



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Maxsuel Quenil Pimentel Rodrigues

**A infância candomblecista:
Os aprendizados construídos pelas crianças no Terreiro Ilé Axé Igbá Omi**

Duque de Caxias

2021

Maxsuel Quenil Pimentel Rodrigues

**A infância candomblecista:
Os aprendizados construídos pelas crianças no Terreiro Ilé Axé Igbá Omi**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Nielson Bezerra

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

R696
Tese

Rodrigues, Maxsuel Quenil Pimentel
A infância candomblecista: os aprendizados construídos pelas crianças no
Terreiro Ilé Axé Igbá Omi / Maxsuel Quenil Pimentel Rodrigues - 2021.
93f.

Orientador: Nielson Bezerra

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Candomblé - Teses. 2. Crianças - Teses. I. Bezerra, Nielson. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense. III. Título.

CDU 299.6

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maxsuel Quenil Pimentel Rodrigues

**A infância candomblecista:
Os aprendizados construídos pelas crianças no Terreiro Ilé Axé Igbá Omi**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 08 de abril de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Nielson Bezerra (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra Luciana Pires Alves

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Andrea Luciane Rodrigues Mendes

Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Sidinei Barreto Nogueira

Universidade Estadual de Campinas

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Sonia Aparecida Pimentel, ao meu esposo e Babalorixá Rafael Sebastião do Nascimento Quenil (Rafael Douraddo), “ponto” de referência nas “encruzilhadas” da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Olorum por me proteger e iluminar. Por guiar os meus caminhos e permitir que eu cumprisse mais essa etapa da vida;

Aos meus ancestrais que lutaram e resistiram para que seus descendentes tivessem mais oportunidades;

À babami Osàgiyàn, que sempre foi uma grande inspiração para lutar com todas as forças por aquilo em que acreditava, até mesmo quando não o conhecia em minha vida;

A meu orientador, professor Dr. Nielson Bezerra, pela dedicação à pesquisa, sempre com tamanha solicitude e prontidão. Agradeço por sua disponibilidade e disposição para acreditar em meu trabalho. Por sua firmeza e vigilância na condução das etapas de pesquisa, prezando pelo rigor científico e pelo compromisso social de nosso trabalho;

Ao Babalorixá Alexandre Cheuen, por ter aberto seu terreiro, o Ilé Asé Igbá Omí. Sem seu apoio, eu não teria conseguido concretizar em produto todo o processo de pesquisa. Adupè!

Às mães e familiares das crianças pesquisadas, por terem me dado a oportunidade de conhecê-las e de aprender muito;

Ao meu companheiro de luta e de vida, Rafael Dourado, por seu apoio incondicional e por me aproximar ainda mais de Osàgiyàn;

Ao meu amigo e colega de trabalho, professor André Guiot, pela co-orientação, comprometimento e assiduidade que extrapolaram a função de meramente co-orientar;

Aos companheiros da turma de Mestrado, por terem sido solidários nas dores e amores. Agradeço por termos compartilhados leituras, visões de mundo e vontades de mudança coletiva e, por termos animado um ao outro, quando necessário;

Aos companheiros que se perderam no caminho, mas que foram parte fundamental dessa história. Meus sinceros agradecimentos e reconhecimento;

Ao funcionário da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias, Leonardo, pelo profissionalismo, respeito e compromisso que me dispensou durante os momentos mais difíceis do curso;

Às minhas professoras da Educação Básica;

A todas as pessoas que contribuíram com a construção deste trabalho: Carlos Henrique, Carla Abend, Ana Betariz, Ana Carolina, Viniccius Martins;

Aos filhos e filhas, mães Equedes e pais Ogãs do Terreiro T'Ogun Layò; por todo carinho, incentivo e respeito pela pesquisa;

As amigas e professoras de Português Aline Vergínia e Prof. Aline Poesis, pela correção ortográfica do texto;

Ao professor e amigo Eduardo Erick pela formatação da dissertação;

Às professoras e professores que compuseram a banca de Qualificação e banca do Mestrado, pelos seus importantes apontamentos;

À todas amigas e amigos de profissão, de religião e de bairro, que contribuíram de alguma forma para a construção desta pesquisa;

Às intelectuais e intelectuais negros insurgentes, por inspirarem minhas práticas e cosmoconcepções;

Invocando estas leis
imploro-te Exu.
Para plantares na minha boca
o teu axé verbal.
Restituindo-me a língua que era minha
e me roubaram.
Sobre Exu teu hálito no fundo da minha garganta.
Lá onde brota o botão da voz,
para que o botão desabroche.
Se abrindo na flor do meu falar antigo,
por tua força devolvido.
Monta-me no axé das palavras
prenhas do teu fundamento dinâmico,
e cavalgarei o infinito sobrenatural.
Do orum, percorrerei as distâncias do nosso aiyê,
feito de terra incerta e perigosa.
(...) Exu tu que és o senhor dos caminhos,
da libertação do teu povo (...)
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco outros palmares crepitam.

Abdias do Nascimento (1983)

RESUMO

RODRIGUES, M. Q. P. *A infância candomblecista: Os aprendizados construídos pelas crianças no terreiro Ilé Axé Igbá Omi*, 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Diante da diversidade de religiões existentes no Brasil, escolheu-se o Candomblé, cuja trajetória foi marcada pela proibição, perseguição e silenciamento, fundamentados por uma concepção demonizada de suas práticas e de seus participantes. A análise aqui proposta pretende investigar, por meio da observação e de uma escuta sensível das crianças que frequentam o terreiro, como elas vivenciam a infância neste espaço, e de que maneira aprendem a lidar com as demandas implicadas como *habitus* religioso. Neste caso, trata-se de uma pesquisa etnográfica, na qual adotamos entrevistas individuais e a pesquisa participante. O campo de pesquisa é o terreiro de Candomblé *Ilé Axé Igbá Omí*, tendo como babalorixá o sr. Alexandre Cheuen de Logun Edé. A roça de santo está situada na cidade de São João de Meriti, na Baixada Fluminense e, reconhecendo a importância da atuação das crianças nas pesquisas acadêmicas, optamos por conhecer, ouvir e acompanhar 3 crianças que têm idades entre 4 e 12 anos. Ao ouvir essas crianças, minha pesquisa busca construir uma experiência, que coloca o Candomblé como detentor de uma cosmovisão, de base africana, com valores pautados sob uma visão de mundo milenar, que contraria, em parte, os valores da razão do Estado e, por conseguinte, da escola, pois estes, em muitos momentos, ainda estão ancorados numa visão eurocêntrica (branca, cristã e antiafricana).

Palavras Chaves: Educação. Religiões de Matriz Africana. Crianças. Pertencimento.

ABSTRACT

RODRIGUES, M. Q. P. *Candomblecist childhood: The learnings built by children in the terreiro Ilé Axé Igbá Omi*, 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

In view of the diversity of religions existing in Brazil, Candomblé was chosen, whose trajectory was marked by prohibition, persecution and silencing, based on a demonized conception of its practices and its participants. The analysis proposed here, aims to investigate through observation and sensitive listening of children who attend the terreiro, and understand how they experience childhood within the terreiro and how they learn to deal with the demands involved in religious habitus. In this case, it is an ethnographic research, whose adopted individual interviews and participatory research. The research field is the Candomblé Ilé Axé Igbá Omí terreiro, with mr. Alexandre Cheuen de Logun Edé. The roça de santo is located in the city of São João de Meriti, in the Baixada Fluminense, and recognizing the importance of children's performance in academic research, we chose to meet, listen to and accompany 3 children aged between 4 and 12 years. Listening to these children, my research seeks to build an experience, which places Candomblé as the holder of an ancient world view, of African base, with values based on an ancient world view, of African base, which partly contradicts values of the reason of the State and, therefore, of the school, as these in many moments, are still anchored in a Eurocentric vision (white, Christian and anti-African).

Keywords: Education. African Matrix Religions. Children. Belonging

AGBARA

RODRIGUES, M. Q. P. *Igba ewe Candomblecist: Awọn ẹkọ ti awọn ọmọde kọ ni terreiro ilé axé igbá omi*, 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Nitori wiwo awọn oniruuru ti awọn ẹsin ti o wa ni Ilu Brazil, wọn yan Candomblé, eyiti a fi aami-itọka rẹ han nipa idilọwọ, inunibini ati ipalọlọ, ti o da lori ero ti ẹmí ti awọn iṣe ati awọn olukopa rẹ. Itupalẹ ti a dabaa nibi, ni ero lati ṣe iwadii nipasẹ akiyesi ati ifetisi ikunsinu ti awọn ọmọde ti o lọ si terreiro, ati ni oye bi wọn ṣe ni iriri ewe laarin terreiro ati bii wọn ṣe kọ ẹkọ lati ṣe pẹlu awọn ibeere ti o jẹ pẹlu ihuwasi ẹsin. Ni ọran yii, o jẹ iwadii ti ẹda-ara ilu, ti awọn iforowanilẹnuwo ti ara ẹni ti a gba wọle ati iwadii ikopa. Aaye iwadi jẹ Candomblé Ilé Axé Igbá Omí terreiro, pẹlu mr. Alexandre Cheuen de Logun Edé. Roça de santo wa ni ilu São João de Meriti, ni Baixada Fluminense, ati riri pataki ti iṣe awọn ọmọde ni iwadii ẹkọ, a yan lati pade, tẹti ati tẹle pẹlu awọn ọmọde 3 ti o wa laarin ọdun mẹrin si 12. Nfeti si awọn ọmọde wọny i, iwadii mi n wa lati kọ iriri kan, eyiti o fi Candomblé si di dimu ti wiwo agbaye atijọ, pẹlu ipilẹ Afirika kan, pẹlu awọn iye ti o da lori wiwo agbaye atijọ, da lori Afirika, eyiti o tako ni apakan awọn iwulo idi ti ilu ati, nitorinaa, ti ile-iwe, bii eyi ni ọpọlọpọ awọn asiko, ṣi tun wa ni ojuran ninu iran Eurocentric kan (funfun, Kristiani ati alatako).

Awọn bọtini: Ẹkọ. Awọn ẹsin. Awọn Ọmọ. iwe Matrix .Awọn ọmọde.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Baixada Fluminense.....	11
Figura 2- Mapa dos bairros da cidade de São João de Meriti.....	25
Figura 3- Foto do ano de fundação do Ilè Asé Igbà Omí	30
Figura 4- Foto atual do Ilè Asè Igbá Omí.....	31
Figura 5- Foto do letreiro do Ilè Asè Igbá Omí.....	38
Figura 6- Foto da frente do terreiro (da antiga sede).....	31
Figura 7- Foto do babalorixá do terreiro Alexandre Cheun	33
Figura 8- Foto da frente da nova sede do ilè Asè Igbà Omí.....	34
Figura 9- Foto do babalorixá do terreiro Alexandre Cheun, na nova sede.....	34
Figura 10- Foto do babalorixá do terreiro Alexandre Cheun, no quintal da nova sede.....	38
Figura 11- Foto de final de festividade no terreiro, em que se perceba a clara interação entre os adultos e crianças	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 VOZES QUE (RE) EXISTEM ATRAVÉS DOS SABERES ANCESTRAIS	25
1.1 Contextualizando a cidade pesquisada	26
1.2 O terreiro como espaço social	29
1.3 Corpos que (re)existem na Baixada Fluminense	38
2 CONHECENDO AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE DE AXÉ.....	44
2.1 O tempo-espaço do aprendizado.....	47
2.2 O que aprendem.....	49
2.3 Como aprendem e com quem aprendem	53
2.4 Dando vida às histórias das crianças do terreiro.....	58
2.4.1 "ÒGÚN OLÓNÀ OLÀ" (Ogum é o dono do caminho da prosperidade) DOFONO DE OGUM	58
2.4.2 "IEMANJÁ ÀGBÓDÒ DÁHUN IRE" (a mãe dos peixes, dentro das águas, responde com o bem). DOFONITINHA DE IEMANJÁ	61
2.4.3 "SÀNGÓ ONÍBÒN ÒRUN" (Xangô, dono da trovoadas no céu) DOFONO DE SÀNGÓ	63
3 TERREIRO NI AGBARA TI O LE RE, OJO, ADURA, ATI IBIJO, ATI IRIRI IGBA EWE (O terreiro é lugar onde se brinca, dança, canta, reza, conversa e vivencia a infância).....	67
3.1 IBI TI AJO TI ARA (a consagração natural do corpo)	69
3.2 AWON OGBON IDAGBASOKE (desenvolvendo habilidades).....	73
3.3 AGBARA TI AGBARA TI OMI TI CANDOMBLÉ (os rituais públicos do candomblé)	75
3.4 ÍTÉRÉ (a incorporação).....	77
3.5 ORO NIPA OJO TI AYO (a função social da escola)	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A minha trajetória ao longo da realização desta dissertação foi um sucessivo aproximar e distanciar. Ou como sugere STRAUSS (1976), “um movimento de estranhar-se em si mesmo e familiarizar-se com os outros.”

A escolha do tema não foi por uma imposição acadêmica, e sim por minha vivência dentro do terreiro de Candomblé. As religiões afro-brasileiras sempre estiveram como tema de meu interesse. Dentre outros motivos, a minha condição de filho de santo¹ e uma necessidade de visibilidade do objeto de estudo que defendo como uma posição política, que só aumentou com a minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF).

Nesta perspectiva, quero iniciar este trabalho dissertativo, apresentando um *itán* que, na cosmo concepção iorubana, são experiências vivas ancestrais, preservadas nas comunidades tradicionais de terreiro, que cultuam o Candomblé de todas as nações no Brasil. Para entendermos o conceito de *itán*, trazemos primeiro PRANDI,² que conceitua *itán* como sendo um texto regido segundo uma leitura de mundo, usado como um instrumento de resistência e um grande elemento da religiosidade popular, que vem sofrendo ao longo do tempo com uma visão estereotipada e colonialista, que nega e inviabiliza os direitos dos praticantes dessa religião.

Segundo BENISTE³(1997), os *itâns* apresentam como característica um modelo de narrativa de caráter mítico. Neste sentido, é a partir do recurso que os *itâns* utilizam, que se tem acesso ao “outro lado do conhecimento” e, por meio deles, passa a ser possível equacionar questões para as quais as ciências humanas não apresentam respostas. Pensando o *itán* como um elemento mítico e vivo, que se atualiza com cotidiano, este pesquisador pretende trabalhar

¹Ser filho(a) de santo, quer dizer ser filho de um orixá (orisà). E significa que a pessoa é iniciada (*iyàwò*) no candomblé. São os novos iniciados do Orisà na casa de candomblé, durante o período de sete anos, e serão subordinados pelas pessoas de cargos/posto da casa. Devem obediência aos seus mais velhos. E deverão concluir suas obrigações de 1, 3 e 7 anos. Ser *iyàwò*, além de outros preceitos, é permanecer recolhido por um período de 21 dias, passando por doutrinas e fundamentos, para conceber a força do Orisà. Saem da vida material e nascem na vida espiritual com um novo nome: *orùnkò*. Beniste (1997)

² Reginaldo Prandi. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, em que reuniu vários mitos que nos mostram como se dá a relação das divindades com os iorubanos, o que fazem, o que querem e, nesse caso, como ensinaram os homens a sobreviver durante o século.

³ José Beniste. Mitos yorubás: o outro lado do conhecimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. Um historiador e pesquisador destacado dos cultos afro-brasileiros, iniciado no Candomblé da nação Ketu,

com o conceito que valoriza as experiências vividas pelo grupo, respeitando o tradicional, e que se reinventam mediante as necessidades presentes nas comunidades tradicionais de terreiro.

Penso que o campo das religiões de matriz africana utiliza-se de uma realidade, cuja oralidade possui uma importância ancestral, herança vinda das mais diversas regiões da África:

[...] Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chaves, isto é, a tradição oral. [...] Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. [...] A oralidade é uma atitude diante da realidade e não ausência de uma habilidade (VANSINA, 2011, p.139-140).

Dentro do terreiro, o *itàn* é um dos principais instrumentos para o repasse, compreensão e manutenção das tradições do Candomblé. Por isso, essas tradições possuem o segredo e a oralidade como mola propulsora, como forma de guardar ensinamentos ritualísticos aprendidos com os mais antigos da religião.

Deste modo, trago para dentro desta pesquisa, o *itán* que conta a história da criação do mundo, segundo a mitologia iorubana:

Quando “*Olorun*” decidiu criar a terra, chamou “*Obatala*”, (O Rei do Pano Branco), entregou-lhe o “*Apo iwa*” (bolsa da existência) e deu-lhe instruções necessárias para a realização da magna tarefa... E mandou que ele fosse criar o mundo. “*Obatala*”, então, chamou os outros orixás para irem com ele. “*Oduduwa*” disse que, antes de viajar, tinha que dar uma obrigação. Todos os orixás partiram e “*Oduduwa*” ficou. No caminho “*Obatala*” encontrou “*Exú*”. Este, o grande controlador e transportador de sacrifícios que domina os caminhos. “*Exú*” lembrou que “*Obatala*” tinha esquecido de dar obrigações antes de viajar. “*Obatala*” não ligou e seguiu viagem... E foi assim que “*Exú*” sentenciou que nada do que ele se propunha a fazer seria realizado. Mais adiante, “*Obatala*” sentiu sede, mas não parou... Passou por um rio, mas não parou. Passou por uma aldeia onde lhe ofereceram leite, mas ele não aceitou. A sede foi ficando insuportável. De repente, “*Obatala*” viu “*igi ope*”. Sem conseguir se conter diante da sede, abriu o tronco da palmeira com sua “*opa soro*” (cajado). E bebeu o vinho da palma... até desmaiar. Enquanto isso, “*Oduduwa*” foi consultar “*Ifá*”. Ele fez suas obrigações, conforme o jogo do “*Babalawo*”. “*Oduduwa*” levou para o “*Babalawo*” cinco galinhas, das que têm cinco dedos em cada pé, cinco pombos, um camaleão, dois mil elos de corrente e todos elementos que acompanham o sacrifício. O “*Babalawo*” apanhou estes últimos e uma pena da cabeça de cada ave e devolveu a “*Oduduwa*” as correntes, as aves e o camaleão vivos. A última coisa que “*Oduduwa*” tinha que fazer era levar uma oferenda a “*Olorun*”. Quando “*Olorun*” viu “*Oduduwa*” ficou zangado, dizendo que tinha dado ordens para que todos os “*orixá*” acompanhassem “*Obatalá*”. “*Oduduwa*” explicou que estava seguindo ordens de “*Ifá*”. “*Olorun*” então aceitou a oferenda. Neste momento, “*Olorun*” lembrou que tinha esquecido de colocar no “*Apo Iwa*” (bolsa da existência) um pequeno saco contendo terra, um dos ingredientes necessários para a criação do mundo. Pediu então a “*Oduduwa*” que levasse o saco e entregasse a “*Obatala*”. “*Oduduwa*” viajou... E, encontrou “*Obatalá*” ainda desmaiado, na beira do caminho, com os outros “*orixás*” à sua volta, sem saber o que fazer. “*Oduduwa*” tentou acordar “*Obatala*”, mas não conseguiu. “*Oduduwa*”. Então, pegou o saco de terra de volta para “*Olorun*”. Ao ouvir toda a história, ele decidiu entregar o saco a “*Oduduwa*”, com terra, num saco ou concha de *igbin* (caracol) uma galinha e um dendezeiro. “*Oduduwa*” pegou o saco, foi até o lugar determinado por “*Olorun*” e criou a terra. “*Oduduwa*” lançou a terra sobre a água, e nela colocou a palmeira e enviou “*Eyele*”, a pomba, para esparramá-la. “*Eyele*” trabalhou muito tempo. Para apressar a tarefa, “*Oduduwa*” enviou as cinco galinhas de cinco dedos em cada pé. Estas removeram e espalharam a terra imediatamente em todas as direções, à direita, à esquerda e ao centro, a perder de vista.

Elas continuaram durante algum tempo. “*Oduduwa*” quis saber se a terra estava firme. Enviou o camaleão que, com muita precaução, colocou primeiro uma pata, tateando, apoiando-se sobre esta pata, colocando a outra e assim, sucessivamente, até que sentiu a terra firme sob suas patas. “*Ole*”? _ “*Kole*”? *Ela está firme? Ela não está firme?* Quando o camaleão pisou por todos os lados, “*Oduduwa*” tentou por sua vez. “*Oduduwa*” foi o primeiro *orixá* a pisar na terra. Neste meio tempo, “*Obatala*” acordou e vendo-se só sem o “apo *iwa*”, retornou a “*Olorun*”, lamentando-se de ter sido despojado do “apo”. “*Olorun*” tentou apaziguá-lo e, em compensação, transmitiu-lhe o saber profundo e o poder que lhe permitiu criar todos os tipos de seres que iriam povoar a terra. (PRANDI, 2019, pág. 509).

O *itàn* foi escolhido, porque pude perceber com minhas idas e vindas ao campo pesquisado, que ele é um instrumento muito utilizado pelo babalorixá e seus mais velhos para trazer aprendizados sobre os *orixás* e a religião para os mais novos, principalmente as crianças. Percebe-se, desse modo, que os *itàns* circulam por esses espaços, constituindo uma forma que o Candomblé encontrou de preservar a ancestralidade africana, e com um poder de, ao longo dos anos, refazer os laços com a “Terra mãe”, ajudando a manter e a recriar tradições, reconstruindo, mesmo que em termos simbólicos, as famílias que, como parte da estratégia do sistema escravagista, foram completamente esfaceladas.

É bem verdade também que busquei explorar as vantagens de eu ser uma pessoa de dentro, praticante do candomblé da nação “*Efan*” (Efon), um iniciado para o *orixá* “Oxaguiã”, da aldeia de Obatalá, o *orixá* conhecido como comedor de inhame, aquele que nasceu sem cabeça, e ganhou uma do *orixá* “*Eku*”. Mas, ao mesmo tempo, procurei me policiar para distinguir o pesquisador do *filho de santo*. Tive o cuidado de não criar situações constrangedoras, buscando que prevalecessem as noções de respeito e hierarquia, pois não sou membro do terreiro pesquisado e muito menos filho de santo do babalorixá.

Utilizando os *itàns* ainda como recurso de aprendizagens dentro dos terreiros, podemos perceber que eles apresentam muitas leituras de mundo e, minha experiência de vida, colocou-me diante de duas delas: a leitura como afrorreligioso e a leitura como educador periférico/pesquisador. Essas leituras de mundo vêm, ao longo dos tempos, mostrando que resistir é uma forma de lutar contra todas as formas de opressão e marginalização, como lutam os de origem africana que, no presente, têm seus cultos afrorreligiosos postos em risco com o aumento de governos arbitrários e antidemocráticos. Nossas crianças e sua infância correm muito risco em governos de retrocessos, mesmo não tendo consciência de tal fato. Como nos diz Nogueira⁴ (2019), “apenas o protagonismo da infância pode enfrentar de modo qualificado

⁴Renato Nogueira em seu livro: O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. Momento – Diálogos em Educação.

as crises políticas mais severas. É preciso ouvir o que essas crianças de terreiro têm a nos dizer sobre suas infâncias, e respeitar seu protagonismo infantil.

A escuta das crianças do terreiro sobre suas vivências felizes ajudou-me a compreender as escolhas profissionais, políticas e acadêmicas de cunho pessoal. Através de suas histórias, percebi a pertinência do tema e entendi que a escrita acadêmica não precisa estar dissociada de mim. Antes de analisar o dito pelo não-dito das crianças, optei por rememorar a minha infância e entender o sentindo do meu dito e do meu não-dito, compreender como o meu passado se impõe na minha escrita.

Esta escolha metodológica relaciona-se com as abordagens afrodescendentes e pesquisa participante (BRANDÃO, 2006), possibilidades metodológicas que permitem que o negro, antes considerado apenas objeto de estudo, possa agora tornar-se pesquisador da sua própria realidade (MUNANGA, 1996). O autor recorda-se de que há algum tempo algumas pessoas diziam que o negro não podia estudar sua própria realidade, porque ele tem envolvimento emocional, não pode tomar distância, não lhe é possível desenvolver a objetividade. Ainda segundo BRANDÃO (2006), atualmente, a emoção e a emotividade são motivos de conhecimento, e não obstáculos.

[...] É preciso mergulhar na pesquisa e aprender a enxergá-la não com o um expectador ocularista e intelectualista que se restringe a ver o mundo através de evidências, perspectivas, pontos de vista, teorias, etc, mas como que tem e que é, e isso aplica em estar envolvido na pesquisa de muitos e variados modos que a nossa condição do corpo nos permite (ALVES, 2006, p.44 apud. SOUSA, 2010, p.19).

Para mergulhar na pesquisa, para enxergá-la a partir de mim, como parte do meu ser, foi preciso antes mergulhar na minha história. Para nós negros que somos expropriados de nossa própria identidade, o movimento realizado na pesquisa é de resgate, de apropriar-se das histórias.

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção do conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a história através da sua história. Ter no agente da pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes- pretende ser um instrumento de reconquista popular (BRANDÃO, 2006, p.11).

Assim, através da pesquisa, estou resgatando minha própria memória e história que estavam escondidas, esquecidas e negadas. Este resgate foi se construindo ao longo da trajetória de pesquisa e acredito que se perpetuará ao longo da vida. Aqui refaço as trilhas que permitiram este resgate, este reencontro, esta pesquisa.

Então, tenho início, com as recordações conservadas em minha memória que, ora mostram-se muito vivas, ora mostram-se quase apagadas. Revisitá-las, possibilitou um encontro comigo mesmo nas diferentes situações de uma trajetória composta por muitas lutas, por muitas dificuldades para realização de meus sonhos, por muitos encontros e desencontros, por muitos sabores e dissabores, por muito silêncio e por muitas conversas com meus pensamentos. Entre o silêncio encontrado em minha casa, sobre o sofá da sala, sobre a cama do quarto, na mesa da cozinha, nos momentos de refúgio nas funções do terreiro, quando dirigia o carro, eu conversava comigo mesmo sobre as inquietudes, os medos. Este silêncio e, muitas vezes, os espaços barulhentos, não me limitavam, pelo contrário, abriam-me possibilidades, alargavam fronteiras, pois deles surgiram palavras, argumentações, interrogações em que “minha procura” se firmou na essência dessa trajetória, mesmo sem ter consciência dos caminhos que iria percorrer.

