

ALESSANDRA MARIA DA SILVA GOMES

POR UMA ESCUTA SENSÍVEL: O que dizem crianças e adolescentes candomblecistas a respeito de suas experiências religiosas considerando o contexto socioeducacional que vivem?

Belo Horizonte Fevereiro / 2020

ALESSANDRA MARIA DA SILVA GOMES

POR UMA ESCUTA SENSÍVEL: O que dizem crianças e adolescentes candomblecistas a respeito de suas experiências religiosas considerando o contexto socioeducacional que vivem?

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestrado Acadêmico como avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte Fevereiro / 2020

AGRADECIMENTOS

Dedicar-se a um trabalho não é nada fácil, nem tampouco tranquilo. Entretanto, reconheço que nada seria possível sem a presença de *Olorum*. Então, primeiramente, gratidão a Deus, por essas pessoas existirem em minha vida, por acalmar sempre meu coração, tranquilizando minha alma. Sou feliz e grata porque fui abençoada por um conjunto de pessoas únicas e maravilhosas, a quem agradeço e compartilho este momento. São essas pessoas que através da amizade, presença, palavras, compreensão, apoio, correções, ensinamentos positivos, me fazem melhor a cada dia.

Agradeço a minha mãe, Dulce, por ser meu exemplo de vida e aos meus irmãos porque fui criada com amor e carinho. Obrigada por sempre estarem ao meu lado.

Todavia, dar uma chance ao amor é abrir as portas do coração para a felicidade. Assim, no entusiasmo de minha jornada, encontrei meu esposo, Eduardo. A você, agradeço neste instante. Você que merece todo o meu carinho, amor e respeito, pela pessoa maravilhosa que é e pelo parceiro de vida. Sou grata por ter o privilégio de dividir a minha jornada com você. Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente, pois, passamos por muitos momentos difíceis e de alguma forma você sempre me ofereceu amparo e ainda, me presenteou com as duas coisas mais importantes em minha vida: Paolla e Priscilla.

Difícil é transmitir em palavras o que sinto por vocês, minhas filhas. A você, Priscilla, gratidão. Reconheço que não é mais aquela pequena menina que um dia peguei no colo e que precisava de toda minha atenção. Hoje, você já conhece um pouco da vida, caminha com confiança, traça seus rumos e é responsável pelas próprias decisões. É generosa por dividir com os filhos adotados pelo coração e religiosidade, a atenção de seus pais. Agradeço filha, seu apoio em todos os momentos. Quero que saiba que não importa o momento da sua vida, sempre estarei ao seu lado, pois você é meu orgulho.

E ainda pensando em gratidão e na importância desse sentimento, tenho que expressar o meu agradecimento ao professor, orientador deste trabalho, Prof. Dr. José Eustáquio de Brito. Gratidão pela confiança depositada na minha proposta de projeto e por me manter motivada durante todo o processo. Obrigada pelas conversas, pela atenção, pelos conselhos, que só vêm de quem assume verdadeiramente uma responsabilidade com a educação e a vida. Obrigada por seu olhar generoso, que ajudou a revelar e superar minhas falhas e fraquezas durante o trajeto, fazendo-me recordar sempre da nossa importância como responsáveis por desvelar equívocos na luta por uma melhor educação.

Neste contexto, aproveito para agradecer também, aos professores do Mestrado e todos aqueles com os quais tive a honra de poder compartilhar de seus conhecimentos, seja durante as disciplinas ofertadas, seminários e palestras ou mesmo conversas pelos corredores da Faculdade.

Gostaria também de agradecer aos professores Amauri Carlos Ferreira e Karla Cunha Pádua, membros da banca examinadora desta pesquisa, que atenciosamente cederam parte de seu precioso tempo para elaborar considerações e observações imprescindíveis que guiaram a confecção final deste trabalho.

E estando envolto pelo sentimento da generosidade da vida, agradeço a um amigo especial, Rômulo. Você que esteve sempre presente, nunca me deixando desanimar, me direcionando palavras de coragem, ajudando-me em toda a produção desta dissertação e com todos os trabalhos apresentados durante esse percurso. A você meu amigo, desejo que o futuro permita que alcance todos os seus sonhos. Jamais esquecerei tudo que fez por mim. Sua amizade é um verdadeiro privilégio que gostaria de continuar a estimar.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação da UEMG. Sinto muita gratidão por vocês terem se disposto a compartilhar momentos de aflição e trabalho, visando um futuro de maior esperança na área da educação. Especialmente a Flávio, Fábio e Juliana, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Aos meus colegas de trabalho, Evelin, Rosália, Isabela e Ana Clara pelo apoio e compreensão nos momentos de ausências justificadas pelos compromissos exigidos pelo meu processo junto à educação.

Muito além do sangue que se tem em comum, pertencer a uma família é ter uma afetividade que cresce progressivamente a cada dia. É compartilhar e superar desafios, acreditando, assim, que o amor verdadeiro é o que une uma família e que esse sentimento não se pode explicar. Agradeço a minha grande família do ILÊ ASÈ SÒPÒNNÒN, filhos e amigos. É sempre maravilhoso ver como, apesar das dificuldades do nosso tempo, essa família luta por permanecer unida em todos os momentos. E como família, meu último agradecimento é mais que especial, e ele vai para as crianças e jovens participantes desta pesquisa que se dispuseram a compartilhar suas vivências, contribuindo com meu aprendizado e evolução como ser humano. Impossível esquecê-los. *Adúpé.*

DEDICATÓRIA,

“Dedico esse trabalho a minha filha, Paolla Eduarda, (in memorian), com todo o meu amor e gratidão”. Guardar-te-ei em minha memória, no lugar mais seguro que conheço: minha alma e coração. Você partiu, não desapareceu, porque seu amor permanece e nem mesmo a morte desvanece o que a vida nos ofereceu. A saudade ainda é minha grande companheira, mas, tua lembrança é meu eterno alento. ”

RESUMO

Esta pesquisa visa a explicitar desafios para o reconhecimento da diversidade e o respeito à alteridade no contexto escolar tendo por referência vivências religiosas de crianças e adolescentes ligados à religião de matriz africana - Candomblé -, bem como as ações que reverberam destes. Pretende-se descrever e analisar estratégias de enfrentamento do preconceito, da discriminação e racismo religioso, buscando abrir espaço para debates sobre as relações étnico-raciais a partir de narrativas de crianças e adolescentes. Desta maneira, apresenta-se uma discussão sobre uma abordagem transversal no contexto da educação das relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira, partindo da escuta sensível de crianças e adolescentes vinculados ao Candomblé. No esforço pela compreensão do universo desta religião de matriz africana, apoia-se em autores como Roger Bastide, Pierre Verger, Muniz Sodré, Reginaldo Prandi e José Beniste, não com intuito de confrontar os autores, mas sim, de valer de seus conceitos sempre que necessário para a melhor construção do referencial teórico. A partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, adotando a entrevista narrativa e a observação como métodos, a pesquisa apresenta tal recorte tendo em vista a relação entre pesquisadora e o universo religioso do Candomblé, tanto academicamente quanto considerando a sua vivência no campo investigado. A pesquisa revelou que os sujeitos entrevistados têm consciência da dimensão formativa de suas práticas religiosas. No entanto, reconhecem também que o vínculo estabelecido com o Candomblé não encontra o devido reconhecimento no espaço escolar. A partir da implementação da Lei 10.639/03 e considerando a laicidade da escola pública, a pesquisa aponta para a necessidade de construção ações educativas nas quais candomblecistas possam ter uma vivência de reconhecimento no contexto escolar e que os educadores sejam instigados à promoção da igualdade racial quanto às práticas pedagógicas, possibilitando, assim, que o Candomblé seja entendido como fonte de saberes que contribui para a formação da identidade de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Candomblé; Educação das Relações Étnico-Raciais; Entrevista Narrativa.

ABSTRACT

This research aims to explain challenges for the recognition of diversity and respect for otherness in the school context, having as reference the religious experiences of children and adolescents linked to the African religion - Candomblé -, as well as the actions that reverberate from them. It is intended to describe and analyze strategies to face prejudice, discrimination and religious racism, seeking to open space for debates on ethnic-racial relations from the narratives of children and adolescents. In this way, a discussion is presented about a transversal approach in the context of the education of ethnic-racial relations and Afro-Brazilian culture, starting from the sensitive listening of children and adolescents linked to Candomblé. In the effort to understand the universe of this religion of African origin, it relies on authors such as Roger Bastide, Pierre Verger, Muniz Sodré, Reginaldo Prandi and José Beniste, not with the intention of confronting the authors, but rather of using their concepts always necessary for the best construction of the theoretical framework. From an exploratory qualitative approach, adopting narrative interview and observation as methods, the research presents such a cut in view of the relationship between the researcher and the Candomblé religious universe, both academically and considering her experience in the investigated field. The research revealed that the interviewed subjects are aware of the formative dimension of their religious practices. However, they also recognize that the link established with Candomblé does not find proper recognition in the school space. From the implementation of Law 10.639 / 03 and considering the secularity of the public school, the research points to the need to build educational actions in which candomblecists can have an experience of recognition in the school context and that educators are encouraged to promote racial equality as for pedagogical practices, thus enabling Candomblé to be understood as a source of knowledge that contributes to the formation of the identity of children and adolescents.

Keywords: Candomblé; Education of Ethnic-Racial Relations; Narrative Interview.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPITULO 1: CANDOMBLÉ: DO ÒRUN AO ÀIYÉ	20
1.1 Divino-Desumanizado: Os Percalços das Relações Étnico-Raciais.....	26
1.2 Divino-Demonizado: racismo religioso.	31
1.3 Quando o negro crescer? Racismo, religiosidade e educação.	42
1.4 Èṣù nas escolas: relações Étnico-Raciais – Lei 10.639/2003	49
CAPÍTULO 2: ỌNA SI AWARI – O caminho para a descoberta.....	59
2.1. O “canto” que evoca história: A investigação através da narrativa.	61
2.2 Entre <i>Ibejís</i> e <i>Erês</i> : narrativas com crianças.	69
2.2.1 Ora tempestade, ora vento forte. A pequena senhora dos ventos.	73
2.2.2 Pausa para uma prosa.....	74
2.2.3 O pequeno raio de luz – O príncipe, filho de Alá.....	85
2.2.4 A borboleta de encanto e poder.....	87
2.3 Narrativa com adolescentes: <i>Omodé</i> , os filhos de <i>Òrìsà</i>	88
2.3.1 Do arrebatamento à transformação – “Florzinha”	91
2.3.2 Entre raios e relâmpagos, o pássaro livre.	93
2.3.3 Do arco e flecha à elegância do caçador.....	94
CAPÍTULO 3: A CASA; O SANTO; A FAMÍLIA: “ILÊ ASÈ SÒPÒNNÒN”	95
3.1 OFÒ – a fala tece o canto, caia-se em encanto.	108
3.2 OMOLÚ/ SÒPÒNNÒN – O filho da terra	112
3.3 ATOTÔ - Silêncio ele está chegando: Um banquete para o rei.....	116
CAPÍTULO 4: ỌNA ỌGBỌN – Caminho da sabedoria	118
4.1 “Sou daqui desde que nasci ...”	121
4.2 Candomblé é coisa de macumba	127
4.3 ASÉ FUNFUN: Òsálá gosta só de branco?	133

4.4 Da cor ao incolor.....	135
4.5 “Eu me arrependi de não ter contado...”	139
CAPITULO 5 – AWỌN ỌNA ẸKỌ ẸKỌ - Caminhos de aprendizagem	144
5.1 AWỌN ITAN – AS NARRATIVAS: E como é ser do candomblé?	147
5.2 ARA, ÀRÙN E ILERA: saúda-se a saúde e a doença.	151
5.3 ORÍLE-ÈDÈ: pelas faces do negro.	152
5.4 “Vai faltar pregar na cruz!”	154
5.5 “Você é Árabe?”	159
5.6 O corpo negro como símbolo da religiosidade do candomblé: “ <i>Eu gosto que me conheçam pelo que eu sou e eu sou negra!</i> ”	161
5.7 “Ah não tem como você negociar lá com o santo não?”	164
5.8 “Eu prefiro não comentar se não surgir o assunto”	167
5.9 AWÔ E OFÒ: Macumba, Segredo e Encantamento.	172
5.10 AWÔ: a 7 chaves.	172
5.11 “Poderia ser que nem racismo, discriminar a gente por ser macumbeiro!”	174
5.12 “Mas o Omolú? Porque ele? Ah ...eu tenho um "queque" por ele!”	175
5.13 TI O NKỌNI TUN KỌ ẸKỌ - Quem ensina também aprende	177
5.14 “No candomblé a gente não faz mal pra ninguém, se precisar nós faz, mas é só bem!”	180
6. ÈPA BÀBÁ.....	182
7. REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

Nascida e criada na cidade de Belo Horizonte, MG, a fala que tenta abrir aqui um diálogo é filha do meio de um total de cinco irmãos (quatro moças e um rapaz). Com a partida do pai, aos 05 anos de idade, eis que a voz feminina foi formada com a presença da mãe, Maria Dulce.

Recordando Merleau-Ponty (2006), a memória se faz importante na construção desta pesquisa, bem como na relação para com o papel de pesquisadora na área de pedagogia. A experiência com as crianças deu início à trajetória e paixão pela área da educação. Larrosa (2002) ao propor a noção de experiência, afirma que no binômio experiência/sentido é que a experiência tem lugar. Foi assim, portanto, que de regente de turma, a vivência assume neste momento - após o curso de Magistério - novos caminhos rumo à Educação.

Para Cunha (1997, on-line)¹ “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.” Justamente das muitas histórias vividas, da resistência à (re)existência, que tal proposta de pesquisa tomou forma e corpo diante da academia e da necessidade de defesa de uma realidade que para tal se faz instigadora. Negra, confirmada em uma religião de Matriz Africana (Candomblé) há vinte oito anos, onde foi feita a designação do cargo de *ekédji*², viu-se a religião pela primeira vez pelos olhos do esposo, Eduardo, adepto há mais de cinquenta anos.

E como a realidade das narrativas pode seguir sob transição literal, a história se faz voz que remaneja o corpo nesta história, quando mãe de duas filhas, igualmente iniciadas, é privada da vivência de uma, indo contra a ordem natural – falece Paolla, a pequena *Yalodê*³. Iniciada no Candomblé aos cinco anos de idade, *ekédji*, filha de *Òsun* e *Òsálá*, carregava o título litúrgico de *Dagã*⁴ da casa em que esta pesquisa se estrutura. A outra preciosidade é Priscilla, carinhosamente apelidada por teu pai ao nascer como “Loy”.

¹ CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1- 2, jan. 1997. Disponível em: Acesso em: 18 jun. 2018

² Por *ekédji* entendem-se aquelas mulheres que, não tendo o dom de entrar em transe/receber o orixá, são imbuídas de cuidar do rodante, das roupas do orixá, enxugar o suor e auxiliar o orixá a se desprender de seu médium. Não é um cargo de menor importância nas casas de candomblé, pois estas zelam pelo terreiro e pelos seus bens durante as festas. (cf. Cacciatore, 1998).

³ *Yalodê*: Dama da sociedade

⁴ *Dagã*, ou se é de grau mais recente, *Sidagã*, especializadas na celebração do padê de *Exú* (BASTIDE, 1961, p. 59).

Confirmada, aos 02 anos de idade, também *ekédji*, com *Oyé*⁵ de *Sidagã*, filha de *Ogum* com *Yansã*, sempre se mostrou com um brilho, e procura ajudar a todos que a procuram. Observando-a, vê-se que esta é como uma borboleta que parece flor e que o vento tirou pra dançar.

Ao longo do caminho percorrido por Paolla e Priscilla na educação básica, em escola pública e posteriormente, por Loy no ensino superior, acompanhada, bem de perto, percebeu-se como o preconceito religioso somado ao racismo, sobretudo contra negros e pobres, é escamoteado por fachadas que ocultam a perversidade na esfera educacional. Conforme expõe Gomes (2012, p.20):

E a escola? As crianças dos terreiros de candomblé lá estão inseridas. Porém, uma forma de inserção marginal, pois precisam silenciar e omitir sua pertença religiosa para se protegerem das situações de preconceito, discriminação e intolerância religiosa vivida cotidianamente – uma escola, sobretudo a pública, que deveria ser laica. Contudo, vem sendo cada vez mais tomada pelo proselitismo e por preconceitos de toda ordem (GOMES, 2012, p. 20).

Em virtude das dificuldades financeiras vividas no curso da vida, o que impossibilitava a continuação dos estudos e, posteriormente, com as diversas situações aflitivas no âmbito familiar, a entrada para a universidade só acontece mais tarde, já aos trinta e oito anos.

A guinada significativa nos estudos e a inserção na esfera religiosa, além das muitas situações vivenciadas em virtude do pertencimento racial e religiosidade, tanto individual quanto das filhas, possibilitou uma mudança de perspectiva.

Ao receber o título de graduada em Pedagogia, pela Universidade do Norte do Paraná, essa incursão evidenciou a importância de trabalhar questões relativas à educação nas escolas, incluindo a preocupação em abordar a religiosidade afro-brasileira e seus valores dentro da diversidade cultural, e diversas formas de interagir com o sagrado, despindo-se de preconceitos, estereótipos e imagens deformadas. Buscou-se, então, uma formação mais voltada para este campo do saber, sendo esta a pós-graduação no curso de especialização de História e Cultura Afro-Brasileira, ministrado pela Universidade Cândido Mendes.

Desta maneira, fica mais evidente a necessidade de aprofundar os conhecimentos através da educação continuada para elucidação da questão gerativa relacionada ao conhecimento da religião de Matriz Africana – Candomblé. Busca-se, então, promover uma abordagem

⁵ *OYÈ* são títulos/cargos que são outorgado aos filhos de santo que já possuam razoável tempo de iniciação religiosa e de frequência no Terreiro, em função da responsabilidade intrínseca e o grau de confiança depositado

transversal no contexto da educação das relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira, partindo da escuta sensível de crianças e jovens ligados a esta religiosidade, que pode contribuir para uma formação humanística, tendo crianças e adolescentes como sujeitos sociais presentes nesta prática.

Assim, inicia-se a caminhada junto ao mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, sendo o orientador o Prof. Dr. José Eustáquio de Brito.

Neste momento, vale trazer Jorge Larrosa (2002) novamente, que afirma que a experiência é o que nos passa, o que nos toca, nos deixando a ideia de temporalidade e continuidade, pois, o tempo narrado se apresenta sob a forma como o narrador é capaz de contar, imaginar e interpretar subjetivamente, estabelecendo ordem e sentido aos acontecimentos de sua história de vida. A narrativa deixa também, o “sentido” em aberto em um processo nunca definitivo, criando assim oportunidade para novas interpretações. Dessa forma, procede-se, agora, o relato ao longo do caminho desta pesquisa.

Em meio às possibilidades de abordagens teórico-metodológicas, que acabaram por gerar inquietações, medos e possibilidades investigativas, considerando o histórico social e familiar, viu-se levada a inúmeras unidades de pensamentos que reunidas e codificadas corresponderam à tessitura deste trabalho. Das crianças no seio familiar e da formação destes como sujeito junto aos percalços vivenciados, reitera-se, portanto, a escolha pela pesquisa com crianças e adolescentes que praticam candomblé.

Tratando-se de formação, a identidade se torna um dos principais pontos diante desse discurso que traz como defesa a diversidade religiosa. A construção da identidade e do posicionamento dos sujeitos no mundo advêm de diversas referências e contextos, como, por exemplo, a vivência educacional e familiar, as tradições e a religiosidade.

Ao longo do tempo, essas vivências criam referências de valores capazes de orientar as ações dos sujeitos e as relações estabelecidas com eles mesmos nos processos de interação social em diversos contextos. A vivência religiosa, com toda sua referência simbólica, ritualística, cosmológica e as formas de relação com o sagrado, por sua vez, se faz uma referência importante na construção dessa identidade, a partir do momento em que aborda questões de acesso e relações fortemente ligadas ao comportamento e até mesmo aos valores socialmente construídos. Sendo assim, uma vez introduzida e percebida, permeada por relações simbólicas

e comportamentais, a religiosidade se faz aqui, nesta pesquisa, representada por candomblecistas e um viés importante para análise da formação humana.

Tendo em vista essas dimensões formadoras, as crianças e os adolescentes, além de conectados, apresentam-se como momentos chave para a construção deste sujeito social, que se reconhece e se relaciona com demais sujeitos em diversos contextos. Desta maneira, esta dissertação de mestrado analisa, a partir da interlocução com crianças e adolescentes inseridas num terreiro de Candomblé, como se estabelecem as relações e formas de interação destas nos espaços de convívio aos quais se encontram inseridas. Para tal análise, a pesquisa indaga acerca da inserção desses sujeitos Comunidade de Terreiro em sua relação com a escola pública em um contexto caracterizado pela manifestação de atos de intolerância religiosa, hierarquias culturais, preconceito e discriminação.

Estudos sobre sociedade, educação e religiosidade afro-brasileira (Candomblé) receberam importantes contribuições de estudiosos da questão. Os aportes teóricos de autores como Pierre Verger (2011; 2002; 1997; 1987), Roger Bastide (1985; 1960; 1958), Juana Elbein Santos (1976), Reginaldo Prandi (2012; 1999; 1996), Muniz Sodré (2002), José Beniste (2006; 2001; 1997), dentre outros, apresentam uma inegável contribuição sobre tradições e contribuições do universo cultural, educacional e religioso afro-brasileiro, possibilitando a defesa da memória e sabedoria trazidas pela diáspora africana, além do conhecimento e compreensão das ressignificações, práticas variadas e rituais.

Referências, como a pesquisa de Stela Caputo, publicada em um livro intitulado “Educação nos Terreiros: como a escola se relaciona com crianças de Candomblé” (2012), discutem a inserção de crianças de terreiro em escolas públicas brasileiras e a perspectiva de uma ação pedagógica no tratamento da diversidade religiosa nas salas de aula. No prefácio da obra, a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes⁶ aponta a necessidade de construção de práticas pedagógicas baseadas no “respeito à diversidade”, capazes de problematizarem a relação conflituosa entre uma forma de educar tradicionalista e autoritária, muitas vezes presente na esfera escolar, e a educação nos terreiros, (2012, p. 21).

Por sua vez, a liturgia africana, marcada pelo conceito sacro profundo, possui uma estrutura que se organiza a partir de códigos, linguagens e mitos, tendo como base a aceitação e

⁶ Doutora em Antropologia Social-USP. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação e movimentos sociais, educação, Relações étnico-raciais e de gênero, formação de professores para a diversidade étnico-racial; etnografia e educação.

cumprimento de regras culturais e sociais peculiares, constituintes de força moral que pode contribuir para o processo de inclusão na escola, que deveria se orientar pelo princípio da laicidade podendo promover a cidadania do indivíduo, independentemente de sua religiosidade, atuando como mecanismo de inclusão social e cultural. Todavia, levando-se em conta o desafio da educação das relações étnico-raciais, conforme disposto na Lei 10.639/03, entendo que este não se exaure na problemática religiosa, fazendo parte de um processo mais amplo de conhecimento do universo da cultura africana e afro-brasileira.

Apesar da existência de estudos feitos focalizando as crianças e adolescentes como sujeitos sociais presentes nas práticas religiosas do Candomblé, tem-se ainda a necessidade de compreender a dinâmica dos saberes e valores incorporados a partir dessa vivência religiosa, do ponto de vista dos sujeitos crianças e adolescentes, que também se encontram inseridos na escola pública.

Com a realização dessa pesquisa pretendo explicitar desafios para o reconhecimento da diversidade e o respeito à alteridade no contexto escolar tendo por referência as vivências religiosas desses sujeitos. Pretendo, também, contribuir para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e intolerância, procurando abrir espaço para debates sobre as relações étnico-raciais, em uma ótica de diferenças culturais e religiosas com base na compreensão do Candomblé como manifestação religiosa-histórico-cultural. Dessa forma, acredito que seja possível cooperar para a construção de futuras ações educacionais nas quais alunos candomblecistas possam ter uma vivência de reconhecimento no contexto escolar e que os educadores sejam instigados à promoção da igualdade racial, ao estabelecerem reflexões sobre as práticas pedagógicas e que possam abordar o valor da religião como manifestação cultural, possibilitando, assim, que o Candomblé seja entendido como fonte de saberes que contribui para a formação da identidade das crianças e adolescentes que estão vinculadas a esta religião e no contexto escolar.

Para investigar como se estabelecem as relações de crianças e adolescentes candomblecistas nos espaços de convívio proporcionados pela instituição escolar acredita-se ser necessário identificar os saberes (educação e cultura) e valores (respeito e ética) incorporados pelos sujeitos, crianças e adolescentes, na construção de suas identidades tendo por referência suas vivências no terreiro de Candomblé. Essa investigação considera os atores/sujeitos que fazem parte dessa interação sociocultural compreendendo, a partir da interlocução com as crianças e adolescentes, as formas de interação da escola com o universo da cultura afro-brasileira expresso pelos valores e modos de ser do Candomblé.

Desse modo, esta dissertação analisa, a partir do universo dos sujeitos da pesquisa, as experiências escolares de (in)tolerâncias, (pre)conceito, discriminação, racismo institucional, cujas referências são constituídas a partir da sua religiosidade para uma reflexão sobre as práticas educativas capazes de contribuir para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e da história religiosa das crianças e adolescentes na escola pública, considerando este espaço como ambiente de afirmação de identidades.

Considera-se importante destacar que a inserção no ambiente educacional propiciado pelo curso de Pedagogia e, posteriormente, pelo histórico adquirido na especialização voltada para a temática africana⁷, além das muitas situações vivenciadas em virtude do pertencimento racial, religiosidade e experiência profissional, propiciaram, ao desenvolver esta proposta, motivação para trabalhar questões relativas à religiosidade (Candomblé) e seus valores dentro da diferença cultural no contexto da construção destes sujeitos, considerando as suas relações com o espaço religioso e com as escolas de ensino básico e médio que frequentam.

A escolha deste recorte se fez pelo envolvimento, há alguns anos, com o universo religioso do Candomblé, tanto academicamente quanto em vivência, bem como por acreditar que se pode compreender melhor como essa relação do sujeito em processo de formação se constitui a partir de suas bases religiosas e educacionais. Assim, surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos e a busca, através do mestrado, pela elucidação das questões referentes à criança e adolescente candomblecista no contexto dos espaços religiosos (o Terreiro), considerando como esses sujeitos se relacionam com os espaços de educação básica a partir da premissa religiosa presente.

Na tentativa de elucidar o problema aqui enunciado, procura-se, traçar os caminhos que possibilitaram a construção desta pesquisa e desta pesquisadora. No tocante ao código verbal utilizado no terreiro e no intuito de reforçar a importância da língua *yorubá*, bem como a sua oralidade e forma de escrita, sempre que for possível, procura-se misturar as grafias e utilizar as palavras do *yorubá* na forma como se escrevem em conformidade com Beniste (2006) e Caputo (2015; nota de rodapé 4).

Para alcançar os objetivos propostos, buscando compor a trajetória expressa nesta escrita, o presente trabalho está dividido em cinco partes, a fim de esclarecer as questões apontadas nesta introdução. Como método para investigação nesta pesquisa, foi adotado a entrevista

⁷ Pós-Graduação – Curso de especialização - História e Cultura Afro-Brasileira da Universidade Candido Mendes UCAMPROMINAS – Cel. Fabriciano – MG – site: www.ucamprominas.com.br

narrativa, prezando pela conversação, com as crianças e entrevista episódica com os adolescentes acrescida da observação participante dos sujeitos de pesquisa e do espaço religioso a partir da incursão ao campo. Elemento importante a ser considerado é que a narrativa apresenta-se, neste cenário, como caminho para pesquisa em grupo que considera os particulares dos sujeitos, assentando a criação de um ambiente propício para a comunicação horizontal e integração dos participantes, permitindo a troca e a polifonia, sem, contudo, que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada indivíduo envolvido. Trata-se, portanto, de outra forma de produção de conhecimento, a qual tem como princípio a escuta e a legitimação da fala dos sujeitos/atores. Ressalta-se, deste modo, que no âmbito da pesquisa qualitativa busca-se a interpretação que os sujeitos fazem da sua própria realidade, sendo necessário, então, privilegiar os discursos espontâneos e as interações que traçam lugar na vida cotidiana, devendo, por isso, o pesquisador lançar mão de métodos e técnicas que capturem as singularidades destes contextos.

Destaca-se que a construção dos dados deste estudo obedeceu aos cuidados éticos definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Considerando os primeiros contatos para a pesquisa, a imersão no campo (terreiro) - passou pela permissão - autorização, bem como pela interlocução com os diversos sujeitos envolvidos, em que foram explicados os objetivos da pesquisa, o termo de consentimento, com anuência plena das crianças, dos adolescentes, dos seus responsáveis, bem como do *Bàbàlòrisá*⁸, Eduardo de *Omólú*⁹, responsável por esta comunidade.

A aproximação com os sujeitos aconteceu através de contato com o campo de estudo – o Terreiro¹⁰, e com base na relação de amizade estabelecida com os diversos sujeitos constituintes deste ambiente, o que pôde contribuir para a realização da pesquisa. Tal relação mantida há mais tempo com o campo de estudo pode ser vista de forma relevante, considerando que para a área de conhecimento em ciências sociais e humanas, esta questão não é neutra, conforme afirma Minayo (2001):

Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. (MINAYO, 2001, p. 14).

⁸ Palavra de origem *yorubá* formada pela junção de *Bàbá+lo+Òrisà*, onde "*Babá*" é "pai", podendo portanto ser traduzido como de pai de santo.

⁹ *Omolu*, que significa *Omo* (filho) – *Oluwô* (senhor), ou seja, "Filho do Senhor". Senhor das pestes, das moléstias contagiosas.

¹⁰ Terreiro (casa, barracão) é local onde se realizam as festas no candomblé

Para início da coleta de informações, as incursões foram feitas junto às famílias e com a própria criança e adolescente, onde foi realizada minha apresentação como pesquisadora e os objetivos, explicação dos procedimentos da pesquisa, estabelecendo a melhor maneira para os encontros, buscando, desta forma, a colaboração da família e a assinatura da autorização de realização da pesquisa. Partindo do referencial teórico que norteia a investigação com crianças e adolescentes, somente foram feitas entrevistas diretamente com o consentimento verbal destas, a cada encontro, e quando necessário, com a presença do responsável.

Ao optar pelo acompanhamento das dinâmicas socioculturais dos sujeitos da pesquisa, de suas ações e interações no contexto da religiosidade africana, buscou-se compreender como as suas relações e vivências acontecem e são produzidas. Para as crianças e adolescentes pesquisadas, a atividade mimética ultrapassa uma simples imitação porque os sujeitos se transformam ao reconhecer as semelhanças e ao produzirem outras, criando assim, um novo modo de sentir e produzir sentidos que diferem do entendimento do adulto. Na complexidade da criança e do adolescente abrem-se caminhos para um novo fazer, pois suas experiências estabelecem uma relação diferenciada com o espaço e com o tempo, visto que, nos recônditos das lembranças destes sujeitos que as diferenças se mostram para além da distância entre tempos, ou melhor, para além do tempo de ser criança e o de tornar-se adolescente.

Apoia-se, também, na perspectiva dos estudos sociológicos onde a criança e o adolescente são vistos como “confiáveis e respeitáveis” tanto no que dizem como no que versa sobre os assuntos/atividades discutidos e abordados no processo de participação na investigação.

Diante dos fundamentos teóricos acima explicitados, acreditou-se que a abordagem qualitativa em suas características de investigação exploratória e descritiva constitui a forma mais adequada de busca do conhecimento no que se refere à questão levantada, pois permite o aprofundamento imprescindível ao descrever determinados contextos e reunir informações detalhadas com o objetivo de apreender a totalidade das várias situações em estudo. De cunho participativo, a pesquisa qualitativa permite que os participantes também interferam no rumo da pesquisa em suas interações com a pesquisadora e o contexto que os acolhe.

Diante do exposto, portanto, no **primeiro capítulo** discorro sobre as questões relativas à constituição antropológica, filosófica e histórica do Candomblé. No esforço pela compreensão do universo desta religiosidade, me apoiando em autores como Bastide, Verger, Prandi, Beniste e Santos, não com intuito de confrontar os autores, mas sim, de valer de seus conceitos sempre que necessário para a pesquisa. Neste capítulo, também se buscou apontar

algumas leituras sobre o que já foi produzido a respeito do problema de pesquisa na tentativa de estabelecer diálogo com a produção acadêmica presente no campo epistêmico da educação, que possibilitou a reflexão sobre o processo de pesquisa e os temas que possivelmente podem perpassá-la no âmbito das Ciências Humanas e Sociais em uma análise da trajetória das pesquisas que se relacionam com as indagações desta dissertação.

Ainda no primeiro capítulo, seguindo a perspectiva da discussão teórica baseada nas questões que atravessaram o problema desta dissertação, aborda-se autores como Stella Caputo, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Nilma Lino Gomes, Jurema Werneck, Catherine Walsh, dentre outros. Com esse diálogo, chama-se a atenção para a colonialidade do poder, saber, ser e da natureza; bem como para o epistemicídio e racismo institucional e religioso presentes nas instituições sociais e no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser um instrumento de poder e colonização no que tange às relações étnico-raciais. Discute-se também a inserção de crianças de terreiro em escolas públicas brasileiras, na concepção da ação pedagógica no tratamento da diversidade religiosa nas salas de aula, em uma tentativa de considerar a importância da discussão conceitual que permita ter mais clareza do que estamos propondo.

Pretende-se também, nesta proposta, dissertar sobre temas que abrem espaço para debates sobre as relações étnico-raciais, em uma ótica de diferenças culturais e religiosas com base na compreensão do Candomblé como manifestação religiosa-histórico-cultural, em uma articulação entre os temas relativos à educação que perpassam este trabalho. Por compreender que o Candomblé se manifesta como um espaço de sobrevivência cultural podendo ser visto também, como uma forma de resistência negra, acredita-se na necessidade de discorrer sobre as atuais interpretações que incidem sobre os termos raça, racismo, preconceito e discriminação e como a ideia da descolonização epistêmica passa pela fundamentação da ideia de raça. Conteúdos como o racismo e o preconceito podem reforçar um modelo de sociedade eurocêntrica onde as questões de poder, hierarquização de saberes e produção de diferenças estão diretamente ligadas aos conceitos formadores do racismo no Brasil. Trata-se, neste contexto, de um convite ao aprofundamento reflexivo.

Ainda para traçarmos o campo de interlocução teórica em resposta à sugestão do parecerista do projeto de pesquisa, discorre-se nesta discussão sobre a importância da Lei 10.639/2003, que versa sobre a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio, tendo em vista as

repercussões da legislação no espaço escolar que visa assegurar a diversidade religiosa e quaisquer outras manifestações culturais.

No **segundo capítulo** intenta-se apresentar o percurso metodológico utilizado e suas especificidades relativas à pesquisa com crianças e adolescentes em seus diversos desafios. Ratifica-se o reconhecimento destes como sujeitos da pesquisa, cuja apreensão de suas falas constitui meio de compreensão das diversas interações que, como bússolas, indicaram os caminhos e traçaram as rotas necessárias para a realização desta pesquisa. Então, reafirma o compromisso de não somente falar sobre as crianças e adolescentes, mas principalmente falar com estes, em uma perspectiva de escuta sensível, procurando fomentar, dentro do contexto da educação e das ciências sociais, a edificação destes sujeitos como capazes de propiciar novas indicações, rumos epistemológicos e teórico-metodológicos na pesquisa científica e nos diversos processos de mudanças sociais e culturais.

No **terceiro capítulo**, são tratados os dados de investigação que podem contextualizar a unidade de análise a fim de delimitar o problema de estudo, trazendo a própria realidade do espaço de aprendizagem da religiosidade, não apenas como um ponto de partida, mas como um ambiente de vivência de nossos protagonistas, que neste momento, também, serão caracterizados.

No **quarto capítulo**, são evidenciados os encaminhamentos sobre o tema proposto tendo em vista os objetivos traçados inicialmente, ressaltando a relevância deste estudo do ponto de vista social e acadêmico, em um exercício teórico de interpretação que pode ilustrar o percurso da pesquisa e propiciar a compreensão de como se estabelecem as relações das crianças candomblecistas nos espaços de convívio proporcionados pela instituição escolar, considerando os atores/sujeitos que fazem parte dessa interação sociocultural e compreendendo as formas de interação da escola com o universo da cultura afro-brasileira expresso pelos valores e modos de ser do Candomblé.

No **quinto capítulo**, ainda baseando-se na proposta inicial, reafirmando o exposto acima, destaca-se a temática abordada neste estudo, através das narrativas de adolescentes candomblecistas, considerando as dificuldades enfrentadas por estes, baseadas nos possíveis conflitos originados na inserção na cultura afro-brasileira, quando expressa pelos valores e modos de ser da religiosidade do candomblé, em seus ambientes escolares.

Desta forma, considerando-se que a perspectiva discursiva, nesta dissertação, envolve o entendimento de temas que, em uma articulação entre educação e religiosidade afro-brasileira,

pode imbuir de conscientização teórica e crítica possíveis leitores e, entendendo-se que teoria e prática na pesquisa são indissociáveis, mesmo correndo o risco de ter-se alongada a parte teórica, o que pode ocasionar um atraso no contato com as narrativas, convida-se agora, a leitura do primeiro capítulo para uma profunda reflexão sobre conceitos e valores que no espaço deste trabalho, podem direcionar para debates voltados as relações étnico-raciais.

CAPITULO 1: CANDOMBLÉ: DO ÒRUN¹¹ AO ÀIYÉ¹²

Entende-se ser preciso, primeiramente, compreender o que é o Candomblé.

Em uma abordagem conceitual, o Candomblé é uma religião brasileira com suas origens nos países do continente africano como Angola, Congo, Benin, Nigéria, dentre outros. Essa expressão religiosa emerge no contexto da formação da diáspora africana. Em virtude da sua formação em diversas regiões do Brasil devido aos diferentes processos históricos e culturais, foi denominado de diversas maneiras, como Terecô e Tambor de Mina, no Maranhão, Batuque no Rio Grande do Sul, entre outros. Diante de sua constituição e caráter dinâmico, o Candomblé tornou-se mais que uma religião ao contribuir para a preservação da cultura africana no Brasil, conforme afirma Raul Lody (1987):

(...) a instituição do Candomblé, centenária e fortalecida, polariza não apenas a vida religiosa, mas também a vida social, a hierárquica, a ética, a moral, a tradição verbal e não verbal, o lúdico e tudo, enfim, que o espaço da defesa conseguiu manter e preservar da cultura do homem africano no Brasil (LODY, 1987, p. 10).

Ao cumprir outros papéis, no Candomblé, as relações são integrações envolvidas pela multiplicidade estabelecida pelo seu universo. Para Lepine (1981),

Devemos frisar que o candomblé não é folclore, nem é apenas religião ou ideologia, quer entendamos por ideologia uma visão globalizante do mundo, quer entendamos uma fantasmagoria, um conjunto de ideias falsas, que disfarçam a situação real de um grupo oprimido. Trata-se de sociedades, de comunidades com vida própria. Um terreiro de Candomblé tem sua gente, seu pedaço de terra, suas técnicas tradicionais de trabalho, seu sistema de distribuição e de consumo de bens, sua organização social, bem como seu mundo de representações (LEPINE, 1981, p.13).

O saber do Candomblé é complexo, exigindo para sua ancoragem o processo de iniciação, formação e hierarquia dos grupos que o integram. Seus adeptos constroem o conhecimento a partir das particularidades que se aplicam à música, botânica, estética, e outros processos. Segundo Muniz Sodré, os conhecimentos praticados nestas comunidades não podem ser classificados como cultura popular, pois esta,

Não passa do conceito da mistura e da apropriação desigual de mecanismos simbólicos da cultura burguesa (já que é feita por extratos sociais marginalizados) e simbolização provinda de culturas não cristãs, quase sempre numa tensão conflitiva

¹¹ *Òrun*, espaço definido como o abstrato paralelo a terra ou paralelo ao *Àiyé*. Logo após o julgamento divino, pois, após a morte, a alma continua a viver e regressa finalmente a sua origem

¹² *Àiyé* é o espaço visível do universo, local concreto em que habitamos, ou seja, mundo físico habitado pelo ser humano.

com a ideologia dominante. Além disso, esse adjetivo - popular - costuma ser entendido como simplificação, em confronto com o erudito e o complexo (SODRÉ, 1988, p. 159).

A palavra Candomblé é de origem africana cujo significado original se traduz como dança, nos reportando às brincadeiras, festas, ou reuniões dos negros escravizados nas senzalas. Posteriormente, designaria o culto ou ritual comunitário, baseado em uma herança cultural comum, de cantos, danças e alimentos sagrados. Pode ser analisada, ainda, como uma modificação fonética de “Candombé” - atabaque usado por negros oriundos de Angola - ou mesmo da vertente “Candonbidé”, cujo significado seria ato de louvor¹³.

O vocábulo candomblé também já foi traduzido como derivado da língua bantu: ca [ka]=uso, costume, ndomb=negro, preto e lé=lugar, casa, terreiro e/ou pequeno atabaque. Da reunião destes vocábulos resulta em "lugar de costume dos negros", ou seja, lugar de tradições negras, tradições entre as quais se destacam, no sentido atual, as práticas religiosas que incluem a música percussiva. Outras interpretações informam que kandombele significa "adorar".

Na abordagem de Zeca Ligiéro, —a palavra candomblé é de origem quicongo-angola, ká- n- dón-id-é ou ká-n-domb-ed-e, ou, mais frequentemente usado: ka-n-domb-el-e, que é a “ação de orar”, um substantivo derivado da forma verbal ku-dom-ba ou kulomba: orar, saudar ou invocar. Candomblé significa adoração, louvação e invocação. (2006, p.20). Na definição apresentada por Bastide (2001, p. 309), o candomblé é o lugar em que se celebram as festas religiosas africanas, sendo entendido também como um conjunto de cerimônias religiosas africanas. Nessa perspectiva, a palavra candomblé é utilizada tanto para nomear a religião quanto a casa de culto, o terreiro, a roça onde a ritualização da origem e do pertencimento aparece por meio de vivências, de práticas e construções simbólicas. Conceitualmente, o Candomblé é definido como uma religião brasileira de origem africana, conforme afirma Pierre Verger:

Candomblé é o nome dado na Bahia às cerimônias africanas. Ele representa, para seus adeptos, as tradições dos antepassados vindos de um país distante, fora de alcance e quase fabuloso. Trata-se de tradições, mantidas com tenacidade, e que lhes deram a força de continuar sendo eles mesmos, apesar dos preconceitos e do desprezo de que eram objeto suas religiões, além de adotar a religião de seus senhores (VERGER, 2000, p.24).

Constituído de toques e danças ritualísticos, o candomblé tem suas raízes em várias regiões da África de onde os negros foram trazidos ao Brasil na condição de escravizados, o que nos

¹³ Para maiores informações sobre a origem do termo, confira Lopes, 2004.

permite a compreensão da diversidade cultural existente dentro da própria religião, não se constituindo, portanto, em uma unidade homogênea, e sim de uma diversidade integradora.

Carregados de subjetividades, construções simbólicas e diferentes formas de viver e olhar o mundo, os africanos trouxeram consigo hábitos alimentares, pensamentos políticos, estruturas linguísticas e religiosidades que vêm sendo recriados e ressignificados pela transmissão de suas tradições e ritos. Portanto, é inegável sua definição como religião de sobrevivência étnica ao articular a intenção de preservação de pensamentos, tradições e crenças advindas das heranças africanas. Por meio do sagrado, os negros refaziam em terra brasileira uma realidade fragmentada. O terreiro implicava a autofundação de um grupo em diáspora (SODRÉ, 2002. p.70).

Tradição essa que adquire um aspecto vivo da cultura ao não se prender a formas fixas do passado e sim reinventar sem perder raízes, origens e perspectivas do dinamismo da história, na busca pela construção do presente e do futuro. Assim, a origem das tradições de matriz africana não tem início cronológico, mas, sim, no eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo, como afirma Sodré (1988).

Reginaldo Prandi, em “Deuses africanos no Brasil” (1997, p. 1-50), primeiro capítulo do livro *Herdeiras do Axé*, afirma que o termo *candomblé*.

[...] designa vários ritos com diferentes ênfases culturais, aos quais os seguidores dão o nome de "nações". Basicamente, as culturas africanas que foram as principais fontes culturais para as atuais "nações" de *candomblé* vieram da área cultural banto (onde hoje estão os países da Angola, Congo, Gabão, Zaire e Moçambique) e da região sudanesa do Golfo da Guiné, que contribuiu com os iorubás e os ewê-fons, circunscritos aos atuais territórios da Nigéria e Benin. Mas estas origens na verdade se interpenetram tanto no Brasil como na origem africana (PRANDI, 1997, p.6 -7).

Sob esta perspectiva podemos afirmar que o *candomblé* pode ser visto ainda como sinônimo da diversidade, ao agregar povos africanos que procuraram manter vivos os traços culturais de seu território de origem, embora, como forma de sobrevivência ao domínio do pensamento e aspectos culturais hegemônicos da religiosidade europeia, sofreu modificações em suas tradições.

Prandi (1997), ao abordar a reconstrução histórica dos negros na formação do Brasil, imprime significado sociocultural a sua produção ao voltar para a realidade das relações raciais brasileiras. Essas e outras elaborações permitiram a reconfiguração da ideia original de *candomblé* por evidenciar o surgimento de novos valores sociais, ressignificações e

interpretações que formaram outras maneiras de relacionamento com o mundo, tanto pelo colonizado, quanto pelo colonizador em um processo de transculturação.

Em outro aspecto, o Candomblé foi associado a conceitos diferenciados através do sincretismo religioso e sob este viés, nos ancoramos às ideias de Beniste (2008), que afirma ser justamente no sincretismo que o Candomblé se distancia de suas tradições. O autor esclarece que nas pesquisas realizadas sobre o Candomblé no Brasil, os pesquisadores em suas observações não foram bem-sucedidos visto não conseguirem se libertar do etnocentrismo, levando, portanto, a interpretações injustas e sem embasamento científico (Beniste, 2008, p.289).

Pierre Verger, por outro lado, contempla as consequências sociais, econômicas e políticas do tráfico de negros escravizados para o Brasil. Procurou reconstruir a história da dinâmica do tráfico ao fornecer informações que fundamentam a compreensão desse processo histórico sob o aspecto cultural. Ao fazer esforço de recuperação da mitologia ritual do Candomblé, oferece a fidelidade do culto ao destacar as originais feições africanas para comparação com a versão brasileira, apresentando uma série de mitos coletados na África e no Brasil e fazendo referência aos *Òrìsà(s)* - Deuses *Yorubás* - na África e no novo mundo.

Verger (1981) nos afirma que, o *Òrìsà* é em princípio, um ancestral divinizado que, durante a vida, estabeleceu vínculos que lhe garantiram um controle sobre as forças da natureza, ou a possibilidade de exercer certas atividades, como a caça e agricultura, ou o saber sobre a utilização das plantas adquirindo o conhecimento de suas propriedades.

Para Cossard (2008), os *Òrìsà(s)* são divindades nagôs que estão associadas aos elementos naturais do cosmo, como a água, a terra, o fogo e o ar. Como genitores divinos, representam um valor e uma força universal que regem o universo.

Essas forças incluem, no espaço, os elementos (água, lama, terra, fogo, pedra, metais) suas manifestações (chuva, raio, trovão, arco-íris), o mundo vegetal e o mundo animal (homens e animais). No tempo, incluem-se todos os fenômenos naturais: nascimento, crescimento, atividades humanas, doenças, morte. (COSSARD, 2008, p.35).

