explicitamente a necessidade de correções de equívocos e distorções impostas por uma lógica de mundo eurocêntrica e racista; tais orientações configuram-se como políticas para a construção de uma educação igualitária.

O movimento de construção de uma pedagogia descolonizadora da infância exige que retomemos a gênese histórica da edificação das desigualdades e “estereotipização” das diferenças para, assim, podermos desenvolver condições materiais e ideológicas de superação destas. Esse processo é um movimento de desconstrução contínuo de verdades impostas como únicas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer meios de relações com os sujeitos, e de ser e viver em sociedade (SANTIAGO, 2014, p. 98)

No que tange às infâncias, cabe destacar o parecer CNE/CB 20/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e indica a necessidade do reconhecimento da diversidade:

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. (BRASIL, 2013, p.90)

A existência de uma educação igualitária só é possível quando criamos condições políticas e sociais de nos educarmos para e nas relações ético-raciais, buscando conhecer para reconhecer, alterando a lógica eurocêntrica binária.

Para tanto, apresenta-se uma possibilidade de reorganização metodológica com aportes em uma lógica exúlica que agrega, ao invés de excluir, que humaniza ou invés de animalizar. Por isso, esta tese buscou reconhecer e agregar os sabores dos saberes infantis na rua da ciência nesta encruzilhada educativa.

[...] *no tempo de educar para e nas relações étnico-raciais*, é preciso possibilitar que a infância de crianças negras seja muito mais que fragmentos distorcidos por uma atmosfera de racismo e desigualdades que vivemos. É preciso reconhecer as crianças negras como condutoras no processo de formação das professoras para uma educação que corrija as distorções em relação aos negros/as [...] Compreendo que o *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais*, exige uma leitura de mundo e de gentes negras, essa leitura só é possível a partir de outro horizonte que não poluído pela atmosfera de desigualdades que distorce as imagens de crianças negras. (SOUZA, 2012, p. 123)

Para tanto, na presente tese são construídos critérios para a análise dos dados a partir de alguns apontamentos dos pareceres CNE/CP/03/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e CNE/CEB de 20/2009, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que traçam orientações para a construção de uma educação justa, equânime e igualitária. Tais reflexões encontram-se no capítulo que descreve a metodologia de forma mais aprofundada.

2.2 Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam

A descrição do ilê começa pela compreensão do significado do nome: Ilê Àse Omo Osé Igbá L' atan, que em uma tradução isolada indica; casa, força, filho, assentamento, ensinamentos e céu. Mas, o conjunto forma a seguinte compreensão: casa em que a força de Oxum e Odé prepara os filhos para receberem os ensinamentos do céu. Tal definição foi cedida pelo babalorixá Antônio Paulino de Andrade, que fundou a casa em 1974.

Conforme anteriormente exposto, o candomblé se pauta em uma perspectiva de ancestralidade; isso faz com que uma casa de candomblé tenha sempre uma relação direta com a história do seu babalorixá ou yalorixá. Neste

caso, cabe trazer um pouco dos relatos obtidos, por meio de conversas gravadas e posteriormente transcritas, ao longo dos vinte e quatro meses de pesquisa.

Antônio Paulino de Andrade Filho nasceu em Recife, no ano de 1953; é filho de uma família inter-étnica composta por negros e brancos, mãe Maria Souza de Andrade, dona de casa e professora de alta culinária, e pai Antônio Paulino de Andrade, era funcionário público e serralheiro possuía uma oficina em sua residência, família de tradição católica, mas com madrinhas e tias já muito próximas ao candomblé. Teve onze irmãos e relata parte de sua infância:

Mas, pronto! Eu tive uma infância boa, a minha infância não foi mal, recordo de parquinho, recordo de passeio com meus pais, eu recordo de aniversário na casa de amigo, eu recordo de passeio em clube, o sítio do pica pau amarelo que era um clube popular. Tinha um clube da prefeitura, tinha o parque 13 de maio que todo mundo ia, todas as crianças iam os brinquedos eram gratuitos. Eu recordo de muitas coisas boas, do meu uniforme de infância dos horários de comer, porque a gente comia sempre no horário e sentado em mesa, não podia comer fora de mesa que era irresponsável, comer em quarto com pé pra cima no sofá (risos) nunca aconteceu isso em casa, eu recordo as páscoas na casa da minha avó, recordo os domingos na casa da vó que a gente tinha que passar, e ia para o clube, e na missa passear como os avôs. Eu recordo o meu bisavô que era por parte da minha mãe ele tinha um carinho imenso com a gente. Eu me lembro nitidamente que uma senhora bem de idade tomava conta dele e eu me lembro que chamava ele de Buca, vovô Buca, só o apelido dele, só que o nome dele era Joaquim, o vovô Buca. Eu me lembro de diversas coisas que foram feitas com a família na parte de criança de nove, dez e de cinco anos, mesmo de cinco e seis anos eu tenho recordações de festinhas de aniversário, das amizades, as brincadeiras de rua, a primeira bicicleta, mas ai eu tinha 11 anos quando tive a primeira bicicleta, era usada, mas foi minha madrinha que comprou que não tinha na loja estava esgotado, e ela comprou de uma pessoa que estava vindo para São Paulo e vendeu a bicicleta do filho. Lembro de muitas coisas boas que tinha de rádio portátil que assistia novela e recarregar pilha não tinha como. E diziam assim boa a pilha na geladeira (risos) eu lembro da TV preto e branco e da primeira TV eu lembro até da marca que era Ampare (risos) tinha assim uma antena. Eu me lembro de diversas coisas que era ligada a felicidade, eu não era uma criança infeliz! (TONINHO D´OXUM, 2014)

Com a formação e a tradição católica da família, Antônio chegou a se imaginar padre na infância, mas, aos dez anos de idade, foi levado pela madrinha para o candomblé, devido a alguns desmaios que não obtinham explicações médicas:

Ai do candomblé eu tinha uns desmaios, que não era convulsão, não era ataque, não era nada. Era uma ausência e nessa ausência eu tinha visão, muito sensitivo e isso assustou alguns padres, era deus ter visão

até com padre mesmo, eu tinha uma visão que o padre amanhecia morto e amanheceu no colégio humanista, de parada cardíaca e eu tinha falado antes uns três dias seguidos. Visão que o vizinho ia morrer e morria, visão de acidente e essas visões que levou a minha madrinha me levar no candômlé e me prepararam mais cedo. (TONINHO D'OXUM, 2015)

É interessante destacar que embora Antônio tenha sido iniciado ainda entre a infância e adolescência, pois começou aos catorze anos no candômlé, financiado pela sua madrinha de batismo, a postura dele quanto à iniciação de crianças é bastante cautelosa, pois sempre alerta acerca da responsabilidade que o iniciado passa a obter e entende que uma decisão como esta pertence aos orixás, e não da vontade dos pais. Ao descrever sua iniciação, apresenta a sua concepção de candômlé e orixá.

Eu iniciei no Obá Olufan Orun, por José Romão da Costa e Lydia Alves, que é uma ramificação do Obá Ogunté conhecido como sítio de pai Adão²⁶, fundadora Maria Inês da Costa popularmente conhecida como tia Inês. Quer dizer hoje eu estou na mão de Manuel Nascimento Costa, conhecido por Manuel Papai, e sua digina é Ogunté Ofarã que ele foi meu zelador, mas uma pessoa muito respeitada ainda tenho o carinho e está sobrevivendo com todos os obstáculos e dificuldades que a religião oferece, porque não oferece tapete de veludo e nem palácio, sabia? Quem fantasia palácio, orixá não quer palácio, orixá tem carramachão, orixá tem tapera não quer saber de luxo não, orixá quer dar força aos filhos para... é uma outra lei, é uma lei mais do que milenar, entendeu?! Orixá não oferece palácio e nem riqueza a ninguém, orixá oferece força e energia, é o que o médico não pode dar, é o que o mercado não compra, nem loja de presente pode dar, ele dá força e energia. Orixá pode dar um palácio para você que não vai ter serventia, uma cadeira dourada que não tem serventia, então eu boto umas cadeiras lindas antigas, que mostram hierarquia que mostra caminho de antiguidade, mostra poder com determinação, mas orixá não quer palácio, a gente bota orixá num trono majestoso, símbolo de poder de monarquia certo, mas se for louvar a Deus, você louva a Deus diferente, porque para louvar a Deus eu tenho que estar bem comigo para pode louvar a Deus em “ai que agonia”, mas louvar a Deus agradecendo o ar que eu respiro. Então se eu louvar a Deus, a Olodumare, a Oxalá para mim é o mesmo texto. Seu disser Oxalá ou Deus todo poderoso do universo. A gente pode mudar a expressão, a forma de chamar a Deus, mas não vai mudar o poder, não tem desfavorecimento para esse que é pobre ou esse que é rico, eu acho que não tem não. As pessoas, às vezes, a si próprio se desfavorece. (TONINHO D'OXUM, 2014)

²⁶O Terreiro Obá Ogunté, mais conhecido como Sítio do Pai Adão, ou simplesmente Sítio, recebeu esse nome graças ao babalorixá Felipe Sabino da Costa – o Pai Adão. O Sítio é destinado ao culto dos Orixás e dos Eguns, fundamentado na tradição Nagô e é consagrado a Yemanjá.

O babalorixá Antônio de Oxum esteve em São Paulo pela primeira vez em 1968, acompanhando Joãzinho da Gomeia²⁷, e aos poucos foi estabelecendo-se na metrópole, morando em diferentes casas alugadas, mas sempre na Zona Norte da capital paulista. Em 1974 começou a fundar o Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam; desde o ano 2000, situou-se em sua casa própria, localizada na Rua Luiz Carlos Gentile de Laerty, 1989 Vila Rosa, onde permanece até os dias atuais e foi realizada a coleta de dados.

Estabeleceu-se com o auxílio de Joãzinho da Gomeia, que o apresentou ao Tenente Eufrásio, Mãe Ada e Mãe Virna²⁸, especialmente para se aprimorar nos conhecimentos e essas pessoas o indicavam como orientador espiritual para aqueles que necessitassem; também solicitavam seu auxílio em trabalhos espirituais e encomendavam roupas e adereços para as suas casas.

Constituiu família com Eva Maria de Jesus, conviveu de forma não matrimonial, pois sua orientação sexual é homoafetiva, acolheram oito filhos, mas tiveram a oportunidade de registrar e deixar em situação legal apenas quatro deles na qualidade de herdeiros. Desses oito filhos, nasceram dez netos. A história do babalorixá mostra sempre uma grande proximidade com crianças.

As relações estabelecidas das crianças com o babalorixá foram um facilitador para o desenvolvimento da pesquisa, pois diariamente os netos diretos e indiretos do babalorixá estão presentes no ilê, seja em atividades espirituais ou não.

2.3 Estrutura física do Ilê

A localização do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam é privilegiada para o culto do candomblé, pois, embora se situe na capital paulista, fica na região do Horto Florestal, que cria condições adequadas para a obtenção de água potável e uma grande diversidade de plantas. Abaixo a foto da fachada.

²⁷ Joãzinho da Gomeia (1914-1972). Pai de santo da nação angola, nos anos 1930, ele tinha um terreiro na área atualmente conhecida como São Caetano. Tornou-se famoso ainda jovem pela beleza de seu caboclo, Pedra Preta. Mudando-se para o Rio de Janeiro no final da década de 1940, Joãzinho chegou a um status de celebridade, sendo aplaudido na mídia como “rei do candomblé”. Joãzinho contrariava a ortodoxia do candomblé quando assumiu a direção do seu terreiro: era adolescente e homossexual assumido, inédito naquela época. A esse respeito ver: Lody e Silva (2002); Castillo (2010).

²⁸ Lideranças espirituais da capital paulista.



Arquivo Pessoal

Logo após a entrada há uma escada e ao lado desta se encontra a casa de Exu, que é tradicional nas casas de candomblé, por ter a função de guardar o local e sobretudo estabelecer a ligação entre o sagrado e o dia a dia das pessoas.



Arquivo pessoal.

A foto acima apresenta o telhado da casa de Exu à direita, a construção à frente na parte superior é onde reside o babalorixá, um dos seus filhos com a esposa e família. A inferior tem uma sala, em que são recebidos os visitantes e clientes, com um banheiro.

Adentrando a casa, encontram-se dois quartos e uma cozinha pequena; tais cômodos são destinados aos filhos da casa quando estes necessitam ficar por algum período maior para os preparativos das cerimônias.

Ao lado da casa de Exu tem um pequeno pátio com a fonte de Oxum à esquerda e algumas plantas utilizadas nos rituais, à direita. Na frente tem um banheiro e uma pequena lavanderia.

No centro do terreno localiza-se o barracão, o local apropriado para as festividades, que quando não está sendo utilizado para este fim funciona como uma sala de espera e encontro das pessoas que produzem paramentos e roupas e integram a comunidade.

Dentro do barracão, ao lado direito, tem uma cozinha e um banheiro; ainda neste lado fica o peji, roncó ou quarto de santo, como é denominado por alguns membros; é nesse local que ficam depositados os pertences sagrados dos membros da casa.

Ao fundo do barracão, atrás de onde ficam os atabaques, encontram-se dois quartos, que são destinados à preparação dos filhos de santo, denominados sabaji nos dias de festa, mas fora desse período é onde ficam guardadas roupas, paramentos, doações, etc.

Ao fundo do terreno há um espaço com água corrente em que são criados alguns animais e cultivadas algumas plantas específicas. Esse local é chamado pelas crianças de fazendinha.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS: CANDOMBLÉ, ESPAÇO DE ACOLHIMENTO À IDENTIDADE CULTURAL

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a partir deste momento discutiremos o candomblé como um espaço de acolhimento à sua identidade cultural e étnica, em que ocorrem práticas sociais que se desdobram em processos educativos com respeito à função social da criança.

Iniciamos com uma apresentação das pesquisas acerca da infância e do candomblé nas diferentes áreas e como estas colaboram com a presente tese. Destacamos os marcos legais que relacionam candomblé, infância e educação nas normativas educacionais brasileiras.

Por fim, apresentaremos os caminhos metodológicos com ênfase na descrição da coleta de dados.

3.1 Pesquisas em infância e candomblé

Em uma revisão da literatura foi possível verificar que as pesquisas que envolvem as experiências de infância das crianças negras nos espaços escolares são diversas e têm início nos anos de 1980; prioritariamente denunciam resquícios de uma educação voltada à coerção e com diversas práticas racistas²⁹. Mas, no tocante ao candomblé e à infância, como propõe esta tese, há pouquíssimas pesquisas. Ao todo destacamos sete pesquisas que podem ser classificadas como temas centrais à imbricação “crianças, escola e candomblé”: Machado (1999), Caputo (2005) e Sousa (2010). Duas pesquisas que trazem denúncias acerca de como as instituições de ensino da Educação Básica tratam o candomblé e seus adeptos, Bakke (2012) e Quintana (2012), e

²⁹ A esse respeito cf: Souza (2012) em *Horizontes racistas e Educação Infantil*.

duas pesquisas referentes ao Ensino e à Aprendizagem no candomblé, Conceição (2006) e Falcão (2010).

A primeira experiência a relacionar o candomblé e as crianças foi a de Machado (1999), *Ilê axé: vivências e invenção das crianças do Opô Afonjá*, que abordou as experiências em uma escola dentro do terreiro e denominou como educação iniciática as experiências do povo de santo.

Durante o estudo, pude constatar que a identidade deste “povo” é o resultado de uma espécie de educação que poderia chamar-se educação iniciática. São os “ensinamentos” transmitidos segundo regras, princípios e fundamentos de uma cosmovisão própria que distingue e aproxima este grupo a outros grupos humanos. Daí a importância de se defender a manutenção da identidade cultural das crianças do terreiro. Preservá-la é considerar como condição fundamental para ancorar a aprendizagem sem violentar o universo simbólico primordial da criança. Ao que parece, esta pode ser uma condição básica para formar conduta geradora de novas ideias, novos conceitos (MACHADO, 1999, p.51).

Outra pesquisa que relaciona infância e candomblé é de Caputo (2005), *Educação em terreiros: como a escola se relaciona com crianças que praticam o Candomblé*. Essa foi a primeira experiência em observar as crianças em ambos os espaços; a referida pesquisa é bastante completa, pois tem uma duração de catorze anos, inicia-se com crianças e se conclui quando estas estão adolescentes, com filhos, namoros, etc.

A pesquisa acima mencionada possui dois objetivos: observar e ouvir as práticas de crianças e adolescentes que frequentam terreiros de candomblé e observar e ouvir a escola para saber como esta se relaciona com o candomblé. Para além da contribuição acerca das experiências das crianças no terreiro e na escola e as denúncias de racismo e intolerância religiosa no espaço escolar, a tese apresenta uma perspectiva da participação das crianças nos ritos, mostrando o quanto, independentemente da idade, podem se transformar em autoridades.

O fio-de-conta que uso nesse momento diz de mim e do tema que investigo o seguinte: nas comunidades de terreiros existem inúmeras crianças e adolescentes. Elas ou pertencem à família do pai ou mãe-de-santo ou estão ligadas aos filhos e filhas de santo dos terreiros. Assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé,

desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. (GUEDES, 2005, p.37)

A dissertação de Sousa (2010) buscou compreender como se estabelece a relação entre as crianças candomblecistas do Ilê Axé Gitofalogi e a escola na cidade de Juazeiro do Norte (CE). A autora denunciou que as crianças eram vítimas constantes de discriminação por seu pertencimento religioso nas escolas que frequentavam, fossem estas instituições públicas ou privadas de ensino. Ao acompanhar as crianças nos dois espaços, escola e terreiro, a autora encontrou um paradoxo, pois as crianças que eram dispostas, dedicadas e sorridentes no terreiro eram crianças desmotivadas e silenciosas nas escolas. Segundo a autora:

Na observação da comunidade do terreiro Ilê Axé Gitofalogi, compreendi que através da prática do candomblé as crianças entram em contato com uma concepção de mundo simbólico e concreto e trazem referências de matriz africana importantes para a construção da identidade afro-brasileira que não encontramos em outros espaços.

O aprendizado é cotidiano e aprende-se de tudo, através da oralidade, do exemplo com os mais velhos, e também com os mais novos. A todo momento as crianças escutam que aquela prática valorosa veio da África, que é coisa de negro e é muito boa. (SOUSA, 2010, p.29)

É possível constatar que todas as pesquisas acima citadas estão focadas em uma outra instituição para além do terreiro, a instituição formal de ensino. Essa constatação também corrobora com as discussões atuais acerca da institucionalização da infância³⁰, ou seja, quando tratamos de infância há uma tendência para sermos conduzidos aos símbolos de institucionalização da infância, que na sociedade atual tem como destaque a instituição escolar.

Cabe destacar as pesquisas do doutoramento de Bakke (2012) e Quintana (2012), que embora não tratem da infância no candomblé, trazem aportes para constatar como as instituições de ensino recebem as manifestações religiosas de origem africana. Bakke (2012) estuda a forma como as manifestações religiosas de origem afro-brasileira aparecem nos materiais didáticos, cursos de formação e especialmente na sala de aula para as crianças.

³⁰ Iniciadas no capítulo 1.

A autora denuncia que o preconceito racial vem carregado da intolerância religiosa quando as religiões afro-brasileiras passam a fazer parte de conteúdos escolares. E, ainda, que as práticas pedagógicas têm caminhado rumo à essencialização e não reflexão dos processos políticos que consolidam a identidade afro-brasileira.

Para Quintana (2012), as professoras que são filhas de santo sofrem violências constantes ligadas ao racismo, dado o seu pertencimento religioso. A relação entre escola e candomblé é absolutamente tensa e, segundo o autor:

[...] independentemente de qualquer tentativa conciliatória da sociedade brasileira com nosso passado escravista, estamos diante de uma situação concreta de preconceito racial, epistemológico, e de intolerância religiosa na escola que coloca-nos diante de duas realidades: (i) os agentes pedagógicos, por não reconhecerem, ou não trabalharem, o direito à diferença, contribuem para mutilar o patrimônio cultural da população negra brasileira; (ii) a tendência, ainda presente nas escolas brasileiras, de pouco enfatizar a participação da população negra no processo civilizatório brasileiro, tida como pouco importante aos olhos da sociedade tecnológica, racista e neoliberal. (QUINTANA, 2013, p.13)

Conceição (2006) e Falcão (2010) abordam os processos de ensino e aprendizagem no candomblé. O primeiro autor traçou como objetivo investigar as bases estruturantes da pedagogia presente no cotidiano de uma Roça de Candomblé – O Ilê Axé Obaná, situado em Lauro de Freitas/Ba. Para o autor, existe um processo de ensino-aprendizagem específico nos rituais, mas sua pesquisa não delimita faixa etária, embora seus colaboradores tenham sido todos adultos.

Na Roça ocorre então uma prática social, imbuída do sentido de desconstruir medos, constituir vínculos, repetir gestos, incorporar valores e princípios que fundamentam o conhecimento deste lugar. Esta prática social, feita pelas pessoas do Terreiro, é educativa, embora não esteja sistematizada nos mesmos moldes como conhecemos na escola. (CONCEIÇÃO, 2006, p. 15)

Segundo Falcão (2010, p.94), “o nascimento biológico não marca exatamente o início da existência de uma pessoa. Talvez esta seja essa uma explicação do motivo pelo qual a idade biológica não é tão importante para o

Candomblé”. Assim, a idade biológica em um terreiro é irrelevante se comparada à idade ritual; em sua pesquisa a autora destacou a autoridade das crianças perante aqueles que tinham menor tempo de iniciação nos ritos. Trabalhou com os abiaxé, as crianças que já foram iniciadas nos ventres de suas mães, e também, com ogãs e ekedis apontados desde a primeira infância.

Depois do trabalho de campo, da sistematização dos dados e de várias análises, compreendi que, na verdade, a autoridade ritual da criança no terreiro é um caminho para entender o lugar da criança na organização social da religião, o que nos leva à relativização da noção de criança tal qual entendemos com vistas no pensamento ocidental moderno. (FALCÃO, 2010, p.20)

A instituição escolar esteve presente nas pesquisas acima mencionadas; isso se deve à forma com que a sociedade brasileira associa a infância, em uma perspectiva institucionalizada. Com exceção de Conceição (2006) e Falcão (2010), que apresentam algumas direções referentes ao processo de ensino-aprendizagem e trazem orientações acerca de como o candomblé lida com a infância, não houve outras pesquisas com tais inquietações. Na sequência, destacamos o Candomblé como um espaço de acolhimento à infância, considerando as relevantes pesquisas mencionadas e os marcos legais destinados à infância brasileira.

3.2 O Candomblé como espaço de acolhimento à infância

As pesquisas acima mencionadas destacaram que as crianças possuem um papel relevante na qualidade de atores sociais nos templos religiosos afro-brasileiros, reafirmando que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma difusa, porquanto não circunscrito às instituições formais de ensino; os referidos templos configuram-se *locus* formativos e acolhedores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura a crianças e adolescentes o direito ao acolhimento (institucional ou familiar) e prevê que acolhimento significa, dentre outros predicados, o respeito à identidade cultural e étnica da criança (art. 19, § 4º e art. 28, § 6º). Vale dizer, uma instituição de

acolhimento tem a obrigação jurídica, ética, de respeitar a identidade cultural e étnica das crianças.

Cabe destacar que no referido estatuto, o artigo quinze orienta que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Assim, liberdade e dignidade, no que tange a crianças e adolescentes, implica:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, p.19)

São inegáveis os avanços jurídicos desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, mesmo em uma sociedade alicerçada por estruturas adultocêntricas e racistas; as normativas voltadas para a infância são caracterizadas por considerar as especificidades das crianças brasileiras, respeitando especialmente suas origens. A esse respeito, o ECA apregoa, em seu Art. 6º, que na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990, p. 10).

Neste sentido, há que se considerar a importância de compreender como as crianças estão inseridas no universo do candomblé, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013, p.90) destacam, no art. 8º, § 2º, inciso I, que a “identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança”.

Assim, a identidade étnica e cultural deve estar preservada, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento humano das crianças, em especial, as crianças negras. A esse respeito, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural aponta, no artigo terceiro, que:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também

como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (UNESCO, 2006, p.3)

A relação entre a infância e religiosidade está contemplada nas normativas jurídicas, assegurando o direito às crianças em manifestar a sua religiosidade e considerando a existência espiritual como um fator de desenvolvimento humano. Contudo, conforme explicitaram Caputo (2013), Bakke (2012) e Quintana (2012), a escola discrimina de forma violenta toda e qualquer manifestação cultural com ligação às religiões afro-brasileiras.

A identidade étnica é composta, ainda, pelas manifestações culturais de um povo; dentre essas manifestações destaca-se a religiosidade. Conforme observado em Brasil (2013), a identidade étnica e cultural é basilar do currículo escolar da Educação Básica.

A partir da aprovação da Emenda Constitucional n. 48/2005, a Constituição Federal, no capítulo dedicado à Cultura, passou a referir-se expressamente à obrigatoriedade da valorização da diversidade étnica e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.³¹

Convém recordar que antes mesmo da aprovação dessa emenda, a LDB em seu texto original já atribuía à educação escolar o papel de reafirmar as identidades étnicas indígenas. Nestes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

³¹ CF, Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (...).

De seu lado, extraída da Constituição Federal, mais precisamente do adjetivo pátrio *afro-brasileiro*, a expressão afro-brasileiros/afrodescendente tem a característica de valorizar o laço comum de procedência geográfica/cultural, do continente de origem dos membros da população negra brasileira, independentemente de aparência, atributos fenotípicos, tom da pele etc.