Rememorar os acontecimentos de minha vida é fazer emergir o empório do vivido, do desejado, do fantasiado, do conquistado. Filho primogênito de uma família de afrodescendentes mineiros, que vieram para o Rio de Janeiro muito novos, para refazerem suas vidas. Tenho do lado materno, a referência e a determinação da jovem afrodescendente, que substituiu o tempo de aprender as primeiras letras, pelo trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar na cidade de Matipó-MG. Do lado paterno, trago a referência da persistência, resistência e seriedade do jovem negro na luta por uma vida melhor. Ter nascido dessa união possui um significado muito especial, que não pode ser traduzido por qualquer intento de justificativa sobre a minha história de vida. Contudo, a simples tentativa fortalece o sentimento de que o tempo passa, as pessoas mudam, mas as experiências que vão sendo vividas, ao longo dos anos, compõem a nossa própria essência, condicionam e provocam os nossos sonhos, são referências para as nossas perspectivas.

Pensando nessa história de vida, a sensação é de que não deixei de ser, ainda, o morador do bairro periférico de Saracuruna, que adorava brincar nos campos, que transformava qualquer madeira em “ônibus, que qualquer comprimento de cordão se transformava em uma “*cama-de-gato*” ou qualquer recipiente de metal em “*pé-na-lata*”, que ia à escola a pé, que escalava árvores, mesmo com medo de cair. Com uma infância marcada por limitações de todas as ordens, mas com uma alegria muito grande de conviver com pessoas de diferentes cores, idades e credos, que me foi possível desenvolver o *gosto por sonhar*, produzindo novos sentidos para a vida, indo além do que as condições concretas de existência naquela época favoreciam.

Fazer esta reflexão, só foi possível, pois de frente com a realidade daquelas crianças do terreiro, quis buscar minhas memórias da vida escolar como ponto de partida para a elaboração

da pesquisa. Em alguns momentos me questioneei sobre a pertinência da pesquisa para as crianças, qual o papel dela na vida dos sujeitos participantes e a relevância para as comunidades tradicionais de terreiro. Hoje, consigo compreender que, antes de tornar-se importante para qualquer um deles, a pesquisa tem sido significativa e transformou a minha vida. Quando ouvia os relatos daquelas crianças, eu as ouvia falarem de mim.

E, pensando na minha trajetória, voltei ao ano de 1990: quando aos sete anos, ingressei na 1.^a série na E. M. Jayme Fichman, localizada no município de Duque de Caxias/RJ. Um mundo novo, estranho, com inúmeras salas de aulas, muitas crianças juntas que circulavam em um mesmo espaço, que corriam, que gritavam, que se aproximavam, que merendavam, que construía uma nova rotina, novas regras e novas lições. Adorava ir à escola porque me sentia importante com a primeira mochila em que carregava cadernos, lápis, borracha e a cartilha “Alegria do Saber”. Recordo-me de que, diferentemente dos momentos em casa, não usava a imaginação na escola, mas gostava de fazer a lição do “bebê”, do “cuia”, do “dedo”, da “uva”, da “Zazá”. Adorava contornar as letras pontilhadas, copiar as sílabas, palavras e frases: “O cachorro bebe na cuia”; “O dedo é de Didi”; “O bebê baba”. Fazer essa lição em nada era difícil, mas cachorro, dedo e dado eu sabia o que eram, mas e cuia e Zazá? O que eram essas coisas, ou pessoas? Com isso, descobri que minha letra ficava linda nas cópias e nos contornos da cartilha, mas não sabia o significado de algumas palavras que a professora falava. Quantas descobertas profundas para uma criança com sete anos!

Sem perder o gosto de ir à escola, iniciei “minha procura” para aprender a ler e a escrever, mas até então, não sabia a importância dessa conquista para a vida social. No tempo de escola pouco produzia, pouco criava, pouco imaginava, pois as atividades de *instrução*, eram baseadas no ensino de leitura, escrita e matemática, nas ciências naturais e sociais e em outras atividades ligadas ao currículo formal para cada série. Uma grande ênfase era dada à repetição, as rotinas de trabalho na sala de aula passavam pela leitura individual e em voz *alta* das lições. Estudar matemática era frustrante, o que mais assustava era o dia da *sabatina*, para o qual os alunos deviam ter decorado a *tabuada*. Cometer um erro, no momento em que a professora perguntava individualmente, era *fatal*. Tenho fortes recordações da separação da turma entre “*fileiras dos sabidos*” e “*fileiras dos burros*”. Até a oitava série, os valores tradicionais estavam presentes, os professores apresentavam uma postura autoritária, as aulas praticamente não se diferenciavam quanto à estrutura de apresentação de conteúdo e aplicação de exercícios, os conceitos e fórmulas deveriam ser repetidos e memorizados, o intenso controle disciplinar era constante, tanto dentro quanto fora das salas de aula. Dedicar-se aos estudos, naquele momento, representava, em primeiro lugar, a chance de ficar isento da “vergonha de não saber”; depois,

surgia como a busca da valorização atribuída pelo professor aos alunos com os melhores desempenhos; e, por fim, significava entrar no jogo da competição entre colegas pelas melhores notas. Um dos momentos mais esperados era o resultado final e a aprovação para a série seguinte, quando um novo ciclo recomeçava.

Foi em meio a essas vivências, que optei pela profissão de professor. A escolha pelo magistério se deu em 1997, uma época em que não sabia ao certo o que queria. Sabia apenas o que não queria: lidar com números, estudar contabilidade, fazer equações, calcular porcentagens. Optei, assim, pelo caminho da educação e, ao ingressar no curso Normal, no C. E. Dr. Alfredo Backer (uma escola estadual), iniciei reflexões, não sistemáticas, sobre a prática pedagógica desenvolvida no interior das salas de aula. Começava a se delinear, nesse período, a minha busca por um novo sentido para a experiência vivida na escola.

Comecei efetivamente a formular questões a partir das provocações frequentes dos professores, que procuravam ir além de sua função de transmitir objetivamente algumas informações técnicas. A afirmação da necessária postura política diante da realidade, um dos traços mais fortes dessa fase de minha formação, teve uma influência direta desses professores, que demonstravam ser pessoas engajadas, que lutavam pelos seus e pelos nossos direitos, lutavam por uma educação pública de qualidade.

Esta escola de Ensino Médio, muito diferente da escola onde cursei todo o fundamental, permitiu-me, a cada novo dia, vivenciar diferentes relações, com uma grande diversidade de colegas, tentando entender o valor que estava implícito nas atividades pedagógicas. Atividades estas que, objetivamente, instrumentalizavam profissionais em formação para o efetivo exercício profissional.

Nesse viés, teve um papel fundamental a convivência com os colegas nas atividades livres em diferentes espaços, que também devem ser considerados como espaços de aprendizagem. Eram marcantes os momentos de reuniões formais ou informais, como as que se realizavam no grêmio estudantil; os jogos e momentos de recreação no ginásio; a espera para o início das aulas. Assim, emergia o desejo de aprofundar a reflexão sobre as práticas educativas e as relações entre os sujeitos dessas práxis, no seu processo de construção de conhecimento. Nascia, pois, o interesse pelos atos de ensinar e aprender, partindo da reflexão sobre a educação como uma prática social que, na perspectiva escolar, pouco evidenciava o seu lado prazeroso. Era o começo de um direcionamento profissional, o despertar do desejo de atuar no campo da docência, no sentido de promover transformações necessárias para que essa atuação viesse a contribuir com o enriquecimento da vida e da formação de sujeitos autônomos.

No ano de 2000, concluí o Normal e o desejo de prosseguir os estudos foi crescente. A ideia era optar pela continuidade dos estudos em nível superior em cursos mais valorizados socialmente, elevando as chances de *sucesso* diante das barreiras da seletividade profissional, pensando em investir em uma carreira que trouxesse uma efetiva ascensão social ou benefícios econômicos. Nesse contexto, não restava tempo para construir sonhos, para pensar em novas possibilidades para a vida, para produzir uma outra realidade. No entanto, não foi o que eu fiz. Deixei de pensar nessa ascensão social e econômica, para dar continuidade ao meu sonho de prosseguir a carreira do magistério.

No ano de 2002, iniciei o curso de Letras (Port./Esp.), na extinta Universidade da Cidade. Durante o Curso, iniciei um processo muito rico de sistematização dos problemas que tanto me sensibilizaram durante a experiência escolar. O curso transcorreu entre descobertas, reflexões, mudanças de visão de mundo. Para tanto, foram significativas as atividades didáticas realizadas nas disciplinas curriculares e, muito especialmente, as atividades da iniciação científica. É necessário registrar, ainda, a relevância dos momentos de convivência com os sujeitos que fizeram e fazem o dia a dia da universidade, o *estar* nos pátios, corredores, escadas, auditórios, biblioteca, salas de reunião, laboratórios, o *observar* os murais, ou seja, toda a ambiência promovida era indiscutivelmente um convite à alegria de aprender, de produzir conhecimento, de viver a universidade, de pensar e viver o mundo.

Após o término da Graduação, prestei meu primeiro concurso para professor, assumindo minha primeira matrícula pública como docente dos Anos Iniciais, pela Prefeitura de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. O início deste período me trouxe muitas incertezas, medos e interrogações. Ao ver as metáforas que as crianças eram capazes de produzir, eu pensava: será que estou preparado, de fato, para dar aula? Tornei-me mais frágil, mais atencioso, mais próximo desse mundo infantil, que era tão distante de minha vida! Para muitos dos questionamentos infantis, não tinha respostas. Foi quando descobri como as crianças são sábias, como estabelecem relações, como possuem argumentações consistentes, como são libertas, espontâneas, afetivas, verdadeiras, inocentes. Essas são virtudes infantis que descobri ali, bem próximas ao olhar, aos gestos, às expressões e falas de uma infância sem pudores e sem medos.

A busca por respostas prontas me levou a fazer um curso de especialização em Psicopedagogia e, para tentar buscar possíveis soluções dos meus questionamentos, neste período, iniciou-se outra história... Foi, após este curso, que comecei a entender um pouco sobre desenvolvimento infantil e a forma do pensamento da criança. Como isso era difícil! Aliás, como é difícil! Romper com a barreira adulta, com os pressupostos adultos e olhar para as crianças sob sua perspectiva. Tudo isso é um diferencial envolto numa passagem complexa para

o professor. O adulto não pensa melhor ou pior que a criança, simplesmente pensa diferente. Assim, descobri o quão é importante o papel do professor no início do processo de formação.

Esse período, em que relacionava prática com teoria, foi quando comecei a trazer para a consciência aquilo que estava na intuição, por meio dos registros escritos que abarcavam meu fazer em termos de planejamento, intervenções, das falas das crianças e da visão teórica. Sempre procurando nesse universo de possibilidades, aprendi a selecionar o que servia para minha atuação. O que não servia, não era descartado, muito pelo contrário, ajudava-me a argumentar, a entender o diferente, a interpretar o que não era aceito.

Tal percurso desafiador também me possibilitou, logo em seguida, outras aprovações em concursos: Cachoeira de Macacu, Itaboraí, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Belford Roxo e Mesquita. Após passar por todos estes municípios, consegui assumir uma matrícula na Prefeitura de Duque de Caxias como Professor Especialista Orientador Pedagógico, com uma função nova, voltada à formação de professores. O foco se movia, por conseguinte, para a análise das práticas em sala de aula, do que as crianças aprendiam, quais intervenções estavam em jogo no trabalho pedagógico, além de produzir muitos, mas muitos registros, densos e intensos, com a responsabilidade de elaborar possíveis soluções nas práticas, concepções e teorias, além de discutir, investigar e acompanhar os dados de aprendizagem, a fim de um levantamento das demandas de formação.

Toda minha trajetória por esses municípios e, agora, como Orientador Pedagógico, trouxe-me o entendimento de que precisamos conhecer diferentes frentes de trabalho, as distintas concepções e práticas presentes no campo educacional, a maneira de abordar determinados assuntos e a importância de não se prender a “preconceitos conceituais”.

No desenrolar das experiências supracitadas, mesmo sem ainda ter me iniciado no Candomblé, surgiu meu interesse em adquirir conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras e seus praticantes pois, além da rejeição, havia uma visão muito “folclórica” da religião em si. Ressalte-se que, neste momento, eu ainda era católico, estava ativamente engajado na Pastoral da Juventude, na coordenação Diocesana de Duque de Caxias e São João de Meriti, em consonância com a Coordenação do Leste 1, a união de todas as Dioceses do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, começava um processo de descoberta de uma nova identidade, em que passei a me reconhecer nas leituras sobre a religião candomblecista e a cuidar dos meus alunos que sofriam rejeição por parte dos seus colegas de classe e funcionários, simplesmente por professarem uma fé diferente das crenças dos demais.

Como tudo era novidade, e não tinha embasamento teórico nem prático, precisei buscar como se davam as relações étnico-raciais na escola, como as religiões de matriz africana eram

abordadas dentro do currículo escolar, e o que a escola fazia para socializar este aluno. A cada nova descoberta, um aprendizado, um encantamento, uma nova paixão, um encontro. No entanto, também percebi que não havia discussão sobre as questões ligadas ao tema no currículo escolar. Se pouco se aprofundava quanto à cultura brasileira, acerca da religião afro-brasileira, nem pensar! A escola ignorava toda forma existente de diversidade, principalmente a religiosa.

Incomodado com essa situação e com os ensinamentos católicos, o batismo e a comunhão, que buscava todos os domingos nas missas, já não bastaram. Foi preciso buscar meu reencontro ancestral no candomblé. É quando, no início de 2015, começo a frequentar um terreiro. Nele, tive os primeiros contatos com a religião como *Abyan*⁵, pois, até este momento, o Candomblé era somente uma referência bibliográfica nos estudos individualizados que fazia. Contudo, a vontade de sistematizar minhas leituras e problematizar sobre os aprendizados da religião só acontece em 2016, quando me iniciei para o Orixá Osàgyan, no terreiro do Babalorixá Wirvilen Pedro, mais conhecido como Pai Coche de Iansã, da família de Pai Edson de Logun Edé. Contudo, não fiquei neste terreiro para dar continuidade à vida religiosa. Fez-se preciso traçar um novo caminho. Foi quando encontrei o Babalorixá Alexandre de Esú, filho de Ícaro, do Alto D'Oxosse. É com este Babalorixá que dou prosseguimento às obrigações exigidas. É neste início de caminhada como aforreligioso do candomblé, que construo um sentimento de pertença, com uma visão ampla da religião, passando a perceber na “pele” que as religiões de matriz africana geram um certo “mal-estar” dentro dos grupos de professores e alunos, tensionando as relações nesses espaços. A partir deste momento, torno-me candomblecista – professor-pedagogo- candomblecista.

Todavia, com o reencontro ancestral, percebo que era preciso iniciar uma pesquisa que abordasse o universo religioso afro-brasileiro, em especial, o candomblé e seus praticantes (no meu caso, estudar as crianças), como forma de construir mais um movimento de resistência, na medida em que meu estudo pudesse contribuir para repensar a prática pedagógica e, nessa perspectiva, para uma reflexão sobre as relações raciais no Brasil. Tal discussão tornou-se importante para mim, porque consegui enxergar que a educação não está limitada ao espaço escolar, que os terreiros de candomblé também são espaços de aprendizado não linear, preocupado com a preservação e a perpetuação das tradições herdadas por uma ancestralidade africana muito forte e fundamentada na pedagogia da oralidade. Pedagogia não só baseada na transmissão da memória religiosa, mas também na forma de transmissão do conhecimento. Foram essas reflexões que, depois de dez anos afastado do espaço acadêmico, fizeram-me

⁵Abian é um estágio de pré-iniciação em que a pessoa passa a participar da casa e a conhecer a vida de santo. Algumas vezes a pessoa fica nesse estágio por anos e às vezes nunca chega a fazer santo. Beniste (1997)

procurar pelo mestrado... Por um tema de pesquisa... Nessa busca, objetivo pensar como se dão os processos de aprendizagens das crianças no terreiro de candomblé, para então analisar sua relação com a educação escolar.

Não foi fácil reconstruir o passado e apresentá-lo como um texto encadeado de sentidos. Tentei fazê-lo até aqui! Nessa trajetória, com certeza, ficaram para trás fatos importantes que poderiam dar outro tom às memórias, mas, neste tempo, esses foram os caminhos que indicaram a minha procura, nos diferentes momentos da vida, por tudo aquilo que sempre quis conquistar, até chegar ao mestrado. Uma escolha, também, repleta de tensão no decorrer do percurso antes do ingresso, que se deu em março de 2018. Trouxe para o Mestrado minha pequena bagagem com experiências de um passado vivo e cheio de inquietações, rupturas, avanços, retrocessos, alegrias, tristezas, encontros, desencontros, respeito, esperança, confiança, segurança e crença no ideário de que tudo é possível, quando se sonha e persiste.

É nesse percurso que a presente pesquisa se constrói, em meio às histórias das crianças candomblecistas, e as minhas histórias de infância, de adolescência, de vida adulta, que haviam caído no esquecimento. Ao recordá-las, também as relacionava com as histórias recém-conhecidas da Dofona de Yemanjá, Dofono de Ogum e Dofonitinho de Xangô, em que percebi um entrelaçamento e arrendamento entre elas. Tínhamos histórias em comum, pois semelhantes são as infâncias das crianças afrodescendentes. E assim, descobri-me criança negra, homem negro e pesquisador negro.

Este pesquisador é negro, periférico, candomblecista, e carrego na cabeça, no peito e no corpo, as forças da natureza, as forças de meus ancestrais. Por isso, como qualquer outra religião, o Candomblé conta com a participação de crianças que atuam ativamente nos processos religiosos. E, partindo das minhas vivências como afrorreligioso e professor das classes populares, o presente trabalho busca problematizar o que as crianças que frequentam o terreiro têm a dizer sobre as aprendizagens que são vivenciadas por elas. Como vivenciam a infância dentro do terreiro e como se relacionam com a escola, buscando a dimensão do traquejo delas, por meio dos saberes e fazeres do terreiro como parte do processo de humanização e de constituição da identidade, além da compreensão de que maneira esses elementos se constituem como fontes de conhecimento, dentro e fora dos terreiros. Penso que foi minha melhor escolha, porém meu maior desafio.

Para enfrentar tais desafios, a pesquisa em desenvolvimento possui como objetivo investigar por meio de uma escuta sensível o que as crianças que frequentam o terreiro *Ilê Axé Igbá Omí*, localizado na cidade de São João de Meriti, têm a dizer sobre os saberes que são produzidos nesse espaço. Para então analisar o lugar que a infância ocupa no espaço /tempo do

terreiro e sua relação com o espaço escolar. Procurar entender qual é o lugar da infância na religião de matriz africana pelos olhos das crianças.

Nesta perspectiva, o presente trabalho contará com caráter qualitativo, buscando valorizar o singular na produção do conhecimento. Os procedimentos para a coleta e organização das informações basear-se-ão nos princípios éticos, pensando em utilizar a etnografia, a conversação, a observação, como vieses para o desenvolvimento da investigação, por aproximar o pesquisador da realidade em estudo. Tal foco remete às entrevistas e às observações realizadas com três crianças iniciadas, de faixa etária diferentes, do espaço do terreiro, escolhidas pelo Babalorixá Alexandre Cheuen, com algumas entrevistas e imagens.

A etnografia foi pensada como metodologia para entender as experiências de aprendizagens das crianças, visto que presente em muitas investigações que se voltam para a realidade educativa. Desse modo, posiciona-se aqui, em termos metodológicos, de forma afirmativa com relação à utilização da etnografia na pesquisa educacional, reconhecendo a indissociabilidade entre teoria e método nesta incursão.

Acredito que minha experiência, como alguém de dentro do campo de estudo, foi um tanto diferente da maioria dos estudiosos, pois já era iniciado quando adentrei os espaços do terreiro para desenvolver a pesquisa. Tive a oportunidade e a honra de conhecer melhor este espaço. Além de dialogar com as crianças, pude também dialogar com pessoas que são referências religiosas no município e até para o candomblé fluminense, referências cruciais sobre essa religião de matriz africana no contexto externo a esse universo religioso e, ainda mais, pessoas que se definem a partir da fé, isto é, tomam a fé como símbolo delimitador de suas identidades.

Ressalte-se que os terreiros se dedicam a defender o que acreditam ser uma herança dos seus ancestrais religiosos, pois entendem que o candomblé é uma religião que, para realizar suas celebrações, remonta sempre às suas origens africanas. É de suma importância descobrir a dimensão da vivência da criança no terreiro, por meio dos saberes e dos fazeres que se constroem no ambiente religioso, como parte do processo de humanização e de constituição da identidade, bem como a compreensão de como esses elementos se constituem em fontes de conhecimento.

Pretende-se então estudar não o terreiro, mas no terreiro, buscando compreender que nesse espaço se desenvolvem relações interacionais de ensino-aprendizagem, das visões/leitura de mundo, da ritualística e as múltiplas sociabilidades entre os agentes pesquisados, questionando os conceitos negativos criados, ao longo dos anos, sobre estes espaços.

Depois de apresentar a introdução desta dissertação, na qual narrei toda a minha trajetória pessoal, baseada em uma metodologia afrodescendente em que, segundo CUNHA (2003), o negro é pesquisador da sua própria realidade. Apresentarei também a história do local onde a pesquisa foi desenvolvida, do zelador, e de como o Candomblé surgiu na Baixada Fluminense, buscando observar e refletir sobre a experiência Educacional, comunitária e religiosa das crianças candomblecistas.

No primeiro capítulo, apresento as leituras que já foram produzidas sobre a história e a formação das primeiras comunidades de terreiro de candomblé na baixada fluminense. Iremos mergulhar, também, no contexto social do bairro e da cidade onde a casa pesquisada está inserida. Serão analisadas as relações que os terreiros afrorreligiosos têm com a cidade de São João Meriti. Ainda neste capítulo, conheceremos um pouco mais sobre a vida do zelador⁶ e a estrutura do seu terreiro, o Ilé Axé Igbá Omí.

No segundo capítulo, conheceremos um pouco dos protagonistas desta dissertação, a partir de sua ancestralidade, ou seja, narraremos as histórias das crianças que participaram da pesquisa. Recorreremos à escuta atenta das crianças entrevistadas, para entendermos qual a importância da socialização das crianças do terreiro, buscando hipóteses de resposta a partir de seus relatos, e dos relatos de seus responsáveis, babalorixá e demais membros da comunidade do terreiro. Busca-se entender como aprendem, onde aprendem, com quem aprendem e se existe infância no terreiro

No terceiro capítulo, discutiremos sobre como as crianças do terreiro atuam enquanto sujeitos, agentes da pesquisa. Serão introduzidas as experiências vivenciadas por essas crianças candomblecistas, através da análise dos saberes e fazeres em torno dos processos de aprendizagem de rituais no Candomblé, pensando o tempo-espço do aprendizado. Apresentaremos, também, uma reflexão sobre quês diálogos a escola mantém com o que é aprendido em outros espaços de formação dos sujeitos e como as crianças se articulam com o que é aprendido no terreiro.

O trabalho de campo envolveu relações de confiança e reciprocidade que foram construídas, principalmente, a partir das visitas ao terreiro. Conquistei, mesmo sendo “novo de santo” (pouco tempo de iniciado), em comparação ao babalorixá e demais membros mais velhos do terreiro, o respeito, o carinho e em alguns casos uma relação de amizade, o que não é muito

⁶Os iniciados no candomblé costumam chamar os sacerdotes de: zeladores, mãe e pai de santo, babá, ya, babalorixá, sacerdote de culto às divindades denominadas Orixás (Beniste 1997), nesse trabalho foi entrevistado o babalorixá Alexandre Cheuen.

comum entre os integrantes do candomblé, pois muitas vezes não disponibilizam contribuir com pessoas de outras casas de forma generosa.

Ao obter o consentimento dos entrevistados para realizar esta pesquisa e realizar entrevistas, tenho estado propenso, segundo os códigos da reciprocidade, a retribuir-lhes de forma leal, apresentando uma interpretação densa de suas próprias interpretações, não criando ou não aumentando rivalidades existentes no campo religioso e nas relações interpessoais dos entrevistados.

1 VOZES QUE (RE) EXISTEM ATRAVÉS DOS SABERES ANCESTRAIS

O texto a seguir está regido segundo uma leitura de mundo de um *itàn* de origem africana que, com o passar dos tempos, foi aglutinado pelo Candomblé a sua história, com o intuito de preservar sua ancestralidade, refazer os laços com a “*Terra mãe*”, manter e recriar tradições, reconstruir, mesmo que em termos simbólicos, as famílias, que, como parte da estratégia do sistema escravagista, foram completamente esfaceladas.

Pensando nesses laços ancestrais que se criaram no Brasil, através da “*Terra mãe*”, abro este capítulo com o *itàn* “*Logun Edé*”, que segundo Prandi (2019), nasce uma criança forte, saudável e muito arreiro. Senhor da caça, viveu seis meses com a mãe “*Oxum*”, no fundo do rio, e seis meses com o pai “*Oxossi*”, nas brenhas das matas. Sendo o resultado do encantamento de “*Oxossi*” e “*Oxum*”, “*Logun Edé*” é uma divindade das florestas e dos rios, como podemos ver no *itàn* a seguir:

[...] Conta que no período que estava com sua mãe, “*Logun Edé*” parecia um peixinho. Nadava para lá e para cá, mas sempre com a supervisão e o alerta de “*Oxum*” de que não poderia sair de perto dela, pois a parte mais funda e turbulenta do rio pertenceria a “*Obá*”, seu desafeto, e essa faria de tudo para fazê-lo mal para afetá-la. Mas, “*Logun Edé*” não ouviu nada do que disse sua mãe. Foi nadando, e quando viu já estava se afogando. “*Obá*”, que perdera a orelha pelas artimanhas de “*Oxum*”, queria que ela sentisse uma dor semelhante à dela e começou a afogar o garoto. Desesperada, não podia fazer nada pois ali não eram seus domínios, foi então que clamou a “*Olorum*” para que salvasse seu filho. É nessa parte do “*Itan*” que ela se divide. Alguns dirão que “*Olorum*” pede que “*Iansã*” crie um tornado e arremesse o garoto para o mar, e que a punição de “*Oxum*” por não ter cuidado direito dele seria ter o filho criado por sua mãe “*Iemanjá*”. Outros vão dizer que “*Olorum*” salva a criança o levando para longe dos domínios de “*Oxum*” e “*Obá*”, na beira do riacho que banhava a aldeia de “*Ogum*”, onde “*Iansã*”, o salva, e o pega como filho. “*Oyá*” vai terminar de criá-lo, mas quando foge com “*Xangô*” o abandona com seu pai “*Ogum*”. Conta um outro “*Itan*”, que no período que estava com seu pai “*Oxossi*”, “*Oyá*” e “*Obaluaê*” andavam na mata quando avistaram um menino travesso com um toco de bambu cutucando uma colmeia que caiu encima dele, fazendo com que um enxame de abelhas o atacasse ferozmente. “*Oyá*” corre e entra na frente do garoto espantando os insetos com vento. Mas a criança estava muito ferida e quase morrendo, quando ela implora que “*Obaluaê*” o cure com suas ervas e seus conhecimentos, e assim é feito. Recuperado, “*Oyá*” sai com o menino para procurar seu pai, e encontra “*Odé*”, a quem entrega o menino. “*Oxosse*” fica muito, muito feliz e entrega de presente a “*Oyá*” um “*ababê*”, espelho, de ouro. (PRANDI, 2019, pág. 137).