Beniste (2009) afirma que na África Ocidental, mais de duzentos *Òrìsà(s)* são cultuados, incluindo os ancestrais tribais. Em virtude da vinda dos negros escravizados para o Brasil, grande parte das tradições e forma de culto foi perdida ou esquecida propositalmente em razão das diferenças culturais, sendo, portanto, alvo de culto no Brasil, apenas dezesseis *Òrìsà(s)*. Os *Òrìsà(s)* têm características humanas como virtudes e defeitos ao mesmo tempo

em que todo indivíduo tem característica divina, visto os *Òrìsà(s)* governarem o mundo enquanto elementos da natureza, bem como parte do ser humano constituinte de sua personalidade e parte da humanidade enquanto antepassados míticos.

O Candomblé fundamenta-se em uma filosofia religiosa cuja harmonia com as forças vivas naturais e o culto aos antepassados realizado através do exercício dos ritos e rituais socializa uma energia benéfica que procura a plenitude dentro de uma totalidade do ser humano, energia vital presente em todos os elementos da natureza, força vital, Axé (*Asè*), que na avaliação de Elbein dos Santos (1988, p.39) é o conteúdo mais valioso do terreiro. É a força invisível, mágico-sagrada de toda divindade, de todo o ser animado, de todas as coisas, sendo a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir. Sem *Asè*, a existência estaria paralisada, desprovida de toda possibilidade de realização. É o princípio que torna possível o processo vital. (SANTOS, 1988, p. 39).

Verger, ao analisar o *Asè* nos direciona aos três princípios que mantêm ativo o universo em um ciclo dinâmico cujo *Òrìsà* está inserido:

(...) O Axé das forças da natureza é parte do Orixá, porque o culto é dirigido às forças da natureza – embora não a seu aspecto desenfreado e descontrolado. O Orixá é apenas uma parte de tais forças, a parte que é disciplinada, acalmada, controlada, a parte que forma um elo nas relações da humanidade como indefinível. Outro elo é constituído pelo ser humano que viveu na terra nos dias remotos, e que foi mais tarde deificado. Este último foi capaz de estabelecer o controle sobre a força natural, e criar um laço de interdependência com o qual atraía para si mesmo e sua gente a ação benéfica do axé, e dirigira seu poder destrutivo para os inimigos. Para conseguir este fim é que se fazem sacrifícios e oferendas ao aspecto controlado da força, como se fora necessário manter a potencialidade do Axé (VERGER, 1972, p.33).

Sodré (2002) também contribui com o entendimento do que possa vir a ser o *Asè*:

(...) A posse do axé implica algo que se pode chamar de — poderoso| ou — potente|, uma vez que se trata de uma força de realização ou de engendramento. A palavra pode ser mesmo traduzida como — aquilo que se deve ser realizado, assim como a palavra tuma (força) em Akan (língua do grupo étnico majoritário em Gana e também importante na Costa do Marfim) significa a — capacidade de se produzir um efeito buscando (SODRÉ, 2002,p.87).

Portanto, *Asè* é uma força vital que assegura a existência dinâmica, é o princípio que torna a vida possível, que penetra toda a realidade. Como força legitimada pelos *Òrìsà(s)*, o *Asè* é a energia motriz que transforma e alimenta tudo que existe e, neste contexto, está presente no corpo, nos objetos, nas plantas, nos animais, nas árvores, etc. Como força, pode aumentar e diminuir. Através dos ritos e rituais esta energia é desencadeada ou dinamizada. É a busca

pela manutenção do equilíbrio desta força, propiciada pela relação com os *Òrìsà(s)*, que os adeptos do Candomblé procuram cumprir com os compromissos, obrigações e deveres da religião. O *Asè* quando renovado, expandido, ou mesmo atualizado individualmente tende a fortalecer não somente o indivíduo em sua vida espiritual e social, mas também a coletividade do terreiro. Assim, o *Asè* pode estar contido nas experiências individuais e coletivas, uma vez que este acontece em uma relação semiótica. Todavia, para que este equilíbrio seja efetivado é necessário que os dois níveis de existência, o *Òrun* (céu) e o *Àiyé* (terra), que garantem a harmonia do Cosmo e de toda a vida terrestre também estejam em equilíbrio permanente.

Òrun, local sobrenatural, fora da terra onde *Olódùmaré* (origem e princípio de todas as coisas), os *Orisa(s)* e os diversos espíritos habitam e são chamados de *ara òrun*. Neste espaço residem as duplicatas (*enikéjis*) de todas as pessoas e de tudo que reside no *Àiyé*. É para o *Òrun* que se encaminham todas as oferendas aos ancestrais.

Òrun, espaço definido como o abstrato paralelo à terra ou paralelo ao *Àiyé* (mundo físico habitado pelo ser humano) em que o ser humano é encaminhado logo após o julgamento divino, pois, após a morte, a alma continua a viver e regressa finalmente a sua origem. *Àiyé* é o espaço visível do universo, local concreto em que habitamos. É a imagem que reflete o *Òrun*, a sombra projetada por ele, é a projeção da realidade essencial.

Pode-se entender que *Òrun* e *Àiyé* são unidades existenciais complementares e que por isso são considerados inseparáveis. Fazendo uma analogia, podemos comparar o reflexo de uma figura projetada no espelho, pois, caracteriza a plenitude da identidade entre estas duas unidades porque uma é apenas a inversão da imagem da outra. A realidade no *Àiyé* é o reflexo da realidade do *Òrun* porque se constitui de uma existência genérica que ao serem fragmentados vão compor a existência individualizada, distinta no *Àiyé*. São estes fragmentos, pedaços que denominamos *Ipori*, o determinador do *Òrìsà* individual cultuado no *Àiyé*.

E desta relação, *Òrun* e *Àiyé*, expõe-se um paralelo com as próprias estruturas, na qual Origem (céu, que do divino caracteriza criação múltipla) e Significado (físico, simbólico e permeado de significados) compõem a questão interpretativa sobre as relações de criação e significação do mundo.

1.1 Divino-Desumanizado: Os Percalços das Relações Étnico-Raciais

Em uma articulação entre os debates assumidos neste trabalho, ressaltam-se os relativos às Relações Etnico Raciais¹⁴, cuja situação social encontra-se subjacente, revelando concepções teóricas que podem constituir-se em obstáculos, que associados a ideologias inerentes na sociedade brasileira, comprometem o processo de escolarização, tornando frágil a vivência de práticas de ensino-aprendizagem mais próximas dos saberes, códigos e valores da população.

Estas práticas, muitas vezes, mostram-se pautadas em linguagens e valores ancorados numa cultura de embranquecimento¹⁵ e que podem promover rejeição à própria formação da identidade do educando. Conteúdos como o racismo e o preconceito reforçam um modelo de sociedade eurocêntrica¹⁶ e capitalista, onde as questões de poder, hierarquização de saberes e a produção de diferenças estão diretamente ligadas aos conceitos formadores do racismo no Brasil. Portanto, acredita-se na necessidade de discorrer sobre as atuais interpretações que versam sobre os termos raça, racismo, preconceito e discriminação e como a ideia da descolonização epistêmica passa pela fundamentação da ideia de raça.

O termo raça, aqui usado, possui um significado político construído, considerando as dimensões históricas e culturais, não podendo ser entendido como um conceito biológico. Por conseguinte, se apresenta em uma separação feita a partir da cor/raça das pessoas, permitindo uma forma de classificação social baseada na atitude negativa frente a certos grupos sociais e informada por uma noção específica de natureza (GUIMARÃES, 1999, p. 09). Ou seja, o racismo configura-se como uma forma de naturalizar a vida social, de explicar diferenças (tomadas como naturais) de modo hierarquizante. Na noção de cor, ainda segundo Guimarães (1999), está em disputa a existência de uma perspectiva racializada onde se assume o conceito

¹⁴ De acordo com Munanga (2003, p. 12), em um mesmo grupo (de raça branca, negra ou amarela) pode haver várias etnias em sua composição, isto é, —uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Desta forma utilizamos, neste trabalho, a expressão —relações étnico-raciais quando nos referirmos às relações sociais baseadas na condição de raça ou etnia, compreendendo, desta forma, as duas categorias.

¹⁵ O conceito de —condição branca ou —ideia de embranquecimento é chamado por D'Adesky de —ideal de branqueamento, situação que, em nossa sociedade, contribui para fragilizar a tomada de consciência de que o racismo carrega um duplo sentido negativo: o de denegação de identidade de grupo e o de denegação de uma humanidade comum. Para ele, o —ideal de branqueamento da sociedade brasileira é produto do que considera um racismo assimilacionista. (CAPUTO, 2012, p. 241).

¹⁶ Eurocentrismo, ideia difundida a partir do Iluminismo no século XVIII, que atribuía à Europa o caráter de superioridade com relação às demais nações e povos onde outras formas de ser, de organização social e de conhecimento eram consideradas primitivas, atrasadas e pré-modernas.

de raça como conceito social, em que aparecem os determinantes das hierarquizações e desigualdades.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005),

[...] podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças (GOMES, 2005, p. 49).

É a partir do racismo, que se originou a categorização de raça. Hall (2004), neste sentido, nos oferece importante contribuição:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (2004, p. 63).

Assim em uma ideia de que há raças e de que elas são naturalmente inferiores ou superiores a outras, em uma ideologia de dominação, as características fenotípicas são a justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos de alguns em relação a outros. Desta maneira, a fim, de explicar a continuidade das formas coloniais de dominação e demonstrar como as estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema capitalista colonial-moderno, é necessário entender a colonialidade e estabelecer sua distinção do colonialismo.

O colonialismo advém de experiências históricas que produziram uma forma de dominação político-administrativa e econômica constituindo a colonialidade. Esta, por sua vez, compreende a continuidade de um padrão de poder articulado em representações binárias e hierárquicas de construção de sentido, desde a descoberta das Américas e permanente na contemporaneidade. Todavia, não se limita ao colonialismo, por legitimar as diferenças entre sociedades, sujeitos e conhecimentos.

O colonialismo, por outro lado, se refere a uma dominação política, social e cultural imposta pelos europeus às regiões conquistadas. Em sua perspectiva, classifica as relações como europeus/não europeus, baseando-se em uma divisão internacional do trabalho e na acumulação de capital de maneira global. Estabelece relações sociais cujo modo operativo favorece a constituição e perpetuação da existência de sujeitos subalternizados nos espaços intra e interestatais, conforme explicitado por Quijano (1993; 2005a; 2012).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1997; 2005; 2010), estabeleceu a ideia de colonialidade do poder como um modelo de exercício de dominação moderna, interligada à formação racial, ao controle do trabalho, ao Estado e a produção de conhecimento. Por conseguinte, a classificação social da população mundial ancorada na noção de raça teve sua origem no caráter colonial e, no entanto, mostrou-se mais duradoura que o colonialismo histórico.

Quijano evidencia que a ideia de raça surge com o nascimento da modernidade e passa a classificar de forma hierárquica toda a população mundial (SEGATO, 2014, p.30). Raça foi a primeira categoria social construída e imposta pela modernidade. Sua origem se dá no questionamento dos índios possuírem ou não alma e muito embora tenha sido reconhecida sua existência (alma), foi estabelecida a estes povos a diferenciação baseada em aspectos biológicos e culturais que os colocou como inferiores frente ao europeu (QUIJANO, 2014c). Os africanos, provenientes de um processo diferenciado, todavia, igualmente depreciativo, também tiveram a sua história e produção intelectual associados à inferioridade. Em relação à raça, foram designados negros e, assim como os índios, inferiorizados. (QUIJANO, 2005a).

A estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como raciais, étnicas, antropológicas ou nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de precisão científica e objetiva) de significação a-histórica, ou seja, como fenômenos naturais e não da história do poder. Dita estrutura de poder foi e ainda é o marco dentro do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Em efeito, ao observarem-se as linhas principais da exploração e da dominação social a escala global, as linhas matrizes do poder mundial atual, sua distribuição de recursos e de trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das raças, das etnias ou das nações que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação deste poder mundial, desde a conquista da América em diante (QUIJANO, 2014, p.59-60).

Arturo Escobar (2003), também procurando discorrer sobre este tema, define a colonialidade do poder como “um modelo hegemônico global de poder, instaurado desde a Conquista, que articula raça e trabalho, espaços e gentes, de acordo com as necessidades do capital e para o benefício dos brancos europeus” (ESCOBAR, 2003, p.62).

A forma de dominação colonialidade do “poder” não se limitou à repressão física, mas também em conseguir naturalizar o imaginário europeu como a única forma de relacionamento com a natureza, com a sociedade e a subjetividade, isto é, a partir do desenvolvimento da racionalidade moderna, que se estruturou na hierarquização dos povos, de seus conhecimentos e saberes, do seu imaginário, configurou-se uma colonização epistêmica, fecunda na associação entre a colonialidade do saber e o racismo epistêmico.

As narrativas históricas, sociológicas, culturais e filosóficas que permeiam a modernidade são explicadas por Arturo Escobar como resultados de enfoques eurocentrados e intramodernos, ou seja, a modernidade se origina na Europa sendo exportada com maior ou menor sucesso a outros lugares do mundo. Assim, não existe algo fora da modernidade, porque todas as histórias são explicadas a partir de uma única experiência linear evolutiva que é utilizada como parâmetro universal. Desta maneira, outros saberes e formas de interpretação de mundo foram desautorizados e classificados como epistemologias da periferia do ocidente.

Nesta concepção, inspirado no grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, que identificou a decolonialidade na América Latina, surge o grupo Modernidade/Colonialidade, a partir do final dos anos 1990, como forma de opção epistêmica, teórica e política e em oposição à colonialidade do poder, do saber e do ser. Este grupo oferece crítica à permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva pensando, a princípio, na dominação epistêmica eurocêntrica, no universalismo ocidental, no sexismo, no racismo, e na colonialidade do saber.

Voltando, novamente, à ideologia do branqueamento, porém agora, de modo imbricado ao racismo cultural, para Abdias Nascimento (1978), a ideologia do branqueamento corresponde a uma estratégia do genocídio da população negra, pois, é através do miscigenacionismo¹⁷ que se busca a homogeneidade populacional. Ao eliminar o negro, o tornado mestiço ou fazendo com que almeje o branqueamento, se instaura também o genocídio cultural, uma vez que se acreditava que um fato levaria a outro. Contudo, partindo-se do branqueamento e do assimilacionismo¹⁸ acrescido de uma homogeneidade cultural, não se pode ignorar a existência do racismo epistêmico ao considerar-se o assimilacionismo e a ideologia de miscigenação que se expressam na forma em que são moldadas as contribuições e influências africanas: como características de uma cultura considerada popular ou de um folclore, rechaçando as diferenças culturais, estruturais e sociais.

Sob a ótica da colonialidade do saber, apoia-se em Catherine Walsh¹⁹ (2008) que define tal eixo como forma de tornar única a perspectiva de conhecimento eurocêntrico, descartando os conhecimentos e as racionalidades epistêmicas que não sejam a dos homens brancos europeus ou europeizados. Desta maneira, são ignoradas todas as formas de conhecimentos que não

¹⁷ O mesmo que mestiçagem. Despojamento preconceituoso racial oriundo da mistura de raças, de povos e de diferentes etnias.

¹⁸ Corrente que preconiza a assimilação de culturas periféricas pelas culturas dominantes. De matriz colonialista, impõem a vontade da cultura dominante em detrimento dos modos de criar, fazer e viver de outros povos.

¹⁹ Professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador.

sejam produzidos ou validados dentro do contexto epistêmico eurocêntrico. As nações eram classificadas, e somente aquelas consideradas ideais de mundo moderno, eram capazes de produzir conhecimento válido, sendo, portanto, categorizadas como superiores também racionalmente, pois, o conhecimento científico, considerado racional e objetivo, eram produzidos pela elite científica e filosófica europeia.

Os conhecimentos das demais nações (subalternizadas) ao se relacionarem com saberes tradicionais, ancestrais, são vistos como obstáculo epistemológico a ser superado por se constituírem miticamente inferiores, obsoletos e pré-científicos.

Em diálogo com teóricos do pensamento social brasileiro do início do século passado, Muniz Sodré, em suas obras, “A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil” (1983) e “O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira”(1988) denuncia a suposição de que no Brasil existe um convívio democrático do ponto de vista racial, como uma maneira hipócrita de renegar as diferenças operantes na sociedade. Analisa criticamente a crença no mito da democracia racial, expressando preocupação de que, ao acreditar neste mito, pode torná-lo canônico ao enfatizar uma versão de construção de sociedade brasileira branqueada e europeizada, legitimando um modelo de verdade e condenando ao silêncio as demais identidades constituintes deste espaço.

Deste modo, pensando na relação contínua do passado e do presente, pelo viés da colonialidade, onde a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças entre o colonizador, associado às ideias identitárias de racionalidade, civilidade e bondade e o colonizado caracterizado como inferior, selvagem e vinculado ao mal, depara-se com os encadeamentos factuais configurados no termo sugerido pelo pensador decolonial Walter Mignolo²⁰ em a colonialidade do “ser.”. Mignolo (2003), relaciona o colonialismo à não existência do outro em uma negação sistemática e sobre determinação de sua essência e do seu ser. Ainda segundo este autor, entre a modernidade e colonialidade, estabelece-se a diferença colonial/racial com seus desdobramentos, caracterizada pela heterogeneidade colonial onde são desenvolvidas as formas de desumanização baseadas na ideia de raça. São pelas relações raciais permeadas pelo conceito de existência de diferentes níveis de humanidade que é denunciada a Colonialidade do Ser.

Contribuindo com o entendimento de Mignolo, Maldonado-Torres (2007) sustenta que este conceito emerge a partir de reflexões circundantes das implicações da colonialidade do poder

²⁰ Membro fundador do Grupo modernidade/colonialidade.

nas diferentes áreas da sociedade. Assim, em uma perspectiva extrema, são nas diferenças que a inferiorização do subalternizado colonial aparece como desumanização, ou seja, à experiência vivida de ser tomado como inferior, convence de que os saberes e costumes diferentes dos valores brancos/europeus, considerados ideais, rebaixam o negro em sua subjetividade, tornando o candomblé e outras culturas relacionadas sub-humanas. A partir deste viés, apoia-se aos estudos de Lourenço Cardoso (2011), que afirma que “considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano ideal, é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras” (CARDOSO, 2011, p.81). Este segue destacando como a branquitude permanece significando o poder ao dizer que a identidade racial branca é “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial”.

Por conseguinte, assumir a definição de raça como conceito social determinante de hierarquizações e desigualdades fundamenta o entendimento que as relações raciais no Brasil se estabelecem e prosseguem moldando as formas de discriminação que também incluem a religiosidade, principalmente com relação às comunidades tradicionais de terreiro.

1.2 Divino-Demonizado: racismo religioso.

A partir desta compreensão, correlacionamos essa abordagem para a religião do Candomblé, em que os conhecimentos e a forma de mobilização dos saberes ali instituída em seus diversos rituais são considerados ilegítimos, pecaminosos, folclóricos e inferiores frente a outras teologias. Via de regra, as religiões de matrizes africanas são desqualificadas pela sociedade racista e, por vezes, seus rituais são demonizados. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

Assim, o racismo transparece nas violências praticadas contra estas comunidades, pois, no contexto de se impor uma verdade ou crença, uma predominância de teoria que é tida como evento real e defendida no âmbito político, tem-se o reflexo da intolerância, onde o considerado expressão do não hegemônico seria tolerado, nas diversas situações, como política, social, histórica ou religiosa.

Por este princípio, aparecem as posições hegemônicas e não hegemônicas versando sobre a questão da hierarquização em que a prevalência da primeira implica na tolerância, ou na

intolerância, com relação à segunda. Tolerar não compreende ou envolve o respeito pelo o outro; caracteriza-se apenas pela permissão de sua existência tutelada, onde a vontade e interesse da imposição hegemônica prevalecem na medida em que não a ameaça (DUSSEL, 2004).

Para Caputo (2012), citando Bauman,

A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de antessala para a intenção de acabar com sua especificidade – junto ao convite ao outro para cooperar na consumação do inevitável. A tão aclamada humanidade dos sistemas políticos tolerantes não vai além de consentir a demora do conflito final. (BAUMAN, 1996 apud CAPUTO, 2012, p. 231).

Portanto, o Candomblé, por possuir uma vivência religiosa diferenciada do modelo estabelecido pela modernidade eurocentrada ocidental, ao preservar outra forma de entender, compreender e ser no mundo, constitui-se alvo de discriminações que consubstanciam a violência, caracterizando o processo do racismo religioso. Neste panorama, percebe-se, então, que em uma empreitada colonizadora, responsável por fornecer substratos ideológicos que contribuem para a formação de um imaginário eugênico e racista, por trás do que denominamos de intolerância religiosa, que rechaça as raízes africanas, escondem-se fatores relacionados à história política e econômica do Brasil, reafirmando a expressão e característica do racismo. Nesta compreensão, não simplesmente intolerância religiosa, todavia, racismo religioso, pois, em uma ótica de sociedade de práticas eurocentradas, as religiões de matrizes africanas, sofrem discriminação, criminalização e perseguição. Estas religiões representam símbolos de resistência à colonização/colonialidade, ao preservarem o saber e o ser, heranças africanas, que comparecem em sua maneira de compreender a vida e os valores a ela associados.

Nesta direção, Catherine Walsh (2008) aponta para outro eixo importante para compreensão do racismo religioso: a colonialidade da natureza, que se relaciona com as forças espirituais ali presentes, como terra, fogo, água e ar. Vivificadas pelo Candomblé, estas forças são negadas pelo pensamento europeu, em um movimento de racionalização onde o domínio da natureza e de tudo que ela produz leva ao fortalecimento econômico dos dominadores, não enquadrando o aspecto religioso do Candomblé aos dogmas dos padrões religiosos cristãos.

Outro autor que contextualiza bem e aprofunda esta reflexão é Ordep Jose Trindade Serra²¹ em seu texto de “Árvores sagradas e outras”²², em que este afirma que:

O povo do candomblé, com frequência foi tachado de bárbaro, ignorante, supersticioso, por sua dedicação amorosa a árvores, por seu apego a fontes e lagos que estimam sagrados, pela importância que dá a mato – coisa desprezada pela gente educada e progressista. (SERRA, p. 1).

Ordep continua:

Na cosmologia de importantes civilizações negras, árvores servem de instrumento conceitual poderoso para pensar o mundo. Com a potência intuitiva de sua imagem, elas relacionam domínios do cosmo, ligam o visível ao invisível. Constituem um recurso simbólico poderoso, empregável para indicar — no campo do mito — e recompor — no drama ritual — o enlace das dimensões do universo, mostrando, a um tempo, sua separação e sua secreta união. Assim ocorre no pensamento africano de nossos antepassados e na visão de mundo de quem o preserva na diáspora (SERRA, p.01).

E reitera:

Lamentavelmente, na Boa Terra não prevaleceu a sabedoria do povo de santo. Dá-se que ele é pobre, negro, marginalizado. Vê-se perseguido até hoje. Por isso não levam a sério seu saber. Mas sua proposta de urbanismo merece atenção. Um terreiro idealmente deve ter um trecho de mato, uma fonte, grandes árvores sagradas, além das casas destinadas a homens e deuses. Sucede que a cada dia se torna mais difícil para seus membros realizar (ou manter) esse arranjo ideal. Comunidades de candomblé facilmente se veem erradicadas, expulsas, têm seus terrenos tomados, suas árvores santas derrubadas. Sofrem esbulhos dos poderosos e ataques dos intolerantes. Com isso, a bela cidade de Salvador perde muito de sua graça: está a expulsar os encantados (SERRA, p. 03).

Para o Candomblé, a natureza é sagrada na medida em que esta é idealizada como representação viva de suas divindades, sendo elemento indissociável da estrutura religiosa, atrelando a ideia de existência à sua prática litúrgica. Nesta religião, o mundo sobrenatural e a natureza estão intrinsecamente vinculados, pertencentes a um único universo, legitimando e dando sentido à sua organização social. A natureza é a sua totalidade. Acredita-se que a materialidade do homem é o resultado da somatória de todos os elementos que compõem a natureza. Sendo assim, esta é o princípio de existência do culto.

Nesta perspectiva, fica clara a distinção da sociedade ocidental que considera o limite entre o real e o imaginário, o mundo natural e o social em suas particularidades. Caputo (2012), citando Verger, afirma que:

²¹ Graduado em Letras pela UNB, Mestre em Antropologia Social pela UNB e Doutor em Antropologia pela USP.

²² ORDEP, José Trindade Serra. Árvores sagradas e outras. Disponível em: https://www.academia.edu/31969855/A_rvores_sagradas_e_outras.pdf. Acesso em: 05/05/2019.

O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado que, em vida, estabeleceria vínculos que lhe garantiriam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces e salgadas, ou assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização (CAPUTO, 2012, p. 54).

De acordo com Bastide (2001), a dimensão dos *Òrìsà*(s) pressupõe elementos da natureza como as plantas, os animais e o tempo. Ideias, também corroboradas, por Arturo Escobar (2005), quando afirma que não existe uma clara separação entre o mundo humano, sobrenatural e o biofísico, sendo estes concebidos como sustentados sobre vínculos de continuidade entre as três esferas (ESCOBAR, 2005, p. 72).

As representações simbólicas e míticas que povoam o imaginário das comunidades, em um processo de interpretação, presentificam as forças da natureza, as forças ancestrais. Estas interpretações são transmitidas oralmente de geração a geração, garantindo o agir dentro do contexto da sacralidade sobre o meio natural, como o exposto por Sodré (1988):

(...) uma cosmovisão de grupo, que torna essencial a confraternização com plantas, animais e minerais. Para o grupo negro, o território como um todo é um patrimônio a ser respeitado e preservado. Ele sabe, um provérbio nagô-cubano reitera, que só aprende quem respeita. As plantas têm um estatuto muito especial para os africanos e seus descendentes (...) toda folha tem a hora certa de ser colhida, tem uma abordagem específica (...) abraçar a árvore, a tradição é a mesma coisa, um ato de reafirmação da ordem cósmica, onde todos os seres inter-relacionam-se numa parceria simbólica – a reafirmação, portanto, de um princípio que abriga a uma totalidade simultânea dos entes. (SODRÉ, 1988, p. 152-153).

Sodré segue refletindo que no candomblé o princípio criador se manifesta no ambiente natural:

Quanto ao Deus Negro-Africano, é uma divindade que não revelou-se a ninguém. É um Deus Natural, não enviando profeta algum enquanto pregador de sua obra, mas dotando as suas criaturas: plantas, animais, minerais, homens etc, de um elemento vibratório ou força (Axé) como afirmam os negros africanos (SODRÉ, 2006, p. 74).

Destarte, a forma de tratamento da natureza é um norteador para a manutenção das tradições desta expressão de religiosidade, visto o comportamento de seus adeptos não ser condicionado unicamente pelas necessidades práticas do dia a dia e sim pela interpretação do meio natural, através de crenças, conhecimentos e visões de mundo.

Em consonância com o abordado, Oliveira (2006) afirma que:

A forma cultural negra privilegia a relação homem-natureza. É uma forma cultural ecosófica, pois não compreende a natureza como um elemento passivo. Ao

contrário, ela não ratifica a separação binária homem-natureza ou natureza- cultura. O homem é natureza. Foi com ela um elo indissociável. (OLIVEIRA, 2006, p. 100).

Este eixo da colonialidade, portanto, baseado numa perspectiva reducionista em que a natureza é limitada a um mero recurso a ser explorado para a geração de riqueza, se exprime no descrédito das relações existentes entre as comunidades de terreiro, na figura de seus ancestrais e a relação de suas divindades com os fenômenos da natureza. Desprezam as cosmovisões, filosofias, religiosidades e princípios da vida que estão e são associados à natureza e suas forças, em um processo onde a ciência se apropria de todas as explicações referentes aos fenômenos da natureza, negando a relação que esclarece a razão da existência das divindades desta religião.

Em uma tentativa de análise sobre a questão da colonialidade imbricada à questão étnico-racial, busca-se nessa pesquisa, parte das reflexões de Fanon (1979): Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de qualquer coisa o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça (FANON, 1979, p. 29) e retomando o conceito de racismo religioso, em conformidade com os apontamentos anteriores, pode-se afirmar que este aparece, muitas vezes, de forma normativa, como os artigos do código penal até 1940, que criminalizavam suas práticas, ou ainda, na depreciação obstinada e criminal neopentecostal, que profere palavras agressivas ao se referir a esta religião, atacando seus elementos, seu imaginário, suas divindades e hábitos, além de desmoralizar e destruir, em alguns casos, seus símbolos e objetos ritualísticos.

Todavia, para além das manifestações de ódio, o Candomblé sofre também ataques institucionais perpetrados por aqueles que deveriam ser responsáveis por protegê-lo como forma de manifestação cultural e religiosa, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Como exemplo, pode-se citar o Recurso Extraordinário (RE) 494601²³, que tornaria ilegal e inconstitucional a prática de abate de animais, nas religiões afro-brasileiras, ficando claro, portanto, o uso da religiosidade como pano de fundo para o acirramento do racismo em relação à população negra.

Para Jurema Werneck, o racismo institucional é um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam

²³ Por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal, em 28 de março de 2019, negou provimento do RE 494601 fixando que é constitucional a lei de proteção animal que, a fim de resguardar a liberdade religiosa, permite o sacrifício ritual de animais em cultos de religiões de matriz africana. O ministro Alexandre de Moraes em seu voto-vista, falou da importância do sistema alimentar para as tradições das religiões de matriz africana.

de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último, (WERNECK, 2013)²⁴.

Por conseguinte, o racismo torna-se passível de ser reconhecido como um sistema, uma vez que se organiza e desenvolve através de estruturas políticas, práticas e de normas capazes de definir oportunidade e valores para o sujeito, e para a população, a partir de sua aparência, atuando, assim, aos níveis pessoal, interpessoal e institucional. Em uma ampla e complexa ação, se manifesta de diferentes formas, com atitudes individuais ou em relações estruturais e institucionalizadas, caracterizando movimentos concretos de discriminação ou mesmo atitudes de omissão frente a injustiças decorrentes da condição étnico-racial.

Consequentemente, por meio da omissão, quando o silêncio frente a violações de direitos e à manutenção de privilégios de uns em detrimento dos direitos de outros, ou por uma ação direta conceituada como discriminação racial, a prática do Candomblé e outras religiões vinculadas à herança cultural dos negros são inseridas em um julgamento sem fundamentação concreta, muitas vezes se tornando alvo fácil do preconceito²⁵, que associado às definições de raça/etnia, revela no racismo, seu diferente aspecto, o de negação do outro. Negação expressa numa não aceitação de diferenças que aliadas a uma postura não democrática, inviabiliza ao diferente o direito a legitimidade de existir, de poder e de saber.

Em decorrência disso, as relações de poder, instituídas e expressas através de atitudes discriminatórias e de violação de direitos, naturalizando, diversas práticas cotidianas institucionais, têm-se revelado nos diversos espaços públicos e privados, comportamentos e ideias preconceituosas que tornam procedentes esta expressão de racismo institucional²⁶.

O problema de se lidar com as diferenças em uma sociedade globalizada, plural, sobre aspectos variados e neste caso, inclui-se o religioso, suscita as lutas desencadeadas pelos

²⁴ Werneck, Jurema. Racismo Institucional, uma abordagem conceitual, Geledés–Instituto da Mulher Negra, 2013. Disponível em <https://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional/> acesso em 12/04/2019.

²⁵ Preconceito é cunhado como um julgamento antecipado, muitas vezes sem fundamentação concreta, baseado em estereótipos, que se faz contra uma pessoa, um grupo de indivíduos ou povos em decorrência de sua origem, religião, cultura.

²⁶ Neste sentido, é necessário entender o surgimento do racismo institucional. Primeiramente definido pelos autores do livro Poder Negro, Stokley Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, onde estes afirmam que se trata de falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica. No Brasil pelo *Programa de Combate ao Racismo Institucional* (PCRI) em 2005, foi definido que ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Esta forma de racismo, sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p. 22).

diversos movimentos que procuram reconhecer as vozes de sujeitos que se encontram nas diversas comunidades, consideradas, até hoje, excluídas socialmente, no âmbito das doutrinas e das concepções de mundo e das crenças. Neste sentido, como prática do racismo e a efetivação do preconceito surge a discriminação racial²⁷ como forma capaz de efetivá-los.

Aplicada à religião, mais propriamente às religiões de matriz africana, que embora também constituída por indivíduos brancos, este tipo de discriminação se liga ao racismo por se situar na gênese negra da própria religião, caracterizando um conceito sinedóquico²⁸ ao racismo, ao discriminar a parte pelo todo e o todo pelas partes.

Nesta perspectiva, analisando o exposto, dentre o preconceito e a discriminação racial, a liberdade religiosa e os direitos fundamentais do homem, mereceram referência específica. Ao considerar que o Estado deveria se orientar pelo princípio da laicidade e esta deveria, quando reconhecida, ser vista como condição primária de coexistência entre todas as convicções, não sendo, portanto, caracterizada pela omissão, os direitos fundamentais e a liberdade deveriam caracterizar os pilares de um Estado Democrático de Direito.

A liberdade de pensamento permeia a igualdade entre homens e mulheres independentemente de sua orientação filosófica ou religiosa, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto no Código Penal Brasileiro.

Art. XVIII - Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Assim, é importante definir que a diversidade cultural-religiosa, se reconhecida igualmente por todos os grupos e comunidades, pode reafirmar-se como uma forma de enriquecimento cultural ao compreender e exercitar o respeito mútuo, conforme previsto na Proposta 110 do Programa Nacional dos Direitos Humanos que reza a prevenção e o combate da intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito às religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros.

²⁷ A discriminação racial ou étnico-racial foi definida pelo Estatuto da Igualdade Racial (2010) como toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010).

²⁸ Relativo à sinédoque. Figura fundamentada na relação de compreensão e que consiste no uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero pela espécie e vice-versa, ou seja, relação de contiguidade e que consiste em tomar a parte pelo todo.

A Constituição Brasileira (1988), no seu Artigo 5º, garante que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos: (...) VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; Deixa claro também, que o racismo como crime inafiançável e imprescritível, é sujeito a pena de reclusão. Ordena ainda, por conseguinte, o estabelecimento pela lei, das condições para efetivação de inovações na abordagem da questão racial sob o ponto de vista penal.

Assim, no Código Penal Brasileiro é considerado crime, punível com multa e até mesmo detenção, zombar publicamente de alguém por motivo de crença religiosa, impedir ou perturbar cerimônia ou culto, e oferecer publicamente imagens e outros objetos de culto religioso. “Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso: Pena “detenção, de um mês a um ano, ou multa” (Código Penal, Art. 208).

Dentre os crimes elencados no Código podemos citar ainda a Injúria²⁹ com pena de detenção, de um a seis meses, ou multa. Em seu art. 140, o §3º explicita a injúria como ofensa à dignidade ou decoro desta feita praticada através de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, de forma a figurar como crimes contra a honra, mas com punição maior – a reclusão. Assim a injúria qualificada pelo preconceito ou injúria racial, consolidou-se o entendimento que se dirige a uma pessoa, embora se valendo a um grupo de pessoas (NUCCI, 2012, p.217).

Já o Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, CNJ, s/n) ao explicar a diferença dos tipos penais afirma que o crime de injúria está associado ao uso de palavras depreciativas referentes à raça ou cor com a intenção de ofender a honra da vítima. Todavia a Lei antirracismo vem para punir a prática do racismo tendo incluso o racismo religioso dirigido a uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça. (BRASIL, CNJ, 2015, s/n).

²⁹ Injuriar alguém é menosprezar, imputando-lhe uma qualidade negativa. Trata-se de ofensa à dignidade, ao decoro, de respeitabilidade, a decência que cada um merece, portanto, na injúria existe sempre uma opinião pessoal, dotada de desprezo, impropério ou xingamento, não havendo imputação de fatos, mas de defeitos, de qualidades negativas ou vícios da vítima, mesmo esta não estando presente no momento em que lhe é imputado à injúria, pois, assim que houver conhecimento, tem-se crime por consumado.

Enfatiza-se que, quando da promulgação da Constituição em outubro de 1988, mantinha-se em vigor a Lei Afonso Arinos, de 1951 amparada no mito da democracia racial, afirmando que atos relativos ao preconceito de raça ou de cor constituíam mera contravenção baseando-se na crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial até então comum em outros países. Todavia, ficaram evidentes que esta teve eficácia no sentido de pôr fim à discriminação explícita como os que apareciam em jornais, revistas, livros didáticos, dentre outros na época de sua edição.

No ano posterior à promulgação da Constituição Brasileira, no dia 05 de janeiro 1989, o deputado negro do Rio de Janeiro, Carlos Alberto de Oliveira, o Caó, por iniciativa própria, lutou pela edição da Lei nº 7.716³⁰, que teve sua abrangência ampliada em 21 de setembro de 1990, através da Lei nº. 8.081, onde foi acrescentado à primeira o artigo 20: Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional - Pena é reclusão de um a três anos e multa. Em sequência, no ano de 1992, a liberdade de crença, consciência e religiosidade, foi preconizada pelo Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em seu artigo 18, sendo ratificado pelo nosso país.

A Lei Caó, ao definir e tipificar crimes resultantes de preconceito racial teve seu artigo 1º alterado pela lei 9.459/97 passando a ter a seguinte redação: Art. 1º. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

A Lei nº. 9.459, conhecida como Lei Paim (referência ao senador Paulo Paim) de 13 de maio de 1997 introduziu no Código Penal a injúria qualificada racialmente como crime inafiançável e definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, condenando o nazismo. Assim, à luz da legislação vigente naquele momento, não se deveria aplicar punição somente ao preconceito de raça ou de cor, mas também aos atos preconceituosos de religião, etnia ou procedência nacional praticados por publicações, de qualquer natureza, ou pelos meios de comunicação.

Posteriormente, na Convenção de Durban em 2001, foi sugerida a adoção de medidas especiais ou positivas em favor das vítimas de racismo e discriminação. Nesta Convenção

³⁰ Esta Lei, em sua quarta versão, por ter sido alterada por três leis que se lhe seguiram e que em muito contribuíram para seu aperfeiçoamento, veio revogar a Lei Afonso Arinos. Como fruto do movimento de afirmação das identidades e das territorialidades específicas, tanto sua proposição quanto sua aprovação se deu sob o contexto de radicalização de lutas sociais dos movimentos negros no combate à discriminação racial e também aplicada no campo da defesa da liberdade religiosa principalmente no tangente as religiões de matrizes africanas.

formalizou-se, ainda, que o colonialismo fomentou a discriminação racial ao reconhecer que determinados grupos, como os africanos, afrodescendentes, indígenas, asiáticos, ou seja, grupos que têm uma identidade cultural própria enfrentam situações de discriminação relacionadas a fatores étnicos e religiosos:

Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p.08).

E ainda:

Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e a sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p.17).

Já no ano 2010 foi promulgada a Lei nº. 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial – visando coibir os ataques a que estão submetidos os adeptos das religiões de Matriz Africana, os cultos de uma forma geral ao determinar em seus artigos 24 e 26³¹, proteção específica a

³¹ I – A prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins; II- a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões; III- a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas; IV- a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica; V- a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana; VI- a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII- o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões; VIII- a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Ainda é assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade. O poder público adotará medidas necessárias para o combate a intolerância religiosa com relação às religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

estas religiões por meio da promoção constitucional da liberdade de consciência, crença e culto, seja por imposição às autoridades do poder público de medidas que visem eliminar a intolerância religiosa³² sofrida pelos seus adeptos. Assim sendo, em uma tentativa de reafirmação dos direitos fundamentais de liberdade de consciência e de crença praticadas pela população negra e em uma clara tentativa de preservação e proteção aos seus direitos fundamentais e culturais, o Estatuto respalda o livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana. Portanto, ao fazer uma análise crítica de todas as perspectivas aqui apontadas, faz-se necessário entender que para se alcançar novos valores que assegurem a continuidade da vida de maneira pacífica e harmoniosa é preciso superar os paradigmas culturais marcados pela colonialidade do poder e do saber, de modo a denunciar suas limitações relativas à raça-etnia, classe e gênero como conceitos insuficientes para abrangência da diversidade humana em sua complexidade.

É importante admitir que o Estado, por muitas vezes, assume a ausência de preconceito racial, não conseguindo fazer cumprir o conjunto das legislações de combate à discriminação racial. É necessário ainda, o estabelecimento da compreensão e da aprendizagem junto às civilizações e culturas milenares que se constituem a partir das elaborações míticas sagradas da origem, como o Candomblé, e admitir a pluralidade sócio-cultural que caracteriza as composições de inúmeras nações e em especial a brasileira, fazendo fortalecer aspirações dos diversos segmentos populacionais que buscam a construção de um novo paradigma de valores democráticos.

I – Coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas; II- inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas; III- assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

³² Expressão mencionada no Estatuto da Igualdade Racial cunhada como toda forma de distinção, exclusão, restrição ou preferência, incluindo-se qualquer manifestação individual, coletiva ou institucional, de conteúdo depreciativo, baseada em religião, concepção religiosa, credo, profissão de fé, culto, práticas ou peculiaridades rituais ou litúrgicas, e que provoque danos morais, materiais ou imateriais, atente contra os símbolos e valores das religiões afro-brasileiras ou seja capaz de fomentar ódio religioso ou menosprezo às religiões e seus adeptos. Para Moraes (2013, p. 143), o quadro de violência religiosa, com forte apelo psicológico que busca colocar tudo o que é negro como demoníaco, bestial, atrasado, objetivando a baixar de sua autoestima, confundindo sua identidade, quebrando sua coragem e orgulho étnico-religioso em um processo de dominação da consciência, caracteriza o racismo religioso, que funcionando de forma atuante através da intolerância perpetrada pelo mecanismo do proselitismo predatório, visa desqualificar, tirar a legitimidade e o valor histórico-cultural da contribuição destes afro-religiosos para a formação da religiosidade e da identidade do povo brasileiro (Moraes, 2013, p. 143).

1.3 Quando o negro crescer? Racismo, religiosidade e educação.

Com a intenção de identificar o que já foi produzido em nossa área de conhecimento, procurou-se mapear, aqui brevemente apresentado, a produção acadêmica através do levantamento analítico, que permitiu conhecer perspectivas teóricas e metodológicas presentes nas pesquisas sobre o tema desse trabalho.

Trata-se de um levantamento bibliográfico, organização, classificação e análises dos resultados sobre as abordagens que os textos fazem dos diversos conceitos, enquanto um conjunto que compõe uma perspectiva teórica, com temas e áreas da educação. A base de dados utilizada para a realização desse levantamento foi o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

A ANPEd se constitui como uma entidade científica que promove espaços para o intercâmbio acadêmico-científico, onde o debate e a reflexão acompanham as mudanças ocorridas na educação e sociedade brasileira, especificamente na esfera da pós-graduação, procurando contribuir com a melhoria da educação, constituindo assim, em um ambiente privilegiado para aproximação e estímulo de pesquisadores e a produção científica neste campo, refletindo a atualidade e pertinência de problemas de pesquisa nesta área.

A escolha por esta plataforma se justifica pela possibilidade de visualizar as produções que circulam nacionalmente no campo educacional e que formam um quadro teórico relevante para esta pesquisa. Essa busca teve como recorte temporal os anos de 2013 a 2017 correspondentes às 36^a, 37^a, 38^a Reunião Nacional. Justifico o recorte temporal tendo em vista as publicações realizadas após os dez anos da promulgação da Lei nº. 10.639-03.

Tendo em vista a natureza do problema de pesquisa e os temas correlatos, foi importante ter como fonte de análise as comunicações orais do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais, GT 21. Os textos foram selecionados a partir da proximidade dos títulos, resumos, eixos temáticos e palavras-chave, em razão da aproximação com a produção científica relacionada ao problema de pesquisa. A coleta de dados foi efetuada por meio de consulta de resumos e títulos como artigos publicados em idioma português, ligados à Religião de Matriz Africana. As palavras-chave usadas foram candomblé, escola, religião, religiosidade e educação.

A busca pela palavra religião revelou 07 produções e dentre elas um manifesto de repúdio ao racismo religioso contra a violência que atinge terreiros de Candomblé e Umbanda. Este

documento foi elaborado durante a 38ª Reunião Nacional, em São Luís do Maranhão, assinado no dia 04 de outubro de 2017, solicitando às autoridades responsáveis providências efetivas para o enfrentamento do cerceamento ao direito à liberdade religiosa e livre manifestação de culto.

Ressalta-se este manifesto por considerar que ainda é notório o racismo explícito e a intolerância em relação aos cultos afro-brasileiros, que suscitam questões que perpassam pela indiferença social. Assim pode-se reafirmar a relevância desta pesquisa ao abordar a temática da religiosidade afro-brasileira, contribuindo desta forma para novas discussões que podem ser relevantes para a área da educação e formação humana.

Da consulta realizada inicialmente, selecionou-se nove (09) artigos relacionados à temática investigada e que puderam ser mais bem analisados dentro de uma perspectiva da Lei nº 10.639-03, e que abordam as relações étnico-raciais, discriminação religiosa, construção de identidade, racismo, hegemonia. Dentre estes artigos, escolheu-se (04) quatro para a descrição e análise por dialogarem mais diretamente com as questões desta pesquisa.

O artigo “A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas” levado à 36ª. Reunião Nacional da ANPEd - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia (GO) por Eduardo Quintana – UFF, cuja agência financiadora foi a CAPES, nos orientou quanto à importância da leitura de mundo do candomblé, destacando os desafios que devem ser enfrentados por um pesquisador da educação cuja proximidade com o objeto de pesquisa pode se constituir em uma cilada, devendo este, portanto, estar atento e manter acesa a vigilância epistemológica recomendada por Bourdieu (1999). No trabalho, Quintana parte da premissa de que não é possível conceber uma experiência pedagógica totalmente desvinculada das questões culturais e religiosas, pois não existe educação que não esteja imersa nos processos culturais onde a escola está inserida. O autor procura discutir o significado da escola para as famílias candomblecistas e as relações da escola com o candomblé e as estratégias de escolarização destas famílias.

A partir da visão destas famílias, o autor buscou salientar o que aqui se faz como objeto de análise e observação, que os processos educativos presentes nos terreiros possuem grande relevância na constituição de valores dos sujeitos e suas relações sociais, e que a educação escolar possui caráter instrumental, capaz de munir os indivíduos para o mercado de trabalho. Desta forma, a instituição Candomblé junto da instituição Escola, formam a construção destes

tais sujeitos por perspectivas distintas; daí a necessidade de se relacionar estes espaços e suas características em pesquisa.

Como mecanismo de coleta de dados, que se deu entre novembro de 2009 e maio de 2010, foi utilizada como principal instrumento a entrevista semiestruturada que levou em consideração o acesso aos dados como raça, escolaridade, entrada no candomblé, expectativas de escolarização e avaliação da relação escola-candomblé.

Ao discutir a relação do terreiro de Candomblé com a escola sob a luz de um referencial teórico-metodológico da Sociologia da Educação e do Campo das Religiões de Matrizes Africanas, afirma-se que abordar a relação da escola com o Candomblé não é apenas um ato de realizar um discurso denunciador das mazelas oriundas do mito da democracia racial brasileira (Quintana, 2013). Como conclusão, a partir dos dados levantados em sua pesquisa, Quintana afirma que a escola é vista e entendida como prioridade para a maioria dos filhos de santo entrevistados. Todavia, esta não se sobrepõe à frequência ao terreiro, considerando o tempo escolar diferente do tempo vivido no terreiro. Tal pesquisa aborda a centralidade deste capítulo, pois relata a representatividade de cultura negra nos espaços comuns de ensino e religiosidade, ressaltando a importância da defesa da diversidade deste sujeito – negro e candomblecista – inserido num espaço escolar hostil ao seu corpo e sua manifestação religiosa.

Tratando das funções gerais trabalhadas na Sociologia da Educação, instrumental e identitária (ou de socialização), o autor, dialoga com Dubet e Martucelli (1996) ao afirmar as lógicas diferentes que atravessam a escola e que cabe aos atores sociais, em um processo de construção de experiência escolar, elaborar sua articulação. Ainda sob esta ótica, o autor nos conduz a Paixão (2007) no que se refere a uma suposta ruptura, entre grupos sociais, promovida pelo modo de socialização escolar.