Atualmente empregado como sinônimo de negro, o termo afrodescendente não exige a presença, ou mensuração, de caracteres físicos comuns à população negra, visto que enfoca não o aspecto da aparência, e sim a marca de ascendência, designando, portanto, a identidade do conjunto dos brasileiros baseada na ascendência africana. Prospectando a relação entre educação e cultura, assinala Herbert Marcuse que:

Definiríamos Cultura como um processo de humanização (humanisierung) “caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir ou sublimar a agressão, a violência e a miséria”. (MARCUSE, 1998, p.95)

De seu turno, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural oferece uma definição de cultura que pode ser útil para efeito das considerações aqui assinaladas:

Cultura deve ser considerada como o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, o modo de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2006, p.3).

É em busca das contribuições que as produções culturais infantis desenvolvidas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam podem trazer à Educação Infantil ao ressignificar valores étnicos e culturais da população negra que se dirige a presente tese. Considerando que estas contribuições são clamadas por diversas normativas jurídicas destinadas às crianças, conforme o exposto.

Dessa forma, partindo das contribuições das pesquisas anteriores e das orientações dos diferentes documentos legais acima destacados, justifica-se a

necessidade de construirmos uma metodologia com as crianças oriundas do candomblé.

3.3 Metodologias com as Infâncias na prática da Circularidade

Nesta pesquisa, propomos um diálogo que para além de horizontal, se pretende circular. Para tanto, foi preciso repensar o que seria uma metodologia **com infâncias** e não para infância ou para as crianças. A opção pelo eixo Sul, anunciada desde o primeiro capítulo como *sulear*, implicou redefinir formas; a circularidade precisou se fazer presente desde a estrutura da pesquisa, quando esta era ainda um projeto. Assim, circular a pesquisa exigiu um movimento constante para agregar a opinião de diversos membros da família do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam e considerar as especificidades de uma casa de candomblé.

Neste sentido, os aportes de construção da metodologia estão ancorados em pesquisas desenvolvidas na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos definidos por meio de inspirações fenomenológicas, e os instrumentos de análise trazem bases da Semiótica da Comunicação. Cada uma dessas vertentes será indicada ao longo deste capítulo. Todas as opções metodológicas foram definidas com base na perspectiva da comunidade do candomblé.

As crianças estão misturadas aos adultos nos terreiros. Devem respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciado que conta. A antiguidade iniciática é superior a idade real. Por exemplo: se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode perfeitamente ser responsabilizada para lhe passar os ensinamentos. No terreiro de Mãe Palmira uma criança toma a bênção a alguém mais velho da mesma forma que um adulto toma a bênção à criança. As expressões são sempre “Abença meu pai” ou “Abença minha mãe”. No candomblé tudo é cíclico, começa e recomeça. Por isso dançamos em roda. O mais velho vai puxando a roda, mas lá na frente vai o abiyàn, aquele que nem é feito ainda, mas sabe que, um dia, encontrará seu lugar na roda. Ainda assim, nem ao que tem mais tempo de iniciado é dado o direito de se gabar. A humildade é fundamental. Costumamos dizer que “quando ikú (a morte) passa, ninguém quer ser o mais velho em nada”, diz Mãe Palmira. (CAPUTO, 2005, p. 85-86)

Ao definir uma casa de candomblé como um espaço para compreender as práticas sociais de culturas infantis visa-se contribuir com a descolonização dos saberes, traçando diálogos com outras fontes de conhecimento. “A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados pela colonização” (FARIA *et al.*, 2015, p.13). No presente caso, crianças que frequentam o Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.

Em busca de um diálogo circular descolonizado, uma questão me indagava: para quem de fato eu deveria pedir a autorização, pois desde o princípio estava explícito que das crianças eu teria que ter aprovação, precisava que elas me aceitassem no grupo, conforme indica Corsaro (2005). Assim, dependia da atração delas para comigo e com a pesquisa, para que pudessem me ensinar como produziam culturas em suas práticas sociais. Essa indagação é partilhada por Kramer (2002, p.53):

Quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas se a autorização que dá é o adulto e não a criança, cabe indagar mais uma vez, ela é o sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona a autorização, à autoridade e à autonomia. Como resolver esse impasse?

Nos trâmites burocráticos dos cânones acadêmicos, tal problema estava resolvido, pois bastava-me uma autorização dos responsáveis das crianças e do responsável pela casa, situação essa resolvida conforme apêndice. Mas, de acordo com as referências teórico-metodológicas e para minha perspectiva ética isso era absolutamente insuficiente³². Para Dussel (2000, p.67),

³² Por essa razão me baseio também no documento dos antropólogos referente à ética: CÓDIGO DE ÉTICA DO ANTROPÓLOGO E DA ANTROPÓLOGA Criado na Gestão 1986/1988 e alterado na gestão 2011/2012.

Constituem direitos dos antropólogos e das antropólogas, enquanto pesquisadores e pesquisadoras:

1. Direito ao pleno exercício da pesquisa, livre de qualquer tipo de censura no que diga respeito ao tema, à metodologia e ao objeto da investigação.
2. Direito de acesso às populações e às fontes com as quais o/a pesquisador/a precisa trabalhar.
3. Direito de preservar informações confidenciais.
4. Direito de autoria do trabalho antropológico, mesmo quando o trabalho constitua encomenda de organismos públicos ou privados.

[...] a ética da libertação deve, em primeiro lugar, refletir sobre a implantação geopolítica da própria filosofia, à medida que se encontra situada no centro ou na periferia de fato uma filosofia da libertação parece que deveria antes de tudo partir de uma libertação da própria filosofia.

Assim como no barracão temos a cumeeira³³, onde há os assentamentos necessários para a circulação do axé, a comunidade deve ser pensada em círculo, faz suas manifestações em círculos, as responsabilidades são distribuídas de maneira circular e, portanto, eu precisava me reorientar naquele espaço, seria impossível não submeter o projeto ao círculo. Não havia centro ou periferia, nem mesmo norte e sul, mas apenas o universo circular que saía do barracão e irradiava-se por todo o terreiro. Assim, ciência, ética e compromisso social precisam se movimentar em círculo. Segundo Araújo-Oliveira (2014, p.59):

É a partir destas compreensões que se adota uma postura ÉTICO-CRÍTICA com vista a simultaneamente a construir “ciência” e assumir, a partir de uma racionalidade emancipadora, o compromisso social de contribuir no processo de humanização, como sublinhado por Freire. Assim, a pesquisa, sem iludir e nem diminuir o rigor científico, é assumida como forma de instrumento de luta de comunidades e movimentos sociais com os quais o pesquisador está comprometido, visando, além da construção do conhecimento, contribuir com as ações

-
5. O direito de autoria implica o direito de publicação e divulgação do resultado de seu trabalho.
 6. Direito de autoria e proteção contra o plágio.
 7. Os direitos dos antropólogos devem estar subordinados aos direitos das populações que são objeto de pesquisa e têm como contrapartida as responsabilidades inerentes ao exercício da atividade científica.

Constituem direitos das populações que são objeto de pesquisa a serem respeitados pelos antropólogos e antropólogas:

1. Direito de ser informadas sobre a natureza da pesquisa.
2. Direito de recusar-se a participar de uma pesquisa.
3. Direito de preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais.
4. Garantia de que a colaboração prestada à investigação não seja utilizada com o intuito de prejudicar o grupo investigado.
5. Direito de acesso aos resultados da investigação.
6. Direito de autoria e coautoria das populações sobre sua própria produção cultural.
7. Direito de ter seus códigos culturais respeitados e serem informadas, através de várias formas sobre o significado do consentimento informado em pesquisas realizadas no campo da saúde.

Constituem responsabilidades dos antropólogos e das antropólogas:

1. Oferecer informações objetivas sobre suas qualificações profissionais e a de seus colegas sempre que for necessário para o trabalho a ser executado.
2. Na elaboração do trabalho, não omitir informações relevantes, a não ser nos casos previstos anteriormente.
3. Realizar o trabalho dentro dos cânones de objetividade e rigor inerentes à prática científica.

A esse respeito ver: <http://www.abant.org.br/?code=3.1>. Acesso em: 30/01/2015

³³ Ver fotografia em anexo.

daqueles, bem como evitar distorções, formular, ou avaliar políticas públicas.

A postura ético-crítica exige que a pesquisadora se organize com as crianças, de forma a aprender com eles e elas dentro do universo circular que compreende a pesquisa. Há que se fazer uma escolha epistemológica para a pesquisa; tomo a opção pela **epistemologia com as crianças**, presente em suas formas de comunicação; tal escolha se aporta nas referências da epistemologias do Sul. “Uma epistemologia do Sul assenta três orientações: aprender que existe o Sul; aprender ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p.508).

Assim como as três orientações acima indicam o Sul, na presente tese indicamos as crianças, aprender que existem as crianças; aprender ir para as crianças; partir das crianças e com as crianças. As práticas sociais de culturas infantis se desvelam por meio das diferentes formas de comunicação das crianças, em que essas expressam suas criações culturais. As inspirações fenomenológicas que subsidiam a postura da pesquisadora na inserção no campo e na coleta de dados aliada às ferramentas de análise dos dados presente na Semiótica da Comunicação constituem a metodologia da presente tese.

Conforme alerta e indica Machado; Romanini (2010, p.90), foram as

[...] escolhas epistemológicas limitadas levaram as teorias da comunicação tradicionais a uma espiral de progressiva irrelevância diante dos desafios modernos. Enquanto a comunicação real se torna cada vez mais ampla e ubíqua, seguindo a tendência natural dos fenômenos de se generalizarem, o estudo sobre ela tem se tornado cada vez mais estrito. O campo científico da comunicação comunica-se cada vez menos com os demais [...] Um verdadeiro combate ao positivismo, em suas várias manifestações e disfarces, precisa passar pela valorização da metafísica das condições de possibilidade e pela ontologia do fenômeno. Esses dois aspectos conduzem a uma visão de comunicação como um processo dinâmico natural que une seres vivos ao ambiente por meio de fluxos de informação e ações qualificadas.

E considerar o discurso presente no ambiente é essencial para reconhecer as práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam; é nessa dinâmica, nesse movimento que em tal ambiente ocorre de

maneira circular que circundam os processos educativos desenvolvidos com as crianças, que na atualidade e nesse local específico se comunicam com pedras, roupas, tablets, velas, celulares, búzios, etc.

Dessa maneira, temos um campo discursivo das tradições, em que se circunscreve a Semiótica. Lótmán (1996) descreve o mecanismo semiótico da cultura que considera os sistemas expostos a infinitos movimentos de organização que, por sua vez, processam as informações e as demandas que surgem de fora para dentro e de dentro para fora. Tais informações entram em um espaço semiótico, que na presente tese trata-se do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, e os movimentos que buscamos são os realizados pelas crianças em suas práticas sociais de culturas infantis. Para o referido autor: “A memória [...] é assegurada, em primeiro lugar, pela presença de alguns textos constantes e, em segundo lugar, pela unidade dos códigos ou por sua invariância ou pelo caráter ininterrupto e regular de sua transformação” (LOTMAN, 1996, p. 157).

Em um processo de tradução da tradição advindo da memória coletiva, por meio da realidade, cabe considerar que:

[...] do repertório disponível na realidade de cada um, os dados são reelaborados, reconfigurando-se em signos, em textos que estejam em sintonia com sua experiência semiótica [...] descrevendo que as linguagens, os textos que já possuem sentido para um grupo social, que fazem parte da memória deste grupo, vão sofrendo processos de reorganização a partir de encontros dialógicos com outros grupos (VELHO, 2009, p. 254).

Em busca de apreender os textos discursados pelas crianças e pelo espaço do candomblé, foi desenvolvida uma metodologia de bricolagem³⁴ dos recursos científicos de diferentes campos dos saberes, em especial no campo da Linguística, para compreender o fenômeno das práticas sociais de culturas infantis no candomblé e posteriormente criar condições para que tais discursos ecoem e dialoguem na Educação Infantil, pois;

[...] a cultura é uma acumulação histórica de sistemas semióticos (linguagens). A tradução dos mesmos textos para outros sistemas semióticos, a assimilação dos distintos textos, o deslocamento dos limites entre os textos que pertencem à cultura e os que estão além dos seus limites constituem o mecanismo da apropriação cultural da

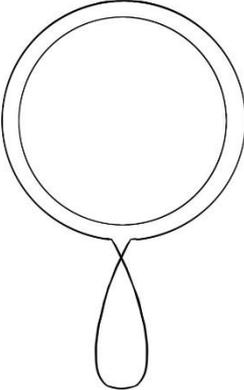
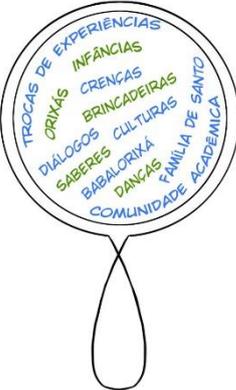
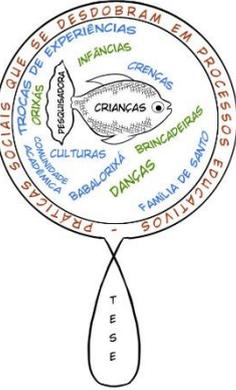
³⁴ Bricolagem para Kincheloe e Berry (2007, p.102) apresentam que através da teoria crítica é possível utilização de múltiplas ferramentas teóricas e tradições de pesquisa para a compreensão das relações. “bricolagem que se fundamenta em uma noção crítica da hermenêutica e propõe que o/a pesquisador/a apresente as aproximações e interpretações sobre o fenômeno a ser investigado”

realidade. A tradução de uma porção determinada da realidade para uma das linguagens da cultura, sua transformação em texto, ou seja, em informação codificada de certa maneira, a introdução de tal informação na memória coletiva: esta é a esfera da atividade cultural cotidiana (LOTMAN, 1996, p.53).

A opção por buscar ferramentas epistemológicas na Semiótica Russa de Lótman representa, nesta tese, uma possibilidade de compreender a categoria espaço “ilê” como campo semiosférico, a cultura produzida com os sentidos construídos, o repertório memorial negro como uma competência (um saber fazer, somado a um poder-fazer, enquanto aspectos modalizadores); a criança como um sujeito-ator e a brincadeira como performance ou desempenho, o fazer-fazer. Todo esse conjunto permite a compreensão da semiose ou percurso gerativo da geração dos sentidos daquilo tudo que constitui o objeto-sujeito da investigação, que, semioticamente, é um fazer discursivo.

Para explicitar como a pesquisa se desenvolveu, será traçada uma analogia com algumas simbologias próprias do candomblé que se desencadeiam em um diagrama ontológico.

Figura 4. Diagrama Ontológico representativo de esquema Metodológico da Circularidade, com vistas a justiça cognitiva, para a compreensão de como as práticas sociais de culturas infantis se desdobram no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam

<p>O símbolo é um abêbê de Oxum e trata-se de um espelho por onde Oxum observa a sua beleza, mas especialmente o seu entorno, é a sua bússola, uma espécie de orientador para Oxum que indica qual o melhor caminho para que ela siga com seus filhos. Ou seja, para além de nos orientar, trata-se de um espelho, e aqui tem o objetivo de refletir e mostrar os caminhos da pesquisa ao leitor.</p>	
<p>O peixe de água doce é o animal dedicado a Oxum, os peixes representam os filhos de Oxum na filosofia do candomblé. Mas, no esquema abaixo, ele representa a relação das crianças com a pesquisadora, ou seja, as crianças e a pesquisadora unidas, mas com as crianças a frente nadando pelos diferentes espaços do Ilê Asê Omo Osê Igbá L'atan e levando a pesquisadora com eles e elas para fazer parte de suas práticas sociais de culturas infantis. A pesquisadora segue na cauda tentando apreender como se desdobram os processos educativos, abrindo o máximo possível as nadadeiras para absorver a sabedoria daquele universo e guiada pelas crianças.</p>	
<p>A água doce, ou Omi em yorubá, é a morada de Oxum, e representa a vida, nada acontece em um terreiro sem a água doce, mas no esquema abaixo mostra o entorno dos saberes e sabores do universo circular do Ilê Asê Omo Osê Igbá L'atan. São as correntezas por onde nadou o peixe formado por crianças e pesquisadora e compreende: trocas de experiência, diálogos, comunidade acadêmica, família de santo, babalorixá, infâncias, culturas, brincadeiras, saberes, orixás, danças, etc.</p>	
<p>O aro que envolve o abêbê congrega as práticas sociais como um todo, que se desdobram em processos educativos, finalizados na tese que surge como um cabo de sustentação do abêbê para que os leitores possam segurar, e ao abrir a tese que os ensinamentos das crianças atravessem outros horizontes, levando nossas contribuições para a consolidação de uma educação que se quer igualitária.</p>	

Tal diagrama ontológico se constitui com as indicações da Semiótica da Comunicação, que aponta:

[...] a geometria do espaço-tempo e os fluxos de informação que a atravessam dão origem a um arranjo de relações na forma de diagramas ontológicos. O diagrama ontológico é a condição de possibilidade da comunicação porque articula a rede de relações que emerge da percepção estética (espaço-temporal), funcionando como uma interface entre a espécie cognoscente e o fluxo de informação que a une ao mundo. Eliminam-se, dessa forma, as dicotomias interno-externo, emissor-receptor, sujeito-objeto, em prol de uma visão sistêmica baseada na continuidade dos processos de informação e significação (MACHADO; ROMANINI, 2010, p. 90).

Foi necessário ressignificar o conceito de pesquisa e, sobretudo, de metodologia. Se a reflexão abissal, binária e cartesiana existente foi absolutamente excludente com o público desta pesquisa, foi preciso criar outras orientações metodológicas para possibilitar que as culturas produzidas pelas crianças no candomblé chegassem até nós.

Essas orientações metodológicas podem ser nomeadas como tentativa de implementação de justiça cognitiva, de reconhecimento que os colaboradores da pesquisa são pessoas e não meros objetos de estudos, afinal, são as produções e reflexões desses colaboradores, no presente caso, as crianças do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, que estruturam a pesquisa. Segundo Araújo-Oliveira (2014, p. 62):

[...] participar, estar junto, conviver, inserir-se na comunidade assumindo o lugar e o papel de um integrante e fazer parte da experiência das pessoas são condições necessárias para o pesquisador se empapar dos jeitos de ser, pensar, agir, raciocinar, dos saberes das pessoas na comunidade, seus problemas e necessidades conforme são apreciados por eles mesmos. Partilhar e ter vivência da comunidade, bem como observar, conversar, trocar olhares e olhar do lugar do outro, principalmente do lugar dos socialmente marginalizados, além de disponibilidade para acolher e ser acolhido, requerem o estabelecimento de relações horizontais, não hierárquicas entre os sujeitos, entre os sujeitos e os saberes, entre saberes, entre culturas, abrindo o caminho para o novo, para a diversidade. Isto só é possível quando nos dispomos, eticamente comprometidos, a partilhar sonhos almejados, lutas desenvolvidas pelas comunidades no intuito de derrubar barreiras, corrigir erros por eles identificados para tornar a sociedade menos injusta.

A justiça cognitiva implica rever o que está posto, pois, historicamente, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p.39). Aqui buscamos a afirmação das infâncias em uma perspectiva da cultura negra presente no candomblé. São as relações horizontais que podem garantir a circularidade dos saberes para a constituição de justiça cognitiva.

A pergunta da autorização se faz ainda mais inquietante quando se trata de buscar orientações metodológicas que visem à justiça cognitiva. A quem pertence o espaço do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam? Na filosofia dessa religião, a dona do espaço é Oxum, e quem a representa é o babalorixá Toninho da Oxum. Portanto, deveria vir dele a autorização necessária, mas, sobretudo, era com ele e com as crianças que precisavam ser definidos os caminhos metodológicos da pesquisa. Como e onde pesquisar? Quais as restrições religiosas implícitas no processo?

Para a construção e reorganização dos caminhos metodológicos houve três momentos de orientações, análises e avaliações com o babalorixá. Uma conversa de planejamento, antes mesmo de começar a coleta de dados, que durou noventa e sete minutos e, após três meses de coleta de dados, uma reunião para rearticulação da pesquisa, que durou quarenta e cinco minutos. E, por fim, uma apresentação parcial da pesquisa antecedendo à qualificação e solicitação de alguns dados necessários, com a duração de cento e vinte e sete minutos.

Na busca por construir a metodologia, inicialmente com o representante da casa, objetivava responder às indagações postas acima, como procedimento metodológico para desenvolver a coleta dos dados. E, posteriormente, já aceita pelas crianças, com elas construir uma análise compreensiva dos dados. Para me aproximar das experiências vivenciadas pelos colaboradores/as da pesquisa, tomei como base os estudos de Silva (1987), Bernardes (1989), Cota (1997) e Muller (2001), com base em pesquisas fenomenológicas.

Fenômeno, conforme Bernardes (1989, p.45), “[...] é o modo de aparição das coisas à consciência [...]”; no caso deste projeto de pesquisa, trata-se da

forma como as crianças expressam o percurso e as experiências que as têm levado a perceber, conhecer e compreender como são as suas infâncias no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.

Por isso, uma pesquisa que tem por objetivo inspirar-se na Fenomenologia necessita de imersão, um aprofundamento para aproximar-se o máximo possível das vivências e expressões acerca do que se busca compreender. Compreende-se inspiração na fenomenologia, conforme Souza (2012, p.67/68), pesquisa em que:

- não partimos de ideias concebidas anteriormente, ou seja, a partir de estudos ou de ideias pré-concebidas;
- que as pessoas com quem convivemos em busca de compreender um processo [...] também são pesquisadoras;
- o foco não é o resultado do processo, mas o seu acontecer;
- é mais importante o que é peculiar, próprio ao processo observado do que o que é comum a outros processos similares, ou seja, o que interessa não é primeiramente o que se repete ao contrário, o que é único;
- a análise dos dados é expressa sob a forma de uma descrição compreensiva que busca articular os diferentes significados expressos por cada uma das colaboradoras no ato de pesquisar.

Em outras palavras, quando digo que uma pesquisa se inspira na Fenomenologia, estou dizendo que ela sugere e orienta a postura e procedimentos da pesquisadora ao coletar, organizar, analisar, sintetizar (articular) os dados sob a forma de descrição compreensiva. Assim é como realizarmos um movimento de inspiração, nós captamos ar aos nossos pulmões o transformamos em oxigênio, de acordo com nossas possibilidades, para que no movimento de expiração possamos lançar um composto entre oxigênio e carbono. E assim fazemos em uma pesquisa que se inspira na Fenomenologia, ao realizarmos o movimento de inspiração temos consciência de que não nos apropriaremos de toda a filosofia da Fenomenologia (ar), mas podemos nos pautar em uma postura fenomenológica (oxigênio), assim somando nossas referências a postura fenomenológica, temos uma forma de fazer pesquisa em educação (composto entre oxigênio e carbono), inspirada na Fenomenologia (ar).

A busca pela compreensão de como se desdobram as práticas sociais de culturas infantis se aporta nas orientações de Silva (1987, p.92) e exige que estejamos dispostos “[...] não no sentido de arrumado, ordenado, determinado, mas de se porem à disposição para alcançar, perceber a partir de seu interior, o fenômeno que querem estudar [...]”.

Construir a metodologia junto com os colaboradores foi uma tentativa de estabelecer uma relação sem hierarquias, pensar de forma circular e seguir a perspectiva de mundo exúlica descrita no início da tese, para que tanto pesquisadora como as crianças nos eduquem no processo de pesquisar, tendo em vista que “[...] o ser humano é intrinsecamente mostração, é se fazer ver; que ao se dar ao mundo com os outros e pelos outros para significá-lo, também é significado e significa-se a si mesmo” (SILVA, 1987, p.102).

É fato que o adultocentrismo presente em nossa sociedade nos limita ao realizarmos pesquisas com crianças, e cabe destacar que reconhecemos que as relações travadas entre adultos e crianças são relações de poder, e que obviamente a pesquisadora não se torna criança, por maior que seja a vontade de compreendê-las. Corsaro (1985) destaca diversas dificuldades de aceitação das crianças para com os adultos, pois as relações de poder estão estabelecidas até do ponto de vista físico, dado o tamanho do adulto em relação às crianças. Contudo, a consciência de nossas limitações é o que pode nos levar a criar outras formas de condução desse processo investigativo.

Dado o fenômeno, práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, que se desdobram em processos educativos constituintes das infâncias, nosso objetivo é a compreensão de como este ocorre. Para Fernandes (1979, p. 386):

Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folgedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que estes elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondentes aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, “ou uma antecipação à vida do adulto”.

Já no caso da presente tese, que se alicerça na educação e tem por base inspirações fenomenológicas, não são os comportamentos repetidos ou padronizados os únicos que nos interessam, mas o fenômeno se dá naquilo que é singular, especialmente naquilo que não se repete. Buscamos por culturas infantis, mas com uma metodologia diferente. E consideramos que “Quando se trata de seres vivos, e com mais razão de seres humanos, não existe observação

pura: toda observação já é uma intervenção; não se pode experimentar ou observar sem mudar alguma coisa no objeto de estudo. Toda teoria é ao mesmo tempo prática” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.84).

Para o referido autor, a relação com a criança também exige uma direção voltada à circularidade, tão característica de uma casa de candomblé, conforme mencionamos anteriormente.

Em nossa relação com a criança, a criança é aquilo em que nós a transformamos. Isso não tem importância se sabemos o que introduzimos. Essa relação circular, mesmo que implique um perigo de ilusão, não pode ser evitada: não há outro meio de acesso à criança. É preciso saber separar, pouco a pouco, o que vem de nós e o que vem dela. Em suma, a relação entre observação e ação, teoria e prática, nunca é uma relação de puro conhecimento, mas uma relação de existência; com uma crítica suficiente pode-se esperar construir um saber real (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85).