Bom, as travessuras de “*Logun Edé*” são bem notáveis e, por ser o mais novo dos Orixás, recebe o título de príncipe, carinhosamente. “*Logun Edé*”, o menino que se fez rei, é filho das florestas e dos rios. Pai precoce, eternamente jovem, para sempre belo, um caçador que, além dos animais da floresta, aprecia os peixes do rio. É o orixá da dualidade, ora próximo a “*Oxossi*”, ora próximo a “*Oxum*”.

O que se percebe com este “*Itàn*” é que é preciso não só falar sobre como o Candomblé sobreviveu até os dias de hoje, mas também acerca do processo que ressignificou a diáspora negra, numa perspectiva crítica diante da tentativa de inviabilizar e silenciar esses espaços de saberes tradicionais africanos.

Os “*Itàns*” são instrumentos utilizados no Candomblé para resgatar a memória coletiva, que se enraíza no território religioso, valorizando as experiências vividas pelo grupo, respeitando o tradicional, mas se reinventando mediante as necessidades presentes.

A escolha do *Itàn* de “*Logun Edé*” está ligada ao terreiro pesquisado: o “*Ilé Asé Igbá Omí*”, que se localiza na cidade de São João Meriti, Baixada Fluminense, cujo Babalorixá é Alexandre Cheuen de “*Logun Edé*”, um babalorixá que busca dar um sentido diferenciado para a existência do terreiro de candomblé no município, fazendo o inexistente se tornar existente.

1.1 Contextualizando a cidade pesquisada

Por ser uma região onde se concentram muitas comunidades tradicionais de terreiros, elencamos o município de São João de Meriti, integrante da Baixada Fluminense, composta por vários municípios, que se completam e formam a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Tal região apresentou um intenso processo de ocupação e crescimento demográfico no século XX, acompanhado de vários problemas ligados à situação de pobreza e necessidades básicas que persistem até hoje.

Segundo o IBGE (2000), apenas 0,3% (188.888) da população brasileira se declarou como praticantes das religiões de matrizes africanas. No entanto, estima-se, segundo um censo feito por JOSÉ GERALDO e CLEONICE PUGGIAN (2015)⁷, que existem na Baixada Fluminense aproximadamente cinco mil casas de Candomblé e Umbanda.

⁷ ROCHA, José Geraldo. PUGGIAN, Cleonice. I Censo das casas de culto de religiões de matrizes africanas de São João de Meriti. Rio de Janeiro: Faperj, 2015.

Figura 1 – Mapa da Baixada Fluminense



Fonte: WIKIPEDIA, 2021a

A população da região é marcadamente de afrodescendentes⁸. Do ponto de vista religioso de matriz africana, a região ostenta ser o local para onde veio o Candomblé da Bahia. Assim sendo, a história da expansão do Candomblé no Rio de Janeiro estaria associada a uma grande migração dos terreiros para a Baixada Fluminense. As casas e as personalidades mais famosas do universo religioso de matriz africana no Rio de Janeiro estão sediadas na região da Baixada Fluminense. O *Ilê Opô Afonjá*⁹, com raiz em Salvador desde 1910, estabeleceu-se no bairro de Coelho da Rocha, em São João de Meriti, nos finais dos anos trinta, sob a coordenação de mãe Aninha, (Eugênia Ana dos Santos) da matriz em Salvador.

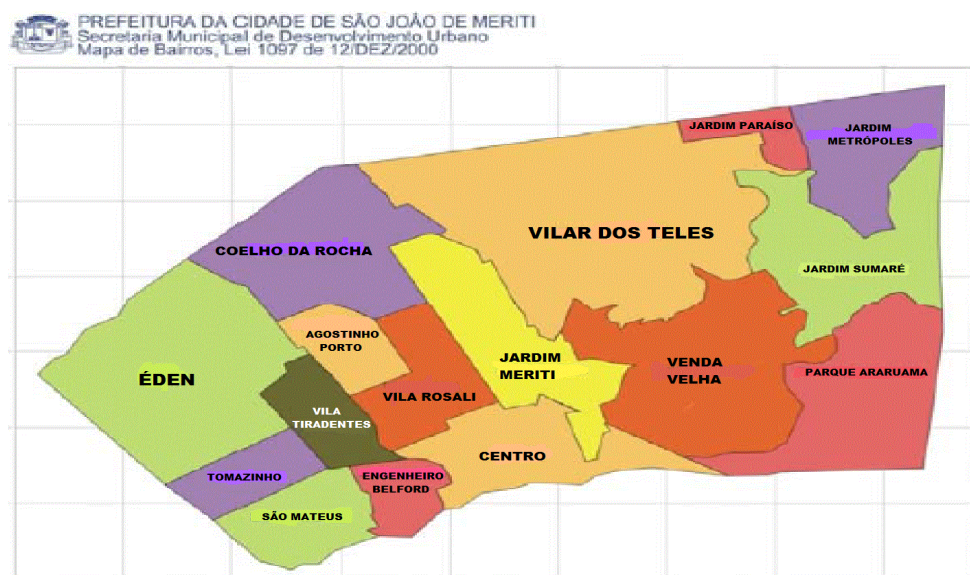
A cidade de São João de Meriti, assim como as demais cidades da Baixada Fluminense, é caracterizada pelo baixo poder aquisitivo da população. As condições socioeconômicas acabam contribuindo para que as pessoas busquem na esfera da religião as soluções para seus problemas. O município apresenta uma das maiores densidades demográficas do Brasil: com 458.673 habitantes (IBGE 2010), num total de 13 mil habitantes por quilômetro quadrado, o

⁸Afrodescendente é aquele que descende de africano. A palavra afrodescendente é formada por dois adjetivos: afro, que faz referência ao africano, mais descendente, que é aquele que descende, de que provém por geração, portanto, afrodescendente significa “descendente de africano”. Segundo o IBGE, estima-se que 200 milhões de pessoas, que se identificam como sendo afrodescendentes, vivem nas Américas. O Brasil tem o maior número de pessoas de ascendência africana fora de seu continente.

⁹ Ilê Axé Opô Afonjá significa "Casa sob o comando e o sustento do cajado de Afonjá" ou Centro Cruz Santa do Axé do Opô Afonjá, que é um terreiro de candomblé fundado por Eugênia Ana dos Santos e Tio Joaquim, Obá Sanyá, em 1910, na Rua Direta de São Gonçalo do Retiro, 557, no bairro do Cabula, em Salvador, na Bahia. O seu tombamento ocorreu em 28 de julho de 2000 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

que lhe vale o título de “Formigueiro das Américas”. Ex-distrito de Duque de Caxias, conquistou a emancipação em 1947 a reboque do fluxo de imigrantes que chegavam para ocupar as suas terras em busca de empregos no Rio de Janeiro.

Figura 2 – Mapa de Bairros de São João de Meriti



Fonte: WIKIPEDIA, 2021b

Como vemos no mapa anterior, o município de São João de Meriti conta com 43 bairros que, juntamente com todos os outros municípios da Baixada Fluminense, sofrem com uma enorme carência de políticas públicas que de fato funcionem e viabilizem os direitos da população. A existência das primeiras casas de culto de matrizes africanas no município data dos anos 20 do século passado¹⁰. No entanto, isto não significa que não possam ter existido outros terreiros antes dessa data.

Ao aprofundar a pesquisa na busca sobre a fundação das casas e sua história na vida cotidiana dos moradores do município, compreendeu-se não somente a importância da contribuição das religiões de matrizes africanas na configuração da cidade, como também a maneira na qual a tradição religiosa permeia historicamente a vida dessas pessoas. Com a ajuda do CENSO que mapeou todas as casas de religiões de matrizes africanas do município de São João de Meriti, realizado por ROCHA e PUGGIAN (2015), pode-se afirmar que a presença das religiões de matrizes africanas na cidade encontra-se diluída em toda a sua extensão geográfica,

¹⁰ROCHA, José Geraldo. PUGGIAN, Cleonice. I Censo das casas de culto de religiões de matrizes africanas de São João de Meriti. Faperj. Rio de Janeiro. 2015. A pesquisa “I Censo das Casas de Religiões Afro de São João de Meriti”, um dos municípios que compõem a Baixada Fluminense, trata-se de um mapeamento das casas de cultos existentes na localidade com vistas a gerar políticas públicas de promoção da igualdade racial.

o que de certa maneira corrobora com a concepção cultural em que se apregoa a indissociabilidade dos valores religiosos de matrizes africanas à cotidianidade da vida do povo brasileiro.

Ainda segundo este CENSO, a cidade conta com 250 casas de Candomblé e Umbanda, cuja maior parte delas estão concentradas no centro da cidade e nos bairros de Jardim Metrópole e Éden. Os pesquisadores ROCHA e PUGGIAN (2015), suspeitam que esta divisão pode estar associada ao processo de ocupação da cidade, à especulação imobiliária, à existência de espaços disponíveis e, ainda, a vias de acesso que poderiam ser utilizadas pelos membros das casas.

1.2 O terreiro como espaço social

O presente pesquisador acessou o terreiro de Candomblé *Ilé Axé Igbá Omí*, localizado no bairro Jardim Nóia, no Município de São João de Meriti, que está presente no bairro há 21 anos, pois teve sua fundação em 20 de janeiro de 1998 e, desde então, o Babalorixá Alexandre Cheuen tem lutado e dado importantes contribuições socioculturais para a comunidade local, viabilizando a dinâmica das relações raciais no que tange às discussões acerca dos direitos dos povos tradicionais na cidade. A seguir, podemos ver fotos que comprovam o início do terreiro na comunidade e como se encontra na atualidade.

O Babalorixá¹¹ Alexandre Cheuen é casado, formado em Enfermagem e, por alguns anos antes de fundar seu terreiro, exerceu a profissão, juntamente com a administração de uma locadora que tinha no centro de Vilar dos Telles, em São João de Meriti. Hoje é empresário do ramo de restaurante, possui um no centro de Vilar dos Telles, que administra junto com seu companheiro. O babá se divide entre seu empreendimento e o terreiro. Quando conversei com ele, havia dito que deseja se dedicar somente à vida religiosa e deixar o restaurante para seu esposo administrar.

¹¹Iyalorixá / Babalorixá: Mãe ou Pai-de-santo. É o posto mais elevado na tradição afro-brasileira. São os sacerdotes de religião de matriz africana, responsáveis pela manutenção, preservação e resgate do legado ancestral, ao culto de orixá no Brasil (Beniste, 1997).

Figura 3 – Ilê Asé Igbá Omí no ano de Fundação



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Figura 4 – Ilê Asé Igbá Omí na atualidade



Fonte: O autor, 2021.

Figura 5 – Faixada do antigo terreiro com o nome da casa.



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Figura 6 – Frente do antigo terreiro.



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Sua iniciação no Candomblé foi por algum tempo negada pela mãe carnal, mas o orixá tinha um plano na vida do Babalorixá Cheuen e assim quis que ele se iniciasse. Quem o iniciou e deu a obrigação de 1 ano de iniciado foi Mãe Deuza de Ogun (in memorian) que era filha de Mãe Lourdes e neta de Pai Rafael Boca Torta, de Vilar dos Telles (este terreiro está fechado, desde o falecimento do seu zelador). Após o falecimento de sua iniciadora, o babalorixá deu continuidade a sua vida religiosa com O Pai Marcos de Oyá¹² (in memorian), do Axé Manitoba em Anchieta, de nação *Ketu*¹³, que era filho de Pai Paulo da Pavuna. Com o Pai Marcos de Oyá, o babalorixá tomou 3, 7, 14 e 21 anos, fechando seu ciclo no Candomblé. Não sendo obrigatório dar mais obrigações.

Contudo, mesmo tomando todas as suas obrigações, no Candomblé, é preciso estar ligado a uma raiz ancestral. Foi quando o babalorixá Alexandre Cheuen buscou dar continuidade a sua vida religiosa, onde tomou axé com a Mãe Walquiria de Oxum (in memorian), mudando sua raiz ancestral de *Ketu* para *Axé Oxumarê*¹⁴ na Bahia. Após o falecimento de sua Yalorixá, o Babalorixá Chauen resolveu permanecer no *Axé Oxumarê*, dando continuidade à sua vida religiosa, agora com *Olori*¹⁵ *Egbé*¹⁶ Babá PC de *Oxumarê*¹⁷, o herdeiro da referida casa. Tudo isto para manter vivos os laços com a casa matriz, ensinando os filhos da casa a conhecerem a história viva do terreiro e suas tradições de dois séculos de existência na comunidade local.

Busca também dar continuidade aos ritos sagrados que fazem com que a compreensão da realidade, dos processos sociais, culturais, da educação, no espaço do terreiro, sejam

¹² Oyá também conhecida Iansã, provém do nome do rio na Nigéria, onde seu culto é realizado, atualmente chamado de rio Níger. É uma divindade do fogo, como Xangô, mas também é relacionada ao elemento ar, regendo os raios. É uma das divindades que, ao lado de Ayrà e Afefe Ikú, (o vento da morte), domina os ventos.

¹³ Candomblé Ketu (pronuncia-se queto) é o mais conhecido no Brasil. Tendo origens nas tradições dos povos da região Ketu, incluídos entre os iorubás (nagôs). O grupo dos Nagôs são de origem sudanesa, também chamado de grupo iorubá, nele encontramos os Candomblés. Os ensinamentos do Ketu são transmitidos pelos Babalorixás e Yalorixás através da fala (Verger, 1997).

¹⁴ Ilé Axé Oxumarê - Casa de Oxumarê, Sociedade Cultural, Religiosa e Beneficente São Salvador, está localizada na Avenida Vasco da Gama, bairro da Federação, antiga Mata Escura, Salvador, Bahia. Foi fundada inicialmente no Calundú do Obitedó, Cachoeira, Recôncavo baiano. Foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC) em 15 de dezembro de 2004.

¹⁵ Nesta tradição entende-se que cada pessoa tem, desde o nascimento, um orixá de cabeça, chamado *Olori* (o senhor da cabeça). No caso de Babá PC, o termo é usado para designar que ele é o pai de todas as cabeças da casa (Beniste, 1997).

¹⁶ Egbé pode ser descrito como o grupo de pares celestes de um ser humano. Embora biologicamente, o corpo humano é conhecido por ser o resultado da união do óvulo e do esperma, a maioria das religiões concorda que a alma humana vem do céu para nascer na Terra (Beniste, 1997).

¹⁷ Oxumaré é orixá que liga o céu à terra. Corresponde ao Vodun Dan da cultura jeje (Verger, 1997).

diferenciados. ‘Se queres saberes quem sou, se queres que te ensine o que sei, deixa um pouco de ser o que tu és e esquece o que tu sabes.’ (BÂ Hampate. *apud* MACHADO, 1999, p.27).

O Babalorixá Alexandre Cheuen de Logun Edé possui uma média de trezentos filhos de santo, entre crianças, jovens, adultos e idosos. Uma pequena parte dos filhos de santo mora no bairro em que o terreiro está localizado, e os demais moram em outros municípios, outros estados e até diferentes países. De todos os filhos iniciados, em média quinze deles já possuem casas abertas e tocam Candomblé e Umbanda.

Figura 7 – Babalorixá Alexandre Cheuen em seu antigo terreiro.



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Há exato 1 (um) ano, o Ilé Axè Igbá Omi encontra-se em uma nova sede. Como o babá Alexandre Cheuen possui muitos filhos de santo, e o antigo terreiro não tinha espaço para uma expansão, ele teve a oportunidade de comprar um novo terreiro, localizado agora no bairro de Vila Ema, em Imbariê, no Município de Duque de Caxias. O terreiro é bem espaçoso e, aos poucos, o novo espaço vai ganhando a realidade do novo zelador. Como a maior parte da pesquisa foi realizada no antigo endereço, não farei aqui uma nova contextualização, apenas uma atualização deste novo momento.

Figura 8 - O Babalorixá Alexandre Cheuen na frente de seu novo terreiro.



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Figura 9 – O Babá em frente de alguns quartos de santo, no quintal do terreiro.



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Figura 10 – Foto do salão, da nova Egbé. Onde acontecem as cerimônias festivas.



Fonte: FACEBOOK, 2020.

Ressalte-se que o nível de escolaridade dos filhos de santo do terreiro é bastante diversificado, desde o Ensino Fundamental incompleto à Pós-Graduação. A maioria possui o Ensino Médio, bem como há uma grande parcela de graduados. Todas as crianças frequentam a escola. O babalorixá incentiva, desde muito cedo, os filhos a buscarem o estudo e faz as cobranças devidas em prol de bons rendimentos. Para que essas crianças não sofram nenhum tipo de preconceito pelo seu pertencimento religioso e consigam se desenvolver, tanto na escola como no terreiro, o babalorixá delegou a tarefa a Egbomi¹⁸ Glaucia de Oxum, Iyá modê¹⁹ da casa, um cargo que é responsável por essas crianças. Ela fica responsável também por

¹⁸Egbomi é o que dentro do terreiro já cumpriu a obrigação de sete anos (odu ejé). Após cumprir esta fase, ele também pode se tornar um Oyê (cargo). O mais velho é sempre o mais respeitado. É tido como um mestre, um sábio, não importando se o que for mais jovem tenha o cargo mais alto e, conseqüentemente, mais poder dentro do terreiro (Beniste, 1997).

¹⁹Iyá modê é o Egbomi que recebe este cargo, e fica responsável por cuidar das crianças que frequentam o terreiro (Beniste, 1997).

acompanhar as crianças fora do espaço do terreiro. Observar a vida escolar, para saber se estão sofrendo algum tipo de discriminação ou preconceito.

Os responsáveis das crianças que frequentam o terreiro são adeptos à religião. As atividades profissionais das pessoas que frequentam a casa de santo são bem variadas, passando por trabalhos formais com registros em carteira, funcionários públicos, empresários e trabalhadores informais.

No terreiro escolhido, a presença das crianças é surpreendentemente intensa. Estão presentes em grande número, aproximadamente umas trinta. Como já mencionado, a maioria frequenta porque seus pais, avós e tios são filhos de santo da casa, e o pai de santo incentiva as crianças a expressarem aos responsáveis o desejo em frequentar, e somente com a autorização destes é permitida a permanência dos pequenos na religião.

Esta pesquisa buscou ouvir, através de uma escuta e um olhar sensível, três crianças afrodescendentes que frequentam assiduamente o terreiro: Dofona de Iemanjá, Dofonitinho de Sangó e Dofono de Ogum. Os três foram escolhidos pelo Pai de santo e a Yakekerê da casa. Para a seleção das crianças, os responsáveis levaram em questão o fato de serem iniciadas e de participarem assiduamente das funções do terreiro.

Para o zelador, as crianças têm o mesmo valor que os demais irmãos mais velhos da casa. O babalorixá tem a consciência de que as crianças são o futuro da religião e é preciso cultivar o amor e o interesse deles pela continuidade. Na iniciação das crianças cultiva-se a esperança de que haverá continuidade da religião, com manutenção das crenças e costumes. O candomblé valoriza a família, sendo assim, a criança candomblecista é vista como uma continuidade da família, ela é e, deve ser, elemento nuclear e protagonista neste universo africano.

Ficou claro, nas visitas ao terreiro e encontro com as crianças, que é por meio da iniciação que elas são alçadas à posição de protagonista do processo iniciático, que se reproduz em diversas formas de carinho: alimentação, roupas, colares especiais, pinturas matinais, banhos de folhas sagradas, cantos, danças, rezas, modos de ser e fazer dentro de uma nova nação chamada candomblé. A criança se torna protagonista da própria história a partir do momento em que, ainda que seja criança, pode ser o(a) irmão(a) mais velho(a) de alguém, ainda assim não deixando de ser a criança em formação.

Com algumas conversas e observações, foi possível perceber que no *Ilé Axé Igbá Omí* existe uma presença familiar como uma condição natural em que os ensinamentos são transmitidos pela oralidade dos mais velhos para os mais novos. Numa cadeia contínua e

hierárquica em que, por exemplo, o pai *Ogã*²⁰ estende seu ofício ao filho, ensinando os toques nos atabaques e como lidar com os animais durante os rituais de imolação; e as mães às suas filhas, quando dos cuidados com a limpeza, o preparo dos alimentos e os ensinamentos dos fundamentos e as danças.

Com este relato, compreende-se a importância dos pais biológicos no processo de iniciação das crianças do *Ilé Axé Igbá Omí*. A presença deles no terreiro é muito importante e fundamental para reforçar os vínculos da memória ancestral. Com a presença e o apoio de seus familiares no terreiro, a criança se flexibiliza e aprende que a vida é feita de espaços/deslocamentos e ela passa a ter seu espaço, a esteira como sua cama, mesa e espaço de diversão. A criança apoiada por seus responsáveis se sente mais segura e aprende a lidar com realidades, muitas vezes, diferentes da sua casa.

Leite (2006) indica que, diante da vulnerabilidade econômica e social da população do bairro, o terreiro torna-se um lugar de referência. Assim o terreiro se inscreve como um espaço importante de efervescência da cultura africana de diáspora (função social, pois supre a necessidade do filho quando precisa). É um lugar privilegiado de expressão cultural negra, onde é possível perceber o legado de sua ancestralidade, as práticas de resistência e manutenção da identidade negra. Nele é possível encontrarmos as referências em africanidades para uma educação negra. Afinal, no terreiro se aprende com as vivências, nas trocas, no coletivo, com um forte conceito de família.

Segundo FERREIRA (2016), é importante vivenciar essa cultura que é preservada e recriada nos terreiros de Candomblé. As comunidades de terreiros abrigam modos de vida singulares, complexos, constituídos de saberes específicos. São saberes que percebem, sentem, intuem, interpretam e narram o mundo. Ou seja, há uma epistemologia, uma maneira de conhecer própria nesses lugares de saberes que difere dos modelos epistemológicos dominantes.

Então, pode-se dizer que o terreiro é um lugar fundamental para a estruturação das culturas afrodescendentes das crianças candomblecistas. Existe uma cosmovisão compartilhada pela comunidade e afirmada nas relações dos filhos de santo com o mundo concreto e com o mundo simbólico, mítico. Assim, são delineados comportamentos diferenciados e definidos muito mais pelas relações mantidas no interior do terreiro, simultaneamente irradiadas para a comunidade, que afetam seu cotidiano, do que pelas relações que são determinadas por regras dadas na sociedade abrangente. Regras essas distanciadas dos conteúdos míticos

²⁰Ogã é o cargo que se ocupa da musicalidade dentro do terreiro. A função dos Ogans é tocar os atabaques e ajudar a Iyálórixá ou o Babalórixá nos fundamentos da casa (Beniste, 1997)

proporcionados pelo sentimento de pertença a uma comunidade que construiu sua história a partir do conhecimento ancestral.

1.3 Corpos que (re)existem na baixada fluminense

Pensando nos saberes ancestrais que são preservados dentro das comunidades tradicionais de terreiro, através das famílias de santos, é muito importante pensarmos como o candomblé se tornou historicamente um dos elementos mais essenciais para o desenvolvimento de uma identidade negra na Baixada Fluminense. Por isso, em respeito a este contexto, é preciso resgatar como se deu o processo histórico dessa região, tão importante para o Estado do Rio de Janeiro, e como se tornou componente de construção/manutenção da identidade negra adquirindo novas significações.

Sabe-se que, na travessia do oceano, os negros foram embarcados nos "tumbeiros"²¹, privados de tudo, viajando em condições precárias, despojados de sua liberdade, família, bens e costumes. No entanto, não abandonaram a religiosidade e muito menos sua herança ancestral. Atravessaram o continente com o único "bem" que possuíam: o próprio corpo. Um corpo baseado no "orí"²² e no "ará"²³ com memórias, marcas, sentidos, saberes, sentimento, conhecimento, vontade; ritmo, origem e um destino incerto.

A fé (existência e fidelidade) foi o que sustentou o corpo dos que conseguiram chegar até aqui. O culto aos deuses africanos no Brasil, como já definiam VERGER (1981) e BASTIDE (1985), não é igual ao da África, e não foi apenas o Oceano Atlântico que proporcionou as distinções. Outros fatores contribuíram para que ocorresse a mudança: a geografia, o tempo, a cultura, os aspectos sociais, os episódios históricos, os novos sentimentos que surgem, os novos olhares e a própria fauna e flora contribuíram decisivamente para que várias alterações fossem realizadas no rito original, além do fato de que aqui em terras

²¹Parte dos navios (porões) que transportava os negros escravos vindo da África para o Brasil, devido aos maus tratos que eles eram conduzidos em pequeno espaço, onde uma boa parte chegava à morte (tumba). (dicionário Aurélio)

²²Orí é a cabeça como uma divindade. A cabeça é a parte mais proeminente porque, na realidade, é a parte mais vital do corpo humano. Ori é todo o ase (axé) que uma pessoa tem, e sua sede é na cabeça, é ela que, geralmente, vem primeiro ao mundo e abre caminho para trazer o resto do corpo" (Beniste, 1997).

²³Ará, na mitologia iorubá, é o corpo do ser humano (Beniste, 1997).

brasileiras houve a necessidade da aglutinação das diversas etnias africanas, com o intuito da preservação e (re) existência do culto ancestral aos orixás.