Ao ressaltar a necessidade de abordar o campo religioso, principalmente os ligados a matrizes africanas nas pesquisas acadêmicas e a aquisição de conhecimentos mais elaborados para fortalecimento do combate ao preconceito estabelecido, a partir das religiões e seus praticantes, a pesquisa de Quintana reafirma as perceptíveis lacunas no que se refere a estudos acadêmicos que abordam a discussão já estabelecida como objeto de estudo.

Dos artigos apresentados, o texto que faz parte da pesquisa de mestrado de Jaqueline de Fátima Ribeiro – UFF cuja agência financiadora foi CAPES contribui nesta pesquisa ao

abordar o tema da infância ligada ao Candomblé, com destaque para análise do lugar da criança na religião de matriz africana (terreiro) pelo olhar da própria criança.

Este trabalho – *O Lugar da Infância na Religião de Matriz Africana* – apresentado a 37ª. Reunião Nacional da ANPEd em outubro de 2015 em Florianópolis – UFSC considera os saberes e fazeres do terreiro como parte de um sistema que possibilita a construção da identidade dentro de um sistema de humanização. Nesta abordagem, a autora analisa a origem da infância afrodescendente historicamente a partir da relação desta com a ancestralidade.

Ribeiro (2015) apresenta uma discussão teórica baseada nas questões que permeiam o conceito de infância a vivência infantil nos terreiros dialogando com autores como: Sarmento (2004); Santos (2006); Machado (1999); Quintana (2012); citando também Verger (2002) no que tange a representações e arquétipos relacionados ao Candomblé.

No texto elaborado pelos autores Luiz Fernandes de Oliveira e Marcelino Euzebio Rodrigues (PPGEDuc-UFRRJ) denominado “*A Cruz, o Ogó e o Oxé: Religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca*” apresentado na 36ª. Reunião Nacional da ANPEd, foi possível perceber a relação com o conteúdo desta pesquisa ao analisar a alienação dos alunos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e seus familiares, ao representar a religião e cultura africana como algo maléfico. Este trabalho oferece um relato de como uma visão dominante que desqualifica o diverso, silenciando outros saberes que fogem da ordem hegemônica, pode levar a tensões e conflitos no ambiente escolar ao mesclar concepções preconceituosas e tentativas de domínio epistemológico, tornando o espaço escolar palco para disputa de autoridade entre vários sujeitos. Oliveira e Rodrigues (2013) apresentam uma discussão teórica sobre as formas de subalternização, impostas aos sujeitos, baseadas nas questões que permeiam a dominação cultural e estudos decoloniais, dialogando com autores como: Grosfoguel, (2007); Quijano, (2005, 2007); Mignolo, (2003), Maldonado-Torres, (2007).

Oliveira e Rodrigues procuram expor a polarização entre o sagrado e o profano já existente nos diversos debates da educação formal com abrangência do período colonial ao Império, intercalando com debates acerca da laicidade do estado e o ensino confessional nas diversas constituições republicanas no Brasil até as legislações atuais que abrangem o ensino religioso, dialogando com autores como Reginaldo Prandi e Pierucci (2007). Para respaldar essa afirmação os autores nos direcionam a Muniz Sodré (1996) quando afirma:

A ordem social não se pauta pelo imprevisível ou pelo incontrolável, mas por condições capazes de ensejar o controle razoável das ações e de assegurar

hegemonia coletiva. (...) Poder é o nome que se dá à capacidade de administrar esse controle, de realizar efeitos de determinação ou de realidade socialmente reconhecíveis, (p.58). Todo poder é de fato mágico, no sentido de que se empenha em convencer os sujeitos de sua absoluta realidade, distinta do imprevisível ou do vazio indeterminado que tenha que administrar (SODRÉ, 1996, p.60).

Considerando igualmente a questão da hegemonia, Oliveira e Rodrigues abordam o tema da colonialidade do currículo destacando a subalternidade que leva a pensar na noção de raça afirmada por Quijano (2007) “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (2007, p. 93). Ainda citando Quijano, Oliveira e Rodrigues interpretam a colonialidade do saber como negação do legado intelectual e histórico de povos não europeus, que são reduzidos a primitivos irracionais, por pertencerem a outra raça como os indígenas e africanos.

Neste trabalho foi feita análise de entrevistas realizadas com diversos professores vinculados a variadas áreas de saber como História, Sociologia, Geografia e Espanhol no tocante à implementação da Lei 10.639-03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil, abordando as dificuldades encontradas para a implementação de propostas de educação pluricultural, além de salientar a importância de se verificar a implementação de uma educação culturalmente relevante.

Os autores concluem que é possível afirmar a existência do silêncio e a negação de histórias, de conhecimentos científicos, culturais e identidades, que intitulam como forte tentativa de epistemicídio nas disputas que perpassam as escolas municipais do Rio de Janeiro, além de destacar a necessidade de realização de debates que promovam projetos que possam afrontar esse racismo epistêmico a fim de estabelecer uma perspectiva de diálogo intercultural por parte dos docentes e movimentos sociais negros.

Na abordagem do racismo epistemológico, encontrou-se o artigo de Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP) no campo da pesquisa filosófica, em seu trabalho intitulado “*Aportes de “La philosophie Bantue” e a sua relação com a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas: questões para a educação das relações étnico-raciais*”, que me levou à reflexão epistemológica sobre a concepção de força vital na obra de Placide Tempels e à concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas a partir da obra de Juana Elbein dos Santos, “Os nagô e a morte: pàde, asèsè e o culto Égun na Bahia”.

O artigo aponta para o currículo escolar e o campo da formação de professores no que tange à ignorância da produção acadêmica africana e aos conteúdos culturais e religiosos da diáspora africana nas disciplinas escolares e na pesquisa, caracterizando o que foi denominado de passivo cultural sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, o que implica em mudanças consideradas apenas superficiais. Santos (2015) direciona, ainda, para as dificuldades e desafios da efetivação dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar apontados na pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes (2012) intitulada *“Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639-03”*. Essa situação manifesta a insuficiência em transformar a realidade educacional dos afrodescendentes no que se refere à valorização das heranças culturais e históricas africanas.

Esta pesquisa também foi muito importante ao remeter a bases epistemológicas que contribuíram para superar o passivo cultural escolar gerando aportes críticos e pedagógicos incorporados em nossa investigação. O autor retrata a forma com que este passivo cultural com relação ao conhecimento da cultura africana na educação brasileira pode se manifestar em nosso país como preconceito racial velado, racismo religioso e intolerância diante das heranças culturais africanas, bem como a ideia de que o pensamento africano não é importante em termos de desenvolvimento humano.

Ao objetivar a inserção de aportes do debate filosófico africano para o campo da educação e socializar as discussões e conteúdos acerca da filosofia africana, assim como os conhecimentos produzidos sobre a diáspora africana, sobretudo no campo religioso, Santos aponta a invisibilidade dos conteúdos desta diáspora no currículo escolar:

Finalmente, é importante ressaltar que o complexo e diversificado campo de tradições, práticas rituais, crenças, concepções, hábitos alimentares, estilo de vida, sons, ritmos e códigos simbólicos presentes nas religiões brasileiras de matrizes africanas ainda não são considerados relevantes no currículo escolar, porque fazem parte de conteúdos da diáspora africana que são invisibilizados e negados no Brasil (SANTOS, 2017, p.14).

Santos (2015) apresenta uma discussão teórica baseada nas questões que permeiam o conceito de passivo cultural presente no currículo escolar e o trato da história e cultura afro-brasileira e africana, além de uma reflexão epistemológica sobre concepção de força vital dialogando com autores como Oliveira (2013), Sodré (1995; 2005), Santos (1986), Lopes (2004), Hountondji (2010), Gomes (2012), Tempels (1949) dentre outros.

O autor conclui que, ao continuar sendo ignorada a produção acadêmica, os conteúdos culturais e religiosos da diáspora africana nas disciplinas escolares e na pesquisa, por parte do currículo escolar e o campo de formação docente, o passivo cultural sobre a cultura e história da África sofrerá apenas mudanças superficiais.

Procurando uma melhor articulação entre os valores africanos adquiridos no Terreiro e os saberes escolares, apoia-se nesta discussão em levantamentos feitos por Gomes (2002). Este afirma que os saberes produzidos pela população negra revelam uma forma de conhecer o mundo e produz uma racionalidade marcada pela vivência da raça, entendida como construção social, histórica e cultural. Desta forma, o preconceito racial velado, racismo religioso e intolerância diante das heranças culturais africanas podem estar fundamentados no racismo institucional que tal como o definem Silva et al. (2009), não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, mas, ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial, extrapolando as relações interpessoais e instaurando-se no cotidiano institucional da escola inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades.

As perspectivas abertas nestas obras pesquisadas proporcionaram reflexão e considerações sobre a importância da revisão bibliográfica e a pertinência desta pesquisa, ao permitir o diálogo com outros pesquisadores, apontando, assim, caminhos teóricos e metodológicos utilizados em busca da construção do conhecimento que se insere no debate de nossa pesquisa.

Para análise dos processos de construção de identidade de sujeitos vinculados ao Candomblé e suas relações sociais, foi realizada a busca pelas ideias de pesquisadores, que perpassam pela problemática em que os resultados revelaram que, apesar de ser um tema discutido, ainda há necessidade de aprofundar aspectos relacionados à questão.

Estes resultados apontam que mesmo sendo evidenciadas produções científicas com os descritores selecionados, o silêncio no campo educacional sobre cultura negra faz suscitar lacunas ligadas à construção do saber em torno das relações de crianças e adolescentes candomblecistas nos espaços de convívio da instituição de educação, considerando os demais atores/sujeitos que fazem parte desta construção sociocultural. Foi possível ainda afirmar que predominou nesses estudos a perspectiva da pesquisa qualitativa. Como encaminhamento

metodológico e principais mecanismos de coleta de dados, foram identificadas entrevistas semiestruturadas, observações e escuta sensível, estudo de caso, etnografia, análise documental com estudo e investigação de textos, análise e discussão de argumentos e debates críticos de significados. Somente foi encontrado um único trabalho que apresentou uma atividade interventiva.

Ainda, procurando um aporte teórico no que se refere ao preconceito e desvalorização dessa expressão de religiosidade dentro de um destaque pedagógico utilizou-se, dentre outros, a pesquisadora Stella Caputo (2012). Em sua pesquisa, a autora procura traçar um paralelo entre as crianças de Candomblé e a escola, investigando os conflitos e obstáculos enfrentados pelas crianças em virtude do preconceito e discriminação na comunidade escolar. A partir da defesa de reconhecimento da cultura negra em âmbito escolar, foi possível deslocar para a abordagem desta autora, que apresenta as dificuldades de aceitação e reconhecimento em relação a essas crianças devido à ligação delas com o Candomblé.

Partindo, portanto, das ideias já elaboradas, na busca pela compreensão, procurou-se responder as questões suscitadas nesta pesquisa, reafirmando a importância do conhecimento sobre o Candomblé em uma proposta de ensino que considere a diferença cultural e abra espaço para o fazer literário, musical, teatral, corporal, levando o educando a explorar sons, objetos, sabores, ritmos e danças características, estimulando assim, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e estético, possibilitando ao educando a vivência de experiências de extrema relevância no ambiente escolar.

1.4 Èṣù³³ nas escolas: relações Étnico-Raciais – Lei 10.639/2003

Para efetivar a compreensão da realidade do racismo tratando-o como estrutural e sintetizado por meio de uma história de longa exploração colonial, foi necessário trilhar outros caminhos – A educação escolar. Em uma compreensão de que a educação configura-se como um dos principais instrumentos de manejo do Estado para garantia dos direitos de cidadania e para a consecução dos objetivos fundamentais da Constituição, muito embora reconheçamos que existiram avanços no que tange às diretrizes e bases da educação nacional, o racismo é

³³ Segundo J. Elbein dos Santos (1986, p. 59), Èṣù é o primogênito do universo. Relaciona-se com todos os Òrìsà masculinos e femininos. Elemento constitutivo de todas as realidades, responsável pelo processo de existência individualizada. Como princípio representa e transporta o asê, participando forçosamente de tudo o que existe. (p. 131). Èṣù em *yorubá*, significa “esfera”. Òrìsà do movimento, do dinamismo. Responsável por assegurar que tudo corra bem. Mensageiro entre o *Orun* (o mundo espiritual) e o *Aiye* (o mundo material).

perpetuado e não reconhecido nas relações do cotidiano escolar, conforme explicita Boaventura de Sousa Santos, (2009, p. 91) ao explicar que estamos vinculados a uma dominação epistemológica que causa uma “relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de povos e/ou nações colonizadas”.

A partir desta reflexão surge a necessidade do entendimento do epistemicídio difundido na estrutura escolar, nas bases epistêmicas que regem nossos conteúdos nacionais de ensino, em seus aspectos teórico-práticos como estratégia de produção de inferioridade. Os estudos de Aparecida Sueli Carneiro (2005) procuram explicar a relação existente entre este conceito e a educação:

(...) dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural, etc. (CARNEIRO, 2005, p. 324).

Apoiando-nos nestas ideias, pode-se considerar que a esfera da educação formal configura-se palco de atitudes racistas ou de enfrentamento efetivo a essas práticas, dado poder ser considerada espaço privilegiado para implementação de políticas de combate ao racismo. Neste sentido, pensar a educação atualmente fomenta uma série de debates cujo campo de reflexão se estende pelas legislações e políticas públicas, valorização do saber docente, entre outras questões.

Procurando mapear algumas destas reflexões, nos voltamos para a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre história da África e cultura afro-brasileira, nas escolas, que em seu conteúdo encontra desafios como, por exemplo, a abordagem das religiões de Matrizes Africanas como o Candomblé. Essa dimensão pode se constituir parte importante desta história e cultura não podendo, desta forma, ser negligenciada nas relações de educação, porque, o que por diversas vezes se apresenta como intolerância religiosa, no âmbito escolar, pode esconder, na verdade, práticas racistas.

Desta maneira, tendo a religiosidade como fator relevante e acreditando em sua dimensão privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de viver, sentir e pensar a vida, esta pesquisa, procura evidenciar como a história do Candomblé, que mesmo marcada pelos mais variados processos ligados à exploração do trabalho escravo e à discriminação racial, se afirma como constituidora de uma forma de sobrevivência cultural ao vincular sua

proveniência ou tradição ao que diverge do poderoso referencial religioso eurocêntrico, promovendo resistência e libertando o aprisionamento simbólico impostos pelos discursos hegemônicos, discriminatórios e estereotipados.

Com base nos argumentos da herança das práticas de supressão dos povos oprimidos no período colonial, na atualidade, fica difícil negar a importância de se fazer referência à desigualdade educacional³⁴, pois, os negros, na sociedade brasileira, ainda carregam os estereótipos como marca de inferioridade, contribuindo, desta forma, para o percurso acidentado de sua trajetória escolar.

Dentre as ações que visam à superação de desigualdades históricas que atingiram determinados grupos da sociedade, algumas medidas fazem parte da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, estabelecida pelo SEPPIR³⁵ em 2003 na busca pelo reconhecimento e afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Conhecidas também como medidas especiais³⁶, estas políticas de promoção da igualdade racial são expressões que designam a equiparação dos direitos e liberdades fundamentais de distintos grupos sociais de forma temporária, ou seja, até que a situação seja revertida.

Conforme explicita Machado (1999) ao considerar que na escola pública, como instituição do estado, onde se observam estruturas e peculiaridades segregacionistas com relação aos conhecimentos adquiridos no terreiro, os aspectos culturais associados ao pertencimento religioso, que neste caso, evocam uma ascendência negra, podem ser caracterizados como elementos ativadores de práticas racistas: — a escola, como aparelho ideológico do Estado, na sua prática, tende a ignorar os valores culturais negros, seu universo simbólico, incutindo nas crianças os padrões e estereótipos da ideologia do branqueamento (MACHADO, 1999, p. 57).

No ambiente da escola, portanto, é importante a abordagem das religiões de matriz africana em perspectiva que coloca a sociedade, munida de preconceitos, também instituição

³⁴ O direito à educação para os não brancos, para os não pertencentes à elite, só viria quase um século depois, após muitas lutas e reivindicações, a partir da Lei 5.892 de 1971; porém, esta democratização de acesso ao ensino (...) não foi acompanhada de uma preparação do magistério para lidar com as classes numericamente grandes e racionalmente heterogêneas. Os paradigmas do ensino prosseguiram, apoiando-se em valores de classe média branca (...) assim a democratização ‘foi feita nos moldes da qualidade de alunos atendidos e não da qualidade do ensino ministrado’ (ARANHA, apud MUNGANA 2005, p.98)

³⁵ Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

³⁶ Adotado pela ONU em 1966, o termo medidas especiais, têm seus princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, onde foi tratado o comprometimento da adoção de políticas de eliminação da discriminação, desigualdade racial enraizada no Brasil pela hierarquização, ainda hoje encontrada de forma velada onde supremacia racial iniciada no período da escravidão pauta-se no mito da democracia racial onde a ideia de que as questões de raça não são motivos de conflitos e discriminação e portanto, não influenciam no papel social e oportunidades de cada cidadão.

responsável por silenciar essa herança cultural. Assim, outra importante reflexão no âmbito desta dissertação é sobre o ensino religioso, a lei e o combate à intolerância religiosa.

De acordo com a primeira LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o ensino religioso é concebido como disciplina que deveria ser ministrada, pelas igrejas, nos horários normais das escolas oficiais, porém, em caráter facultativo e sem ônus para o Estado. As classes (escolares) deveriam ser formadas por qualquer número, e deveria ser respeitada a preferência religiosa dos discentes. Posteriormente com a ditadura militar, em 11 de agosto de 1971, a Lei 5.692/71 dispõe que o ensino religioso, ministrado em horários regulares, deveria compor áreas de estudos de forma integradora das aulas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física.

Através da LDB nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e da Resolução 02/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 07 de abril de 1998, o ensino religioso no Brasil é apresentado como disciplina escolar. A LDB vem estabelecer que o ensino respeitasse o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, em seu inciso III do art. 3º, apresentando como foco escolar a heterogeneidade cultural, sobretudo nas disciplinas de Sociologia, História e Ensino Religioso, de modo a coibir a apresentação da religião, no ambiente escolar, como uma maneira de inibição das diversas experiências culturais. O ensino deve se orientar pelos princípios da laicidade, não cabendo imposições ou prevalências.

Em seu Artigo 33, a Lei 9394/96, apresenta ainda que o ensino religioso passa a ser disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas, com matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos, o que veio a ser modificado com a implementação da Lei 9475 de 22 de julho de 1997, que segue definindo o ensino religioso como disciplina normal do currículo de Educação Básica, sendo do Estado a responsabilidade pela contratação de professores.

Associando a disciplina de ensino religioso à lei de obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, tenta em seu bojo explicitar, que a princípio, estão diretamente ligadas, sendo a primeira responsável em abordar o fenômeno religioso e a segunda em preconizar que na educação básica, em seu currículo, aborde conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, onde a religião não pode estar ausente da discussão.

Neste sentido, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, política e econômica, tem-se que, de acordo com o Artigo 25: § 4º O ensino da História do Brasil levará

em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Em referência aos conteúdos programáticos lê-se no Art. 26-A:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Tendo como prioridade a valorização da presença e a importância da contribuição africana na construção social brasileira, a lei ainda institui no calendário escolar data comemorativa de resistência cultural e social do povo negro com o Art. 79-B: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 09.01.2003). Pela lei, então, passa-se a trabalhar o tema, no âmbito de todo o currículo escolar, com maior ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística.

Tomando a Lei 10.639/03 como instrumento de conscientização e de combate à discriminação e ao racismo, mostrando o resultado da luta e esforços dos indivíduos ligados ao movimento negro, tem como continuidade no ano seguinte a promulgação desta lei, o processo de normatização com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira³⁷(BRASIL, 2004). Com os objetivos de elaboração, acompanhamento, análise e avaliação de políticas educacionais, visando à valorização e o respeito à diversidade, bem como a promoção da igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação – MEC, logo após em dezembro de 2005 é instituída a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros.

³⁷ Aprovada por meio do Parecer do CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 que regulamenta os direitos e obrigações dos entes federados, frente aos dispositivos legais que visam à garantia de uma educação voltada à promoção da diversidade cultural, de modo a efetivar a educação das relações étnico-raciais.

Voltando a reflexão em torno da Lei 10.639/03 surgiram também questionamentos com relação a sua legitimidade uma vez que propunha o ensino de um grupo, portanto, sendo considerada autoritária e desnecessária ao ferir a autonomia curricular dos estados brasileiros, bem como pelo fato dos conteúdos já estarem previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), conforme afirma Luiz Carlos Paixão da Rocha (2007, p. 26).

Todavia, a investigação sobre as práticas pedagógicas em escolas da região sudeste do Brasil, realizada pelos Professores Elânia de Oliveira, José Eustáquio de Brito e Natalino Neves da Silva em 2012 identificou condições de implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar apontando contextos de resistência em função de ser uma imposição legal ou racial³⁸.

Em 2009, a pesquisa coordenada pela Professora Nilma Lino Gomes, envolvendo cinco núcleos de estudos afro-brasileiros de universidades de todas as regiões do Brasil, financiada pelo MEC SECADI e pela representação da UNESCO no Brasil, teve por objetivo:

(...) identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país (GOMES, 2012, p.07).

Desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico- Raciais e Ações afirmativas (NERA- CNPq), envolveu 36 escolas públicas estaduais e municipais identificando que em várias destas, a implementação de práticas pedagógicas em conformidade com a Lei 10.639/03 e o artigo 26A da LDB, ocorria pela iniciativa de professores (as) das áreas citadas na redação da Lei. Esta pesquisa constatou a inconstância da qualidade do trabalho, nos ambientes educacionais, quanto à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Contribuindo com esta discussão, a Professora, pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, publicou o artigo “Educação das Relações Étnico raciais nas Instituições escolares” em 2018, buscando revisar 38 artigos publicados em periódicos Qualis A e B, 07 teses e 51 dissertações realizadas pelos Programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação e os livros produzidos pelos Núcleos de Estudos Afro- Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos,

³⁸ A pesquisa revela como em várias escolas participantes existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, na mesma escola, a Lei nº. 10.639 03 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou lei dos negros’ (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p. 358).

todos compreendidos entre os anos de 2003 e 2014, no Brasil, cuja temática foi tratar da educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais. Estas publicações focalizaram em grande maioria, instituições regulares de ensino, tendo como escopo a educação, fundamental, anos iniciais, muito embora também tenha sido considerada a educação infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando os registros de resultados, experiências de educação em estabelecimentos de ensino, da mesma maneira que considerações, avaliações, reflexões e sugestões quanto à educação das relações étnico-raciais.

Na análise dos artigos foi apontado como resultado um avanço no tangente ao processo de reconhecimento de manifestações e consequências dessas manifestações na vida de aluno(as), negros e não negros, de seus professores(as) e na organização e funcionamento de instituições educacionais, a partir de uma análise da relação existentes nestes, quanto ao tratamento de racismo, etnocentrismo, e outras formas de discriminações nas escolas.

Como caminhos e procedimentos metodológicos, de caráter qualitativo, foram identificados observações inspiradas em estudos etnográficos, entrevistas, depoimentos, questionários, diário de campo, atividades pedagógicas, desenhos, jogos e brincadeiras. A pesquisadora observou que os suportes teórico-metodológicos apoiavam-se em diálogos com produções nas áreas de Educação, Antropologia, Sociologia da Infância, bem como Estudos Culturais, ancorados em autores como K. Munanga, Nilma L. Gomes, Eliane Cavalleiro, Pierre Bordieu, Edgard Morin, Michel Foucault e Stuart Hall, ainda que chame a atenção para ausência de referências brasileiras relacionadas a relações étnico-raciais e educação, assim como, de autores latino-americanos e africanos.

No estudo foram abordadas, várias perspectivas a partir do racismo nas instituições escolares que levam a hierarquização de culturas, de sociedades e das populações, fundamentando o racismo: o racismo chamado implícito e explícito, conduzindo a teoria do embranquecimento; racismo institucional, apontado como razão para o prejuízo aos negros quando da implantação de políticas públicas dirigidas a todos os cidadãos; depreciação de pessoas negras a partir de situações e expressões utilizadas que visam qualificá-las como inferiores violentas e perigosas; associação entre ser negro e ser pobre; silenciamento como ação mais utilizada para combater o racismo, no ambiente da escola, por parte de professores, equipe pedagógica e direção escolar, quanto aos conflitos oriundos em virtude da cor ou etnia do aluno negro, o que intensifica a baixa autoestima, promove a segregação e pouca convivência entre os negros e não negros; a ausência de abordagem de negros e indígenas como sujeitos atendidos pela

escola, em uma perspectiva de diversidade, nos currículos e livros didáticos; o desempenho escolar como problema associado ao aluno negro, bem como o fracasso escolar; a dupla discriminação sofrida por determinadas alunas que além de mulheres são negras; a situação do professor que sofre racismo e sexismo na educação infantil, por ser homem e negro; o comportamento de passividade e negação assumido pelos negros nas diversas situações de conflito, no cotidiano.

Em relação ao etnocentrismo, foram identificadas abordagens que apontam a escola como: espaço onde ainda são difundidos e privilegiados valores eurocêntricos em detrimento a culturas como a afro-brasileira e indígena; ambiente marcado pela hostilidade na comunicação entre alunos, sinalizando para as diferenças étnico-culturais e étnico-sociais transformando-as em desigualdades, o que aponta para a necessidade de uma educação que possa focar nas relações, étnico-raciais; o etnocentrismo que fundamenta o racismo religioso, notoriamente, relacionados à raiz africana, como o Candomblé.

É importante ressaltar que em produções sobre negritudes e aprendizagens, a autora destaca a presença de abordagens da riqueza cultural africana como a mitologia, a cosmologia e a botânica, feita por autores que questionam o porquê de educadores que, segundo estes, vivem, em grande parte, em contexto cultural popular de maioria africana (SILVA, 2018, p. 133) não incluam em suas práticas pedagógicas estes saberes por não os considerarem ou não os conhecerem.

Outra perspectiva tratada foi alusiva à classe social, correlacionada à raça, gênero e às discriminações a ela associadas em que refletir sobre condição social implica em pensar sobre diferenças que aparecem, muitas vezes, como parâmetro de determinação da condição social, de comportamento, modo de vida e outros aspectos que fogem do modelo etnocêntrico convencional. Como desenlaces destas produções foram identificados avanços no processo de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e outras formas de discriminações na vida dos alunos e professores, negros e não negros, igualmente como, na organização e funcionamento das instituições escolares. Foram perceptíveis também, indícios de preocupação, com o preparo dos docentes, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, visando à garantia de adequação de abordagem de alunos e professores em situação de conflito, assim como preocupação com processos de qualificação e aprimoramento, como a educação continuada, que possam possibilitar o combate ao racismo e discriminações, por meio de instrumentos pedagógicos.

A pesquisadora ao concluir a pesquisa sobre Educação das relações Étnico-Raciais em Instituições Educacionais nos remete à reflexão sobre os enfrentamentos a fazer, iniciando com o questionamento de como podem pesquisas contribuir para educação das relações étnico-raciais, nos apresentando a seguinte observação:

Pesquisas, como qualquer ação humana, se inscrevem em projetos de sociedade, de vida, assumidos, valorizados por quem se dedica a investigar. Investigações que se ocupam de políticas para educação, de projetos pedagógicos, de processos educativos, enraizados em referências teóricas historicamente situadas, tanto buscam compreender, como configurar, influenciar processos de estudar que resultem em aprendizagens e em consequentes ensinamentos (SILVA, 2018, p. 137).

Gonçalves e Silva ainda em um processo de reflexão e em interlocução com autores como Siegel (2006) e Banks (1998), procura entender, a partir do estudo deste material produzido, por que pesquisadores (as) selecionam um tema, uma hipótese, uma questão de pesquisa sem tomar conhecimento ou buscar referência da realidade e teorias anteriormente produzidas, muito embora estejam realizando um trabalho imerso nas mais restritas regras científicas. A partir desses autores, aponta que estas questões são orientadas por condições culturais, raciais, de gênero, dentre outras que podem circunscrever o(a) pesquisador(a). Entre outras coisas, a curiosidade, interesses pessoais, disponibilidade de financiamento podem orientar escolha de temas a serem pesquisados. Orientações teórico-metodológicas, meios para divulgação de resultados justificam estudos como, por exemplo, relacionados à percepção do racismo entre crianças negras e não negras, entre estudantes negros e brancos. Estudos que ao final da década dos anos 2000, nem mesmo mencionam a Lei 10. 639/2003. Nesta direção, a autora, nos leva a pensar na dificuldade de não interpretar essa omissão como sinal de um projeto de sociedade contrário à igualdade racial, onde engajamento político é confundido com intolerância, direitos são interpretados como vantagens, pertencimento étnico-racial como superioridade ou desprestígio (SILVA, 2018, p. 138).

Diante destes apontamentos, a autora explicita a dificuldade de compreensão desta omissão como desconhecimento veste a ampla divulgação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004, pelo Ministério da Educação, além dos cursos de formação de professores promovidos pelo MEC, pelas secretarias de educação estaduais e municipais.

Sobre seu trabalho, Silva afirma ainda, ter construído este artigo em busca de respostas, e o conclui, provisoriamente, afirmando que toda conclusão humana, felizmente, é provisória. Assim, elaborando novas indagações, procura levar o leitor a novas ponderações.

Mediante todo panorama exposto, sem querer dar prescrições de ações necessárias, torna-se imprescindível voltar a atenção para as reflexões que abordam não somente o currículo escolar ou material didático, mas também uma preparação docente que vise uma práxis pedagógica com ênfase a um compromisso político-social de readequação, onde a escola, assim como o estado e município, possam dar respostas aos anseios da diversidade populacional em conformidade com a realidade racial e étnica do Brasil.

CAPÍTULO 2: QNA SI AWARI – O caminho para a descoberta

Procurando por caminhos que possam conduzir a respostas para a questão elaborada nesta dissertação, buscaram-se referências refletindo sobre o processo de construção de metodologia de pesquisa. Procurando partir da superficialidade ao mais profundo na maneira de enxergar, dos enlevos e sentimentos, a fim de mostrar toda a riqueza e profundidade que a pesquisa com crianças e adolescentes exige, escolheu-se uma expressão para nomear esta dissertação, que pode atribuir melhor significado a produção deste trabalho.

Nesta ótica, para dar título a esta pesquisa e para maior entoação de riqueza e força, lança-se mão do uso da figura de linguagem, buscando palavras que vão além do sentido real e limitado. Portanto, *“Por uma escuta sensível”* não determina necessariamente a utilização de uma metodologia investigativa configurada literalmente nesta expressão. Todavia, ciente de que as palavras comuns não conseguem traduzir toda a gama de emoções e sentimentos envolvidos nesta atividade, deseja-se uma percepção ancorada na própria sensibilidade desenvolvida como pesquisadora, dentro do processo de escuta de narrativas, no intuito de atender a um horizonte de expectativas.

No processo de exploração e descrição, o principal objetivo é o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições, sendo seu planejamento bastante flexível, possibilitando, deste modo, as considerações dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Gil (1999, p.43) explicita que a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, além de facilitar a delimitação do tema da pesquisa. O autor acrescenta ainda que nesta perspectiva pode-se orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou mesmo descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

A vista disso, como método para investigação nesta pesquisa, foi adotada, portanto, a Entrevista Narrativa (Conversação) com as crianças e Entrevista Episódica com os adolescentes, acrescida da Observação Participante dos sujeitos de pesquisa e do espaço religioso a partir da realização do trabalho de campo.

A entrevista, neste processo, foi a principal estratégia de investigação para obtenção de informações confiáveis. Porém, em coerência com o que afirma Banks (2009, p. 18), restringir-se a uma única metodologia ou área de investigação é tão sociologicamente limitador quanto ignorar deliberadamente uma metodologia ou uma área. Assim, foi benéfico aprofundar tornando possível a compreensão de sentidos, dos valores que motivaram às

ações humanas a combinação de métodos, ampliando as possibilidades de análise e obtenção de respostas para o problema proposto na pesquisa.

Procurou-se, a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa, entender como se configura o campo de pesquisa sob uma perspectiva que considerasse a noção dos diversos contextos sociais possibilitando a extração de diversas realidades ao permitir a compreensão dos fenômenos em um universo cultural, social, político e histórico. Acerca de uma abordagem qualitativa, Godoy (1995, p.58) afirma que “(...) é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Nesta perspectiva, Gil (1999, p. 94) complementa dizendo que “(...) métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

No levantamento bibliográfico inerente a pesquisas científicas, com a intenção de promover uma verificação, comparação, análise e releitura de informações, trabalhos, artigos, periódicos, resenhas, monografias e dissertações, foram analisados e sistematizados.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.176).

Em face aos procedimentos técnicos da observação participante, procurou-se desdobrar o olhar para os sujeitos de análise no Terreiro a fim de poder perceber os modos de expressão e posicionamento diante deste ambiente, embasando as informações levantadas junto à bibliografia e em consonância com Marconi e Lakatos (2000) quando afirmam tratar-se de uma situação de pesquisa onde o observador e observado encontram-se face a face, no qual o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudo (MARCONI e LAKATOS, 2000).

No trabalho de campo, em seu caráter exploratório, direciona-se para a observação das atitudes e posturas dos sujeitos da pesquisa em sua constante relação com as doutrinas e hierarquias no Terreiro. O processo da pesquisa, nos primeiros momentos, demonstrou não ser necessário contemplar visitas aos espaços escolares por estes não possuírem - no curso da

pesquisa - necessidade de uma observação *in loco* por falta de clareza ou a intensidade nas narrativas dos sujeitos analisados. Segundo Ludke & André (1986, p. 26), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Ao decidir por uma articulação entre métodos e técnicas que considerassem as peculiaridades e a importância dos dados e opiniões individuais, bem como a interpretação da totalidade em sua representação social, justificou a opção pela utilização, como metodologia de investigação principal, a narrativa para obtenção de informações em investigação educativa.

A abordagem qualitativa vem adotando as narrativas como uma estratégia investigativa para a pesquisa em Educação e Formação Humana. Intentando uma contextualização de forma a produzir uma articulação dialógica, realidade/teoria, busca-se algumas especificidades sobre a pesquisa narrativa à luz do referencial teórico, procurando explicitar o alcance e a fecundidade deste processo ao encadear memória, experiência e narrativa. Sendo assim, nesta pesquisa, seguindo a abordagem qualitativa optou pela pesquisa biográfico-narrativa.

2.1. O “canto” que evoca história: A investigação através da narrativa.

A partir de uma abordagem sócio-histórica de concepção da arte feita através da análise da obra do filósofo alemão Walter Benjamin, que foi possível identificar as relações entre arte e história, entre produção literária e tradição, bem como conceituar elementos como a unicidade, a autenticidade, a figura do narrador e o valor do texto literário. A obra deste autor levou a pensar sobre o fim da arte da narrativa.

Para Benjamin, é cada vez mais raro encontrar alguém capaz de narrar algum evento. No ensaio, “*O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, publicado em 1936, o autor, analisa o desaparecimento da figura do narrador, em que procura explicar a natureza da arte narrativa e o porquê de sua extinção sendo também levantados traços que podem caracterizar a figura do próprio narrador. Este filósofo acredita que, na tradição dos relatos orais, há dois grupos estreitamente vinculados, onde os primeiros relatos são atribuídos ao mundo exterior, sendo os narradores, pessoas que, ao viajar pelo mundo, trazem histórias para contar. Os outros tratam dos acontecimentos locais onde os contadores são pessoas que permaneceram em suas comunidades originais e preservam as histórias nativas. Foi possível

perceber, sob o olhar de Benjamin sobre Leskov, a diegese³⁹, ao caracterizar a distância espacial e temporal, visto o tempo e o espaço diegético decorrerem dentro da trama, com suas particularidades, coerências e limites que são determinados pelo autor.

O escritor compara ainda o trabalho do indivíduo que narra ao de um artífice: a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. Entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (1994, p.198). Tematiza, também, sua preocupação com o fato das pessoas perderem a capacidade de trocar, por meio de palavras, suas experiências de vida. Aborda a decadência da narrativa pela ascensão do romance, discorrendo sobre o fato do leitor de um romance ser solitário, não podendo mais falar sobre suas preocupações, não dando ou recebendo conselhos, pois, na explanação existente no romance já se perdeu a mística daquele que relata, caracterizando a fragmentação do homem moderno. O filósofo aponta, ainda, a narrativa como uma experiência coletiva, afirmando que, quem escuta uma história está em companhia do narrador. Destaca que no processo de narrar sempre se tem como objetivo a transmissão de uma moral, um ensinamento prático, estabelecendo assim, uma tarefa previamente definida, o que caracteriza o contador. O interesse prático é inerente ao processo de diegese porque toda história abarca algo de útil. O indivíduo ao narrar aparece então, como um homem que sabe dar conselhos, que nascem de uma necessidade humana básica – o contar exemplo da vida real – tentando, assim, lidar com o mistério da realidade humana, (BENJAMIN, 1994).

Em consonância com o exposto e buscando entender a inserção do processo de narrativa neste universo religioso, das tradições africanas, foi possível compreender, que, ao pautar a transmissão do conhecimento na oralidade, o indivíduo, inserido na religiosidade do Candomblé rememora a tradição de forma poética e histórica, valendo-se do conhecimento da memória cultural, legitimando-se como arquivistas de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos contemporâneos (HUMPATÉ BÂ, 2010, p.175).

No Candomblé, os conhecimentos são transmitidos oralmente pelos mais velhos. Assim, as diversas narrativas não são vistas somente como relato mitológico ou histórico, mas sim, como relatos de fatos que fazem parte da vida. A tradição da oralidade é percebida como

³⁹ Diegese é um conceito de narratologia, dos estudos literários, dramaturgicos e de cinema que diz respeito à dimensão ficcional de uma narrativa. É a realidade própria da narrativa, ou seja, o "mundo ficcional", a "vida fictícia", à parte da realidade externa de quem lê, o chamado "mundo real" ou "vida real".

forma de transmissão de conhecimento, sendo, a palavra, possuidora de caráter sagrado, devendo, portanto, ser utilizada com prudência.

Outra forma de comunicação que ameaça as narrativas e que ganhou predominância no mundo moderno foi a informação, devido ao destaque recebido pela imprensa. Para Benjamin (1996), a diferença entre as formas de narrativas e as formas de informação, é que, enquanto a primeira sempre teve uma validade que não requer verificação externa, a segunda deve ser acessível à verificação imediata, ou seja, antes de qualquer coisa, ela precisa ser compreensível em si e para si. A informação somente tem valor no momento em que é nova, enquanto a narrativa conserva seu potencial, sendo assim, capaz de se desenvolver mesmo com o passar do tempo.

Benjamin (1996) argumenta sobre a necessidade do ouvinte em apoderar-se da história a fim de propiciar sua reprodução posteriormente, porém, salientando a importância da memória e sua diferença fundamental entre a forma como se manifesta no romance e a forma como se manifesta na narrativa. A memória é responsável por proporcionar a passagem dos diversos contos de uma geração para outra. Levando-se em conta a natureza reconstrutiva e seletiva da memória, o fato desta não ser um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação e ressignificação, as narrativas não são somente descrição de fatos fidedignos. Sua representação na realidade é formada pelo narrador, portanto, constituinte da verdade que lhe é verdadeira.

Desta forma, ao desenvolver essa pesquisa, foi necessária uma imersão em vivências que confirmaram a percepção de Clandinin e Connelly (2011, p.96), de que “não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo. São também as histórias dos pesquisadores que são abertas para pesquisar e recontar” (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Por conseguinte, no tocante ao processo de recordação das experiências vividas, ao elaborar este relato tão significativo e ao refletir sobre o meu processo de formação como pesquisadora e, mais ainda, como sujeito envolvida em todo este procedimento, pude entender quão complexa pode ser a produção de uma pesquisa acadêmica em qualquer área de estudo, mas, principalmente na área de Educação e Formação Humana. Ao perceber a pesquisa sob o viés da análise de narrativas fui convidada a ampliar minha percepção de mundo para refletir sobre o sentido de fazer pesquisa e a necessidade da aprendizagem para a utilização da biográfico-narrativa como instrumento de investigação da pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, a pesquisa, proporcionou uma articulação entre teoria e prática e, assim, construir argumentos a respeito da importância desse modo de fazer pesquisa, em que, como pesquisadora, pela escrita narrativa, procurei tornar-me autora da minha própria prática educativa, entendendo que as experiências, quando documentadas na forma de narração, potencializam os processos colaborativos de conversa, de leitura, escrita e reescrita, resultando em fecunda construção de conhecimento e promoção do saber.

Como uma modalidade, o conhecimento pode ser visto no âmbito da pesquisa acadêmica como o resultado de uma articulação do lógico com o real não podendo ser reduzido a um mero levantamento e exposição de fatos ou coletânea de dados. Ao elaborar esta explanação, fui levada a uma interrupção, como aponta Larrosa:

Um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Foi neste contexto e em meio aos acontecimentos comuns, que o saber pela experiência se fez presente e possibilitou consonância com a afirmativa de Benjamin (1996), que afirma que a experiência é a existência vivida e estas constituem a essência das histórias narradas. Neste aspecto, também é possível nos voltar a Larrosa (2002) que sustenta que o saber da experiência é particular, subjetivo e relativo. Ainda que vivido por várias pessoas, os acontecimentos não elaboram a mesma experiência, porque o saber advindo desta experimentação somente é adquirido na forma como cada indivíduo envolvido responde e dá sentido aos acontecimentos.

Dessa forma, para analisar o sujeito da ação como corpos da interação com a cultura de matriz africana, foram selecionados três (03) crianças e três (03) adolescentes, candomblecistas, de idades diferentes, portanto, matriculados em diferentes etapas da educação básica. A delimitação do recorte foi estabelecida procurando evidenciar a participação das crianças e adolescentes no Candomblé de tradição nagô⁴⁰ (nação⁴¹ de Ketu), denominado *Ilê Asè Sòpònnòn*, na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

⁴⁰ Segundo Juana Elbein dos Santos (2008, p. 29), os nagôs são grupos diversos provenientes do Sul e do Centro do Daomé e do Sudeste da Nigéria, de uma vasta região que se convencionou chamar de Yorubaland, (*Kétu, Sabè, Òyó, Ègbá, Ègbado, Ijèsa, ijebu*) sendo conhecidos no Brasil sob o nome genérico de Nagô.

A escolha por estes sujeitos em diferentes estágios do processo de escolarização e percepção religiosa foi feita a fim de se diversificar percepções a serem contempladas na pesquisa considerando diferentes dimensões que podem emergir das relações destes como membros do Candomblé em meio a manifestações de uma cultura tradicional das escolas de ensino fundamental e médio. A análise se deu a partir da relação dos sujeitos com o Candomblé e as ações que deles possam reverberar nos espaços escolares.

Todavia, concorda-se com Duarte (2002) que considera que a forma e o número de interlocutores de uma pesquisa, em uma metodologia que considere a abordagem qualitativa, não podem ser estabelecidos a priori:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori, tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo dados originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar sendo feitas (DUARTE, 2002, p. 143).

A pesquisa teve início ao final do ano de 2018, quando se buscou os primeiros contatos, com olhar de pesquisadora, para aproximação e determinação das considerações sobre o número de crianças e adolescentes participantes, autorização e posicionamento da liderança do terreiro, assim como para o planejamento e escolha dos instrumentos metodológicos e delimitação do período de realização das narrativas.

Importante reafirmar que após a escolha das crianças e adolescentes colaboradores, foi explicado o objetivo da pesquisa e indagado a estes o desejo pela participação. Com a resposta afirmativa, foi estabelecido contato com os responsáveis para permissão, esclarecimentos e assinatura de documentos, obedecendo todo o processo ligado às questões éticas necessárias à pesquisa com crianças e adolescentes, conforme afirma Caputo (2012, p. 184) “É nossa obrigação ética deixar os objetivos e as circunstâncias de nosso trabalho absolutamente claros para os entrevistados”. Saliento ainda que, no tocante à documentação necessária à pesquisa com seres humanos, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (COEP-UEMG), foram elaborados e assinados todos os documentos pertinentes à participação dos sujeitos pelos seus respectivos responsáveis e não somente por estes, mas também pelas crianças e adolescentes,

⁴¹ Segundo Vivaldo da Costa Lima (2003, p. 21), o termo “nação” no candomblé, aos poucos foi perdendo sua conotação política, transformando-se num conceito quase exclusivamente teológico. Nação passou a ser, desse modo, o padrão ideológico e ritual dos terreiros de candomblé da Bahia. Deste modo, nação passou a designar uma modalidade de rito, ou uma forma organizacional definida em bases religiosas.

no entendimento e reafirmação de sua autonomia como sujeitos sociais. Neste aspecto, torna-se relevante esclarecer que foram abordadas e discutidas as implicações relativas ao uso de imagem e do nome verdadeiro de participantes em trabalhos acadêmicos, tendo sido autorizados pelos envolvidos e seus responsáveis, o uso das imagens e a conservação de seus nomes de registro, sendo desnecessário, portanto, a adoção de nome fantasia.

Os encontros foram realizados no Terreiro Ilê Asé Sòpònnòn na primeira quinzena do mês de janeiro de 2019. Este primeiro momento foi essencial, pois orientou algumas decisões que foram tomadas, inclusive em relação às escolhas teóricas da pesquisa. Confirmou-se, ainda, a importância da consideração do cenário para o trabalho, muito embora, também tenha percebido que no espaço de um terreiro, o movimento de construção e renovação de cenário, seja sempre constante.

Na observação participante foi possível priorizar a vivência das crianças e adolescentes nas atividades de rotina em todo o espaço da instituição. Neste local, as experiências, elementos performáticos e estéticos da ação dos participantes colaboraram para a potencialização e subjetivação da produção das narrativas, ao oferecer elementos simbólicos que são significados e singularizados por cada sujeito envolvido, constituindo e sendo constituídos por estes, conforme afirma Benjamin (2012, p.216).

O narrador retira o que conta da própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora por sua vez, às coisas narradas à experiência dos ouvintes. Como ferramentas culturais, os artefatos, ali presentes, permitiram uma exploração significativa, evidenciando novas situações que construíram um arcabouço cultural que permitiu uma compreensão filosófica, bem como dos valores e regras da religião estudada. Beniste (2014, p. 83) lembra quão importante é a participação nas atividades do terreiro: “(...) o Candomblé é complexo em suas regras de comportamento, que só são devidamente entendidas com uma participação constante de todas as atividades”.

Na esteira do que foi dito e comprovando a afirmação de Caputo (2012), que acredita que fotos e entrevistas fazem parte de toda uma relação de confiança conquistada, decidiu-se utilizar filmagem, fotos e gravações de áudio dos espaços, das atividades realizadas, das entrevistas (conversações) e também registros de impressões, para que conforme a necessidade evidenciada no período de análise de dados fosse possível voltar ao material coletado, para assegurar dos episódios significativos que sustentariam uma discussão teórica consistente e fundamentada. Conforme afirma Banks (2009, p.18) “um estudo que incorpore

imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio”. Estas fotografias foram solicitadas aos responsáveis antecipadamente.

Ao denominar episódio, procurou-se basear no conceito de Pedrosa e Carvalho (2005) que o compreende como sendo uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto, (PEDROSA E CARVALHO, 2005, p.432)⁴². Assim, nos recortes utilizados, não foram desconsiderados os processos empíricos como um todo. Todavia, foram selecionados recortes de vivências, evidenciadas nas narrativas e nos acontecimentos empíricos, que pudessem responder o problema desta pesquisa. Episódios que ao serem transcritos e descritos, embasados em uma produção teórica, propiciassem um processo dialético na análise dos dados. Ao utilizar esta estratégia não pretendi limitar ou enquadrar a ação/narração dos participantes em um processo sistematizado; muito pelo contrário, procuro evidenciar e reafirmar que as crianças e adolescentes têm suas próprias estratégias para aprendizagem que ocorre de acordo com sua singularidade.