Na busca pela relação circular ficam estabelecidos alguns critérios com o Babalorixá Toninho de Oxum: *“Está tudo aberto, apenas evite filmar o quarto de santo, mas a sua pesquisa é com crianças, todos ficarão sabendo, aqui é a criança na sua pesquisa. Por isso, fique com elas, não tem que ter pai de santo nem ninguém, porque a criança tem que falar o que sente, para o futuro, a prevenção do futuro, o que sente, o que tem receio, o que é bom ou ruim”*.

Na tentativa de construção do saber real, submeti ao babalorixá as minhas ideias para a aproximação com as crianças e ele alertou: *“Você sabe que as crianças têm um problema com timidez, então você para arrancar, você tem que ter horas de paciência. Você tem que aproveitar pedacinhos, conta gotas, pausa, porque a criança tem muita pausa”*³⁵.

³⁵ A compreensão do babalorixá Toninho de Oxum relativamente ao estar-com, entre pesquisadora e crianças: “Você tem que aproveitar os pedacinhos, conta gotas, pausa, porque a criança tem muita pausa”. Há que se considerar que no fazer discursivo das crianças, a pausa constitui também uma materialidade sónica, portanto, simbólica e passível de análise que o próprio babalorixá interpretou como timidez. Emparelha-se à Semiologia e à Fenomenologia da Semiótica Tensiva, de Jean-Claude Coquet, que busca analisar as emoções como práticas discursivas, enquanto condições anteriores à enunciação. Assim, segundo Bevidas, há que se considerar a primazia do sensível sobre o inteligível, a vantagem do afetivo sobre o cognitivo, a antecedência do percebido sobre o concebido. Considerar a semiose corporal e a semiose da vivência, pois que o mundo da experiência sensível revela-se como a primeira camada de significação a gerenciar as demais. Trazido esse aporte à semiosfera do Candomblé e à historicidade sobre a qual o mesmo foi erguido, enquanto espaço ideológico de resistência, a pausa também representa um saber construído, um modo de ser e de estar, cujos silêncios são tão eloquentes quanto os tambores e tão profundos quanto os seus segredos. A pausa não se

Inicialmente eu havia conseguido alguns livros infantis que se relacionavam com o candomblé e planejava fazer uma contação de histórias e propor algumas brincadeiras para a aproximação. Efetivamente a minha trajetória como professora de Educação Infantil estava me influenciando, contudo, ao apresentar a proposta ao babalorixá, houve a seguinte consideração: *“Acho que não precisa disso, não é tanto isso. Muda a cor do torço eles vão te perguntar, colar, brinco eles se atraem e isso você já têm. Eles vão para perto de você naturalmente, você só tem que fazer alguma coisa para atrair a fala deles. Quer dizer a manifestação da formação da criança é diferente, eles têm uma concepção diferente da do adulto”*.

E juntos seguimos a reflexão e definimos que o melhor seria que aos poucos eu me inserisse no universo das crianças, de forma que fosse aceita e participasse das brincadeiras delas. No próximo item descrevo detalhadamente como fui recebida pela comunidade do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.

3.4 Descrição

O mapeamento em busca de uma casa de candomblé com a participação de crianças negras começou em janeiro de 2013, por meio dos levantamentos de Prandi (2012), que relacionava diversas casas de candomblé e umbanda no Estado de São Paulo. Foram selecionados nove lugares, tendo como critério a Zona Norte da cidade de São Paulo.

Na maioria dos espaços, as lideranças foram receptivas, no entanto, havia poucas crianças negras. A baixa participação das crianças se dava por diferentes motivos: fosse pelo horário das festas, pelo baixo número de negros filiados à casa, porque os responsáveis evitam o espaço para as crianças, etc. Mas, sobretudo, a participação das crianças na maioria das casas parecia sazonal, ou seja, apenas em alguns momentos e algumas festas.

assemelha ao calar-se, mas ao ouvir, a garantir a espaço para o dialogismo e para a polifonia: não é passiva, mas, antes, é um pressuposto para a corporalidade e todas as suas possibilidades sensoriais, em favor das operações sinestésicas da semiose corporal já mencionada. Inúmeras vezes poder-se-á ver o povo de santo quieto, porque tudo fala e discursa nas materialidades as mais diversas da comunidade de orixá, quão rico é o sistema de códigos que abastecem essa semiosfera.

A primeira vez que cheguei ao Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, era uma quarta feira do mês de maio do ano de 2013; já era noite, consegui agendar uma conversa apenas às 20 horas, marquei um jogo de búzios e queria saber acerca das festas para tentar visitar alguma e verificar se havia crianças negras. Abri a porta e desci as escadas, imediatamente me deparei com uma criança negra correndo com uma varinha nas mãos e brincando com um dos adultos. Entrei para esperar ser chamada e vi pessoas costurando, conversando e aquela criança com mais duas, uma negra e outra branca, entraram correndo, tropeçaram em mim e seguiram para o conjunto de atabaques.

Eu, na minha condição adultocêntrica, pensei: eles vão levar uma bronca brincando com atabaque, mas ninguém falou nada. Não resisti, levantei e fui até as crianças, que me ignoravam, até que perguntei: “Vocês vêm sempre aqui?” O que estava correndo já disse: “Claro que sim, tia, eu moro aqui!”, Bastou para o trio gargalhar da minha pergunta. E já me devolveram outra pergunta: “Tia, é cliente do vô?” Respondi: “Vim por um jogo, é meu primeiro dia aqui, sou nova na cidade”. A outra criança menor me disse: “Legal, você é bonita, eu achei!” Respondi: “Obrigada, você é gentil!” O outro disse: “Ela tem cara de professora”. E rimos. Perguntei: “Por que você pensa isso, que sou professora?” A resposta foi imediata: “É só olhar tia tem cara de professora”. Então o que liderava já falou: “Eu acho que ela é da Oxum”. E para meu desespero saíram correndo e eu querendo continuar o papo. Não resisti e imediatamente anotei o ocorrido, muito embora eu tivesse ido lá para uma outra coisa. Enquanto aguardava a minha vez, pensava, eles sabem tanto de mim e eu não sei nada deles.

Quando o babalorixá me chamou, eu já estava pensando tanto na conversa com as crianças, que até me esqueci que tinha ido lá para colocar um jogo de búzios, mas me contive. Depois do jogo, perguntei se eu poderia conversar com ele. Aproveitei e contei do meu projeto, falei que estava fazendo um mapeamento para descobrir um lugar com crianças negras e ele foi receptivo, me pediu uma cópia do projeto e me convidou para almoçar no final de semana.

No domingo seguinte estava lá, vi muitas crianças negras e não negras nadando em uma piscina de plástico, uma mesa grande e muitas pessoas. Apresentei o projeto ao babalorixá, que pediu para que eu lesse em voz alta e ao final fez uma colocação: - *Criança negra temos muitas, negro de*

ancestralidade, ou seja, de origem negra... nem todos são escuros, mas são de origem. Agora no candomblé tem muito branco e aí foi misturando meus netos mesmo, às vezes, tem um pai negro e a mãe branca, ou o contrário, mas são negros. É diferente de branco, branco não tem a origem, branco tem proximidade, não é como você e eu, porque não tem ancestralidade, mas os orixás também respondem e cuidam quando eles se aproximam. Qual tipo de negro você procura?

Então expliquei que para as pesquisas pretos e pardos estão dentro da categoria negros, conforme indicações do parecer CNE/CP/003/2004. Após essa conversa, o babalorixá me autorizou a frequentar a casa e já foi avisando aos demais filhos que seria importante a colaboração na pesquisa e todos ficaram interessados. A casa recebe diversos pesquisadores da Universidade de São Paulo, pois há um projeto para tombar o ilê e então vídeo, gravações, fotos e entrevistas não era novidade, mas todos estavam empolgados porque seria com as crianças e isso gerava certa inquietação nos pais. Não houve nenhuma resistência, mas, ao contrário, todos queriam me dizer o quanto seus filhos e filhas eram inteligentes e alguns relatavam que o orixá havia ajudado na gravidez, que seus filhos eram ogãs³⁶, ekedis³⁷, filhos dos mais diversos orixás, etc.

Houve uma certa decepção dos adultos quando expliquei que a tese tratava das práticas sociais de culturas infantis e não sobre como seus filhos eram desenvolvidos na religião. Mas, aos poucos, todos foram compreendendo o que uma tese acerca de educação propunha. A mãe pequena³⁸ da casa fez uma observação interessante: - *É a primeira vez que vejo gente do axé fazendo a pesquisa, porque muitas vezes os estudantes vêm com curiosidade, por isso,*

³⁶Todas as definições de cargos encontram-se em Beniste (1997, p.242-243) É um cargo masculino que, como as ekedi, é escolhido pelo òrisà e cuja pessoa não entra em transe. Ao ser escolhido é denominado ògán suspenso, após a iniciação é ògán confirmado, ganhando nome iniciático dado pelo òrisà que o escolheu. Um ògán tem direito à sua cadeira que lhe serve de trono, e a ser saudado pelos atabaques. Adquire um oyè específico que o torna ligado a algum òrisà.

³⁷ É um cargo exclusivamente feminino responsável por cuidar da segurança física e do conforto das pessoas que estão manifestadas como o òrisà, ficando atenta a todos os movimentos. Seu símbolo é a toalha que usa jogada no ombro. Não se manifesta com òrisà, e por isso é escolhida por ele para exercer a função. São chamadas de mãe, e, pela participação intensa, algumas adquirem grandes conhecimentos, a ponto de merecerem grandes honrarias.

³⁸ Mãe pequena ou ìya kékeré, como o nome indica, é a segunda pessoa em autoridade depois da ìyálòrisá ou bàbàlòrisà e participa de todos os atos do candomblé.

você não precisa saber de ritos e quer ficar com as crianças, porque dos ritos você já sabe -. Essa relação como membro da religião e posteriormente como filha da casa facilitou o meu acesso e estreitou os laços de confiança com a comunidade.

O fato de algumas crianças morarem no ilê favorecia as condições da pesquisa, por isso, o Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam foi selecionado. De maio a agosto de 2013 tornei-me frequentadora assídua da casa, indo lá uma vez por semana, com festas ou sem, para conhecer a rotina e ver quais crianças poderiam participar. Nesse tempo, procurei olhar as crianças mais de longe, fazendo poucas intervenções, pois o meu objetivo era verificar a rotina da casa.

Ao conhecer a rotina pensei que fazer com os cinco netos naturais do babalorixá seria mais fácil, pois dois deles residiam lá e os demais estavam constantemente na casa e eram negros. Não houve objeções, e inclusive com um dos netos, que possui deficiência intelectual, recebi um alerta do babalorixá quanto ao fato de ele não falar, mas eu coloquei que ele interagia e era em busca dessas relações que eu estava.

São eles:

Abner, com dois anos e meio, sempre presente em festas e almoços, é filho único. Seus pais são seguidores do candomblé.

Andrei, com oito anos, possui deficiência intelectual, não fala, mas interage bastante com crianças e adultos, é irmão de Paula e Vinícius, de dezessete anos. Seu pai era ogã, faleceu há quatro anos e a mãe é cristã, mas frequenta o ilê pelos filhos e avôs.

Maria Luíza, com quatro anos de idade, a mãe está esperando uma menina que se chamará Lorena, estão residindo momentaneamente na casa, para acompanhar os primeiros meses de nascimento da irmã. Seus pais são do candomblé.

Paula, com cinco anos, é a irmã de Andrei e Vinicius.

Pedro, com quatro anos, reside na casa, tem uma irmã mais velha, de quinze anos. Seus pais são seguidores do candomblé e foi a primeira criança que vi ao entrar no ilê.

Já nas festas e interações seguintes eu me aproximava das crianças selecionadas e perguntava se poderia participar, filmar e gravar as brincadeiras; elas disseram que sim e me pediam para filmar também, depois de tirarem muitos *selfies* se esqueciam das câmeras e se colocavam a brincar. As meninas eram mais receptivas comigo. Paula me dizia que eu parecia com a Anita³⁹, a cantora, e queria brincar de cantar comigo. Mas, para o espanto de Paula, eu não conhecia as músicas. Então ela disse: “Me dá o tablet, você tem que conhecer a Anita, tia, ela é poderosa!” Rapidamente ela entrou na internet e achou o clipe e me colocou a par de quem era a Anita. Maria Luísa constantemente brincava de casinha comigo, mas gostava mesmo era de maquiagens. Já os meninos brincavam de lutas e sempre eram interrompidos com alguns adultos pedindo para parar com brincadeiras perigosas.

Após esse período de inserção e início de videograções, especialmente em festas e rituais, encontrei uma dificuldade, pois essas crianças não brincavam apenas entre si, os grupos se formavam agregando os visitantes e, então, em cada festa tínhamos em torno de cinquenta crianças. E as práticas sociais de culturas infantis ficavam ainda mais ricas, elas me agregavam às brincadeiras, mas a quantidade de amigos e filhos dos filhos de santo fazia com que todos interagissem em diversos grupos distintos e os adultos iam ficando fora dos seus mundos. E a minha divisão tinha um recorte racial, que as crianças estavam indicando que não seria possível. Estava ficando inviável pela presença tanto de crianças negras quanto brancas.

Essa situação exigiu que eu repensasse o recorte metodológico para a seleção das crianças; seria impossível desconsiderar as demais crianças das brincadeiras. Afinal, são as práticas sociais de culturas infantis, e não de como a pesquisadora acreditava que seria mais fácil de observar. A organização e seleção inicial tinham sido minha e não das crianças. Mas, como pesquisar com o coletivo?

Para reorganizar os procedimentos metodológicos, conversei com as crianças que estavam participando da pesquisa, e expliquei para elas que a minha pergunta era para tentar saber como é ser criança na casa do vô Toninho,

³⁹ Cantora de funk.

junto com o candomblé. Então Paula falou: “Já sei tia você esqueceu como é ser criança, porque ficou velha!” Falei: “É isso mesmo!”. Então Pedro disse: “Não tem problema, a gente te ensina é só você brincar”. Mas, quando as visitas vierem, vocês podem me ajudar explicando para os amigos o que eu estou fazendo aqui e me ajudar a filmar, porque eu não consigo filmar todo mundo ao mesmo tempo. Prontamente Maria Luíza respondeu: “Deixa que a gente fala pra eles e filma tudinho, tia”. Pedro finalizou, dizendo: “É mais da hora quando tem todo mundo”.

Então saíram correndo atrás de um adolescente que colocou uma música agitada no celular no lado de fora da casa e espiavam pela porta. Andrei, que estava sentado no meu colo, pois estava mexendo na minha câmera, então, começou a me puxar e me levou até aos atabaques, não conseguia compreender o que ele me pedia, Paula chegou com a vareta e disse: “É isso, Andrei que você quer?” Andrei sorriu e me soltou para ficar no atabaque.

Com as crianças tudo estava acordado, inclusive pensei que como colaboradoras as crianças auxiliando na coleta de dados seria riquíssimo. No que tange à coleta de dados, Corsaro (2005, p.22) indica que “[...] o pesquisador cresce com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um amigo adulto especial”. E eu sentia que estávamos crescendo juntos.

Foi necessário demonstrar à comunidade as necessidades de alterações e verificar a possibilidade da participação de todas as crianças que frequentavam o Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam. Em abril de 2014 marquei uma reunião com o babalorixá para apresentar nova configuração dos/as colaboradores/as da pesquisa. Quando apontei as inquietações, foi indicado: *“Filha eu vou dar ciência a todos, não vai usar imagens mesmo como você falou, mas quem quiser vir em casa tem que saber que tem filho pesquisando, acho a pesquisa importante se você precisa eles vão colaborar, ou quem não quiser que o filho participe não traz o filho, mas a pesquisa vai acontecer. Aqui as crianças e você têm livre arbítrio”*.

Então definimos que faríamos as vídeograções e fotos com participação coletiva e que falaríamos com as crianças e os adultos responsáveis pelas crianças ao final das festas e eventos, para dar ciência acerca da pesquisa. A figura do babalorixá, como autoridade da casa sempre se mostrou disposto: “- o

que eu puder eu te ajudo, gosto porque você está pegando a realidade de uma situação vivendo isso, não é o eu acho e não tem que achar. É isso ai realmente colher isso e transformar em realidade, é uma realidade transformada em realidade. É isso e filmar e fotografar é muito importante. Mas tem uma travessia muito grande nisso e pode ter certeza que você vai buscar mais e mais e mais, porque é incontentável. Não tem limite eu trabalho aqui e termino ali, é incontentável. É novo vem gente aqui querendo saber da religião, mas saber das crianças nunca veio ninguém. Exige magia e carisma”.

A reorganização da metodologia com as crianças e com o babalorixá mostrava o quanto as fontes de dados eram ilimitadas, por isso, na tentativa de apreender como as práticas sociais de culturas infantis eram produzidas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam em todos os eventos e reuniões para além da minha câmera, disponibilizei mais três tablets para as crianças, colocados no modo filmagem e fotografia. Fiz também um diário de campo, em que anotava as impressões. Ao longo de dezoito meses captamos 1227 minutos de vídeo gravações.

Havia um acordo com as crianças, só poderiam filmar outras crianças, a vídeogravação com adultos ocorreria apenas quando as crianças estivessem com eles. A principal forma de selecionar as gravações e os trechos eram as indicações das crianças. Ao final do dia eu perguntava às crianças, que coletavam os dados comigo, qual era a parte de que elas mais tinham gostado de filmar. Juntos olhávamos pelo tablet todas as vídeogravações e fotos e selecionávamos, ou seja, os critérios foram para além da nitidez e áudio das gravações, a seleção implicava as percepções das crianças acerca das experiências ali vividas.

Concebe-se a percepção infantil como uma soma de dados dos sentidos isolados, sem nada comum entre si. As primeiras experiências das crianças seriam experiências múltiplas disjuntas: progressivamente ela vai conseguindo fazer distinções entre elas, estabelecendo correspondência entre as percepções e as sensações [...] Em outras palavras, a criança está diante das sensações como diante de um texto por decifrar; chegaria à decifração por uma operação intelectual. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.8)

Nesse sentido, a tecnologia, com a qual as crianças mostraram intimidade desde o primeiro momento, favoreceu muito a pesquisa, pois ao rever as imagens sintetizamos parte das experiências do dia, as quais as crianças escolhiam e opinavam sobre as imagens; foi fascinante, pois riam de si mesmas, ainda que naquela ocasião, horas antes, pudessem ter sido motivo de choro. Pesquisar com a criança é perceber com as infâncias.

Ao descrever acerca do método fenomenológico e infância, Merleau-Ponty (2006, p.5) afirma:

[...] trata-se apenas de entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de os ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido. Será preciso fazer o fenômeno variar, a fim de apreender dessas variações uma significação comum. E o critério desse método não será a multiplicidade dos fatos que servem para prova de hipóteses avançadas: o que servirá de prova será a fidelidade dos fenômenos, o domínio estrito que obtemos sobre os materiais empregados e, de algum modo, a “proximidade” da descrição.

O contato com os fatos dependia da proximidade com as crianças, e, por isso, estabelecermos juntos uma relação de confiança, cumplicidade e, sobretudo, honestidade, que exigia, de minha parte, aceitar as novas divisões e organizações pelas crianças estabelecidas e, só assim, verdadeiramente estaríamos fazendo pesquisa com as crianças e não simplesmente para elas.

3.5 Caminhos na circularidade

Na dinâmica da circularidade, não havia como negar, as crianças alteraram a questão de pesquisa, que no projeto inicial era: “Como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, constituem as infâncias das crianças negras?” E com as crianças passou a ser: “Como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, constituem as infâncias no candomblé?”.

Nesta pesquisa buscamos formas para superar o adultocentrismo, que invade os adultos e as relações estabelecidas com as crianças em dois planos:

o plano intelectual e o plano afetivo. No primeiro, destaca-se a absoluta dificuldade em pensar *com* as crianças; já no segundo, há um sentimento de insegurança, medo e até arrogância em considerar os saberes oriundos das infâncias.

Para estar *com* as crianças, me inseri por dois anos no campo, as visitas ao Ilê ocorriam em todas as festas e orôs⁴⁰, também, em momentos de almoço com reuniões familiares, geralmente aos feriados no espaço do Ilê. E mesmo nos momentos em que eu estava organizando algo na minha vida religiosa, as crianças, por diversas vezes, faziam-se presentes, habituei-me a deixar um aparelho para registros sempre no carro e o diário de campo, pois para as crianças a minha chegada era sinal de conversas, fotos e vídeografações.

A interação das crianças com os novos instrumentos tecnológicos, câmeras, tablets, filmadoras, computadores e especialmente celulares é muito intensa e significativa, pois a habilidade em interagir com as diferentes operações e programas é incrivelmente superior à dos adultos e, por diversas vezes, presenciei as crianças ensinando aos adultos como utilizarem tais aparelhos, inclusive para a pesquisadora.

É inegável que a tecnologia tem atualmente uma grande participação no cotidiano das crianças, não havia crianças no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam que não tivessem contatos com os objetos acima mencionados, mesmo antes da presença da pesquisadora. A esse respeito, Belei *et al.* (2008, p.195) destacam:

O mundo atual é tecnológico. Faz parte do cotidiano das pessoas o uso de equipamentos, como o telefone, a TV, o microcomputador. Esses alteram a forma de viver, de olhar e de aprender nos dias atuais. Muitos pesquisadores ainda possuem uma certa recusa em aceitar a inovação tecnológica, mas deve-se buscar vencer estes mitos, como no uso de câmaras de vídeo para a coleta de dados, equipamento tão presente no dia a dia dos indivíduos.

Reconhecer a importância e a frequência de uso dos aparelhos tecnológicos na vida das crianças possibilitou estabelecer maior proximidade

⁴⁰ Orô é a preparação para a festa que ocorre para determinados orixás. São os ritos para o abate religioso, sempre antecede a festa e pode ser realizado com durações distintas de 1 a 3 dias.

entre crianças e pesquisadora, pois juntas pudemos aprender diversos recursos dos aparelhos e ainda ajudavam a fortalecer o contato ao longo da pesquisa. Foram utilizadas uma filmadora, três tablets, duas câmeras fotográficas e um gravador de voz.

Os recursos audiovisuais foram selecionados com o objetivo de registrar as diferentes linguagens das infâncias, considerando que as crianças se expressam de múltiplas formas⁴¹. E quase que de forma oposta ao adulto, que se expressa quase que exclusivamente pela fala e escrita e, por vezes, é obrigado a estar contido em suas atitudes. As crianças se expressam principalmente pelo movimento, pelo corpo em sua inteireza.

Fazendo um paralelo com a técnica de observação ao vivo, verifica-se que quando se observa algo pela primeira vez, inicialmente são retidos os aspectos mais impressionantes do observado. Se o comportamento não for visto outras vezes, pontos mais detalhados poderão passar despercebidos. Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo analisado, pois ele permite ver quantas vezes forem necessárias (REYNA, 1997), o que não acontece somente com a observação. Ao examinar e reinterpretar os dados repetidas vezes o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados não é só ver os fatos e os gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar o cenário com o ambiente de pesquisa e o referencial teórico. Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado. (BELEI *et al.*, 2008, p.192-193)

As vídeograções permitiram que a pesquisadora lançasse constantemente novos olhares sobre as experiências registradas com as crianças, e considerar o campo de visão das crianças, pois estas também fizeram gravações, que obviamente viam o que a pesquisadora não via, ainda que a pesquisadora estivesse no mesmo local e no mesmo instante, jamais estaria no mesmo ângulo.

Cabe considerar que inclusive a perspectiva corporal do adulto frente à criança é absolutamente diferente. Com as filmagens das crianças, a pesquisadora pôde ter outras dimensões do espaço, do tempo, das pessoas, da

⁴¹ Cabe destacar a descrição das múltiplas linguagens da criança na definição de Malaguzzi (2007): "A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem modo de escutar de maravilhar e amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundo para inventar. Cem mundo para sonhar. A criança tem cem linguagens [...]"

comunidade e das infâncias. Pesquisar com as crianças exigia olhar com elas, e isso implicou girarmos juntas pelos diferentes lugares, para enfim circularmos pelo Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.

Por isso, as filmagens e fotografias foram essenciais, a fim de captar e apreender com os diferentes ângulos na comunidade.

À medida em que as crianças relatavam que faziam filmagens, batiam fotos e eu me aproximava da comunidade, alguns filhos e filhas de santo do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam e o pesquisador Vagner Gonçalves, com a sua equipe, inteiravam-se com a pesquisa e gentilmente ofereceram fotos das festas em que encontramos diversas crianças participando. Ao todo, recebi da comunidade, de forma espontânea, trezentas e vinte e nove fotos diferentes relativas às festas ocorridas ao longo dos vinte e quatro meses em que estivemos em pesquisa.

Assim, a comunidade tendia a mim e eu a ela, estávamos ligadas (comunidade e pesquisadora) por meio das crianças, a reciprocidade se transformou em um fio condutor para a compreensão das infâncias, que, por sua vez, desvelavam processos educativos. Era por meio das belas imagens captadas das crianças pela comunidade que estabelecíamos um diálogo.

Na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-os-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita coexistindo no mesmo mundo. No diálogo fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipo a eles, assim como as abjeções de outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar. Somente depois, quando fico sozinho e me recordo do diálogo, fazendo deste um episódio da minha vida privada solitária, quando outrem tornou-se apenas uma ausência, é que posso, talvez, senti-lo como uma ameaça, pois desapareceu a reciprocidade que nos relacionava na concordância e na discordância. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.81)

A reciprocidade circundava pesquisadora e comunidade e estava interligada pelas crianças. As filmagens e as fotografias disponibilizadas formavam uma unidade dos diferentes momentos e oferecia à pesquisadora dados ricos e fiéis aos fatos sob muitos ângulos distintos, a fim de completar o círculo. O maior desafio da pesquisa era a compreensão de que os

conhecimentos das infâncias que desvelavam processos educativos não eram exclusivos da pesquisadora, mas todos eram pesquisadores, pois a percepção de todos estava representada, inclusive na coleta dos dados.