Falar sobre o modo como o candomblé se ressignificou na diáspora negra é falar em uma perspectiva crítica diante dos valores morais e epistêmicos impostos como verdadeiros e universais. No Brasil e na Baixada Fluminense, o candomblé se configura como um centro formador de conhecimento em uma perspectiva holística na qual os sujeitos envolvidos nesse processo são motivados a experimentarem outras formas de aprendizado, por meio de uma pedagogia que privilegia a fala de seus guardiões, das divindades cultuadas e, sobretudo, a vivência comunitária com os demais membros partilhadores dos significados construídos nos terreiros.

O candomblé é resultado das diásporas africanas no Brasil e está marcado pela pluralidade desde o seu surgimento, visto que os africanos, mesmo em seu continente, pertenciam às diversas nações, com múltiplas formas de crenças e estavam em processos sociais de interação e trocas políticas, econômicas e culturais.

Para compreender como o candomblé surgiu na Baixada Fluminense, é preciso entender que esta é uma região que vem ganhando espaço e se afirmando ao longo dos anos. Sua ocupação deu-se com a fundação da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1565, quando a cidade serviu de base para a expulsão dos franceses que haviam ocupado a baía de Guanabara no século XVI.

Já havia neste período um forte preconceito com os praticantes de religião de matriz africana, inclusive sendo limitadas e até impedidas a efusão de ervas e a manipulação de quaisquer substâncias consideradas venenosas. O controle e a repressão ficavam cada vez mais evidentes pois, além de proibirem a manipulação de ervas, passou-se também a coibir o uso do toque dos atabaques de tambor nas festas e comemorações. Em sua narrativa, BEZERRA (2011) relata que, no mesmo período, não eram mais permitidos a presença e os toques de tambores para dança, cerceando qualquer possibilidade de toques para as almas, para as entidades e para a sociabilidade humana. Não obstante, também ficavam taxativamente proibidos os “candomblés de pretos”, demonstrando categoricamente a existência de batuques regados à forte influência da regionalidade negra no Recôncavo.

No final do século XIX, a cidade de Duque de Caxias começou a receber um número expressivo de libertos e de escravos, principalmente oriundos da Bahia, por vontade própria ou por consequência do tráfico interno de escravos. No entanto, isto não significava que os adeptos das cerimônias de origem africana não se reuniam por essas terras. Partindo desse pressuposto, para BEZERRA (2008), a escravaria que circulava de lá para cá, entre a corte e as freguesias

do fundo da Guanabara, reuniam-se em casas de angu ou zungú, para realizar tarefas de todos os tipos e não só a escravidão, a elite senhorial adepta às tradições negras, ditas “marginalizadas”, frequentavam as casas onde encontravam músicas, comidas, prostituição e abrigo para os fugidos. Estas casas estariam abertas a todo tipo de gente e manifestações e não eram bem vistas pelas autoridades policiais que frequentemente davam batidas e acabavam com a festa.

A partir do século XIX, as freguesias do Recôncavo Guanabará passaram a abastecer com alimentos e madeira a cidade do Rio de Janeiro, além de armazenar e escoar a produção de café do Vale do Paraíba, fatores esses que intensificaram as relações entre essa região e o polo central.

Em termos históricos, o processo de habitação dessa região realizou-se no início do século XX, com o progresso das obras de saneamento na cidade do Rio de Janeiro. Com o acentuado aumento das perseguições aos grupos de religião de matriz africana, observou-se um alto índice migratório dos grupos religiosos de origem negra a partir da década de 30. As casas de Candomblé dão início a uma multiplicação silenciosa de culto ancestral e a Baixada Fluminense, aos poucos, vai se autoafirmando como mais um espaço de resistência negra, que se consagra como a nova “Pequena África Brasileira”, nome dado por Heitor dos Prazeres a uma região do Rio de Janeiro que abrangia toda a zona Portuária do Rio de Janeiro, Gamboa e Saúde, onde se encontram, até hoje, Comunidades Remanescentes de Quilombos da Pedra do Sal, Santo Cristo e outras localidades. Localidades essas habitadas por escravos alforriados, que de 1850 até 1920, foram conhecidos por “Pequena África”.

Neste mesmo período, as casas religiosas de matrizes africanas, discriminadas e marginalizadas, que tinham suas atividades concentradas nas regiões centrais do Rio de Janeiro, foram obrigadas a se deslocarem ou foram orientados por seus santos a buscarem um local sagrado mais adequado para a prática de rituais que exigem a proximidade com a natureza para o seu desenvolvimento.

Em contrapartida, muitas comunidades religiosas começaram a transferir-se para a Baixada Fluminense, “convidadas”, em parte, pela reurbanização da cidade maravilhosa nas primeiras décadas do século XX. Por isso, qualquer manifestação cultural e religiosa de origem africana passou a não ser bem-vinda na cidade, a fim de alimentar um pensamento racista, expresso também na intitulação da comunidade negra como “raças atrasadas” ante o sonho da Belle Époque brasileira. Outro fator que estimulou essas transferências foi a possibilidade de poderem comprar terrenos de baixo valor. A Baixada Fluminense começa a ser desenhada por homens e mulheres que chegam à nova terra para cultivar seus santos e realizar seus rituais de

maneiras muito diversas e que se instalam em busca, também, de oportunidade de trabalho, fato que se expande na região, ou simplesmente por terem sido expulsos das regiões centrais do Rio de Janeiro.

Entre as décadas de 1920 e 1930, as principais lideranças do candomblé do Rio começaram a morrer: Rodolfo Bamboxê, João Alabá, Cipriano de Abedé e Aninha de Xangó. Suas mortes tiveram como consequência o fechamento de suas casas, com exceção do *Ilê Axé Opô Afonjá* (de mãe Aninha). Estes fechamentos, no entanto, não significaram o fim dos terreiros de candomblé na cidade, mas sim marcaram uma espécie de continuidade, pois a dispersão culminou na abertura de novas casas por toda a região do “Grande Rio”.

Nessa época, as “casas de santo” que foram transferidas para os subúrbios e para a Baixada Fluminense, como é o caso de Dona Pequena de Oxalá e por seu marido João Bankolê (herdeiros do orixá de João Alabá), transferem-se da Gamboa para Bento Ribeiro e, em 1932, em definitivo, para Mesquita, passando a ser conhecida como Casa Grande de Mesquita. Outro célebre terreiro, transferido da região do Centro do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense, foi o *Ilê Axé Opô Afonjá*, no bairro de Coelho da Rocha, em São João de Meriti (uma extensão do terreiro, de mesmo nome, fundado por mãe Aninha de Xangó em Salvador, no ano de 1910).

Na década de 30, do século XX, outros fatores, além da migração das comunidades religiosas de matriz africana, determinaram o deslocamento populacional para os municípios da Baixada Fluminense. Primeiro, as obras de saneamento do Governo Federal, seguidas da eletrificação da Central do Brasil a partir de 1935, com a instituição da tarifa ferroviária, única para todo o Grande Rio e, ainda, a abertura da Avenida Brasil. Aliados a estes fatores, encontramos a instalação da indústria secundária de laranja e a introdução da indústria Fenemê (Fábrica Nacional de Motores). Como atrativo, também eram oferecidas oportunidades de trabalho, além da oferta de terras por grileiros, a um baixo valor, atraindo as populações mais pobres a migrarem para essa região.

Segundo a pesquisadora PEREIRA (2006), no município de Duque de Caxias, surgem duas importantes entidades do movimento negro, que são a União dos Homens de Cor, suas sessões ou congêneres estaduais, e o Centro Cultural José do Patrocínio, entidade municipal, entre o final dos anos de 1940 e o final dos anos 1960, respectivamente. Buscam inserção e reconhecimento no plano sociopolítico em âmbito regional relacionados com as demandas do movimento negro nacional, buscando a ascensão social do negro, não só pela via da escolarização, da assistência social, mas, especialmente, pela participação na política partidária e pela ocupação de espaços em agremiações assemelhadas. Em fins das décadas de 70 e início de 80, o discurso se concentra na valorização étnico-racial, sem evidenciar o caráter religioso,

fazendo com que alguns líderes religiosos se afastem do movimento, dedicando-se exclusivamente ao assentamento do seu Axé e à realização de cerimônias como casamentos e batizados.

Não há como falar de religiões de matrizes africanas, na Baixada Fluminense, sem mencionar o nome de João Alves Torres Filho, Joãozinho da Goméia (1914-1971), o Rei do Candomblé, que deixou a Bahia em 1948, e chegou ao Rio de Janeiro, especificamente na cidade de Duque de Caxias, no mesmo ano, onde abriu um terreiro. Joãozinho da Goméia, lutou contra a invisibilidade e perseguições aos Candomblés, utilizando suas narrativas diversas, narrativas essas que contradiziam os discursos coloniais do seu tempo. Segundo MENDES e FERREIRA (2021), ele criou seu espaçotempo de tradição afrodiáspórica, acolhendo, cuidando, publicizando práticas até então criminalizadas pelo cunho colonial. Foi um homem do seu tempo, mas com práticas decoloniais. Abriu as portas do seu terreiro para políticos, gravou discos com cantigas de tipos variados de Candomblés, escritor de coluna em jornal, citado em jornais e revistas, para além dos informes policiais tão comuns à época.

Pensando nos terreiros como um espaço de resistência, Tata Londirá (Joãozinho da Goméia) teve grande importância na construção de suas narrativas decoloniais. Num período em que os praticantes de Candomblé eram perseguidos e presos, ele apresenta elementos complexos que compõem as zuelas e os axós que trazem narrativas sobre os Nkises/orixás. É através das zuelas, que Joãozinho da Goméia apresenta o Candomblé, mesmo sendo filiado ao Candomblé denominado Angola, no qual as falas ritualísticas são ligadas ao que denominamos ramo da língua bantu (MENDES e FERREIRA, 2021).

Mesmo sendo acusado em diversos momentos de estar folclorizando o Candomblé por divulgar as danças, axós, zuelas sagradas em outros espaços, surgem análises que apontam suas estratégias como forma de desmistificar o Candomblé (GAMA, 2014). Elizabeth Gama nos chama atenção para pensar que:

Aprender o que para Bastides significa “macumba para turista”, Lody e Vagner Gonçalves descrevem como inteligência e sensibilidade. [...] Expor a religiosidade aos olhos leigos, relacionando religião com cultura popular, foi uma das estratégias de reconhecimento e aceitação de João. Mas para isso ele teria que subverter as regras que sugeriam simplicidade no culto e, de fato, revolucionou algo que podemos notar nos dias atuais como uma herança de sua ousadia: a vestimenta dos orixás (MENDES E FERREIRA, pag.42, 2020, *apud* GAMA, p. 82, 2014)

Essa “quebra” consciente das tradições pode ser entendida como caminhos, estratégias de elaboração de suas narrativas lidas das mais variadas formas, tanto por praticantes das religiosidades de matriz africana, como por leigos e desconhecedores do Candomblé.

Ao longo dos tempos não se observaram apenas mudanças quanto à localização/deslocamento dessas comunidades da cidade do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense. É preciso perceber as transformações processadas na sua estruturação física, associadas à variação em sua designação. Muitas vezes, essas comunidades são denominadas como terreiros, uma nomeação compartilhada com outras situações urbanas e arquitetônicas no Brasil. Nas memórias, depoimentos, relatos e reflexões, até aqui recuperados, encontram-se outras denominações como casa e roça. A variação no uso desses termos indica transformações significativas quanto às possibilidades espaciais e às práticas dessas comunidades religiosas, bem como as assinala na passagem do tempo.

Todos os dirigentes religiosos de matriz africana tiveram sua importância para a construção do território da Baixada Fluminense, e o Candomblé, praticado nos terreiros, contribuiu para os primeiros cultos afros religiosos. Constata-se que o Recôncavo serviu de base para a manutenção da cultura afrorreligiosa no Brasil, através do candomblé, através de seus preceitos, toques de tambores, danças de rodas, e demais signos, que contribuíram amplamente para provar que, bem antes do que se presumia ou pensava, até mesmo antes da migração baiana, já existiam registros das manifestações de cunho religioso de negros escravistas que viviam ou transitavam pela região.

2 CONHECENDO AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE DE AXÉ

Por ser uma religião iniciática, no Candomblé aprende-se pela vivência. Desse modo, é a relação entre seus membros que possibilita o acesso aos saberes e fazeres que são passados pela oralidade. É por meio dessas vivências que as crianças se humanizam e constituem sua identidade, com a manutenção e a renovação da tradição que continua viva no cotidiano dos terreiros.

Pensando nessas vivências de terreiro, abrimos o capítulo 2 com um *itàn*, que é um dos instrumentos possibilitadores de aprendizado, que envolvem tradição e segredos, e principalmente as crianças adoram ouvi-los. Segundo FERREIRA (2016), o *itàn* é um dos principais instrumentos para o repasse, compreensão e manutenção das tradições do candomblé, tradições essas que possuem o segredo e a oralidade como mola de propulsão; os registros escritos existem em número considerável como forma de guardar ensinamentos ritualísticos aprendidos com os mais velhos.

Buscando compreender que a tradição oral é passada de geração em geração, proponho abrir este capítulo com um *itàn* registrado por PRANDI (2019), que possui referência e falas (às vezes de silêncio) dos afros religiosos, uma presença marcante das crianças nesses mitos reguladores do vínculo entre o povo de santo e os orixás, e, ainda, por se fazer muito presente nos espaços dos terreiros, podendo ser considerado um facilitador das aprendizagens.

Os *Ibejis*²⁴, os Orixás gêmeos, viviam para se divertir. Não é por acaso que eram filhos de *Oxum*²⁵ e *Xangô*²⁶. Viviam tocando uns pequenos tambores mágicos, que ganharam de presente de sua mãe adotiva, *Iemanjá*²⁷. Nessa mesma época, a Morte colocou armadilhas em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos que caíam na suas arapucas. Homens, mulheres, velhos ou crianças, ninguém escapava da voracidade de *Icu*²⁸, a Morte. *Icu* pegava todos antes de seu tempo de morrer haver

²⁴É representado por dois seres que são as divindades gêmeas da vida. Ele carrega a felicidade em seu coração e enxerga a vida com os olhos da infância. Protetor das crianças, o Orixá simboliza o nascimento e a vida. Ver Bastide (1985).

²⁵É uma divindade (Orixá) do candomblé, é a rainha da água doce, dona dos rios e cachoeiras. Ver Bastide (1985).

²⁶É uma divindade (Orixá) bastante cultuada pelas religiões afro-brasileiras, sendo considerado deus da justiça, dos raios, dos trovões e do fogo, além de ser conhecido como protetor dos intelectuais. Ver Bastide (1985).

²⁷É uma divindade (Orixá) do candomblé, deusa da nação de Egbé, nação Iorubá onde existe o rio Iemojá (Yemanjá). No Brasil, rainha das águas e mares. Orixá muito respeitada e cultuada, é tida como mãe de quase todos os Orixás Iorubanos. Ver Bastide (1985).

²⁸ É o orixá que foi designado por Olodumare a conduzir o ciclo da criação, devendo vir todos os dias ao Aiyê levar os homens e mulheres que já cumpriram sua missão e devem ser reconduzidos ao Orum, retirando o emi (sopro da vida), condição imposta para a renovação da existência, para que mais tarde Olodumare possa decidir sobre seus destinos novamente. Sua celebração no ritual do Axexê comemora a volta do homem ao todo

chegado. O terror se alastrou entre os humanos. Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros, todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de *Icu*. Mas todos foram vencidos. Os humanos continuavam morrendo antes do tempo. Os *Ibejis*, então, armaram um plano para deter *Icu*. Um deles foi pela trilha perigosa onde *Icu* armara sua mortal armadilha. O outro seguia o irmão escondido, acompanhando-o à distância por dentro do mato. O *Ibeji* que ia pela trilha ia tocando seu pequeno tambor. Tocava com tanto gosto e maestria que a Morte ficou maravilhada, não quis que ele morresse e o avisou da armadilha. *Icu* se pôs a dançar inebriadamente, enfeitiçada pelo som do tambor do menino. Quando o irmão se cansou de tocar, o outro, que estava escondido no mato, trocou de lugar com o irmão, sem que *Icu* nada percebesse. E assim um irmão substituíu o outro e a música jamais cessava. E *Icu* dançava sem fazer sequer uma pausa. *Icu*, ainda que estivesse muito cansada, não conseguiu parar de dançar. E o tambor continuava soando seu ritmo irresistível. *Icu* já estava esgotada e pediu ao menino que parasse a música por uns instantes, para que ela pudesse descansar. *Icu* implorava, queria descansar um pouco. *Icu* já não aguentava mais dançar seu tétrico bailado. Os *Ibejis* então lhe propuseram um pacto. A música pararia, mas a Morte teria que jurar que retiraria todas as armadilhas. *Icu* não tinha escolha, rendeu-se. Os gêmeos venceram. Foi assim que os *Ibejis* salvaram os homens e ganharam fama de muito poderosos, porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar aquela peleja com a Morte. Os *Ibejis* são poderosos, mas o que eles gostam mesmo é de brincar. (PRANDI, 2019, p.375)

Em algum momento das nossas vidas já soubemos ser crianças e poucos são aqueles que não recordam com carinho dessa fase tão encantadora das nossas vidas. Os mais novos residem em um mundo especial onde a brincadeira é a sua maior responsabilidade e, por isso, deliciam-se em não terem de pensar em mais nada.

Por isso trago o *itàn* de *ibeji*, que conta uma das narrativas existentes, desses orixás crianças, que possuem alegria igual e tão genuína como aquela que mora no olhar dos pequenos. Eles são travessos, encontram felicidade sem saberem, mas nos deixam a mensagem de que ser criança é ter certeza que viver vale muito a pena!

Com a leitura do *itàn*, podemos perceber que existe uma relação do Orixá Oxum com as crianças. *Oxum*, dentre os vários de seus domínios, seria o Orixá da fertilidade. À *Oxum*, também se atribuem a paciência, amor e certa meninice como seus atributos (paralelos ao domínio das águas doces no fluxo tranquilo e acolhedor dos lagos), necessários para o cuidado incondicional às crianças pequenas. Seria *Oxum* quem cuida para que os pequenos nasçam e cresçam, quem os deixa aprontar, quem os protege de malefícios sérios. *Oxum* seria responsável por cuidar das crianças, frágeis fisicamente, mas que, com sua proteção, ela as permite fazerem suas estripulias e crescerem bem. Há um mito, inclusive, em que *Oxum* transforma seus filhos em verdadeiras joias, a quem confere muito zelo, proteção e cujo brilho a envaidece. Em outro mito, *Oxum* leva para si, nos domínios das águas doces, o tão sonhado filho de Iemanjá por ela

primordial, reafirmando o grande mistério e possibilitando outras vidas. As vestes brancas, neste ritual, simbolizam a verdade absoluta, morte e vida. Ver Bastide (1985).

não ter cumprido corretamente uma obrigação, após ter sido ajudada por *Oxum*. As crianças do candomblé, então, são, antes de tudo, protegidas, mimadas e regidas por *Oxum*.

No capítulo do livro de Prandi²⁹ dedicado aos mitos dos *Ibejis*, encontramos a definição deste Orixá, que são duas crianças gêmeas: “Os *Ibejis* são poderosos, mas o que eles gostam mesmo é de brincar” (Prandi, 2019, p. 377). Os dois irmãos aparecem ora atormentados, ora protegidos por um terceiro gêmeo (*Idouú*), que seria o complemento, aquele que, de fato, fica na cabeça dos irmãos. Os irmãos têm um elo fundamental, em que um não pode viver sem o outro. Por isso os *Ibejis* são comumente retratados como uma estatueta de madeira sempre em par, indicada, inclusive por um dos mitos, como a forma em que os *Ibejis* não poderiam mais ser desligados

Mas há, sem dúvida, uma menção ainda mais profunda ao papel dos *Ibejis* para a estruturação do candomblé: assim como *Oxum*, uma *Iyabá*³⁰, detém os poderes da fertilidade – sem a qual uma família, um povo, uma cultura não têm continuidade – os *Ibejis* são a consequência da fertilidade, como as crianças que chegam junto aos vivos com o papel de mantê-los e renová-los.

Já pelo mito “Os *Ibejis* nascem como *abicus*³¹ mandados pelos macacos”, vemos o forte indício de quão relevante a presença das crianças na estruturação do candomblé: “*Abicus* nascem para morrer e nascer de novo e morrer – esse é o jogo deles” (idem, p. 371). Os *abicus*, nesse sentido, são maus presságios, pois indicam a entrada na morte no cerne da fertilidade de uma família, de um povo. Advertem que há algo muito mal resolvido, uma punição por desrespeito a forças vitais (em que se inclui a morte) superiores aos vivos. As crianças trazem a presença de *Oxum* e dos *Ibejis*, mas os *abicus* indicam a presença de *Icu* (a morte). Assim, vê-se na presença das crianças, na mitologia do candomblé, tanto a presença da maior bondade, riqueza e alegrias, quanto a desolação da morte, desgraça e infertilidade. Por que exatamente nas crianças estão conferidos estes atributos? Importante notar que as crianças nunca dizem respeito unicamente a elas mesmas: elas são consequências de um ciclo, de uma tradição, de

²⁹Livro Mitologia dos orixás 2019

³⁰ É o termo dado aos orixás femininos Iemanjá e *Oxum*, mas no Brasil esse termo é utilizado para definir todos os orixás femininos. Ver Bastide (1985).

³¹ Constituem-se numa sociedade de espíritos, onde a regra é vir à Terra (encarnar) mas viver apenas por um curto período. Sabe-se que antes de encarnar o espírito se compromete com a comunidade dos *Abicu*, à qual pertence, de voltar o mais rápido possível, estabelecendo inclusive, data e hora. Existem ebós para quebrar esse pacto do espírito com a sociedade dos *Abicu*, permitindo assim, que o espírito viva por mais tempo na terra (Bastide, 1985).

uma história. A morte de uma criança não é mau presságio biográfico, mas sim a sua família e ao seu povo. Seu nascimento e vida trazem bons presságios igualmente.

2.1 O tempo-espaço do aprendizado

Ao ouvir as crianças do terreiro, minha pesquisa busca construir uma experiência que coloca o candomblé como detentor de uma cosmovisão de um rico sistema simbólico, de tradição africana, com valores pautados sob uma visão de mundo milenar, de base africana, que contraria, em parte, os valores da razão do Estado e, por conseguinte, da escola, pois estes em muitos momentos ainda estão ancorados numa visão eurocêntrica (branca, cristã e antiafricana).

Para compreendermos melhor o lócus desta pesquisa, faremos aqui uma pequena contextualização, pois é no terreiro que se desenvolvem relações interacionais de ensino-aprendizagem das visões/leituras de mundo, da ritualística e as múltiplas sociabilidades entre os agentes pesquisados. Os laços interacionais de uma comunidade-terreiro são mantidos no tempo sob a forma de famílias-de-santo (VERGER, 2002), que constituem tradicionalmente as unidades sociais da cultura de um terreiro. Atrelado a esse elemento, pode-se dizer que o tempo é elemento primordial no Candomblé. O próprio Candomblé – uma reformulação do *modus vivendi*³² africano no Novo Mundo- tem se adaptado aos novos modos de vivência da sociedade com o passar dos tempos. ORTIZ, (1999); PRANDI, (2004).

O terreiro pesquisado é uma casa regida pela divindade *Logun Edé* (lógunèdè) que significa deus da guerra e da água. Rei de Ilexá. Caçador habilidoso e príncipe soberbo, *Logun Edé* reúne os domínios de Oxóssi e Oxum e quase tudo que se sabe a seu respeito gira em torno de sua paternidade. É um terreiro que, na forma espacial onde está localizado atualmente, data do ano de 2019, porém seu axé data do ano de 1998, onde teve o início no município de São de Meriti, funcionando ali até sua transferência para a nova sede, em Imbariê, Duque de Caxias, também localizado no estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense.

A casa possui muitos filhos, por isso tem um calendário extenso ao longo do ano. Inicia seu culto ancestral com *Oxála*³³ (com as Águas de Oxalá) e encerra com a festa da yabás.

³²É uma frase que significa "modo de vida" ou "modo de vida". Costuma-se significar um acordo ou acordo que permite que partes conflitantes coexistam em paz.

³³É o orixá associado à criação do mundo e da espécie humana. Pode ser conhecido também, como Obatalá. "Oxalufã" e "Oxaguiã", todos termos procedentes da língua iorubá. Ver Bastide (1985).

Observa-se a iniciação dos abiãs³⁴ ou as obrigações, como são chamadas as ações de devoção, que confirmam os laços de parentesco com a família-de-santo da casa.

Percebeu-se que, nesta casa, as obrigações acontecem mediante uma agenda ritual. A agenda ritual organiza as atividades necessárias a esta ou àquela obrigação. Por exemplo, quando a obrigação de integrar o corpo iniciático da casa é a raspagem da cabeça com reclusão mínima de 21 dias de aprendizado intenso, a agenda ritual engloba atividades como os *ebós*³⁵ de limpeza, o apanhado das folhas usadas para a produção dos banhos e chás, o culto à cabeça do iniciado, o sacrifício de animais, o ensino da linguagem comunicativa e da expressão dançante, os preparativos para a festa de saída da reclusão e afazeres diários domésticos como cozinhar, lavar roupas, varrer etc. Tanto nas atividades rituais, quanto nos afazeres domésticos, às crianças são confiadas a capacidade de execução. São ensinadas a desempenhar funções ritualísticas por, justamente, serem preparadas para tal. Mas tudo com muita cautela para não atrapalhar o momento da infância.

É interessante destacar que a lógica da distinção entre o que é sério e o que é brincadeira é muito própria do mundo adulto, o que não necessariamente faz sentido para o universo da criança, sendo o lúdico um dos principais instrumentos de sua aprendizagem. As crianças aprendem comportamento básico de obediências familiar, religiosa e social no terreiro. São instruídas a como se portar diante de diversas situações e a como agir em diferentes casos. Para CAPUTO (2012), a questão do brincar mostrou-se como algo relevante para compreender a aprendizagem vivenciada pelas crianças no terreiro.