Pertencer à casa permitiu uma intimidade que levou as crianças e adolescentes a se sentirem à vontade para falar sobre temas que acreditam que eu estava entendendo e, portanto, não correndo risco de distorções ou interpretações equivocadas. A confiança adveio da convivência, dos encontros semanais aos sábados, bem como do compartilhamento de símbolos, memórias, emoções e jornadas que demarcaram o pertencimento ao mesmo grupo. Todavia, a tarefa do estranhamento, principalmente no que tange às posições hierárquicas, onde não pode existir um juízo de valor, foi um desafio concomitante durante todo o percurso da pesquisa junto às crianças e adolescentes.

Assim, para uma melhor compreensão dos atores sociais, foi necessário descrever os sujeitos que participaram da pesquisa, detalhando, dentro dos limites deste trabalho, suas características. Todavia, ao descrevê-los, em harmonia com as ideias de Prandi (2001) em alusão a tradição Yorubá, considero que, possuindo domínio sobre a natureza, a personalidade dos *Òrìsà(s)* conversa com seus domínios e estas características se replicam em seus filhos.

Os iorubás acreditam que homens e mulheres descendem dos orixás, não tendo, pois, uma origem única e comum, como no cristianismo. Cada um herda do orixá que

⁴² Maria Isabel Pedrosa: Professora de Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Maria Almeida Carvalho: Professora associada do Departamento de Psicologia Experimental do IPUSP.

provém suas marcas e características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos. Os orixás vivem em luta uns com os outros, defendem seus governos e procuram ampliar seus domínios, valendo-se de todos os artifícios e artimanhas, da intriga dissimulada à guerra aberta e sangrenta, da conquista amorosa à traição. Os orixás alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem. (PRANDI, 2001, p.24)

Prandi ainda complementa:

Para os iorubas tradicionais e os seguidores de sua religião nas Américas, os Orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado de Olofin em Cuba, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por um aspecto da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana. (PRANDI, 2001, p. 24).

Assim, para melhor compreensão dos procedimentos investigativos, começa-se destacando que, de forma não intencional, a seleção realizada, acabou por agrupar, em maior número, entre crianças e adolescentes, sujeitos que exercem a função de *ekédji* e têm predominantemente o *Òrìsà Yansã*, conhecida e também cultuada sob o nome de *Oyá*⁴³. Este acontecimento foi puramente coincidência, não oferecendo relevância e nem tão pouco prejuízo para a pesquisa.

Procurando melhor delimitar esta pesquisa, não foram selecionadas apenas às crianças já iniciadas na religião, tendo o olhar voltado também para aquelas que se identificam com este universo cultural e que vivenciam o Candomblé como sua religião.

Para este estudo, é de singular importância elucidar, neste momento, que as obrigações para integrar o corpo iniciático do *Ilê* se dão com a raspagem da cabeça, no caso de *iyawôs*, com tempo de permanência no terreiro de 21 (vinte e um) dias de aprendizado e confirmação. No caso de *ekédji* e *Ogã*⁴⁴, com tempo de 07 (sete) dias. Tudo antecipado por *èbós*⁴⁵ de limpeza, dentre outros, e acompanhado por banhos (abô) e chás de folhas, bem como, o culto à cabeça do iniciando, assentamento do *Òrìsà*, o sacrifício de animais, o ensino da linguagem comunicativa e da expressão dançante. Tudo culminando com a festa pública para apresentação do novo integrante.

⁴³ Oyá evoca em sua dança, através de seus movimentos sinuosos e rápidos, as características do vento, como a força e a agilidade.

⁴⁴ Do iorubá *-ga*: "pessoa superior, chefe", é o nome genérico para diversas funções masculinas dentro de uma casa de candomblé entre eles, aquele que toca os tambores.

⁴⁵ *Èbó* significa presentear, sacrificar, sendo o princípio do *Asè*. É através dele que o *Asè* se fortalece e se distribui. Tem ma grande amplitude, fazendo parte de rituais que permitem o fortalecimento da vida espiritual, como também faz parte dos rituais que ajudam a afastar forças negativas, que trazem a instabilidade.

Outro aspecto importante a esclarecer é o fato de, no Terreiro, ser comum vermos as pessoas da comunidade se comunicarem na língua *yorubá*, visto que essa se faz presente nos momentos sagrados, nas músicas e nos contos. O *yorubá* é um idioma falado na África, em países ao oeste, Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa. Portanto, ao considerar o universo religioso estudado e os sujeitos deste trabalho, cabe esclarecer a importância da utilização do termo *erê*”, que na abordagem aqui utilizada apresenta-se traduzido como criança, e não no sentido literal do *yorubá* (brincar; brincadeira).

2.2 Entre *Ibejis* e *Erês*: narrativas com crianças.

No contexto da religiosidade, o termo *erê* significa o intermediário entre a pessoa e seu *Òrìsà*, sendo por meio deste, que o *Òrìsà*, expressa sua vontade e que o noviço, aprende as coisas fundamentais do candomblé, como as danças e os ritos específicos. Para Verger (1969, p. 53) “o *Erê* é um tipo de entidade infantil que acompanha o dono da cabeça”. Para Barbara (2002), este tem comportamento infantil que reflete a imagem e características específicas do *Òrìsà* ao qual corresponde, sendo a consciência cognitiva das emoções humanas, trazendo comportamentos humanizados. (BARBARA, 2002, p. 111).

Então, assume-se forte envolvimento na pesquisa pela ousadia de entender como os protagonistas desta dissertação se veem e se sentem a partir de uma escuta dotada de sensibilidade, em um processo em que pesquisar se torna um verdadeiro desafio, em um movimento analógico, que evidencia a mediação exercida por estes, que assim como os *erês*, são os intermediários competentes, ativos, críticos e comunicativos, que se mostram capazes de posicionar-se diante das situações e relações agregadas a este estudo, por outra, entre o conhecimento adquirido na esfera do sagrado e o oriundo da educação básica.

O termo *Ibeji*, por outro lado, tem sua origem em dois termos *yorubás* *ibi*, nascimento, e *iji*, dois, designando os gêmeos Taiwo e Kehinde. Para os povos nagôs *Kehinde*, era o irmão mais velho, porque sempre mandava *Taiwo* para supervisionar o mundo onde nasceriam as crianças, visto, estes gêmeos se tornaram os responsáveis pela verdade, por possuírem o senso de julgamento imparcial das crianças (Verger, 2012, p.570). Verger ainda pontua que como objeto de culto entre o povo *nagô-yorubá*, os gêmeos (*Ìbejì*, *Ìgbéjì* ou *Ibeji*) não se configuram como *Òrìsà*, mas sim como o lado extraordinário desses duplos nascimentos é uma prova viva do princípio da dualidade e confirma que existe neles uma parcela

sobrenatural, a qual recai, em parte, na criança que vem ao mundo depois deles (VERGER, 2012, p. 569). É neste aspecto que se procurou, em similitude com Verger, uma interação com estes gêmeos, ao suscitar a realidade dos participantes deste trabalho.

Assim, ancorando nestas crianças, que como os *Ibejis*, são os atores ligados à verdade deste estudo, sendo os responsáveis pelo desenvolvimento e continuidade de meu conhecimento relativo ao Candomblé, dentro desta perspectiva de investigação, percebe-se em um mecanismo de nascimento para a pesquisa e ampliação de olhar humano para o sagrado.

Por outro lado, recordando a afirmativa de Prandi (2001), onde “os Ibejis são poderosos, mas, o que eles gostam mesmo é de brincar”. (PRANDI, 2001, p. 377), também neste sentido, procurou-se diálogo com as crianças de terreiro, que mesmo imbuídas de responsabilidades, gostam mesmo de brincar, muito embora, as brincadeiras, muitas vezes, sejam carregadas de sentido que traduzem a sua religiosidade e interferem em seu comportamento social.

Sobrelevo que as pesquisas raramente tomam como objeto de estudo as narrativas com crianças, todavia, a partir de trabalhos como o de Jerome Seymour Bruner (2001) que propõe a narrativa como um instrumento utilizado pela criança para dar sentido ao mundo e expressar suas experiências.

Para Bruner (1997), a narrativa com criança emerge como objeto de investigação caracterizando-se como uma vertente possível da investigação qualitativa. Seus estudos destacam a potencialidade heurística destas narrativas, desde a mais tenra idade, e de sua importância para a autocompreensão do que lhes acontece, em função do que narram sobre suas experiências subjetivas, socioculturais, históricas, relacionais e afetivas.

O autor destaca ainda que por volta dos três anos de idade, a criança aprende a utilizar a linguagem recém-adquirida, para conduzir as transações interpessoais necessárias à vida comunal. Nesse sentido, as narrativas das crianças não seriam apenas um modo de representação do mundo, mas de constituição da realidade, e da sua própria subjetividade. Nesta perspectiva, a criança, vista como sujeito de direitos, que deve ser ouvida acerca de temas que lhe dizem respeito, pode ser significado como sujeito capaz de comunicar, exprimir e levantar hipóteses, relacionar fatos.

Nesse cenário, a entrevista narrativa vem sendo considerada uma técnica útil e adequada, usada e aconselhada na pesquisa educacional com crianças pequenas podendo constituir uma das melhores oportunidades para perceber o que estas pensam. Para Sylvia Helena Vieira Cruz (2001) a relevância em ouvir o que as crianças têm a dizer, encontra-se no entendimento

de que esta é competente para distinguir suas percepções e sentimentos, ambos considerados, em relação às suas experiências. Corroborando para justificar essa proposição, este trabalho oportunizou uma abordagem privilegiada onde a importância de se estudar as performances narrativas das crianças sobre seu contexto de religiosidade (Candomblé) permitiu a compreensão da sua inserção neste espaço, como se socializam, quais papéis desempenham, como entendem a cultura do Candomblé e, principalmente, quais os valores que são desenvolvidos a partir de sua religiosidade e como estes valores são expressos fora do ambiente do terreiro, mais precisamente no ambiente escolar.

Todavia, cuidados específicos foram considerados para a realização de entrevistas narrativas. Procurou-se promover a entrevista em ambiente o mais natural possível, considerando que a qualidade das respostas depende, entre outros fatores, da familiaridade das crianças com o local, pois este pode contribuir para reduzir algumas inseguranças e favorecer a motivação destas para responder. Ainda, foi necessário adequar a linguagem, o ritmo e a complexidade das perguntas ao nível de desenvolvimento de cada uma, focando uma ideia por pergunta e mantendo em uma linguagem simples a promoção de ajustes necessários ao longo da entrevista. Considerando, também, que a qualidade das respostas depende, entre outros fatores, da qualidade da relação que como pesquisadora estabeleceria com estes colaboradores, pensando, igualmente, em evitar respostas que para eles são socialmente aceitas, isto é, que estes pudessem considerar que satisfariam o que, como pesquisadora adulta, gostaria de ouvir.

Desta forma, utilizou-se de entrevistas aos pares ou em pequenos grupos conforme propõe Graue e Walsh (2003, p.141). Uma estratégia extremamente útil, primeiramente sugerida por D'Amato, é entrevistar as crianças em pares ou em trios. Foram feitas perguntas de livre explanação, incentivos e convites, promovidas abertamente, de forma a propiciar riqueza de detalhes e precisão de respostas, além de encorajar as crianças a falar, de forma narrativa sobre acontecimentos ou tópicos, sem, contudo, induzir seu conteúdo. Considerando que ao entrevistá-las em trios podem-se gerar discussões que levam a melhorar as perguntas conforme a observação de Spradley (1979, p.84) citado por Graue e Walsh (2003, p. 141) “tanto as perguntas como as respostas devem ser descobertas através dos informantes”.

Durante o processo de entrevista, além das imagens (fotografias) do histórico de vivências dentro do Terreiro, como meio de aproximação com os interlocutores e para despertar o diálogo fazendo refletir sobre fatos e acontecimentos, ao estimular a mente lembranças, reconstituições e imaginação, utilizei materiais de apoio que as próprias crianças decidiram

por eles, como adereços, (nestes casos ligados a temática pesquisada) seguindo a recomendação de Graue e Walsh (2003, p.141): “com crianças muito pequenas, é útil levar adereços - objetos – para a entrevista. A atenção das crianças pode ser mantida mais facilmente quando têm algo concreto em que se concentrar”.

Neste processo, acredita-se que também a observação da interação destes interlocutores no campo de pesquisa – Terreiro de Candomblé – com objetos e adereços característicos pôde promover uma interpretação onde, como pesquisadora, assumiu-se papel de espectadora que não apenas observadora de longe, mas que, interessa-se em registrar as diversas formas com que as crianças usam para comunicar-se. Assim, ao elaborar esta produção, presta-se a relevância do conhecimento adquirido por elas e de suas vivências, fazendo conhecê-las não por meio do saber adulto, mas pelo contato direto e pelo exercício de uma contemplação e escuta sensível de suas narrativas. Como afirma Sarmiento, “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (1997, p.25).

E refletindo sobre esta afirmativa, caminha-se, a partir do que foi discutido, para as colaboradoras desta pesquisa.

2.2.1 Ora tempestade, ora vento forte. A pequena senhora dos ventos.



Figura 1 - Flavinha aos 02 anos de idade

Circulando livremente pelo terreiro, entre atividades rituais, encontramos Flavinha, com 06 anos de idade e já confirmada há três. Seu jeito falante e alegre encanta a todos que chegam à casa. Convivendo com o Candomblé desde seu nascimento e filha de pais iniciados há mais de 10 anos, esta é a caçula do total de três irmãos, sendo também a única do sexo feminino e iniciada na liturgia. Sua mãe exerce a função de *Iya"laxé*⁴⁶ e seu pai de *Asogun*⁴⁷ de *Omólú*.

Flavinha é a mais eloquente e extrovertida do grupo de crianças selecionadas. Inserida no 2º. Ano, 1ª.Série do ensino fundamental em uma escola pública no Bairro da Serra está sendo alfabetizada neste ano de 2019.

Sempre interessada e assídua no terreiro, procura participar de forma efetiva nas atividades rituais que acontecem na casa. Segundo relato de seus pais, sua confirmação aconteceu no mês de agosto do ano de 2015 e Flavinha já passou também pelos processos ritualísticos, denominados obrigação⁴⁸, quando completou um e três anos de iniciação. De pele morena, olhos vibrantes, de cabelos revoltos, porte esguio, sempre muito sorridente, exibe sua elegância, sem igual, ao dançar nas festividades da casa.

Quando pensei nas crianças inseridas nesta religiosidade, na atualidade, entendi que muito se devia ao convívio com esta pequena — senhora dos ventos, que ora é tempestade, ora é vento forte, como seu *Òrìsà Yansã*, assim é esta *ekédji*, dona de uma personalidade marcante, que como *Oyá*, utiliza de suas habilidades, muitas vezes, para exercer sua liberdade e fazer valer sua vontade. Suas brincadeiras, em determinadas ocasiões, se limitam a projeção de suas funções de *ekédji*, em um faz de conta envolvendo as outras crianças do terreiro. Todavia,

⁴⁶ Título honorífico dentro do terreiro

⁴⁷ Ogã responsável pelo sacrifício ritual.

⁴⁸ Cerimônias que a pessoa depois de iniciada tem que cumprir para seu *Òrìsà*.

quando necessário, realiza as obrigações de seu cargo com a responsabilidade que dele emana, sem que, com isso, sejam apagados os traços de ludicidades presentes em seu fazer.

Neste contexto, destaca-se que as brincadeiras infantis normalmente perpassam pela familiaridade dos espaços de culto e podem ser mostrar fundamentais para a constituição de *habitus* religiosos.

Esta pequena *Oyá*, quando perguntada sobre sua participação na pesquisa se mostrou entusiasmada e feliz em poder participar.

Assim, como um pequeno arauto do futuro, esta criança me remeteu ao longo de todo o nosso convívio, a reflexão que procura unir a infância, o ser criança, ao mundo simbólico, a aprendizagem desta religiosidade em toda a sua complexidade.

2.2.2 Pausa para uma prosa.

E foi em um episódio, acontecido no dia 20 de abril de 2019, quando estava exercendo uma das atividades inerentes ao terreiro, que me vi entabulando uma conversa com Flávinha, que a princípio, pareceu-me corriqueira, mas que logo após se mostrou de grande valia para este trabalho. A menina, muito esperta, chegou puxando assunto, e com muito jeito, foi encaminhando à prosa para o campo da pesquisa. Diante de sua curiosidade, me vi interpelada sobre o teor da pesquisa, não tendo outra escolha, mediante tamanha insistência, se não explicar, novamente, o que seria a pergunta geradora deste trabalho: “Como é ser do Candomblé?” E neste instante, me vi agraciada por um destes momentos ímpares, que a generosidade da vida dos terreiros pode nos proporcionar. Peguei depressa o que tinha em mãos (celular) e comecei a gravar. Como um presente a esta dissertação, a menina me respondeu:

“é tipo cantar, dançar e ...ajudar. É simples assim. Também cantar e também dançar.”

Aproveitando a resposta, perguntei por que se dança e canta no Candomblé. Muito surpresa e demonstrando achar graça no fato de, como adulta, eu não saber o porquê destas ações que, para ela foram classificadas como “*simples assim*”, respondeu-me:

“ué.. pras...pra.. o sei lá, o santo e também...”.

A resposta foi interrompida pelas mãos sobre os lábios e muitos risos jocosos. Para o candomblé, a música e a dança podem ser entendidas como elementos constitutivos do culto. Ao articular signos e símbolos dão forma a conteúdos inexprimíveis em outras linguagens. Em suas festividades são feitas uma sequência de cânticos e danças denominadas *Şirè*⁴⁹ e como afirma Beniste (2014, p. 79): Todos os momentos do Candomblé têm relação com a musicalidade sagrada. No entendimento desta religiosidade dançam-se em roda, no sentido anti-horário para estabelecer uma integração entre os dois planos de existência, *Orun* e o *Àiyé*, simbolizando a nossa volta ao passado, à volta a nossa ancestralidade, considerando a necessidade de ir ao encontro do outro em uma perspectiva de oposição ao egocentrismo capitalista e individualista da modernidade, estabelecendo uma noção de comunidade dentro dos terreiros.

No *Şirè*, percebe-se uma variedade de ritmos que apresentam um *continuum* de gestos elaborados de forma conjunta, por todos os integrantes da roda. Assim na dança, o corpo se apresenta como instrumento por onde vivenciamos as diversas experiências da vida. É pelo corpo que o ser humano inicia sua jornada de conhecimento e reconhece seu papel no cosmo e na sociedade. No tocante ao simbólico, pelo corpo, vivenciamos as energias sagradas.

Lody, estudioso desta religiosidade, relata a centralidade das danças no candomblé: “a dança ocupa um espaço relacional, socializadora e estabelecadora de vínculos que encarnam a hierarquia, o deus, o antepassado, o herói e também o próprio indivíduo”. (LODY, 2006, p.142).

Portanto, nos cânticos e danças, ao nos comunicarmos com o divino, unindo o sagrado e o profano, o sensível e o material, em um movimento cognitivo, inundado de sentimentos internos, nos conectamos ao tempo passado sagrado, associando-o ao tempo presente, ordinário.

Continuei então perguntando a Flavinha, se ela gosta e porque gosta do candomblé.

“É tipo assim... de dançar, porque tipo dançar é tipo uma brincadeira, tipo...ajudar o santo... compartilhar com o santo e também dançar pro santo.”

Na fala de Flavinha foi possível identificar como as brincadeiras constituem-se uma forma de percepção de como as crianças dominam seu espaço de vivência e compartilham dele, no

⁴⁹ *Şirè*: traduzido como brincadeira na língua Yorubá, *Şirè* é a sequência de cantigas dedicadas ao *Òrìsà*.

terreiro, externando seus sentimentos de pertencimento ao mundo. No candomblé, as brincadeiras se apresentam como exercício pedagógico para as diversas funções religiosas ao dar condições, as crianças, para manipulação e exploração de objetos, de comunicação, de desenvolvimento de múltiplas linguagens, organizando pensamentos e descobrindo regras, compreendendo limites, desenvolvendo a socialização e a integração com o grupo, elaborando, assim, sua autonomia de ação.

No entanto, brincar não pressupõem as funções do candomblé, mas, representam um *continuum* no exercício da ludicidade. São nas brincadeiras experimentadas entre os pares que se podem compreender os processos de aprendizagem vivenciados. Por meio do lúdico, as crianças entendem o ritual, realizando a assimilação que se efetiva na prática. Com base nesta reflexão, fica evidenciado, que a educação neste terreiro de candomblé acontece de forma contextualizada e significativa, contribuindo, de fato, para a formação das crianças, respeitando a singularidade de cada indivíduo, em uma perspectiva de envolvimento de pertencimento cultural e religioso, de maneira oposta ao paradigma moderno.

Neste momento, reconhecendo o interesse da criança e a grandeza de suas repostas, deixei a tarefa que estava realizando de lado e dediquei-me a sua escuta. Muito surpresa com a riqueza de seu vocabulário, perguntei a Flavinha, o que é compartilhado no candomblé.

“ué? Tipo quando a gente mata a galinha, dá o sangue pro santo e também ajuda o corpo, então tipo com o sangue da galinha também ajuda o corpo, e aí também, então desce pra garganta e vai pro corpo inteiro.”

Neste instante, a conversa abre espaço para reflexão a respeito do sacrifício dentro desta religiosidade e a compreensão deste ritual pelas crianças ali inseridas.

Os animais para as religiões de matriz africana são considerados sagrados e seu sangue é visto como fonte de vida, símbolo de força renovadora. Beniste (2015), em sua literatura⁵⁰, nos esclarece a importância do sangue para o candomblé ao considera-lo um elemento indispensável na realização de determinados rituais. Ao ofertar o sangue do animal, símbolo de vida, a divindade, se estabelece um ritual de troca⁵¹.

⁵⁰ *Órun-Àiyé: O Encontro de Dois Mundos* (2015, p. 286).

⁵¹ Beniste citando E. O. James, em *The Beginnings of Religion*, — O fluxo do fluido vital, na realidade, ou por substituição, é o ato sagrado em que a vida é oferecida, com o fim de promovê-la e preservá-la, estabelecendo com isso um vínculo de união com a ordem sobrenatural. (BENISTE, 2015, P. 286).

Corroborando com estas ideias, Santos (1986)⁵² ao discorrer sobre *Àse* esclarece que esta força é contida e transmitida através de determinados elementos materiais e certas substâncias, classificados e separados, em três categorias, provenientes dos reinos animal, vegetal e mineral que ao serem transferidos para os seres e objetos, mantêm e renovam seus poderes de realização. Diante da explicação da menina resolvi interpela-la sobre qual o corpo que ela se referia:

“Do santo”.

E o que era feito com o restante do animal sacrificado:

“O resto da galinha a gente tira a pele e põe para comer.”

Perguntei então, me fazendo de desentendida, quem se alimentava da galinha, se era o santo. A resposta veio imediatamente demonstrando surpresa e seriedade:

“Não! Todo mundo da casa, tipo... o santo, e os adultos, as crianças, todo mundo aqui da casa come.”

Para Nascimento (2015), a alimentação, no terreiro, é uma forma de se estabelecer relações “com as divindades, com a natureza, consigo mesmo, com as outras pessoas da comunidade religiosa” (NASCIMENTO, 2015, p. 65). Na rede destas relações, “é comum que os ancestrais comam primeiro, embora em conjunto com as outras pessoas” (NASCIMENTO, 2015, p. 64). O compartilhamento das comidas, no candomblé, não se limita aos iniciados, não existindo qualquer exigência para alimentar-se, nem mesmo a participação nas reuniões do terreiro⁵³.

No entanto, esta expressão da religiosidade é questionada por parte do ativismo e da intelectualidade do direito à vida dos animais imolados, desconsiderando que no candomblé, como essência, o respeito à natureza e aos seres vivos se desenvolve em uma consciência ecológica que demonstra que tudo tem uma finalidade de existência. Em um pensamento comunitário, evidencia um contexto sociocultural determinante da coletividade, onde o ato de

⁵² Juana Elbein dos Santos - Os *Nàgô* e a morte: *pàde*, *asèsè* e o culto *Égun* na Bahia” (1986).

⁵³ No ato de alimentar-se se fortalece os laços entre as pessoas, reforçam-se laços e nutrem-se relações simbólicas a partir das gastronomias (LODY, 1995, p. 63). Pode-se afirmar que comer nessa concepção abrangente do conceito litúrgico do terreiro, equivale a cultivar, zelar, manter os princípios que fazem o próprio *Asè* enquanto a grande unidade, a grande conquista do ser religioso do terreiro. (LODY, 1995, p. 64).

alimentar-se, esta, enraizado em uma série de significados que de forma distinta, se apresentam como opostos das ordens jurídicas ocidentais hegemônicas⁵⁴.

Evidencia-se, no entanto, que os hábitos alimentares das comunidades de terreiros, ao abrigo de sua liturgia, em suas significações, ultrapassam os conceitos estereotipados pelas trajetórias de criminalizações, onde à livre expressão religiosa, circundada pelo histórico de supressões, se apresentam diretamente ligada ao racismo em discursos hegemônicos higienistas e elitistas, acerca das formas com que estas coletividades manipulam seus pressupostos civilizatórios. Assim sendo, demanda-se a necessidade de organização de estratégias de resistência, na busca por soluções para o enfrentamento do racismo religioso que impõe limitações nas diversas instância institucional, privilegiando a hegemonia de expressões religiosas que se apresentam de forma colonialistas, universalizastes e exclusivistas.

Voltando a conversa com esta pequena *Èkédjì*, direcionei para o escopo desta pesquisa perguntando, a partir do exposto, se ela conta para as demais pessoas de sua interação, sua participação nesta religiosidade.

“Às vezes eu conto pros meus amigos. E também às vezes eu não conto pra os amigos que são da minha escola porque eles vão achar que... não existam, então eles vão pensar bem... pensar bem ...e eles vão falar que não existam eles.”

Diante da resposta recebida, resolvo esclarecer, junto a Flavinha, o que “eles” (os amigos da escola) vão achar que não existe.

“O candomblé, os santos, os erês!”

Buscando, por melhor esclarecimento, continuo interpelando a menina: “Porque você acha que eles vão pensar isso?”

“Porque eles nunca foi em candomblé”.

⁵⁴ “Se a comunidade não puder se fortalecer com a imolação, é melhor que ela não aconteça. Matar por matar é uma das mais importantes causas de infortúnios que a percepção africana da realidade pode imaginar. Deste modo, em um mundo onde tudo é vivo, para manter a vida é preciso dedicar a vida de alguns viventes a essa tarefa de manutenção. E se matar é inevitável, nos cabe encontrar a melhor maneira para fazê-lo, sem crueldade, minimizando a dor, festejando e ofertando ao doador de seu corpo aquilo que ele gosta. Afinal, é isso que também acontece aos existentes humanos, para esse entendimento da realidade. Os seres humanos também um dia serão mortos e servirão de alimento para a terra e para os animais que nela vivem. E assim como evitamos a crueldade com humanos, deve-se evitar a crueldade com todos os outros existentes que compõe a grande comunidade viva da Terra.” (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p.69).

Perguntei então, se na escola já foi falado sobre candomblé. Sua resposta veio com muita firmeza, “*Não.*” Então, fazendo-me de surpresa retruquei. “*Não?*”

“Nãoo, nãoo, nãoo”

Continuo: “Nunca falaram do candomblé na sua escola?” Respondeu-me enfaticamente:

“Nunca, nunca, nunca!”

Neste instante, abrem-se portas para reflexões em torno de questões como a invisibilidade e o silenciamento, impostos a estas crianças e adolescentes que embora, orgulhosos de sua pertença religiosa, não se vêm reconhecidos nos espaços da escola, conforme destaca Caputo (2012):

[...] assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas. (Caputo, 2012, p. 33).

Volta-se, então e novamente, ao processo de discriminação frente à atitude de professores e colegas, quando não reconhecem e valorizam a identidade das crianças e adolescentes candomblecistas, que embora, em alguns casos não possuam a pele negra, carregam em sua identidade a condição de negro em virtude de sua religiosidade.

Por outra, é necessário considerar também, a atitude destas crianças e adolescentes candomblecistas, que preferem, por diversas vezes, como forma de proteção, a invisibilidade, indiferença e silenciamento, ao menosprezo e escárnio, configurados em brincadeiras pejorativas, fundamentados em sua pertença religiosa.

Desta forma, ao lhe serem imputadas experiências amargas de preconceito, discriminação e intolerância baseados na inserção nesta religiosidade, tem-se configurado o racismo religioso, visto estas atitudes estarem associadas a um determinado grupo étnico que no processo de colonização foi marginalizado e descrito como primitivo, não civilizado, inferior⁵⁵.

Resolvi então, depois do nunca reafirmado, prosseguir no diálogo por outra abordagem: “Mas e se você explicar?”

“É porque o conjunto está bem perto de outra pessoa e ai por isso que eles vão achar que candomblé não existe”.

⁵⁵ Nascimento (2017) “combater uma religião, não raro, implica combater um eixo da constituição da identidade de alguém, de um grupo, um povo”. (NASCIMENTO, 2017, p.53).

Continuo: “O conjunto?”

“Que dizer que a pessoa conte para o outro que o candomblé não existe, e simples assim, o outro, simples, conta para outro colega.”

Então você não sabe se tem outro amiguinho na sua escola que é de candomblé?

“Não. Eu não, nunca vi falar de candomblé.”

E a menina reitera:

“È que se eles quiserem saber o outro mesmo vai continuar repetindo, o candomblé não existe, ele vai continuar repetindo muitas vezes , até ele desistir...”

Procuro insistir então, questionando se ela já conversou este assunto com a professora. A resposta veio imediatamente:

“Ela falou que candomblé não existe”

E o que existe então?

“Ela disse que existe, tipo assim... frutas, animais, gente e até geladeira, ela não falou sobre mais nada”

Estas afirmações de Flavinha abrem espaço para se pensar acerca dos lugares ocupados pelas religiões hegemônicas e não hegemônicas no cotidiano da escola. Esta ao privilegiar conteúdos hegemônicos, eurocêntricos, dificulta a inserção das crianças e adolescentes candomblecistas em seu espaço, pois estes não se vêm representados e, portanto, não se reconhecem nesta esfera.

A criança continua seu diálogo colocando:

“Eu às vezes lembro e conto para outras pessoas que não são da minha escola.”

E segue contando com quem costuma falar a respeito de sua religiosidade, esclarecendo que são seus amigos do bairro onde mora e que não sabe se estes frequentam candomblé, todavia, imagina que estes tenham conhecimento a respeito. Procurou saber então, o que estes amigos falam do candomblé.

Respondeu-me.

“Eles sabem que que é candomblé.”

Procurando fomentar o diálogo, pergunto o que ela pensa do fato de não serem abordados, na escola, conteúdos referentes ao candomblé e se este fato pode ser considerado bom ou ruim.

“Eu acho que... é ruim né, porque o candomblé ajuda a ser mais legal tipo... dançar, cantar, tudo isso né.”

Mediante este relato, indago se em sua função de *Èkéjì* o mais importante era dançar e cantar.

“Cantar, dançar e carregar enin⁵⁶.”



Figura 2 - Flavinha carregando a Enin.

No *Ilê Asè Sòpònnòn*, as festas públicas destinadas ao nascimento dos *Ìyàwó(s)*⁵⁷ se caracterizam por quatro apresentações do iniciado a comunidade do terreiro. A primeira saída, ritual do *Efun* ou de branco, o iniciado, tomado por seu *Òrìsà* apresenta-se todo vestido e pintado de branco, em homenagem *Òsàlá*, carregando presa sob a testa, em um fio tecido de palha, uma pena totalmente branca. No centro de sua cabeça encontra-se a mostra o *Òsù*⁵⁸, fixado, em formado cônico, sobre o crânio raspado, em cima de um pequeno corte ritualístico, *gbéré*, do agora denominado *adósù*⁵⁹.

Nesta apresentação, o neófito é precedido, por seu *Bàbálòrìsà*, tocando o *adjá* à frente e muito discretamente, carregando uma esteira enrolada, uma *Èkéjì* ou um *Ègbón* da casa. O *iyawô* dança ao som dos toques e cânticos específicos, dando uma volta no sentido anti-horário no barracão. A esteira é estendida diante da porta principal do barracão, logo depois em frente aos atabaques e do ponto de energia principal do salão, o *Intoto*⁶⁰. Em todos estes

⁵⁶ *Enin* são esteiras feitas de palha, um dos emblemas de *Obaluaiê*. Também chamada de *Decisa* pelo povo Bantu e *Zocré* pelos Fon. A *Enin* liga o indivíduo à sua ancestralidade. Esta deve ser individual e faz parte de sua iniciação. Acompanhado o iniciado durante seu período de resguardo. Dormir na esteira representa o retorno ao princípio da vida, o reencontro com a ancestralidade, com o elemento Terra., como origem da vida.

⁵⁷ *Ìyàwó*, *iyawô*, *yao* e *iaô*: filhos já iniciados na feitura de santo, mas que ainda não completaram o período de 7 anos da iniciação

⁵⁸ Amalgamado de substâncias sagradas feito de substâncias sagradas de origem animal, vegetal e mineral. Elementos simbólicos significativo que determina a identidade no processo iniciático.

⁵⁹ *A – Dá – òsù*, "Aquele que carrega o *òsù*" ou "O Portador do *òsù*"

⁶⁰ *Intoto*: *Òrìsà* cultuado em seu assentamento e que não vira na cabeça de ninguém.

locais, o *adósù*, sempre sobre a esteira, fará a reverencia *Dòbálé*⁶¹ ou *Ìká* seguida do ritual *oÌpatéwo*⁶² (Pawo; Paò).



Figura 3 - Flavinha abrindo a Enin como fundamento de feitura para o Ipatéwo.

A partir de sua confirmação, a responsabilidade de carregar a esteira foi imputada a Flavinha, que orgulhosamente e de forma muito elegante executa esta tarefa reafirmando o que é destacado por Caputo (2012):

assim como os adultos, essas crianças são iniciadas no candomblé, desempenham funções específicas, recebem cargos na hierarquia dos terreiros e manifestam orgulho de sua religião. Na escola, porém, essas crianças e adolescentes são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas. (CAPUTO, 2012, p. 33).

A segunda saída, o iniciado, novamente tomado por seu *Òrìsà* apresenta-se todo vestido e pintado de colorido, carregando presa sob a testa, simbolizando realeza, honra fertilidade, em um fio tecido de palha, uma pena vermelha denominada *ìkòòdíde*⁶³.

Na terceira aparição, novamente vestido de branco, porém agora, sem pintura ou adorno é chegado o momento do *orukó*. A Iniciação para *Òrìsà* implica em uma morte simbólica e um

⁶¹ *Dòbálé* - cumprimento feito por filho de santo cujo *Òrìsà* (principal) é masculino. Deita-se de bruços no chão, de comprido e toca o solo com a testa. *Iká* = cumprimento feito por filho de santo cujo orixá principal é feminino, onde este deita-se de bruços no chão, tocando o solo com a cabeça e, simultaneamente com o lado direito e depois com o esquerdo do quadril no chão.

⁶² Bater palmas compassadas, em cadência.

⁶³ *Ikòòdíde* são as penas vermelhas localizadas na cauda do papagaio-cinzento/papagaio do Congo, chamado pelos *Yorúbá* – *Òdíde*.

renascimento para uma nova vida, consagrada ao *òrìsà*. Morre-se para o profano e nasce-se para o sagrado. Dentro desse processo, o recolhimento seria a parte dedicada a uma gestação simbólica em que se reproduz a vida no ventre materno. O novo indivíduo, então, ao nascer para o *Òrìsà*, verificado o seu destino, recebe um nome dentro do sagrado, o qual é anunciado pelo *Òrìsà* através da boca da *Ìyàwó*, em cerimônia denominada de *Ikómojáde* ou "Dia do nome". A quarta e última saída, com roupa de gala, o *Òrìsà*, trazendo suas insígnias apresenta sua dança pela primeira vez em público, descrevendo suas histórias e reproduzindo suas habilidades e força.

Flavinha segue dissertando sobre as questões aqui apresentadas, trabalhando com sua imaginação, fazendo referência aos colegas a quem costuma conversar sobre o candomblé, termina por me premiar com a declaração:

“a vida compartilha com a outra, ai compartilha comigo, compartilha com eles, compartilha com outro, e por isso que eu compartilho com eles”.



Figura 4: Flavinha abrindo a Enin para o fundamento.

Muito embora, sem estar consciente do fato, esta *Èkédjì* revelou-me partes da constituição filosófica, religiosa e cultural da religiosidade do candomblé, demonstrando o uso e a compreensão dos códigos rituais, bem como sua leitura, em um processo de entendimento, dos comportamentos determinados por esta religiosidade que são constitutivos da identidade de seu grupo. Elementos como a língua, o canto, a dança, ao serem compartilhados criam um sentimento de pertencimento, de harmonia e comunhão.

Logo após proferir estas palavras, seguiu-se um curto silêncio que indicava o fim do assunto. Neste átimo, da mesma maneira que iniciou a conversa, esta *Èkédjì de Omolu* se dispersou saindo para brincar livremente no espaço do terreiro.

E assim como no candomblé, sigo neste trabalho, com o sentimento de “partilha” fundamentado por Flavinha, onde “compartilhar” é mais que dividir, é fazer parte de algo com alguém.

2.2.3 O pequeno raio de luz – O príncipe, filho de Alá.

-É! Assim, fica muito mais fácil raspar! Assim foi a afirmativa feita por Otávio, que me foi relatada em muitas das histórias que envolvem este menino reservado, de olhos brilhantes, que dizem mais que sua boca, ao conversar com outra criança no terreiro, a respeito dos preceitos que envolvem a iniciação no candomblé.



Figura 5 - Otávio aos 14 meses, no ambiente do terreiro, acompanhado de sua mãe.

Em nossas conversas preliminares que constituíram o convite para a participação na pesquisa, Otávio, se mostrou bastante introspectivo e desconfiado.

Aos nove anos de idade, matriculado no quarto ano, terceira série do ensino fundamental, em escola pública na região central da cidade, o menino é frequentador assíduo do terreiro, desde os 08 meses de idade, onde seus pais são iniciados (sua mãe em *Òsun*⁶⁴ e seu pai em *Òṣóṣí*.⁶⁵) e membros efetivos da comunidade religiosa há cerca de oito anos. De pele clara, cabelos lisos, pretos e olhos também escuros, Otávio tem descendência italiana por parte de mãe.

Por outro lado, seu pai carrega características da etnia afro-brasileira. Filho mais velho, de pais de convívio independentes, este tem uma meia irmã pequenina, por parte de mãe - Maria Clara (01 ano de idade e também frequentadora do terreiro), que, como irmão amoroso e cativante que é, protege incondicionalmente.

Ao longo de sua frequência no terreiro, Otávio sempre se mostrou arredio em participar de maneira mais ativa nas festas e obrigações. Porém, com o passar do tempo, talvez em

⁶⁴ *Òrìsá* do rio, senhora da água doce e detentora do poder genitor feminino.

⁶⁵ *Òrìsá* caçador.

função de um amadurecimento, todavia sem deixar de ser criança, se mostrou desinibido, passando a interagir mais, até mesmo dançar na roda em dias de festas. Demonstrando uma força de vontade que aparenta nada poder influenciar, me levou a perceber que a produção de sentidos para as práticas no Candomblé passam por um processo de construção e negociação de sentidos na infância, onde as características próprias de cada criança, quando respeitadas, inserem sobre seu sentimento de pertença, de lugar ocupado não somente no mundo, mas também no terreiro.



Figura 6 - Otávio agora, aos 09 anos de idade.

Assim, Otávio possui uma compreensão das coisas ao seu redor tendo seu intelecto bem desenvolvido, todavia, evoluindo sempre mais, pela vontade que tem de aprender e de se aprimorar.

Sempre que me encontro com este príncipe, filho do *Alá*, sinto ser esta criança uma



Figura 7 - Otávio brincando, no terreiro, no período de feitura de sua mãe.

peessoa feliz, alegre, de espírito brilhante, como as manhãs claras e ensolaradas, assim como seu *Òrìsà, Òsògìyán*⁶⁶, que representa o nascer do dia e simboliza o primeiro raio de sol que esquent a terra depois da fria madrugada.

2.2.4 A borboleta de encanto e poder.

Com idade de 10 anos, matriculada no quinto ano, quarta série do ensino fundamental em escola pública no Bairro Paraíso. Kethellen não é iniciada. Contudo, comparece ao terreiro em toda oportunidade oferecida, frequentando, a casa, há 07 anos, período de iniciação de sua mãe biológica. Como sua mãe, a menina tem como *Òrìsà Yansã*.

Não se tem certeza ainda, se esta é *ekédji* ou *iyawô*. Filha caçula do total de três irmãos, criada por sua mãe e avós maternos, é a única do sexo feminino. Pescoço delgado, pele morena, cabelos secos encaracolados, esta menina gosta de mostrar-se amadurecida, ar carrancudo, no entanto, quando tem oportunidade torna-se bastante falante.



Figura 8 - Kethellen, aos 10 anos de idade.

Quando perguntada pela sua participação na pesquisa, aceitou sem restrições. Quando observo esta criança, sinto que esta é como uma borboleta, com o bater de asas que muitas vezes, gera uma movimentação de ar, que de forma intensificada, desencadeia a alteração da atmosfera litúrgica. Como a vida tem a sua própria sabedoria, não é ao acaso que Kethellen ainda não foi iniciada, pois, quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo pode simplesmente matá-la e neste momento me volto ao aprendizado

⁶⁶ *Òsògìyán* guerreiro forte, astuto e conquistador.

adquirido nesta religiosidade ao longo dos anos “*Não somos nós que fazemos o tempo e sim somos feitos por ele*” (Grifo meu). Há certas coisas que têm que acontecer de dentro para fora. Kethellen tem em sua essência a borboleta que no momento certo pode passar pela grande metamorfose.

2.3 Narrativa com adolescentes: *Omodé*, os filhos de *Òrìsà*.

Em outra análise, desloco-me para o termo “*Omodé*”, que em uma corruptela da língua *Yorubá* pode ser traduzido como “criança”. Mas na linguagem e no contexto da religiosidade, sua tradução literal seria filho do *Òrìsà* e é nesta segunda acepção que me apoio, correlacionando os adolescentes aqui caracterizados e os demais membros desta Comunidade de Candomblé.

Anunciados como filhos do *Àse*, nos momentos diversos, sua presença nesta pesquisa se revela de forma singular, intransferível e preciosa. Aqui retratados, os adolescentes, oscilantes entre a infância e a juventude, ficam imersos na infinita riqueza do saber e ensinar. Desta forma, em uma maneira suspensa de pensar o ser, me atormenta a reflexão que esses sujeitos se afloram lentamente das águas do conhecimento, em sua singularidade, com sensação de ser criança.

Visando um elemento específico, momentos definidos, e para melhor condução da pesquisa com adolescentes, apoiei-me nas Entrevistas Narrativas Episódicas, em que se pode partir de formas episódico-situacionais do conhecimento experimental (Flick, 2009, p. 172). Neste tipo de entrevista, o entrevistado é levado a discorrer sobre tópicos sob os quais a narrativa deve acontecer. Conforme afirma Flick (2009), “essas entrevistas são mais sensíveis e suscetíveis aos pontos de vista dos entrevistados do que outras entrevistas das quais tópicos concretos e o modo como devem ser tratados são demasiadamente pré-estruturados pelas perguntas” (FLICK, 2009, p. 177). Essa estratégia de investigação foi eventualmente pontuada por questões que responderam ao interesse da pesquisa como forma de adaptação do relato oral num contexto que propiciou a leitura fluida, inteligível, onde se procurou preservar a fala do narrador.

Buscando enfrentar esse desafio, as experiências individuais se tornam expressões de uma realidade social organizada pelo sujeito e da qual ele se apropriou. Nesta apropriação, o adolescente é sujeito ativo e tradutor das práticas que manifestam sua

subjetividade. Desta forma a experiência individual não pode ser considerada isoladamente da experiência social, ou seja, é no conjunto das experiências singulares que a realidade social emerge, se manifesta.

Sendo assim, a pesquisa implicou na procura por estratégias investigativas que permitiram conhecer um pouco do “olhar” do adolescente para as relações que se estabelecem nos espaços de convívio proporcionados pela instituição escolar, considerando sua participação e apropriação de saber originados na religiosidade Candomblé.

Essa abordagem me permitiu uma compreensão do todo a partir de aspectos singulares tanto orais quanto escritos e corporificados, sempre levando em consideração o objetivo e o foco da pesquisa, embora estes pudessem sofrer alguma mudança durante o trabalho, pois, os participantes puderam contribuir para apontar novos caminhos conforme afirmam as Professoras Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua (2010) no texto intitulado “*Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa*”:

É no processo de análise e no confronto entre diversas narrativas acerca do tema a ser pesquisado que as categorias relevantes vão se revelando de maneira mais consistente, trazendo descobertas e revelações interessantes a ponto de guiar toda a estruturação dos textos originados a partir delas (PÁDUA; SILVA, 2010).

A investigação narrativa, portanto, pode proporcionar uma dimensão social aos relatos que estão intimamente ligados à cultura do sujeito que narra. Neste contexto, podemos citar Minayo (2000), quando afirma que os cientistas sociais se utilizam desse procedimento por acrescentar dados pessoais e visões subjetivas a partir de um local social e biográfico, do narrador, tornando a narrativa um complemento essencial para o sistema de investigação⁶⁷.

O desenvolvimento desta pesquisa também se fundamentou na narrativa como estratégia de preservação, transmissão e expressão da cultura religiosa afro-brasileira, em que os adolescentes inseridos na vivência da religiosidade do Candomblé puderam expressar uma visão de mundo capaz de fundamentar a dimensão educativa.

⁶⁷ Tais abordagens, no entanto, possuem elementos comuns a exemplo do reconhecimento da complexidade das realidades humanas; o contato direto com os agentes selecionados para estudo, enfim, busca evidenciar a dinamicidade da realidade vivida pelas pessoas através dos seus respectivos grupos (MINAYO, 2005, p. 74).

Envolvendo relações de confiança e reciprocidade que foram construídas ao longo do tempo, o respeito, carinho e amizade, comuns aos adeptos do Candomblé, passo agora em um processo de retribuição, dentro do código da reciprocidade, apresentar esses sujeitos para propiciar uma interpretação densa de suas próprias interpretações.

2.3.1 Do arrebatamento à transformação – “Florzinha”

“Florzinha”, assim é chamada por sua avó materna. Amanda Gabrielly foi confirmada *ekédji* no Candomblé aos 05 anos de idade, pelo *Òrìsà* dono da casa. Matriculada no 9º ano do ensino fundamental, também em uma escola pública, no Bairro, Santa Efigênia, é filha de pais não iniciados, mas cujo tio, iniciado há 10 anos, ocupa um lugar muito respeitado na comunidade religiosa, carregando o *Oye de Oju Odê*⁶⁸.

De cabelos compridos, secos e cacheados, traços fenotípicos afro-brasileiros, Amanda se autodeclara “negra” e exhibe orgulhosa, seus turbantes e adereços, ligados a sua religiosidade durante as festas votivas.



Figura 9 - Amanda Gabrielly

Como seu *Òrìsà*, também *Oyá*, possui um poder de encantamento e sabe muito bem como usá-lo, quando necessário. De temperamento inquieto e extrovertido, exhibe a imagem de uma adolescente destemida, guerreira e porque não dizer, às vezes, rebelde.

Conheci Amanda ainda criança, aos quatro anos de idade. Pude acompanhar todo o seu desenvolvimento até a adolescência. Criada por sua mãe e seu tio, perdeu o pai, ainda bem pequenina. Agora com dezesseis anos, amadurecendo de forma rápida, ajuda nos afazeres da casa e cuida de seu único irmão, enquanto sua mãe e tio trabalham. Quando dança, movimenta-se com elegância e destreza lembrando o vento em seu simbolismo. Convidada a participar da pesquisa, balançou a cabeça e abriu um sorriso, concordando.