3.6 Critérios para a seleção e análise de dados – diagrama ontológico de análise

A análise dos dados buscou contemplar a circularidade própria da coleta desses, ao buscar a resposta para a questão de pesquisa: *“Como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, constituem as infâncias no candomblé?”* Amplia-se a compreensão acerca das culturas infantis e se apontam caminhos para diálogos com a Educação Infantil. Por isso, para estabelecer os critérios para a seleção e análise de dados, busquei subsídios nos pareceres CNE/CP/03/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e CNE/CEB 20/2009, que traça Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Tais documentos orientadores estão em consonância com a perspectiva de justiça cognitiva que almeja ser descolonizadora, à medida em que busca superar equívocos e distorções que nos levaram a manter as crianças, em especial as crianças negras, em estado de subalternidade, por isso algumas citações dos referidos documentos estão presentes nos diferentes capítulos da tese. Assim, os princípios dos referidos documentos serão a base para a seleção e análise de dados.

O objetivo é que as práticas sociais de culturas infantis desveladas ao longo da pesquisa indiquem orientações referentes aos princípios dos mencionados documentos orientadores. Pois, educar-se para e nas relações étnico-raciais só é possível quando assumimos que a ciência deve ser aportada na consciência de que lugar e com quem estamos pesquisando, de forma que a excelência acadêmica acompanhe o compromisso social com os colaboradores da pesquisa, no presente caso as crianças do povo de santo.

O primeiro princípio orientador do parecer CNE/CP/03/2004 indica a necessidade de condução para a **consciência política e histórica da diversidade**:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem culturas e histórias próprias, igualmente valiosas e em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e a valorização da cultura dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural da sociedade brasileira [...] (BRASIL, 2004, p. 18)

A consciência política e histórica da diversidade exige mais do que a valorização da cultura dos povos africanos, pois implica a compreensão desta; uma das possibilidades de interação e compreensão seria a cosmologia de mundo yorubá, presente no candomblé. Cabe explicitar que o objetivo não é incentivar ou orientar para uma educação religiosa com valores africanos, mas sim buscar as culturas, os jeitos de ser e viver, a filosofia e outros valores que resistiram e sobreviveram à colonização e se encontram nas experiências do povo de santo.

É possível observar uma conexão entre o princípio orientador que conduz a consciência política e histórica da diversidade com os princípios éticos apresentados no parecer CNE/CEB 20/2009.

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas.

Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais. (BRASIL, 2013, p.87)

Cabe destacar que ambos pareceres, CNE/CP/03/2004 e CNE/CEB 20/2009, apontam para a obrigatoriedade da valorização da diversidade, mas só é possível efetivar a valorização, de forma que esta deixe de atuar em um patamar de intencionalidade, quando existe compreensão daquilo que é chamado de diverso.

Souza (2012) apresenta que as percepções das professoras de Educação Infantil, inclusive aquelas que demonstram compromisso social para com o combate ao racismo, são racializadas e enviesadas pelo imaginário de negação ou paternalismo no que tange às infâncias de crianças negras. Só é possível efetivar a valorização quando se compreende, mas compreender implica (re) conhecer, ou seja, olhar por uma outra ótica, fazendo uso de todas as percepções possíveis para o **fortalecimento de identidades e direitos**, que é justamente o segundo princípio orientador do parecer CNE/CP/03/2004:

O desencadeamento de processos de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

O esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico raciais [...] (BRASIL, 2004, p.19)

O princípio de fortalecimento de identidades e de direitos é eixo central no que tange ao desenvolvimento das crianças, pois em sua terminologia já descreve como fortalecimento de identidades e não como construção de identidade, como se houvesse um único modelo a ser implementado em crianças. Entende-se que as identidades são múltiplas e os indivíduos as fortalecem em sua essência, tornando-nos seres únicos, mas constituídos de outros seres tão múltiplos quanto unos. As identidades conduzem aos direitos políticos que nos legitimam enquanto cidadãos, e é justamente o segundo princípio do parecer CNE/CEB/ 20/09:

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito. (BRASIL, 2013, p.88)

Cabe destacar que as identidades são, também, construções políticas e implicam o relacionamento das crianças com suas comunidades. Segundo Gomes (2003, p.169):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto.

São as consolidações de identidades positivas forjadas no diálogo que podem fortalecer direitos e encaminhar **ações educativas de combate ao racismo e a discriminações**, como indica o terceiro princípio orientador do parecer CNE/CP/03/2004:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade [...]

Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações ético-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorização dos contrastes e das diferenças;

Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da leitura e da escrita;

Educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e difundi-lo [...] (BRASIL, 2004, p. 19-20).

São também ações educativas indicadas nos princípios estéticos no CNE/CB 20/2009 que coadunam desde a essência com o combate ao racismo e à discriminação, por isso tais princípios devem estar conectados.

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. (BRASIL, 2013, p.88)

É tentando contemplar os aspectos traçados nos pareceres, para facilitar o diálogo da Educação Infantil com as práticas sociais de culturas infantis no candomblé, que a imbricação dos seis princípios descritos (Consciência Política e Histórica da Diversidade + Éticos; Fortalecimento de Identidades e de Direitos + Políticos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações + Estéticos) geraram perguntas orientadoras que formam um diagrama ontológico

de seleção e análise dos dados inspirado na Semiótica da Comunicação, lembrando que:

Essa corrente abrange um legado enorme de discussões, que se dobra sobre aspectos sociais, filosóficos, tecnológicos que, de alguma forma, têm influência sobre a produção sócio-cultural de determinada cultura e dão conta dos processos de significação e de comunicação de um grupo social; isto é, tenta entender como são os registros, as representações da cultura nos diferentes suportes que ela dispõe e em diferentes momentos histórico-sociais (VELHO, 2009, p. 250).

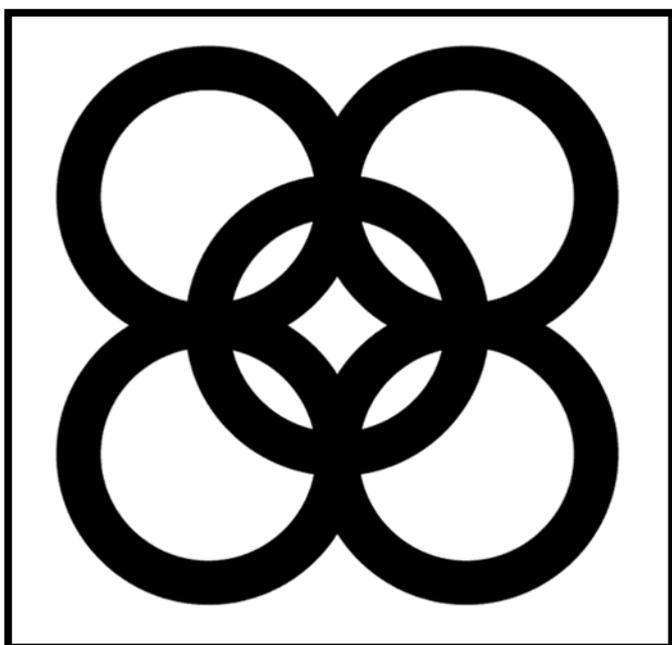
Conforme anteriormente exposto, na tentativa de captar da melhor forma possível as práticas sociais de culturas infantis no candomblé, foi organizada uma bricolagem para a metodologia com inspirações na Fenomenologia, na Semiótica da Comunicação e nas pesquisas das linhas de práticas sociais e processos educativos. Assim, a organização dos dados inspira-se em Lachert (2013), que realizou uma análise abordando núcleos familiares em uma comunidade remanescente de quilombo na Bahia. A referida autora trabalhou com gravações e desenvolveu uma tabela para analisar os dados com as seguintes questões orientadoras: O quê? Onde? Conteúdo?

Princípios Orientadores do Parecer CNE/CP/03/2004	Princípios Básicos da Educação Infantil Parecer CNE/CB 20/2009	Perguntas orientadoras para seleção e análise dos dados.
Consciência Política e Histórica da Diversidade	Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.	<i>O que fazem?</i>
Fortalecimento de Identidades e de Direitos	Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e	<i>Quais os recursos e/ou elementos fornecidos pela comunidade?</i>

	do respeito à ordem democrática.	
Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações	Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.	<i>De que forma se expressam?</i>

Para a construção de uma análise de dados respaldada na circularidade, traçamos um diagrama baseado em um dos símbolos Adinkra⁴², o Kuntunkantan, que representa um ensinamento que adverte contra o orgulho e o egoísmo, ou seja, nos orienta em direção ao reconhecimento dos saberes da comunidade. O símbolo abaixo mostra a unidade de diferentes círculos.

Figura 5. Símbolo Kuntunkantan – Nascimento, 2008.



⁴² Já mencionado nas referências teóricas no capítulo 1 com o símbolo do Sankofa.

Cada um dos círculos representa uma indicação para a sistematização dos dados. Em cada uma das sistematizações desenvolve-se uma questão orientadora às questões que consideram os princípios dos pareceres CNE/CP/03/2004 E CNE/CB/20/2009.

- O primeiro círculo conduz às práticas sociais de culturas infantis. *O que fazem?* É a questão que nos direciona.
- O segundo círculo conduz à participação e colaboração da comunidade. *Quais os recursos e/ou elementos fornecidos pela comunidade?* É a questão que nos organiza (considerando que as crianças produzem culturas com a materialidade disposta no ambiente).
- O terceiro círculo conduz as crianças em suas expressões e linguagens. *De que forma se expressam?* É a questão que nos movimenta.
- O quarto círculo conduz à organização e captação dos dados com as crianças. *Quem e como estavam presentes?* É a questão que nos apresenta repertório e elementos na construção dos episódios, que serão descritos mais à frente, ou seja, nos localiza em espaço e tempo para captar onde estavam todos os olhares e gravações no momento em que ocorre o episódio; tem por finalidade auxiliar a pesquisadora na descrição do fato.

O círculo central será constituído pelas dimensões emergidas no processo de análise, por meio das indicações e respostas das perguntas orientadoras, de cada um dos quatro círculos de sistematização dos dados. Conforme representado nas figuras abaixo:

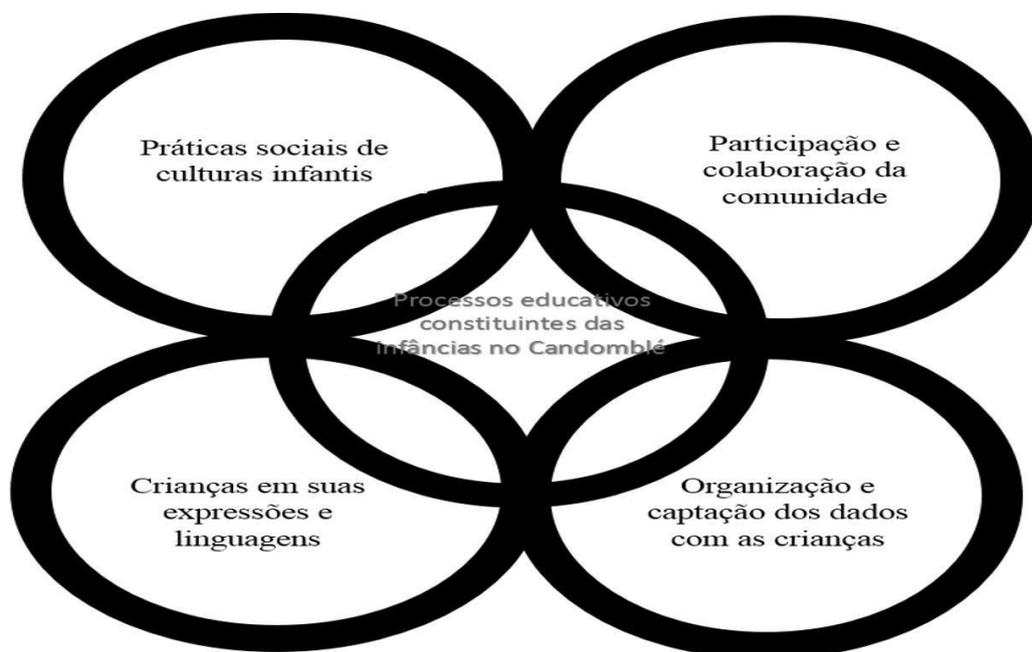
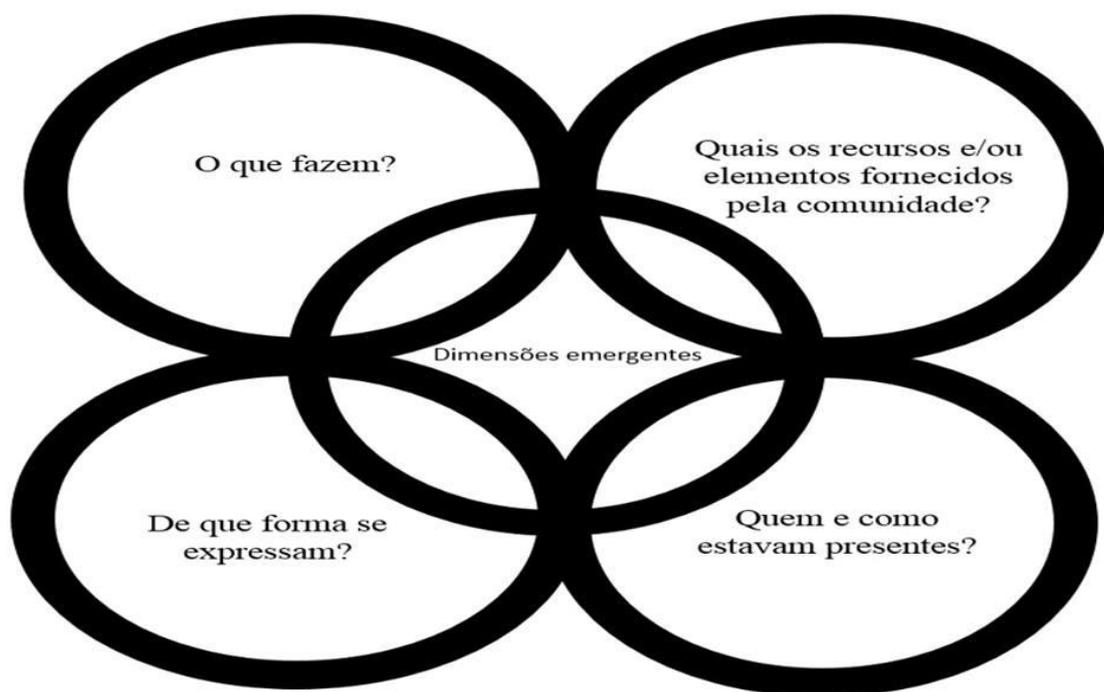


Figura 6 Diagramas de análise dos dados⁴³.

⁴³ O diagrama Adinkra proposto está, também, inspirado nos modelos semióticos emergidos de Greimás (1970 e 2008) e Coutés (2008), na esfera da semiótica textual francesa, e que posteriormente foram sendo implementados por Couquet, na Semiótica Tensiva, por Lótman, na

A análise dos dados será realizada sob a forma de descrição compreensiva das dimensões encontradas.

Semiótica da Cultura, da escola de Tartu-Moscou, além das contribuições da Análise do Discurso, de Bakhtin (2010) e Voloshinov (2006). Com inspirações no quadrado semiótico greimasiano, enriquecido com a pressuposição da circularidade, condição sine qua non da lógica exúlica, imprescindível à compreensão da cosmovisão yorubá, que suleia os objetivos de sua investigação. Por meio do amparo epistemológico da Fenomenologia o diagrama proposto demonstra as emergências das significações (culturas) por meio das percepções infantis do seu mundo, através do percurso gerativo do “fazer-sentido”, operação de uma semiose, cujo caminho de conjunção e representação partisse da experiência sensível (tímica ou patêmica) para a cognitiva e pragmática. Destarte, ter-se-ia um quadrado semiótico integrador, na perspectiva de Beividas (2008), em que as transformações narrativas (entendidas aqui como as produções de culturas por crianças no Candomblé), relativamente à articulação categorial “junção”, modelizadas pelo poder-fazer, pelo saber-fazer e pelo fazer-fazer, demonstrar-se-iam da seguinte forma:

Estado de CONJUNÇÃO	Dimensão Pragmática Dimensão tímica Dimensão cognitiva	Reunião – contrato Atração, Curiosidade, Conhecimento.	Justiça cognitiva, Ações Afirmativas e Educação Igualitária
Estado de DISJUNÇÃO	Dimensão Pragmática Dimensão tímica Dimensão cognitiva	Separação, Não contrato, Repulsão, Erro.	Injustiça cognitiva, Preconceito, Conflito, Pedagogia conservadora e excludente
Estado de NÃO DISJUNÇÃO	Dimensão Pragmática Dimensão tímica Dimensão cognitiva	Conservação, Tolerância, Memória	Não justiça cognitiva Negação do protagonismo Manutenção do exótico
Estado de NÃO CONJUNÇÃO	Dimensão Pragmática Dimensão tímica Dimensão cognitiva	Não reunião Indiferença Ignorância	Falsa justiça cognitiva Manutenção do estereótipo Não reconhecimento da legitimidade da cultura do outro

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi realizada sob a forma de descrição compreensiva das dimensões emergentes nos dados. Para tanto, tomo como referência Bufalo (1997), para explicitar no texto as múltiplas linguagens e os principais cenários; descrevo os dados em episódios elaborados a partir dos fragmentos do diário de campo, descrição das filmagens e fotos.

Com uma coleta de dados criada na circularidade a organização dos dados precisa contemplar todos os momentos registrados naquele determinado período de tempo, ou seja, os tabletes, a filmadora e as fotos foram fracionadas em tempos de dez a quinze minutos, considerando os registros digitais dos diferentes equipamentos. Assim, a pesquisadora pôde assistir o que ocorria naquele espaço, inclusive simultaneamente, e contar com as anotações do diário de campo para se situar quanto aos momentos relatados como os mais interessantes para as crianças colaboradoras da pesquisa.

Para melhor compreensão, discutiremos os dados da seguinte forma: inicialmente definimos a dimensão emergente das análises (Ancestralidade em acolhimento: a liturgia das crianças, Corporalidade no estado de erê e Oralidade: com o poder da palavra as crianças); na sequência, apresento o episódio descrito com o maior número de informações possíveis e logo após traço a análise correspondente.

Pretende-se apresentar nas dimensões encontradas os desdobramentos dos significados atribuídos aos processos educativos, desvelados nas práticas sociais de culturas infantis, e como estes constituem as infâncias no candomblé do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam.

É importante destacar que as dimensões não se configuram como degraus ou patamares, tampouco, são fracionáveis. As dimensões são complementares umas as outras, por isso em muitos momentos mais de uma dimensão esteve representada em uma única frase formulada pelas colaboradoras da pesquisa. Para melhor compreensão do que estou querendo dizer, façamos uma analogia com as águas de um grande rio, que por sua vez recebe água de outros rios, riachos, cachoeiras, e as águas de diferentes origens vão se misturando e formando o todo desse grande rio. Assim, cada água contribui com sua cor, densidade, pureza, impureza e temperatura; no todo do grande rio

nunca poderemos separá-las, mas podemos buscar as origens de cada uma das águas que contribuem com este grande rio. (SOUZA, 2012, p.76)

Assim como as dimensões podem ser múltiplas em uma única frase, também podem ser múltiplas em um único gesto realizado por uma criança, especialmente quando este é correspondido pelos diferentes membros da comunidade. A compreensão de como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, constituem as infâncias no candomblé são atravessadas por três dimensões centrais, sendo elas: Ancestralidade em acolhimento: a liturgia das crianças, Corporalidade no estado de erê: a criança que entra no adulto e A Oralidade e o gênero: com o poder da palavra as crianças.

4.1 Ancestralidade em acolhimento: a liturgia das crianças

A dimensão ancestralidade em acolhimento: a liturgia das crianças refere-se aos ritos coletados, ao longo das diferentes cerimônias, com os colaboradores/as que envolveram direta ou indiretamente as crianças. Para Silva Jr. (2003, p.94) o significado de liturgia “[...] designa a ordenação de linguagens, símbolos, rituais, cerimônias, gestualidades, paramentos, músicas ou cantigas, enfim, os ritos empregados em um culto religioso, o que nos permite afirmar que a liturgia configura a expressão, a concretização do culto”.

Ilàna Ìsin é uma expressão em yorubá que indica as regras do culto, uma tradução para liturgia, ou seja, todos os ritos empregados em um cerimonial conduzido pelo babalorixá para que ocorram as diferentes manifestações religiosas. Segundo Beniste (1997, p.22):

Em todo processo litúrgico há sempre três elementos a serem destacados:

- a) Palavras, cânticos e rezas (adúrà) a serem proferidos segundo uma ordem rígida.
- b) Atos e ações, até o oferecimento de sacrifícios e oferendas (rúbo);
- c) Participação do agente realizador de todas as tarefas, distribuído em todas as hierarquias religiosas da comunidade.

Quando destacamos uma dimensão com a expressão de “liturgia das crianças”, essa relação pode parecer incoerente, visto que, conforme indicado pelos autores acima citados, há nas liturgias um conjunto de regras e normativas pré-estabelecidas e lideradas pelo sacerdote. No entanto, os dados da pesquisa mostram como as crianças participam ativamente dos processos litúrgicos, interferindo significativamente.

Os elementos comuns nos episódios que serão relatados na sequência, caracterizados como liturgias, ocorreram em dias de festas, na presença de toda a comunidade; localizam-se dentro do barracão, ao som dos atabaques e com ao menos um orixá em transe. Assim, nos deteremos às ações das crianças no decorrer das liturgias, e como estas reconstroem e ressignificam tais momentos sagrados. Os episódios destacados são referentes ao “Presente de Oxum 2013” e “Quartinhas de Oxóssi 2014”.

4.1.1 Episódio 1- Presente de Oxum 2013⁴⁴.

A data era vinte e oito de setembro de 2013, a homenagem era para a orixá Oxum, a festa recebe o título de “presente de Oxum”, a primeira festa aberta que a pesquisadora presenciava no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, surpresa ao notar o grande número de pessoas, já ultrapassava mil pessoas logo no início por volta das catorze horas, e um grande número de crianças, pois é no presente de Oxum que tem uma festa para as crianças com mesa de doces saudando os Ibejis.

Posicionei-me logo à frente no lugar reservado para a assistência e liguei a filmadora, as crianças corriam, eu percebia que todos os adultos mais presentes na casa se preocupavam com a alimentação e constantemente alguns adultos ofereciam água e refrigerante para todas as crianças, inclusive para crianças desconhecidas, pois perguntavam assim: Qual o seu nome? Quer um suco? Água? Refrigerante? Ah!! Refrigerante você quer né?! Tentavam se aproximar à medida em que ofereciam algo, fosse para as crianças da comunidade, ou ainda, para as desconhecidas. Marcos, um filho de santo antigo da casa, me pediu para que quando eu conversasse com as crianças oferecesse

⁴⁴ A fonte itálico é para destacar os episódios que possuem falas dos participantes e atividades da comunidade.

água e comida, pois segundo ele a festa seria muito longa. Pensei, que bom, estão me atribuindo funções com as crianças, estou fazendo parte do processo.

Subi em uma cadeira e lá fiquei, até que Andrei puxou a minha perna e pediu para que eu o acompanhasse, me puxava com muita força e segui, percebi que ele queria pegar a câmera, então deixei, mas logo ele desistiu e saiu. Voltei para cima da cadeira e agora só conseguia filmar as crianças que estavam nos colos e ombros, pois não havia mais nenhum espaço no barracão. Pela janela observei que boa parte das crianças da comunidade estava do lado de fora brincando, alguns pulavam, outros dançavam. Gisele⁴⁵, junto com Marco Antônio⁴⁶, mexiam na fonte de Oxum, um mexia e outro vigiava para ver se não vinha alguém para chamar a atenção. Dei um zoom na câmera e comecei a filmar o que via pela janela, pois era impossível descer e mesmo me movimentar com tanta gente ao redor. Quando percebi que as crianças se agruparam em torno da fonte e se organizavam dividindo celulares, começavam assim como eu a gravar e fotografar as suas atividades, a dificuldade de locomoção era exclusivamente minha e dos demais adultos, pois por alguns momentos eles vinham até mim e perguntavam algo sobre a festa, pediam água, colo para ver qual orixá estava na roda. Como eu fiquei em uma cadeira ao lado da porta da cozinha, a água era fácil de acessar, mas o barracão por inteiro e o lado de fora era inviável.

A festa seguia e eu refletia acerca da noção de tempo e espaço das crianças, que são muito mais elaboradas que a minha, e por isso as tornavam muito menos limitadas para que explorassem tudo o que o ambiente dispõe.

Observei que as crianças que dormiam durante a festa eram revezadas de colo em colo, mas prioritariamente entre os homens, que assistiam à cerimônia enquanto as mulheres dançavam ou tentavam organizar um espaço para acomodar as crianças, pois carrinhos e cadeiras de bebês não estavam presentes no espaço devido ao grande número de pessoas, pois todos os que chegavam com carrinhos optavam em deixar em um corredor ao lado do barracão.

⁴⁵ Gisele, neta do pai Toninho, sendo filha da filha mais velha adotada por ele, com sete anos de idade em 2013, filha de mãe negra e pai branco, tem mais dois irmãos, Ana Clara e Carlos Eduardo (Cadu), residem em Guarulhos.

⁴⁶ Marco Antônio, neto de santo do pai Toninho, em 2013 com quatro anos, irmão de Luara em 2013 com seis anos. São filhos de um casal de filhos de santo iniciados na casa.