Percebe-se que as crianças do terreiro são educadas com olhar especial. Aprende desde cedo o verdadeiro sentido do respeito e crescem sob a luz e cuidados dos deuses e deusas africanas. Segundo CAPUTO (2012), o candomblé valoriza a família, a vida em família e é uma família; sendo assim, a criança é vista como um ser e como a continuidade da família e da vida em família - ela é e deve ser elemento nuclear e protagonista neste universo africano.

As comunidades de terreiro de candomblé são espaços socioculturais em que os saberes são compartilhados gradativamente, a cada passo cumprido, dentro dos princípios que orientam cada comunidade de terreiro. Por isso, acredita-se que os terreiros de candomblé com todos os

³⁴É todo afro religioso que entra para a religião do candomblé, e só deixará de ser abiã quando for iniciado, passando a ser, então, um iaô. Ver Bastide (1985).

³⁵São determinadas coisas tais como sementes, bebidas, frutas, verduras, etc., materiais que são passados no corpo da pessoa para a limpeza. Existem várias espécies de Ebó. O Ebó é feito para agradar os Orixás, geralmente, são colocados em locais de domínio desses Orixás. Ebó é uma sequência de rituais que vem corrigir várias deficiências do ser humano (saúde, amor, prosperidade, amor, trabalho, equilíbrio, harmonia). Eles são feitos para tirar Eguns, abrir caminhos, reestabelecer a saúde, tirar demandas, equilibrar etc. Ver Bastide (1985).

seus modos de vida, e, portanto, com todas as leituras de mundo e vivências das histórias singulares, estão nessas redes educativas. Redes tecidas por danças, cantos, comidas, rezas, folhas, mitos, artefatos, gestos e segredos. Redes tecidas pela história desses povos. Segundo FERREIRA (2016), essas vivências, que são construídas dentro / nos cotidianos do terreiro, dentre outras tantas coisas, vão tecendo esses saberes, mas não desconsidera todo o mundo que forma cada uma das pessoas que compõem o espaço.

Pensando as redes dentro do candomblé cíclico e contínuo, a criança iniciada tem papel de protagonista e tem seu espaço, ela é honrada, louvada e protegida, como criança, que será o futuro da comunidade, porque sabem que efetivamente ela o será. Em uma sociedade que nega o espaço a esta criança, encontrar um espaço privilegiado no candomblé, pode, em certa medida, compensar esta ausência e, por isso, ela gosta de estar nele.

No terreiro, as crianças são estimuladas a conviverem com as diferenças. O candomblé ensina as pessoas a não serem racistas, preconceituosas, a não desrespeitarem alguém por conta de suas relações ou orientação sexual. Ajuda as crianças e os jovens, sobretudo os negros, a obterem conhecimentos relacionados à comida, ervas, história, vestimentas e danças.

2.2 O que aprendem

Buscou-se no terreiro investigar os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças do terreiro. Nas brincadeiras e no dia a dia delas na roça, elas aprendem frases, cânticos e rezas em idiomas como o iorubá, demonstrando muitas vezes destreza em sua utilização, e apontando para um processo de incorporação delas em seu universo simbólico. Pode-se interpretar esse fenômeno como parte de uma resistência cultural tão forte que permanece e se expande na atualidade, verificando mesmo o que alguns pesquisadores apontam como processo de *reafricanização* dos cultos afro-brasileiros, que ocorre ao mesmo tempo em que as religiões de matrizes africanas deixam de ser religiões étnicas no sentido mais estrito do termo (PRANDI, 2004, p.233).

Os saberes criados dentro do terreiro de candomblé são construídos e vivenciados de forma oral, interagindo com o lúdico, o corpo, a arte e a religiosidade dentro do mítico, com respeito às tradições dos mais velhos. Nos terreiros, aprendem-se através da oralidade os mitos, cantigas, rezas, comidas, artefatos, cargos, rituais. Segundo Silva (2015), todas essas coisas são

faladas em iorubá, uma língua africana viva, que circula cotidianamente nos terreiros de candomblé no Brasil; e as crianças, jovens e adultos conhecem o que circula por esses cotidianos. Não um iorubá falado por nigeriano de origem, mas o de terreiro, que é uma hibridização das nações que foram arrastadas para essas terras e fundiram-se para manter vivas suas tradições. Como diz BÂ (2011), mergulhado no verbo, atento a todos os movimentos, falas e as tradições dos mais velhos de santos.

Pensando nessa oralidade, trago a língua também como um elemento de tradição. BENISTE (2009) nos diz que o iorubá é um dos duzentos e cinquenta idiomas falados, ainda hoje, na Nigéria. “É também uma das línguas naturais faladas em alguns outros países da África Ocidental, a saber, as Repúblicas do Benin (antigo Daomé), Togo e Gana”. Tal como outras, chega até nós no período da escravidão. Seu último refúgio foi nas comunidades de candomblé chamadas roças, casas, ilê, que utilizam elementos culturais nagôs. Tem sido mantida por meio de cânticos, rezas e expressões diversas. A língua é um elemento fundamental na manutenção e preservação da cultura. Segundo BENISTE (2012), o idioma iorubá pertence à família de línguas do Sudão, é falado nas diferentes regiões da atual Nigéria, chega até nós no período da escravidão e se torna a mais comum nas comunidades negras.

A oralidade manteve entre nós o candomblé e sua língua. E foi através dessa memória de fala que se preservaram, segundo CAPUTO (2012), as histórias das casas, de seus fundadores, das ligações ancestrais com a África, os mitos e diferentes rituais, as cantigas, as receitas, os segredos. Tudo passado de candomblecista para candomblecista através de gerações, trazendo essas culturas desde a escravidão até os dias de hoje.

Toda essa tradição oral é conjunto de ensinamentos de uma vida que nunca atravessa as portas das escolas, local onde se ensina a cultura dos povos dominantes, ao invés de também ensinar a cultura afro-brasileira, que quase sempre é vista com descaso e preconceito. As tradições populares africanas sobrevivem resistindo a essa manifestação ou se adaptando a ela, criando uma identidade própria.

Neste âmbito, o mestre da tradição oral, BÂ (2011), ensina-nos que quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos, para ele, terá validade, a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.

SILVA (2015) afirma que a tradição ancestral resistiu através dos odores, sabores, sons, toques, e dentre outras tantas coisas que o candomblé nos deixou de herança cultural. Essas redes de saberes dos cotidianos de terreiro vão tecendo redes de aprendizados, mas não

desconsiderando todo o mundo que forma cada uma das pessoas que compõem este espaço. O terreiro deve ser pensando, portanto, como um *locus*³⁶ de circulação de saberes que ocorre em múltiplas direções. Trata-se de processos de aprendizagens que acontecem de forma não linear, que se apresentam na forma de narrativas alegóricas e de casos oriundos das redes de relações no terreiro.

Pensando em outros saberes que são construídos dentro do terreiro, SANTOS (2011) chama a atenção para o fato de que no candomblé há também uma aprendizagem essencialmente corporal. Segundo a autora:

Aprender nestes contextos não é primeiramente adquirir um domínio intelectual do que se passa, é ajustar-se à cena, ser capaz de responder corporalmente a seu apelo e, desta forma, tornar-se parte dela. É um processo em que sensibilidades são despertadas, desenvolvidas e canalizadas rumo à formação de hábitos e disposições mais duradouras para agir (SANTOS, 2011, p. 190).

Percebe-se, desse modo, que pensar os processos de aprendizagem vai além dos conhecimentos adquiridos, perpassando a construção de se estar no mundo onde se aprende a viver, segundo as práticas da comunidade religiosa, conhecendo seus preceitos, tecendo e aprofundando os vínculos com a família-de-santo. Cabe destacar que todo processo de aprendizagem se realiza numa dimensão essencialmente comunitária. Esses saberes não ocorrem numa dimensão individual, mas principalmente coletiva, não se esquecendo que tal comunidade é complexa e heterogênea e há nela uma cultura própria das crianças.

As crianças passam a conhecer o uso medicinal de certas plantas e a mágica substancial química contida em tudo isto: chás, banhos, decorações, emplastos etc. A usabilidade ritual de alguns elementos naturais -vegetais como ervas, grãos, raízes; minerais como o sal, o carvão, as pedras e as águas dos mares, rios e fontes; animais como integrantes da base alimentar onívora e a importância da vida e do sangue animal- notórios no Candomblé, o que é algo bastante interessante. FERREIRA (2016) traz uma compreensão de que o terreiro é o lugar das tessituras a partir das experiências que hibridizam emoções, sensações, saberes e proporcionam liberdade na organização do que é aprendido, enxergando esse espaço de saberes, segundo Caputo:

Entendo os terreiros como espaços de circulação de conhecimentos, saberes, de aprendizagens. No cotidiano das casas de Orisá, se aprende e se ensina com as ervas, as comidas, a confecção das contas, as músicas, as oferendas votivas, as cores, os cheiros, as danças, os panos, as artes, as roupas, os artefatos, a vida, a morte. Tudo aprende, tudo ensina. (CAPUTO, 2012, p. 257)

³⁶Trata-se de uma pesquisa em curso ainda, devido a tanto utilizar-se também de dados referentes a outras pesquisas etnográficas sobre essa temática visando a embasar os argumentos.

Segundo FERREIRA (2016) existem saberes plurais, hibridizados nesses espaçostempos que compõem o terreiro. Somos tecelões das redes de saberes, sem distinção da idade ou grau de instrução. Somos autores de nossas histórias. Essas redes, por exemplo, são construídas na ritualística sacrificial que essas crianças participam, isto é, nos rituais de corte de animais oferecidos à alimentação das divindades em conjunto com a comunidade participante dos ritos internos e públicos (as festas); observa-se que elas aprendem atividades de cozimento das comidas animais e de origem vegetal, o que se apresenta como uma atividade ligada ao mesmo tempo ao mundo sagrado e ao profano, pois se trata de uma aprendizagem que passa a ser utilizada no templo e fora dele. Esse processo obviamente transparece as relações de dominação e tensões postas na relação entre o mundo adulto e o das crianças, tendo em vista que:

Os adultos assumem um papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adoção de processos de administração simbólica das crianças (Sarmiento, 2004), através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças (por exemplo, a propósito das práticas de consumo, das horas de sair, das formas de saudação aos mais velhos, de hábitos legitimados ou proibidos), quanto na interação face a face e no desempenho dos seus papéis de pais, professores, formadores, funcionários das instituições que lidam com crianças, etc. (SARMENTO, 2011, p.584).

Outros momentos em que tais questões aparecem são durante as festas em que toda comunidade executa os passos das danças que aprendeu. A dança é uma forma de comunicação pela expressão do corpo nas festas, sendo esses eventos os que reúnem pessoas de diversas origens e diferentes estratos sociais, mas que mantêm em comum a crença nas divindades de origem africana e afro-brasileiras. Inúmeros pratos de comida são oferecidos durante as festas numa forma de comunhão. Devemos reconhecer, portanto, que a dança, a festa e a comida são elementos centrais para se compreender a lógica das religiões afro-brasileiras (MOTTA, 1995). Segundo FONSECA (1998, p, 271):

Na verdade, as músicas e as danças ocupam uma posição central nas festas realizadas nos terreiros. Conforme vimos, é através dos pontos cantados, isto é, cantos sagrados, para saudar e evocar os deuses, e dos seus ritmos, tocados pelos ogãs, que as entidades “descem” à terra. Se, por um lado, é necessário cantar com todo o entusiasmo e vigor para agradar às divindades, por outro, é importante também acompanhar os cantos com as respectivas danças, onde as coreografias estão relacionadas com as histórias míticas desses deuses. Deste modo, as músicas ouvidas e cantadas são transformadas em movimentos sagrados, movimentos que remontam às origens, tempo mítico dos deuses. (FONSECA, 1998, p, 271)

Desse modo, os laços estabelecidos dentro dos terreiros de Candomblé são modos legítimos de socialização com a cultura e a religiosidade com a qual essas crianças se identificam. Em todo caso, é importante destacar que muitos desses elementos são retraduzidos na cultura das crianças, em especial por meio da ludicidade, tendo em vista que diferentemente dos adultos, as crianças brincam continua e abnegadamente, não havendo uma distinção clara entre o brincar e as “coisas sérias” (SARMENTO, 2004). Isto foi observado em alguns momentos no terreiro, entre uma brincadeira e outra, quando as crianças faziam brincadeiras que imitavam a ritualística e o transe dos orixás. Eles brincavam de dançar os passos executados pelas divindades em transe, imitando também ogãs e pai de santo. A brincadeira durou até eles cansarem e partirem para uma outra atividade rotineira deles no terreiro.

2.3 Como aprendem e com quem aprendem

A iniciação na religião se dá por vários fatores: pela cobrança de um orixá ou por motivo de doença³⁷ (RIBEIRO, 2016, *apud* GOMBERG, 2008, MANDARINO & GOMBERG, 2009); ou após o indivíduo ter passado por um período de tempo frequentando o terreiro na condição de abiã e decidir se iniciar na religião. Para RIBEIRO (2016), o indivíduo adulto escolhe, decide se quer ser iniciado ou não, mesmo em caso de doença, assumindo as consequências de sua escolha. Em se tratando de uma criança muito pequena, esse processo se dá de forma diferente. Neste caso, as crianças muito pequenas não têm condições de escolher se querem ou não ser iniciadas. Assim, quem decide são seus pais ou o Pai de Santo. Além disso, tem outra implicação em consequência da não escolha da criança pela iniciação: o cumprimento de certas obrigações que são herdadas, pois o Candomblé traz na sua essência uma forte presença da ancestralidade. Somado a isso, o cumprimento dessas obrigações não depende somente da vontade da criança, mas também da vontade de outros, de seus pais ou responsáveis para que elas sejam realizadas. Tudo isso gera implicações para a vida da criança iniciada. Segundo os estudos de RIBEIRO (2016), entre as crianças que são iniciadas, tem as iaôs, as equédes e os ogãs. Todas passam por um processo de iniciação na religião, o que as diferencia é a sua função.

³⁷Segundo Ribeiro (2016), significa a lógica da perspectiva terapêutica presente na prática do candomblé.

O iaô é rodante (adoxo³⁸), aquela que, no seu processo de iniciação, raspou a cabeça e recebeu o oxu³⁹, por meio de uma incisão.

As crianças, iniciadas ou não dentro da religião, são ensinadas mediante a observação, ainda que a aprendizagem não se dê apenas a partir disso, uma vez que, como já mencionamos, a brincadeira possui uma centralidade no processo de aprendizagem das crianças no terreiro. Saliente-se que não se é ensinado “como brincar”, portanto, a aprendizagem é, por excelência, um processo criativo. Segundo PIRES (2009), não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos seus pares e dos/aos adultos; aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender.

Dentro do terreiro, esta aprendizagem requer tempo e dedicação. Segundo QUINTANA:

O tempo do olhar descompromissado, da pergunta não feita, do andar no sentindo oposto àquilo que buscamos, pois na cultura religiosa do Candomblé, cabe aos orixás, voduns e inques nos dizer o que podemos alcançar e quando isso acontecerá. São situações em que os (as) filho (a)s de santo aprendem e se socializam, desenvolvendo a maturidade necessária para acesso ao capital específico do universo religioso do candomblé. Tais práticas de ensinar encerram princípios que foram herdados dos antepassados africanos, os quais contribuíram na configuração da cultura afro-brasileira. Desse modo, o legado ancestral do Candomblé será mais preservado a partir de um processo bem (conferir se está faltando alguma palavra) perpetuação e transmissão de saberes eminentemente dinâmico presente nas relações cotidianas das comunidades de terreiro (CONCEIÇÃO, 2006). (QUINTANA, 2016, pág. 38 e 39).

No caso do Candomblé, isso se torna ainda mais proeminente, considerando a centralidade que a oralidade possui nos processos de aprendizagem, distando da dicotomização estabelecida entre a cultura oral do universo infantil, de modo que a oralidade e a observação se atrelem na aprendizagem do terreiro. Nos cultos afro-brasileiros:

O aprendizado é produto da vivência e de um processo iniciático que se concretiza através da transmissão oral do saber. [...] Aprender a cantar corretamente, dançar bem e pronunciar com precisão as diferentes saudações dirigidas aos mais velhos e aos orixás é o trabalho que se submetem os que pretendem conhecer e vivenciar a religião dos deuses africanos (BARROS, 2001, p.96).

A tais questões agrega-se a importância do tempo que é refletida na forma como as crianças aprendem tanto em espaços formais de educação, quanto no terreiro. Elas são ensinadas por etapas. Um terreiro preza por passar seus conhecimentos aquém se mostra ativo nos afazeres da comunidade e possui tempo suficiente para passar de fase de aprendizado, o

³⁸Termo empregado pelo povo de santo para designar o Filho de Santo que na sua iniciação o sacerdote (pai ou mãe de santo) abriu o fari (incisão longitudinal, feita por Mãe ou Pai de Santo no topo da cabeça do iniciado, sobre a qual se aplica o oxu) e o adoxo. Também conhecido como aquele que levou o oxu (RIBEIRO, 2016).

³⁹Um pequeno cone confeccionado com elementos rituais (folhas sagradas, minerais, animais etc.). O oxu é o símbolo maior da iniciação nos candomblés da nação nagô Ketu. (RIBEIRO, 2016, pág. 140).

que não necessariamente segue uma ordem cronológica, no sentido em que se pode encontrar crianças portadoras de um saber sobre o terreiro que em muito ultrapassa aquele possuído por adeptos adultos.

Podemos destacar que o processo de aprendizagem se realiza numa dimensão essencialmente comunitária, a observação e a aprendizagem dos ritos, dos saberes do candomblé, não ocorrem apenas numa dimensão individual, mas também, e poder-se ia mesmo dizer que principalmente, no seio da coletividade, não esquecendo com tudo, que tal comunidade é complexa e heterogênea, havendo na mesma uma cultura própria das crianças.

Quando no terreiro se ouve o sinal da *chamada*⁴⁰ é o primeiro passo para que os filhos de santo cheguem a alguma atividade ritual. Atendendo ao chamado, eles se posicionam, cada um segundo seu encargo funcional e tempo na religião, ao redor do *lócus* da atividade.

No terreiro, quem chama para os rituais internos e os festejos públicos é, hierarquicamente, o pai de santo (babalorixá) ou a mãe de santo (yalorixá) que zela pela casa (chefe do terreiro), os ogãs (chefe dos atabaques), a mãe pequena ou o pai-pequeno (porta-voz da chefia zeladora da casa), as equédes⁴¹ (auxiliares dos zelador(a) e das divindades do culto) e demais autoridades patenteadas na casa de candomblé, segundo sua senioridade, que são chamados de egbômis.

Os pais de santo ou as mães de santo foram iaôs um dia, isto quer dizer que são “virantes”⁴², pois manifestam a exorporação da divindade. Para chegar a este posto, é necessário que já tenham mais de sete anos de iniciados com raspagem da cabeça. Os ogãs e equédes não excorporam o orixá, e são escolhidos para recepcionarem a divindade enquanto o pai de santo ou a mãe de santo estiverem em transe e falarão por eles e pela divindade em terra.

A aprendizagem no terreiro requer tempos de dedicação. Segundo QUINTANA (2016), o tempo de olhar descompromissado, da pergunta não feita, do andar no sentindo oposto àquilo que se busca, pode dificultar as trocas e os processos de socialização, que só acontecem com a participação ativa do praticante. No interior das comunidades de terreiro, são os orixás que

⁴⁰O sinal da chamada é o barulho ocasionado pelo balanço do adjá. O adjá é uma sineta de metal com duas ou mais bocas, é utilizada para invocar os filhos de santo para alguma atividade, bem como a seus santos. Diz que o adjá tem o poder de chamar uma divindade em um iniciado para o orixá. O adjá que possui duas bocas é usado unicamente para chamar os orixás aborós (masculinos). O ajá que possui três ou mais bocas, é usado para chamar os orixás aborós (masculinos) quantos os orixás yabás (femininos) Ver Bastide 1985.

⁴¹A equéde: dentre os cargos femininos na hierarquia do candomblé no Brasil, o mais conhecido é da equédes. Como os ogãs, elas não incorporam seu orixá de cabeça, ou seja, não entram em transe, pois necessitam estar acordadas para atender as necessidades dos Orixás, Voduns ou Inkices para os quais foram devidamente preparadas para servir. Ver Bastide 1985.

⁴²Ao transe da exorporação, no Brasil, são conhecidos por “médium”, “rodantes” ou “virantes”.

orientam onde o filho de santo chegará, o que alcançará e quando isso acontecerá. Essas aprendizagens diferem de indivíduo para indivíduo, de categoria para categoria, que se desenvolvem em ciclos fundamentais para o desenvolvimento religioso dos que pretendem se tornar membros do grupo. São estes: Ciclo do Abiã, Ciclo do Iaô, e Ciclo do Egbômi.

Rituais como sacrifícios de animais, oferendas de pratos com as comidas preferidas pelas divindades, o trato para com os objetos que são utilizados no culto, iniciações, ou mesmo reuniões de desenvolvimento mediúnico são encabeçadas por essas hierarquias nos locais onde os rituais são executados. Nesses momentos, todos os gestos da chefia do terreiro são observados pelos membros, incluindo as crianças, com a tentativa de serem entendidos, compreendidos e de forma prática assimilados.

Como já foi dito, com a finalidade de entender a ritualística, compreender sua funcionalidade e assimilar sua prática por meio do aprendizado observacional, é que adultos e crianças participam dos rituais. Portanto, na realidade do terreiro, adultos e crianças são postos em processos de aprendizagem. A distração, a dispersão, os cochichos e as brincadeiras são malvistas nesses momentos. Durante os rituais, o zelador que chefia a casa sempre cobra atenção, silêncio, respeito e reverência aos demais, dizendo frases do tipo: “isso aqui é coisa séria, viu?”. Os pais e os responsáveis das crianças reiteram essas cobranças, apoiam a posição da chefia e reforçam nos filhos o comportamento requerido para que também aprendam e compreendam a ritualística. Todavia, a distinção entre o sério e o lúdico é algo por vezes alheio ao universo simbólico da crianças, e a brincadeira se mostra como um importante instrumento de aprender o que é sério para elas, uma vez que as crianças relacionam o brincar e o ‘faz de conta’ com as concepções do mundo adulto.

Esta articulação permite às crianças apropriarem-se de aspectos da cultura dos adultos que depois usam, refinam e expandem. [...] as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para a reprodução do mundo adulto. (CORSARO, 2002, p.118-119).

No dia-a-dia dessas crianças, elas cantam as cantigas que aprendem no terreiro. Tanto cantam, como dançam, dentro e fora do terreiro, nos espaços de vivências cotidianas. Às vezes, cantam apenas trechos, juntos ou acompanhado, outras vezes ficam cantarolando, algumas vezes são corrigidas por estarem cantando “errado”, mas sempre com prioridade de quem sabe fazer o que está fazendo - e são ensinados uns aos outros sobre o que significam essas cantigas e para que momentos/divindades são entoadas.

No terreiro há claramente um processo de aprendizagem no qual as crianças se engajam, e no qual, muitas vezes, há desencontros em torno deste com relação à perspectiva do mundo adulto e do mundo da criança (em especial no que tange ao lugar que as brincadeiras ocupam

nesse processo, pois o que se percebe é que, para os adultos, durante o culto, atrapalha a aprendizagem); contrariamente, percebeu-se que a brincadeira é constitutiva da aprendizagem, ou melhor dizendo, é talvez o principal meio dessa aprendizagem que envolve inúmeros elementos marcadores das identidades dos sujeitos.

E, por situar-se nesse contexto histórico e social, as crianças acabam por incorporar a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Para BORBA:

(...) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (BORBA,2006, p.39)

Brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2007). Para ilustrar essa afirmação, devemos atentar que, mesmo antes do brincar com os objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas.

O brincar com o corpo é descoberta. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas à descoberta do eu corporal: lidar com o seu corpo é uma grande e importante brincadeira das crianças (MACHADO, 2015). O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm (BORBA, 2006). Machado afirma que:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura”. Ela acrescenta ainda que: “No brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião” (MACHADO,2015, p.22).

A autora ressalta que o brincar é uma linguagem e que, para explorar, descobrir e apreender a realidade, paradoxalmente a criança se utiliza do faz-de-conta e das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais. Ainda segundo MACHADO (2015):

“Faz-de-conta” surge quando a criança está apta a simbolizar: dizendo algo de outra maneira, “fazendo poesia”. Do mesmo modo que os sonhos, as brincadeiras também servem à auto revelação bem como, à comunicação com níveis mais profundos, inconscientes, arquetípicos” (MACHADO,2015, p.26).

Desta forma, a criança na brincadeira se apropria de elementos da realidade imediata, atribuindo-lhes novos significados. Por isso, toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. A criança que brinca, está não só explorando o mundo ao seu redor, mas também, comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira e que será o de suas futuras atividades culturais.

2.4 Dando vida às histórias das crianças do terreiro

2.4.1 "ÒGÚN OLÓNÀ OLÀ" (Ogum é o dono do caminho da prosperidade) DOFONO DE OGUM

Dofono⁴³ de Ogum é um pequeno menino de 6 anos, foi ele quem me mostrou que eu tinha um problema de ordem teórico-metodológico. O menino não havia sido alfabetizado, ou seja, ainda não demonstrava a leitura e escrita, não se expressava bem, seu vocabulário se restringia a poucas palavras, mas sempre incisivas, no sentido de afirmar sua participação na pesquisa. Ao saber que eu estava no barracão, era sempre o primeiro a se aproximar.

Eu sentia que não podia perdê-lo de vista, aquele menino precisava mais de que um colo. Seu pedido de participação foi concedido por sua mãe que, gentilmente, permitiu que eu me aproximasse dele. Eu precisava descobrir como escutar a fala daquele menino, pois eu sentia que ele tinha muito para me ensinar.

Nos estudos acadêmicos, a compreensão da necessidade de entender o que crianças pensam, desejam, gostam é relativamente nova, contudo, ainda são “velhas” as formas de chegar a essas informações e opiniões, pois grande parte das pesquisas no momento de investigação recorrem aos adultos que tenham mais contato com as crianças em questão ou então, observam as crianças e nós mesmos, professores ou pesquisadores adultos, inferimos os

⁴³A iniciação pode ser de apenas um Ião ou pode ser de muitos. Nesse caso recebe o nome de "Barco de Ião". Quando entra para fazer o santo sozinho será chamado de Dofono (homem) ou Dofona (mulher), por ser o primeiro e único. No caso do barco, com mais de um Ião, o primeiro será chamado de Dofono. (BENISTE, 1997)

pensamentos, os desejos, as preferências das crianças e até supomos quais as motivações e justificativas para isso.