Como a flor de pessegueiro, deixa seu perfume no vento ao passar.

Quando observo Amanda modificando com o tempo, me recordo de Vinícius de Moraes, “Morena, linda, esgalga, penumbrosa. Parece a flor colhida, ainda



Figura 10 - Amanda em sua cerimônia de obrigação, no Terreiro.

⁶⁸ *Ojú Odê* – (Olhos do Caçador) - é um cargo ligado ao quarto de sí, como nos ajuda a entender Maximiano (2005, p. 176), a estrutura organizacional mostra a autoridade e as responsabilidades das pessoas, como indivíduos, como integrantes de determinados grupos.

orvalhada. Justo no instante de tornar-se rosa” (Vinícius de Moraes, Soneto da Rosa Tardia).

2.3.2 Entre raios e relâmpagos, o pássaro livre.

Atualmente, com 17 anos de idade com pais iniciados há mais de 21 anos no Candomblé, encontramos Grace Kelly. Sua mãe biológica, também *Ekedji*, foi confirmada, no *Òrìsà Òsun*, pelo *Òrìsà, Lógunèdè*, do *Bàbálòrisá*. Seu pai biológico, raspado em *Òsálá* e como *ebómin*, exerce o cargo de *Baba- kékêrê*⁶⁹.

Grace Kelly encontra-se matriculada no oitavo ano do ensino fundamental, em escola pública no Bairro Santa Efigênia. De pele clara, olhos pretos, corpo esguio, cabelos lisos e escuros,



Figura 11 - Grace Kelly no período de uma de suas obrigações litúrgicas.

Grace adora música e dança. Como Amanda e Flavinha, também foi confirmada em *Yansã*, como *Ekedji* pelo *Òrìsà* dono do *Ilê*, há doze anos.

“Somos o parzinho de jarra de nosso pai *Omolú*”. É assim que Grace se refere à Amanda e a si mesma no contexto da religiosidade. Orgulhosa por pertencer à família espiritual, domina as funções de *Ekedji*

com muita responsabilidade e sabedoria.

Quando questionada a respeito da pesquisa, aceitou participar de muito bom agrado. Para descrevê-la, é necessário fazê-lo ressaltando que esta adolescente decidida, dotada de autonomia, sabe escolher bem o que quer. Apesar de ter nascido e se criado dentro da religiosidade, nunca se colocou a sombra de seus pais, usufruindo das possíveis benesses da posição hierárquica destes, dentro da liturgia.



Figura 12 - Grace Kelly, aos 06 anos, no espaço do Terreiro, preparando para festa pública.

Para retratá-la, me vem à mente, o pequeno passarinho, que quando cresce, voa do ninho direto para o infinito, para além do horizonte, pois tem a liberdade do vento, e na procura pela

⁶⁹ Pai pequeno

felicidade, durante o tempo de tempestade, busca abrigo no pensamento e em sua religiosidade.

2.3.3 Do arco e flecha à elegância do caçador

Focado e muito determinado, espontâneo, honesto e também reservado como seu *Òrìsà*, conhecemos Vitor. Idade de 16 anos, matriculado no primeiro ano do ensino médio, em escola



Figura 13 - Vitor no período de seu preceito de feitura.

pública, no bairro Saudade. Frequentador há três anos e iniciado há cerca de 6 meses, este garoto é filho de mãe iniciada há um ano (*Òrìsà Òsun*) e pai simpatizante da religiosidade, porém não iniciado. Tem somente um irmão mais velho, não iniciado.

Amoroso, encantador, preocupado com todos os problemas, sendo, incapaz de negar qualquer ajuda a alguém, Vitor sabe como poucos, se reorganizar para prosseguir pelos diversos caminhos da vida. Pele clara, olhos escuros, o seu garbo e elegância vem do espírito. Como seu *Òrìsà*, o mato, as águas, os bichos, as estrelas, o sol e a lua, são a sua orientação para a vida, por

estar ligado, destacando-se em tudo aquilo que é natural e também às artes, como a dança e o canto.

Não discute sua fé, postura que aprendeu com sua mãe biológica. Acredita e é fiel seguidor da religião que escolheu. Não é rancoroso e apesar das dificuldades enfrentadas no período da adolescência, consegue se resignar e reelaborar seus caminhos, sempre que necessário. De Vitor, o pouco que presenciei que convivi e no que pude percebê-lo, pareceu-me o suficiente para saber que seus sonhos são sonhos de menino, que aos poucos vão amadurecendo.

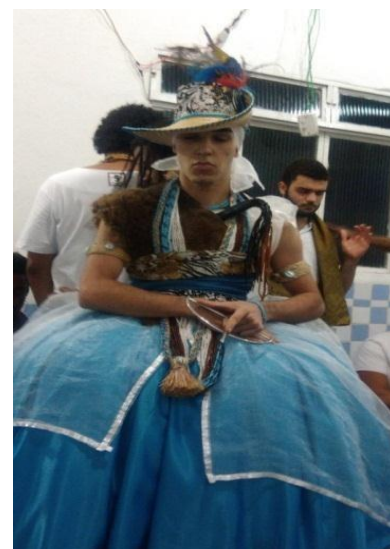


Figura 14 - Vitor no seu *Òrìsà* *Òṣòṣí*.

Em todas as suas faces, com simplicidade e bom gosto, ele não se deixa desistir. Apesar do caminho da vida não ser fácil e ser lotado de provações este jovem, como seu *Òrìsà*, está sempre espregueada, fazendo escutar pela ausência do ruído onde talvez não se deva falar. É o próprio coração, que lê o que não é dito e talvez o negado, e sabe que a vida sempre há de deixar rastros.

CAPÍTULO 3: A CASA; O SANTO; A FAMÍLIA: “*ILÊ ASÈ SÒPÒNNÒN*”

Ágò n'ilé, n'ilé, n'ilé, ma dàgò Sápàdà, A jí nsùn, ma dàgò Ágò n'ilé, ágò.

Permissão (licença) para entrar na casa. Licença Sapatá, Ajinsun, permissão para entrar na casa, licença. (BARROS, 2005, p. 95).

Acredito que o Terreiro é um espaço de aprendizagem, de mediação de conhecimento valioso, onde as descobertas e valorização de saberes se configuram em construção social. Desta maneira as religiões de matrizes africanas podem ser vistas como sociedades nas quais se desenvolvem ações essenciais à vida humana.

(...) se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. (BRASIL, 1998b, p. 11).

O Terreiro é a corporificação do espaço ritual, é o local das atividades litúrgicas onde a comunidade se reúne. Para melhor compreensão, procuro situar o que chamo de terreiro como os lugares onde se pratica a religião tradicional africana, templos religiosos comumente chamados também de *Ilê* (casa), *Egbé* (comunidade) ou roça, conforme interlocução com Santos (2008). Parafrazeando o pesquisador Muniz Sodré (1988, p. 50), um terreiro é uma associação litúrgica organizada “*Egbé*”. Ainda se referindo a este espaço, Sodré nos reporta ao conceito de patrimônio cultural, em que patrimônio, na sua etimologia, abrange o significado de espólio atribuído à memória coletiva de alguma coisa culturalmente comum a um determinado grupo.

A escolha deste lugar de pesquisa levou em consideração o critério da possibilidade de inserção dos indivíduos, nas condições adequadas para atender a demanda da pesquisa, e da possibilidade de, como pesquisadora, poder estar presente para o seu desenvolvimento.

Conforme indicações de Geertz (1989), estudamos não o Terreiro, mas no Terreiro porque é neste ambiente que as relações interacionais de ensino-aprendizagem, de leitura e visão de mundo acontecem, efetivando os laços de uma comunidade de terreiros que constituem a unidade social de cultura e são mantidos no tempo sob a forma de famílias de santo (Verger, 2007).

No meu percurso, durante a construção desta dissertação, estive sempre sendo levada ao desafio da aproximação e distanciamento, como sugere Levi Strauss (1976), “um

movimento de estranhar-se em si mesmo e familiarizar-se com os outros”. Neste contexto, me apoio também na observação de Silva (2000, p. 101-102), quando afirma que a inserção de antropólogos nas religiões de matriz africana pode ser considerada um recurso para a pesquisa.

Apesar de alguns estudiosos verem essa inserção como uma posição ambígua que pode levar a uma situação de conflito, acredito que soube desenvolver posturas coerentes para elaboração desta pesquisa. No entanto, minha experiência foi de enriquecimento visto já ser iniciada no Candomblé quando da construção deste trabalho. As histórias aqui relatadas são imbricadas a minha história ao longo destes vinte oito anos de convivência. Portanto, fazem parte da minha própria vivência. Todavia, os momentos formais destinados à produção desta pesquisa, ocorreram com a seriedade necessária.

É bem verdade que pertencer à comunidade de terreiro anteriormente me propiciou uma facilidade de aproximação e confiança dos sujeitos envolvidos. Desta maneira, de certa forma, me atrevo a dizer que realizei um estudo com inspirações também etnográficas por me permitir uma maior interação por meio de diálogos, entrosamentos com os atores sociais que me propus a pesquisar, e que ao longo dos anos, estou acompanhando o crescimento e amadurecimento.

Em “Os Nagôs e a Morte”, Santos (1988) defende a iniciação do pesquisador como um princípio metodológico legitimador da observação participante, que confere confiabilidade. Foi neste princípio que me amparei, assumindo o protagonismo deste desafio de me tornar pesquisadora.

O registro de cenas da vida cotidiana da casa da qual sou parte ativa, por meio de fotografias, filmagens e elaboração de um diário de campo para anotações e observações me conduziram a reflexões posteriores relevantes para o tema.

Desta maneira compreendi a identidade religiosa como um processo de reelaboração que partiu das diversas formas. Todavia, as histórias dos meus sujeitos ao serem contadas e escritas, farão parte documental importante de minhas memórias pessoais e da comunidade deste terreiro.

Falo, portanto, de um lugar de pertencimento, um terreiro de Candomblé, nação Nagô, denominado “*Ilê Asê Sòpònnòn*”⁷⁰, que tem seu endereço no bairro Paraíso, local de ocupação popular, à rua Isaura Possidônio, nº. 100, na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, de cujo culto sou participante ativa. Aqui esclareço que cada terreiro se diferencia do outro por sua nomenclatura e por basear-se em diferenças rituais, de vocabulário africanizado usado em cerimônias e atividades cotidianas. Esses, entre outros, são os diferenciadores das nações, que aludem às possíveis origens étnicas com o continente africano.

O *Ilê Asê Sòpònnòn*, encontra-se em uma área urbana, em um bairro a quinze minutos do centro da cidade, de ruas asfaltadas e comércio nas proximidades. Objetivando a preservação da tradição de matriz africana, de caráter social e cultural, o Terreiro foi idealizado por seu *Bàbàlòrisá* Eduardo Gomes e um grupo de pessoas que buscavam a preservação e o resgate da tradição africana em seus mais diversos aspectos, procurando contribuir, desta forma para apropriação da auto-estima, valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro em conformidade com o que afirma Cossard (2014, p. 67):

Para realizar o desejo dos deuses, o chefe de um terreiro não age sozinho, pois conta com a ajuda de muitas pessoas sob suas ordens. Juntos, formam uma grande comunidade muito organizada, o egbé, onde cada um está a serviço dos deuses. A(o) chefe do terreiro é a cabeça desse verdadeiro organismo, e os que a(o) cercam são seus braços e pernas. Esse entrosamento vai exigir uma disciplina severa, muita abnegação e sacrifício. É uma escolha para o resto da vida. (COSSARD, 2014, p.67).



Figura 15 - Assentamento do *Òrìsà Òsónyìn*.

Criado por seus avós, portanto, filho e neto de pais espiritualizados, o *Bàbàlòrisá*, Eduardo de *Omólú* foi iniciado na liturgia africana aos doze anos de idade, por pai João de Ogum, “*Ofare Omenege Pejô*”, na cidade do Rio de Janeiro, no *Òrìsà* cujo nome deu origem a sua casa.

Seu avô (que o registrou como filho) foi umbandista muito conhecido e respeitado nas redondezas, cujo nome ainda é lembrado “*João Marinheiro*”, ou simplesmente “*Sr. Marinheiro*” em função da carreira seguida na Marinha Brasileira. Seu pai/avô deixou para seu neto/filho não somente o interesse e conhecimento pela religiosidade afro-

⁷⁰ Conforme coloca Verger (2012, pag. 252) *Sòpònnòn*, pode ser denominado *Omolu* ou *Obaluaiye* (rei do mundo) na tradição Ketu. Vestido de palha, leva nas mãos um sasara (xaxará), espécie de bastão, decorado de búzios e confeccionado de nervuras de palmeiras. Seu ritmo é denominado *Opanije*, que para os Yorubas significa —Ele mata alguém e o comel. Suas cores são brancas, pretas e vermelhas. Melhor definido, ele é aquele que pune os malféitores e insolentes enviando-lhes a varíola. (VERGER, 1981, p. 212).

brasileira como herança familiar, mas também, a forma de tratamento “*Marinheiro*”.

Reconhecido, no meio, pela exigência, perseverança, rigidez, pai “Eduardo Marinheiro”, já iniciou muitos filhos.

No *Ilê Asè Sòpònnòn*, logo na entrada da casa é possível perceber a presença de símbolos que sacralizam o espaço do terreiro, como o assentamento destinado a *Òsónyìn*, e logo depois a *Ògún*⁷¹, no lado direito, na rampa de acesso ao interior do *Egbé*.

Em seu interior encontramos uma edificação destinada à moradia do *Bàbálòrisá* e sua família, reafirmando a premissa de que os lugares das atividades religiosas também são extensão do próprio lar nos terreiros.

O espaço físico do terreiro é marcado pelos vínculos familiares, e compreende tanto a família-de-santo, quanto à família biológica. À frente da casa situam-se o salão principal e espaço que dá acesso às demais dependências da casa.

O barracão, como é comumente chamado, constitui o local utilizado para as danças e realização das festas litúrgicas. Neste ambiente, no chão, em meio ao piso de ardósia, existe um pequeno quadrado branco, de mármore, do *Òrìsà* denominado *Intoto*, proporcionando uma ligação, não visível, entre o chão e o teto simbolizando os dois espaços revestidos pelo sagrado, contendo uma simbologia que os conferem status de fundamentos da casa.



Figura 16 -
Assentamento do *Òrìsà*
Ògún.

A frente do barracão encontra-se o espaço reservado à cadeira destinada ao Pai Eduardo, bem como três tambores dispostos linearmente. O primeiro é denominado “*Lé*”, este é responsável em dar o ritmo. O segundo, o “*Rumpi*”, tem a responsabilidade de reforçar o ritmo ditado

⁷¹ *Òrìsà* da guerra, protetor dos templos, dos caminhos.

pelo primeiro. E o terceiro, chamado de “*Rum*”, é o tambor maior que dita a “dobra” fazendo variações e acentos durante os toques.

Segundo Parés (2007) “sendo esses nomes deformações das palavras de origem *fon hun* e *hunpevi*, para os dois primeiros, e da palavra *nagô omele*, para o terceiro” (PARÉS, 2007, p. 320).

A sonorização e ritmo é o que desperta o transe, fazendo o corpo dançar encantado. Os tambores são tocados, ora com as mãos, ora com os chamados *Aguidavi* ou *àtòrì*, isto é, varetas que anteriormente a sua utilização são consagradas, a fim de entrarem em correspondência, junto às divindades.



Figura 17 – Tambores: *Rum*, *Tumpi* e *Lê*.

Outro instrumento utilizado no ritual é o *agogô*, corruptela de *Akôkô*, que quer dizer, tempo, hora, em língua *Yorubá*.

Instrumento metálico em forma de sino, tocado com uma vareta e que comanda toda a musicalidade na sala, definido também como *gã*, (campânula de metal, percutido com uma baqueta de madeira a fim de marcar o compasso

dos atabaques).

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, 1997, p. 271).

Logo à direita, no barracão, um pequeno corredor leva aos fundos da casa onde encontramos outros espaços. Entre estes, o destinado ao *Rondemé* ou *roncó* também conhecido como *Sabagi* (Camarinha), é o local onde os indivíduos são recolhidos, para os ritos de iniciação ou obrigação, pelo tempo determinado, podendo variar de acordo com a nação. Neste ambiente, não é permitido à entrada de pessoas não inseridas formalmente na religiosidade, conforme explica Caputo (2012), “Um terreiro de candomblé é constituído de muitos espaços

cheios de significados. Em alguns é possível entrar, em outros, não” (CAPUTO, 2012, p. 49). Somente através dos ritos de iniciação, em seus variados níveis e formas que os membros do grupo irão estabelecer “uma relação permanente que é a própria essência da organização social do grupo” (LIMA, 2003, p. 69).

Os Terreiros congregam indivíduos que, em virtude de seu processo de iniciação, adequado a cada caso, são integrados a uma hierarquia religiosa e ficam ligados por laços de parentesco mítico. É na camarinha que encontram os assentamentos dos *Òrìsà(s)*, nos denominados “Pegi” (altar individual) ou *pêpêlê*⁷². Este também é o ambiente onde são colocadas as oferendas rituais. Nos fundos do terreiro, na parte superior, encontramos outros espaços, como o que abriga os momentos de descontração e convívio da família do *Ilê*. Tem-se, ainda, um cômodo destinado a guardar as vestes e indumentárias utilizadas no culto, bem como um banheiro de uso exclusivo de idosos e pessoas dependentes fisicamente.

Mais ao fundo da casa, ainda na parte superior, encontramos a cozinha ritual cuja importância é explicitada por Barros:

É na cozinha que se sussurram os fundamentos, se escondem os segredos, mas é também de onde surgem as cores, os sabores e os perfumes que encantam as divindades e avalizam os mistérios que existem entre o orum e o aiê. Deste local sai o ajeum, alimento e sustentáculo de homens e divindades, que congrega e une toda a comunidade! (BARROS, 2009, p. 193).

Neste espaço de dimensão simbólica são preparados variados pratos para a comida de *Àse*, bem como as destinadas à comunidade. Para isso, o ambiente possui variados utensílios como, por exemplo, garfos, facas, gamelas, colheres de metal e de pau, pratos de vidro, louça, barro e ágata, panelas de alumínio e pedra, tachos de ágata e cobre, entre outros, confeccionados, como vimos, em materiais também variados.

Caputo (2012) descreve como é este espaço em dias festivos “um dos lugares mais movimentados da casa [...] o trabalho na cozinha não para, tamanha sua responsabilidade em preparar as comidas que serão oferecidas aos *Òrìsà*, assim como as refeições destinadas aos filhos da casa e também aos visitantes que chegam para as festas” (Caputo, 2012, pg. 51).

A cozinha é um espaço importante, porque, integrada a todos os rituais, proporciona a restituição do equilíbrio das relações através da elaboração da comida e do ato da

⁷² “O *pêpêlê* antes da impregnação dos elementos mágicos vindo dos rituais é um espaço comum, o destino de lugar sagrado e privado é adquirido pelos instrumentos do *Axé*, através de ervas especiais, água lustral, imolação de animais, quando o sangue assume importância nos ritos de sacralidade. A colocação dos objetos e sua ordenação, segundo montagens específicas, irá representar o *Orixá*, tornando-se então o altar do culto” (LODY, 1984, p. 42).

alimentação, podendo satisfazer o desejo pelo alimento, tanto de *Òrìsà(s)*, quanto dos indivíduos dentro da comunidade, além de possibilitar o conhecimento necessário para a formação religiosa dentro da casa de santo.

No candomblé os deuses comem. Cada um tem sua comida particular, de seu agrado pessoal, de sua preferência pessoal. Comida ligada às suas histórias, aos seus odus, a seus mitos. Comida que muitas vezes é cantada e dançada numa integração harmoniosa de gesto, música e palavra (LIMA, 2010, p. 138)

Muito embora a cozinha seja um local destinado ao comando feminino (*Iabassé*), nesta comunidade, esta tarefa não é generalizada em conformidade com o que afirma Bastide (2001):

A função de preparar os pratos místicos nem sempre é atribuída a uma mulher e sabe-se, com efeito, que os homens, quando se encarregam disso, são cozinheiros ainda mais hábeis. Assim se explica o que vimos em um terreiro jeje, um cozinheiro muito aplicado em sua função, e que me falou, como um verdadeiro apaixonado, dos preparativos das cozinhas dos deuses (BASTIDE, 2001, p.334).

Assim, o conhecimento em todas as implicações e peculiaridades da comida ritual, seus diversos saberes, fazeres, além dos gostos e restrições dos *Òrìsà(s)*, devem ser absorvidos por todos, homens ou mulheres.

Também ao fundo, porém no espaço inferior, têm-se três banheiros, sendo um masculino, um feminino e um terceiro para uso geral. No mesmo local, parte inferior do terreiro, existe também um cômodo de tamanho grande, sem piso, destinado aos assentamentos do *Òrìsà Èṣù*. No terreno onde se encontra, o *Ilê* é agraciado, ao fundo, com moitas de bambus, ou em língua *Yorubá*, *parun*.

Importante salientar que o indivíduo ligado ao Candomblé compreende a importância desta planta. Com o bambu é possível aprender a reagir às tormentas através da flexibilidade. Sua maleabilidade demonstra sabedoria ao envergarem-se para não quebrar, ensinando que se deve seguir sempre adiante nos percalços da vida com a envergadura necessária. Lembra-nos que sozinhos nada se pode, mas como o *Oparun*, juntos, se pode ser indestrutível. No seu crescimento, o bambu se desenvolve em direção aos céus sem se importar com o que está a sua volta. Sendo oco, ensina, ao homem, a necessidade de se esvaziar das vaidades para atingir as alturas.

Próximo a esta paisagem encontramos o local destinado ao banho de ervas e folhas – *Abô*, que tem por finalidade a limpeza e purificação da energia corporal. Cada casa possui uma combinação destas folhas e ervas que às vezes são misturadas a outros elementos. No *Ilê Asè*

Sòpònnòn, o banho de *abô* se restringe somente a ervas e folhas maceradas e misturadas a água potável, que logo são armazenadas dentro de um jarro de barro (porrão) para fermentação e uso.

Nesta comunidade, os filhos costumam se reunir aos sábados para efetivar o processo de aprendizagem necessário à continuidade e preservação do conhecimento relativo a esta religiosidade, como cânticos e danças, cuidado com o *Òrìsà* individual, bem como com os seus pertences.

Procurando favorecer o processo de socialização, nestes dias, o almoço é servido para todos os presentes e o ato de alimentar torna-se mais uma forma de integração, reafirmando o conceito de família:

Dividir a comida é um modo quase técnico de dizer que se faz parte da mesma família. E, ainda hoje, em várias expressões dialetais, a casa se identifica com a comida, que permite à comunidade doméstica viver ali, todos juntos: “vamos para casa”, no léxico tradicional da Romagna, quer dizer “entremos na cozinha”. Em todos os níveis sociais, a participação na mesa comum é o primeiro sinal de pertencimento ao grupo. Esse pode ser a família, mas também uma comunidade, uma confraria, corporação reafirma à mesa a própria identidade coletiva: toda comunidade se reconhece no refeitório, onde todos são obrigados a dividir a refeição e somente os excomungados, aqueles que se mancharam com alguma culpa, são excluídos temporariamente. (MONTANARI, 2008: p. 127).

Neste *Egbé*, o calendário de festas litúrgicas acontece de forma estipulada, ao final de cada ano, por uma assembleia deliberativa, composta pelos filhos da casa. No entanto, existem festas já estabelecidas previamente e que são recorrentes em todos os anos. Destas festas, no mês de janeiro para abertura do ano, têm-se as Águas de *Òsálá*⁷³; O mês de agosto é reservado ao dono da casa, o *Òrìsà Omolú (Sòpònnòn ou Sakpatá)*, com a festa denominada “*Olubajé*”⁷⁴. Esta festividade conta com a presença de maior número de filhos, inclusive os que moram fora, não somente da cidade, mas também do estado de Minas Gerais. Nesta festa são ainda lembrados os *Òrìsà Nanã*⁷⁵ e *Òsùmàrè*⁷⁶. No mês de setembro festejam-se as divindades infantis, os *erês*.

⁷³ Primeiro *Òrìsá* a ser criado pelo deus supremo cuja missão era criar o universo, todos os seres e coisas que existiriam no mundo.

⁷⁴ Festa anual em homenagem ao senhor da terra.

⁷⁵ Matriarca das águas paradas e das águas que estão contidas na terra e, sobretudo, da lama que é a matéria prima de tudo que nasce.

⁷⁶ Irmão mítico de *Omolu* e o filho mais novo de *Naná*, associado à terra e a água. *Òrìsá* do movimento e dos ciclos, representado por uma serpente.

Em outubro, como uma forma de homenagem a *Dagã*⁷⁷ do *Ilê*, já chamada a ancestralidade, é realizada a festa para *Òsun*, a senhora das águas doces, juntamente com seu filho, *Lógunèdè*⁷⁸. Alternativamente, entre os anos, acontecem em abril, ora, o chamado “*àgbàdo*⁷⁹” de *Òṣóòsí*, ora festa ao *Òrìsà Ògún*. No mês de dezembro é de comemoração ao *Òrìsà Yansā* juntamente com o *Òrìsà* da Justiça – *Ṣàngó*⁸⁰.

Este ano de 2019, excepcionalmente, aconteceu também ao final do mês de janeiro, festa em homenagem a *Yemonjá*⁸¹ e no mês de maio a *Oxumarê / Bessén*. A realização de iniciações e obrigações acontece mediante esta agenda ritual. Apesar de se estabelecer calendário de festas, esta comunidade se apresenta relativamente fechada, sendo necessário aviso prévio, aos seus dirigentes, para comparecimento das festividades e visitas ao *Ilê*. No entanto, os parentes consanguíneos e amigos dos filhos da casa são sempre presença assídua nas diversas datas comemorativas.

Òrìsà Ossāe/Ossaim/Ossayin/Òsónyìn, que é o responsável pelas folhas, é reconhecido em todos os processos de feitura dos filhos (*iyawôs*), com a cerimônia denominada *Sassanhe* (*Sassayin*), *Asà Òsányìn* ou *Sasányìn*, conjunto de cantigas para as folhas (*orín ewé*⁸²), por meio dos quais são pronunciadas as palavras de encantamento (*Ófòs*⁸³) para despertar o princípio vital (*Àse*) das folhas. Esse ritual segue uma sequência e cada folha corresponde a um encantamento. Em especial este ano de 2019, no mês de março foi realizado o primeiro Seminário do “*Ilê Asè Sòpònnòn*”, intitulado “Folhas Sagradas” onde foram abordados vários temas relativos ao uso medicinal e litúrgico das plantas.

⁷⁷ *Dagã*, ou se é de grau mais recente, *Sidagã*, especializadas na celebração do padê de Exú (BASTIDE, 1961, p. 59).

⁷⁸ *Òrìsá* da riqueza e da fartura, filho de Oxum e Oxóssi.

⁷⁹ *Àgbàdo* é o milho pertencente aos *Òrìsà* (s), *Ògún*, *Osoosí*, *Sòngó*, *Yemonjá* e *Òbàtálá*, cujas sementes são de uso básico no culto, na culinária dos *Òrìsàs* e na alimentação cotidiana da comunidade

⁸⁰ *Òrìsá* do fogo e dos trovões regente da justiça.

⁸¹ “*Yèyè omo ejá*” - “Mãe cujos filhos são peixes”. Ligada à criação, considerada a Grande Mãe das águas salgadas.

⁸² Folhas.

⁸³ Entre os iorubás, a preparação de remédios e trabalhos mágicos deve ser acompanhada de encantamentos (*Ofos*) com o nome das plantas, sem as quais esses remédios e trabalhos não agiriam. A transmissão oral do conhecimento é considerada o veículo do axé das palavras, que permanecem sem efeito em um texto escrito. Palavras para que possam agir, devem ser pronunciadas. Entre os iorubás, os *Ofós* são frases curtas nas quais muito frequentemente o verbo que define a ação esperada, o verbo atuante, é uma das sílabas do nome da planta ou do ingrediente empregado. (VERGER, 1995, p. 36).



Figura 18 - Mostra de folhas no Seminário

Ainda como forma de divulgar, propagar e conhecer ritmos ligados à percussão, no *Ilê Asè Sòpònnòn* é desenvolvido um projeto de Maracatu, com a criação (2017) de um grupo percussivo que além de difundir a cultura também abre as festividades consideradas mais significativas da casa, como a festa do *Olubajé*. Nos momentos relativos ao Maracatu, cria-se uma interação entre os frequentadores do terreiro e os moradores locais, inserindo o *Ilê* no dia a dia da Comunidade do bairro e facilitando o diálogo População/Terreiro. Neste projeto são desenvolvidas oficinas de conteúdo teórico- práticos, usando técnicas ligadas a consciência e percussão corporal, instrumentos, musicalização, canto e danças, voltados ao maracatu e diversas outras manifestações de origem afro-brasileiras.



Figuras 19 - Alguns dos componentes do Grupo de Maracatu do Ilê.



Figura 21 - Flavinha, Otávio e Maria Clara participando do Grupo de Maracatu





Figura 22 - Flavinha, vestida com a camisa do Ilê em seu primeiro ano de vida.



Figura 23 - Foto de Obrigação de Flavinha ao lado de seu Zelador (Pai de Santo).



Figura 24 - Otávio e Flavinha brincando no Terreiro em dia de festa.



Figura 25 - Maria Clara no Grupo de Maractu do Ilê em dia de saudação e cortejo nas ruas.



Figura 27 – Maria Clara acompanha junto de outro frequentante o Grupo de Maractu do Ilê.



Figura 26 – Pai Eduardo participando do Grupo de Maractu do Ilê no dia de cortejo nas ruas.



Figura 28 – Priscilla (Loy) tocando instrumento de percussão Africano (Gongue) responsável pela marcação do ritmo.



Figura 29 – Vitor e irmãos de santo no cortejo.



Figura 30 – Flavinha e família-de-santo - Grupo de Maractu do Ilê.



Figura 31 – Flavinha e família-de-santo: preparação para saída do Maractu em cortejo nas ruas.



Figura 32 - Grace Kelly e Amanda Gabrielly - "Somos o parzinho de jarra de nosso pai Omolu" (Grace Kelly).



Figura 33 - Grace Kelly e Amanda Gabrielly em suas funções de ekédji de Omolu.



Figura 34 - Amanda Gabrielly com instrumento de percussão usado no maracatu.



Figura 35 - Grace Kelly e Amanda Gabrielly dançam com Omolú.

3.1 OFÒ – a fala tece o canto, caia-se em encanto.

Neste sentido, a oralidade se torna outra característica estruturante do *candomblé*, sendo um de seus pilares, a palavra, que para além de um sistema antropológico de fundamentação essencial da cultura, assegura a perenidade do patrimônio verbal desta religiosidade. Desta forma, este patrimônio é compreendido como consciência identitária ao oportunizar o entendimento da ancestralidade e do culto às divindades, estruturando as relações do homem com o divino, com o mundo, consigo mesmo e com o outro.

O pensamento africano, tradição *Yorubá*, poia-se no pressuposto de que tudo no mundo é energia, com diversas manifestações. Esta energia resulta do sopro divino no momento da criação. Baseando-se na sacralidade do hálito (*Èémí*) e da compreensão de que os seres humanos foram constituídos de vida, através do sopro do criador, a emissão da palavra, torna-se um dos principais veículos de transmissão de conhecimento. Destarte, reconhecida como condutora do *Èémí*, a fala, está associada à emissão de partículas sagradas do ser, à medida que é compreendida como sopro de Deus.

A fala e as palavras se originam de uma troca de ar existente no ambiente rico em vida e informações e o interior de cada pessoa, com seus afetos, emoções e pensamentos. Como significante, caracteriza-se a respiração, na ação de inspirar e expirar o ar. Para a sobrevivência do ser, é necessário que este ar, transpasse por todo o corpo, e ao transitar pelos órgãos fonéticos é expelido pelas fossas nasais e pela boca, no processo de formação das palavras. Todavia, o ato de falar denota esforços que estão aquém da eficiência do aparelho fonológico.

O som da palavra, sua entonação, a vocalidade, são elementos fundamentais para os fins sagrados. Em suma, da circulação do ar que atravessa as coisas, o mundo, os corpos, surgem os pensamentos, que estando em movimento, são capazes de apreender o sensível, que nasce da respiração.

No entanto, como significado⁸⁴, a fala, neste contexto, também está associada ao valor contido na palavra e o que ela pode revelar. Assim, a palavra originada do hálito sagrado é a forma

⁸⁴ De acordo com o texto “Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social “ (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 327- 336), a linguagem oral corresponde a uma habilidade especial dos seres humanos e pode ser compreendida como um sistema de duas faces, a significante e a de significado.

primária do divino, pois, dotada do sublime, assume configurações variadas, criando e recriando o mundo material e imaterial. Os ensinamentos são registrados na memória, por intermédio da capacidade humana em absorver e transmitir informações e como em um fio condutor, é repassado, em um sistema de repetição, para que o conteúdo não se perca, carregando a intencionalidade de preservação do ser, do saber, muito embora, imbuído, muitas vezes, de mutabilidade natural da própria vida.

Deste modo, a palavra transmitida pelas gerações através da linguagem oral, consolida os valores morais, éticos e culturais dos diversos grupos.

O conhecimento e a tradição não são armazenados, congelados nas escritas e nos arquivos, mas revividos e realimentados permanentemente. Os arquivos são vivos, são cadeias cujos elos são os indivíduos mais sábios de cada geração. Trata-se de uma sabedoria iniciática. A transmissão escrita vai ao encontro da própria essência do verdadeiro conhecimento adquirido numa relação interpessoal concreta. (SANTOS, 2016, p. 53).

Nesta dimensão, mesmo a escrita, somente se expande por intermédio da oralidade, porque em sua tradição, repousa um passado que imprime sentido ao presente.

No cotidiano do terreiro *Ilê Asè Sòpònnòn*, os adeptos fazem uso de um vocabulário singular ao misturar o português com o *Yorubá* e o *Fon*, emergindo uma combinação entre a oralidade e a escrita, agregando as duas formas de conhecimento. Todavia, a oralidade mantém seu destaque ao se apresentar como a principal referência de transmissão da cultura e práticas religiosas no tempo e espaço, reconhecendo na palavra o valor religioso imbricado ao saber e à honra. Em consonância e reforçando este aporte percebido nesta comunidade, apoia-se em Hampâté Bâ (2010, p. 174) ao abordar sobre a tradição africana:

A tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca. Por esse motivo a maior parte das sociedades, considera a mentira uma verdadeira lepra moral.

E reitera:

Na África Tradicional, aquele que falta com a palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade, seria preferível que morresse, tanto para si próprio, como para os seus. (Hampâté Bâ, 2010, p. 174).

O “significante” refere-se ao aspecto formal da linguagem, constituído pela junção hierárquica de elementos como fonemas, palavras, orações e discurso. O “significado”, no entanto, refere-se ao aspecto funcional da linguagem, considerado como responsável pela comunicação no meio social

Diante destas reflexões, observa-se que a palavra expressa pela fala é o agente ativo da energia vital. Na performance ritual no qual se entoam *oríkì(s)*, *àdúrà(s)* *ofò(s)* *ìtàn(s)* e *orin(s)* que são contadas as proezas, exaltadas as qualidades, as características e os feitos das divindades. São realizados as súplicas, os louvores e encantamentos. Cada procedimento ritual fundamenta-se em uma narrativa oral e exige uma evocação, uma cantiga, uma reza que deve ser falada, enunciada, proclamada pela corporeidade da voz, pois a oralidade implica também em uma estrutura corporal, não se resumindo na ação vocal.

Em *Yorùbá*, a palavra *Ofò* traduz encantamento, magia, potencialização, ao resumir em expressões recitadas ou cantadas, associadas à preparação e dom de quem as profere, o saber pela palavra. Os *Ofò(s)*, capacidade cedida por *Òlòdùmarè*, são divididos segundo a intenção daquele que o utiliza, não devendo ser usado para a maldade. As palavras são transformadas em encantamentos à medida que o indivíduo se aproxima mais e mais da divindade, mantendo o alinhamento de suas energias com a energia advinda do sagrado. Beniste (2014) define *Ofò* como “feitiço, encantamento feito para dar alívio à dor”. Consequentemente, acredita-se que os adeptos desta religiosidade são poetas, encantadores de palavras.

Outra forma de encantamento reside no *Àdúrà* cujo significado é rezas, orações ou súplicas conforme afirma Beniste (2014). Uma prece particularizada para a divindade podendo ser usada para invocar e pedir ajuda. Chamamos de *gbàdúrà* o momento de realização dos *Àdúrà(s)*. Cantados, estes louvores evocam a energia do sagrado.

Em outra perspectiva volta-se para o *oríkì* definido por Beniste (2014) como “título, nome, louvação que ressalta fatos de uma sociedade, de uma família ou de uma pessoa e, igualmente, seus desejos”. *Oríkì* que, assim como o *àdúrà*, têm seus textos utilizados para louvor aos ancestrais divinizados. Todavia, é recitado como poesias, sendo elencados, os atributos e características das divindades, exaltando-se seus feitos e qualidades, mediante sua representatividade material, seu *ìgbá*.

Ainda compartilhando dos conceitos explicitados por Beniste, volta-se para a palavra *Ìtàn* e seu significado. Para este autor, *ìtàn* se traduz em história, mito e biografia. Pelos *Ìtàn(s)* cabe, aos mais velhos, o papel de mostrar aos mais jovens, os conceitos comportamentais, a fim de balizar a relação com o divino ao demonstrar os feitos dos ancestrais sacralizados e reproduzir metáforas que servem para a construção de condutas religiosas e sociais. Em cada conto, história, retira-se uma lição de vida, aprende-se a viver. Entre as histórias contadas,

encontram-se os *Itan-Ifá*, as narrativas ligadas ao oráculo, corpus literários, declarados Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO em 2005.

Outro conceito que confere importância à oralidade e a palavra, são os *orin(s)*. Nas religiões de matriz africana, de origem *yorùbá*, os *orin(s)* são o conjunto de louvores que compõem o *siré* de um ou de vários *òrìsà(s)*. Através dos *orin(s)* os *òrìsà(s)* são evocados. Cada *òrìsà* possui o seu conjunto de cânticos, cujo número total não se pode precisar, pois sendo o *candomblé* uma religiosidade consuetudinária, existe uma diversidade de costumes e tradições adequados a cada família religiosa.

Na família *Ilê Asè Sòpònnòn*, em dia de festa, são cantados diversas cantigas que seguem uma entonação estrutural singular. Após a saudação à divindade, proferida pelo responsável pelo *orin* e repetida pelos adeptos, tem-se o início dos cânticos, em uma vocalidade performática onde a primeira estrofe é pronunciada pelo responsável com ausência de acompanhamento de percussão. Logo após, em um compasso marcado pelo *Gã*, todos respondem, unindo vozes e percussão. Tem-se início a dança.

A sequência segue sempre uma ordem lógica dos *òrìsà(s)* onde emerge uma combinação instável e flutuante por considerar a divindade a ser festejada. Todavia, inicia-se sempre tocando para o *òrìsà* cuja fala se mostra como principal característica, *Esù* e tem seu término com os cânticos dedicados a *Òsálá*, já referendado no contexto desta investigação.

Entende-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre a divindade *Esù* a fim de desnudar-se a compreensão da ação ritual e do sistema *nagô* em sua totalidade. Dada a extensão e diversidade de temas secundários, e procurando-se não estender demasiadamente, seleciona-se alguns pontos sobre os quais serão tecidos breves comentários visando proceder-se por uma aproximação de noções.

Juana Elbein dos Santos, em sua obra “Os *nagô* e a morte” (2016), conceitua *Esù* como o “princípio de comunicação”. A noção de comunicação evidencia-se como fundadora do ser e mediadora de sua existência no mundo. A autora procura mostrar as relações desta divindade com os princípios masculino e feminino. Princípios de existência e sua transmissão de sentidos. Ressalta que a força de *Esù* reside na fala e no movimento como manifestações complementares do sopro. Assim sendo, neste momento, sublinha-se e exalta-se no espaço desta dissertação, seu papel de princípio dinâmico e elemento de comunicação.

Santos (2016) destaca ainda sua associação com o *Òkòtó*, (caracol) cuja força em espiral, simboliza um processo de crescimento constante e proporcional, evidenciando sua ação

transformadora, dinâmica, criadora e destruidora a um só tempo. *Esù* representa o passado, o presente e o futuro e como símbolo do elemento procriado, condensa em seu íntimo a natureza de cada ser. Neste viés, é responsável pelo desprendimento constante de porções da matéria genitora, sendo conseqüentemente o único capaz de restituí-la. É este processo de restituição, que permite a integridade de cada indivíduo. Por contrariar as regras de conduta aceitas socialmente, em virtude de seu poder de quebra de tradição, pode irromper com normas promovendo mudanças. Em razão de seu princípio transformador, foi identificado como o diabo (Prandi, 2001, p. 38-83). A vista disso foram-lhe atribuídas reinterpretações católicas e protestantes formadoras do sincrético e que funcionam como argumento estruturante de condutas discriminatórias com relação às religiões de Matrizes Africanas. Características que o elegem como símbolo de maldade, perversidade e ódio, em oposição à bondade e a pureza (Verger, 1999, p. 119), em oposição a Deus. Determinadas pela ideologia dominante ou crenças correntes, estas condutas podem vitimar crianças e adolescentes ligados a esta religiosidade, com episódios de discriminação e racismo religioso.

3.2 OMOLÚ/ SÒPÒNNÒN – O filho da terra

Para uma melhor compreensão, dado o nome que referenda à comunidade que se configurou em unidade de estudo possibilitando o desenvolvimento desta pesquisa, acredita-se na necessidade de se externar, neste momento, o respeito e afeto a divindade *Sòpònnòn*, pela tentativa de elucidá-lo no âmbito desta dissertação.

Omólú (Sòpònnòn) o senhor da doença e da cura, atravessou fronteiras africanas tendo seu culto expandido pelo território *Yorubá*. Sua origem é desconhecida, todavia, Verger (1981, p. 212) baseado em Frobenius abre a possibilidade de sua naturalidade ter se dado na cidade de *Ibadan*, como rei dos Tapás. Os povos da região de Daomé, atual República do Benin, (povo Fon), temendo o seu poder, nomearam-no *Sakpatá*, ou seja, “que corta, que mata”. *Sakpatá* como senhor da terra, *Aynon*.

Como *Jéholú* “senhor das pérolas” foi intitulado, ora em alusão as pérolas que lhe foram entregues por Iemanjá, com as quais são feitos os colares que denotam sua riqueza e poder ao enfeitarem seu corpo por baixo da roupa de ráfia (PRANDI, 2005.) ora aludindo às pústulas trazidas pela varíola.

Enquanto *Jéholú*, originou o uso, pelos adeptos desta religiosidade, de um colar que se inicia na cor azul e termina no vermelho simbolizando a vida e a morte, ao acompanhar o neófito do seu nascimento religioso até o dia de sua passagem, de sua morte. Este colar é chamado *Húnjévi*, onde *jé* significa jóia na língua Fon. Todavia, o colar que é tradicionalmente atribuído a esta divindade é o *Legdibá*.

Pelos Tapás (Nupês) foi denominado *Sòpònnòn*, relacionado-o ao Sol, à quentura e calor produzido por este astro rei, evidenciando seu aspecto considerado mais violento. Conforme informa Verger (1955), *Sòpònnòn* é seu nome pouco pronunciado visto o temor originado e aludindo ao princípio contido na sonoridade desta palavra, que denota estreita ligação da divindade com a morte, os Eguns e os ancestrais. Em uma lógica ligação com as doenças, é respeitado e temido como o senhor das moléstias contagiosas e epidêmicas como a varíola, catapora, rubéola, sarampo e outras.

Omólú, filho de *Nanã*, tem a responsabilidade sobre os ossos dos mortos. Na família mítica desta divindade, família do panteon da terra, chamada “*Kerejebe*” ou “*Ji*”, nas Casas religiosas de Tradição Nagô-Ketu, *Nanã* apresenta-se como a matriarca. *Nanã*, cuja relação com a morte, no imaginário *Yorúbá*, advém de sua ligação com a lama primordial, à terra da própria criação dos homens, sendo a responsável pela devolução dos corpos dos seres humanos à terra, situando-se por isso, no espaço entre a vida (o nascimento dos indivíduos) e a passagem pela morte. Desta forma, pela família *Kerejebe*, a matéria orgânica (humana, animal ou vegetal) através do fenômeno da morte é devolvida à natureza sendo consumida pela terra, restituindo a matéria individualizada à matéria genérica.

Omólú, o designativo mais usado na comunidade *Ilê Asè Sòpònnòn*, é o nome abrangente e genérico desta divindade da terra, traduzido como *Omo*, filho e *Olú*, senhor, ou seja, “Filho do Senhor” ou *Omo-Ilu*; rei, dono, senhor da vida.

São muitos seus epítetos: *Oluaê*, *Ainon*, *Iye*, *Azansú*, *Jagun*, *Azonze*, *Azunzu*, *Avimadje*, entre outros) conforme esclarece Parès (2007, p. 296). Ao numerar seus apelativos sugeri traduções como o aqui apresentadas: *me* (pessoa), *ahosu* (rei) *aihosu* (rei da terra) *dohosu* ou *dokuno* (senhor da morte) ou *àzon* (enfermidade ou doença).

Ao ser denominado pelo termo *Yorúbá*, *Obálúàiyè*, onde *Oba* quer dizer rei e *Aiye*, a terra, ou seja, *Obá + ilu + aiye*, rei, dono, “rei e senhor da terra”, tem sua condição de proprietário de tudo que se encontra na superfície e no interior da terra (*ninù ilé*) exaltada. *Obálúàiyé* é também chamado *Elempe*, isto é, rei de Nupê.

Omólú é reconhecido ainda como *Ilé igbona* cujo significado é “Senhor das terras quentes”. Ou *Babá Igbona* “Pai da quentura” (BARROS, 2009, p. 244), demonstrando uma conexão com o elemento fogo, encontrado no interior da terra, nas camadas mais profundas do planeta, conforme evidenciam as lavas advindas dos vulcões em erupção.

Como princípio ancestral, em seus mitos, *Omólú* é quem preside a germinação, e por isso, todos os grãos lhe pertencem, relacionando-o com o desenvolvimento, no interior da terra, dos tubérculos capazes de nutrir e avigorar o corpo, no processo onde a terra seca e quente é apaziguada pelas águas e umidade de *Nanã*, produzindo assim, a vida.

Norteando-se por essa ideia, os grãos de pipoca têm uma simbologia ritual especial por consistirem na principal oferenda a *Omólú/Obálúàiyè*. A pipoca (*doburu*) que ao possuir um sentido ambíguo, representa a vida, a multiplicação e a abundância, reflete também, a deterioração, a decomposição e a transformação da matéria. Esta oferenda exprime os ciclos da vida, pois, ao ser aquecido, o milho fechado estoura assumindo a forma de uma pequena flor branca para logo após, pela ação do tempo, tornar-se murcho e ressequido.

Neste contexto, a terra, por atuar em prol da comunidade/ coletividade tem sua força vital saudada - *Ilè ògéré, ibà* -, conforme expõe Sodré (1988) ao tratar das cosmovisões herdadas das matrizes africanas em estudo dedicado ao patrimônio simbólico:

Nessa cosmogonia, a terra – a cuja fertilidade se liga ao ciclo da vida e o ritmo do universo – integra a dimensão do sagrado. A terra guarda o segredo do Invisível: para ela, a morte encaminha os indivíduos, que serão depois restituídos pela vida. Cada linhagem africana faz da terra, portanto, objeto de desejo, tanto por motivos de sobrevivência material como simbólicos. (SODRÉ, 1988, p. 5).