Enquanto filmava, pude perceber que as pessoas em transe de orixá se aproximavam muito das crianças, as abraçavam, passavam as mãos em seus rostos, passavam o suor que escorria em suas testas e tórax, batiam no peito indicando que aquela criança estava protegida. E as crianças após as bênçãos recebidas voltavam a brincar, cruzavam a roda, passavam rente à cumeeira, algumas tocavam a perna do babalorixá e diziam: “viu vô?” E ele apenas acenava com a cabeça e seguia o ritual.

A festa seguiu e foi servido o ipetè⁴⁷, ocorreram as três saídas do barco com três yaos⁴⁸, então o presente de Oxum, o momento que nomeia a festa aconteceu por volta das dezoito horas. Do roncó⁴⁹ saiu um balaio grande cheio de flores, levantado por uma oxum incorporada, ao som do ijèsà todos gritavam “Rora Yèyé ó⁵⁰”, muitos choravam, as crianças pediam colo para visualizar e algumas delas tocavam as flores do balaio e Oxum incorporada dançou em volta da cumeeira, por algumas vezes, e saiu cercada por cinco pessoas, três homens e duas mulheres. Nesse momento, algumas pessoas foram embora, outras dispersaram, foram se alimentar, mas os ogãs continuaram tocando e cantando e todos orixás dançando.

Chamou-me a atenção quando uma senhora ajeitava tecidos próxima ao trono dedicado a Xangô; ao lado dela uma mulher mais jovem segurava um bebê, elas estavam improvisando um berço, e colocaram a criança dentro da gamela de Xangô, então pegaram pratos com alimentos e refrigerantes, sentaram ao lado do trono, se alimentaram, depois foram bem próximas à roda saudar os orixás que continuavam a dançar aguardando a volta de Oxum. Fiquei indagando como o corpo do bebê deu um outro significado àquele símbolo religioso. As pessoas que passavam achavam a cena linda e fotografavam, eu seguia filmando a criança que dormia tranquilamente, como se estivesse em um lugar silencioso e tranquilo, mas os atabaques eram tocados intensamente.

⁴⁷ Prato oferecido a Oxum, com a base de inhame e camarão.

⁴⁸ YaÔ iniciado na religião, pessoa que ficou recolhida e passou por uma série de rituais para poder entrar em transe.

⁴⁹ Também conhecido como quarto de santo.

⁵⁰ Rora Yèyé significa Mãe Cuidadosa em Yorubá (OLIVEIRA, 2007, p. 123).



Arquivo pessoal.

Por volta das vinte horas, Oxum em estado de transe voltou, e todos saudavam, “Rora Yèyé ó”, perfume era espalhado, muitas mulheres choravam, agora com um número bem menor de pessoas era possível me locomover. Gravei quando Oxum incorporada pegou uma bebê no colo e a mãe da criança que estava no lugar da assistência chorava muito, batia em meu ombro e pedia: “Filma pra mim!”. Respondi: “Sim, conversamos depois, e te passo”. Oxum girava com a criança em seus braços bem amparada. Xangô incorporado também pegou uma criança de colo que jogou a chupeta da boca, então uma ekedi pegou a chupeta e guardou em seu pano da costa e continuou seu trabalho, a mãe da criança pediu a chupeta para a ekedi, agradeceu e ficou segurando.



Arquivo Pessoal

Logun ede incorporado fez uma reverência a Oxum, que lhe entregou a criança. E dançavam as crianças com os orixás em volta da cumeeira, as crianças maiores olhavam, se aproximavam, algumas falavam: Ele vai vir aqui, tia! Vai me pegar também! Mas, isso não ocorreu, algumas se decepcionavam, mas nenhuma das crianças se arriscou a “pedir colo” para algum orixá.



Arquivo Pessoal

4.1.2 A ancestralidade acolhe bebês e comunidade

O episódio “Presente de Oxum 2013” desvela como os embalos da ancestralidade conduzem os bebês na comunidade e apresenta as diferentes formas de acolhimento que a comunidade tem para com as crianças, inclusive, no decorrer das liturgias.

O acolhimento não se associa com noções de delimitação, restrição ou ainda subordinação das crianças para com os adultos, mas se apresenta na responsabilidade para com todas as crianças que, por sua vez, são distribuídas a todos visitantes e os membros na comunidade. Conforme destacado no episódio acima, logo no início da cerimônia, a pesquisadora foi orientada a preocupar-se com o bem-estar das crianças, para que estas em hipótese alguma viessem a sentir fome ou sede.

A comunidade ensina que acolher e responsabilizar-se pelas crianças é um dever de todos os presentes para com todas as crianças. Temos, nesses exemplos, uma relação direta com o provérbio africano “é preciso uma aldeia

inteira para educar uma criança”⁵¹. Assim, as crianças não tinham um único colo, um lugar pré-determinado ou responsáveis fixos, pois eram orientadas, saciadas, acariciadas, embaladas por todos.

Os homens participam ativamente dos cuidados para com os bebês, conforme descrito no episódio acima; é mais comum ver os bebês nos colos e ombros dos homens, isso se dá especialmente pela longa duração da festa e, em geral, os homens conseguem colocar a criança em uma altura que esta possa visualizar a cerimônia, pois as roupas e indumentárias masculinas permitem maior mobilidade.

O papel feminino no candomblé, segundo Landes (1967), permite que as mulheres assumam um papel matriarcal e criem condições que enobreçam a comunidade. Ainda nos dias atuais existem atividades que apenas as mulheres podem executar no candomblé; essa ligação das mulheres com a ancestralidade faz com que os homens assumam uma postura de assistência nos cultos, por isso, responsabilizar-se pelos bebês e as necessidades destes torna-se uma função mais masculina do que feminina no decorrer da liturgia.

A ancestralidade é um valor fundamental para a consolidação identitária dos diferentes grupos humanos. Na cosmologia de mundo yorubá, essa relação de pertença se faz ainda mais intensa, pois, conforme alerta Lepine (1978, p. 353), “no sistema cultural Ketu, a pessoa é concebida como plural”. Assim, a lógica exúlica nos desafia novamente quando o ser é único e múltiplo ao mesmo tempo; a condução deste no mundo não é responsabilidade exclusiva de seus pais.

O candomblé nos oferece pois uma concepção do homem que valoriza o indivíduo, tudo faz para diferenciar cada ser humano de todos os outros, e para preservar estas diferenças. Mas, por outro lado, o ser humano individuado e único não é concebido como autônomo e isolado. O indivíduo se define pela sua posição, pelas relações particulares que mantém com o universo. Uma parte de seu ser deriva de Olòrun; outra parte deriva de um dos elementos primordiais do cosmos e dos antepassados remotos da humanidade; com o òrisà, ele participa de um dos poderes que governam a substância à qual sua cabeça está ligada; está relacionado com antepassados da nação, do terreiro, com os mortos de sua família; recebe seu àse da natureza e do contato com os mais velhos. A pessoa autêntica é uma criação,

51

http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/preciso_uma_aldeia_inteira_para_educar_uma_crianca.pdf

adquirida através das instituições, condicionada pelo acordo com os antepassados, os superiores, os deuses. (LEPINE, 1978, p.364)

Acolher a ancestralidade desde o recém-nascido é auxiliar o desenvolvimento da força criadora, do axé, para a manutenção da comunidade no ilê; Martiminiano definia que “o terreiro é da pessoa e todos ajudam se a pessoa trabalha por ele” (LANDES, 1967, p.38). Por isso, na condição de proprietários da casa, os filhos de santo recebem os bebês e crianças como seus herdeiros legítimos, sejam estes seus filhos ou não.

Os movimentos promovem a intersecção entre bebês e adultos, inclusive desloca o adulto que a carrega do lugar a que este estaria reservado dentro da liturgia, ou seja, retira o adulto do lugar ao qual teria o “direito” de ficar. Juntos, adultos e bebês formam uma outra composição na liturgia.

As liturgias pressupõem hierarquias; podem ficar na roda aqueles que são iniciados e quanto maior for o tempo dentro da religião, mais próxima à cumeeira e ao babalorixá a pessoa fica. A esse respeito, Beniste (1997, p. 239) afirma:

O candomblé se organiza, tendo como base a hierarquia, conquistada pelo tempo de participação e determinação do òrìsà, e também, por posições determinada pelo sexo masculino e feminino. Trata-se de uma divisão de trabalho consciente, num grupo heterogêneo, por força de personalidades distintas com origens raciais e sociais diversas.

Os corpos dos bebês exigem no decorrer da cerimônia que as pessoas se revezem e se realoquem para criar condições de visualização e fortalecer o acolhimento. Dessa forma, os corpos dos bebês não são tratados como subalternos, ao contrário, são elevados, pelos familiares ou mesmo pelos orixás incorporados, conforme a descrição no episódio 1.

O adulto está para além de um mediador dos bebês com o mundo, mas passa a ser um acolhedor, os corpos se unificam na visualização do ritual. O membro da comunidade que se une ao bebê passa a adquirir um outro corpo e um outro lugar na roda. A sua função principal dentro do axé, no momento em que se une ao bebê, é a de alguém que se reorganiza no lugar, no espaço e tempo em prol da consolidação da comunidade, afinal, o bebê é membro da comunidade desde o ventre de sua mãe, a pessoa no candomblé já nasce pessoa. Não se tornará inteiro e pleno apenas na adultez.

A perspectiva da circularidade trata a criança como um ancestral, portanto, o filho pode ser mais velho do que o pai. Essa lógica “exúlica” é retratada em um trecho de itã: “Exu pode ter matado um pássaro ontem, com uma pedra que jogou hoje” (VERGER; CARYBÉ, 2011, p.13). Esse raciocínio é absolutamente divergente da perspectiva eurocêntrica pautada em valores cartesianos e binários.

A filosofia do candomblé exige conceber a pessoa em sua plenitude, seja ela um feto, um bebê, uma criança, um jovem, um adulto, um idoso ou um ancestral. Afinal, todos estão destinados ao ir e vir; nesse sentido, altera-se o tempo e possibilita-se que uma atitude realizada no presente “hoje” modifique todo o passado, no “ontem”.

Quando se concebe a pessoa em sua plenitude, entende-se que sua história, essência e ancestralidade precisam ser acolhidas. Assim, a filosofia do candomblé funciona como agência, especialmente para os negros. Considerando que a “agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberalidade humana” (ASANTE, 2009, p.94).

Uma pessoa no candomblé faz parte de dois mundos: òrun e àyé. Isso modifica inclusive a concepção de lugar, desafiando a lei da Física que diz: “dois corpos não ocupam o mesmo lugar”. Para a liturgia do candomblé, que estabelece transe, é possível conceber que um corpo ocupe dois lugares ao mesmo tempo e em diferentes espaços. E, ainda, que o bebê e o adulto tornem-se uma só pessoa, pois juntos adquirem um outro lugar no espaço do barracão.

A pessoa nagô não é isolada nem autônoma; recebe parte do seu ser de Deus; recebe a outra parte de uma substância primordial pela qual está ligada aos antepassados da humanidade, da “nação”, do terreiro e de sua própria família. Com o orixá, ela participa dos poderes que governam estas substâncias. A pessoa completa é uma criação adquirida através das instituições. O homem do candomblé apreende-se como situado no mundo, num ponto preciso e contínuo das gerações humanas, relacionado com determinados deuses e intimamente ligado pela iniciação ou pelo assentamento de uma manifestação única de um deles; apreende-se como situado na hierarquia do terreiro e na sociedade abrangente, como membro do culto (LEPINE, 2004, p.160).

A pessoa nagô que se faz membro do culto mais do que assistir às cerimônias litúrgicas, ela é elemento primordial da liturgia, afinal são embaladas

pela ancestralidade, pelo orixá incorporado, o bebê que é elevado ao alto não é apenas um corpo, mas é uma história. Essa história está presente em seus elementos primordiais, nos materiais que constituem a sua ancestralidade que, por sua vez, fortalece o ritual. O corpo infantil é aquele que tem a forma ideal para ser elevado, como também para se deslocar ao longo dos ritos, conforme relatado no episódio 1.

O corpo do bebê elevado pelo orixá provoca reações e emoções ao entorno; ao embalar e amparar o bebê, o orixá embala a comunidade.

Para Richter (2010, p.87), “[...] a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, é necessária a mediação do outro”. Mas, no candomblé a humanidade não lhe é exterior, pois é intrínseca a sua condição sagrada; dentro dessa lógica litúrgica, o outro, ou seja, o adulto, não é um mediador, mas um acolhedor daquele corpo em que cria-se uma fusão histórica e ancestral de trocas de saberes e experiências; juntos adquirem outro ângulo de visão, outras formas de ouvir de sentir.

O autor acima mencionado denuncia a falta de acolhimento dos profissionais para com os bebês nas creches, e orienta que a postura dos adultos frente aos bebês deveria ser de disposição:

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (RICHTER, 2010, p. 87).

A disposição para o acolhimento das crianças no candomblé esteve presente em toda a liturgia, pois, com as crianças os adultos se deslocavam, elas atravessavam a roda, tocavam o babalorixá e modificavam as funções originais dos adultos ao longo do ritual. Por exemplo, a ekedi cujo cargo é destinado a auxiliar o orixá, em vez de segurar os objetos sagrados, em um determinado momento, recolheu uma chupeta lançada ao chão por um dos bebês. Essa disposição de toda a comunidade para com as crianças é que torna

possível a existência de uma liturgia das crianças a partir do acolhimento à ancestralidade e coloca a todos os presentes uma condição indispensável para a participação nos ritos, a condição de acolhimento das infâncias.

4.1.3 Episódio 2- Quartinhas de Oxóssi 2014: suspensão do Ogã⁵².

As “Quartinhas de Oxóssi” é a primeira festa aberta aos visitantes do ilê, é segunda mais aguardada pela comunidade, o fato de ocorrer em um feriado (Corpus Christi) facilita a participação inclusive dos visitantes. Era uma quinta feira dia, dezenove de junho.

Logo que cheguei, as crianças vieram até mim pegar os aparelhos para filmar e me apresentar aos amigos que estavam na festa, elas estavam animadas porque tinham ficado com as flores que sobraram das quartinhas⁵³. Apresentei-me para as crianças visitantes, que se mostraram receptivas, então fui colocar a roupa adequada, ou seja, saia, torço e pano de costa. Todas as mulheres ligadas à casa devem compor o momento do xirê⁵⁴, especialmente nesta festa, pois quando chega o momento de saudar Oxóssi, todas têm uma quartinha com flores que colocam acima do torço enquanto giram em volta da cumeeira. A ordem da fila é da mais velha para a mais jovem dentro da religião, então era muito interessante ver as meninas de cinco, oito e dez anos à frente de muitas mulheres mais velhas, inclusive à frente da pesquisadora.

Após a saudação de Oxóssi no xirê, todas as mulheres levam as quartinhas para fora e voltam à formação para roda; então liguei a filmadora e comecei a filmar na roda, que naquele momento estava composta pelo babalorixá à frente e homens compondo-a também, quando estão todos presentes no barracão. Dançando, o babalorixá bateu dois chifres para o alto e imediatamente os rodantes viraram, contei mais de trinta e cinco pessoas em transe. Luara⁵⁵, de oito anos, que estava na roda do lado oposto ao meu, atravessou a roda e me disse: “Tia, eu seguro para você, tem que recolher os

⁵² É um cargo masculino que, como as ekedi, é escolhido pelo òrisà e cuja pessoa não entra em transe. Ao ser escolhido, é denominado ògán suspenso, após a iniciação é ògán confirmado, ganhando nome iniciático dado pelo òrisà que o escolheu. É chamado de “meu pai” (BENITES, 1997, p.243)

⁵³ Vaso recipiente em que se levam flores.

⁵⁴ Saudação aos orixás realizada em círculo, manifestações e cantigas para convocar aos orixás.

⁵⁵ Irmã de Marco Antônio, já mencionado anteriormente.

santos”. Então entreguei a ela a filmadora e comecei a ajudar àqueles que estavam em transe, levando-os ao quarto para serem atracados.

Observei que Luara subiu em uma cadeira e não conseguia filmar, desligou a câmera me devolveu e disse: “Vou brincar no zoológico, tia estamos filmando lá, fica com a filmadora porque bode come tudo, melhor ele comer só os tablets que é mais barato”. Então continuei ajudando a recolher as pessoas, mas preocupada com Luara e os demais, então por dentro do quarto que levamos as pessoas que entram em transe, eu me dirigi com muito esforço até a janela e vi que estavam em segurança no quintal, olhavam os animais em cima da cerca e tinham alguns adultos por perto.

Quando todos estavam recolhidos e sendo atracados⁵⁶, uma ekedi me deu seu bebê⁵⁷ e disse: “Fica com ele, irmã, por favor! É muito santo, e ele é chato não vai com qualquer um”. Falei: “claro será um prazer”, mas pensei o que a faz ter certeza que comigo ele vai ficar bem? Olhei para ele e disse: “Aguenta ai lindão, a tia vai ajeitar a filmadora e vamos assistir juntos até a mamãe voltar”. Ele me olhava intrigado, depois indiferente, balançava a cabeça ao som dos atabaques. Fiquei com ele na roda, coloquei a filmadora presa ao meu pano de costas que gravava as expressões de Arthur e minhas, e eu com muito medo que ele chorasse, era a primeira vez que o via, mas ele ficou bem. Essa possibilidade foi riquíssima, pois durante o run os orixás incorporados vinham até Arthur, passavam sobre ele seu suor, batiam no peito, indicavam proteção em alguns momentos, ele resmungava, expressava descontentamento, em outros sorria, notei que quando encostavam em suas bochechas ele sorria e quando tocavam no nariz ele se incomodava. Ao se sentir incomodado, grudava em meu corpo com suas pernas e braços, virando de costas para o orixá. Com lemanjá ele se sentiu muito à vontade, sorriu e tentou segurar as miçangas que cobriam o rosto de lemanjá e eu o desviei.

A amiga de Arthur, Yanne⁵⁸, de seis anos, veio até nós, pois me perguntava sobre a mãe de Arthur, aliás, foi nesse momento que descobri o nome do bebê, porque perguntei o nome a Yanne. Então informei e ela se

⁵⁶ Nome que se dá quando a pessoa que está em transe recebe a vestimenta representativa do seu orixá.

⁵⁷ Arthur, com aproximadamente 9 meses, filho de uma ekedi, neta de santo do pai Toninho, da casa de mãe Beatriz, uma filha de santo antiga do pai Toninho.

⁵⁸ Filha de visitantes convidados da casa de Mãe Beatriz.

colocou ao meu lado, estávamos fora da roda, próximos à assistência e ela de repente segurando na mão do seu amigo dançava, girando, quando vi ela cantava uma música de samba rock com passos mistos entre samba rock e candomblé, o coro cantando yorubá e ela cantava “falador passa mal, falador passa mal”. Eu perguntei: “você está dançando samba rock?” e ela disse: “Não tia! Tô dançando o que samba da Yanne, do meu jeito!” De repente, Yanne e Arthur avistaram uma senhora que estava chegando até nós e sorriram, logo Arthur se jogou nos braços dela, trocamos a bênção e ela os levou para fora do barracão, pela janela vi que estavam os três brincando. Reajuste a câmera e fui ver as crianças no “zoológico”⁵⁹.

O dia estava frio fora do barracão, mas as pessoas se apertavam para ver os orixás dançarem, o que tornava a temperatura dentro do barracão muito quente, crianças e adultos suávamos, mesmo com os ventiladores ligados na potência máxima.

Quando por volta das dezessete horas entrou um dos mais aguardados orixás, os atabaques aceleravam no toque alujá⁶⁰, as crianças que cochilavam despertaram e se espremiavam entre as pernas dos adultos, nos colos, em cima de cadeiras para tentar entender o que acontecia. Alguns foram colocados sobre os ombros dos adultos, pois a curiosidade causada pelo impacto das luzes que foram apagadas propositalmente e o ritmo dos atabaques somado à força das cantigas impressionava. Atentamente as crianças de colo olhavam para os lábios dos adultos que gritavam: *Kawòó Kábíyèsílè*⁶¹, *Kawòó meu pai*. Entraram alguns filhos de santo que incorporavam o orixá Xangô, um deles segurava acima da cabeça uma cabaça com fogo, e foi passando para os demais incorporados que dançavam e emitiam os ilás⁶². As crianças no colo aplaudiam impressionadas.

Logo após uma das ekedis guardar a cabaça com o fogo, um dos filhos de santo incorporado aproximou-se de Abner, que estava batendo palmas no colo de sua mãe e muito alegre, as luzes voltavam a se acender aos poucos e Abner olhava curioso para a manifestação; todos os adultos percebem quando Xangô tira uma parte da roupa e na direção da criança levanta.

⁵⁹ Esse relato será realizado em outro momento da análise dos dados.

⁶⁰ Ritmo bem rápido, com características de guerra dedicado a Xangô

⁶¹ Saudação que se faz a um grande rei. “Que possamos olhar o rei, que ele tenha vida longa” (BENISTE, 2011, p. 440).

⁶² Ilá- expressão feita por filho de santo em transe.



Arquivo Pessoal

Abner olhava com expressão de curiosidade. Mas bastou o orixá em transe tentar pegá-lo no colo para que sua expressão mudasse. A mãe o incentivava, a comunidade aplaudia, mas ele se debatia nos braços de Xangô. Conforme a foto abaixo, ao filmar o momento era atrapalhada pelo grande

número de pessoas tentando registrar também. A euforia tomava conta das pessoas que expressavam “que lindinho”, “que pena que chorou”.



Arquivo Pessoal

Ao ser girado pelos braços de Xangô, Abner grita pela mãe, pede por ela, que por sua vez não lhe estende os braços, pois está emocionada pela suspensão do filho, ela dizia: Fica aí filho! Mas Abner chora, balança os braços e as pernas. Então, Xangô o coloca de volta no colo da mãe, que insiste com o filho dizendo: “Parabéns, você é ogã, vai lá vai pai Abner!”. Abner para de chorar, mas balança a cabeça negando.



Arquivo Pessoal

Era esperado que com a criança no colo o orixá desse algumas voltas em torno da cumeeira, mas isso não ocorreu devido à reação de Abner, após a primeira volta o orixá prontamente o devolveu para o colo da sua mãe.

O episódio 2 é marcado pela suspensão de Abner a ogã e nos revela o quão paradoxal é a liberdade de crianças e adultos na religião, especialmente no que tange às liturgias; a liberdade do candomblecista vem demarcada por uma imposição ancestral. Ora, pode um pai ou uma mãe determinar que seu filho ou filha seja rodante ou não rodante? Ou ainda, o responsável pela criança ou mesmo a própria criança podem decidir quando e como farão suas iniciações ritualísticas? Um filho de santo pode optar por tornar-se Yalorixá ou Babalorixá? A resposta para essas indagações é não⁶³.

Na suspensão de Abner, a dimensão da ancestralidade se desvela com bastante nitidez, é possível compreender o episódio pelos vários ângulos que a circularidade proporciona. Começamos pelo de Abner, que estava entusiasmado batendo palmas no colo de sua mãe, tornando-se um outro corpo com ela na roda, conforme destacado no episódio anterior.

⁶³ As determinações dos cargos no candomblé são atribuídas ao oráculo, considera-se que a palavra do ser supremo Orumilá é que determinará qual a função de cada pessoa.

À medida em que o orixá se aproximava, os olhos da mãe expressavam alegria e a incongruência começava, justamente nesse sentimento, que se fazia absolutamente oposto ao de Abner, estavam deixando de ser uma só pessoa compondo a roda. Então, contra a vontade de Abner, mas para a euforia de toda a comunidade, em especial de sua mãe, ele é deslocado para um outro local, o colo de Xangô; o deslocamento não foi voluntário ou mesmo decisão de sua responsável, mas Abner naquele instante adquiriu uma outra função na comunidade, determinada pelo plano sagrado, neste caso por Xangô.

O corpo de Abner se comunicava de forma divergente ao da comunidade, pois ele se debatia e chorava, enquanto os demais aplaudiam e sorriam; assim, o sagrado toma uma medida para reestabelecer a congruência, e, em respeito ao corpo e aos sentimentos de Abner, altera aquilo que era esperado para dentro da estrutura litúrgica foi rapidamente devolvido ao colo de sua mãe, que por sua vez preferia ver o filho no colo de Xangô. Merleau-Ponty (2006, p. 324) ao escrever acerca de bebês coloca que:

É um paradoxo não querer interferir na vontade do ser amado. Amar é aceitar sofrer influência por parte do outro e exercê-la também sobre ele. Assim, o adulto não pode adotar uma atitude de não intervenção em relação à criança. Ele é obrigado a intervir em certos casos: não pode, por exemplo, deixar que as crianças façam certas coisas perigosas. Entre adultos mesmo, existe essa participação. Se estamos ligados a alguém sofremos com o seu sofrimento. Estar ligado a alguém é viver sua vida, pelo menos em intenção. A experiência de outrem é necessariamente alienante para mim. Amar é afirmar mais do que se sabe. [...]. A indivisão com outrem subsiste noutro nível. O Transitivo é superado no plano da vida comum, mas não o é no plano dos sentimentos.

Neste sentido, Abner cria sua própria liturgia, por meio de suas gestualidades, e foi a configuração dele que prevaleceu para o orixá em transe, pois a sacralidade ou ainda a amorosidade estava no respeito às formas com que Abner se comunicava e se colocava em sua nova condição dentro da comunidade, a condição de ogã. Portanto, a interferência que descreve o autor acima pode ser tanto do adulto para a criança bem como da criança para os adultos, inclusive o dizer não.

Para Merleau-Ponty (2006), a personalidade dos bebês, entre zero e três anos (idade de Abner), funde-se à dos adultos e, também, ao lugar em que ela frequenta. É, por essa razão, que as crianças demonstram que suas liturgias

ocorrem em um espaço diferente do que aquele que os adultos enxergam, mas tudo está ocorrendo no mesmo lugar.