Na pesquisa, queria desvencilhar destes velhos hábitos e, para tanto, como fala Damião, era preciso:

[...] parir-me pesquisadora, dobrar-me, virar-me, abaixar para compreender as singularidades do espaço social eleito por mim e dos entornos por mim e dos contornos do presente trabalho. Este processo foi lento, intrinsecamente constituído de dúvidas, alegrias, solidão, acertos, medos, questionamentos, interlocuções e desejos (DAMIÃO, 2005, p.53).

Precisava descobrir como moldar a pesquisa para captar o que as crianças do terreiro tinham para me ensinar. Porque reconhecer a dificuldade de expressão das crianças não é o mesmo que admitir que elas não tenham nada a dizer. Assim como Cruz, ao citar MALAGGUZI (2010), eu sabia que o menino possuía percepções e opiniões importantes para a pesquisa:

Reconheço que as crianças pequenas nos dizem muito através do jogo simbólico, do desenho, do choro, do sorriso, dos olhos, do corpo todo. Basta estar atento para perceber que, como afirma Malagguzi (1999), que todas as crianças têm cem linguagens e que são patentes as suas “qualidades e capacidades surpreendentes, aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização” (CRUZ, 2010, p.4)

Reconhecendo a importância da fala das crianças e percebendo que a nossa metodologia de pesquisa, questionários semiestruturados, não era suficiente para acessarmos o que as crianças tinham para nos mostrar, optamos em mergulhar no seu ambiente infantil. O uso de outros instrumentos, para além da linguagem verbal, possibilitou que pudéssemos trazer o ponto de vista das crianças de uma maneira indireta.

Uma das dificuldades do nosso trabalho foi acreditarmos que o ineditismo está centrado na análise de que há uma relação entre intolerância religiosa vivenciada na escola e o processo de discriminação racial. O dofonu de Ogum é o único, dentre as crianças pesquisadas, que estuda em escola de ensino particular. As características citadas anteriormente fazem com que suas experiências, fora do terreiro, sejam diferentes das demais crianças afrodescendentes e candomblecistas.

Um indicador importante para pensarmos a desigualdade racial é o fato de que ele era a única criança da pesquisa estudante de escola particular, enquanto todas as demais, negras, alunas de escolas públicas. É claro que os números de nossa pesquisa, embora não apresentem um quadro exaustivo, auxiliam a referendar outras pesquisas que relacionam a pobreza no Brasil com a origem étnica, e indicam que os problemas sociais do Brasil, em sua essência, também estão relacionados a problemas étnicos.

Filho de pais separados, dofonu de Ogum frequenta o terreiro desde novinho com sua mãe, que é empregada doméstica e afrorreligiosa há muitos anos; já seu pai não possui religião,

mas apresenta formação cristã e, por isso, demonstra muito preconceito com a religião que a mãe segue, não sendo a favor da iniciação do filho. Mesmo assim, a mãe o iniciou quando tinha 4 anos de idade, hoje ele tem três anos de iniciado para o orixá Ogum.

Segundo algumas conversas com sua mãe, ele não gosta da parte mais séria do terreiro, gosta mesmo é de brincar e correr com as outras crianças. Sempre antes de sair de casa para ir à roça, pergunta se haverá outras crianças para poder brincar; se a mãe falar que não, até vem, mas não com a mesma empolgação.

Dofono de Ogum, como já foi dito anteriormente, é frequentador de escola privada no bairro onde mora, Coelho da Rocha, município de São João de Meriti, a antiga sede do terreiro *Ilé Asé Igbá Omí*. Ele está no 1º ano de escolaridade, em processo de alfabetização. Segundo sua mãe, ainda não entende muito a questão do preconceito religioso na escola, mas não gosta de falar que é afrorreligioso candomblecista.

Foi possível observar, nas idas e vindas do terreiro, que sempre que estava na roça, dofono de Ogum apresentou ser uma criança alegre e muito feliz. Gostava de brincar de pique-pega, de cuidar dos bichos que havia no terreiro, para as futuras imolações, cantar, ajudar nos ebós, e de interagir com os adultos. O foco principal dele era de brincar mesmo com as outras crianças frequentadoras do terreiro.

Em poucas conversas que tive com dofono de Ogum, pois meu objetivo foi mais observar do que perguntar, ele conversou comigo sobre os orixás, ainda que respostas breves. Demonstrando uma identificação plena com a realidade vivida no terreiro, afirmou:

Pesquisador: você acredita em orixá?

Dofono de Ogum: Sim, os orixás são bons pras pessoas.

Pesquisador: Você conhece a história do seu orixá?

Dofono de Ogum: Sei sim.

Ora, esta fala denota a interação de dofono de Ogum com o ambiente religioso, bem comum nos casos da religião de matriz africana e no *Ilé Asé Igbá Omí* não é diferente. Refiro-me ao aprendizado que vai sendo assimilado por vivência e por inserção naquela comunidade. Nota-se também a transmissão do conhecimento, repassado pelos mais velhos de forma paulatina:

Pesquisador: Você sempre vem ao terreiro?

Dofono de Ogum: É quando tem festas, assim essas coisas.

Pesquisador: O que você faz aqui no terreiro?

Dofono de Ogum: Brinco, corro, olho os bichos, ajudo as pessoas.

Pesquisador: você dança nas festas?

Dofono de Ogum: Às vezes, né, quando eu quero.

Pesquisador: Quem te ensinou a dançar?

Dofono de Ogum: Com os outros aqui do terreiro, eu fui olhando, fui imitando, aí fui aprendendo.

Logo, esta criança, que fora do terreiro não é estimulada a se comunicar, não se furta ao processo de socialização dos saberes do terreiro, da forma como tem acontecido na relação de transmissão-assimilação. Desse modo, o que se pode verificar, por meio da etnografia e das entrevistas, aponta que no terreiro há claramente um processo de aprendizagem no qual as crianças se engajam, no qual, muitas vezes, há desencontros em torno deste com relação à perspectiva do mundo adulto e do mundo da criança (em especial no que tange ao lugar que as brincadeiras ocupam nesse processo. O que pareceu é que, para os adultos, a brincadeira durante o culto atrapalha a aprendizagem. Percebeu-se, entretanto, que a brincadeira é constitutiva da aprendizagem, que envolve inúmeros elementos marcadores das identidades dos sujeitos.

2.4.2 "IEMANJÁ ÀGBÓDÒ DÁHUN IRE" (a mãe dos peixes, dentro das águas, responde com o bem). DOFONITINHA DE IEMANJÁ

Durante toda a realização da pesquisa, preocupei-me que ela pudesse ser um espaço para ouvir as crianças candomblecistas. Parti do pressuposto que as experiências diárias destas crianças dentro do terreiro se diferenciavam das experiências de crianças cristãs ou daquelas que não possuem religião de devoção, por entender que o candomblecismo é alvo de racismo, por ser uma religião produzida sob o signo da diáspora africana.

Em nossa pesquisa, a menina, filha de Iemanjá, tem 11 anos de idade, 9 de iniciada para o orixá e já com seus 7 anos pagos. Seus pais são separados, não vivem mais juntos, no entanto, têm uma presença forte em sua vida. Ela ainda tem um irmão pequeno de 6 meses. Seus pais são candomblecistas, ambos frequentadores do Ilê Asé Igbá Omí, o pai um Ogã confirmado para o orixá Oxosse, e mãe uma Egbomi iniciada para o Orixá Oxaguiã.

Dofonitinha⁴⁴ de Iemanja mora com sua mãe no bairro da Piam, no município de Belford Roxo, e cursa o 5º ano do ensino fundamental na E. M. Iolanda Borges, uma escola pública municipal do bairro em que vive. Sua mãe não trabalha e, quando não está estudando ou no terreiro, ela a ajuda nas tarefas domésticas e no cuidar do irmão menor.

⁴⁴O segundo iaô de um “barco” chama-se dofonitinho, o terceiro será chamado de Fomo, o quarto de Fomotinho, o quinto de Gamo, o sexto de Gamutinho, o sétimo de Vimo, o oitavo de Vimutinho, o nono de Gremo, o décimo de Gremutinho, o décimo primeiro de Caçula e daí por diante. Essa sequência de nomes é usada na maioria das casas de candomblé de cultura Jeje-nagô, no entanto, algumas casas de ketu também utilizam (VERGER, 1997).

Em várias conversas com a menina, num dado momento lhe foi perguntado como era sua relação na escola com os colegas e com sua professora, se tinha liberdade para expor sobre a religião que praticava, e respondeu que não se sentia à vontade para falar para todos que era candomblecista. Na verdade, sua mãe nos confidenciou que tem pavor que alguém descubra, com medo de sofrer preconceito, de perder as amizades na escola. Segundo ela, todos na escola falam mal da religião, inclusive a professora, que é protestante e preconceituosa.

Quando a escola não realiza relações entre o comportamento excludente da turma e o pertencimento étnico dos alunos vítimas, perde-se uma oportunidade pedagógica de problematizar o tema, transformando aquele impasse, baseado no racismo e discriminações, num momento de aprendizado. Segundo PEREIRA e SILVA (2007), assim a ideologia da democracia racial brasileira encontra sua eficiência, subtraindo, por completo, ou obstaculizando o surgimento de zonas interacionais nas quais os sujeitos poderiam expor seus esquemas lógicos, conceituais acerca do tema referência ao calor dos conflitos interacionais (PEREIRA E SILVA, 2007, p. 244).

A atitude da professora nos faz retomar PEREIRA e SILVA (2007), quando introduzem o conceito de analfabetismo do tema genérico de referência negros e brancos no Brasil. Este conceito é aplicável a esta situação em que a professora, diante de uma situação de conflito, não consegue percebê-lo e, por isso, não realiza nenhuma prática pedagógica de intervenção. Segundo os autores, quando o professor age de forma semelhante ao caso apresentado, invisibilizando o racismo, estancando o ocorrido, e não oportunizando o momento para a realização de trocas sociais, mantém a construção ideológica presente. Mantém a hierarquia entre brancos e negros e demonstra seu analfabetismo com relação ao tema.

Diferente da escola, no terreiro, dofonitinha de Iemanjá adora estar lá. Brinca com os demais irmãozinhos de santo, interage com os adultos, ajuda na preparação de comidas e ebós. Pelo que pude perceber, ela adora estar na cozinha, aprendendo a fazer as comidas religiosas. Ela tem uma infância tranquila e faz tudo que deseja, sem perder a fase de criança.

Com isso, percebeu-se que, se na escola dofonitinha de Iemanjá não se sentia aceita, no terreiro, ela vivenciava experiência de lar, de família, de comunidade. Sentimento que, na escola, não consegue vivenciar. CORSÁRIO (1997) explica o significado de cultura de pares do universo infantil escolar, em que define os “eus” que interagem nas atividades do lazer que produzem e são produtos de aprendizados diferentes, estruturados por sujeitos com experiências diversas. Essa relação poderia e deve valorizar os saberes que as crianças trazem de suas experiências em outros espaços de formação. O problema que se percebe é que, como coloca SARMENTO (2011), a escola se ocupa com o aluno e não com a criança:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2011, p. 588).

Pensando nas interações que ocorrem na escola, de um saber uniformizado, padronizado, pautado na transmissão de conhecimentos, em minhas idas e vindas ao terreiro, pude perceber que as experiências construídas ali, possibilitam a construção de uma autoestima positiva. As interações vivenciadas neste contexto são largamente importantes para o processo identitário, visto que, no terreiro, junto aos elementos simbólicos sagrados do candomblé, está mantida a identidade cultural do povo de santo, a identidade cultural das crianças. Compactuo conceitualmente com SANTOS (1979) ao dizer que:

[...] na diáspora, a prática religiosa como elemento de coesão, foi fator preponderante que permitiu aos africanos e seus descendentes os reagrupamentos institucionalizados que se converteram em verdadeiras comunidades com características peculiares.[...] Estes agrupamentos comunitários se constituíram em centros organizadores de transmissão cultural e de elaboração de um ethos específico que resistiu às pressões de desvalorização. Uma revisão interpretativa da própria estrutura e conteúdo, dos sistemas de aliança das ações e atividades das comunidades de terreiros nos permite inferir o papel das mesmas como instrumentos institucionalizados de continuidade e reelaboração desse sistema sociocultural básico que com suas variáveis, saltos e vazios, nos proporciona elementos de recomposição de uma peculiar “negritude, afirmação existencial” brasileira. (SANTOS, 1979 In: LUZ, 2000, p. 35).

Para dofonitinha de Iemanjá, o terreiro é um lugar encantado, segundo ela, “terreiro é o lugar onde a gente pode brincar, dançar, cantar, conversar e rezar”. De fato, é preciso dizer que a alegria, os cantos, os toques, as danças, as rodas de conversas são características do cotidiano de terreiro que, quando comparados aos ambientes educacionais oficiais, podemos dizer que estas são características singulares, particulares daquela comunidade, que não vimos semelhantes em nenhum espaço escolar.

2.4.3 "SÀNGÓ ONÍBÒN ÒRUN" (Xangô, dono da trovada no céu) DOFONO DE SÀNGÓ

Dofono de Xangô foi a primeira criança a participar de nossa pesquisa. Eu o conheci quando frequentava o terreiro pesquisado como abiã. Ele ainda estava na barriga de sua mãe. Voltando alguns anos depois, mesmo tendo sido iniciado em uma outra casa, fui tratado por sua

mãe e avó com o mesmo carinho, e pude conhecer dofono, já grandinho e com um sentimento de orgulho expresso em suas falas quando o assunto era religião, principalmente o orixá Sangô.

Eu sentia que precisava conhecer melhor aquele menino, que representa a terceira geração de uma família de candomblecistas, sua vó materna e sua mãe são da comunidade dos filhos de santo. Quando Miguel ainda estava no ventre de sua mãe, sua família já sabia de seu destino, assim me contou sua vó, que hoje o cria. O destino ao qual me refiro é o da vida no orixá, apresentado no jogo de búzios.

Dofono de Sangó hoje tem 5 anos de idade, e mora com sua avó no bairro onde era antiga sede do axé, em São João Meriti. Sua mãe não o cria, mas frequentam o mesmo terreiro; ele tem contato com a mãe. Seu pai não é muito presente na sua vida, e nem pertence ao Candomblé. Quando iniciei a pesquisa, dofono de Sangó não estudava, mas no seu desenvolvimento, sua vó o colocou em uma escolinha particular de Ed. Infantil do bairro. Está na turma de Educação Infantil de 5 anos de idade. Pelo relato da avó, não tem vergonha de dizer que é “macumbeiro”, adora dizer para todos que é de Xangó. Sofre preconceitos mas, mesmo sendo bem novinho, consegue lidar com a situação sem ter grandes problemas.

Nas vezes em que estive no terreiro, logo após sua iniciação, observei-o bastante, e pude ver uma criança alegre, que gosta de brincar, de ouvir os itãs, e de se relacionar com os demais membros do axé, seja criança ou adulto. Quando não está brincando com as crianças, ele está perto de sua avó ou de outro adulto, querendo saber de tudo que estão fazendo, demonstrando uma curiosidade muito grande de saber e de entender as coisas. Todas as vezes em que havia um adulto desempenhando uma tarefa corriqueira, se não estivesse brincando com as crianças, ele estava do lado e, se o deixassem ajudar, ficava muito feliz, adorava.

Sobre a iniciação, sabemos que foram 21 dias de recolhimento, descritos por sua mãe e avó, como bom. Alguns destes dias, ele foi acompanhado por uma mulher adulta (a ojubonã), que cuidou dele e dos outros obrigacionados. Após a saída, os recém- iniciados são submetidos a um período de resguardo de três meses. Neste período, ele precisou restringir-se de vários hábitos e também vestir-se de roupa branca da cabeça aos pés. Se fosse adulto, também não poderia fazer uso de bebidas alcóolicas ou cigarro. Essas determinações, chamadas de preceitos, variam de acordo com a comunidade de terreiro, ou mesmo o contexto.

No terreiro, assim como dofono de Sangó, todas as crianças circulam livremente pelas dependências da casa de santo, acontecendo ou não as atividades ritualísticas. O que, às vezes, parece não ter muita relevância para os adultos, em verdade, no meu ponto de vista, é fundamental para a construção da pessoa, e para a aprendizagem das crianças que, no ato de circular pelo terreiro, experimentam a multiplicidade simbólica existente nesse espaço.

Vemos, com isto, o quanto é importante a ajuda do adulto no processo de iniciação das crianças no terreiro, pois não existe um terreiro só de crianças. Penso que o processo de iniciação no Candomblé, considerando a realidade das crianças que crescem nos terreiros, depende de dois tipos diversos de aprendizagens, uma primeira oriunda da vivência na cultura dos pares, que envolve as danças, as brincadeiras de tocar atabaque, cair no santo etc, que se mostra como um dispositivo fundamental para compreendermos a aprendizagem entre as crianças, desenvolvidas principalmente a partir de uma cultura corpórea ; outra direcionada pelos adultos, que aciona os conhecimentos necessários para a realização da iniciação formal, o que inclui o recolhimento ritual.

Figura 11 – Final de uma festividade no terreiro, em que se percebe a clara interação entre adultos e crianças.



Fonte: O autor, 2021.

Ainda que os adultos exerçam o monopólio formal sobre as instâncias ritualísticas, as crianças primeiramente vivenciam uma aprendizagem na cultura de pares para depois passar para a outra. Com a iniciação ritual, a criança passa a transitar entre duas instâncias de aprendizagens no terreiro, cuja articulação, antes de se caracterizar como conflitante, parece ser vivenciada pelas crianças como um continuum. Acredito que o candomblé é, dentre os contextos sociais existentes, aquele que “[...] reconhece as capacidades infantis de aprendizagens e que permitem que as crianças explorem a totalidade da vida social” (TASSIANARI, 2011, p. 14). Afinal, apesar de que seja evidente a complexidade envolvida no

trânsito dessas crianças em outros espaços de aprendizagem, especialmente a escola, a questão do preconceito ainda se mostra evidente, o que dificulta que esses sujeitos vivenciem em sua inteireza o que é aprendido no terreiro.

A senioridade continua a ser um relevante elemento para se pensar essa religião, especialmente as relações de poder nela estabelecidas, contudo, isso não quer dizer que não haja o que ser aprendido com as pequenas crianças Candomblecistas. Eu, particularmente, aprendi muito com elas durante o período em que pude observá-las.

3 TERREIRO NI AGBARA TI O LE RE, OJO, ADURA, ATI IBIJO, ATI IRIRI IGBA EWE (O terreiro é lugar onde se brinca, dança, canta, reza, conversa e vivencia a infância)

Como o terreiro é o espaço de muitas aprendizagens, inicio este capítulo com um *itàn* que conta como Exu foi presenteado por Oxalá com o domínio das encruzilhadas.

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio, não tinha profissão, nem artes, nem missão. Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro. Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá. Ia à casa de Oxalá todos os dias. Na casa de Oxalá, Exu se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos. Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá, mas ali ficavam pouco, quatro dias, oito dias, e nada aprendiam. Traziam oferendas, viam o velho orixá, apreciavam sua obra e partiam. Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos. Exu prestava muita atenção na modelagem e aprendeu como Oxalá fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres. Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá. Exu não perguntava. Exu observava. Exu prestava atenção. Exu aprendeu tudo. Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada por onde passavam os que vinham à sua casa. Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá. Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer. Oxalá não queria perder tempo recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam. Oxalá nem tinha tempo para as visitas. Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá. Exu coletava os ebós para Oxalá. Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá. Exu fazia bem o seu trabalho e Oxalá decidiu recompensá-lo. Assim, quem viesse à casa de Oxalá teria que pagar também alguma coisa a Exu. Quem estivesse voltando da casa de Oxalá também pagaria alguma coisa a Exu. Exu mantinha-se sempre a postos guardando a casa de Oxalá. Armado de um ogó, poderoso porrete, afastava os indesejáveis e punia quem tentasse burlar sua vigilância. Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa, ali na encruzilhada. Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa. Exu ficou rico e poderoso. Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a Exu. (PRANDI, 2019, pág. 40-41)

Exu é o orixá que matou o pássaro hoje com a pedra que ele lançou ontem, por isso, o grande orixá *funfun*⁴⁵, reconhecendo os favores de Exu ao longo de 16 anos cuidando da porta e dos caminhos de sua casa, brindou-o com este poder. No *itàn* que PRANDI (2019) escreveu, o que mais me chama a atenção é o fato de que Exu, permanecendo atento na encruza que guarda a casa de Oxalá, aprendeu de um tudo. Assim são as crianças. Têm muita facilidade de aprender e criar situações inusitadas. Assim como *Exú*, as crianças têm a facilidade de aprender de tudo.

Nesse sentindo, trazendo *Exú* para esta pesquisa, como o senhor das encruzilhadas, aquele que possibilita algumas opções de caminho. Assim também são as crianças. Assim é a infância candomblecista. Dentro do terreiro, as crianças constroem suas próprias encruzilhadas.

⁴⁵Orixá *funfun* (do Iorubá, òrìsà, "divindade" e *funfun*, branco (cor, adjetivo), "Divindades do branco, do Candomblé, são divindades primordiais os primeiros Orixás criados pelo criador supremo Olorum. São orixás *funfun*: Oxalufan, Obatalá(Oxalá), Oduduwa, Òṣapópò, Oxaguian e Obàlùfôn. O axé do orixá *funfun* é ligado à cor branca, é caracterizado por substâncias como o efún, o chumbo, a prata, o algodão, os ossos, o sêmen.

Refletindo sobre a infância candomblecista, este capítulo pretende analisar como as crianças desenvolvem as habilidades dentro do terreiro de candomblé, e como o brincar interfere nas relações sociais dentro do terreiro, bem como as implicações do tipo de aprendizado na vida cotidiana das crianças nesses espaços. Busco ainda, demonstrar como o corpo constitui um *locus*⁴⁶ importante para a superação da dicotomia entre sujeito e mundo e como o aprendizado no candomblé está fundamentado no treino da percepção e da ação. Demonstro como os rituais públicos no terreiro constituem eventos onde as habilidades das crianças tendem a se sofisticar e que a aquisição do *habitus*⁴⁷ religioso, que QUINTANA (2016) vai chamar de *habitus candomblecista*, antecede a iniciação formal do candomblé.

No Candomblé, tanto a criança quanto o adulto, passam por um vasto processo de redes de sociabilidades existentes dentro do terreiro e a educar suas percepções, atitudes e ações cotidianas por meio das práticas e das condições materiais de existência (QUINTANA, 2016, p. 40). Assim, a socialização que acontece no interior do terreiro é caracterizada pela formação do seu *habitus religioso*, presente na formação da identidade pessoal e grupal do(a) filho (a) de santo- socialmente constituídas, adquirindo nas e pelas experiências práticas. Bordieu define o conceito de *habitus* como sendo:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins de domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem nada ser produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro. (QUINTANA, 2016, p.40, *apud*; BORDIEU, 2009, p. 87).

Com isso, BORDIEU enfatiza que o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização. E como produto da história:

O *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história; ele garante a presença ativa das expectativas passadas que, depositadas em cada organismo sob forma de esquemas de percepções, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (QUINTANA, 2016, p.40 e 41, *apud*; BORDIEU, 2009, p. 90)

⁴⁶Quando falamos em incorporação, de modo geral associa-se ao apagão. Essa ideia está muito mais ligada à posse do que ao transe. Em África, é comum vermos as pessoas possuídas pelos deuses. Elas entram em estado inanimado e de total posse, em que se fazem necessárias várias pessoas para segurá-la.

⁴⁷De acordo com os apontamentos de Bourdieu (1983, p. 65), *habitus* é uma espécie de mediação entre a realidade interior, individual e a realidade exterior, uma internalização do que é externo ao indivíduo e uma internalização do que lhe é interior. Desta forma, conclusiva e resumidamente, podemos afirmar que a conceituação de *habitus* apresentada por Bourdieu carrega um caráter mediador entre a realidade exterior e individuais, abrange a relação entre indivíduo e sociedade, de maneira a desmistificar o pensamento de que esta apresenta uma dualidade inencontrável, uma vez que nos apontamentos presentes na conceituação de *habitus*, esta relação acontece de forma concomitante.

Esse *habitus religioso* corresponde ao que é apreendido pelo corpo ao longo do tempo, como expressão e materialização de uma condição social, pela qual os(as) filhos (as) de santo realizam a aprendizagem das relações sociais, assimilando as normas, os valores e as crenças da comunidade-terreiro da qual aquele adepto fará parte como filho(a) de santo: se é rodante, passará a se relacionar com outros rodantes que possuem o mesmo *status* no grupo (abiã, iaô ou ebômi), o mesmo acontecendo se for equéde ou ogã.

3.1 IBI TI AJO TI ARA (a consagração natural do corpo)

O corpo, para os adeptos das religiões de matrizes africanas, em especial para os praticantes do candomblé – aqueles cuja crença encontra-se associada aos orixás, é percebido como a “morada de orixá”, sendo um dos principais elementos de atenção para o grupo. Este, na visão dos adeptos, é possuidor de uma lógica particular que conecta o mundo natural e o sobrenatural, e esta conexão será o fio condutor, reflexão associada aos processos de socialização, às práticas e aos saberes presentes no interior desta religião.

No âmbito desta reflexão, o corpo é apreendido como expressão e materialização de uma condição social e de um *habitus* que se expressam na forma de posturas corporais e investimentos na sua produção, como indicado por BOURDIEU (2009). O corpo apresenta, através de seus próprios gestos e movimentos e dos símbolos que porta, uma determinada posição social. Neste sentido, o corpo passa a ser concebido como um signo social, à medida que através dele se desenvolvem modalidades corporais e se expressa a visão de mundo específica de determinado grupo social.

O corpo, na ótica do candomblé, extrapola a simples condição física ou estética, pois é o principal elemento de ligação entre o homem e o sagrado, visto como a morada de orixá e a porta de comunicação entre os homens e as divindades. O corpo precisa estar saudável, equilibrado, protegido, “fechado” (BARROS; TEIXEIRA, 1989; TEIXEIRA, 2009), para que possibilite condições favoráveis para realizações de rituais litúrgicos, além do próprio equilíbrio da comunidade, já que o corpo, na cosmovisão dos praticantes de candomblé, é também um local propício para a transmissão de axé, energia vital.