Omólú, então, entre outra de suas alcunhas é conhecido como “O senhor do Invisível”, *Zunholú*, “Rei da Floresta” ou *Olodé*, ao associar-se ao exterior, o ar livre, tendo sido o antropônimo *Olodé*, retratado por Juana Elbein dos Santos e Maximiliano dos Santos (SANTOS, SANTOS. D.M, 2014, p.84) que procuraram descrever os templos e altares públicos desta divindade nas cidades de *Ilará* e *Méko* na Nigéria.

Em seu qualificativo *Afoman*, o contagioso, faz-se alusão à relação entre as feridas desta divindade, narradas em sua mitologia, e as lesões cutâneas transmitidas ao ser humano, ou seja, a "contagiosidade" pela doença. Nesta dimensão, o fogo esta presente enquanto febre ou calor corporal, onde, a calidez propicia a erupção e surgimento de pústulas que podem deixar cicatrizes na pele.

Apontado como “Rei dos Nagôs”, seu nome *Azansú* é proveniente da junção das palavras *àzon* e *sú* cujo significado seria “homem enfermo”. Quando *Azouany* seu nome se traduz como “aquele que cheira a doença”. Sua principal saudação é *Atotô*, ligando-o ao silêncio e evocando o respeito que lhe deve ser atribuído.

Em função de sua relação com a vida e a morte, suas cores são preto, branco e vermelho, em um princípio de participação simultânea que, em um mesmo universo semântico de significações múltiplas, tem na cor vermelho a representação do barro retirado da terra. O sagrado que remete a ideia do secreto, do mistério vital. Do ventre que propicia a transmutação da vida e da morte, em uma ambivalência de sentidos, que interliga estes conceitos. Desta forma, ao gerar uma inversão de polaridade, o vermelho remete ao sangue derramado, a perda da vida, a morte, todavia, também reproduz o sangue nas veias que circula e impulsiona, a luz, a força, a vitalidade, o estar vivo.

No princípio, presente na simbologia das cores, o preto e o branco, se apresentam como suporte das correlações simbólicas de vida e morte, em um processo de caracterização análoga as dicotomias já elencadas no espaço desta investigação.

Seu *Igbá*, assentamento sagrado, é denominado *ajerè*, ou popularmente chamado de cuscuzeiro, onde são dispostos seus apetrechos e fetiche, é constituído por dois recipientes de barro de forma arredondada. Na parte inferior tem-se um *alguidar* (prato) e sobreposto a ele, emborcada para baixo, tem-se uma panela com orifícios, onde são depositadas sete lanças (*Ichã*), em referência às cicatrizes provocadas pela varíola e a representatividade do domínio e triunfo da divindade sobre o mal.

A insígnia carregada por um *Òrìsà* representa a própria divindade à medida que são fundamentais para ativar as forças pelas quais estes são capazes de agir no mundo, ativando relações. Assim, *Omolù* carrega em suas mãos o *Sàsàrà* ou bastão. *Sàsàrà*, palavra composta transliterada em *Sàsà*, pintas de varíola e *arà*, ato ou efeito de esfregar, tirar. Vez por outra traz nas mãos uma lança denominada *piá / illewo* ou ainda, uma pequena espada.

No *Ilê Asè Sòpònnòn* a reverência a terra e seus antepassados se materializa na cerimônia do *Olubajé*, “O grande Banquete do rei” principal comemoração dedicada a este *Òrìsà*, dono do terreiro.

Olubajé, que fundamentado por um dos muitos mitos narrados sobre esta divindade, objetiva a garantia de saúde e vida fértil aqueles que dele participam e tem seu significado traduzido em *Olu* (aquele que), *Gba* (aceita) *Je* (comer), ou *Olu* (aquele que) *Bajé* (come com).

No *Ilê Asè Sòpònnòn*, a comemoração e louvor ao dono da casa, acontecem todos os anos no mês de agosto. Mês dedicado a esta divindade. Em face de sua importância, riqueza e magnitude para esta comunidade procedem-se, agora, a descrição, embora sucinta, de sua festividade.

3.3 ATOTÔ - Silêncio ele está chegando: Um banquete para o rei.

Vestindo um *asó-ikó*, sua roupa ritualística, confeccionada em palha da costa (fibra de ráfia extraída do *Igí-Ògòrò*), *Omólú* adentra a sala, trazendo seus feitiços e encantamentos, contando, através da dança e cânticos, sua história. O capuz de palha conhecido como *azé*, ornamentado com búzios, recobre sua cabeça se estendendo a altura dos joelhos, como forma de proteção. Traz consigo seu cetro sagrado, *Sàsàrà*, feito de nervuras da palha do dendezeiro e enfeitado com cabaças que, carregam seu mistério (*awó*), materializando sua sabedoria e poder.

Em seu banquete, trazido em cortejo pelos filhos da casa, servido, ao som de seus *adurá* (rezas), sobre uma esteira estendida ao chão e coberta por uma toalha branca, encontram-se iguarias, comidas votivas aos *Òrìsà* (s) que colocadas sobre o tecido imaculado formam uma grande mesa. Tem-se como exceção *Şàngó*, que nesta festa não se manifesta, fato justificado pela mítica que fundamenta esta comemoração. O alimento, ali compartilhado pela comunidade e pelo *Òrìsà*, reflete a vida, devendo ser consumido diretamente com as mãos, ao ser servido sobre as folhas de mamona branca (*Ewe Ilarà*), que neste contexto, simbolizam a morte. As mãos não devem ser lavadas e sim esfregues ao corpo, como forma de súplica pela saúde e prosperidade e para que a energia vital, a força imaterial impregne na pele. Ao término, os restos são recolhidos e levados para fora do barracão em um cesto ou bacia. A mesa é retirada. Os atabaques soam. Tem início os cânticos em louvor ao dono da festa.

Por sua dança e ritmo, que levam o mesmo nome – *Opanijé* - este *Òrìsà* evidencia sua caminhada pelo mundo em busca da cura para as doenças que afligem a humanidade.

Na cadência de seu ritmo, suas mãos são alternadas com as palmas viradas para cima e para baixo, em um movimento que simboliza a vida e a morte ou a intercalação dos períodos de vivência dos seres, cujos momentos se alternam, entre saúde e doenças. Apontando para as partes do próprio corpo, como se mostrasse as pústulas sobre a pele, o sofrimento imposto pela doença, de repente *Omólú* se curva, como se acometido por convulsões, e seu corpo

estremece caindo inerte ao chão. Neste instante dramático, por exprimir a dor da divindade, este é coberto por um pano branco e são lançadas sobre ele, *duburu* (pipocas) reproduzindo o momento da autocura expresso em sua mitologia. Pipocas, trazidas antecipadamente, ao barracão, em um balaio, por *Yàsán* e distribuídas aos presentes que a passam pelo corpo antes de joga-las, em um gesto cerimonioso que objetiva a suplica pela saúde e o livramento das mazelas da vida. Repentinamente, *Omolú* se levanta e demonstrando ser o senhor da terra e do mundo, em uma postura majestosa, movimenta-se a direita e a esquerda, girando em torno do próprio eixo e erguendo, no ar, seu cetro (*Sàsàrà*). Neste movimento, seus braços estendidos para cima simbolizam seu domínio sobre os dois espaços, o *orum* e o *ayiê*. Doravante, o dono da terra encontrou a cura e adquiriu a beleza e o brilho do sol.

Em outro deslocamento coreográfico, com os braços lançados para frente e para trás de forma sincronizada, a divindade, expressa o ato de varrer, representando o recolhimento das doenças para as entranhas da terra, restituindo a saúde e promoção da vida aos participantes de sua festa. De outra feita, com o corpo bem abaixado em proximidade ao solo, com seu *Sàsàrà* (cetro), toca o chão, para logo em seguida, erguer-se saudando o universo. Ora, seus movimentos apontam para cima, ora, apontam para baixo, em um processo de conexão entre os dois níveis de existências.

O *Opanijé* traduzido em ‘ele mata qualquer um e o come’ tem seu significado ocultado pelo ritmo e pela dança e segundo Verger (1997, p. 216) se constitui em uma saudação *Yorùbá* para *Omolú*, utilizada na África.

Após sua demonstração de domínio e poder, abençoando a todos, *Omolú* se retira, saudando aos seus filhos e aos demais presentes. A festa continua com desempenho da senhora dos ventos, *Yàsán*, e das demais divindades convidadas.

CAPÍTULO 4: ỌNA ỌGBỌN – Caminho da sabedoria

E eis que chega o momento tão esperado pelas crianças. Procura-se, neste momento, descrever o principal episódio do desafio teórico-metodológico acreditado neste trabalho, a partir da pesquisa com crianças e ideias que ecoam de suas vozes. É importante esclarecer que, nessa conversa, a forma que predominou foi a de um diálogo, considerando que “pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (única e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca” (BAKHTIN, 2003, p. 408).

Portanto, o que se deu foi uma conversa, nos termos de um processo de interação, entre pesquisadora e crianças, em que as respostas impulsionaram novas perguntas. Para proceder à análise a opção foi por efetuar uma leitura criteriosa e repetitiva das informações que se apresentaram pertinente a esta pesquisa, que foram relatadas pelos sujeitos em estudo e analisadas à luz do referencial teórico, buscando assim, por resposta ao problema exposto.

Ressalto que apresentar as narrativas captadas pelo aparelho de registro áudio visual não traduz a entonação de voz, os olhares, os gestos. Neste sentido, uma das mais difíceis tarefas desta pesquisa foi à escrita do comportamento, diante da percepção de pesquisadora, que com pouca experiência, em um verdadeiro ir e vir aventurou-se a proceder à análise de dados em estudos qualitativos, considerando que pesquisar é uma ação que envolve a investigação, a reflexão e a criatividade. Todavia, cogitando o limite inerente a um trabalho dissertativo, foi necessário selecionar, em todo o material recolhido, fragmentos, que de forma conjunta, possam expressar os sentidos necessários para elucidação do problema levantado.

Procurou-se, portanto, nas informações escritas e descritas e nos espaços das [entre]linhas a possibilidade da circularidade entre os campos empírico e teórico. Esta procura, tão necessária, provavelmente não foi o suficiente, para que, como integrante desta viagem que é o pesquisar, consiga captar e descrever, com rigor, todo o campo da vida das crianças envolvidas, sem negar-lhes o valor que a gama de conteúdos da experiência humana compõe. Entendeu-se, assim, que diferentes problemáticas merecerão um olhar que se pretende crítico. Desloca-se então à deriva, procurando não se ater, somente, a chegada final da viagem, ao seu ancoradouro, mas, principalmente, ao seu percurso.

Acreditou-se, também, na importância de utilizar a linguagem dos interlocutores com todas as suas especificidades fonéticas e verbais, buscando a compreensão pela própria fala do sujeito, reafirmando a premissa de uma identidade única seguida de uma expressividade também

singular, muito embora tenha-se atentado para o fato de que a transcrição feita das falas das crianças trazem as marcas do estilo coloquial, o que talvez possa dificultar a fluência na leitura do texto, todavia respeita a peculiaridade e individualidade dos sujeitos colaboradores desta dissertação.

No dia 27 de abril de 2019 as crianças chegaram cedo acompanhadas de seus responsáveis e ficaram aguardando o momento marcado. Decidiu-se, em conjunto, que o melhor local para a entrevista seria no salão principal do terreiro, e logo, que todos nós sentássemos no chão. É relevante apontar o elemento que determinou a escolha do local dentro do espaço físico, bem como a atitude de nos assentarmos no chão do Terreiro para a entrevista.

Ilê Asè Sòpònnòn, não importa a idade estabelecida pelo tempo cronológico ou mesmo pelo tempo de santo, sendo este segundo um dos elementos que determina a hierarquia diante do culto. É prática comum que todos os filhos se assentem ao chão, muito embora, sejam permitidos aqueles detentores de titulação assentar-se em cadeiras em sinal de hierarquia, alta dignidade que é estabelecida a partir do cumprimento das obrigações ao longo do tempo de santo.

Na África, somente reis e membros de alta corte podem se sentar em cadeiras ou bancos. No entanto, a partir das observações realizadas aos sábados, foi possível perceber que no *Ilê Asè Sòpònnòn* raramente os filhos sentam no alto, indiferente da titulação que carregam. Assim somente é facultado ao *Bàbálòrisá* e a *Ekedji* mais velha da casa (em tempo de iniciação), assentar-se em cadeiras. Para um melhor esclarecimento, entende-se que cadeira vem do latim, “cátedra”. Pela cátedra é determinada a sabedoria. Sendo assim, ao fazer uso da cadeira, o indivíduo é associado ao poder de conhecimento, conferido não somente pelo estudo, mas também pela senioridade adquirida pelo tempo de iniciação e cumprimento de obrigações dentro do *Egbé*. O conhecimento pode ser herdado, uma vez que a sabedoria está associada à experiência. Sendo assim, ao sentar-se na cadeira, o mais velho é ouvido e respeitado, baseando-se na crença de estarem inseridos em sua fala, o saber e os valores cultuados por esta comunidade.

Outra explicação para o fato é que para os membros deste terreiro e de acordo com a tradição africana, no candomblé, o solo é tido como sagrado. A terra é o útero sublime, a matéria prima de onde o ser humano foi moldado. Como a “Grande Mãe”, contém em seu ventre os subsídios mantenedores da vida. De acordo com Juana Elbein dos Santos (2008, p. 106-108), “a terra como mãe telúrica é chamada pelos nagôs de “*Iyá-àgbà*” (Mãe Ancestral) ou “*Igbá-nlá*” (A Grande Cabaça), epítetos atribuídos à *Oduá* a mãe original dos iorubás”. Desta

forma, a “Grande Cabaça” ou *Oduá*, é o princípio feminino que gera a existência, sendo seu ventre, do tamanho da superfície do mundo e, por conseguinte, é chamada de “Cabaça Ventre” numa referência a superfície do planeta terra.

A terra (*Aiyê*), em suas entranhas, reúne um aglutinado de matéria onde se encontra a energia geradora da vida, o poder de gestação, não devendo, portanto, estar desassociada da metade superior, o céu (*Òrun*), em uma hierogamia⁸⁵ propiciadora da existência do mundo. Assim pode ser chamada de “Cabaça da Existência” ou *Ibá-Odú* ao representar à totalidade, em um processo de união entre a parte superior e inferior, ou seja, *Obatalá* (*Òrun*) e *Oduá* (*Aiyê*).

Como elemento gerador da vida, no útero da terra são guardados elementos como sementes, minerais, fogo e água, devendo, portanto, periodicamente ser umedecida e fecundada pelas chuvas advindas do céu, de *Obatalá*, a parte superior do *Ibá-Odú*. Desta forma, apaziguada, a terra, mantém a procriação abundante e expansão geradora de descendentes, como os vegetais, grãos e os filhos. Todavia, o poder relacionado à “Mãe Ancestral” adquire caráter ambivalente, pois, quando não fecundada, gera a aniquilação, ao se tornar seca e infértil, ou seja, nada produzindo.

Neste sentido, sentar-se e pisar de pés descalços sobre o chão, simboliza a humildade que se precisa ter, pois neste momento, reconecta-se com o sagrado, com a natureza e a ancestralidade. Nesta comunidade, em particular, acredita-se ainda, na conexão com a ação protetora da divindade dona do terreiro, “*Sòpònnòn*” (*Omolu*) que como potencialidade descendente da terra, absorve suas faculdades e identidade ancestral, sendo responsável pela terra enquanto matéria orgânica, regendo as camadas da crosta terrestre.

E assim considerado, em uma tentativa de apreender as diversas formas de linguagens e seus significados, na expectativa do exercício da prática da leitura e interpretação das nuances lúdicas, e ainda, buscando uma incursão no universo da infância em uma melhor aproximação com os interlocutores, atende-se à sugestão do grupo. Todos sentados ao chão do salão principal, local que se encontrava mais tranquilo para a realização da entrevista naquele momento.

Procura-se por ajuda no tocante aos aparelhos audiovisuais, com a destreza e boa vontade, da *Ìyàwó* de *Yèmonjá*, Iara, para organizar o espaço e preparar toda aparelhagem, sem, contudo efetuar qualquer interferência, acompanhando atentamente por quase duas horas, a nossa conversa, que agora compartilha-se nesta pesquisa. As falas são muitas e múltiplas, por tanto,

⁸⁵ Hierogamia: Casamento Sagrado

caso algum detalhe passe despercebido pela escuta, acredita-se que fora envolvido por algum movimento inesperado das crianças.

4.1 “Sou daqui desde que nasci ...”

Começou-se a entrevista não podendo deixar de notar a expectativa e entusiasmo expressos nos olhares dos três interlocutores. Ressalva-se, em posição de pesquisadora, um entusiasmo acrescido de curiosidade e acompanhada por uma generosa insegurança. Talvez não bastasse traçar uma linha imaginária que pudesse levar de uma extremidade a outra, como quando se navega em enseadas, pois, as águas que porventura, pudessem permanecer dentro desta linha imaginária, com certeza seriam águas que levariam a prática de uma navegação interior.

Assim exposto, foi-se cumprir com a formalidade, apresentando a proposta às crianças, o que pareceu intriga-las, pois em uma troca de olhares entre si, denunciaram a curiosidade e divertimento - mesmo já conhecendo do terreiro. Procurou-se pela reafirmação do consentimento relativo à participação na pesquisa, o uso de imagem e do nome de registro.

Logo após, observando os olhos brilhantes que filmavam atentamente, foi exposta a pergunta que fundamenta a questão aqui proposta: Como é ser do candomblé?

A primeira resposta veio de Kethellen:

“Tipo você ser educado e ser obediente, ser tipo, ter amigos bons e não os maus e não ficar brigando. É não brigar, tipo, não ficar bravo com sua própria família, tipo chegar em casa reclamando com coisa da rua, e chegar em casa descontando sua raiva na sua própria família e magoando aquela pessoa”.

E completa:

“De vez em quando brincam, faz festa e toca, e vai ajudando as outras pessoas, tipo em uma coisa relacionada à tristeza: uma pessoa que é daqui, que vem aqui de vez em quando e chega aqui triste por causa de uma coisa (...), aí a outra pessoa vai dando os conselhos pra ela e vai ajudando ela a esquecer”...

As afirmações desta criança suscitam a relevância atribuída à afetividade, ao entendimento das relações sociais e afetivas inerentes ao candomblé e que podem ser encontradas nesse grupo religioso enquanto rede de apoio social.

A participação neste terreiro, por muitas vezes, torna-se relevante nos momentos de crise ou ruptura nos laços familiares que seus membros vivenciam. A partir do relato, constata-se que,

neste terreiro, a religião funciona também, como uma estratégia de enfrentamento e suporte às crises, atuando como uma malha de apoio social, ao situar em sua marca constitutiva, a solidariedade, procurando ainda, propiciar modificações nas atitudes individuais junto às situações estressantes que podem aparecer no dia a dia de seus membros.

Cabe, assim, partindo do conjunto de observações acontecidas semanalmente, nas tardes de sábado, durante os meses de fevereiro a maio e ainda das conversas informais com membros do terreiro, das afirmações de Kethellen, deduzir que no *Ilê Asè Sòpònnòn*, como espaço religioso, seus membros procuram contribuir com o bem-estar coletivo, ao serem capazes de promover autoestima, vínculos afetivos, reforço do senso de pertença, fortalecimento da imagem social.

Procurando responder a mesma indagação, Flavinha, continua em sua perspectiva de dançar e cantar. Otávio, por sua vez, resumiu sua resposta a uma única afirmativa:

“Eu gosto do candomblé”.

Quando questionado do por que gostar do candomblé, Otávio reafirma:

“Eu gosto”.

Neste momento percebe-se que o menino elaborava uma análise íntima e reflexiva sobre si próprio, e de forma introspectiva, procurava respostas para esta interrogação. Foi preciso intervir para trazê-lo de volta ao grupo. Segue-se desta maneira, perguntando para Otávio, o que ele faz no espaço do terreiro.

“Eu brinco”.

Você brinca? é refeita a pergunta.

“E quando tem festa eu danço”.

Diante do exposto até aqui, evidenciou-se que registrar em áudios o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer suas ideias constitui-se, não apenas em uma fonte oral, mas principalmente corporal e visual de pesquisa, em uma possibilidade de investigação acerca da constituição da própria infância, uma vez que significados e sentidos se manifestam em palavras, gestos e relações.

Procura-se então levantar o tempo de inserção das crianças no candomblé.

Kethellen responde estabelecendo o tempo cronológico:

“Eu? Só fico eu, faz pouco tempo que eu fico aqui, porque quando eu cheguei foi quando eu era pequenininha, foi em 2013”.

Flavinha, no entanto, demonstrando sua compreensão do tempo cronológico, o que suscita a sua pouca idade, afirma categoricamente:

“E eu quando cheguei era 2004”.

Aflora no rosto de Kethellen uma expressão de surpresa e que é manifestada:

“2004?”

Otávio, entretanto, aparentando estar ainda envolto em seus próprios pensamentos, com os olhos perdidos no vazio, informa parecendo dizer para si mesmo:

“E quando eu cheguei era 2010, porque sou daqui desde que eu nasci...”

Devido à “entoação” de sua resposta, percebe-se, naquele instante, que estava na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito. Neste momento, parece que o menino, procurava entre o ontem e o hoje, um fio de sua própria memória.

Assim, seguindo a trilha aberta pelo aparente devaneio de Otávio, decide-se aprofundar um pouco mais sobre um dos elementos constitutivos do Candomblé e já delimitado anteriormente, neste trabalho, sob a perspectiva do processo de narrativa: A temporalidade.

No candomblé, o tempo não acontece em uma sucessão linear, objetiva, escalar, mas sim em uma realidade cíclica, não podendo ser mensurado matematicamente. O tempo aparece como reversível, de tradição e memória que se repõe constantemente.

Para o povo *Yorùbá*, o tempo é uma correlação de eventos que aconteceram em algum momento da história de forma a ligar o passado imediato ao presente, do qual é parte viva e mítica. O presente se configura como passado imediato, vivo, e o futuro se apresentam como um *Continuum* do que já foi desencadeado, ou seja, é uma repetição nova e cíclica dos fatos da natureza, das experiências vividas. Nesta perspectiva o futuro não é o imprevisível, o inédito, não se desvincula do presente. Esta ideia foi corroborada por Prandi (2001, p. 48) “Se o futuro é aquilo que não foi experimentado, ele não faz sentido nem pode ser controlado,

pois o tempo é o tempo vivido, o tempo acumulado, o tempo acontecido. Mais que isso, o futuro é o simples retorno do passado ao presente, logo, não existe”.

Os acontecimentos ligados à vida particular dos indivíduos fazem parte do passado próximo que depende da memória e experiências pessoais de cada membro da religiosidade. Todavia, o passado próximo pode também compor o passado mítico. A lembrança dos mortos se liga ao passado recente e mais próximo daqueles que estão vivos. Desta forma, estes mortos, os ancestrais, enquanto lembranças continuam a fazer parte da família, e assim, participam da experiência atual dos vivos, devendo ser cultuados, louvados e alimentados respeitosamente, até um dia poderem retornar.

Como na natureza, a vida do homem é cíclica. O tempo cíclico opera fazendo com que o ciclo se recomponha, assim como nas estações do ano, nas fases da lua e nos processos de semeadura e colheita.

Os acontecimentos, para os *Yorùbá*, estão vinculados a três planos. O do tempo presente, constitutivo do nosso mundo, o *Aiyê*. O tempo do passado remoto ligado ao *Órùn*, onde habitam as divindades e os antepassados, ou seja, o mundo mítico e o mundo intermediário onde os que vão renascer estão aguardando. O mundo intermediário está próximo ao *Aiyê*, representando o futuro imediato, ao ligar a memória dos que estão para retornar, para renascer, ao presente, por intermédio da lembrança destes, pelos membros da família que continuam a alimentá-los e louvá-los até o momento de seu renascimento.

Neste contexto, a noção de tempo liga-se a vida e à morte, em uma concepção que relaciona o mundo que vivemos ao mundo espiritual em um movimento de entropia do tempo, que leva todas as coisas de volta à massa da terra. Terra, que enquanto solo, está associada à *Sòpònnòn* (*Omolu*), o dono desta casa, deste terreiro e, portanto, ao estar ligada a morte, associa-se ao fenômeno da decomposição agindo na transmutação da matéria. Assim, nas entranhas da terra ocorrem os processos de putrefação, dissolução e absorção, de maneira que, a matéria em seu interior torna-se húmus e assim é reintegrada a massa genérica, propiciando o surgimento de novos corpos, novas formas, em um processo de continuidade dos ciclos de individualização e restituição da própria matéria.

E considerando este viés de interpretação do tempo, continua-se com as indagações, agora, procurando conhecer melhor a posição de cada criança dentro do candomblé.

Flavinha responde afirmando ser *ekédji* e contextualizando sua função. Kethellen esclarece que ainda não sabe se é *ekédji* ou não, e Otávio afirma:

“Eu sou Ìyàwó”.

Aproveitando sua afirmativa, é feita a pergunta: Ìyàwó, o que é ser Ìyàwó? E a resposta logo aparece pela boca do menino:

“É a pessoa que vira”.

Continuando... Que vira? E como é isso? Você já vira? Esta pergunta foi respondida com um simples e sonoro - *não*. Então, imprimindo um ar de surpresa e colocando de forma proposital o equívoco do tempo de inserção na religiosidade, como determinante deste fato, busca-se testar a compreensão do menino a respeito deste processo, perguntando a Otávio: Mas você não está aqui desde que nasceu?

“Sim! Mas eu não viro ainda não”.

A resposta veio misturada a um sorriso irônico que deixou claro o quão divertido foi para o garoto, perceber a compreensão desacertada deste processo.

Para melhor entendimento, cabe tornar evidente que quando Otávio diz “virar”, está se referindo ao transe ritualístico que acontece dentro dos terreiros, o que é ressaltado por Bastide (1973, p.299) ao dizer que “o transe é o momento supremo da festa religiosa” do Candomblé.

Todavia, a intenção no contexto desta pesquisa, não é suscitar uma discussão em torno do processo do transe, embora ele seja consideravelmente rico em informações para o entendimento da organização social e ritual desta religião. Mas, sim, oferecer uma importante contribuição para possibilitar a diferenciação que pode ser feita a partir dele, entre as titulações de Ìyàwó, *ogans* e *ekédji*, cuja possibilidade de entrar em transe se legitima somente no primeiro. Os demais sujeitos são vistos como “não virantes” ou, como classificados por Prandi (1996b), “não-rodantes, sendo nomeados portanto, *Ogan* (homem) e *ekédji* (mulher).

Para determinados autores, no processo do transe, os Ìyàwós são referidos como “cavalo dos santos” (Bastide, 1973; 2001; Prandi, 1996a; 1996b; Verger, 2002), fazendo referência ao uso que a divindade faz do sujeito, em uma analogia ao fato da divindade ou entidade, possuir controle sobre a atividade motora do indivíduo.

Para Silva (2010, p.46), o transe é “um estado de consciência alterado, ou, no âmbito das religiões afro-brasileiras, o momento em que uma entidade (orixá, inkise, vodun, egun, caboclo, preto velho, pomba gira etc.) incorpora, isto é, manifesta-se por meio do corpo do

médium”. O transe, assim, é tomado como a condição máxima de uma manifestação metafísica. Prandi, (2001, p. 526-528) procura explicar este fenômeno:

No começo não havia separação entre o Orum, o Céu dos orixás, e o Aiê, a Terra dos humanos. Homens e divindades iam e vinham, coabitando e dividindo vidas e aventuras. Conta-se que, quando o Orum fazia limite com o Aiê, um ser humano tocou o Orum com as mãos sujas. O céu imaculado do Orixá fora conspurcado. O branco imaculado de Obatalá se perdera. Oxalá foi reclamar a Olorum. Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo, irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais, soprou enfurecido seu sopro divino e separou para sempre o Céu da Terra. Assim, o Orum separou-se do mundo dos homens e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida. Agora havia o mundo dos homens e dos orixás, separados. Isolados dos humanos habitantes do Aiê, as divindades entristeceram. Os orixás tinham saudade de suas peripécias entre os humanos e andavam tristes e amuados. Foram queixar-se com Olodumare, que acabou consentindo que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra. Para isso, entretanto, teriam que tomar o corpo material de seus devotos. Foi a condição imposta por Olodumare. Oxum, que antes gostava de vir à Terra brincar com as mulheres, dividindo com elas sua formosura e vaidade, ensinando-lhe feitiços de adorável sedução e irresistível encanto, recebeu de Olorum um novo encargo: preparar os mortais para receberem em seus corpos os orixás. Oxum fez oferendas a Exu para propiciar sua delicada missão. De seu sucesso dependia a alegria dos seus irmãos e amigos orixás. Veio ao Aiê e juntou as mulheres à sua volta, banhou seus corpos com ervas preciosas, cortou seus cabelos, raspou suas cabeças, pintou seus corpos. Pintou suas cabeças com pintinhas brancas, como as penas da galinha-d'angola. Vestiu-as com belíssimos panos e fartos laços, enfeitou-as com jóias e coroas. O ori, a cabeça, ela adornou ainda com a pena ecodidé, pluma vermelha, rara e misteriosa do papagaio-da-costa. Nas mãos as fez levar abebés, espadas, cetros, e nos pulsos, dúzias de dourados indés. O colo cobriu com voltas e voltas de coloridas contas e múltiplas fieiras de búzios, cerâmicas e corais. Na cabeça pôs um cone feito de manteiga de ori, finas ervas de obi mascado, com todo condimento de que gostam os orixás. esse oxo atrairia o orixá ao ori da iniciada e O orixá não tinha como se enganar com seu retorno ao Aiê. Finalmente as pequenas esposas estavam feitas, estavam prontas, e estavam odara. As iaôs eram as noivas mais bonitas que a vaidade de Oxum conseguia imaginar. Estavam prontas para os deuses. Os orixás agora tinham seus cavalos, podiam retornar com segurança ao Aiê, podiam cavalgar o corpo das devotas. Os humanos faziam oferendas aos orixás, convidando-os à Terra, aos corpos das iaôs. Então os orixás vinham e tomavam seus cavalos. E, enquanto os homens tocavam seus tambores, vibrando os batás e agogôs, soando os xequerês e adjás, enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam, convidando todos os humanos iniciados para a roda do xirê, os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes. Na roda das feitas, no corpo das iaôs, eles dançavam e dançavam e dançavam. Estava inventado o candomblé. (Prandi, 2001, p. 526-528)

Todavia, refletindo sobre este processo no contexto desta investigação, atenta-se para as interpretações outrora oferecidas pela concepção médica, para o transe ritualístico que muito corroboraram para a interpretação pejorativa desta religiosidade. Nesta perspectiva, o transe

foi classificado como um fenômeno mediúnico da religião dos negros, uma propensão do negro à loucura.

Observa-se neste viés, a presença de um discurso de fundo étnico-racial que levou a uma ótica deturpada da prática religiosa, devendo esta, portanto, ser reprimida pelo Estado, através do código penal brasileiro, sob o pretexto de ser uma prática de feitiçaria.

Este discurso tem reflexos ainda na contemporaneidade, onde as religiões de matriz africana ainda são estigmatizadas por serem visualizadas a partir da gênese negra da própria religião, permitindo uma classificação, baseada em atitudes negativas e muitas vezes de violência, frente a este grupo social.

Desta forma, configura-se o racismo religioso, ao subjugar e colocar o fenômeno do transe em condição de demonização em uma abordagem discriminatória elaborada pelas religiões pentecostais ou como um veículo de satisfação das necessidades emocionais "primitivas" dos seus adeptos, conforme descreve Nina Rodrigues, em sua obra "O animismo fetichista dos negros baianos (1935 p. 99-100)".

Dando continuidade a conversa, discorre-se agora um novo caminho, dialogando com o grupo a respeito do processo de iniciação. O entusiasmo impresso logo surge na afirmativa de Flavinha, que declara sua "feitura" de forma orgulhosa e esclarecendo:

"Eu sou a primeira a ser raspada, eu acho".

Kethellen, por sua vez, coloca que ainda não é iniciada e Otávio responde também não sê-lo. A conversa em torno deste tópico flui, então, como espaço de troca, exposição de ideias em um instante que garantiu que as crianças escutassem umas às outras. Assim, por alguns minutos, observa-se de fora, em silêncio, somente ouvindo-as.

4.2 Candomblé é coisa de macumba

Após alguns momentos, quando a oportunidade se apresentou, a conversa caminha para o escopo desta pesquisa perguntando se as crianças contam para as pessoas, externas ao candomblé, sua pertença a esta religiosidade. Todos responderam em coro:

"Não".

Com esta negativa, questiona-se o “porquê”. Flavinha segue repetindo seu discurso anterior quanto à resistência das demais pessoas em admitir a existência do candomblé.

Kethellen, no entanto, resolve discorrer sobre o assunto e o leva para o interior da escola.

“Eu não conto porque tem gente lá na escola que é contra o candomblé. E tem gente que não é, mas a gente ainda não sabe. A gente tá conhecendo todo mundo e aí tá chegando muita gente que conhece o candomblé. Aí as pessoas que criticam, vão passando pra outras pessoas que também criticam que aí, depois falam que candomblé não existe”.

Otávio, por sua vez, limita-se a concordar com a menina:

“Eu tenho a mesma ideia da Kethellen”.

Tentando entender o motivo das crianças para não contar, segue-se. Assim a pergunta se nunca contaram na escola é novamente feita. Otávio agora resolve se abrir um pouco mais:

“Nunca. Eles vão criticar o candomblé”.

Aproveita-se então para tentar compreender, a partir das ideias destas crianças, o que é criticado no candomblé. Kethellen então esclarece:

“Falando assim que o candomblé é coisa de macumba, que é coisa mal pras pessoas. E que também não ajuda as pessoas com o que elas estão precisando como... Não ajudar a ser bom, eles acham isso”.

Percebe-se, neste momento, que compreender as produções orais das crianças implica também em entender a relação de seus enunciados num conjunto de valores presumidos do meio social em que estão inseridas e onde ocorrem os mais variados discursos. Desta forma, visto o indivíduo se identificar com seus pares, com frequência está subordinado aos seus comportamentos. Portanto, é viável supor que acabam por repetir, em seus discursos, determinados preconceitos que se perpetuam ao longo do tempo. Assim dito, é possível compreender a utilização depreciativa do termo “macumba” utilizado por Kethellen, que neste contexto, se traduz como sinônimo de feitiço ou malefícios. Todavia, faz-se importante aqui, uma definição mais apropriada desta palavra.

Etimologicamente, o termo macumba pode ter sua origem na língua banto, falada, sobretudo, na região noroeste da Angola, o *Kimbundu*. *Ma'kumba* pode ter se originado da corruptela do

termo "*ma'kôba*", cujo significado original é incerto, sendo apontado, por vezes, como "dança" ou como um determinado instrumento de percussão africano similar ao reco-reco. As pessoas que tocavam esse instrumento eram denominadas macumbeiras. Em outro contexto, o termo serve também para agrupar diversos tipos de cultos afro-brasileiros onde se insere também o candomblé⁸⁶.

Para além de permitir uma melhor compreensão do termo acima citado, Kethellen acaba por imprimir em sua fala, as noções de bom e ruim, bem e mal advindas de uma tradução religiosa ocidental. No código ético-moral da religiosidade de Matriz Africana, estes conceitos se apresentam em uma forma distinta desta tradução.

Para o candomblé, o mal é considerado uma condição para a ocorrência do bem, pois, o bem é entendido como a neutralização do mal, em uma dinâmica associada à vontade e responsabilidade pessoal. Este fato pode ser comprovado a partir dos fundamentos sagrados desta religiosidade, dos princípios de sabedoria encontrados e reunidos nos corpus literário de *Ifá*⁸⁷, oráculo africano.

Nesta obra acham-se referência a *burúkú* (mal), como aquilo que não é bom ou que se afasta da virtude, a partir da compreensão de que os valores passam a ser considerados virtudes, quando manifestos em ações. Mau, malvado ou perverso é traduzido pelo adjetivo *burú*. Como condição para ocorrência do bem, *burúkú* também significa o que pode vir a ser, e desta forma, o livre-arbítrio é visto como obrigatório para a consecução dos objetivos existenciais.

Assim dito, considera-se que a conduta pessoal faz com que o indivíduo seja celebrado, reconhecido, valorizado ou não, no meio social, dada a importância de cultivar atitudes respeitadas e corteses no trato com os demais.

Assim sendo, ser bom, implica em cultivar e exercitar as virtudes que exercem influência direta e até condicionante ao conjunto de valores humanos e sociais, orientando a conduta daqueles que procuram por uma vida harmoniosa. Todavia, a prática das virtudes encontra-se intimamente relacionadas ao caráter de quem às exercita, conforme afirmado em um dos provérbios *Yorùbá*: *Iwa re ni o nse e!* (Teu caráter proferirá sentença contra ti!). Em suma,

⁸⁶ Enciclopédia brasileira da diáspora africana - Por Nei Lopes.

⁸⁷ *Ifá*, oráculo que contem o *Odù-Corpus*, ou seja, as mensagens e a luz da palavra de Olódùmarè, o Criador supremo. Apresenta-se através de dezesseis sinais que combinados entre si formam duzentos e cinquenta e seis sinais secundários, estes contem versos, histórias (*Itan*). Fã pode ser a raiz de acumular, abraçar, conter, indicando que todo o conhecimento tradicional Iorubá acha-se contido em seu corpus.

subentende-se que o destino do indivíduo pode ser arruinado por seu próprio caráter, por sua personalidade e comportamento impróprio.

No conceito *Yorùbá* a sintetização do caráter e da personalidade é conceituada pela palavra *Ìwa*, formada a partir da raiz verbal *wà* (ser ou existir) que ao ser adicionado do prefixo deverbativo "i" origina *Ìwà* podendo, portanto, ser interpretado como "o fato de ser, viver ou existir". *Ìwà* inclui atitudes, posturas, condutas e comportamentos, bem como, os padrões de reação e função, que juntas expressam uma relação dinâmica entre a personalidade e o caráter.

Desta maneira, o indivíduo busca favorecer esta união em um processo que dificulta uma ruptura, carregando múltiplas possibilidades de realização de atos relevantes, ao se formar como sujeito solidário, dotado de *Ìwa Pèlé* (bom caráter) e uma personalidade equacionada.

Todavia, um *Ìwa buruku* (mau caráter), demonstra atitudes irreverentes, inquietas, irresponsáveis, desequilibradas, ou melhor, pouco harmoniosas, evidenciando uma personalidade perturbada que favorece o processo de ruptura e desunião.

Destarte, obedecer às regras do código ético moral estabelecido, leva a aquisição da força vital, da qual dependem a fertilidade, prosperidade e longevidade. Estas estão imbricadas na condição necessária à felicidade, em âmbito não somente religioso, mas também, de responsabilidade social, uma vez que as atitudes e comportamentos, dos indivíduos ou de grupos, devem ser socialmente responsáveis.

King corrobora esta reflexão (2011, p.176) "Os iorubás buscam a felicidade no presente. Como a felicidade é ser forte e forte é estar dotado de axé, a infelicidade é a privação dessa força vital, que se manifesta como doença, flagelo, fracasso e outras formas de adversidade." E o autor segue pontuando que "Todos os orixás zelam pelos valores éticos." (KING, 2011, p. 176).

Após esta consideração sobre ética e moral como elementos básicos tomados do universo nagô, dar-se continuidade à conversa buscando o entendimento que as crianças fazem dos diversos artefatos, selecionados por elas e ali presentes, como a *Àdjà*, os *búzios*, e o instrumento musical *abê*, instrumento de percussão criado na África, que consiste em uma cabaça seca cortada cujas extremidades são envoltas por uma rede de contas. Neste percurso, dentre as possibilidades de exploração significativa para uma compreensão filosófica, o artefato "*búzio*" apresentou-se primeiro ao interesse das crianças.

Chamado de *caurí* pelos *Yorùbás* é um tipo de concha do mar muito usado, antigamente, como moeda para compra e venda na África. Ligado aos *Òrìsà(s)* primordiais, este artefato é

utilizado nos seus vários assentamentos representando o dinheiro, a riqueza e a fartura. Assim sendo, costumam ser também utilizados como enfeite de roupas, de pulseiras, cordões sagrados, instrumentos musicais, dentre outros.

Existe um *Orin*⁸⁸ para *Obaluayê* que diz: "*Owo la bamba, Oji sé owo la bamba*". A transliteração destes dois versos mostra a função do "*cauri*" que na veste desta divindade aparece como metáfora de "olhos" que podem ver além da matéria, pois, é através do *cauri* que os adivinhos percebem, enxergam os mistérios do mundo. Pode-se ainda, ir mais além, quando o *cauri* aparece como uma representação da individualização do ser humano ao concentrarem em si a representação da ancestralidade e do poder, dos *Òrìsà(s) funfun(s)*.

Ao perguntar, às crianças, pela utilização do búzio na religião, foi Otávio quem procurou explicar:

“É pra, tipo ...”

Flavinha completa rapidamente:

“Montar ... Montar braja”.

Pede-se então as crianças, que expliquem o que é um "*Brajá*" e Flavinha esclarece:

“Braja é uma coisa que a gente coloca no pescoço, ai deixa e dança” ...

Para melhor entendimento, é necessário pontuar que *Brajá* são longos fios montados de dois em dois, em pares opostos, semelhante a uma “escama de cobra” que representam em um processo simbólico, a inter-relação dos opostos como o direito/esquerdo, masculino/feminino, passado/presente.

Quando de uso, próprio, de *Obaluayê*, se apresenta com uma cabaça onde estão contidos os “*Asé(s)*” (poções mágicas), simbolizando sua nobreza, poder e riqueza.

Podendo ser usados a tiracolo e cruzando no peito, demonstra a descendência da união dos opostos. Percebe-se que na compreensão das crianças, em uma interpretação baseada na função ritual, brajá, fio de contas, guia, colar de santo se apresentam como sinônimos.

⁸⁸ *Orin* são cânticos ou conjunto de louvores que compõem o *siré* (festa) de um ou de vários *òrìsà(s)*.

Importante esplanar que para que o “colar” tenha algum valor é preciso ter sido submetido à determinada preparação que propicie uma inter-relação do trinômio, deus, homem e colar, permitindo uma comunicação de energia mística entre estes, em um processo denominado por Bastide como princípio de participação (1973, p. 41): ”Assim entram em contato os membros do trinômio, deus, homem e colar, permitindo a passagem da corrente mística entre o primeiro e o último, por intermédio do segundo”. Logo, é por isso que o colar só tem valor para seu proprietário, conforme explicado por este autor.

Aproveitando a inferência feita por Flavinha, a partir da compreensão das crianças, busca-se entender do que é feito o colar cuja denominação dada por estes é *Brajá*. Otávio é quem responde:

“De miçangas e ... ou de ...”

E vendo o menino olhando de soslaio para os búzios presume-se que naquele instante fugiu-lhe a palavra, assim completo a frase perguntando: De búzios?

Com um jeito agradecido Otávio concorda e esclarece:

“Isso! E tem que ser da cor do santo da pessoa!”

Sua exclamação é enfatizada por Kethellen de uma forma sugestiva:

“ Porque se não for ...”

Esta colocação das crianças deixa subentendido a importância da lógica, da tipologia e de sua associação ao uso e significado dos diferentes materiais e cores que são utilizados para a confecção dos “fios-de-conta” no candomblé.

É pertinente aqui, suscitar que pode ser chamado de fio-de-conta desde aqueles colares confeccionados com um único fio de miçangas até os mais elaborados, feitos com vários fios presos por uma ou várias firmas (conta cilíndrica). Como por exemplo, pode-se citar os *Yian/Inhãs* que são colares simples de uma só fiada de miçangas. Ou o *Delogum*, colar feito de dezesseis fiadas com um único fecho e que ao serem usados contemplam o conhecimento adquirido pelo neófito e sua ascensão na hierarquia religiosa revelando o período de sete anos de sua iniciação.

O uso dos códigos rituais, como os elementos visuais, bem como sua leitura e seu entendimento, são constitutivos da identidade do grupo religioso, criando um sentimento de

pertencimento naqueles que partilham desses códigos. Na cultura do candomblé, os objetos são plenos de significados e podem ser “lidos” e percebidos como identificadores não somente do grupo pertencente, mas também do *Òrìsà* individual, do tempo de participação e/ou iniciação, entre outros dados da vida espiritual de quem o usa.

No *Ilê Asè Sòpònnòn*, estes colares são feitos de fios múltiplos, em conjuntos de 7, 14 ou 21 e aquele denominado *Legdibá* é o símbolo desta representatividade.

Legdibá é um fio de contas preto, confeccionado por chifre de búfalo cortado em forma de pequenos discos, pertencentes à família dos *Òrìsà(s)* da terra (*Ji*) como *Omólú*, *Òsùmàrè* e *Nanã*, utilizado somente por pessoas que tenham título, cargo ou posto dentro da religiosidade.

4.3 ASÉ FUNFUN: Òsálá gosta só de branco?

Continuando a conversa, agora perguntando a Otávio qual a cor atribuída ao seu *Òrìsà*. A afirmativa veio aparentemente dotada de muita tranquilidade:

“É ... branco.”

Branco?... E qual é seu santo?... é feita a retórica.

“Òsálá.”

Esta resposta veio precedida de um sorriso que se presumiu uma mistura de orgulho e carinho que de alguma forma, acredita-se, possa ser atribuída à importância deste *Òrìsà* no panteão iorubano.

Como energia geradora que antecede as demais divindades no tempo, *Òsálá* tem em sua cor, a própria simbologia expressa pelo branco, visto a cor ser considerada a soma de todas as demais, carregando consigo, portanto, todas as possibilidades. Podendo ser chamado de *Òsálá*, *Òrìsànlá*, *Obatalá*, *Òsòlúfón*, *Òsògìyán*, esta divindade simboliza a pureza. Como *Òrìsà funfun*, seres que manipulam e têm o domínio sobre a formação dos seres deste mundo (*ara Aiyê*) e também a formação de seres no além, *Òsálá* emana grande poder, possuindo um inegável prestígio ao representar o princípio e o fim. Ligando-se à vida e à morte por sua participação na criação do *Aiyê* particularizando a massa de ar e de água, elementos que deram origem a novas formas de existência e o surgimento de *Iku*, a morte. Seu nome, *Òrìsà*

+ *nla*, advém desta junção cujo significado desta última é “grande, maior”. Quando intitulado *Obatalá* seu nome é traduzido como: *Obá*, rei, senhor e *Alá*, o pano branco que é estendido acima da cabeça da divindade, ou seja, “senhor, rei do pano branco”.

O *Alá* carrega o segredo da vida e da morte, dos dois planos de existência, do início e do fim, simbolizando a eternidade, quando protege *Òrìṣànlá*, e a continuidade da vida, se projetando também em todos os iniciados que estão embaixo dele. Tem ainda como interpretação, a ideia do infinito, do *Òrun*. Seu simbolismo, nas festas, é resguardar o *Òrìṣà* das impurezas do mundo, mostrar a sua supremacia e o profundo respeito que devemos a toda a ancestralidade, ali representada por *Òṣòlúfón*.

O emblema maior desta divindade é o *Òpásórò* (*Òpá* do mistério), objeto em forma de cajado simbolizando a criação do mundo, do homem, a ligação entre o céu e a terra além da sapiência dos anciãos. O *Òpásórò* serve também de apoio para locomoção deste *Òrìṣà* considerado o pai da criação.

No *Ṣirè* esta divindade é a última a ser louvada, ou seja, é a “última instância”, o mais próximo de *Olorum*, o Deus Supremo reconhecido pelos *Òrìṣà(s)*, humanos e todos os seres.

Reginaldo Prandi (2006.p.23) nesta abordagem destaca:

“Oxalá encabeça o panteão da Criação, formado de orixás que criaram o mundo natural, a humanidade e o mundo social. Oxalá ou Obatalá, também chamado Orixanlá e Oxalufã, é o criador do homem, absoluto do princípio da vida, da respiração, do ar, sendo chamado de o Grande Orixá, Orixá Nlá. É orixá velho e muito respeitado tanto pelos devotos humanos como pelos demais orixás, entre os quais muitos são identificados como filhos seus. Oxaguiã ou Ajagunã é o criador da cultura material, inventor do pilão que prepara o alimento e é quem rege o conflito entre os povos”. (PRANDI, 2006, p.23)

Prosseguindo na conversa, resolve-se descobrir com os interlocutores quem é *Òsálá*. É Flavinha quem responde apressadamente deixando transparecer em seu rosto a surpresa com a pergunta:

“É o Deus!”