Quando ocorre a fusão bebê e adulto, na comunidade do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, tal fusão pode ser experienciada com todas as crianças e todos os adultos. Mas, há um código de ética para que se fundam e exige que a criança esteja confortável, portanto, acolhida, compreendendo comunitariamente como esta se sente em relação ao adulto que vai tomá-la no colo. Qualquer indicativo de desconforto em geral anunciado pelo choro, a comunidade no entorno cria outras condições de acolhimento à criança. Como explicitados nos dois episódios.

A capacidade de deslocamento, de readaptação de sons, gestualidades e adereços é exclusiva das liturgias infantis, mas todas as readaptações infantis litúrgicas integraram os adultos. Segundo Ritcher e Barbosa (2010, p.93), “as crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo: leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o”. Esses novos elementos no candomblé são também elementos marcados pela ancestralidade.

Cada uma das crianças compõe a liturgia a sua maneira, e as infâncias atravessam a liturgia que podemos denominar como “oficial”. Nessa experiência, o adulto pode voltar a ser criança e reviver parte de sua infância ao buscar com a criança que está em seu colo um novo lugar na roda.

As crianças atravessam a roda, modificam a música, exigem que os adultos realizem ações não necessariamente destinadas aos seus cargos e próprias daquela cerimônia; assim readaptei o pano de costa, adultos criam a função de berço para uma gamela, a ekede reorganizou-se para segurar a chupeta, os passos de dança de Yanne com Arthur me obrigavam a ajudá-la no giro, pois ele estava no meu colo, então fundíamos-nos em um trio.

Autores como Gobbi (2010), Merleau-Ponty (2006) e Richter e Barbosa (2010) questionam quais seriam as melhores formas de interpretação das linguagens infantis e como estruturar o acolhimento para com os bebês na Educação Infantil. Neste sentido, as experiências do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam anunciam algumas possibilidades, mostrando que acolher de fato implica estar disposto a fundir-se, reconhecer que enquanto adulto jamais voltaremos a ser crianças, mas é possível recriar com as crianças formas para interpretá-las.

Acolher exige estar apto a dizer não quando necessário, mas, também, demanda humildade para ouvir o não nas diferentes expressões infantis e considerá-lo sempre que possível. Saber quando e como ceder implica estar junto e o fundir-se às crianças está, também, no ato de buscar uma posição corporal compatível e confortável para ambos (adultos e crianças).

Acolher está na consciência de que uma criança pertence a todos os adultos e de que todos os adultos pertencem a uma criança. Implica estar com o corpo disposto a acolher outro corpo. Acolher implica literalmente deslocar-se, que exige sair de sua zona de conforto para compreender as crianças.

É no acolhimento à ancestralidade que juntos, crianças e adultos, compreendemos, ressignificamos, reinventamos e participamos da liturgia do candomblé. Assim, criamos novas culturas e ao fundirmo-nos, crianças e adultos, imbricamos as culturas infantis com a cultura adulta aportados nos valores religiosos e, então, já não temos mais nenhuma das duas, não podemos nomeá-las como infantil ou adultocêntrica, mas temos na junção a expressão da cultura humanizada que nos aproxima a todos, independente da alteridade tão presente na relação adulto criança.

Tal relação de acolhimento à historicidade das crianças, as suas essências, independentemente de sua relação ou não de parentesco, a responsabilidade coletiva são marcas que podem assegurar a consciência política e histórica da diversidade, bem como aos princípios éticos já anunciados na descrição para análise de dados. A relação da comunidade de santo para com as crianças anuncia caminhos indicativos para a construção de metodologias para uma educação igualitária.

4.2 Corporalidade no estado de erê: a criança que entra no adulto.

No decorrer da análise dos dados, a dimensão corporalidade se fez presente nos episódios de transe de adultos que se comportavam como crianças; tal relação desafia a lógica cartesiana e eurocêntrica e mostra que a infância não tem um corpo específico, mais que isso, ela é um estado, tanto que no candomblé ela pode transitar em um corpo adulto.

Erê refere-se a um estado de transe⁶⁴; para compreender tal estado é importante dimensionar qual o lugar que o corpo ocupa na filosofia de matriz africana que orienta o candomblé⁶⁵.

Os africanos que foram vendidos, raptados e/ou roubados e trazidos tinham que dar sentido e significado à realidade de novos lugares, condição e povo [...] o único mapa mental que dispunham para dar sentido à nova condição de servidão e barbarismo era o mapa mental de ser africanos. A concepção africana de ser humano definia como emi (espírito), ori inu (dono de um destino traçado por Deus), nglo (ser um poder) e na ezaleli (ser inextricavelmente misturado com a própria essência). Essa essência ou “força espiritual” tornava alguém humano e proporcionava a cada pessoa uma relação duradoura com o universo perceptível e ponderável. A concepção do significado da pessoa como recipiente e instrumento de energia e relação divina tornava o africano, creio eu, inadaptado à escravidão, a menos de que desafricanizado (NOBLES, 2009, p.284)

Assim, nessa compreensão de mundo, a única dimensão que compõe o ser humano que é efêmera pode ser mutável e, por vezes, dispensável é o corpo, pois “[...] dentre os elementos vitais o corpo é o único realmente perecível se tanto” (LEITE, 2008, p.367). O corpo humano torna-se um recipiente para que o

⁶⁴ Cabe destacar a reflexão de Nobles (2009, p. 295/96) Embora todo o sistema do candomblé tenha sido alvo de perseguição religiosa e ataque do Estado, para muitos o aspecto mais difícil de apreender, e provavelmente o mais temido, é o ato do transe ou da possessão espiritual como uma espécie de anomalia psiquiátrica. É considerada uma forma de histeria ou ilusão. Essas avaliações nada mais são do que atos historicamente condicionados ao descarrilhamento.

⁶⁵ Conforme destaca Verger (2002, p.18) A religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba vivos e mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabelecerá vínculos que lhe garantiram um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo conhecimento da propriedade das plantas e de sua utilização. O poder, à se, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão por ele provocada.

sagrado transite no mundo visível o (ayê - terra) e tal relação é possível após os ritos iniciáticos, que preparam a pessoa para entrar em transe; assim, o estado de erê ocorre no:

[...] estado de entorpecimento em que se concentra o iniciado durante dezessete dias que é interrompido por períodos de possessão, que, por sua vez são seguidos de um outro, de caráter menos violento, chamado de estado de “erê”. Nele o comportamento do “adoxú⁶⁶” toma uma forma infantil e incoerente. Os dois estados se sucedem durante a iniciação, de acordo com as exigências do ritual. O estado de erê permite ao noviço momentos de relaxamento e repouso, inclusive a retomada de algumas funções fisiológicas interrompidas durante o transe do orixá [...] após o estado de erê, eles caem novamente no estado de inconsciência [...] o noviço, ao sair do estado de erê, reencontra sua antiga personalidade. Mas, com a volta à consciência, ele perde completamente a lembrança de tudo o que se passou durante o período de reclusão. O inconsciente do iniciado fica, entretanto, influenciado pelo que lhe foi despertado, ou ressuscitado, durante a iniciação, e seu comportamento, em consequência, modifica-se discretamente sem que se dê conta. Embora estando definitivamente livre do estado de inconsciência, continuará, entretanto, ao passar pelo estado de ere cada vez que sair do transe do orixá [...] o erê conhece todas as preocupações do noviço em estado normal, porém as encara com um total desinteresse, como se tratasse de outra pessoa. Ele abstrai as noções de julgamento, de moral e de educação que formam a personalidade do noviço em estado normal. O comportamento do iniciado em estado de erê, é mais influenciado por certos aspectos de sua personalidade que pelo caráter rígido e convencional atribuído ao seu orixá. É a revelação de um aspecto de seu caráter, muitas vezes difícil de perceber quando o iniciado exerce um controle, uma censura rigorosa sobre seus atos e palavras. É, de certa forma, como um personagem embriagado que não toma mais conhecimento do que faz e diz coisas que não ousaria expressar se estivesse senhor de si. Cada erê tem um nome inspirado na natureza do orixá, mas esse nome não é o mesmo para todos os iniciados de Xangô, de Oxum, ou de Ogum. Eles podem chamar-se, por exemplo, “Foguete” ou “Trovãozinho” para os de Xangô; “Estrela do mar” para os de Iemanjá; “Limpinho”, “Prateado”, “Pingo de Prata” ou “Branquinho” para Oxalá; “Peixinha”, “Pingo de Ouro”, “Princesinha” ou “Jasmim” para Oxum; “Panelinha de Barro” ou “Pipoquinha” para Obaluaê. (VERGER, 2002, p. 47)

⁶⁶ Adoxú é o iniciado cujo corte feito com navalha no alto da cabeça – gberé – recebe o oxu, uma espécie de massa feita com ingredientes secretos e sagrados, é o iaô que carrega o oxu.

4.2.1 Episódio 3- Erê de Oxalá Pilãozinho

Era setembro de 2014, a festa do “Presente de Oxum”

Estava filmando as crianças já livres pelo barracão, a festa estava no seu período final, pois todos aguardavam a volta de Oxum que havia saído com um balaio de flores para levar todos os pedidos da comunidade.

Quando percebi que um filho de santo estava em transe, “virado” no erê de Oxalá, ele estava pulando em cima da cama no quarto onde se vestem os santos - sabaji. Aproveitei que o babalorixá estava próximo e pedi autorização para filmar e conversar com os erês ele disse: “Ótimo esses aí sabem de infância. Pode filmar tudo e olha acho que tem mais pelo quarto de santo”.

Ao entrar no quarto, vejo sete pessoas comendo, algumas sentadas pelo chão, outras em cadeira e o erê pulando na cama falando com uma filha de santo.

Pilãozinho: Eu já fizevo ajeum.

Odara (filha de santo): Você fez, filho, deve estar esperando o bolo né?! Conheço essa cara.

Pilãozinho: Olha o que eu fizevo e mostra o braço com um ralado e um pouco de sangue.

Odara: Nossa, tem que tomar cuidado. Você já comeu, o que você quer erê?

Pilãozinho: Eu quero esperar o bolo da mãezinha.

Quando adentrou uma ekedi no quarto e disse. Se for para esperar é para ficar quieto, o pai Toninho já falou. Então ele sentou-se e parou de pular.

Ellen: Como você chama?

Pilãozinho: Pilãozinho.

Ellen: Pilãozinho? Tudo bem, Pilãozinho?

Mexendo fortemente a cabeça em sinal afirmativo Pilãozinho responde: Eu to bem minha mãe e a senhora?

Ellen: eu tô bem sim Pilãozinho, e você? Gosta de comer?

Pilãozinho mordendo uma parte da roupa responde: Eu já fiz jejum da mãe agora estou esperando o bolo.

Ellen: Então você não vai embora enquanto não comer o bolo?

Pilãozinho: Não! Eu vou esperar. Olha o que aconteceu aqui? Estica o braço e mostra o machucado.

Ellen: Nossa!!! Como você fez isso?

Pilãozinho: Não sei, olha sujou até também. Eu quero um pano para esconder isso para a mãe não ver. Me dá ...

Ellen: Por quê? A mãe vai brigar?

Não, porque o pai careca falava cuidado, cuidado! No chão Pilãozinho mexia com a mão imitando o babalorixá.

Ellen: Quem é o careca?

Pilãozinho: O pai, ele falava, o pai careca cuidado, cuidado!

Entrou um filho de santo, Charles, e entregou um tecido branco ao Pilãozinho que ao invés de cobrir o machucado começa a amarrar o pano em si mesmo e limpar apenas o machucado. Outro filho de santo presente no quarto o contesta dizendo:

Marcos: Não era para cobrir o machucado?

Pilãozinho diz: Não era só pra limpa. Esse daqui é daquele outro menino que eu pegava empestado.

Ao adentrar no quarto uma outra ekedi Pilãozinho mostra o braço e pede mais pano. A ekedi diz não. O erê olha para mim, e sentado no chão puxando a minha saia e pede.

Pilãozinho: Mãezinha eu quero fudascola.

Ellen: O que?

Pilãozinho: Fudascola.

Ellen: Ah tá guaraná.

Pilãozinho: Fudascola você vai trazer ou eu pego lá?

Ellen: Espera eu vou trazer espera aqui alguém voltar com o guaraná.

Pilãozinho: Eu vou alumá mãe.

Ellen: Não, não espera aqui ou vai se machucar de novo.

Pilãozinho levanta e começa a mexer nas roupas já arrumadas e organizadas nas araras. Como ele saiu do quarto e se dirigiu ao outro ao lado ficamos sozinhos e fiquei com receio que ele quebrasse algo ou se machucasse. Então pedi para que parasse, em seguida abri a porta e pedi guaraná. Então, comecei a distrai-lo com outro tecido e ele se aclamou.

Ellen: Pilãozinho, está chegando o refrigerante, espera e fala com a mãezinha. Me diz, você gosta de vir para cá?

Pilãozinho: Eu gosto porque sempre faço ajeum.

Ellen: E como é que é ser erê?

Pilãozinho: Ah... os erê é filho dos orixá, aí quando o do pai cansa vem eu quando o pai deixa.

Entrou outra filha de santo na sala e ele disse:

Pilãozinho: Não é mãe?!

Filha de Santo: O que você ainda tá fazendo aqui?

Pilãozinho: Eu to esperando o bolo.

Filha de Santo: Vou pegar.

Ellen: Então quando o pai cansa você vem.

Pilãozinho: É se ele deixavo.

Ellen: E quem é o orixá do pai?

Pilãozinho: É esse dati ó. Pegar as contas que estão no pescoço na mão.

Ellen: Oxaguiã.

Pilãozinho cobrindo o rosto diz: é daqui quando ele diz vai embora eu vou e ele vem e me leva embora.

Ellen: Mas, você só vai embora quando faz ajeum?

Pilãozinho: É porque eu gosto muito de ajeum. E sai correndo tenta abrir a porta e eu não permito.

Ellen: Estou vendo que você gosta de se machucar.

Pilãozinho: não mãe foi só hoje e nem doavo.

Ellen: O guaraná está chegando. Não pula, e me diz como é o mundo dos erês?

Pilãozinho: Tá bom me dá a fundascola né mãe. O mundo dos erê é lá na cachoeira junto com a mãe que é essa daqui ó. E segura o meu fio de contas. Você é mãezinha e já sabe que eu moravo lá.

Ellen: É verdade, mas eu quero conhecer os erês e saber mais dos êres, por isso estou falando com você.

Pilãzinho pulando diz: erê faz tudo e é só você ter um erê ai vai saber, é só fazer matumba.

Entra no quarto um filho, o Charles, de santo e diz o bolo só quando Oxum voltar.

Pilãzinho: Eu vou esperar.

Filho de Santo: Então sem pular!

É entregue para Pilãzinho uma garrafa de 2 litros de guaraná. Eu peguei uma caneca que entreguei a ele e peço para guardar a garrafa, ele com um pouco de resistência me entrega. Depois derruba guaraná no chão, então, eu peço para que ele tome cuidado e vou limpar quando ele toma o pano da minha mão e aumenta a sujeira. Depois guardo o pano de chão e ele me oferece guaraná.

Pilãzinho: Qué mãe?

Ellen: já tomou tudo.

Então Pilãzinho levanta e diz vou senta com os iaôs.

4.2.2 Entre a loucura adulta e a sanidade dos erês

Há uma divergência quanto ao significado da palavra erê; por exemplo, para o babalorixá Toninho de Oxum, ela está ligada ao brincar, advém de xirê e se relaciona com brincadeira, indica criança, meninos, etc. Segundo Verger (1999, p.84): “No Brasil certos pais-de-santo afirmam que erê é uma contração da palavra asiwere, que em yorubá significa “louco”. Esse mesmo estado é classificado pelos nagô da África como tinuerde (que chegou nas bagagens) evidenciando muito bem a posição de adjunto, daquele que vem depois”.

Assim, não há um consenso quanto ao estado de erê e isso reflete-se na dificuldade adultocêntrica de lidar com o universo das infâncias, pois relacionar-se com as crianças, auxiliar os adultos em transe do orixá, acolher os visitantes tudo é visto com naturalidade, porém o estado de erê é visto como o mais delicado pelos filhos de santo, porque há temor quanto as pessoas que em transe possam se machucar. Nesse estado, a pessoa faz aquilo que tem vontade e não necessariamente aquilo que lhe é solicitado.

No estado de erê temos um corpo adulto em um transe infantil; diferentemente das relações que corpos adultos estabelecem com as crianças, relação essa hierárquica, em que adultos colocam objetos fora do alcance de crianças, não olham nos olhos com posturas horizontais e sim verticalizadamente, e, por vezes, o tamanho do adulto frente a crianças pode intimidar. O estado de erê em um corpo adulto confronta outros corpos adultos, porém em uma personalidade infantil.

O estado de erê leva o iniciado/a a vivenciar comportamentos diferentes dos usuais, pois ao entrar no referido estado o corpo modifica a relação com o ambiente, então sentam-se no chão, arriscam-se a fazer a cama de pula-pula modificam a finalidade dos objetos dando a estes outras funções sociais, tecidos viram brinquedos, alimentar-se passa a ser o objetivo primeiro e desafiam a autoridade maior do terreiro o babalorixá passa a ser simplesmente o pai careca. É como se corpos adultos passassem a experimentar o seu entorno e estivessem olhando para objetos tão corriqueiros pela primeira vez.

Acerca do significado de loucura, no contexto do Candomblé, tem-se uma ideia oriunda do estado de loucura patológica, o qual se assemelha ao estado

de alter-consciência ou hetero-consciência que acomete o indivíduo em transe. Todavia, há que se compreender que, no seio do egbé, a comunidade de santo, o termo se ressemantizou, ora perdendo traços de significação (subtração da ideia de “patologia”, “insanidade”, transtorno, etc., todos de caráter disfórico), ora acrescentando traços de significação (adição da ideia de “espiritualidade”, “pueril”, “lúdico”, etc., todos de caráter eufórico). Assim, o estado de erê representa a “loucura”, entendida como a necessária perturbação da ordem estabelecida, adultocêntrica, a objeção necessária à naturalização dos papéis sociais e a prescrição do seu status, a subversão de modelos rígidos para a restauração de um estado e uma disposição social incentivadora de uma circunstância de convívio entre os seres do Orum e do Ayê, entre adultos e crianças, entre os estados de consciência e inconsciência, palco da manutenção dos saberes ancestrais, constituído como um fórum em que, num aparente caos, são repensados e reafirmados os laços e os contratos com o sagrado e o secular.

O estado de erê representa o próximo elo que, permanentemente, precisa se renovar em favor da perpetuação da tradição, em favor de um presente disposto a ser a base do porvir, e em favor de um futuro que necessita, de fato, vir a ser, sob a pena de uma inexorável extinção. Em poucas palavras, erê o meristema do tecido ideológico do Candomblé, é o último ponto do pé de okotô, condição do crescimento incessante e espiral da concha de caracol de Exu, cuja expansão se inicia em Olorun e não termina jamais, pois a graça de Oxum, a mãe do ovo, o novo sempre vem e virá, nomeando o amanhã: Pilãozinho, Florzinha, Mel, Raio de Sol... Este último, talvez, o primeiro de cada manhã.

Os orixás não verbalizam, mas se comunicam por meio de diferentes materialidades semióticas. Uma delas é o erê, a boca do orixá. Nesse aspecto, erê chama para si o papel de canal de comunicação entre o mundo tangível e o mundo espiritual.

A música *Erê*, composta por Bernardo Vilhena, Da Gama e Toni Garrido, interpretada pela banda Cidade Negra, orienta para como observar este estado das pessoas, pois mesmo dentro do candomblé tal experiência é marcada por inquietações e dificuldades de definições por parte dos adultos.

Pra entender o erê
Tem que tá moleque
Uh! Erê, êê
Tem que conquistar alguém
Que a consciência leve
Há semanas em que tudo vem
Há semanas que é seca pura
Há selvagens que são do bem
A sequência do filme muda
Milhões de anos-luz podem durar
O que alguns segundos na vida
Podem representar
O erê é a criança
Sincera convicção
Fazendo a vida como o sol nos traz
Você sabe
Que o sentimento não trai
Um bom sentimento não trai
Você sabe
Que o sentimento não trai
Um bom sentimento não trai
Pare e pense no que já se viu
Pense e sinta o que já se fez
O mundo visto de uma janela
Pelos olhos de uma criança
Milhões de anos-luz podem curar
O que alguns segundos na vida
Podem representar
O erê é a criança
Sincera convicção
Fazendo a vida como o sol nos traz
Você sabe
Que o sentimento não trai (não)
Um bom sentimento não trai

Conforme indica a música, parar, pensar e sentir é a única forma de tentar compreender a infância como um estado; olhar para o mundo com os olhos de uma criança exige não construir as relações de forma adultocêntrica. A prioridade de Pilãzinho era o seu pedaço do bolo, quanto mais os adultos diziam para que ele esperasse, pois o bolo não havia sido cortado, mais ele buscava recursos para se distrair e experimentar o mundo a sua volta, lançando-se com o seu corpo em todas as suas experiências.

As relações travadas com uma pessoa em estado de erê já não são relações de poder, mas sim de conquistas, de negociações e de tendências e persuasões; são relações de trocas, talvez o significado de loucura dirija-se à forma adulta e a construção de relações de poder que aprendemos a estabelecer, pois a pessoa em estado de erê torna os demais a sua volta inquietos e inseguros. No estado de erê dizem o que bem entendem, não fazem flexibilização das palavras, vivem com os seus corpos os ambientes e não limitam seus movimentos.

A “loucura” do estado de erê interroga a pseudo sanidade adulta que ensina a não dizer o que se pensar, que exige fingir acerca das suas vontades e desejos, que constrói corpos limitados no ambiente a sua volta, que não se movimenta e que, sobretudo, desconhece as façanhas de seus próprios corpos.

4.2.3 Episódio 4- Erê de Oxum Raio de Sol.

Ao final da festa “Presente de Oxum 2014”, quatro erês incorporados estavam no barracão pegando doces e conversando com os presentes.

A erê de Oxum estava roubando bolo, interessante que ela havia recebido seus doces, mas mesmo assim ela saía do quarto de santo engatinhando, colocava-se embaixo da mesa e pegava o bolo com as mãos, sempre sendo ajudada por algumas crianças, em especial Pedro e Marco Antônio, que riam e diziam: “Vai raio, rápido!”.

Ao vê-la entrar no quarto de santo, desliguei a filmadora, em respeito acionei apenas o gravador, retirei meus calçados e entrei. Logo ela disse: “Oi mãezinha”.

Ellen: Olá qual o seu nome, erê?

Raio de Sol: É raio de sol, erê de Oxum. Trouxe bolo? Se não trouxe pode “embola”.

Ellen: Qual doce você quer?

Raio de Sol: Bolo “peto”.

Então saí e peguei doces para conversar com ela.

Ellen: Olha, Raio de Sol, a mãezinha voltou com doces, mas come devagar ou sua menina pode passar mal.

Raio de Sol chacoalha os braços em sinal de indiferença e diz: “Probema dela”

Ellen: Você está gostando da festa? Gosta de brincar aqui, Raio de Sol?

Raio de Sol: Goto, goto mesmo de jejum de comer bolo.

Ellen: Eu quero entender como é que funciona o mundo dos erês. Você me ajuda?

Raio de Sol: Ajudo, mãezinha, mas é só você ficar pertinho dos erês e aí você vai saber, você já sabe!

Ellen: Sei, mas eu não quero saber para mim, eu preciso saber para explicar, eu sou professora.

Raio de Sol: Eu sou mãe de santo eu vou te ajuda, vou fazer matumba.

Ellen: risos. O que você precisa então Raio de Sol, eu te posso te ajudar? Me ensina essa macumba de erê.

Neste momento pensei que o erê incorporado pudesse me pedir algum objeto e que fosse “brincar” de fazer macumba, algo nesse sentido, mas fui surpreendida com a seguinte resposta:

Raio de Sol: Eu quero uma boneca peta e gande. Porque mãezinha quem vai te ensinar é uma menina peta e gande.

Ellen: Pode pegar, Raio de Sol, olha quantas bonecas aí; aponte para o balaio (aliás, no balaio só tinham bonecas negras).

Raio de Sol: Não, não!! A sua boneca você tem que compa pa mim. Não é nenhuma dessas. Essas tá feia e véia.

Ellen: Mas, como é que eu vou saber qual a boneca que você quer?

Raio de Sol: Eu vou mostra e quando você for compa eu vou mexer ela assim. (Raio de sol mexe uma boneca que estava presa no balaio).

Ellen: Então tá, vou esperar.

Raio de Sol: Tem que esperar erê, tem que esperar que eu vou mostrar a boneca. Agora pega essas feias pra eu brincar solta pa eu.

Ellen: Vou pegar mais bonecas.

Enquanto eu soltava as bonecas, a filha de santo em estado de erê lambuzava as bonecas com os doces, fingindo dar comida e colocando para dormir. Assim ficamos por alguns minutos brincando de dar comida para as bonecas dentro do quarto de santo.