Diante disto, TIM INGOLD e VIVEIROS de CASTRO recorrem à noção de corpo vivido para ressaltar a familiaridade do organismo com o seu ambiente. De acordo com

MIRIAM RABELO (2008) identifica a temática do corpo como certamente uma das mais frutíferas. De acordo com RABELO, o corpo, de uma perspectiva fenomenológica, pode ser definido como:

[...] o fundamento de nossa experiência no mundo, dimensão mesma do nosso ser. No domínio da experiência constitui o ponto de vista pelo qual nos inserimos no mundo. É partir da perspectiva que o corpo fornece que nos orientamos no espaço (ou melhor, que somos no espaço) e apreendemos e manipulamos os objetos. Enquanto centro de instrumentalidade, o corpo não tem o mesmo status que os demais objetos que percebemos e empregamos na lida cotidiana; ele se confunde com nosso próprio ser. (RABELO, 2008, p. 3).

A autora traz uma definição que visa a ressaltar o quão conectados estão o corpo e a consciência⁴⁸. Do mesmo modo que a subjetividade redefine o corpo, que se torna a “expressão visível da vida espiritual” (MADISON, 1981, p. 12), a noção de corpo vivido também redefine a subjetividade. Sendo o corpo o “nosso ancoradouro em um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 2000), isto porque, estando o corpo enraizado “no mundo da cultura e da história (mas também das sensíveis)” (RABELO, 2008, p. 4), não faria sentido definir a subjetividade como pura interioridade, posto que certa generalidade (o próprio mundo e o outro) são também seus constituintes.

No corpo encontramos uma dimensão de existência anônima, pré-pessoal que diz respeito tanto ao ritmo de nossa vida natural, quanto à generosidade dos papéis sociais, que nos remete tanto para a esfera das funções e processos orgânicos, quanto a ação do hábito arraigado, das aspirações não articuladas e disposições sedimentares, dificilmente acessíveis à reflexão. (RABELO, 2008, p. 04).

Na aquisição do hábito é o corpo que o compreende. Compreender o mundo de modo prático é compreendê-lo de modo imediato, ou seja, sem a mediação de esquemas, códigos ou representações culturais; isto é possível graças à imbricação existencial entre corpo, consciência e mundo a que me referi acima. A consagração do corpo, no seu agir habitual, é o que se orienta por um senso de familiaridade com o espaço, não o espaço objetivo das coisas-em-si, mas aquele que é inserido e aceito pelo corpo, através da ancestralidade.

Retomando algumas observações que tive a oportunidade de presenciar no campo, é importante buscar compreender quais as relações que as crianças estabelecem com o terreiro de candomblé à luz das considerações anteriores sobre o corpo. Pode-se dizer que as crianças que participaram comigo desta pesquisa *habitam*⁴⁹, na acepção heideggeriana, o terreiro. O emprego

⁴⁸Segundo Gary Madison (1981), corpo e consciência não implicam uma fusão, mas constituem uma estrutura de referência mútua e, portanto, circular.

⁴⁹ Heidegger em Construir, Habitar, Pensar (2002), define o habitar como condição e possibilidades para o construir e pensar. Para ele o habitar tem função de resguardar (a quadratura), ou seja, o salvar (a terra), acolher (o céu), aguardar (os deuses) e conduzir (os mortais).

do verbo habitar no sentido em que HEIDEGGER (2002) lhe atribui é para remeter a um senso de pertencimento e intimidade com o local, conforme nos ensinam as crianças que se tornam adeptas do Candomblé, a partir de seu envolvimento diário com as tarefas e com os demais membros do terreiro, mesmo antes da iniciação formal. Certa vez que fui ao terreiro e conversei com o zelador Alexandre Cheuen, questionando sobre como as crianças aprendiam, ele me revelou o seguinte:

“Aqui mesmo. É com a convivência, porque quando elas estão dentro do terreiro, tudo que tem, as crianças estão juntas umas das outras. Se vou fazer uma matança, tem uma colada comigo”.

Neste sentido, gostaria de destacar um modo de inserção das crianças nas dinâmicas do Candomblé que independe dos processos formais de iniciação. Trata-se das brincadeiras infantis, que quase sempre se desenvolvem em um contexto de incentivo à transgressão por parte dos adultos. No Candomblé, fingir que está raspando um iaô ou fazer de conta que rodou no santo fazem parte das brincadeiras infantis. Embora o Zelador diga que “isso não é muito bom”, percebi que certa transgressão é tolerada e até mesmo incentivada entre elas. Os adultos costumam contar com tom jocoso sobre a vez que dofono de Sangó (de 5 anos) fez um ebó de mentira, utilizando alguns materiais que foram descartados pelo babalorixá. O modo apurado como dofono de Sangó, dispôs o ebó é motivo até de certo orgulho. Do mesmo modo, uma criança que não entrou na pesquisa, porque não consegui contato com sua família após a mudança da sede do axé, dofono de Oxosse⁵⁰ (9 anos,), ter feito uma iaô rodar no santo, ao bater propositadamente com o ojá em suas costas, é uma piada recorrente no terreiro.

Observa-se que, para participar dessa dinâmica, as crianças não precisariam necessariamente ter se submetido à iniciação no Candomblé, contudo estarem familiarizadas com a religião. Em outros termos, *habitar o terreiro* é a condição de possibilidade para que essas brincadeiras possam surgir. Em sua cotidianidade, as crianças falam com os santos, cumprimentam-lhes, tomam-lhes a benção, envolvem-se nas conversas dos mais velhos, imitam os adultos e os orixás.

Durante uma observação, pude presenciar uma dessas imitações:

Babalorixá: Como é que o Ogum faz?

... o dofono de Ogum encosta os punhos nas costas, na altura da cintura, fecha os olhos e começa a se balançar. (neste momento, todos dão uma risada) ... Ele bota a mão pra trás e fica assim... O olho bem apertado... [fecha mais ainda os olhos...]

⁵⁰Por conta da mudança do terreiro, não foi possível acessar sua família e tão pouco o menino, que também seria pesquisado, mas precisou sair, porque não deu tempo de prosseguir com o acompanhamento.

As crianças também costumam transgredir na ocupação dos espaços e a circular por locais que são restritos à maioria dos adultos. Tenho a forte impressão de que os dados por mim aqui apresentados apontam para momentos importantes na constituição de *habitus*. Conforme RABELO (2008, p. 5), “[...]mais que agregado de comportamentos sociais, *habitus* é uma potência virtual para agir e responder às situações que solicitam formas características de mobilização do corpo, segundo um esquema socialmente constituído.” A liberdade para circular, fazer um ebó ou raspar uma iaô “de brincadeira” constituem, a meu ver, experiências decisivas para a formação do *exis corporal*⁵¹ que, quando incorporada, torna-se disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar e, dessa maneira, de sentir e pensar. Para completar o sentindo, QUINTANA (2016, p. 41)” [...] entende que o *exis corporal* são estruturas que conformam prática, gostos, atitudes e valores que dizem respeito a um grupo ou classe social. Valores esses, que vão no sentido da honra, da justiça, do patriotismo. Os aprendizados dentro do terreiro se dão através da socialização, e não ocorrem de forma linear.” As relações de socialização são tão importantes dentro do terreiro que, mesmo do fono de Xangó sendo uma criança, ele inventa de fazer e passar o ebó “de mentira”, e, acredita que, sua ineficácia fora atribuída à utilização de materiais inadequados, não a algum erro propriamente na execução. Assim sendo, posso supor que, se lhe fossem dados os materiais corretos, seria capaz de produzir um “ebó de verdade”. Todavia, como já mencionado, essas brincadeiras só podem ter lugar entre aqueles que em algum momento *participaram junto com os outros* – eis o sentido efetivo da transmissão de conhecimento (INGOLD, 2000), da produção de um ebó ou da feitura de uma iaô.

Pensando na forma como as crianças se apropriam das brincadeiras dentro do terreiro, WAJSKOP (1999), assinala que é na situação do brincar que as crianças se colocam em desafios e em questões que vão além do seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam de passar um ebó, de raspar um iaô, ou de rodar um santo, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, estão também construindo relações reais entre elas e elaborando regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-na de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

⁵¹Segundo Bourdieu (1989), o *exis corporal* são movimentos corpóreos que os sujeitos que exercem uma determinada prática laborativa realizam quando exercem, movimentos harmônicos.

A brincadeira que acontece dentro do terreiro é uma forma de socialização, onde a criança, à sua maneira, aprende as coisas do “Candomblé”, do seu universo religioso (QUINTANA, 2016, pág.113). Neste sentido, as crianças, ao brincarem no interior do terreiro, o “brincar de candomblé”, estão interagindo (formas de interação e aprendizado). Assim, as crianças se organizam e brincam em um espaço que não é pensado nem estruturado para esse tipo de situação.

Contudo, o brincar não se opõe ao real, ao sagrado, são práticas culturais. Jogos, brincadeiras, em que as crianças não apenas contribuem para a própria socialização, como também criam e participam de suas próprias culturas, trazem a infância concebida como uma categoria social do tipo geracional. Assim, ao brincar de faz de conta, a criança cria e, quanto mais rica for sua experiência anterior, estabelecida por meio da identificação de elementos advindos do contexto cultural local, de suas rotinas culturais, mais material estará disponível suas brincadeiras (QUINTANA, 2016, pág. 114).

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem, na qual o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdo. No cotidiano do terreiro, as crianças não são meras coadjuvantes, elas são atores sociais em um espaço que implica a produção de culturas infantis no mundo adulto, tornando o terreiro o espaço de suas presentificações.

Diante do compromisso que assumi de seguir os rastros deixados pelas crianças em suas ações cotidianas, pode-se concluir que, se elas dizem que aprendem olhando, é porque esse olhar não se define pela passividade que ordinariamente lhe atribuímos. O meu argumento – bastante similar ao argumento nativo, diga-se – é que as crianças (e os adultos também) aprendem a partir do seu envolvimento diário nas ações de outras pessoas – sejam elas adultas ou jovens – mais experientes; e o que elas aprendem não são representações acerca do mundo; antes, seus corpos” adquire[m] o poder de responder por um certo tipo de soluções a uma certa forma de situações[...].” (MERLEAU-PONTY, 200, p. 117).

3.2. AWON OGBON IDAGBASOKE (desenvolvendo habilidades)

Todas as vezes em que estive no terreiro em observação, sempre que tinha uma oportunidade, conversava com as crianças, e num dado momento, quando estavam sentadas

numa área aberta do terreiro, cheguei bem pertinho, entrei na conversa, e perguntei se eles sabiam qual eram na hierarquia religiosa. Segundo o dofono de Sangó, um ogã precisa saber “cortar [sacrificar animais⁵²]e tocar [atabaque]”; dofonitinha de Iemanjá me contou que uma equéde deve saber “suspender uma iaô [retirá-la do transe] e arrumar o santo [paramentá-lo para o ritual público]”. Já dofono de Ogum acredita que o babarolixá precisa ter habilidade para “cortar para todos os santos, fazer ebó [oferenda] e arriar comida para os santos [oferecer o sacrifício]”, enquanto dofonitinha de Iemanjá afirma que um iaô tem que saber “dançar e dar santo [entrar na exorporação]”. Nesta seção, gostaria de refletir sobre como as crianças desenvolvem tais habilidades.

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. (TIM INGOLD, 2010, p.21)

Para INGOLD (2000), a habilidade, em sua acepção genérica, deve ser entendida como (1) o uso que se faz do corpo e do instrumento, sem que com isso tenhamos que atribuir uma intencionalidade ao primeiro e uma funcionalidade ao último a priori, uma vez que estas características só podem emergir na “sinergia gestual” entre o artesão, a matéria-prima e a ferramenta; além disso, ao contrário do que pensa MARCEL MAUSS, (2) a habilidade não é meramente uma “técnica do corpo”, uma coisa-em-si, mas uma prioridade do “[...] campo total de relações constituído pela presença do organismo [...] em um ambiente ricamente estruturado” (INGOLD, 2000, p.353), em outras palavras, os agentes costumam prestar atenção ao que fazem. Conforme demonstrado na seção anterior. (4) o agir habilidoso prescinde de esquemas, fórmulas e representações mentais. Neste sentido, (5) é a execução que estabelece a forma do artefato (ou do rito), isto é, nenhum projeto por mais detalhado que possa ser é capaz de especificar todas as etapas de sua execução.

Desse modo, o que se quer dizer quando se diz que uma habilidade não é meramente uma técnica do corpo? De acordo com MARCEL MAUSS (2003), as técnicas do corpo são os modos como os homens em cada sociedade servem-se dos seus corpos para todo e qualquer objetivo. Embora o antropólogo TIM INGOLD seja crítico à noção de técnica do corpo de Mauss, percebo certa semelhança entre o processo de educação do corpo, tal como concebido pelo antropólogo francês, e a concepção de educação da atenção de James Gibson, advogada por Tim Ingold. Para Mauss, as técnicas do corpo antecedem e, por conseguinte, prescindem,

⁵²No Brasil, as religiões de matriz africana aceitam rituais com animais em oferendas aos Orixás. Animais esses, que depois serão consumidos dentro dos terreiros.

das técnicas de instrumentos. Ingold afirma que, ao definir as técnicas do corpo como “[...] um ato de ordem mecânica, física ou físico-química [...]” MAUS (2003, p.407) atribui ao corpo um estatuto de “objeto físico ou natural, [isolado] tanto da agência (desencarnada) que lhe põe a agir quanto do ambiente no qual opera.” (Ingold, 2000, p.352). Talvez Ingold tenha razão apenas parcialmente em suas críticas. Uma vez que, ao se referir ao aprendizado da natação, por exemplo, MAUSS (2003) aponta para um necessário senso de familiaridade do aprendiz com o seu ambiente, assim os nadadores “[...] são antes de tudo familiarizados com a água, para inibir seus medos, criar uma certa segurança, selecionar paradas e movimentos.”(p. 402). Parece-me que há neste ponto uma inegável convergência entre os antropólogos. Igualmente, Maus (2003) também afirma que “o fato de andarmos calçados transforma a posição de nossos pés” (p.406) e, conseqüentemente, o modo como andamos. Ou seja, não estaria implícita, neste ponto, a ideia de que as técnicas do corpo se constituem em consonância com as técnicas dos instrumentos? Por julgá-las independentes, Mauss considera uma resposta afirmativa como necessariamente falaciosa e Ingold tem razão em criticá-lo por isto.

Além disso, creio que Tim Ingold concorda com Mauss quando este afirma que “a posição dos braços e das mãos enquanto se anda é uma idiossincrasia social, e não simplesmente um produto de não sei que arranjos e mecanismos puramente individuais, quase inteiramente psíquicos.” INGOLD (2000, p.404), ou fisiológicos, eu acrescentaria. Mauss afirmava que até mesmo” uma certa forma dos tendões e mesmo dos ossos não é senão uma consequência de uma certa forma de apoiar-se e firmar-se.” MAUSS (2003, p.410), ou seja, para ele, mesmo as nossas atitudes mais “naturais”, se é que posso falar nestes termos, são-nos impostas a partir do exterior. Para INGOLD (2000), diferente das noções de capacidades inatas e competências adquiridas, as habilidades são produtos das relações totais que estabelecemos com outros organismos humanos e não-humanos e com as coisas nos mais diversos ambientes ao longo de nossas existências. Os rituais públicos do Candomblé, as festas, constituem um dos possíveis contextos ambientais nos quais as crianças podem refinar suas habilidades.

3.3 AGBARA TI AGBARA TI OMI TI CANDOMBLÉ (os rituais públicos do candomblé)

A despeito da grandiloquência dos rituais que me acostumei a ver no Terreiro Ilé Asé Igbá Omí, tenho impressão de que toda festa no Candomblé é, em certo sentido, um ensaio aberto para a festa seguinte. Podemos falar de duas festas do candomblé como se tratando de

um mesmo ritual, não por serem idênticas, mas apenas porque comungam certo sentindo: o ambiente onde elas se desenrolam, bem como a presença de diversos não-humanos, tais como as vestes brancas, os adjás⁵³, os atabaques⁵⁴, os agogôs⁵⁵, os tronos, as folhas, as quartinhas⁵⁶ e que também são responsáveis por sedimentar sentidos e histórias, precisamente por estarem envolvidos em dinâmica de uso. Todavia, é considerável o espaço que é dado ao imprevisto, ao novo, nos ritos.

Certa vez, a neta da Yakekerê⁵⁷ da casa, uma menina de 5 anos, ainda não iniciada, Mãe Pituka, também mãe de uma Iansã (sua filha carnal), Glicia de Oyá (mãe carnal da menina), protagonizaram uma das mais belas cenas que já vi em Candomblé. Mãe Pituka segurava o adjá com uma das mãos e com a outra segurava a mãe de sua neta, e depois de dar rum à santa da filha carnal Glicia de Oyá, enquanto a conduzia para dentro do sabaji⁵⁸, então, sua pequena filha, com sua miudeza, interpôs-se entre elas de modo bastante determinado, e passou a puxar a saia de Iansã e conduziu-a para o sabaji. Mãe Piyuka, e os demais parti olhavam-na enternecidos.

Há momentos durante as festas em que o babalorixá precisa se ausentar do barracão para se dirigir ao quarto-de-santo. Neste momento, os ogãs permanecem tocando e os iaôs aproveitam para se sentar na eni⁵⁹. Se há música, alguns iaôs marcam o ritmo batendo nas mãos espalmadas uns dos outros. Muitas das vezes, as crianças se juntam à brincadeira, e se põem a dançar junto dos iaôs, dos orixás. Nesse momento, a audiência parece ser tomada por uma intensa afetuosidade, as pessoas riem, parecem não acreditar no que veem, apontam, suspiram encantadas. É verdade que a circunspecção e austeridade não são exatamente os melhores predicados para se caracterizar uma festa de Candomblé; aliás, festa alguma. No entanto,

⁵³É uma sineta de metal, utilizada pelos sacerdotes do candomblé durante as festas públicas acompanhando o toque e, nas oferendas, com a finalidade de chamar os Orixás, ou provocar o transe (BENISTE, 1997).

⁵⁴É um instrumento musical de percussão afro-brasileiro. O nome se originou do termo árabe al-Tabaq, que significa "prato". Constitui-se de um tambor cilíndrico ou ligeiramente cônico, com uma das bocas coberta de couro de boi, veado ou bode.

⁵⁵É também conhecido como gã. É um instrumento musical formado por um único ou múltiplos sinos, originado da música tradicional iorubá da África Ocidental. O agogô pode ser o instrumento mais antigo do samba (BENISTE, 1997).

⁵⁶O termo quartinha se refere a um recipiente de barro, usado para acondicionar água. É um dos utensílios indispensáveis nos cultos afro-brasileiros, sendo usado na maioria dos assentamentos e na obtenção dos Axés e em outros rituais. (BENISTE, 1997).

⁵⁷A Iyakekerê ou Mãe-pequena do Axé ou da comunidade. Sempre pronta(o) a ajudar e ensinar a todos os iniciados.

⁵⁸É um espaço dentro do terreiro, onde normalmente tem uma porta entre o barracão, o sabaji; um local usado nos dias de Candomblé para mandar o Orixá ir embora (BENISTE, 1997).

⁵⁹Esteira feita de uma palha trançada, onde os iniciados dormem até o complemento das obrigações (Beniste, 1997).

durante as cerimônias, cultiva-se um imenso respeito por todas as entidades ali presentes e pela própria liturgia. O que eu levanto aqui como argumento não é de que as crianças atuam de modo irreverente nos rituais, mas que a sua presença tende a impregnar qualquer cerimônia com leveza ou, como diz o Babalorixá da casa: “é a certeza da continuidade da religião, através das crianças, que são o futuro da religião”. Hoje, os pais praticantes de religião de matriz africana conseguem entender que, se a religião é boa para eles, também será boa para seus filhos, que crescem dentro dos costumes e ritos religiosos.

3.4 ÍTÉRÉ (a incorporação)

No nosso Candomblé, o termo ato de possessão não é usado, muito menos o termo incorporação. No entanto, no Iorubá não existe tradução para a palavra exorporação. Uma vez que sabemos que os deuses, quando da exorporação⁶⁰ no Candomblé, são meticulosamente ensinados. Daí a diferença entre transe e exorporação. Segundo minha tradição, o axé não se faz sozinho, precisa ser transmitido, de uma pessoa para outra, neste caso o Babalorixá/Iyalorixá. O sacerdote em questão, ao transmitir esse axé através da iniciação, dá aquele neófito partículas de seu axé, lê-se, partículas do Orixá.

Em uma de minhas visitas, participando de uma conversa do babalorixá com seus filhos de santo, o sacerdote explicava que a partícula espiritual que nasce com o iaô em sua iniciação, precisa ser moldada, afinal, acabou de nascer e ainda está “crua”. É por isso que se ensinam os Orixás do Candomblé a dançarem e reproduzirem atos de acordo com a cultura Candomblecista.

Tais posturas de doutrinação são ensinadas durante o transe do elegun⁶¹, e digo novamente, não é segredo para ninguém que orixá de Candomblé é ensinado! Não é possível medir níveis de exorporação, mas a grande maioria de estudiosos que já escreveram e escrevem sobre o tema, descartam ou dizem ser raros o transe 100% inconsciente, até então seria apenas o ato de bolar.

⁶⁰ Termo utilizado para expressar o que vem de dentro para fora. O “eu orixá”, reencontro com a natureza mítica ancestral. Não existe possessão do orixá, pois a divindade orixá não é espírito que sai de dentro para fora, o orixá se faz morada dentro de todos os seres humanos. Ele se encontra com sua natureza, e por isso, o termo sair de dentro, e não o contrário.

⁶¹ É a palavra que exprime o conceito dos iniciados nas religiões tradicionais iorubá e de matriz africana, como o candomblé e o batuque, e que são sujeitos ao transe de incorporação, no Brasil, são conhecidos por “médium” ou “rodante” (Beniste, 1997).

A excorporação nos permite lapidar a partícula do Orixá que foi plantada no iaô, até o fim de seu ciclo iniciático. Danças e passos ritmados, momento de chegar, momento de ir embora, momento de abaixar, de levantar etc, não nascem magicamente com a iniciação, isso dá-se no processo de “lapidação” do Orixá, ou melhor dizendo, de lapidação da parcela de Orixá plantada naquele corpo.

Quando o orixá chega através da excorporação é, sem dúvida, um aspecto central da vida no Candomblé, um dos momentos mais aguardados e festejados nas cerimônias públicas. É neste momento que a audiência louva os orixás. A audiência aplaude as performances efusivas das entidades, soa suas saudações, dirige aos orixás as duas mãos espalmadas ou toca o chão do terreiro em busca de axé. Os presentes são convidados a regozijar-se com o acará de Iansã, a degustar o bolinho de inhame de Oxalá, a saborear a meladinha de tempo, a faltar-se com a pipoca de *Obaluê*. Os orixás costumavam afagar as pessoas presentes ou, no caso de Exús, erês e caboclos, mandar recados e lhes dar conselhos. Em conversa com a dofonitinha de Iemanjá, que excorporava o orixá, notou-se que não se sentiu à vontade em falar demasiadamente comigo sobre o assunto. Quando questionada, por exemplo, sobre como sabia quando a possessão se aproximava, respondia que simplesmente sabia, sem detalhar a explicação. Não é fácil perceber que este silêncio impõe restrições à análise. Contudo, nada me impedia de observá-los em transe ou de conversar com pessoas próximas a eles sobre o tema.

De acordo com RABELO (2011), dois estilos interpretativos igualmente insatisfatórios tendem a predominar sobre o assunto:

O primeiro consiste em desconsiderar a experiência vivida dos participantes para definir os elementos do rito (arranjos de coisas, cores, sons, etc) como simbólicos de um pensamento abstrato oculto ou inconsciente. O segundo reverte esse foco, mas não ilumina um caminho mais promissor. Diferentemente do descaso que os representantes do primeiro estilo interpretativo demonstram com relação à experiência que participantes têm do rito, os adeptos desse estilo atêm-se à experiência. Mas, na medida em que a transforma em um mero decalque dos discursos que as pessoas produzem quando confrontadas com perguntas genéricas, suas análises conduzem a uma versão empobrecida e excessivamente literal da experiência, uma versão que subestima o complexo de significados subjacentes a ela. (RABELO, 2011, p.18).

Centrar nossas análises “nos modos e envolvimento e engajamento do corpo sensível no rito”, e articular esses modos de percepção e ação que são aprendidos nos rituais com as experiências da vida cotidiana seria, de acordo com Rabelo, uma das formas de escapar dessas alternativas infrutíferas. Diante da recusa das crianças a falar sobre o assunto, a alternativa proposta por Rabelo me parece um caminho promissor a seguir. Nesse sentido, julgo proveitoso abordar a possessão experienciada por dofono de Ogum, não a partir da descrição dos gestos, posturas e danças que ele necessariamente precisou aprender ou da interpretação que ela produz

da sua experiência extática, mas estabelecendo uma correlação entre a posseção de um determinado tipo de orixá e o enredamento de tal aprendizado em outras esferas da vida da criança. Dofono de Ogum é um iaô bem magricelo, o que me levava a questionar como um pescoço tão fininho era capaz de carregar tantos fios de contas e, ao mesmo tempo, dançar com tamanha desenvoltura. Quando seu orixá o possui, seu ilá⁶² é tão potente, que parece que ela vai explodir. Já a dofonitinha de Iemanjá, que não se sentiu à vontade para falar do assunto, quando está possuída por Iemanjá apresenta muita leveza, e em nada se parece com ela quando não está possuída, pois apresenta passos firmes pela roça. Segundo os *itãs* africanos, Iemanjá cuida da saúde mental de seus filhos.