Deus? Deus do que? é devolvida a resposta da menina. E a réplica veio ligeira e cheia de propriedade:

“O Deus das flores brancas... do rio branco...”

Procurando exprimir casualidade na voz, resolve-se, neste momento, brincar com o conhecimento de Flavinha questionando-a: É mesmo? Hum, então o *Òsálá* gosta só do branco?

E neste momento, é surpreendente a clareza de pensamento dos sujeitos, que espantados, se uniram num consenso interligando-se por sorrisos, expressando o que para eles parecia tão claro:

“Não! Ele gosta de mais cores!”

Esta foi à afirmativa de Kethellen que logo foi completada por Flavinha em uma fala carregada na reticências:

“Ele gosta de vermelho... azul claro...”

Neste instante, implicada com estas respostas, provoca-se ainda mais: Mas ele veste vermelho e azul claro?

Flavinha balançando a cabeça e fitando com olhos vivos, todavia surpresos, demonstrando assombro com tal indagação de conclusão, afirma categoricamente:

“Não! Ele veste só branco! “

Esta afirmativa foi corroborada imediatamente por Otávio, que olhando diretamente para a garota, emite rapidamente um único som, evidenciando sua concordância com a exclamativa da menina:

“Unrrum!”

A esta altura a alegria era geral, era evidente o divertimento das crianças com aparente confusão criada. E como quem foi virada pelo avesso, como alegoria dos revezes inerentes ao destino, afetada por procurar testar o conhecimento destes crianças, levaram o rumo da conversa e dos pensamentos de pesquisadora a abandonar certezas e finalmente entender, pela prática, os provérbios africanos que por ora ou outra, são lembrados dentro deste terreiro: “Quem faz perguntas, não pode evitar as respostas” e “Quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.”

4.4 Da cor ao incolor

Agora imersa nesta viagem, percebe-se a necessidade de submergir nas diversas reflexões cuja conversa com as crianças pode proporcionar. E assim, em concordância com este

pensamento, caminha-se para outro aspecto determinante da simbologia do candomblé: As cores.

Para o povo *Yorubá*, as principais cores são o branco, o preto e o vermelho que representam os três tipos de *Ejé* (sangue) encontrados na natureza. As demais cores são somente variações de uma dessas três cores básicas.

É na propriedade de reflexão da luz em uma intensidade e comprimento de onda específica que as cores são definidas por pigmentação. Como exemplo pode-se citar o verde, azul, vermelho, que se dividindo em cores quentes e frias pelos seus tons, claro e escuro, além de seu brilho, brilhante ou opaco são combinações das que contribuem para a eficácia das diversas cerimônias desta religião.

Consequentemente, considera-se branco, o incolor, o marfim e o prateado e seus vários tons. Como preto encontra-se o cinza, o verde, o azul, o roxo e o lilás. Como vermelho tem-se o laranja, o amarelo, o rosa, o grená, o magenta, o dourado e o bronze.

O branco representa o princípio masculino da criação. Seu *Asé* é o elemento fecundante do universo que acontece através do *ìwà*, a existência genérica. Ao branco é ligada à ideia de perfeição e de tudo considerado superior. É a cor do *Òrun*, que já existia antes da criação do mundo. A luz da manhã. Simboliza a paz, o nascente, o futuro, o que está fadado a ser e crescer. Na natureza, o branco é encontrado em fontes como o ar, as nuvens, a água, o sumo dos vegetais, o sal, o plasma do *Ìgbín* (caramujo), o sêmen, os ossos, chumbo, a prata, o marfim, entre outros.

Ao simbolizar a vida espiritual e o *Òrun*, o poder e ancestrais masculinos, no branco encontram-se contidos o princípio e o fim, o caráter de perigo ao conter a possibilidade de extermínio total, a aniquilação, a antimatéria, ou seja, o esquecimento supremo. Assim sendo, esta é a cor utilizada nos rituais fúnebres da religião.

No preto encontra-se o princípio feminino da existência, que ao ser fecundado pelo seu oposto, o branco, origina as coisas materiais e o *Asé* vermelho. É a cor que simboliza o elemento Terra é tudo que lhe é contido. É a matéria criada, o mistério e o segredo. É a cor da morte, do orixá *Iku*, o responsável em devolver a matéria ao solo quando acaba o tempo destinado à vida no *Aiyê*. Simboliza o poente, o passado e o que está adormecido. O preto está presente no solo, nos minérios, nas águas, na lama, nas cinzas, no sumo de plantas, no ferro, aço e carvão, entre outros.

O vermelho representa a cor da energia, do movimento, do calor e da força, da vida contida no *Aiyê*. Simboliza o *Asé* daquilo que é procriado, portanto é a mais humana das cores. Como cor do elemento fogo está ligada ao atrito entre os elementos, como as faíscas, os raios, o vapor. Mas também representa a fome, o poder, o estado de alerta, o perigo, o que às vezes ao vibrar e pulsar fere e machuca como a paixão, o desejo e a atração, evidenciando a mudança, a vontade. É a cor do coração e de tudo que ele representa. Na natureza, seu *Asé* é encontrado no sangue animal, no fogo, no *Osun* (pó vermelho extraído de um vegetal) no azeite de dendê, no mel, no cobre e bronze, no ouro, nos ovos, escamas entre outros.

A vista disso, após algumas risadas, segue com sequência a conversa perguntando as meninas a qual *Òrìsà* pertencem. Kethellen exclama:

“Yàsán!”

Assim como no questionamento anterior, agora, quem é *Yàsán*? Flavinha mais que depressa apresenta sua sapiência:

“Deusa da luz, deusa do raio, a rainha das águas.”

Amira-se pela definição dada pela criança, que segue completando:

“Ela comanda as águas e os raios.”

E Kethellen com o olhar ao longe, repete o dito:

“Águas e os raios...”

Dessarte, agora, se faz necessário “falar” um pouco mais sobre este *Òrìsà* que muitas vezes se encontra descaracterizado ao ser associada somente aos elementos fogo como símbolo de transformação, mudança e movimento, e ao elemento ar, desconsiderando que *Oyá*, surge de várias formas.

Oyá é o nome que provém de um rio na Nigéria, onde seu culto é realizado, sendo, portanto, a origem mítica do rio Níger associada a esta divindade. Salami (1990) procura explicar o nome *Oyá* ao contar que em tempos de guerra, o rei dos Nupe consultou o oráculo para saber como prevenir-se contra uma invasão, sendo orientado por Ifá que, caso encurralado, desse uma peça de tecido negro para ser rasgado por uma virgem.

Entre estas, o rei elegeu sua própria filha que diante do pai, dos oráculos e generais, rasgou o tecido negro. Ela cortou (*ya*) atirando, ao chão, as duas partes, sob o olhar esperançoso do

povo *Nupe*. O pano transformou-se em negras águas que começaram a fluir, transformando o núcleo do reino numa ilha protegida. Assim o rio *Níger* como o mais imponente rio, atravessa todo o país, rasgado, espalhando-se pelas principais cidades através de seus afluentes, ficando assim conhecido como *Odò Oya*, uma vez que *ya*, em *Yorubá*, significa rasgar, espalhar. O elemento de *Oyá* também é água, enfatizando a perspectiva da continuidade. Todavia a água condensada nada mais é que o próprio ar e os ventos são os movimentos rápidos por este efetuado.

Segundo Juana Elbein dos Santos, em seu livro “Os Nagô e a Morte” *Oyá* está associada ao elemento ar, ao vento e particularmente à tempestade e ao relâmpago, pois, o ar acrescido de movimento resulta em fogo.

Dentre suas muitas histórias destaca-se aquela em que *Sàngó* pediu a *Oyá*, sua esposa, que fosse à terra dos Baribas buscar algo que faria todos os reinos dobrarem-se diante de sua presença. Todavia, *Oyá* não deveria abrir a encomenda, por recomendação de seu esposo. *Oyá*, muito curiosa, abriu a caixa e encontrando uma “fórmula mágica” acabou por experimentá-la não podendo mais abrir a boca sem que desta lhe saísse labaredas de fogo.

Foi assim que, graças a sua ousadia, *Oyá* passou a dividir com *Sàngó* o princípio da transformação.

Sàngó, não satisfeito com este feito, procurou o local mais alto do reino e começou a manipular a fórmula trazida por *Oyá*. Fogo, então, passou a descer do céu como chuva, sob a forma de meteoros e raios, incendiando *Oyó*. Após atear fogo em seu próprio reino, o mito relata o desaparecimento do Rei, o que levou *Oyá* as lágrimas que deram origem ao rio onde hoje, ela é cultuada.

Um dos títulos que ostenta é de *Ya mesan Orun* referindo-se ao fato de estar em todos os lugares, todos os espaços, inclusive os que os olhos humanos não alcançam. Outro título recebido por ela é de “a mãe das nove crianças” – *Iyá omó mesán* –, nome que aglutinado se transformou em *Yàsán*.

Por ajudar na travessia sobre o mundo dos mortos, *Oyá* é encarregada de levar o último suspiro de cada um de nós, entregando-o a *Olódùmarè*. E com o vento, *Oyá* espalha as sementes, tal qual uma borboleta que distribui o pólen entre as flores, mantendo a vida.

4.5 “Eu me arrependi de não ter contado...”

Objetivando dar prosseguimento ao processo investigativo, com muito jeito, retorna-se a conversa à escola ao interpelar as crianças, novamente, sobre o fato de exporem sua pertença religiosa neste ambiente.

Após um ressonante “não” expresso pelos três em coro, no tocante ao contar e não contar, pergunta-se se já foi falada alguma coisa a respeito do Candomblé na escola. Kethellen se lembra de um fato interessante:

“Aliás, já me falaram. Numa palestra que falava sobre o candomblé, uma mulher que veio da África que também tem candomblé, ai ela veio da África até o Brasil pra tipo dar palestra pra todas as escolas do Brasil, e... As pessoas, ai ela vai, ela... ela explicou o que é candomblé, o que é santo.”

É questionado então como foi recebido o assunto na escola e o que acharam os alunos, professores e a direção.

“Eles acharam uma coisa tipo... quando ela falou que aquilo ajudar a... a melhorar sua felicidade e parar de usar as coisas erradas, é usar opinião erradas, e tipo não fazer coisa errada, é todo mundo começou a tipo... Pergunta-la as coisas, e ela foi explicando... explicando... até as perguntas acabarem ...”

A partir da exposição deste fato, questiona-se ainda se as pessoas presentes naquele evento gostaram ou não do que ouviram e como ficou a questão relacionada às críticas a religiosidade.

“Mas depois deles terem ouvido a palestra eles pararam de criticar, e tipo, todos os professores da escola todos começaram a fazer um trabalho com eles sobre isso.”

Segue então, questionando o que Kethellen achou do trabalho feito na escola sobre o candomblé e se depois deste episódio ela não se sentiu à vontade em contar que também participa desta religiosidade.

“Eu me arrependi de não ter contado..”.

Agora, pávida pela declaração da menina... porquê?

“Tem gente que de lá, lá da escola que veio do candomblé e.. e... essas pessoas simplesmente sofrem bullying achando que é a única pessoa, que é... e as pessoas que fazem bullying com a pessoa que vem do candomblé, acha que ela é a única, sendo que tem gente do mundo todo que é do candomblé.”

Flavinha irrequieta com as palavras de Kethellen procura participar:

“É a única, ela acha que é a primeira a ser a do candomblé, porque tipo assim.”

Otávio por outro lado, simplesmente coloca em um tom de voz bastante seco:

“Nunca teve nada na minha escola falando.”

Kethellen então procura explicar porque acha que em algumas escolas não foi possível a realização da palestra a respeito do candomblé.

“Tem poucas escolas que teve essas palestras, mas tem outras teve outras que não teve por causa deles não sabiam , é, e também que não autorizaram isso porque achavam que era uma coisa ruim.”

Este momento traz importância de caráter compreensivo para a pesquisa. Como a menina sabia com tanta certeza que a palestra não tinha sido autorizada em outras escolas?

“É porque teve uma colega minha que ela tinha ido, ela tinha vindo de outra escola e essa escola não teve essa palestra por conta disso.”

Quando à tarde já chegava ao seu fim, acreditou-se que como desdobramento da ludicidade intrínseca à própria infância, ainda que não tenha sido um recurso utilizado nesta pesquisa, por demandar interpretação, justificado pela falta de domínio sobre a forma de interpretação deste processo de linguagem, foram entregues como presentes, pelas crianças, desenhos elaborados que abaixo foram inseridos. Estes desenhos feitos de forma espontânea, sem serem solicitados, evidenciaram como as crianças podem romper com as perspectivas e ultrapassar as expectativas de serem comunicadoras e transmissoras de conhecimento no contexto de pesquisa.

Analisados a partir de uma compreensão expressiva e como instrumento de representação das concepções e percepções do ambiente religioso em que as crianças estão inseridas, estes desenhos evidenciam habilidades inerentes ao ser criança, contribuindo para uma compreensão do contexto cultural afro-brasileiro do candomblé.



Figura 36 – Desenho das crianças: O espaço do terreiro em momento de festa.

dos discursos e fenômenos descritos no percurso da entrevista que ofereceram sentido diferenciado.

Sem nenhuma previsibilidade, no colorido dos desenhos, das imagens voltadas para a religiosidade, nas cores variadas em tonalidades, se construiu uma narrativa sem igual a partir de elementos culturais, já explicitados sob a luz do tema desta investigação.

Assim, ao realimentar o desenrolar da narrativa destas crianças, estes desenhos, entregues em forma de presente, reafirmaram a percepção no âmbito deste trabalho, de quão enriquecedor se evidencia a vivência desta religiosidade para estas crianças, que lançaram mão do registro

Neste momento, ressalta-se que tudo em uma pesquisa faz parte da mesma devendo, portanto, ser considerado em um processo de análise, em especial quando se trata de crianças. Buscou-se alcançar nuances que para além do acesso ao mundo dos entrevistados, nestes traçados, alegres, cheio de cores, demonstrasse o significado



Figura 37 - Desenho das crianças: negritude.

mental vivido no fluxo de suas interações sociais produzindo um entrelaçamento de pensamentos, de fala e imaginação como forma de comunicação.

Portanto, os desenhos, aqui apresentados, não configuram como cópia da realidade ao serem carregados de indícios dos objetos e elementos que fazem parte da realidade do candomblé, mas sim, como elemento constituído pela memória individual. Memória que se formou a partir da coletividade, visto que no sistema de constituição do indivíduo, a memória é um processo de reconstrução de acontecimentos registrados e de ordenamento do pensamento, no qual o passado obtém sentido no interior do contexto sociocultural amplificado.

Assim, considerando que estas crianças, pelos desenhos, deram indícios das experiências vividas no âmbito do terreiro, guiadas pelo imaginário, rerepresentaram cenas e ações mediadas pelas diferentes linguagens que se mostraram num trânsito de signos e símbolos presentes no candomblé, em concordância com a afirmativa de Prandi (2001) “aprende-se à medida que se faz, que se vive” (PRANDI, 2001, p. 47).

Estas crianças não só trouxeram dados muito relevantes sobre suas vivências culturais e sociais, a partir da gnose religiosa, mas principalmente, permitiram, discorrer sobre suas narrativas pessoais, a percepção da importância de se conhecer melhor o contexto de vida das crianças candomblecistas.

No *Ilê Asè Sòpònnòn*, as crianças, em meio às festas, fundamentos sagrados, e outras atividades, circulam, brincam e comunicam-se. Assim, baseando-se, portanto, nas experiências versadas no desenvolver desta investigação, pode-se afirmar que, neste ambiente, existem práticas que não apenas estimulam as crianças a serem bons ouvintes, mas, principalmente, a serem bons narradores, ao dedicarem à necessidade de narrar a sua própria história, cuja origem, por vezes, é o conjunto de suas experiências.



Figura 37 - Desenho das crianças representando o Salão de Festa do Terreiro.

Agora, inundada pela grandeza de conhecimento oferecido e de como a pesquisa com crianças, pode propiciar, de maneira gratificante o desenvolvimento do saber, lança-se novamente em mar aberto procurando navegar adiante, todavia, abrigada pelos diversos sorrisos e o carinho recebidos, para a análise elaborada a partir das interlocuções com os adolescentes.

CAPITULO 5 – AWỌN ỌNA ẸKỌ ẸKỌ - Caminhos de aprendizagem

A etapa relativa às entrevistas com os adolescentes contemplou um período superior a uma semana, tendo em vista terem sido realizadas individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada participante, buscando horários que não comprometessem suas demais atividades.

A primeira fase das entrevistas, o contexto da investigação foi apresentado aos entrevistados, com todas as suas especificidades e o Termo de Consentimento e Livre esclarecimento, bem como do uso de imagem foi assinado. Visando uma posterior análise detalhada, neste momento, também foi solicitada permissão para gravação da narrativa.

Os adolescentes se dispuseram novamente a colaborar. Após leitura e assinatura dos documentos, foi solicitado aos responsáveis, efetuar novamente, a leitura criteriosa e assinatura da documentação. Voltou-se a esclarecer, a todos, que a qualquer momento, que quisessem ou julgassem necessário, a entrevista poderia ser interrompida, explicando que poderia responder ou não a qualquer uma das perguntas que, porventura, poderia se apresentar, bem como esclarecer qualquer dúvida que surgisse durante o percurso da investigação.

A cada entrevista, recebidas as assinaturas, foi escolhido o ambiente que melhor se apresentava no terreiro para o desenvolvimento da conversa. Por coincidência, todas foram realizadas no salão principal do terreiro. Todos os participantes assentaram-se na poltrona localizada ao fundo do salão, tendo sido a autorização solicitada antecipadamente ao *Bàbàlòrisá*.

Na entrevista de Grace Kelly, ela aparentava nervosismo, esfregava as mãos e as passava sobre o rosto nos instantes anteriores a gravação. Explicou que nunca antes havia participado de uma pesquisa. Procurou-se, como pesquisadora, deixá-la o mais à vontade possível.

Amanda, no entanto, ao contrário de Grace Kelly, assentou-se na cadeira aparentando estar bastante confortável em meio à situação. Um largo sorriso no rosto e os olhos brilhantes.

Vitor, por sua vez, no dia de sua entrevista, mostrou-se entusiasmado, todavia, apreensivo. Esclareceu estar temeroso quanto à própria capacidade em responder o que, por ventura, se apresentasse durante o percurso da entrevista. Procurou-se encorajar e estimular o jovem,

esclarecendo que tudo o que dissesse não pode ser julgado como certo ou errado, visto expressar a sua verdade do ponto de vista de tempo, espaço e contexto sócio-histórico.

Em todas as entrevistas, após a verificação do funcionamento da aparelhagem, buscando dar início a narrativa principal, apresentou-se um tópico inicial, com seus caracteres. Em conformidade com o que afirma Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98), suscitou-se por meio deste tópico, a fala dos sujeitos, sobre o interesse desta investigação e a fim de produzir um relato espontâneo sobre a vida,

O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes. O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária. O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início. O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual. Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

Ressalta-se que as intervenções aconteceram quando não houve compreensão do que foi relatado, em um momento de escuta que atentou para as questões que poderiam responder os objetivos desta pesquisa, a fim de gerarem respostas de argumentação, racionalização e teorização por parte dos informantes sobre suas razões, motivos para tomar atitudes, posturas ou decisões, conforme orienta Germano (2010, p.02):

Os narradores costumam revelar suas teorias sobre o que lhes ocorreu sob a forma de comentários argumentativos, que surgem principalmente ao fim de uma unidade narrativa. Neste momento, o entrevistador pode ainda perguntar sobre as razões porque os eventos tomaram tal curso e porque o informante comportou-se tal como relatou.

Posterior a cada entrevista, foi realizado um registro de transcrição da fala dos informantes tencionando uma reconstrução dos eventos e dos processos biográficos, a fim de possibilitar uma análise das narrativas e a exploração mais profunda da problemática. Procurou-se por formas recorrentes que estão relacionadas a modos específicos experienciados pelos sujeitos nas diversas situações que foram apresentadas no curso das entrevistas.

Para análise de dados produzidos pelos adolescentes participantes optou-se por explicar as características individuais das narrativas a fim de produzir um conhecimento da maneira com que cada participante concebe sua relação com o espaço do terreiro, seus atores e suas práticas.

É importante ressaltar que o processo de análise aconteceu de forma a aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir das informações dos sujeitos e observações

de campo, não pretendendo testar hipóteses para comprovação ou mesmo refutação ao final da pesquisa. A intenção foi diretamente ligada à compreensão, e neste propósito, foi desenvolvido um ciclo de ações que se completaram e se interligando.

Para exame detalhado do material, partiu-se da desmontagem dos textos em um processo de unitarização, fragmentando-os para possibilitar a visualização das unidades constituintes e enunciadas referentes aos fenômenos estudados.

Logo após, para uma melhor compreensão dos elementos unitários, foram estabelecidas relações em um sistema de categorização de discurso que implicou em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, possibilitando a formação de conjuntos complexos ou categorias, tornando perceptíveis os pontos correlacionados de linguagem e situações, estabelecendo um elo entre os sujeitos.

Como último elemento no ciclo de análise foi desenvolvido um esforço para explicitação da compreensão que se apresentou como produto desta nova combinação dos elementos construídos ao longo do percurso, propiciando um procedimento de auto-organização oportunizando o surgimento de novas compreensões.

A cada etapa, atentou-se para os objetivos propostos nesta investigação principalmente no concernente à identificação através das narrativas dos sujeitos-atores, dos saberes e valores desenvolvidos no candomblé e das situações que reverberam de sua religiosidade. Os entrevistados demonstraram receptividade às perguntas elencadas, propriedade e desenvoltura em suas respostas.

Acreditou-se ainda, na importância de ser utilizada a transcrição da linguagem do informante com todas as suas especificidades buscando a compreensão pela própria pessoa, por sua singularidade e reafirmando a premissa de uma identidade única. Desta maneira, ratificando o comprometimento com os sujeitos-atores, as transcrições das falas procurou respeitar a linguagem empregada em todos os seus recursos: forma própria, peculiar, metafórica, simbólica, alegórica, repetições, reflexões e argumentações.

5.1 AWỌN ITAN – AS NARRATIVAS: E como é ser do candomblé?

Com um sorriso estampado no rosto, Amanda procura responder:

“Assim... é uma emoção muito grande. É uma paixão que a gente cria dentro do candomblé, porque é uma coisa muito bonita. Os Òrìsà(s) são maravilhosos, eu amo todos eles, eu amo minha mãe Yàsán também, lógico. E é uma paixão, é uma coisa assim.. estar aqui num momento de tristeza, estar aqui no momento de alegria, diversão. Quando é pra falar sério tem que falar sério, participar. Saber o momento certo de brincadeira ou não.

Resumindo é uma coisa assim, inexplicável, eu não consigo usar muitas palavras assim para falar como é ser do candomblé, porque é uma coisa assim, que eu amo, que desde que eu tenho seis anos, que foi quando eu raspei que eu gosto que eu venho sempre que eu posso. Quando não posso, eu sempre tô dando notícias para poder falar, e assim, eu amo, amo isso daqui, eu amo muito isso daqui!”

A partir da afirmativa de Amanda, questiona-se como se deu a sua inserção no candomblé.

“Assim. Eu não me lembro muito porque eu era muito nova, mas meu tio me trouxe, falou que ele ia raspar e tal. Ele raspou primeiro que eu. Ele é um ano mais velho que eu, mas assim foi ... Aconteceu e isso vem fazendo parte da minha vida desde então.”

Um aspecto observado que se apresentou neste e em outros depoimentos e que deve ser explorado é referente à participação e iniciação de membros consanguíneos no mesmo terreiro. O que abre espaço para uma análise da importância dos conceitos de Família e Parentesco⁸⁹ que se apresentam como característica marcante desta religiosidade.

No *Ilê Asè Sòpònnòn*, percebe-se uma rede de relações parentais que acabam por intensificar a teia de alianças que é validada pelo reconhecimento de uma identidade própria, individual e grupal, garantida por uma dupla herança - familiar e de parentesco – existente entre alguns de

⁸⁹ Para maiores informações sobre a relação de parentesco no candomblé, confira texto de Clara Flaksman, “De sangue” e “de santo”: O parentesco no candomblé.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-93132018000300124&lng=pt&nrm=iso

seus membros. O enlace consanguíneo abriu caminho para uma inserção na mesma linha religiosa.

Assim, o parentesco é assinalado por um duplo caráter, ao reconhecer o indivíduo estar ao mesmo tempo, ligado a sua linhagem religiosa diretamente e não somente pelo aspecto biológico, mas também pela expressão cultural e social que esta lhe proporciona. Todavia, são as ideias da convivência em um mesmo ambiente, os aspectos biológicos e de ancestralidade comum, que imprimem significado à palavra família.

Nesta comunidade, o importante é o circuito da reciprocidade que envolve a emoção, afetividade, valores e saberes que propiciam laços e alianças que geram redes de sociabilidade. O conceito de família, neste viés, associa-se ao sentimento de pertencimento, de se sentir parte.

Na “Família *Ilê Asè Sòpònnòn*” é possível perceber a existência do princípio de tal reciprocidade que opera como elemento explicativo sobre a continuidade ou não dos vínculos afetivos, gerados ou não na consanguinidade, todavia, perpetuados pelo cumprimento de obrigações de parentesco religioso, assumidos pelos indivíduos.

Desta forma, assumir-se e sentir-se parte da família é abraçar livremente obrigações que tanto podem perpetuar vínculos como fabricar parentescos. Fazer parte na vida do outro é colaborar para a manutenção do vínculo promovido pela instituição e restituição, distribuição e redistribuição da força espiritual (*Asê*), em um movimento de reciprocidade. Ao reconhecer-se em uma posição de membro da família, participa-se de um processo de trocas que busca a promoção e abertura à alteridade, corroborada pela percepção de humanidade em um contexto de gratidão e de retribuição de generosidade.

O parentesco, portanto, é consolidado por meio da continuidade na cooperação e do fortalecido da circulação do *Asè*. A família tem como ponto de ancoragem a própria materialização do afeto e do amor que contribuem para uma proximidade de cada membro com o grupo, ainda que separados, às vezes, por grandes distâncias.

Assim, de forma geral, considerando os laços de parentesco, o candomblé sugere um deslocamento do foco de consanguinidade, à medida que reconhece a família pelas relações de proximidade, afinidade e lealdade, e não pelo limite imposto pela genealogia. Laços de parentesco são criados e se mantêm no enfrentamento dos desafios da vida.

A “Família *Ilê Asè Sòpònnòn*”, também reafirmada pelo parâmetro da hierarquia, onde a figura paterna é um referencial, torna-se igualmente responsável pela promoção da educação

ao influenciar o comportamento de seus membros no meio social. Além dos costumes perpetuados através de gerações, os valores morais e sociais são transmitidos e podem servir de base para o processo de socialização, superando as fronteiras da consanguinidade por meio da construção de um emaranhado social que atravessa esta religiosidade.

Voltando à primeira questão levantada, relata-se agora, a resposta oferecida por Vitor, que em meio ao nervosismo, coloca seus sentimentos de pertença e de encontro com sua religiosidade ao responder como é ser do candomblé.

“Bom. Uma pergunta não muito simples, mas foi uma mudança muito drástica. Assim. Foi em dois mil e dezesseis quando eu entrei pro candomblé. E primeiro assim, de ter um ambiente onde eu me sentia com pessoas assim, que eu tava e me sentia pertencente a um lugar. Da família, do carinho que a gente se trata aqui, às vezes não carinho, mas a intimidade, da liberdade e tomar... de falar certas coisas, enfim. E mudou totalmente minha visão de religiosidade, eu não conhecia nada sobre os Òrìsà(s), sobre o candomblé, e fez muito descobrir assim, tentar achar, procurar ali a essência do meu Òrìsà. O que é Oxóssi? Em que momento em Oxóssi tem relação comigo? Então a partir daí mudou tudo. Mudou minha visão de religiosidade, espiritualidade e de onde eu pertença. Assim. Com que pessoas desse afeto, dessa relação de afeto dentro da família do candomblé que pra mim é o mais importante, assim.”

Corroborando com a análise feita anteriormente, ao ser interpelado sobre a sua relação com a comunidade do Ilê, o jovem expõe:

“Foi totalmente diferente, assim, por morar aqui perto eu me sentia totalmente acompanhado. Assim, não me sentia sozinho, sentia que se eu tivesse algum problema eu podia vir aqui ou então, falar:

- Óh! Tá acontecendo isso e isso!

Assim, ter certeza que vão ter pessoas que se importam comigo e que vão estar ali em comunidade. Ter essa segurança assim de ter.”

Estabelecendo uma linha de raciocínio diversa, Grace Kelly ao responder a mesma questão, abre caminho para novos elementos de análise dentro da religiosidade do candomblé: os conceitos de Ara (corpo) Àrùn (doença) e Ilera (saúde).

“Ser do candomblé é uma coisa bacana, mas ao mesmo tempo tem seus ... como posso falar? Seus perigos. Tipo eu. Eu entrei pro santo porque eu tenho meu problema de saúde, eu tenho epilepsia. Até então, minha mãe me levava no médico e eles não descobriam o que eu tinha. Ai minha mãe me trouxe na casa de santo do meu pai Eduardo, ai ele foi jogou búzios pra mim. Na época eu não lembro, que eu era criança, tinha sete anos de idade, ai ele falou que era do santo e que eu precisava de raspar pra amenizar senão, não ia ter jeito e ninguém ia saber o que que era que eu tinha. Ai com sete anos de idade eu entrei pra casa, eu raspei, fiz santo, fui ekédji de Omolu, sou dele até hoje. Ai é uma coisa tão... pega um amor que você vê um santo saindo na sala é um amor que você pega, você canta, você louva, você bate palma, você saúda ele, nossa! Você faz de tudo pra ele. É uma coisa muito bacana que eu não trocaria por nada. Ser da casa é bacana, e tipo nada a reclamar, só agradecer mesmo, porque hoje em dia se eu não tivesse feito santo eu não saberia se eu ia estar aqui viva pra contar história. Porque eles não iam achar o quê que eu tinha, ai minha mãe poderia ter me perdido. Ai graças a Deus, os Òrìsà(s), minha mãe e meu pai, que também é da casa, os dois também têm muitos anos na casa, meu pai já tem vinte e um, minha mãe também vai dar obrigação dela de vinte e um e hoje em dia, eu vou fazer meus quatorze anos de santo, tô na casa já tem quatorze anos. Evoluiu muito essa casa. Antigamente era uma casa que vou falar procê, quem passou aqui, antigamente, olha aqui hoje em dia, não vê que já foi aquilo tudo, antigamente nós passávamos "pirrego", mas nos tamos ai, não deixamos a casa e tamos ai firme e forte. E o que eu tenho a falar da casa...”

Tais afirmações apontam a direção corroborada por Bastide (1983, p. 373) que esclarece o ético presente no candomblé e a importância da iniciação que “retira a pessoa do caminho fácil da vida profana para fazê-la tomar um caminho cheio de perigos”, pois, à medida que se tem uma maior relação com o Òrìsà, maior é a responsabilidade adquirida. Neste sentido, volta-se para a contribuição de BÂ (1982, p. 195) quando afirma que o indivíduo ao perceber sua iniciação descobre a sua própria relação com o mundo das forças. E aos poucos, esta descoberta conduz ao auto-domínio. O autor segue argumentando que “ensina-se qual deve ser o seu comportamento frente à natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que a animam, das quais não é mais que o aspecto visível”.

Assim considerado, o processo de mudança na maneira de viver a vida dos indivíduos advém da modificação do sistema de valores e das relações interpessoais e de sentidos existenciais e cosmológicos.

A comunidade, neste contexto, proporciona uma relação simbiótica junto aos indivíduos, uma vez que forma um elo indissociável que visa o bem de todos e de cada um, colocando a reciprocidade como regra das trocas no grupo.

‘Histórias’, a maior e mais significativa é a do próprio homem, simbiose de todas as ‘Histórias’, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores. [...]. (BÂ, 1982, p. 195)

Desta maneira, a convivência com o sagrado imprime potência ao “ser”, e a despotencialização e enfraquecimento representam o “perigo” para aqueles que não se esmeram para o cumprimento da lógica da reciprocidade.

5.2 ARA, ÀRÙN E ILERA: saúda-se a saúde e a doença.

O depoimento de Grace Kelly direcionou ainda para outro aspecto a ser refletido no âmbito desta investigação, que é a importância do *candomblé* nos processos de interpretação e tratamento das doenças⁹⁰, além do entendimento da noção de pessoa como um dos elementos estruturantes da cosmovisão africana.

Para o *candomblé*, a doença, *àrùn*, é determinada como um desequilíbrio ou ruptura entre o *Òrun*, o plano espiritual e o *Àiyé*, o plano material, em uma noção de “duplo”, que consiste em manter, em tudo que existe na realidade espiritual, uma contraparte ou algo espelhado na realidade material. A desordem ou a perda de ligação na relação entre essas duas dimensões pode configurar um quadro de vulnerabilidade e assim a ocorrência de problemas de saúde.

Desta forma, o corpo humano (*ara*) se apresenta como elemento de ligação entre o humano e o sagrado ao se constituir como espaço de transmissão do princípio vital responsável pelo equilíbrio, o *asé*. Portanto, para o *Yorubá*, o conceito de “saúde” advém da harmonia entre estas partes porque a noção de doença e saúde está amparada neste aspecto primordial. A ruptura desta energia leva aos desajustes espirituais e/ou físicos.

⁹⁰ Para um maior entendimento sobre a concepção de doença no *candomblé*, indica-se a leitura do texto de Ana Cristina de Souza Mandarinó e Estélio Gomberg: “Candomblé, corpos e poderes”.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/6618/4865>

Assimilado como o templo sagrado, o corpo é denominado *Ará*. Em sua divisão encontra-se *Okan*, o coração, que se apresenta como sede de inteligência e de pensamento. Sede de ações que proporcionam a formação do caráter, ou seja, a própria alma (espírito, vida). Alma que antes de se nascer no mundo físico é conhecida como *Èmí*, em uma forma generalizada, e que, após o nascimento, ao individualizar o ser, é chamada de *Okan*, se mostrando então como símbolo dos sentimentos.

O corpo ainda contém em sua formação o *Èémí*, respiração ou sopro vital divino que representa o “ser”, ou aquilo que se configura como ausente ao término da vida corpórea.

O *Ori*, a cabeça, constitui o “Eu” visível e invisível, de ordem material e imaterial na formação do ser humano. Cabeça que é escolhida, segundo os mitos, no *Òrun* (céu), pelo próprio indivíduo, antes mesmo deste seguir para o *Àiyé* (terra). É através da escolha do *Orí* que o indivíduo define também seu destino. Destino que pode ser modificado pelo *iwá*, caráter, que ajusta as vontades, escolhas e ações do ser humano. No corpo, o *Orí* tem grande importância porque ao adoecer ou desestabilizar, pode fragilizar ou danificar as outras partes.

Por esta percepção, tem-se uma visão do território misterioso do imaginário e do sagrado contidos no corpo humano em um sistema de reconhecimento da riqueza simbólica e espiritual vinculados ao espaço corporal.

Dessarte, o equilíbrio é restabelecido pelas práticas rituais que visam transmitir, compartilhar e potencializar o *Asé*, mantendo a homeostasia⁹¹ espiritual e física do indivíduo. Em alguns casos, este reequilíbrio depende do ritual de iniciação, e, por conseguinte, de obrigações rituais e sociais que buscam reforçar o *Asé* constantemente e que compreendem uma série de práticas como estratégias de cuidados.

Desta forma, o cuidar da saúde pode compreender uma relação intersubjetiva, desenvolvida em um tempo contínuo e que deve incluir os desejos e as necessidades pessoais.

5.3 ORÍLE-ÈDÈ: pelas faces do negro.

Ao estabelecer, a partir de seu entendimento, o conceito de *candomblé*, Grace Kelly oferece nova contribuição, possibilitando relacionar os estereótipos que provavelmente contribuem para produção de argumentos ideológicos mistificados, que, ao criarem obstáculos à memória

⁹¹ Processo de regulação pelo qual um organismo mantém constante o seu equilíbrio ou estado de equilíbrio das diversas funções e composições químicas do corpo.

do negro, provocam prejuízos a sua história e com a forma com que estes se utilizam desta história para estabelecer os seus referenciais de construção da própria identidade.

“Candomblé pra mim é uma cultura. Uma coisa dos antepassados que veio lá da África. A gente aqui, no Brasil, pegou essa religião pra gente. Tanto, que não é só uma nação. Tem um tanto de nação, tem a nossa que é Nagô, tem Jeje, Ketu, Angola, tem isso tudo.

Candomblé pra mim é uma cultura muito linda, muito bacana. Porque, não é só aqui na nossa casa que é de um jeito. Você vai em outra casa é de outra maneira, na de outra pessoa você vê de outra forma.

É uma coisa muito linda, ai ... é muito complicado, porque é muita coisa que você tem que aprender, que você tem que guardar. É muita responsabilidade que você tem que ter com a casa, com os Òrìsà(s). Não é uma coisa fácil e nem muito difícil. Você tem que aprender cumprir sua - ai como posso falar?- cumprir suas obrigações com eles, porque não é fácil não.”

A partir desta declaração, torna-se relevante atentar para o estereótipo comum que propaga uma imagem de que todos os grupos de religiosidade de Matriz Africana são iguais, ou ainda, que grupos de uma mesma linhagem procedam a práticas, rituais, símbolos, da mesma maneira, ou que seus mitos, tenham o mesmo sentido.

É importante evidenciar que, neste trabalho, não se pretende aprofundar nas questões relativas à formação do candomblé, porém se faz fundamental refletir sobre as relações étnico-raciais decorrentes da diáspora que propiciaram a formação das diversas comunidades/terreiros que se apresentam como unidades de resistência, de (re) existência e de memória cultural e social no Brasil.

Em uma designação genérica, inseridas, sob a alcunha das religiões afro-brasileiras estão elencadas variadas formas de culto e celebrações, como o Candomblé, a Umbanda, o Batuque, o Xangô, o Tambor de Mina, o Omolocô e outras. A diversidade pode ser decorrente dos processos a que foram submetidos os africanos escravizados e dos diversos encontros entre povos e etnias distintos que se deram neste contexto.

Na fala de Grace Kelly tem-se demonstrado um sentimento de pertencimento a uma “nação” (*orilẹ̀-èdè*) e uma determinada casa (*Ilê*). Pertencimento a um determinado grupo que o contexto de reformulação e visão de mundo baseia-se em um passado e em uma quantidade de capital simbólico que favorece a preservação de uma memória sócio cultural.

Desta forma, é possível constatar que o candomblé entendido como fruto da diáspora negra, não se apresenta apenas como uma religião ou um agrupamento de postulados sobre a vida, mas, sobretudo, como permanência e ressignificação de um conjunto de saberes e fazeres, que mesmo ao longo do tempo, ainda reverberam na construção das identidades negras. Ademais, têm-se diferentes maneiras de devoção, formulação, estruturas e caracterização de culto. Todavia, também é importante dizer que suas liturgias nas diversas regiões brasileiras, não se isolaram, ao contrário, permitiram uma permuta entre seus elementos enriquecendo a religiosidade.

Frente ao exposto, se faz necessário abrir espaço para reflexão e análise da importância cultural africana e suas contribuições para a formação social no Brasil, em referência a valorização e convívio, considerando a diversidade e troca cultural e étnica que permearam as manifestações religiosas, de grupos sociais que buscam por uma conscientização, igualdade e dignidade.

Nesta ótica, voltar-se, então, para uma perspectiva que se apoia nas raízes e origens da religiosidade afro-brasileira, articulando-se com debates assumidos neste trabalho, que são relativos às Relações Étnico-Raciais⁹², cuja situação social encontra-se subjacente, revelando concepções teóricas que podem constituir-se em obstáculos.

Obstáculos que associados a ideologias inerentes à sociedade brasileira, comprometem o processo de escolarização, tornando frágil a vivência de práticas de ensino-aprendizagem mais próximas dos saberes, códigos e valores da população. Propõe-se, desta forma, neste momento, um deslocamento de foco de análise, da constituição interna dos valores e costumes do candomblé para as fronteiras étnicas.

5.4 “Vai faltar pregar na cruz!”

Procurando elucidar a percepção dos adolescentes de suas vivências externas à casa de santo, a partir de sua religiosidade, indaga-se como é ser do candomblé fora do terreiro.

⁹² Ressalta-se novamente, neste contexto, a explicação oferecida por Munanga na nota de rodapé número 14.p.25.

Na narrativa de Grace Kelly, a natureza conflituosa das relações sociais associadas ao candomblé logo aparecem:

“Ai fora hoje em dia? Tipo na minha escola? Quando eu entrei pro santo eu ia pra escola. Como eu sou ekédji eu não raspei a cabeça toda, só foi o Ori. Ai eu tinha que ir pra escola, eu tinha que tampar com certo penteado pra eles não ver. Ai certos penteados, que eu fazia, eles viam, ai eles perguntavam, eu ficava sem jeito de falar. Acabava falando. Eles me criticaram muito, me chamaram de macumbeira, e eu falava: - Isso não é macumba, cada um escolhe sua religião, minha religião é essa! Vocês têm a sua, e eu tenho a minha.

E eu sofri muito bullying na escola, de ter essa religião minha. E eles falaram e me julgaram muito por isso.

Até hoje em dia, eu já tenho dezessete anos de idade, e não é pra todas as pessoas que eu gosto de falar, porque hoje em dia, eles têm preconceito... muito ainda... com a gente por ter essa religião.

Eu acho que eles não deveriam ter tanto preconceito porque tem pessoa que escolhe seguir a igreja evangélica, e têm pessoas que escolhem seguir a católica, e tem gente que escolhe seguir o espiritismo. Então eu acho que eles deveriam aceitar como se fosse a evangélica ou católica.

Eles não deveriam discriminar ninguém, só porque a gente vai no candomblé. Se a gente vai no candomblé, pra eles, a gente tá fazendo macumba. Não é macumba que a gente faz, a gente adora os Òrìsà(s), a gente gosta deles, entende? E pra eles não é assim, pra eles você tá indo lá, você vai matar eles e não é que a gente vai matar.

E hoje em dia eu não falo pra ninguém que eu sou. Não é porque eu tenho vergonha, é porque hoje em dia é muita discriminação mesmo que eles têm, por a gente ser candomblecista. Só da gente falar eles já olham com cara feia, já começa a julgar, já começa a cochichar. Então eu não gosto de falar pras pessoas que eu sou candomblecista, porque hoje em dia é muita discriminação que tem, por isso que eu prefiro... só minha família que sabe, só os mais chegados que sabe. Porque, se eu for falar com uma amiga minha, eu tenho certeza que ela não vai conversar comigo, de medo, achando que eu sou macumbeira e vou fazer macumba, e não é assim. É muita discriminação mesmo! De chegar, apontar o dedo e falar:

- Você é macumbeira e pronto! Você não vai ficar perto de mim!

E não é bem assim. Igual onde que eu moro. Eu tenho minhas amigas lá, elas frequentam a umbanda, essas coisas assim. Elas me entendem, elas não me julgam porque ela é minha amiga. Os vizinhos? Julga! Nem tanto eu, porque eles não sabem, mas

julga a família dela muito! E dói em mim, porque eu sou do espiritismo há muitos anos, e eles ficam falando que eles são macumbeiros, falando um monte de coisa. E dói na gente que já é do santo já. Ver eles falando isso com os outros, e tipo é uma coisa que... nó! falar com você... dói na gente... Como se fosse dar um tapa na cara da gente!

É julgar a gente pelo que eles não conhecem, eles nunca ouviram falar! Nunca entraram numa casa de santo pra passar a ter o conhecimento pra eles poderem julgar.”

A narrativa exposta reacende um aspecto importante já demonstrado nesta investigação que é a “forte tentativa de epistemicídio” suscitada pela existência do silêncio e da negação de histórias, de conhecimentos socioculturais e de identidade. Da tentativa de apagamento e falta do reconhecimento da religiosidade e cultura negra.

Este fato dificulta a aceitação das crianças e adolescentes candomblecistas, que vêm no silêncio e na negação uma forma de proteção e defesa. Ainda, através da escolha do vocábulo “vergonha”, percebe-se denunciar o sentimento de ultraje, de desonra ou humilhação na fala desta adolescente. Assim, volta-se novamente para as formas de subalternização baseadas nas questões que permeiam a dominação cultural e social, impostas aos diversos sujeitos no universo escolar.

Em tom de desabafo, em outro momento a jovem, fala sobre o que sofreu neste ambiente com o racismo religioso:

"Só minha amigas mesmo, que conversava comigo no dia a dia, assim... que até morava perto de mim, que sabia. Mas mesmo assim ela só soube, porque minha mãe colocou no som um Sirè. Ela foi muito curiosa e perguntou:

- O quê que é isso que sua mãe está escutando?

Ai eu virei e falei!

– Ah! É macumba! Nós é tudo macumbeiro, nós é tudo do candomblé e se você quiser ficar com raiva de mim você pode ficar com raiva de mim, porque é minha religião!

A única pessoa que sabia. Minhas primas também, que estudavam comigo. Mas como eu tinha medo dos outros me discriminar, na minha sala mesmo, falei pra elas, pra elas não contar. Nem meu professor!

Uma vez, uma professora me fez uma pergunta:

- Por que você tá com o cabelo raspado no meio?

Eu lembro como se fosse hoje... Eu sentada na primeira cadeira, eu fui e falei, eu tive que mentir, eu não ia falar com ela que eu era macumbeira. Ai eu falei:

- Ah professora. Eu dormi com o chiclete no cabelo e agarrou no cabelo né? Minha mãe cortou!

Ai ela perguntou:

- Mas teve que raspar?

Ai falei:

- Embolou muito! Minha mãe foi e raspou meu "cocoruto" aqui!"

(Neste instante Grace leva a mão ao alto da cabeça).

E reitera:

"Ai todo mundo da sala riu. Eu fiquei meio sem graça, amarrei o cabelo e fiquei de boa dentro da sala.

Mas, uma vez que teve um boato dentro da sala, que aí, que eu fiquei muito abalada mesmo! Dos alunos tudo, até chegar na escola toda! Foi, portanto, que eu até troquei de escola. Que eu estudava no (...), ai eu fui estudar lá no (...) que é lá do lado, no Mangabeiras.

Ai no que deu esse "Bafafa"?"

Lá no(...) que todo mundo descobriu que minha família era evangélica, evangélica não, espírita, tava abalando até minhas primas, que eram evangélicas."

Grace Kelly procurou esclarecer o relato anterior, todavia, evidenciando o preconceito vivido que acabara por interferir em suas relações sociais e institucionais (escolares). Evidenciando ainda a falta de iniciativa dos atores relacionados ao espaço da escola, em promover melhoras nas condições e possibilidades de uma integração social, ignorando os limites e diferenças entre as realidades sociais de seus discentes, segue com a fala:

"Que minha família é doida! É, eu, minha mãe, meu pai é espírita do candomblé. Minha vó e meu povo, lá, é tudo evangélico.

Ai abalou até eles da minha família lá que não tinha nada a ver com isso. Ai, portanto, que minha mãe conversou comigo, que a escola toda ficou sabendo.

Eu tava sofrendo muito preconceito misturado com bullying. Eles ficavam me zoando, me chamando de macumbeira. Até os professores ficarem olhando pra mim com cara feia. Eu me senti muito mal, ai eu peguei e falei com minha mãe o quê que tava acontecendo. Aí, minha mãe pegou e preferiu me trocar de

escola. Aí, lá na outra escola, eu não sofri bullying, eu não sofri nenhum preconceito, porque na outra escola, era outras amizades, ninguém lá me conhecia!