4.2.4 Brincar é o caminho que o corpo usa para conversar

Com o subtítulo acima traço uma alusão à perspectiva discursiva presente nos pressupostos estabelecidos por Bakhtin (2010); um ato enunciativo comporta diversos elementos e instâncias. Há uma semiosfera em que se engendram as ideologias, que se explicitam, por sua vez, no discurso. Este, desprovido de materialidade, encontra no texto seu suporte de manifestação, entendido aqui nas suas diversas expressões: escrita, fala, dança, cromatismo, gestualidade, etc. O verbo “conversar”, presente no subtítulo, pressupõe interação, polifonia e dialogismo, e remete à enunciação, que é o fazer comunicativo, no qual se estabelece a categoria pessoa, que, por seu turno, organiza as categorias tempo e espaço. O que se diz, no ato de brincar, é o enunciado. Se colocarmos em paralelo uma criança brincando e um adulto em estado de erê, percebemos uma construção de alteridade, na qual os sentidos e as percepções são negociados: a criança “experimenta” a adultez, e o adulto “reexperimenta” a infância: não talvez a sua, mas a que poderia ter sido e todas as outras que, potencialmente, são ou virão a ser. É esse dialogismo, polifonia e

experiência de alteridade que está na base do candomblé, como aparelho ideológico produtor dos discursos de igualdade e de respeito, tão difíceis de serem compreendidos pelos modelos normativos eurocêntricos.

Ainda acerca do mesmo enunciado, fica explícita uma formulação suleada por uma relação predicativa, do tipo “x é y”, “Brincar é o caminho que o corpo usa para conversar”, cujo discurso, manifestado no texto, aponta para a seguinte estrutura profunda de ordem semântica: “brincar” remete à criança; “caminho” remete a Exu Lonan; “corpo” remete a Exu Bara; “conversa” remete a dialogismo e relação transitiva, no sentido de levar um ao outro, que por sua vez remete a Exu Elebó e a Exu Enugbarijó. Se “x é igual a y”, nessa proposição, então, é certo concluir que Erê é Exu, ou uma manifestação de Exu sob a cobertura figurativa da infância. Dessa forma, apresenta-se a lógica exúlica como a natureza matriz e fundadora da semiosfera de produção e circulação de culturas por crianças, no Candomblé.

Com a Raio de Sol convivendo com as crianças para pegar o bolo, ficou explícito que a dificuldade com o estado de erê é dos adultos, pois as crianças simplesmente brincam com as pessoas em estado de erê. O mais interessante é que as crianças chamam quem se encontra em transe de erê ou pelo nome do erê “Raio”, “Pilãzinho”, “Mel”, “Florzinha”, etc. Assim, elas reconhecem o erê como um igual, pode ser inclusive seus familiares consanguíneos, mas, se em transe de erê, aquele adulto vira com eles outra criança e fica muito bem aceito pelo grupo de crianças. Inclusive alguns adultos pedem para as crianças ficarem longe dos erês, pois é uma forma de evitar as “travessuras” coletivas; observei que os adultos preferem negociar com as crianças a negociar o comportamento com as pessoas em estado de erê.

[...] a reprodução interpretativa sustenta que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade. Como grupo, as crianças estão em posição socialmente subordinada em relação a outros grupos. Portanto, mesmo que as crianças sejam agentes ativos, a natureza de suas atividades, seu poder e seus direitos devem ser considerados em relação a seu papel como grupo geracional na sociedade. Para entender as relações entre gerações, é preciso examinar a infância do ponto de vista estrutural (CORSARO, 2011, p.41).

A posição de subordinação socialmente construída para as crianças em relação aos adultos é subvertida pelo estado de erê, pois uma infância

sacralizada, ou seja, a representação da infância de um orixá em um corpo adulto faz com que os adultos tenham que se ajustar à infância em uma perspectiva de cumplicidade e não de autoridade, e mais uma vez nos deparamos com a lógica exúlica.

Cumplicidade no brincar é o que garante o bom convívio da comunidade com as pessoas em estado de erê. Raio de Sol só aceitou a presença da pesquisadora quando esta se dispôs a brincar de bonecas; para tanto, precisei me sentar, sujar a minha roupa, movimentar-me e priorizar a brincadeira.

É na brincadeira que se aprendem os principais fundamentos do candomblé; conforme exposto, a pessoa que está em um processo iniciático aprende muitas coisas em estado de erê, pois permanece nesse espaço por muito tempo, ou seja, brincando e experimentando o mundo a sua volta ressignifica a sua vida dentro da religião.

Brincando junto com os demais, imprimindo seus corpos pelo espaço, as crianças e os adultos em estado de erês lembram aos demais membros da comunidade os seus direitos, expressos em suas vontades e ações ao se relacionar. Pautados pela cumplicidade, todos reafirmam as suas respectivas identidades, conforme orienta o segundo princípio do parecer CNE/CP/03/2004: afirmando as identidades, reconfiguram-se as historicidades e rompe-se a ideia de universal, o estado infantil convoca o corpo adulto a se reorientar naquele espaço.

A relação de cumplicidade a que o adulto é convidado a reestabelecer com o grupo de crianças e de pessoas em estado de erê, embora não seja formalizada e orientada por documentos jurídicos, como nas instituições de Educação Infantil, é regida por princípios políticos semelhantes aos indicados nas diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil, que orienta para os “direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática” (BRASIL, 2013, p.89).

O estado de erê tira a marca central que diferencia crianças e adultos, o corpo, ou seja, como saber quem é o adulto na relação, se não conhecemos o adulto, como marcar a relação de poder?

Nesse sentido, a corporalidade presente no candomblé que emerge do estado de erê pode apresentar caminhos para o desenvolvimento do fortalecimento de identidades e direitos estabelecido pelo parecer CNE/CP/03/2004, bem como para os princípios políticos indicados pelo parecer CNE/CP/20/2009.

A corporalidade fortalece a cumplicidade entre pares e o estado de erê nos mostra a possibilidade de sermos pares das crianças em algumas de suas atividades quando adentramos o estado das infâncias. Cumplicidade é dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros, construindo com estes/as relações circulares pautadas em uma outra lógica, no presente caso a lógica exúlica.

4.3 A Oralidade e o gênero: com o poder da palavra as crianças

Conforme destaca Nobles (2009, p.281), “Nossos ancestrais vieram com uma lógica e uma linguagem de reflexão sobre o que significava ser humano e sobre quem eles eram, a quem pertenciam e por que existiam”. Assim, a tradição oral⁶⁷ marca os processos de ensinar-aprender-ensinar para os povos africanos, dos povos da diáspora e conseqüentemente do povo de santo. A esse respeito:

Estudos sobre o candomblé ressaltam a extrema importância da oralidade ou “tradição oral”, considerada a via exclusiva da transmissão de saber nos terreiros [...] A relação entre a oralidade e a escrita no candomblé é frequentemente percebida como conflituosa. De fato, há uma tendência de se abordar a tradição oral como se fosse necessariamente oposta à escrita. Isso nos remete a duas questões básicas, porém complexas. A primeira é o fato dos registros escritos possibilitarem a aprendizagem descontextualizada, através da qual o que se sabe pode ser separado do que se vivencia. Dentro do candomblé, a aquisição do saber religioso é concebida como um processo multissensorial, experiencial [...] A outra questão em relação aos escritos e visuais é que transgridem os limites de um corpo de conhecimento de circulação restrita, os chamados fundamentos religiosos, também popularmente conhecidos como “segredo” (CASTILLO, 2010, p.25).

Todas as dimensões emergentes discursavam, todas elas (ancestralidade, corporalidade e oralidade) em seus discursos mostram fragmentos da perspectiva de mundo yorubá, seja no discurso do corpo do bebê referente a sua relação com o adulto, ou o discurso das pessoas no estado de erês e a relação que estes estabelecem com a comunidade, e nesta última, o próprio discurso, a oralidade elaborada pelas crianças em suas práticas sociais de culturas infantis.

Os discursos atravessam a aprendizagem do candomblecista, por meio da circularidade de saberes; ao emergir a terceira dimensão, neste caso oralidade, esta inevitavelmente se desvela de forma a ressaltar que sempre esteve presente nas demais dimensões, por isso, cabe lembrar, que as dimensões são separadas em episódios e conceitos para a nossa melhor

⁶⁷ A tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Um documento escrito é um objeto: um manuscrito. Mas um documento oral pode ser definido de diversas maneiras, pois um indivíduo pode interromper seu testemunho, corrigir-se, recomeçar, etc (VANSINA, 2010, p.141)

compreensão, mas não podemos perder de vista a lógica exúlica que permeia a pesquisa e a circularidade que a atravessa todo o processo de pesquisa, em cada atitude das crianças todas as dimensões emergentes (ancestralidade, corporalidade e oralidade) se faziam presentes.

Oralidade implica a compreensão de que a palavra tem axé, ou seja, a palavra tem poder. No cotidiano do candomblé, muitas das atividades sacralizam e materializam o poder da palavra:

Se a palavra adquire tal poder de ação é porque ela está impregnada de àse pronunciada com hálito - veículo existencial – com a saliva, a temperatura; é a palavra soprada, vivida, acompanhada das modulações, da carga emocional, da história pessoal e do poder daquele que a profere (SANTOS, 2012, p.48).

A concepção de que a palavra é uma fonte de vida advém da cosmologia africana⁶⁸. A tradição oral marca a cultura africana de forma profunda, pois é o

⁶⁸ Texto de Hampate Bâ (2010, p.170/71) sobre o mito da criação para os Africanos, muito semelhante ao dos povos lorubá ensinado no candomblé: Antigamente a história da gênese costumava ser ensinada durante os 63 dias de retiro imposto aos circuncidados aos 21 anos de idade; em seguida, passavam mais 21 anos estudando-a cada vez mais profundamente. Na orla do bosque sagrado, onde Komo vivia, o primeiro circuncidado entoava ritmadamente as seguintes palavras:

“*Maa Ngala! Maa Ngala!*”

Quem é *Maa Ngala*?

Onde está *Maa Ngala*?*ga*O chantre do Komo respondia:

“*Maa Ngala* é a Força infinita.

Ninguém pode situa-

lo no tempo e no espaço.

Ele é *Dombali* (Incognoscível)

Dambali (Incriado – Infinito)”.

Então, após a iniciação, começava a narração da gênese primordial:

“Não havia nada, senão um Ser.

Este Ser era um Vazio vivo, a incubar potencialmente as existências possíveis.

O Tempo infinito era a moradia desse Ser-Um.

O Ser-Um chamou-se de *Maa Ngala*.

Então ele criou ‘*Fan*’,

Um Ovo maravilhoso com nove divisões no qual introduziu os nove estados fundamentais da existência.

Quando o Ovo primordial chocou, dele nasceram vinte seres fabulosos que constituíram a totalidade do universo, a soma total das forças existentes do conhecimento possível.

Mas, ai!, nenhuma dessas vinte primeiras criaturas revelou- se apta a tornar- se o *interlocutor* (*kuma-nyon*) que *Maa Ngala* havia desejado para si.

Assim, ele tomou de uma parcela de cada uma dessas vinte criaturas existentes e misturou- as; então, insuflando na mistura uma centelha de seu próprio hálito ígneo, criou um novo Ser, o Homem, a quem deu uma parte de seu próprio nome: *Maa*. E assim esse novo ser, através de seu nome e da centelha divina nele introduzida, continha algo do próprio *Maa Ngala*. Síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes, *Maa*, o Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino, o dom da Mente e da Palavra.

Maa Ngala ensinou a *Maa*, seu interlocutor, as leis segundo as quais todos os elementos do cosmo foram formados e continuam a existir. Ele o intitulou guardião do Universo e o encarregou de zelar pela conservação da Harmonia universal. Por isso é penoso ser *Maa*.

pilar de sustentação desta e reforça consigo as duas outras dimensões emergentes: a corporalidade e a ancestralidade. A esse respeito, Ki-Zerbo (2010, p.39) argumenta que:

Indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade. “A boca do velho cheira mal” – diz um provérbio africano – “mas ela profere coisas boas e salutares”. Por mais útil que seja, o que é escrito se congela e se desseca. A escrita decanta, disseca, esquematiza e petrifica: a letra mata. A tradição reveste de carne e de cores, irriga de sangue o esqueleto do passado.

São as palavras agregadas aos discursos corporais e irrigadas pelo conhecimento da ancestralidade que fundamentam as atividades no *candomblé* e constituem a individualidade de cada pessoa. “A linguagem oral está indissoluvelmente ligada à dos gestos, expressões e distância corporal. Proferir uma palavra, uma fórmula é acompanhá-la de gestos simbólicos apropriados ou pronunciá-la no decorrer de uma atividade ritual dada” (ELBEIN, 1984, p.47).

A materialização da palavra, por meio do poder atribuído ao hálito, está presente na cosmologia de mundo yorubá, pois desde o mito da criação essa relação de palavra, hálito e criação é destacada. Ou seja, da palavra emana a criação; cabe destacar o mito da criação do ser humano, na perspectiva yorubá:

Numa densa síntese, a história nos informa que nos primórdios existia nada além de ar; Olórun era uma massa infinita de ar; quando começou a mover-se lentamente, a respirar, uma parte do ar transformou-se em uma massa de água, originando Òrìnsàlà, o grande Òrìsà-Funfun, òrìsà do branco. O ar e as águas moveram-se conjuntamente e uma parte deles mesmos transformou-se em lama. Dessa bolha originou-se uma bola um montículo, primeira matéria dotada de forma e soprou sobre o montículo, insuflando-se seu hálito e dando-lhe vida. Essa forma, a primeira dotada de existência individual, um rochedo de lateria, era Èsù, ou melhor, o proto- Èsù, Èsù Yangi. Èsù é o primeiro nascido da existência e, como tal, o símbolo por excelência de elemento procriado. Se no início esse mito nos pareceu influenciado pelo cristianismo, não há a menor dúvida de que sua formulação é Yorùbá. A relação entre Olórun, protomateria do universo, o hálito èmí e o òfurufú, ar divino, como elemento existencial que dá a vida, o èmi, é indiscutível (SANTOS, 2012, p.61-62).

É na materialização da palavra, ou seja, no poder de criação da oralidade que se evidencia a lógica exúlica, já abordada anteriormente, como o elemento

Iniciado por seu criador, mais tarde *Maa* transmitiu a seus descendentes tudo o que havia aprendido, e esse foi o início da grande cadeia de transmissão oral iniciatória.

sagrado mais próximo do ser humano, justamente porque congrega o todo; criar é associar todos os elementos dispostos, conforme descrito no mito acima.

O hálito é o primeiro elemento criador para toda e qualquer atividade no candomblé; é por meio da oralidade que a tradição vai sendo repassada de geração para geração. “A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas” (VANSINA, 2010, p.140).

São nas práticas sociais de culturas infantis que a oralidade se desvela como um dos pilares de sustentação, e revela as junções de diferentes elementos elaborados pelas crianças em suas culturas.

4.3.1 Episódio 5 - Festa Olubajé 2014 – Atrapalhar é brincadeira.

Enquanto as pessoas se trocavam e chegavam para a festa, algumas crianças brincavam na sala, que habitualmente é destinada a jogos e atendimentos, mas em dias de festa fica disponível para que as pessoas possam se organizar.

Gisele conversava com Pedro olhando o tablete, quando pela janela viu Luara descendo as escadas e chamou:

- Oi, Luara vamos brincar de babalu?

Luara disse:

- Oi gente, oi tia! Vamos sim!

Começaram.

Babalu, babalu é ...

Então Pedro interrompe, passando entre as duas e movendo rapidamente pernas e braços de forma proposital. Gisele e Luara tentam desviar, mas Pedro continua. Gisele aproveitando de sua altura frente a Pedro diz:

- Vaza!! Vou chamar o seu pai.

Pedro sai e sorri, mas volta com Iago⁶⁹ que é maior que Gisele, então Iago começa a fazer os mesmos gestos de Pedro, interrompendo as meninas.

Então Luara diz:

- Para de atrapalhar e brinca com a gente.

Iago diz:

- Eu não essa brincadeira é de menina.

Gisele diz:

- Não enche o saco! Já que num brinca num atrapalha.

Pedro pulando diz:

- Atrapalhar é a nossa brincadeira.

Gisele e Luara sentam no chão e cruzam os braços. Logo em seguida Pedro e Iago saem, então, Gisele e Luara retomam a brincadeira sem interferências.

O episódio 5 -Atrapalhar é brincadeira- chama a atenção, pois mostra como o diálogo entre crianças, ou seja, entre os pares é muito distinto do diálogo com adultos. Há uma disputa de espaços já delimitada pelas crianças e ela perpassa pela fronteira do gênero.

Durante a análise dos dados não há episódios em que as crianças estejam sozinhas ou que elas não tenham se dividido entre meninos e meninas (com exceção da brincadeira de esconde-esconde), ou seja, mesmo “livremente” ao realizarem as práticas sociais de culturas infantis o binarismo da divisão do gênero atravessa suas atividades.

Os demais demarcadores como raça, idade, econômico, social ou ainda a sexualidade não são critérios de divisão entre as crianças. É possível ver meninos brincando com bonecas negras, imitando orixás femininos, amarrando lenços pela cabeça como as mulheres, ou ainda, meninas jogando bolas, aproximando-se de atabaques, imitando os orixás masculinos. Porém, meninos

⁶⁹ Iago criança negra com nove anos de idade, neto de santo do babalorixá Toninho de Oxum, a mãe frequenta a casa.

brincam com meninos e meninas brincam com meninas, especialmente, quando não há interferência dos adultos, ainda que as crianças (meninos e meninas) estejam juntos na fazendinha ou no barracão, todos se dividem em subgrupos.

No episódio acima fica evidente uma tentativa de aproximação dos grupos. Pedro, ao se ver intimidado por Gisele, busca reforço com Iago, mesmo com a proposta de brincadeira coletiva feita por Luara; a recusa de Iago é delimitada pelo gênero ao dizer que essa brincadeira é de menina.

Interessantes as palavras de Pedro, por sinal, o mais novo do grupo, quando diz que atrapalhar é a brincadeira. E por quê? Talvez, porque essa seja a solução possível para a interação, posto que a divisão binária está demarcada por essa fronteira do gênero? O episódio abaixo ocorre em uma outra data e traz novamente as questões de gênero e sexualidade.

4.3.2 Episódio 6- O destino da religião com o gênero e a sexualidade – Quartinhas de Oxóssi - 2014.

Iago e Pedro conversam no sofá da sala de jogos, enquanto no barracão os santos estão tomando rumo⁷⁰. Quatro meninas, Gisele, Luara, Lorena e Luísa brincam com as bonecas sentadas no tapete, e no canto da sala uma ekedi trabalha acordando um filho de santo do transe.

Pedro- Vamos brincar com as meninas e as bonecas?

Iago- Eu não, não sou “viado”! Você é “viadinho” (risos)

Pedro- Claro que não, eu sou ogã de Xangô!

Iago- E daí?

Pedro- Não existe ogã viado! Ogã tem que ser homem!

Iago- Mas, você quer brincar de boneca, é menininha (risos)

Pedro- Você que vai ser “viado”, porque não é ogã (risos) Você não é ogã, você não é ogã, é “viadinho”!

⁷⁰ Momento em que há toques exclusivos para cada orixá dançar.

Iago- Chato!

Pedro corre atrás de Iago e solta o tablet. Em seguida, Luísa pega e filma as bonecas.

Nesse episódio, cabe fazer um destaque acerca da perspectiva de mundo yorubá quanto à questão de gênero não binária ou dicotômica, como no mundo euro-cristão. Na verdade, nem existe “divisão”, senão uma conjunção quartenária, cuja sintaxe organiza as categorias “aborô”, correspondente ao princípio masculino; iyabá, ao princípio feminino; “metá-metá”, o princípio que circula simultaneamente pelos dois primeiros, e “laí ibalopô”, que é o princípio que se coloca para fora e além de qualquer perspectiva sexual e de gênero, diferente, contudo, da categoria “assexuado”, de matriz ocidental.

Daí, por exemplo, a representação do tipo Ogum é aborô, Oxum é iyabá, Oxumarê é metá-metá e Orunmilá é laí ibalopô. Essa organização quartenária e complementar e inviabiliza e a criação de discursos fóbicos e sexistas, pois todas as possibilidades de enquadramento de gênero estão previstas nos mitos de origem, o que naturaliza a existência da diversidade e sua legitimidade, de modo a sabotar qualquer espécie de segregação ou de transformação de diferença em desigualdade. A divisão de tarefas de acordo com os gêneros está presente em todas as civilizações, porém, o que não se tem no candomblé é a obstrução do protagonismo dessas categorias, pois, como já se afirmou, elas são complementares (paratáxicas) e não excludentes ou construídas a partir da relação de subordinante e de subordinado (hipotáxica).

Novamente o episódio mostra uma tentativa de aproximação dos grupos por uma das crianças, porém, mesmo em um espaço como o candomblé, que discursa para que as mulheres detenham maior autoridade na religião, com um grande número de homossexuais, incluindo a liderança da casa de candomblé, o discurso binário do gênero atravessa as práticas sociais de culturas infantis.

Tanto Luara como Pedro propõem aproximações; as crianças têm interesses em comum, o discurso do espaço favorece a integração, mas isso não é suficiente para criar condições de superação dessa divisão binária de gênero. Aliás, o discurso binário é absolutamente conflitante com as demais

práticas sociais, que mostram as possibilidades de superação da barreira etária estabelecida pelo adultocentrismo.

Cabe destacar que romper com a relação binária de gênero existente em nossa sociedade não é uma função do candomblé, mas, na presente tese, buscamos quais as práticas sociais de culturais infantis produzidas nesse espaço podem dialogar com a construção de uma educação igualitária. Os dados apontam que a relação de gênero é a que se apresenta com mais equívocos e distorções nas práticas sociais de culturas infantis das crianças.

Por isso, é necessário superar a ilusão de que ao abordarmos de forma positiva a discriminação vivenciada por algum grupo (negros, pobres, mulheres, homossexuais, idosos, crianças, etc) sensibilizamos os envolvidos no trabalho para as demais discriminações. O discurso das crianças mostra que não, tal discurso nos revela a dureza da realidade, ainda que o espaço favoreça o acolhimento das questões raciais, sexuais, econômicas, etárias e de gênero. Fica explícito que a demarcação de espaços de poder perpassa pelo gênero.

O candomblé divide as funções religiosas entre masculino e feminino; por exemplo, o cargo de ogã, mencionado por Pedro, é de fato um cargo masculino, o que não implica necessariamente a orientação sexual, mas são atividades demarcadas para os homens. Assim como o cargo de ekedi é exclusivo para mulheres. O comportamento de dividirem-se por gênero é presenciado na sociedade e na religião; certamente essas relações exercem influência no comportamento apresentado pelas crianças.

Mas, com os recursos da ancestralidade, corporalidade e oralidade as crianças rompem barreiras, inclusive físicas, em relação aos demais limites binários. A disposição de objetos e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a circularidade presente nas relações, possibilitam práticas sociais de criação, que serão descritas nos próximos episódios.

Os episódios 7 e 8 mostram as crianças em suas reproduções interpretativas e como a disposição de elementos oriundos do culto do candomblé proporciona condições para a produção de culturas infantis criadas a partir da oralidade. Cabe destacar que, segundo Corsaro (2011, p.129):

Na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de cultura de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membros nas culturas infantis e no mundo adulto.

4.3.3 Episódio 7- Festa Oxum 2014 – Transformando escada em atabaque.

Abner e Marco Antônio brincavam no atabaque antes do início da festa de Oxum. Quando ia começar o xirê, um ogã retirou ambos. Marco Antônio saiu, mas Abner insistia e começou a batucar no apoio do atabaque.

Quando o ogã percebeu que poderia atrapalhar, retirou Abner, pegando-o no colo. Então Abner olhou com firmeza e disse:

- Solta! É meu!

O ogã falou:

- Agora não pode! Vá procurar outro canto para brincar.

Abner, já no chão, pegou uma varinha sem que os ogãs percebessem e saiu correndo. Chegando ao corredor, começou a tocar na escada como se ela fosse seu atabaque e a cantar. “Ahh, Êeee, ohhh...”

O episódio acima mostra Abner reinterpretando a cultura litúrgica; desvia dos olhares dos adultos, providencia o que julga necessário para continuar a reinterpretar e transforma a escada em atabaque. O que impressiona nos gestos de Abner é a postura muito semelhante à dos demais ogãs. Do degrau mais baixo Abner cria um banco e do degrau mais alto constitui seu atabaque.

A situação do episódio acima mostra o quanto Abner pode ser criativo; não foi dado a ele um atabaque menor, uma solução do problema por parte do adulto, ou mesmo um modelo para a reprodução, mas ele pode manifestar sua arte e criar a sua cultura, mesmo sendo impedido de usar o atabaque apenas no momento litúrgico.

Ainda que sem o objetivo e a intencionalidade no candomblé, os princípios estéticos do parecer CNE/CB/20/2009, que implicam a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações

artísticas e culturais” são atendidos. Cabe, então, observarmos quais são os recursos mais utilizados pelas crianças nos momentos em que criam suas práticas sociais de culturas infantis dentro do Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam e adaptar as atividades da Educação Infantil, fazendo uso como recursos didáticos. O episódio abaixo traz mais indicações das crianças para tal finalidade.

4.3.4 Episódio 8 - Esconde-Esconde entre as saias na festa das Yabás

Após o almoço, nos preparativos para a festa das Yabás, que ocorreu em novembro de 2014, entreguei os tablets para Pedro, Paula e Luara; cada uma das crianças começou a filmar. Então Paula propôs ao Pedro:

- Vamos brincar de esconder?

Pedro disse:

- Vamooo !!!!

Pedro convida a Luara e o Marco Antônio.

- Luara, vamos brincar de esconder?

Ao convidar a Luara ela diz:

- Vamos brincar de esconder e filmar, assim fica gravando e a gente vê quem ganhou. Começa com o Marco Antônio

Então as crianças saem e Marco Antônio fica contando na fonte de Oxum. Enquanto isso, os demais começam a se esconder. Luara e Paula aproveitam as saias das filhas de santo que estavam se arrumando para a festa para se esconderem. Assim, segurando as risadas, filmam tudo o que está pela sua frente, saias, calçolões, sapatos, etc.