Pensando a posseção do orixá nessas crianças, podemos considerar o orixá não como uma individualidade, mas, conforme sugestão do antropólogo GODMAN (2009), como uma modulação de uma energia vital, o axé, e que tudo mais que existe é também produto da modulação desta força. Assim, devo concluir que o orixá é responsável pela transformação na vida de seu filho. Como bem observa Goldman (2009), falar do orixá como elemento constitutivo da pessoa não é o mesmo que afirmar que as pessoas se transformam em orixás. GOLDMAN (2009) encontra na noção de devir dos filósofos DELEUZE e GUATARRI a solução para este aparente impasse lógico:

Se nós reinterpretássemos o Candomblé através da ótica do devir, a posseção, por exemplo, não significaria tornar-se um orixá. Na verdade, diz-se claramente que ninguém poderia suportar o poder infinito que esta posseção ocasiona e que isto levaria à completa aniquilação do corpo possuído. Por esta mesma razão diz que os orixás genéricos nunca possuem seus filhos. Se a posseção não é transformação, ela também não consiste em simples imitação. Antes, é um tipo de devir: um devir Iansã, que mescla um devir-vento e um devir-guerreira; ou um devir-omolu que combina um devir-mineral com um devir-doença ou um devir curador. (GOLDIMAN, 2009, p. 114).

De acordo com RABELO (2008), no candomblé, as ações que são realizadas durante a posseção não são normalmente atribuídas ao médium. Em geral, considera-se a entidade como a detentora do controle sobre o corpo do seu filho. Assim, as relações entre o médium, a entidade e os demais filhos-de-santo e, as agências em jogo nestas relações, tornam-se extremamente complexas. Todavia, não estou me referindo à posseção experienciada pelos homorixás⁶³, em termos das possibilidades de agência que lhes são dadas ou subtraídas durante o desenrolar da posseção, mas à imagem que tal evento cria a partir da concepção de que os

⁶²O ilá do orixá é o sinal de que o orixá está na terra, e de que aquela pessoa que manifestou o orixá não está mais ali, mas sim a divindade digna de adoração. O ilá tem também a função de legitimar o transe, pois o orixá que não o emite pode ser tido como uma fraude (Verger, 1997)

iniciados, sejam crianças ou adultos, e seu orixá, estão ontologicamente entrelaçados. Neste sentido, prefiro interpretar a contradição entre o escárnio cotidiano e o respeito que o ritual engendra como formas alternativas que a organização do mundo social pode assumir.

3.5 ORO NIPA OJO TI AYO (a função social da escola)

O dia a dia nos mostra a diferenciação dada ao negro na escola, a começar pelos conteúdos que não abordam positivamente a história africana, como se o continente só tivesse servido para a obtenção de mão-de-obra.

Rocha vê a escola como “espaço privilegiado de intervenção” e argumenta:

Ao omitir conteúdos sobre a história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço das construções ideológicas racistas. (ROCHA, 2007, p.28)

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais 2004, p.19 e 20: “ações educativas de combate ao racismo e à discriminação a princípio encaminham para a 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”, conteúdos que não mostram só questões consideradas negativas aos alunos, mas também a contribuição dos negros para o nosso país. Nesse viés, trabalhar de forma a valorizar a importância que esta cultura tão rica teve e tem para todos os brasileiros.

A escola potencialmente poderia, assim, estabelecer uma relação entre o “eu empírico” e o “eu epistêmico” destas crianças (CHARLOT, 2005), uma relação entrelaçada multicultural e interculturalmente (LEITE, 2006), pelas suas experiências individuais e de grupo. Contudo, na realidade empírica, o que encontramos é a incorporação de um “arbitrário cultural” nos termos postos por BORDIEU e PASSERON (2009). A escola, em todo o seu processo marcadamente contraditório de exclusão e de inclusão, abriga alunos com culturas diversificadas (SACRISTAN, 2005) para padronizar pela afirmação da cultura dominante. Sendo assim, a vivência no terreiro tende a ficar “fora da escola”, já que a escola historicamente ignora os valores culturais negros (MACHADO, 2015).

Sabemos que, à medida que são dadas as condições privilegiadas de organização e difusão de um credo religioso, de forma exclusiva, dentro de um espaço público, e ele age na perspectiva de inviabilizar ou exterminar o outro, institui-se a discriminação, nesse caso racial, pelo trato histórico de preconceito que o credo privilegiado tem com a cultura negra. Essa

prática financiada e protegida pelo governo, visa atualmente à extinção da laicização em todas as áreas do conhecimento. O governo promove, desse modo, a cultura de um grupo que ataca institucionalmente outro, nos campos do saber, na representação política, na eternização de seus preceitos e fundamentos escritos em materiais pedagógicos, na mídia, nos templos e na formulação de leis e políticas, na escolha de representantes políticos, o que constitui um labirinto para o outro grupo que, cercado por todos os lados, adere como defesa à invisibilidade, que já é dada como ataque antes de tudo.

Desta forma, habitando o terreno da escola, tanto os discursos e práticas do ensino religioso com sua lógica sagrada, na qual a Bíblia explica o mundo, quanto aos pressupostos eurocêntricos do conhecimento que universalizam o saber ocidental, constituem um desafio que requer mecanismos para além de sua compreensão, requer alternativas para a sua distinção.

O candomblé e as religiões de matrizes africanas são elementos constitutivos dos grupos subalternizados pelo colonialismo. Sempre se forjaram na resistência a uma visão de mundo que os desconsidera como um elemento formador do povo brasileiro, aceitos no carnaval, sobretudo.

Refletindo mais profundamente sobre a escola e sua função social, BOURDIEU (1999, p. 41) diz que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Conforme BOURDIEU (1999, p. 41-42), é a herança cultural a primeira responsável pela diferença inicial da criança na escola, uma vez que cada família transmite a seus filhos certos capitais culturais e à instituição escolar. Assim, quanto mais elevada for a categoria socioprofissional e, conseqüentemente, o nível cultural dos pais e dos avós, mais se elevam as probabilidades de êxito escolar da criança.

Não é só a compreensão e o manejo da língua que garantem maior rentabilidade escolar aos filhos das classes superiores, afirma Bourdieu. Eles herdam, além dos saberes, gostos e “bom gosto” – práticas e conhecimentos culturais (teatro, museu, pintura, música, jazz, cinema) – tão mais ricos e externos quanto mais elevada for sua origem social. A escola, pois, pelas desigualdades de seleção e pela ação homogeneizante, só faz reduzir minimamente essas diferenças, contribuindo para a reprodução da “estrutura das relações de classe ao reproduzir a desigual distribuição, entre as classes, do capital cultural” (BOURDIEU, 1999, p.198). Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição social, a escola opera uma seleção que sanciona e consagra as desigualdades reais. Com isso, contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Ao tratar todos os educandos como iguais em direitos e deveres, a escola sanciona as desigualdades iniciais frente à cultura e “consegue tão mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons e méritos” (BORDIEU, 1999, p.218). Para ele, a igualdade formal que pauta a prática pedagógica mascara a indiferença frente às desigualdades reais e dirige-se tão somente aos educandos que detêm uma boa herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.

Isso ocorre porque a cultura escolar é tão próxima da cultura da elite que as crianças das classes populares não podem adquirir, senão com muito esforço, o que é herdado, pelos filhos das classes cultivadas. Assim, a função da escola reside em organizar o culto de uma cultura cultuada. Nesse contexto, a escola assume por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social dominante. A essa prática cultural se apropria:

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo a favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência de dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 1999, p. 53).

No entanto, a ação da escola não se dirige no sentido de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não lhes é dado. Ela é o lugar de transmissão do saber que recebe e trata os alunos como iguais, a despeito da disparidade cultural. Com isso, sanciona as desigualdades que deveria reduzir. Bourdieu analisa a função reprodutivista da escola que, embora aja no sentido de conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais, poderia ser também um espaço de socialização, caso lutasse por um trabalho no qual oferecesse aos filhos das classes populares condições de adquirir o capital cultural que não herdaram. Porém, o autor francês considera ingenuidade supor que, do funcionamento da escola, tal como está organizada, possam surgir as contradições capazes de determinar uma transformação profunda “e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social” (BOURDIEU, 1999, p. 58).

Dessa maneira, a escola exerce uma função de reprodução cultural e de conservação social. Porém, ele acredita na existência de um espaço de autonomia no qual a resistência pode gerar transformações. Além da função de conservação e de reprodução, a escola pode, através de sua função educativa, estimular a participação ativa e crítica dos alunos, primeiramente nas atividades desenvolvidas na sala de aula e, posteriormente, no cenário social propriamente dito.

A escola, concebida como instituição socializadora das novas gerações, cumpre uma função permanente conservadora: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para

a sobrevivência da sociedade” (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 14). Frente a uma função tão complexa e contraditória a escola apresenta:

[...] uma ideologia tão flexiva, frouxa e eclética [...] cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e as desigualdades “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde sua capacidade e seu trabalho pessoal lhes permitem (PEREZ GÓMES, 1998, p. 16).

Esse processo consagra a escola como reprodutora da arbitrariedade cultural num meio que estimula a complexidade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar. Confirmando os dizeres de Bourdieu, PEREZ GÓMES (1998, p. 19) concluiu que a escola socializa preparando o cidadão para aceitar como natural a arbitrariedade cultural. Porém, o processo de reprodução nem é linear, nem automático, nem isento de contradições e resistências; o processo de socialização acontece também em consequência das práticas sociais. A escola é um cenário de conflitos.

Segundo PÉREZ GÓMES (1998, p. 19), na escola, como em qualquer outra instituição social, existem espaços de relativa autonomia que podem ser usados para desequilibrar a tendência reprodutora, uma vez que o processo de socialização envolve um complexo movimento de negociação entre reações e resistências; o processo de socialização envolve um complexo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da escola.

Para Bourdieu (1999), mesmo havendo uma alta capacidade de acesso e de retenção no sistema escolar, as desigualdades de sucesso permanecem na escola por causa da disparidade na herança cultural e da reprodução das relações capitalistas que ocorrem durante os anos e que registram as desigualdades. A generalização e a unificação do sistema escolar não se enquadram nas representações de campo científico de Bourdieu, pois, para ele, quanto maior a herança cultural, maior a probabilidade de sucesso escolar; quanto menor, maior incidência de fracasso escolar.

Pérez Gómez, afirma que a instituição escolar exerce a função de reprodução e conservação sociais, identificando, na escola, um espaço de autonomia no qual a função reprodutivista pode ser quebrada. A valorização da função educativa pode estimular a resistência que geraria as transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, construí uma alternativa de compreensão de como se dá a infância candomblecista e seus processos de aprendizagens, tendo como ponto de partida a observação e a análise das crianças candomblecistas, e do jeito que vivenciam a infância dentro do terreiro e de que maneira aprendem a lidar com as demandas implicadas no pertencimento religioso.

Essas demandas, que são diversas, aqui foram analisadas a partir de três eixos. O primeiro visa a entender como se deu a formação do Candomblé na Baixada Fluminense, buscou-se o contexto histórico, a fim de conhecer um pouco da cidade onde a pesquisa foi realizada, juntamente com a história do terreiro e do Babalorixá à frente desta comunidade tradicional afrorreligiosa; o segundo objetivou dimensionar a participação das crianças no processo de aprendizagem, apresentando quem são as crianças pesquisadas; o último tencionou analisar os processos de socialização dessas crianças do terreiro, pensando a realidade infantil com a dinâmica do terreiro.

Os dados desta pesquisa foram, em grande medida, construídos a partir da compreensão do que as crianças quiseram dizer ao afirmarem que aprendem olhando, brincando. Percebi que o olhar é sinônimo de participar, acompanhar outros seres, percorrer um caminho e que, portanto, não se define como uma atitude meramente passiva.

Defendi que as crianças aprendem a partir do seu envolvimento diário nas dinâmicas do terreiro e o que elas aprendem não são representações acerca do mundo, mas disposições corporificadas para agir. Este tipo de aprendizado está alicerçado em um senso de pertencimento e familiaridade que antecede os processos formais de iniciação.

Destaquei que as brincadeiras infantis são fundamentais para a constituição de um *habitus*. Além disso, apontei para os rituais públicos do candomblé como situações em que as habilidades das crianças podem ser desenvolvidas e refinadas, a partir da criação de um contexto no qual a percepção e a atenção são treinadas. Igualmente, tencionei mostrar como o aprendizado da exorporação pode extrapolar o contexto ritualístico e desembocar na vida cotidiana das crianças.

Dentre as diversas falas das crianças, em nossos encontros, destaquei a ênfase que davam ao olhar, durante o aprendizado no terreiro. Cabe destacar que elas lidam facilmente com as mitologias africanas, oralmente transmitidas, conhecem segredos de vegetação, suas possibilidades de cura e tratamentos, reconhecem e obedecem às hierarquias de sua religião,

respeitam e reconhecem a sabedoria dos mais velhos, vivem em comunidade dentro do terreiro, e criam uma relação de reencontro mítico ancestral através de seus corpos que, ao se reencontrarem com seus ancestrais, flexibilizam-se naturalmente num processo de simbiose.

O corpo, que foi apresentado nesta dissertação, traz uma concepção que, por si só, compreende-se, sem a necessidade de esquemas que estabeleçam uma mediação com o mundo, ou seja, numa compreensão prática. Tal compreensão também depende do senso de familiaridade com o seu *habitus*. Assim, defendi que as crianças habitam, no sentido que Bordieure atribui ao termo, os terreiros de candomblé. Habitar aqui é o mesmo que pertencer a, ou ser íntimo de uma determinada ambiência e, não necessariamente, o de possuir residência. Posso concluir que as crianças aprendem a partir do envolvimento cotidiano nas ações de outras pessoas e o que elas aprendem não são representação do mundo; antes, seus corpos.

Chego ao fim deste trabalho, e o sentimento é o de incompletude. Não que o texto que ora apresento não tenha alcançado os objetivos. A pesquisa que, por fim, intitulei, trouxe para todos nós contribuições que nos auxiliaram na produção de novos paradigmas para as crianças do terreiro. Porque permitir que as crianças de terreiro se iniciem para o orixá, e deixá-las crescer dentro do terreiro, respeitando sua infância, é permitir a continuidade da religião.

O sentimento de incompletude diz respeito aos próximos passos, ao que farei com os achados desta pesquisa, para que eles possam, de fato, como dito no parágrafo anterior, contribuir na produção de uma nova realidade educacional para os meninos e meninas praticantes de religião de matriz africana da Baixada Fluminense. Ou ao menos para aqueles sobre e com os quais dialoguei neste trabalho.

Mais reconfortante é perceber que, da mesma maneira que as crianças construíram o roteiro desta pesquisa, são elas que apontam o que ainda há por fazer. Quantas conversas ficaram para depois... Quantas interrogações permanecem em mim? E quantas respostas possíveis os meninos e meninas possuem para dar-me? Suas famílias, as brincadeiras infantis do terreiro, a prática de transmissão de saberes, a oralidade da comunidade dos filhos de santo? As várias possibilidades me desestabilizam e me provocam. O caminho ainda é incerto, mas aprendi que ele se faz no caminhar; sendo assim, sigo adiante.

Ouvir as crianças foi esclarecedor. Portanto, a metodologia empregada no trabalho, baseada na observação e escuta atenta das crianças do terreiro Ilé Asé Igbá Omi, possibilitou alcançar as reflexões desejadas e, assim, através dos resultados obtidos, constitui-se como um importante campo de pesquisa para mim, almejando que assim seja também para outros que venham a seguir nossos passos. Que tenham coragem de trazer o terreiro e sua luta por (re)

existência para dentro da academia, na construção de uma produção científica democrática, em que os participantes são crianças pretas falando de sua realidade.

Trazer as crianças para a pesquisa foi um exercício de malabarismo. Durante todo o estudo me sentia numa corda bamba, frio na barriga. Algo que me impulsionava a andar sobre esta corda era o olhar atento, esperançoso dos meninos e meninas que contavam comigo, com o meu êxito, pois o meu êxito é êxito de todos os meninos e meninas pretos de terreiro, que todos os dias sofrem na pele a rejeição e o preconceito por professarem uma fé diferente. Diferente de uma minoria branca, racista e intolerante com os que não são cristãos.

Por fim, espero que este trabalho tenha grande relevância, pois pensei a vivência da infância candomblecista, a partir das falas, dos anseios, dos desejos, das necessidades, das flexibilizações com o corpo e da valorização dessas crianças de terreiro, na produção intelectual e sentimental.

Quando pensamos as crianças candomblecistas do *Ilé Asé Igbá Omí* como um grupo singular, entendemos que esta singularidade é provocada pelas experiências compartilhadas no terreiro. Sabemos que este universo conforma também diferenças, que há formas diversas de viver como crianças candomblecistas. Mas, o que marca a pesquisa são as semelhanças, as experiências comuns compartilhadas pelas crianças pesquisadas. Com o término deste trabalho, ficou evidente que a religiosidade, o candomblé é um elemento marcador desta infância. Ela provoca um reencontro ancestral com a identificação da cultura afro-brasileira que estimula posturas e comportamentos internos e externos diferenciados.

Espero que a pesquisa realizada possa apontar possibilidades para uma educação plurirracional com base nas referências negras presentes no candomblecismo, propondo abrir diálogo com a escola, para trabalhar o respeito e a valorização dos saberes que são produzidos pelas crianças dentro dos terreiros. Para isso, existe a necessidade de investimentos na formação docente e o compromisso de educadores e educadoras com uma educação antirracista.

A pesquisa mostrou que as crianças do terreiro crescem felizes, construindo um sentimento de pertencimento àquela tradição, compreendem que o espaço do terreiro, na sua construção arquitetônica, como varandas, pátios, salões, e espaço aberto, propicia o encontro ancestral e, principalmente, favorece as brincadeiras infantis. Árvores, plantas, animais, grande circulação de pessoas, as relações desenvolvidas entre os religiosos marcadas por traços de familiaridade, no cotidiano das atividades sagradas, a presença das crianças é permitida e incentivada, todas essas características fazem do terreiro um lugar de interesse das crianças.

Por sua vez, o terreiro é espaço físico diferenciado das residências domiciliares, que na sua maioria não possuem jardins ou quintais, não há praças e as calçadas são construídas de

forma irregular. Ou seja, nas casas, nas ruas, nos bairros não há espaços para as brincadeiras infantis, enquanto no terreiro respira-se verde e vida. Lá se canta, dança, as crianças têm um protagonismo, porque não apenas aprendem, mas ensinam. No terreiro, as crianças ouvem e são ouvidas. Lá, elas têm um lugar.

A opção pelo estudo de caso permitiu investigar uma unidade específica de terreiro, o *Ilé Asé Igbá Omí*, com dois meninos e uma menina iniciados para seus orixás e frequentes no terreiro. A pesquisa foi desenvolvida entre abril de 2018 e fevereiro de 2019. As vivências ocorridas dentro da comunidade de terreiro, como é vivenciada a infância pelos valores e referências compartilhados pelas crianças candomblecistas, os dados apresentados por essa pesquisa nos dão pistas para desenvolver estratégias de uma teoria e prática educativa comprometida com a educação de todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação*. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010.
- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações*. V. I. 2 ed. São Paulo. Livraria pioneira Editora/EDUSP, 1985.
- BRANDÃO, Rodrigues Carlos. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BENISTE, J. *As águas de Oxalá: (àwon omi Òsalá)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BENISTE, J. *Mitos yobubás: o outro lado do conhecimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BENISTE, J. *Dicionário yorubá – português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BEZERRA, Nielson Rosa. *Escravidão, Farinha e Comércio no Recôncavo do Rio de Janeiro – século XIX*. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2011.
- BEZERRA, Nielson. POSSIDONIO, Eduardo. Religiosidades em tempos de escravidão: batuques e candomblés no Recôncavo do Rio De janeiro, século XIX. *Recôncavo: Revista UNIABEU de História*, v. 6, n. 10, jan/junho 2016.
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.4, n.10, p.3-15, dez. 1989.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires/Argentina: Siglo XXI Editores, 2009
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 318).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.2006

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, Inciso VI. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes; PASSOS, Mailsa. Cultura e Conhecimento em Terreiros de Candomblé. Lendo e conversando com Mãe Beata de Yemonjá. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp. 93-111, Jul/Dez 2007. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.5178&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONCEIÇÃO, Lúcio André Andrada da. *A Pedagogia do Candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos*. Dissertação (Mestrado em educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

CONDURU, R. *Pérolas negras – primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr. 2010.

DAMIÃO, Flávia; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Uma história a contar... Literatura, História e Educação Afrodescendente partir da obra “a casa da água”. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 4; Fortaleza. *Anais...* FAGED/UFC 2005.

FACEBOOK. CHEUEN, Alexandre. Disponível em: <https://www.facebook.com/alexandre.cheuen/info.php?statistics>. Acesso em: julho de 2020.

FALCÃO, Christiane Rocha. *Ele já nasceu feito: o lugar da criança no Candomblé*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Marta. Itàn – *Oralidades e escritas*: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Illé Asé Ompi larè Ìyá Sagbá. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, M. S. Mendes, J. R. Narrativas e seus encantamentos entre zuelas e axós de Tata Londirá. *Revista Periferia*, v. 12, n. 3, p. 39-52, set./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: uma teoria e prática da libertação* introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

FONSECA, Eduardo Aquino. As funções e os significados das festas nas religiões afro-brasileiras. *Caderno de Estudos Sociais*, Recife, v. 13, n 2, p. 255-276, 1998.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. São Paulo: Record, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71)

GOLDMAN, M. Histórias, devires e fetiches das religiões afro-brasileiras: ensaio de simetrização antropológica. *Análise Social*, v. 44, n.190, p. 105-135, 2009.

HAMPATÉ Bâ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). *Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011. p. 167-212. (Coleção História Geral da África, v. 1)

HEIDEGGER, M. Construir, Habitar, Pensar. In: SALDANHA, Maria Tereza; KLANTAU, Perla Klautau3. Ensaio e conferências. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 1954/2002.

HERNANDEZ, L. *A África na sala de aula*: visita à História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008. (livro 01).

HIGINO, M.E. N. *As relações da criança candomblecista no espaço social da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

INGOLD, T. Human. Pare, olhe, escute! Visão, audição e movimento humano. *Ponto Urbe*, São Paulo, ano 2, v. 3, jul. 2008.

JOHNSON, J. W. *Autobiografia de um ex-negro*. Porto Alegre: 8Inverso, 2010.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Páginas 13-24.

LEITE, Vanderlei Furtado. *Candomblé e Educação*: dos ilés às escolas oficiais de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural I*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 23-38.

LIMA, Ari. ALVES, Nana Luana M. Relações raciais, e identidade negra no Candomblé baiano de alagoinha. *Educere et Educare*, v.10, n. 20, p 585-598, jul/dez 2015. Disponível em: <https://goo.gl/NY8Frv>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LODY, Raul Geovanni da Motta. *Candomblé: religião e resistência cultural*. São Paulo, Ática, 1987.

LOPES, Nei. *Novo dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

LUZ, Narcimária Correa do Patrocínio. *Abebe: a criação de novos valores na educação*, Salvador: Edições SECNEB, 2000.

MÃE, B. de Y. *Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos*. Rio de Janeiro: Pallas, 1997.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 2015.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africano, afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (orgs.). *Literatura Afrobrasileira*. Brasília: Fundação Palmares, 2006. p. 77-112. Disponível em: http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cIII.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

MADISON, G. B. *The phenomenology of Merleau-Ponty: A search for the limits of consciousness*. Athens, OH: Ohio University Press, 1981.

MPA, 2020. Bairros de SÃO João de Meriti. In: WIKIPEDIA. [San Francisco, CA:Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-de-bairros-de-S%C3%A3o-Jo%C3%A3o-de_Meriti.gif. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

MAUS, M. As técnicas do corpo. In: TIBAU, Anderson. *Sociologia e antropologia*. São Paulo, SP: Cosac Nify, 1935/2003. p. 401-421.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva históricocultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Mora. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOTA, Roberto. Sacrifício, mesa, festa e transe na religião afro-brasileira. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v.2, n.3, p.31-38. 1995.

NOGUEIRA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento – Diálogos em Educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806/5769>. Acesso em: 04 jan. 2020

NOGUEIRA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. *Magistro Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO*, Rio de Janeiro, v.1, n.15, p. 398–419, 2017

OLIVEIRA, A. B. *Cantando para os Orixás*. Rio de Janeiro, Pallas, 2009.

OLIVEIRA, I. B. de. ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PEREIRA, Amauri Mendes, SILVA, Joselina da. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei n. 10639/03: a face teórica e a face epistemológica. In: RESENDE, M.A.G (Org.) *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuição da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p.59-86.

GONÇALVES, Alice Rezende (org.). *Educação, Arte e Literatura e Língua Portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

PEREIRA, Sandra Godinho Magessi. *Vozes afro-caxiense: Ecos Político-Culturais dos Movimentos de Resistência Negra em Duque de Caxias (1949-1968)- Dissertação (Mestrado) - Universidade Severiano Sombra, Vassouras, 20016.*

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 15-33, jun. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/108/104>. Acesso em 02/08/2017.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RABELO, Mirian Cristina.; SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no candomblé. *Revista Faeeba*, Salvador, v. 20, n.35, 2008.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas sociais, 2010.

RIO, João do. *As religiões do Rio*. (1904). Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROCHA, Agenor Miranda. *As nações Kêtu: origens, ritos e crenças*. Os candomblés antigos do Rio de Janeiro. (1994). Rio de Janeiro: Mauad, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre. Artmed, 2005.

SANTOS, E. P. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu-MG, 2005. *Trabalhos e pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc. Acesso em: 01 jun. 2020.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica do ensino fundamental*. Salvador: EDUFBA, 2006. 46

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERIZARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004. p.9-34.

SILVA, Marta Ferreira da. *Ìtàn - oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos/diários e outras escritas no Ìlè Aṣé Omi Larè Ìyá Sagbá'*. 2015 105 f. Mestrado (Educação) - Instituição de Ensino, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SISTO, C. *O acaçá de cada um*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

SOUSA, Kássia Mota. *Entre a escola e a religião: desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUTY, J. Pierre Fatumbi Verger. *Do olhar livre ao conhecimento iniciático*. Bahia: Terceiro Nome, 2001.

QUINTANA, Eduardo. *ÈKÓLÉ: No candomblé também se educa*. São Paulo: Editora Paço Editorial, 2016.

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

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo e o Benin e a Bahia de todos os santos dos séculos XVII a XIX*. Salvador: Ed. Corrupio, 4ª ed., 2002 {1968}.

VERGER, Pierre. *Orixás: deuses iorubás na África e no novo mundo*. Salvador: Corrupio. 2002.

TASSINARE, Antonella M. I. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? Contribuições a partir da antropologia. *Antropologia em primeira mão*, s/v, n. 130, p 1-20, 2011.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 48)