Quando Marco Antônio vai levantar as saias das mulheres da festa para localizar a irmã e a amiga, ganha bronca das mulheres (Para já com isso! Olha, para de xeretar!), que por sua vez não se dão conta que estão sendo usadas como esconderijo.

O episódio acima mostra a brincadeira em que as crianças não se dividem por gênero, elas se conectam e se organizam tratando sozinhas de seus

interesses. Coletivamente delegam tarefas, definem novas funções para o tablet e tal ferramenta passa a ser um instrumento que pode indicar o vencedor. As saias das mulheres todas rodadas nada mais são do que bons esconderijos.

As crianças ressignificam todo o espaço a sua volta; com os objetos dispostos constroem culturas, e se ouvirmos com atenção o diálogo que travam nos quatro episódios referentes à *A Oralidade e o gênero: com o poder da palavra as crianças*, elas expressam as alterações que fazem no ambiente a sua volta, as lutas travadas para atingir seus objetivos, a inversão da lógica, mas, em alguns momentos, a sua manutenção.

As ações educativas de combate ao racismo e discriminação que expressam o terceiro princípio do parecer CNE/CP/03/2004 são plenamente possíveis de encontrar nas expressões das crianças; elas de fato conectam as suas estratégias as experiências de vida, aprendem-ensinam-aprendem e nesse meio com diversos objetos oriundos da cultura africana e afro-brasileira.

O patrimônio cultural afro-brasileiro se faz presente em detalhes utilizados pelas crianças: a fonte, as saias das baianas, os atabaques, as varinhas de atabaques, celulares, tablets, balaios, bancos, pedras, búzios, machado de madeira, gamela de madeira, escadas e mesas, todos objetos que poderiam ser tomados na escola como altamente perigosos foram manuseados e transformados pelas crianças, em meio às bonecas, bolas, carrinhos, também presentes no espaço que é das crianças.

A música, a dança, os objetos descritos podem ser recursos didáticos quando ouvirmos o que as crianças no candomblé têm a nos dizer. Para uma breve síntese coletada na circularidade com as crianças e visando a um diálogo com a Educação Infantil, desenvolve-se o quadro abaixo

Princípios Orientadores CNE/CP/03/2004	Princípios Orientadores CNE/CB/20/2009	Conceitos orientadores para a construção de uma educação igualitária	Lógica Exúlica	Posturas dinamizadoras de equidade
Consciência política e histórica da diversidade.	Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da	Ancestralidade	Rompe com a noção de	Acolhimento

<p>Conduz: à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.</p>	<p>solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a</p>	<p>A ancestralidade é um valor fundamental para a consolidação da identidade dos grupos humanos.</p>	<p>tempo e espaço, pois o mais velho não é necessariamente o mais experiente.</p>	<p>Acolher as crianças em sua ancestralidade e epistemologias</p>
--	---	--	---	---

	preservação dos recursos naturais.			
<p>Fortalecimento de identidades e de direitos</p> <p>O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.</p>	<p>Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito.</p>	<p>Corporalidade</p> <p>Buscar emergir em seu corpo o estado de infâncias.</p>	<p>A infância trata-se de um estado e, por isso, pode um adulto ser infantil enquanto aprende-ensina-aprende. Bem como pode viver múltiplas infâncias em si mesmo.</p>	<p>Cumplicidade</p> <p>Cumplicidade é dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros construindo com estes/as relações circulares pautadas na lógica exúlica</p>
<p>Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação</p> <p>a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das</p>	<p>Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes,</p>	<p>Oralidade</p> <p>Principal via de transmissão dos valores de ancestralidade.</p>	<p>A palavra se materializa e é sempre concreta independent e da escrita.</p>	<p>Transformação</p> <p>Capacidade de destinar outras finalidades a ações e objetos não estabelecidas socialmente.</p>

<p>representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.</p>	<p>que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.</p>			
---	---	--	--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Epistemologias das crianças e a lógica exúlica: circulando diálogos com a Educação Infantil

Ao traçar essas considerações é possível perceber que as marcas da ancestralidade, corporalidade e oralidade mostram as diferentes epistemologias das crianças, pois estas falam por si, pelos outros, com os outros, falam com o corpo, com os olhos, com o choro, com os objetos, com os animais, com a natureza, com os ancestrais, sem nenhuma restrição. Quando apresentamos o conceito de epistemologias das crianças há que se considerar que:

Não há grupo social em que não exista uma interação entre os adultos do grupo e as novas gerações que começam a aparecer entre os adultos do grupo e as novas gerações que começam a aparecer. Normalmente, é dito que a transferência do saber é feita de forma institucional através da escola. De facto, a partir dos textos de Pierre Bourdieu, o sistema de ensino parece passar a ser o centro de análise para entender a epistemologia da criança. Pierre Bourdieu desloca depois o entendimento da criança, para as genealogias e o já referido sistema de ensino. Este tipo de análise leva o investigador a inquirir o processo educativo tal e qual existe na escola. No entanto [...] o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo (ITURRA, 2002, p. 142)

A criança cria a partir do concreto, lembrando que palavras na lógica exúlica são concretas; ela vive a brincadeira e ao viver ela torna-se brincadeira e brinquedo; adultos viram objetos e objetos viram humanos, tudo depende das verdades por elas estabelecidas e acertadas em seus códigos próprios. Quem vive na fantasia são os adultos, presos a valores, e têm padronizados e moldados os seus movimentos; acreditam ter o controle, o poder, o saber e com isso comprometem a sua capacidade epistemológica de expressar-se com o corpo e com os outros. Já as crianças têm Exú inscrito em sua lógica, e diante da entrega desta tese podemos concluir que o orixá que melhor representa as crianças é Exu. Assim:

Uma análise da imagem de okotô, com o qual Exu está associado, faz-se essencial. O okotô é uma variedade de caracol de concha cônica com o topo aberto. Okotô é a denominação da parte superior, que, repousada na ponta do cone (uma perna, um único ponto de contato), evolui em espiral, abrindo-se em cada rotação até tornar-se uma circunferência que se expande ao infinito (cume oco). Okotô demonstra que Exu, apesar de vários, possui uma única origem e natureza, e

explica também seu princípio dinâmico e seu modo de autoexpansão e multiplicação. Exu é uno e infinitamente multiplicável (SANTOS; SANTOS, 2014, p.27)

O Okotô que simboliza Exu traz em seu formato a multiplicidade una, e mesmo sendo Exu quem traz o princípio dinâmico e da existência individual no sistema cultural nagô, ele revela que para ser uno é preciso ser múltiplo. Para poderem se expressar, as crianças degustam o mundo a sua volta, experimentam, vivem, pulam, falam, calam, escondem, desvelam, revelam, mas, sobretudo, brincam com suas verdades, brincam de ganhar mundo, brincam de mudar o mundo. Exu ganha a multiplicidade como as crianças, experimentando o mundo, comendo o mundo, conforme relatado em um itã:

Exu era o filho caçula de Iemanjá e Orunmilá, irmão de Ogum, Xangô e Oxóssi. Exu comia de tudo e sua fome era incontrolável. Comeu todos os animais da aldeia em que vivia. Comeu os de quatro pés e comeu os de pena. Comeu os cereais, as frutas, os inhames, as pimentas. Bebeu toda a cerveja, toda a aguardente, todo o vinho. Ingeriu todo o azeite-de-dendê e todos os obis. Quanto mais comia, mais fome Exu sentia. Primeiro comeu tudo de que mais gostava, depois começou a devorar as árvores, os pastos, e já ameaçava engolir o mar. Furioso, Orunmilá compreendeu que Exu não pararia e acabaria por comer até mesmo o Céu. Orunmilá pediu a Ogum que detivesse o irmão a todo custo. Para preservar a Terra e os seres humanos e os próprios orixás, Ogum teve que matar o próprio irmão. A morte, entretanto, não aplacou a fome de Exu. Mesmo depois de morto, podia-se sentir sua presença devoradora, sua fome sem tamanho. Os pastos, os mares, os poucos animais que restavam, todas as colheitas, até os peixes iam sendo consumidos. Os homens não tinham mais o que comer e todos os habitantes da aldeia adoeceram e de fome, um a um, foram morrendo. Um sacerdote da aldeia consultou o oráculo de Ifá e alertou Orunmilá quanto ao maior dos riscos: Exu, mesmo em espírito, estava pedindo sua atenção. Era preciso aplacar a fome de Exu. Exu queria comer. Orunmilá obedeceu ao oráculo e ordenou: “Doravante, para que Exu não provoque mais catástrofes, sempre que fizerem oferendas aos orixás deverão em primeiro lugar servir comida a ele”. Para haver paz e tranquilidade entre os homens, é preciso dar de comer a Exu, em primeiro lugar (PRANDI, 2001, p. 45/6)

Assim também são as crianças, absolutamente devoradoras, é a criança que existe em cada adulto que precisamos alimentar primeiro, nossas ações de curiosidade, aventura e coragem. Portadoras de mundo em si, para Iturra (2002, p.151): “A criança nasce com conhecimentos, sabemos agora. Não é um indivíduo, é a síntese de ancestrais, assim como mais tarde será, também, dos seus descendentes”. As crianças envolvem-se em todos os setores possíveis do candomblé, nenhum lugar na casa de candomblé fica sem a presença das

crianças, elas estão em todos os lugares ao mesmo tempo, em uma dimensão muito mais ampla do que a do adulto, deslocam-se com propriedade e vão comendo o seu entorno, transformando a vida e criando culturas.

As crianças seguem a lógica exúlica, devorando e recriando tradições em um movimento de comer o mundo a sua volta; comem com os olhos, com o tato, o olfato, a audição, seguem devorando por meio do outro, do colo, das saias, dos ombros, dos sorrisos e dos gestos que o corpo adulto pode alcançar para elas. E partilhando conhecimentos evoluem coletivamente, porque na lógica exúlica, presente no candomblé, a evolução se encontra no partilhar e não no acumular. Tal relação pode ser constatada pela forma com que o candomblé lida com a morte, pois quando uma pessoa, morre seus objetos são quebrados, queimados, ou seja, aquilo que é da pessoa morre com a pessoa, assim a herança que ela deixa foi a vida que teve, e os exemplos das suas experiências que levam a comunidade a citar sempre o seu nome.

A circularidade implícita na lógica exúlica é o que traz pluralidade às epistemologias das crianças, pois para nos conectarmos com elas é exigido que nos transformemos, ou seja, mudemos a postura corporal a qual fomos habituados e doutrinados e passemos a olhar o mundo como se fosse a primeira vez em que estivéssemos presentes nele, até porque a cada minuto o mundo se refaz.

A criança tem uma lógica de pensamento que lhe permite observar o mundo do adulto, ainda que o não compreenda. Gradualmente, desenvolve uma consciência de que não entende; é aí que está a epistemologia imaginária, mítica da experiência, passa a ser um saber epistemológico adulto. Assim, a criança acaba por crescer. Para o adulto a lógica da criança é um caos de ideias. Para as crianças, uma tensão lógica que permite a forma de pensar que, enquanto cresce, eventualmente passa a entender, racionalmente, a mente cultural. Mente cultural que permite o saber social que imprime o saber lógico dos conceitos ou epistemologias (ITURRA, 2002, p.146).

As epistemologias das crianças implicam as interrogações, os movimentos, o atrevimento em olhar, perguntar e transformar a realidade. Não é a criança quem tem que entrar na lógica do adulto, mas, na lógica exúlica, são os adultos que devem entrar na lógica da criança, pelo óbvio a criança não fora adulto, mas nós os adultos já fomos crianças, então qual a lógica que deve permear as relações verdadeiras? Do contrário, as relações permanecem

forjadas, perniciosas e adultocentradas à medida em que forçamos a criança ser o que não é; paralelo a isso, o adulto finge que nunca foi (criança).

Com facilidade em diversos momentos as crianças estabelecem relações compatíveis ao indicado nos documentos orientadores voltados à Educação Infantil. E por que há uma dificuldade nas instituições de ensino em cumprir as orientações legais? Porque partimos de uma lógica adultocêntrica e eurocêntrica. Enquanto dissociarmos o pensar do agir, do sentir, do crer e do viver, nossas relações estarão ancoradas a posturas intimidadoras e não acolhedoras.

Acolher as crianças é falar com suas epistemologias, é tornar-se brinquedo e brincadeira, é sair da fantasia e entrar na realidade. Tal realidade só é vivida por meio da cumplicidade e essa cumplicidade exige que na sua corporalidade adulta seja convocada a criança. Criança essa que a sociedade adultocêntrica prendeu no eurocentrismo. Assim, mediante essa transformação das relações possamos a experimentar uma educação igualitária.

Educação igualitária se baseia na escolha do marco que tomo como ponto de partida. Só posso construir uma educação justa e equânime quando busco compreender as epistemologias presentes nos antepassados viventes nas crianças que estão na Educação Infantil. Exige deslocar-se, interessar-se por aquilo que a criança pode trazer consigo, seus ritmos, conhecimentos, sua noção de tempo e espaço. E conseqüentemente romper com a lógica binária e os padrões estabelecidos pelo adultocentrismo.

A construção de uma educação justa, equânime e igualitária só se faz com as contribuições efetivas das crianças em suas verdades, lidando com os nossos medos e receios que trazemos ao longo da nossa história. Um dos caminhos para essa construção é associar a lógica exúlica com as crianças e reconhecer que a infância é um estado forjado, nada está dado, mas tudo pode ser construído a partir da ótica da ancestralidade, corporalidade e oralidade, componentes esses que nos formam. É olhando o passado que consolidamos o futuro, romper com o passado que nos constitui pessoas é romper com nossa humanidade. Buscar pelo passado é encontrar com as nossas crianças e

reconhecer que estas têm os mapas que podem orientar a educação que se quer igualitária.

Nessa circularidade de saberes, o compromisso com o acolhimento e a cumplicidade é o que nos leva às transformações das lógicas, das relações, dos objetos, dos entendimentos e a construção de novas epistemologias com as crianças.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: Experiências de infâncias: produções de culturas infantis por crianças negras do Ilê Asè Omo Osè Ibá L'atan.

Pesquisador Responsável: Ellen de Lima Souza

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

Telefones para contato: (11) 949826512 - (11) 39822014 - (11) 983974106

Nome do voluntário: Antônio Paulino de Andrade

Idade: 62 anos

R.G.11.130.981-5

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "Experiências de infâncias: produções de culturas infantis por crianças negras do Ilê Asè Omo Osè Ibá L'atan", de responsabilidade da pesquisadora Ellen de Lima Souza.

Especificar, a seguir, cada um dos itens abaixo, em forma de texto contínuo, usando linguagem acessível à compreensão dos interessados, independentemente de seu grau de instrução:

- A pesquisa que será desenvolvida, nesta casa de candomblé "Ilê Asè Omo Osè Ibá L'atan", é uma referência para a tese de doutoramento que terá como título "Educação e infâncias: práticas sociais de culturas infantis no Ilê Àse Omo Osè Ibá L'atan". O objetivo é compreender: como as práticas sociais de culturas infantis, no Ilê Asè Omò Osè Ibá L'atan, constituem as infâncias das crianças negras. O objetivo da pesquisa é buscar dados para romper com o preconceito que a religião sofre e, especialmente, aprender com as crianças possibilidades educativas baseadas nos valores do candomblé. Os dados da pesquisa serão coletados por meio de entrevistas e gravações das atividades da casa mediante a autorização do babalorixá. No caso de desacordo ou desconforto de algum membro filiado a organização religiosa, especialmente as crianças, as imagens e entrevistas serão excluídas e não utilizadas na pesquisa. A sua participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo.

Eu, Antônio Paulino Andrade, RG nº 11.130.981-5 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, 24 de junho de 2013


Antônio Paulino de Andrade


Testemunha


Testemunha

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. **Paulo Freire, pedagogo crítico**. México: UNP, 2002.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Processos Educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto (orgs). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose**: a identidade mítica em comunidades nagô. Petrópolis: Vozes, 1983.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução Walternsir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BASTIDE, Roger. **As religiões Africanas no Brasil**: contribuição de uma sociologia das interpretações de civilizações – primeiro volume. São Paulo: Pioneira, 1971.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

BEATA, Mãe de Yemonjá. **Caroço de dendê**: a sabedoria dos terreiros: como Yalorixás e Babalorixás passam seus conhecimentos a seus filhos. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

BELEI, Renata Aparecida; *et al.* **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Pelotas: Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, 2008.

BENISTE, José. **Òrun, Àiyé:** o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 1997.

_____. **Dicionário yorubá-português.** Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In:* CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo:** estudos sobre branquitude e banqueamento no Brasil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Crianças oprimidas:** autonomia e submissão. Porto Alegre, 1989. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas e Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, nº 19: 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. Prefácio: Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? *In:* OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Processos Educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

_____. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância.** Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNINCAMP, 1997.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé.** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PUC, 2005.

_____. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com o candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Superstição no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Global, 2002.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das Relações Étnicas e Raciais.** Tradução: Dinah Kleve]. São Paulo: Summus, 2000.

COELHO, Luciano Silveira; DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. Corporalidade e engajamento: participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas. *In:* ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto (orgs). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrade da. **A pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos.** (Dissertação de Mestrado). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2006.

CONCEIÇÃO, Regina. **Lugares de Memórias, espaços de vivências de negros de São Carlos – SP.** Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2001.

CORSARO, Willan. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade v. 26, no. 91. Campinas, 2005.

_____. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSI, Bianca Rodriguez. **Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso .** Educ. rev.[online]. 2011, n.42, pp. 279-296. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500018>. Acesso em: 29/09/2014

CUTI, Luis Silva. **E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1992.

DOVE, Nah. **Afrikan Mothers: Bears of Culture, makers of social change.** State University of New York, 1998.

D´SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la Liberación.** Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/filolib/filolib.html> (1977) Acesso em: 17/12/2015

_____. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana: III Erótica e Pedagógica.** Piracicaba/São Paulo: Coedição Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1974.

FALCÃO, Christiane Rocha. **“Ele já nasceu feito”**: o lugar da criança no Candomblé. (Dissertação de Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

FALCÃO, Inaicyrá Santos. **Dança e Pluralidade Cultural**: dança e ancestralidade. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/325/323> Acesso em: 24/06/2014

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In*. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Educação e Sociedade, 1999.

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, v. 26, no. 92. Campinas, 2005.

_____. **Para uma pedagogia da infância**. Pátio: educação infantil. v. 5, no. 14. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **As trocinhas do Bom Retiro**. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

_____. ; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências etnicoculturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Rev. Bras. Educ. no. 21: Rio de Janeiro, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Ministério da Educação**. Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

GOMBROWICZ, Witold. Da maioria à minoridade: filosofia, experiência e afirmação da infância. *In*: KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GRINKRAUT, Ananda, *et al.* Panorama das Desigualdades Educacionais na Cidade de São Paulo. *In*: CARREIRA, Denise. **Educação e Desigualdades na Cidade de São Paulo – Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. *Cad. Pesqui.* [online]. 1999, n.107, p. 41-78. ISSN 0100-1574.

_____. **Infância e Velhice**: pesquisa de ideias. Campinas: Alínea, 2003.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, J Mokhtar; Fasi; Niane; Ogot; Ajayi; Boahen; Wondji- Lugar da história na sociedade africana. *In*: KI-ZERBO, J. **História Geral da África – Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

HAMPATE BÂ, Amadou. **Amkollel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.

_____. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. **História Geral da África – Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

HILLIARD, Asa G. To Be an African Teacher. *In*: GALLMAN; ANI; WILLIAMS. **To Be Afrikan**: Return to Our Souce of Power. Geórgia: 2003.

ITURRA, Raúl. **A epistemologia da infância**: ensaios de Antropologia da Educação. *In*: Educação Sociedade e Cultura, 2002.

JENKS, Chris. **Constituindo a Criança**. Lisboa. Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, 2002.

KOHAN, W. Infância. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, julho, 2002.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo BA.** (tese de doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

LEPINE, Claude. **Contribuição ao estudo do sistema de classificação dos tipos psicológicos no candomblé Ketu de Salvador.** (tese de doutorado). São Paulo: USP, 1978.

_____. Os estereótipos da personalidade no candomblé Nagô. *In*: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. **Candomblé: religião de corpo e alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras.** Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

LOTMAN, Iuri. **La se miosfera I: semiótica de la cultura y del texto.** Tradução de Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Cátedra, 1996.

MACHADO, Vanda. **Ilê axé: vivências e invenção- as crianças do Opô Afonjá.** Salvador: Edufba, 1999.

MANCI, Euclides André. **As filosofias africanas e a temática de libertação.** Instituto de Filosofia da Libertação *In*: <http://www.macondolugar.com.br/noticias.php?acao=ver&id=431>. Acesso em: 31/10/2014

MARTINS, Rosa Maria Castilho. **Mulheres aprendem com mulheres: diálogo intergeracional sobre a prática de amamentar e os cuidados com o bebê.** (tese de doutorado). São Carlos: UFSCar, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia e Pedagogia da Criança:** curso Sorbonne 1949-1952; tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTRONE, Aida Victoria Garcia; *et al.* **Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental.** In: Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 13, núm. 31. Botucatu, 2009.

MULLER, Marcos José. **Merleau-Ponty:** acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NASCIMENTO, Elisa L. **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro e Summus, 2008.

NIETZSCHE, Frederico. **Assim Falava Zaratustra, um livro para todos e para ninguém.** Tradução: José Mendes de Souza. Fontes Digital EBooks: Brasil, 2002.

NOBLES, Wade. **Seeking the Sakhu.** Geórgia: FAHQ, 2010.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Altair. **Cantando para os Orixás.** 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David. **A ancestralidade na encruzilhada.** Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. (tese de doutorado) São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA; SILVA; GONCALVES JR, *et al.* **Processos educativos em práticas sociais:** reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. In: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>, 2009. Acesso em: 10/10/2013

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogos entre organizações não governamentais**. In: Anais da 27ª reunião da ANPED "Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade?". GT - Educação Popular. Última Consulta 15/09/2011. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>, 2004 Acesso em: 02/04/2014

OLIVEIRA, Maria Waldenez, *et al.* Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Processos Educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Silva Faraco. **Processos educativos**: experiências em família fase de remissão de câncer. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2012.

PRADO, Patrícia Dias. Agora ele é meu amigo: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (org). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 12.ed. Reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

_____. **Os candomblés de São Paulo**: a velha magia na nova metrópole. São Paulo: HUCITEC, 2001.

_____. **Cadastro de terreiros de Candomblé e Umbanda do Estado de São Paulo**. São Paulo: HUCITEC, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

QUINTANA, Eduardo. **No terreiro também se educa**: relação candomblé-escola na perspectiva de candomblecistas. (Tese de Doutorado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Trad. Wolfgang Leo Mar et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.v. II.

MARTINS FILHO, Altino José. **Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche**. Pro-Posições [online]. 2008, vol.19, n.1, pp. 97-114. ISSN 0103-7307. Acesso em: 30/5/2014

PINTO, Regina Pahim. **O movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

PINTO, Zivaldo Alves. **O Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam os currículos: as múltiplas linguagens na creche**. Santa Maria: Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 04/09/2014

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar as crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROLNIK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras** (etnicidade e cidade São Paulo e Rio de Janeiro). In: Revistas de Estudos Afro-Asiáticos 17 CEAA, 1989.

ROSEMBERG, Fulvia. **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão**. Cadernos de Pesquisas, n. 107, 1999.

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho ao da bruxa, todo armado**. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 2014.

SANTOS, Gilberto Lima dos e CHAVES, Antonio Marcos. **Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2010, vol.14, n.2, p. 281-290. ISSN 1413-

8557. Em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200010>. Acesso em: 23/06/2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTOS, Ivair Augusto Alves. **O movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, Juana Elbein. **Os Nàgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto y PINTO: As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M. y SARMENTO, M. J. (Coords.): **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educ. Soc. [online]. 2002, v.23, n.78, pp. 265-283. ISSN 0101-7330. Acesso em: 10/02/2014

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc. [online]. 2005, v.26, n.91, pp. 361-378. ISSN 0101-7330. Acesso em: 10/02/2014

SERRA, Ordep. **Águas do Rei**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. **Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente**. Psicol. Soc. [online]. 2009, v.21, n.1, pp. 75-80. ISSN 1807-0310. Acesso em: 22/4/2015

SILVA, Douglas Verragia Corrêa. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre o Brasil e os Estados Unidos**. (Tese de doutorado). São Carlos: UFSCar, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**: Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ; SILVAERIO (orgs). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. Prática do racismo e formação de professores. *In*: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. & BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. **O pensamento dos negros em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

_____. Aprender a Conduzir a Própria Vida Dimensões do Educar-se entre Afrodescendentes e Africanos. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **De Preto a Afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Organizações das mulheres negras, hoje. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 84, nº 2, p. 220-226, mar./abr, 1990.

SILVA Jr. Hédio. **A liberdade de crença como limite à regulamentação do ensino religioso**. (Tese de doutorado). São Paulo: PUC, 2003.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUSA, Kássia Mota. **Entre a Escola e a Religião**: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte. (Dissertação de Mestrado). Fortaleza: UFC, 2010.

SOUZA, Ellen de Lima. **A desconstrução do racismo em sala de aula e a (re)construção das relações de equidade/diferença**. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia) Marília: UNESP, 2007.

_____. **Percepções de infância negra, por professoras de educação infantil**: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEDLA, Elleni. Sankofa: African Thought and education. *In: Studies in African and African-American Culture* (v. 11), New York: 1995.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a diversidade cultural**. *In: http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento*, 2006. Acesso em: 30/07/2015

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a infância. **Crianças de até 6 anos- o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. UNICEF. Brasília, 2005.

_____. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: UNICEF, 2010.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

_____; CARYBÉ, Hector Julio. **Lendas Africanas dos Orixás**. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2011.