Ai, lá eu não sofri preconceito, não sofri nada. Lá eu consegui ficar de boa na escola. Ninguém lá não criticou minha religião não. Até... um ... só uma pessoa de lá que sabia. Era um menino que era até aqui da casa, mas ele não seguiu não, ele não quis mexer com isso não. Só ele também que sabia. Mesmo assim, era um e o outro, nos dois era da mesma casa, nos dois não falávamos nada de candomblé na escola porque nos dois tínhamos medo de sofrer preconceito. Só nos dois que sabia e mais ninguém!”

Embora a emoção tenha apossado de parte da narrativa de Grace Kelly, procura-se, delicadamente, prosseguir perguntando se hoje, algo mudou, se agora na adolescência, a jovem ainda prefere não falar na escola.

“Hoje em dia? Sim!”

Você prefere não falar?

“Não. Eu? não falar? Porque é igual eu tava falando: lá na rua, lá de casa, os outros ...vizinhas lá, critica muito minhas amigas porque elas vão lá ... nas umbanda. Todo mundo lá da rua fica criticando elas. E eu fico pensando “imagina se eu conto pra elas que eu sou do candomblé e já vou fazer quatorze anos de santo?”

Vai faltar pregar na cruz!

Vão falar que eu sou macumbeira! Que eu tô fazendo macumba pros outros, porque, lá é isso.”

A riqueza da narrativa oferecida desencadeou em uma escuta de profundidade, deixando a fala de pesquisadora incomodada pela história e pela singularidade da trama de significações criada por esta jovem que então, neste momento, passa a outro relato específico de sua vivência.

“Acabou a luz da cozinha. Aí, a menina que vai na umbanda tava lá em casa nesse dia. A luz queimou, ai no meio, que já tava de noite, ai no meio que anoiteceu e ela foi comprar a lâmpada, a outra menina que mora comigo, a menina que ele sabe que frequenta tava lá.

Aí, nós pegou a vela e acendeu a vela e colocou na cozinha. Ai, o povo lá da rua já começou a falar, que ela tava fazendo macumba, que ela tava acendendo vela. Portanto, ai que depois que eu vi que eles falou isso tudo com a família dela, eu nem quis tocar nesse assunto com eles não, porque eu tenho muito ...

nem é medo não, é tipo que eu não ia me sentir bem dos outros ficar me criticando porque essa é a religião que eu escolhi. Não, porque eu acho que cada um tem o direito de escolher a religião dele, entende?”

5.5 “Você é Árabe?”

Igualmente à fala de Grace Kelly, embora com mais suavidade, vislumbra-se a emoção aflorada pelas lembranças da marginalização e a hostilidade do meio social, sofridas por Vitor, que no discurso de seus pares, percebe a violência simbólica e sofre com a violência física, desencadeada contra os costumes e cultura do aluno candomblecista, ainda hoje no ambiente da escola:

“Sim senhora, foi difícil eu demorei primeiro um tempo até decidir que eu ia mesmo raspar. Até conseguir ajeitar tudo, e quando eu consegui e quando eu vim, quando eu raspei fiquei de preceito, foi o momento mais difícil. Assim... antes mesmo de entrar eu conversava muito assim, contava pra pessoas sobre o candomblé, sobre o que eu tava conhecendo de novo. Ficava muito entusiasmado com tudo. E no momento que eu fiz a feitura e tava de preceito lá fora, com roupa branca, de Kèlè e de contra-egum tinha que esconder né. Então acaba que mudou. Assim, eu não falava mais com aquele entusiasmo de quem tava conhecendo, de alguém que estava experienciando coisas novas, eu já estava ali trajado inclusive com essas coisas novas.

Eu sofri muito preconceito. Principalmente na escola, pessoal estranhou demais. Começou a me tratar como se eu realmente fosse outra pessoa, até porque eu sumi nesse meio tempo de recolher. Eu não falava com as pessoas, mas tava na minha cara e era meio difícil. As pessoas perguntavam assim:

-Quê que é isso? Você é Árabe?

E é engraçado relacionarem a essas coisas porque a estética de quem tá de preceito não tem nada a ver com terrorista né? Com alguém árabe por exemplo. Mas as pessoas não conhecem mesmo, e fazem essa associação estética. Então foi algo complicado assim pra mim esse momento do preceito. Mas é sempre algo que eu falo. Assim, pras pessoas. Eu tenho muito orgulho, sabe, de ser do santo e de explicar pra muita gente que tem dúvida e vem perguntando pra entender melhor.”

Interessante na fala de Vitor, a alusão ao corporal e ao estético, que neste caso, foi determinante, muito mais do que a comunicação verbal. No candomblé existe toda uma etiqueta e uma aprendizagem que seus participantes devem incorporar.

A partir da perspectiva levantada pelo adolescente, propõe-se repensar a construção do conhecimento através do corpo, entendendo o corpo como manifestação desta estética da cultura do candomblé, uma vez que dentro do ritual este se apresenta como referência da cosmogonia que se processa por meio, também, das vestimentas e adereços utilizados por seus iniciados.

Não obstante, a experiência corporal é o ponto de partida para analisar a participação humana no mundo cultural (BARBARA, 2002, p.58). A corporeidade e tudo imbricada a ela, nesta religiosidade, se torna um valioso instrumento da memória. Um elemento constituído e constituinte de uma visualidade capaz de agir como ato reflexivo ao direcionar para a cultura como *modus vivendi* e não somente como conjunto de costumes. O corpo é concebido como um espaço, que pelo cumprimento dos preceitos⁹³, é constantemente mantido em condições de se tornar receptáculo da divindade.

No sistema estético visual do candomblé, o corpo se articula com a identidade e memória, que fundamenta a inserção no mundo da cultura da religiosidade. Assim, para melhor entendimento das afirmações do jovem, procura-se esclarecer o uso, pelos iniciados, de alguns adornos sacralizados, durante o período de preceito na casa de santo, *Ilê Asè Sòpònnòn*.

No período de preceito, o iniciado utiliza-se do *contra-egum*, também chamado de *ikan*, que serve para proteger e resguardar o corpo da aproximação de *Egum(s)* - alma ou espírito da pessoa falecida - e das *Ajé(s)*, feiticeiras. Confeccionado com fios de palha-da-costa⁹⁴ trançados, forma um bracelete que é colocado nos dois braços do iniciado, quase na altura do ombro, protegendo seus membros superiores.

Em honra à Iemanjá, mãe de todas as cabeças e de Obaluaê, o rei da terra, são primordialmente usados, os *şáorò(s)* – guizos. Também símbolo da iniciação, serve para que os movimentos do *íyàwo* sejam seguidos, facilitando a sua localização. Sua simbologia advém

⁹³ Preceito advém do latim *praeceptum*. Concebido como um comando ou proibição de realizar uma determinada ação ou omissão. Quebrar o preceito, nessa perspectiva, é praticamente uma autodestruição

⁹⁴ A palha da costa é a fibra de ráfia conhecida como *iko*, que é extraída de uma palmeira chamada *Igí-Ògòrò* pelo povo africano. No candomblé, representa a eternidade e transcendência, como prova da imortalidade e reencarnação, sendo utilizado na confecção das roupas dos orixás, em especial Obaluaê e Omolu (Sakpata).

da percepção do som, oferecendo a lembrança, através da audição, do preceito a ser seguido, da obediência ao compromisso assumido com as leis divinas.

Conta um *Itan* que foi *Iemanjá* quem confeccionou o *şáorò* e o colocou em *Obaluaiê*, seu filho adotivo, para poder encontrá-lo e, assim, cuidar de seus ferimentos. O *şáorò* é amarrado com fios trançados de palha-da-costa no tornozelo do *íyàwo* também com intuito de proteção, todavia, aos membros inferiores.

Utiliza-se ainda, um colar sacralizado denominado pelos adeptos de “*Kèlè*”. Este “fio, colar” é confeccionado com “miçangas” intercalado com firmas de porcelana. Sua cor varia de acordo com o orixá de cada iniciado. Após ser colocado no *íyàwo*, representa a submissão aos ritos iniciáticos, a aliança formalizada entre o neófito e sua divindade. União que somente será desfeita no ato da morte da pessoa através de cerimônias que cortam estes vínculos do falecido com o mundo físico. O uso do *Kèlè* se traduz num momento de glória, portanto, este deve estar sempre protegido (enrolado em fita acetinada branca quando no período de preceito, no espaço externo ao terreiro), resguardado dos olhares públicos. O seu portador deve vestir-se adequadamente, sempre de branco, protegendo sua cabeça, porque é um período de grande sensibilidade física e espiritual que requer muita resignação, muita calma e um rigoroso resguardo espiritual e corporal.

O *Kèlè* antes de ser usado nas obrigações pelo neófito é cuidadosamente desmontado, suas contas são colocadas novamente em cordão de algodão virgem e lavadas ritualística e cuidadosamente. O cordão de algodão retirado do interior das contas, fragilizado pelo tempo de uso, impregnados de substâncias sagradas e fluidos corporais é simplesmente encaminhado à natureza.

O *Kèlè* permanece preso ao pescoço do neófito durante todo o período de iniciação e depois de “preceito religioso”, do qual a duração é de três meses para o *ìyáwò* e vinte e um dias para *Ogã* e *ekedji*. Ao término do tempo de preceito, este é retirado do pescoço do iniciado e colocado encima do assentamento de seu *Òrìsà*.

5.6 O corpo negro como símbolo da religiosidade do candomblé: “*Eu gosto que me conheçam pelo que eu sou e eu sou negra!*”

Nesta mesma direção, aproveitando da temática apontada por Vitor, descreve-se as afirmativas de Amanda para a questão ligada ao corpo: O fato de esta fazer questão de se declarar negra.

“Meu tio veio me falar que você perguntou como que queria que colocasse morena, mulata. E eu prefiro que coloque negra, minha raça é negra, não tem essa de morena e mulata. Eu gosto que me conheçam pelo que eu sou e eu sou negra!”

Apreciando sua aparente autonomia, procura-se dar continuidade: E como é que é ser negra?

“Ah, é muito bom, né? Tem muita gente que fala alguma coisa ou outra:

- A pretinha do cabelo duro!

Que não sei quê que tem... Faz alguns comentários desagradáveis, mas dentre essas tantas pessoas, tem sempre a maioria que fala:

- Ah, que morena bonita! Tem o sorriso bonito!

Adoro sua cor de pele, queria ter nascido negro!

Que não sei quê que tem ... e eu adoro quando falam isso!”

Na tentativa de perceber a associação de sua etnia com o candomblé, pergunta-se a adolescente: - E como é que é ser negra no candomblé?

“Ser negra no espaço do candomblé é uma coisa assim...”

É percebido o sorriso despontar novamente no rosto da jovem, que de forma, quase imperceptível, ergue o queixo, anunciando a presença de uma atitude de altivez.

“É um poder, que não sei como é. Mas é um poder que eu tenho sobre a minha pessoa, um poder que talvez eu não tenha lá fora, mas que aqui dentro, eu tenho. De ser uma pessoa assim! Chegar em um lugar e a pessoa falar assim

- Nossa! Que morena!

No candomblé as pessoas normalmente, eles falam.

O candomblé é uma cultura africana, é uma coisa muito bacana, eu adoro isso!”

Uma das formas de violência a que as mulheres negras são submetidas cotidianamente é a violência simbólica, que pode ser percebida, entre outras, por meio da manutenção dos padrões de beleza que excluem a mulher negra, e evidenciam sua não representatividade nos espaços institucionais.

Em depoimento, ao descrever os discursos elogiosos que procuram enaltecer sua negritude - “*Que morena*” - é possível observar, na fala de Amanda, como o corpo socialmente concebido se apresenta, como signo subordinado a concepções relacionadas a padrões estéticos, às regras sociais e códigos de comportamento moral estabelecidos por um sistema sociocultural dominante.

Desta forma, a dignidade ligada ao corpo negro sempre esteve vinculada a uma construção imaginária cujo processo de enfrentamento e conflitos de identidade são ocasionados pelo racismo, inclusive religioso.

Sendo negro, o corpo é subalternizado e inferiorizado ocupando um lugar de incômodo na sociedade brasileira e seu estereótipo apresentado marca a reprodução de imagens depreciativas ligadas à violência, à falta de dom de linguagem ou mesmo à ignorância que torna estes indivíduos incapazes de aprendizagem.

Nas escapadelas do silenciamento proposital e imposto pela sociedade restrita aos grupos de poder, na escassa representação destes corpos negros nos diversos espaços sociais, tem-se em um movimento de valorização e de combate a este silenciamento, a religiosidade negra ressignificada por seus grupos como instrumento de expressão, que promove um diálogo simbólico com a herança ancestral ao compor e recompor outras formas de representações dos corpos negros, apesar da tentativa de imposição posta pelo regime escravocrata, que evidencia, ainda hoje, uma linha divisória entre os lugares ocupados por negros e brancos.

A partir da análise das palavras de Amanda, pode-se compreender o orgulho étnico propiciado pela participação da jovem negra nos espaços da religiosidade de Matriz Africana. Amanda, em sua capacidade e autonomia, confirma atitudes capazes de recusar e confrontar os estereótipos correntes.

Ao colocar seu empoderamento, a jovem predispõe subjetividades fortalecidas no seio familiar e na inclusão na religiosidade do candomblé, que podem definir a mudança na visão, condição e posição da jovem negra dentro da sociedade. Amanda deixa transparecer um poder de estimular mudanças, tanto individuais como coletivas. Poder revigorado pela participação e posição hierárquica no espaço da religiosidade, que permite a conquista da autonomia ao levar esta representatividade para além do contexto cultural e religioso, se fazendo presente, assim, na esfera política e social.

Poder, que neste contexto, apresentando-se como empoderamento não denota dominação/subordinação ou subalternização/resistência, e sim, uma relação e capacidade de

efetuar escolhas dentro de um lugar antes negado, mas que agora aflora, possibilitando a construção identitária, já compartilhada de forma coletiva dentro da religião do candomblé.

5.7 “Ah não tem como você negociar lá com o santo não?”

De volta à entrevista com Vitor, interpelo o jovem sobre alguma situação em particular, boa ou ruim, que este tenha passado em função da sua religiosidade.

“Oh mãe, nesse momento de preceito, assim, na escola as pessoas elas testaram né. Elas vinham perguntar:

- Ah e aí? Por que você tá assim? Por que você tá de branco? Por quê? O quê que tá acontecendo?

Aí eu explicava. E aí o pessoal:

-Ah! Então você não pode fazer um tanto de coisa assim.

- É

Aí o pessoal já vinha testando, querendo tipo assim, até na fé deles mesmo de testar e ver se é mesmo. Muita gente, tipo assim, eu falava:

- Ah cuidado com minha cabeça, não fica encostando, não fica mexendo na minha cabeça.

Ai o pessoal ia lá dar tapa só pra ver se dava alguma coisa, me empurrava de frente nas portas pra ver se eu não podia mesmo passar de frente.”

Neste instante vale destacar as afirmativas de Geertz (1989, p. 80-81) quando faz pensar que o axioma básico da perspectiva religiosa é que “aquele que tiver de saber precisa primeiro acreditar”. Nesta perspectiva religiosa, difere-se do senso-comum, da ciência e da estética.

Para o autor, o estudo antropológico da religião deve-se repousar sobre a análise do sistema de significados incorporados aos símbolos que formam a religião propriamente dita e na arguição do relacionamento desses sistemas aos processos sócio-estruturais e psicológicos. No *Ilê Asè Sòpònnòn*, entende-se que o corpo é emergente de prática de articulação, portanto, quanto mais relacionado ou articulado, mais sensível este corpo se torna. Logo, ao desenvolver um corpo sensível e hábil ao divino, procura-se pela prática da articulação promover uma contribuição para a formação de mundo. Desta maneira, para melhor

entendimento esclarece-se que no período relacionado ao preceito, os iniciados nesta religião não devem transpor os portais frontalmente e sim sempre de costas ou de lado.

Em concordância com a perspectiva de Geertz e considerando a direção apontada pelo adolescente, nesta dissertação evidencia-se a “porta” como um símbolo cultural e espacial de mudança e transformação. Um “*limen*” entre o sagrado e o profano, ou, melhor dizendo, uma ponte que se precisa percorrer antes de alcançar a luz e cuja travessia se origina nos ritos de iniciação. Como símbolo gerador da própria ritualidade, a porta aponta para duas dimensões no ser, dividindo o espaço como dentro e fora, onde o dentro é o sagrado, o interno, e o fora como espaço externo, traduz-se no profano. Deste modo, a escolha de estar dentro propicia a experiência religiosa. Destarte, em uma oposição binária, a porta serve de critério interpretativo dos ritos, ao ajudar a distinguir e criar barreira física.

Neste momento, atenta-se para Terrin (2004, p. 378-379) ao colocar que o rito e o espaço são binômio que surgem da relação do homem como microcosmo e o mundo, visto como macrocosmo. Desta forma, o rito configura a ordem do espaço e assim transforma o caos em cosmos, passando fazer parte das experiências que se originam da necessidade de ordenar o espaço.

Ainda segundo este autor (2004, p. 380-381):

A porta, portanto, representa o lugar onde acontece a passagem de um estado a outro, a dobradiça entre dois mundos, entre o sagrado e o profano, e a porta protege o sagrado, esconde o mistério. Participa desse modo, da própria ambiguidade do sagrado. (TERRIN, 2004, p. 384).

Assim, ao efetuar essa divisão, separa-se, exclui-se. Reforça-se a ideia de ordem que se encontra na própria instância organizadora dos espaços. No símbolo da porta nascem as ideias de alteridade, de divisão, do diferente.

Terrin em seus estudos relacionados com os aspectos fenomenológicos da religião e do ritual ainda coloca que esta passagem (porta), gera o momento de separação, de ruptura. Ruptura que pode ser representada pela morte que se faz necessária para a introdução de outro estado de vida e de realidade. A porta, por conseguinte, representa o aspecto morte/vida que faz parte da passagem. (TERRIN, 2004, P. 387).

Outro aspecto analisado pelo autor, e que se faz pertinente à esta pesquisa, remete à ideia do “*awô*” (segredo) visto o sagrado ser entendido como um espaço não esclarecido, que se constrói, metaforicamente, através de “porta fechada” levando ao desafio de se conviver com a inquietação, com o medo sem objeto, com o sentimento de ansiedade, porque, passar a

porta, pode significar ir ao encontro do futuro. Assim, este símbolo ajuda a circunscrever os próprios medos, auxiliando na busca pelo sagrado, simbolizando a passagem entre duas dimensões, dois mundos: o conhecido e o desconhecido, evidenciando o caráter de revelação.

Para mais, procurando dirimir a situação sob os seus diversos ângulos, pergunta-se a Vitor como foi a relação com os professores e a coordenação da escola neste período. Em uma descrição de contraste com a fala de Grace Kelly, evidencia-se, neste momento, a mudança no caráter de fixidez de conduta, que contribui para a exclusão do aluno candomblecista da esfera escolar:

“Ai já foi mais tranquilo assim, a coordenação da escola super tentou compreender, e me adaptar, e deixar eu parar de usar o uniforme, por exemplo. Alguns ambientes que eu tinha que me adaptar: sentar no chão do refeitório pra comer.

Então, eu tive essa compreensão por parte da coordenação da escola e tal. Foi tranquilo assim. Só mesmo as pessoas às vezes falavam assim:

- Ah não tem como você negociar lá com o santo não? Pedir ele pra você sentar no alto não? Pra você comer em cima da mesa?

Ou então pra sentar na sala de aula, que oxossi já tinha me dado agô⁹⁵ pra sentar no alto.”

Na tentativa de melhor entender a estruturação da narrativa de Vitor é importante lembrar que a transgressão do período de preceito pode provocar destruição da energia vital instituída pelos processos ritualísticos simbólicos.

Continuando, cogitando um possível diálogo existente entre a aprendizagem escolar e a religião afro-brasileira, Vitor fala sobre a abordagem ou não, do candomblé, nas disciplinas, nos conteúdos estudados ou a presença desta religiosidade nos eventos elaborados na escola.

“Não. Então eu sempre procurei inclusive tentar trazer isso dentro da escola, pra ver se as pessoas se informam melhor, até pra me ajudar nesse processo que tava difícil.

Mas perguntava para professoras de história se a gente ia chegar a estudar a África em algum momento, mas, nunca chegamos perto de estudar nada que chegasse perto da cultura Yorubá do candomblé.”

⁹⁵ Agô – palavra Yorubá que pode ser traduzida como licença ou desculpas.

Procura-se a partir desta inquietação, perguntar ao adolescente, se no percurso escolar gravado em sua memória, tais referências apareceram em algum momento.

“Eu lembro que no ensino fundamental, lá quando eu era novinho, as pessoas comentavam, principalmente quando eu estudava em escola onde exigia a aula de religião, por exemplo. Ai comentavam sobre o candomblé, sobre a diferença. Enfim, até um pouco sobre a umbanda, eu lembro de comentar na escola.

Mas foi algo muito raso, muito superficial. Assim, quando eu cheguei no candomblé eu não sabia nada de candomblé. Mesmo! Tive que aprender assim, com a vivência.”

5.8 “Eu prefiro não comentar se não surgir o assunto”

Por outro lado, o excerto exposto por Amanda, referente ao proferir ou não comentários fora do espaço do terreiro sobre sua pertença religiosa, apresenta uma experiência que corrobora com a realidade expressa por Vitor.

“Sim, sempre falei. Assim, eu não chego assim e falo sem as pessoas perguntarem, mas se surgir o assunto ou se as pessoas perguntarem eu sempre falo. Falo, também, da casa que eu sou, nunca deixei de falar assim.”

Na tentativa de entender o ponto de vista explicitado pela garota, é solicitado que esclareça melhor, por que somente se surgir o assunto ou se perguntado pelas pessoas.

Ah, porque às vezes eu não sei se a pessoa conhece muito. Se a pessoa sabe o que é. Se ela gosta de conversar sobre esse assunto, porque eu também não posso ser desagradável. Eu prefiro não comentar se não surgir o assunto.

Indo em busca da elucidação das questões relativas à inserção, ainda criança, e suas relações externas e principalmente que envolvem o ambiente da educação formal, é perguntado à Amanda como foi sua iniciação e sua ida à escola, neste período.

“Então, pelo fato de eu ser ekedji eu não carreguei o Kèlè os três meses igual os iyáwò(s) carregam. Eu só fiquei os vinte e um dias e recolhida. Foi o tempo que eu fiquei com o Kèlè no pescoço, e assim, eu não saí com ele fora da casa igual muitas

peças saem. Mas não teve, não atrapalhou em nada. Não teve nenhum ...”

Neste instante a moça parece procurar melhor as palavras para se expressar. Após alguns instantes conclui:

“ O candomblé não me impediu de continuar indo pra escola, foi super normal.”

Para melhor esclarecimento, surge o questionamento se ela não usou nenhum símbolo do candomblé no ambiente da escola.

“Não, na escola não.”

Questiona-se então, se a garota contava, quando criança, na escola, seu pertencimento ao candomblé.

“Eram poucas as pessoas, mas a maioria sabia sim.”

Para colaborar ainda mais para as questões que fundamentam esta investigação, continuou-se com a indagação: E por que eram poucas as pessoas? Neste instante, o relato de Amanda reforça o que já foi dito por Grace Kelly e pelas crianças anteriormente.

“Porque assim, na escola, os alunos são muito preconceituosos em relação ao candomblé. Falam que é macumba. Ficam chamando de macumbeiro. Que vai fazer coisa ruim pras pessoas e tal.

Agora que eu estou entrando no ensino médio, o assunto sempre surge na sala de aula com meu professor de sociologia, e agora que eu tô no ensino médio eu vejo que as pessoas, a mente delas são bem mais abertas que no fundamental, porque no fundamental os alunos eram... agiam muito como crianças. Quando eu falava ou quando surgia um assunto assim em uma matéria, alguma coisa na escola, eles sempre levavam pra brincadeira, sempre ficavam rindo, zoando, fazendo gracinha.

No ensino médio é bem diferente, os alunos são mais velhos, já tem uma mente mais aberta. Já falam sobre isso como uma forma mais séria, não como uma brincadeira, e isso é uma coisa que mudou muito, de quando era pro fundamental pro ensino médio, mudou totalmente, bem melhor.”

A partir desta narrativa, ratificando o já exposto, procura-se inquirir se, no ensino médio, ela comenta com as pessoas da escola.

“Falo.”

Então, foi pedido que se recorde, se possível, de algum episódio bom ou ruim que tenha acontecido neste local, advindo de sua relação com o candomblé e como este assunto é tratado dentro deste ambiente.

“Assim, eu nunca ouvi é ... nenhum professor falando muito sobre. Igual quando eu tinha aula de ensino religioso eles falavam mais sobre o cristianismo, sobre as pessoas que eram do judaísmo, raramente eles citavam o nome do candomblé, sobre as pessoas ser do candomblé. Eles não falavam muito.”

Valendo das afirmações de Amanda continua-se a provocar: E como você se sentia?

“Ah, eu me sentia triste, né? Porque é um assunto importante, que eles não tratam muito. E é uma cultura muito bonita, que se a pessoa parar pra conhecer ela vai se apaixonar, independente da religião dela.”

Dando continuidade à provocação, indaga-se novamente a jovem a pensar se não teria acontecido algum episódio que retratasse o candomblé dentro da escola.

“Que eu me lembre não, não teve.”

Considerando que esta investigação com os adolescentes tem como proposta metodológica entrevista episódica, procuro retomar com Amanda, se realmente não se recordava de nenhum fato acontecido, qualquer situação que proporcionasse a ruptura do silenciamento existente, com relação ao candomblé, percebido por ela, na escola. A menina então se recorda de um fato acontecido durante o ensino fundamental que se relaciona com a questão levantada.

“Teve uma vez que um colega meu, que estudava, que não estudava comigo na verdade, porém, depois passou a estudar. Ele já até veio aqui na casa, ele veio em uma festa de Erê aqui na casa com a mãe dele. E na semana seguinte, quando ele me viu na escola ele começou a falar que eu tava lá “baixando” o santo, começou a rir, me zoar, falando que eu tava lá fazendo era macumba, essas coisas, e assim ... eu fiquei muito chateada com ele, porque ele veio, ele participou. Querendo ou não, ele tava me julgando por uma coisa que ele mesmo veio ver. Viu o

que era, sabia o que tinha acontecido e tava falando uma coisa totalmente diferente.”

A partir da situação elencada, questiona-se se este fato foi de conhecimento da gestão da escola.

“Não, porque ele falou só comigo, mas eu estava numa roda de amigos.”

Questionada, vê-se a necessidade dela falar de suas lembranças, de eventos comemorativos no período do ensino fundamental, que porventura, pudessem estar associados a esta religiosidade. Amanda então, buscando da memória, narra um acontecimento.

“Que eu me lembre, no dia da Consciência Negra, teve uma apresentação na escola. As meninas vestiram de baiana, colocaram turbante, saia com babado, aquelas saias longas que a gente usa no candomblé normalmente. Colocaram turbante, se maquiaram de uma forma que eu nunca vi elas maquiadas daquele jeito. Se arrumaram, e fizeram uma apresentação, uma dança em questão da consciência negra e que representou também o candomblé.”

Aproveitando sua narrativa deste episódio, prossegue-se: E como que foi isso na escola? O que eles falaram?

“Assim... tiveram aqueles alunos crianças que riram, que falaram que elas estavam feias, que não sei o que que tem. Mas, a grande parte da escola, adoraram, aplaudiu muito. Só abriram sorrisos, quando começaram a ver a apresentação. Falaram que foi muito bonito. Que deveriam ter mais apresentações como aquela na escola.”

Dá-se sequência: E os professores?

“Os professores adoraram! Principalmente os dois professores responsáveis pela apresentação dos alunos, que estavam ajudando eles a criar. Os professores adoraram! Nenhum, falaram nada mal, sempre falou bem, falaram que foi muito bonito.”

Percebendo ter se dissolvido, no ar, a tensão que existiu por alguns instantes, oportuniza-se a jovem expressar sua percepção a respeito da relação da escola com o candomblé. Todavia,

levando para a atualidade do ensino médio, solicitando à Amanda que esclareça se o assunto é trabalhado neste espaço e de que forma é tratado.

“Fala? Meu professor de sociologia fala bastante que as pessoas têm que aprender a diferenciar uma religião da outra. E saber que o candomblé é uma das religiões mais diferente que tem. Não muito, mas é uma das mais diferentes e uma das mais bonitas, na minha opinião, e pelo que o professor disse, o que ele falou.”

E reitera:

“E hoje na escola, eles tratam mais sobre esse assunto do candomblé. Eles nem falam tanto do cristianismo, do judaísmo, eles falam mais do candomblé. Pra gente que tá no ensino médio não ter uma mente muito fechada. Pra tirar um pouco mais desse preconceito. Pra gente ver que não é aquilo que todo mundo fala, não é uma coisa que faz mal para as pessoas, muito pelo contrário. Ele tá tratando mais desse assunto agora.”

Observando a postura da moça, busca-se por sua percepção a respeito das dificuldades enfrentadas, que foram explicitadas, no contexto desta pesquisa, por outros adolescentes, em falar sobre a religião do candomblé. Assim, é retomada tal questão, todavia, considerando a possibilidade elencada por Vitor, perguntando: Você tem dificuldades em explicar o candomblé para outras pessoas?

“Não muita. Quase nenhuma.”

A forma que foi feita esta afirmativa, causa surpresa e estranhamento, assim, questiona-se: Como assim, não muita? Amanda, então, ao responder, deixa transparecer uma tranquilidade que lhe foi inerente na maior parte da entrevista.

“Tem gente que procura saber muito sobre o que é, sobre o que acontece, e tem coisa que eu não sei explicar muito bem. Então eu explico pras pessoas o que eu sei. O que da minha casa me ensinaram.”

5.9 AWÔ E OFÔ: Macumba, Segredo e Encantamento.

Outro ponto evidenciado nas narrativas, é que, como as palavras têm seus próprios usos, independentemente da explicação que possa ser dada e da sua etimologia, especialmente as de origem africana, esta investigação, pelos depoimentos dos adolescentes, se vê às voltas, novamente, com a utilização pejorativa da palavra “macumba”. Vocábulo que possui o dom de dubiedade sendo facilmente alvo de preconceito para uma definição dualista, em um maniqueísmo ocidental cuja perspectiva de mundo está baseada em uma divisão entre aspectos opostos e incompatíveis.

Torna-se relevante, portanto, estabelecer a importância da construção discursiva de significados. Na maioria das vezes, o termo “macumba” foi utilizado depreciativamente pelos interlocutores desta pesquisa, todavia, em outras ocasiões, o termo foi empregado para designar de forma genérica, os cultos afro-brasileiros e conseqüentemente, macumbeiro é aquele indivíduo ligado à religiosidade de matriz africana. Em uma acepção ligada à outra palavra do quimbundo, macumba pode ser uma corruptela da palavra *mucumbu* que quer dizer som. Por conseguinte, procuraram-se novas referências, além das oferecidas anteriormente.

Nesta procura, corroborando para uma nova perspectiva no relativo ao seu significado revisa-se o “Novo dicionário Banto do Brasil” de Nei Lopes, que possibilita encontrar diversas possíveis etimologias para esta palavra. Segundo Lopes, para alguns, ela vem de *dikumba*, precedida do prefixo “*ma*”, que constitui a marca de plural de algumas línguas banto. *Dikumba* quer dizer cadeado, fechadura, referindo-se à cerimônia de fechamento de corpos e ao segredo presente no candomblé. A partir desta definição, abre-se espaço para se considerar uma nova perspectiva de análise desta religiosidade, o *awô* (segredo).

5.10 AWÔ: a 7 chaves.

A palavra segredo é derivada do latim *secretu* cujo significado é de um local à parte, acontecimento ou pensamento que não se deve revelar: mistério. Por outra, o adjetivo *secretus* significa solitário, separado, isolado, raro. Outra forma de compreensão é considerando o próprio verbo *se-cernere*, cuja origem é formada pelo prefixo “*se*” que se pode traduzir como “marcando a separação”, seguido de *cernere* que significa selecionar, passar no crivo, de que lugar distinguir, discernir. Desta forma, nesta comunidade, o segredo é tido como o

“conhecimento secreto”, que se opõe ao “conhecimento visível, mensurável” associado ao conhecimento convencional. Todavia, não há qualquer conhecimento escondido, e sim, não revelado. Sabedoria, que apenas não é percebida por algumas pessoas, uma vez que está além da visão objetiva destes sujeitos. Sendo assim, o conhecimento é concebido como um saber acessível apenas àqueles que passaram pela “iniciação”.

Assim sendo, a imagem do segredo (*awô*) na contemporaneidade do candomblé é o corpo fechado pelas virtudes, pelas posturas e atitudes nos processos rituais de seus iniciados, sinalizando assim, a existência de fundamentos rituais que levam a energia vital, o *asé*, para aqueles que sabem reconhecê-lo.

A sabedoria profunda (*iwo jinlé*) é apreendida através de um longo período de convivência no terreiro e na participação em seus ritos e rituais, visto que nem tudo que é sabido é dito. Por conseguinte, é pelo sistema de transmissão que leva em consideração a genealogia religiosa, que é garantido a valorização de seus adeptos. A presença verdadeira dos adeptos, no decurso do tempo, propicia a instituição e manutenção do *asé*.

A aquisição do saber traz o *asé*, e a posse deste, possibilita e legitima o saber, em um processo simbiótico e que acaba por contribuir para a viabilização e distribuição hierárquica estabelecidas nas relações de poder inerentes à dinâmica interna do universo do candomblé.

Gisele Cossard (2008) em sua tese “Awô: Mistério dos orixás” demonstra a importância do segredo para a manutenção do culto, ao resguardar os ritos e rituais de prováveis profanações e do uso indevido. Há uma preocupação ética acerca dos sujeitos que têm acesso aos fundamentos da religião, que segundo Prandi (1997) são as rezas, cânticos, palavras mágicas, ritos e rituais capazes de formar e manusear elementos que possibilitam, aos homens, conseguir as graças das divindades. Logo, estes fundamentos tornam-se o objeto do segredo. O saber desta forma associa-se ao segredo tornando-se uma verdade encoberta no revés das evidências, e estando protegido, forma uma posição hierárquica diferenciada entre os adeptos.

Em outra perspectiva Sodré (1988, p. 120) aponta a relação que subsiste entre o segredo e a resistência negra, ao discorrer sobre a forma secreta das reuniões dos negros, que se constituíram em formas paralelas, durante todo o período escravocrata, que para além da religiosidade, serviam para confabulações políticas, configurando um dos, ou talvez, o principal motivo para a proibição dos cultos de origem africana outrora.

Ainda operando com o conceito de “macumba” visto a existência da menção de seu uso e prática em uma designação de feitiço ser explanada em quase todas as entrevistas, também

com os adolescentes, apresenta-se uma terceira interpretação dada a esta palavra a partir da colaboração de Luiz Antônio Simas. Este autor levanta outra fonte para a etimologia deste vocábulo. Assim, a expressão “macumba” pode ser proveniente do quicongo “*kumba*”, feiticeiro, em junção com o prefixo “*ma*”, que estabelece sua forma plural. “*Kumba*”, portanto, pode ser uma forma de nomear os poetas, ou melhor, os encantadores de palavras, ou seja, indivíduos que mediante as palavras, expressam emoções e sentimentos arrebatando e seduzindo, expandindo o “bem-estar”, que no contexto desta pesquisa é entendido como “*asè*”.

Nesta dimensão, aventura-se, agora, pela possibilidade de narrar a importância do uso das palavras e a grandeza existente em seu encantamento na cultura do candomblé. No entanto, salienta-se, que não se tem a intenção de dissertar com profundidade a respeito das várias formas que “a palavra” pode assumir no universo religioso do candomblé e sim apresentar breves noções que possam elucidar sua importância para esta religiosidade, uma vez que, através da palavra e da repetição de determinado sons, é estabelecida a ligação entre os seres e as divindades.

A importância da palavra está ligada à pronúncia enquanto som, sendo então, a emissão sonora o escopo do processo de comunicação ou polarização interna. É o resultado da interação dinâmica. É condutora do poder do *asé*, induzindo a ação. Na transmissão oral está contido toda emoção, gestual, expressões corporais e outros elementos indispensáveis à linguagem e ao ato de falar, conforme explica Juana Elbein dos Santos (2016, p. 48 e 49):

A oralidade é um instrumento a serviço da estrutura dinâmica Nàgó. A dinâmica do sistema recorre a um meio de comunicação que se deve realizar constantemente. Cada palavra proferida é única. Nasce, preenche sua função e desaparece. O símbolo semântico se renova, cada repetição constitui uma resultante única. A expressão oral renasce constantemente; é produto de uma interação em dois níveis: o nível individual e o nível social. (SANTOS, 2016, p. 48;49).

5.11 “Poderia ser que nem racismo, discriminar a gente por ser macumbeiro!”

Observando os olhos de Grace Kelly marejados de água, em dado momento da pesquisa, procurou-se saber, por esta adolescente, se no espaço da escola já foi falado algo a respeito do candomblé, propondo, a ela, o exercício da lembrança. Grace Kelly então responde trazendo os próximos apontamentos e/ou caminhos a serem trilhados nesta dissertação: O racismo religioso e a legislação.

“Eu lembro que só se falava sobre o espiritismo mesmo quando era época da consciência negra. Fora isso, ninguém falava nada. Quando era dia da consciência negra tinha palestra. Eles explicava o que era o candomblé, eles falavam. Fora isso, não! A maioria, até os professores mesmo, já criticou. De chegar no ponto, da minha mãe ir na escola conversar com eles, pra eles não criticarem porque era a religião da minha família. Que cada um tinha sua religião, e que eles não deviam intrometer no que era meu. Portanto quando eu, se não me engano, quando eu raspei ou quando eu dei minha obrigação, não, foi quando eu raspei mesmo, eu cumpri meu preceito dentro da casa. Eu não sai da casa de santo pra cumprir meu preceito dentro da casa da minha mãe, eu cumpri meu preceito todo aqui. Fiquei afastada da escola por esse motivo mesmo. Porque antigamente era muito mais discriminado que hoje em dia. Antigamente era muito pesado o que eles falavam com você.

Poderia ser que nem racismo, discriminar a gente por ser macumbeiro! Poderia processar eles que nem racismo. Porque é uma religião. Eles têm que aceitar! Eles querendo ou não!

Porque eles aceitam lá o evangelho e não vai aceitar a gente que é macumbeiro? Não vou falar macumbeiro! Espiritismo, o candomblé! Eu acho que eles deviam aceitar e não criticar ninguém. Não apontar o dedo pra ninguém.

Essa é minha religião e eu não troco ela por nenhuma, não viro evangélica, não viro católica, não viro mesmo não! Eu cresci dentro do terreiro e vou morrer dentro do terreiro! Cresci e cresci aqui dentro! Minha mãe veio pra cá grávida de mim, eu nasci. Eu lembro até hoje minha mãe me contando que o pai de santo da gente falando que eu era ekédji e eu era de Yàsán, e ai com o tempo eu fui crescendo, fui desenvolvendo, ai quando eu tinha sete anos de idade, minha mãe e meu pai perguntaram se eu queria entrar pro candomblé e eu falei que queria. Eu era muito pequena. Era muito legal, era mundo novo, de eu recolher, passar dentro da camarinha, poder ver as coisas lá dentro. E eu saindo na sala com o Òrìsà. Poder dançar com o Òrìsà. Porque eu sou ekédji! D’eu guiar o Òrìsà dentro da sala, cantar pra ele, saudar ele, bater palma pra ele. Pra mim era tudo muito novo, entende?”

5.12 “Mas o Omolú? Porque ele? Ah ...eu tenho um "queque" por ele!”

No quadro de análise desta pesquisa, na esteira do panteão Yorubá, pela construção do imaginário religioso, encontram-se referências às divindades, Yàsán, Ogum e em especial a

figura de *Omolu*, dono da casa que foi desenvolvida a pesquisa. Em algumas menções feitas pelas adolescentes, nota-se a utilização desta divindade para estabelecer seus referenciais e para estruturação da própria identidade dentro da religiosidade.

O questionamento que desencadeou as citações agora descritas foi o conceito de *Òrìsà* a partir da percepção das adolescentes. A eloquência de Grace Kelly provocou admiração e curiosidade.

“Orixá pra mim é uma energia. Tipo minha mãe Yàsán, ela é a dona do fogo, do vento. É uma guerreira. Não! Vou falar que é uma guerreira!!! É mãe de nove filhos. Ela é uma guerreira né? Ela cuidou deles todos sozinha, sem pai. Ela é uma guerreira! E meu pai, Omolu, o que me raspou, ele é mais complicado (risos soltos).

Que ele é meio sistemático de falar dele. Ele é o dono da terra, ele é que traz a cura e ao mesmo tempo ele traz a peste. Ele é um Òrìsà muito lindo, não falando desmerecendo minha mãe Iansã, nem meu pai Ogun, que eu não falei dele ainda. Mas o Omolu? Por que ele?

Ah eu tenho um "QueQue" por ele!

Porque eu novinha, vamos supor, eu com sete anos, com sete anos não, eu já com meus dez anos de idade, eu dançando com ele, eu me sentia muito bem, d’eu louvar ele, d’eu aplaudir ele, d’eu gritar ele. D’eu, tipo, no meu dever de ekédji, proteger ele, pra dar tudo certo. Pra ele dançar bem, pra ele se sentir à vontade na casa dele. Por isso, que tipo ele, eu vou tirar ele de exemplo. Ele é complicado, mas é um Òrìsà maravilhoso!! E meu pai Ogun? Ele é guerreiro. Ele também é osso duro de roer, como se diz hoje em dia, porque ele é da guerra! Como se diz:

- *“Os povos” de Ogun. Os povos do ogun é muito difícil de lidar, porque ao mesmo tempo que pra eles tá bom, já fica ruim. Eles já quebram o pau. Não querem saber de nada. (risos novamente).”*

Neste instante, foi possível perceber, pelos olhos e a fala da jovem, em uma viagem ao passado, o amor incrustado ao *Òrìsà* e agora rememorado e explicitado em suas palavras.

“Que nem meu pai Omolu. Eu gostava muito de dançar com ele. Gosto ainda, que ele é meio nervosinho, meio sistemático e eu tenho que ficar escoltando ele, eu e minha irmã de santo,

Amanda. Nós é até o “parzinho de Jarro”. Nós já tá velha no santo, mas continua sendo! E eu puxando ele e ela atrás, quem encosta né? O santo que aproximava, não encostava. Mas, porque ele é sistemático, mas é um amor de orixá viu? Quem encosta nele, nos já fechava a cara, tipo assim:

- Faz isso não! Deixa ele curtir o sirè dele. A hora dele!

Eu gostava muito, ainda mais quando nos era criança que a gente dançávamos. O sirè todo, os momentos que nos errava, que a mãe de santo xingava , não xingava ... corrigia a gente. Ai é uma coisa sensacional o candomblé!”

E assim, reafirma-se o respeito e afeto desta pesquisadora, ao *Òrìsà Omolu*, em um processo de sintonia com os sentimentos expressos pelas adolescentes/ interlocutoras.

5.13 TI O NKÒNI TUN KỌ ẸKỌ - Quem ensina também aprende

E a fim de proceder a uma análise mais aprofundada, neste momento em que a jovem se mostra descontraída, pergunta-se a Grace Kelly, como é ser de *Yàsán*?

“Ah da Yàsán? Da Yàsán é complicado esse santo viu? Porque eu sou da Yàsán e não sou fácil não. Sou barraqueira, sou esquentada mesmo! E eu acho, que eu vivo com ela é vinte e quatro por quarenta e oito! Porque qualquer hora pra mim é pau pra toda obra, é um santo muito forte, é um santo muito quente. E ela também passa a foice em todo mundo se deixar viu? Porque ela ... ela é minha mãe, não é à toa que eu sou dela! (muitas risadas)”.

Pelas afirmativas, admirando-se o jeito divertido, de se ver, da menina, é repetida suas palavras: - Por que você não é fácil não?

“ Não sou não! Não sou fácil não!”

Na sequência, procurando então, elucidar, pelos olhos desta adolescente, a aprendizagem adquirida dentro do terreiro, indaga-se sobre como foi crescer no candomblé, o que foi aprendido por ela, até então. O que foi bom e o que pode ter sido ruim.

“O candomblé me ensinou muita coisa. Eu aprendi a rezar, a louvar os Òrìsà(s), a dar um banho de abô nos Ìyàwó, a cuidar dos Ìyàwó. Aprendi a rezar pra eles poder alimentar. Vamos supor um almoço, uma janta, eles reza pra comer, eles reza pra agradecer. Aprendi isso tudo. De tudo e mais um pouco! Candomblé não trouxe nada de ruim pra mim não. Ele me ajudou a viver melhor, porque eu, dentro do candomblé, eu passei a entender mais as coisas. Tipo, aqui no candomblé. Minha vida fora do santo, também o candomblé me ajudou muito. Tipo, minha adolescência, que eu tive muito conselho aqui na casa. Entende? E tipo, no candomblé eu aprendi ... que mais? Igual o maracatu, eu quero aprender a tocar, eu não sei o nome do negócio lá não, mas eu quero aprender a tocar.”

Nesta comunidade, o entendimento é que quem ensina também é uma pessoa que vem se constituindo, se construindo ao longo do tempo por meio de processos e práticas complexas que devem ser seguidos a fim de propiciar o equilíbrio e a existência não somente individual, mas consequentemente do grupo. Assim, o conhecimento resulta de uma operação dialógica entre o ensinar e o aprender, o que quer dizer que a aprendizagem é percebida como uma experiência, uma ação ou um acontecimento. Os afazeres, neste sentido, são guiados por regras cumpridas rigorosamente e em função do outro, em um princípio de reciprocidade.

Na reciprocidade encontra-se o fio condutor do *Asé*. O respeito aos seus princípios vem atender uma necessidade impressa em uma dinâmica funcional: a continuidade do fluxo de energia. Energia que precisa ser mantida, alimentada e expandida para proporcionar o equilíbrio necessário entre o *Orum* e o *Aiyê* para que exista um equilíbrio universal. Todavia, o *Asé* não deve ser acumulado ou restringido e sim deve circular, ser mantido e distribuído para todos os seres.

Nota-se, portanto, uma perspectiva ética de responsabilidade fundamentada nas relações e estética ao considerar que belo e bom é o que flui. Neste contexto, a manutenção do equilíbrio é dependente das relações entre os humanos, entre estes e os Òrìsà(s) e entre os próprios Òrìsà(s) em uma dimensão ambiental, comunitária, social e cósmica.

No culto dos Candomblés, não há nada do tipo “faça como se quiser”. Há sempre consciência da necessidade de se cumprir a tarefa com atenção e energia de comando. A crença na existência de forças que controlam os fenômenos da natureza e na possibilidade de se estabelecer um contato com essas forças assim o exige. (BENISTE, 1997, p. 22)

Neste momento procura-se ajudar esclarecendo o nome do instrumento mencionado cujos olhos da menina procuraram: *Abê*⁹⁶.

“Eu quero tocar o Abê ainda, um dia eu vou tocar o Abê. Igual no candomblé, o candomblé ensina muita coisa pra gente, a gente tem que ter força de vontade de aprender. Ensina pra gente tudo sobre cada um dos Òrìsà, ensina do Ogun a Oxalá, vamos falar do Exu ao Òsálá, ensina de tudo, mas você tem que ter força de vontade de aprender, porque se você não tiver, você não aprende nada!”

Dando continuidade à fala anterior, é perguntado o que ela aprendeu com *Yàsán*, seu Òrìsà, se foi somente ser guerreira.

*“Não, ela me ensinou a ser batalhadora! Saber levar as coisas. Que se eu for viver só do lado dela eu vou viver estourada e querendo matar todo mundo. Então, pra vida, ela me ensinou tipo... Saber a hora que eu vou estourar e a hora que eu vou apaziguar a hora que eu tenho que saber o que eu falo o que eu converso. Porque *Yàsán* não é só vento, fogo briga não. Ela tem seu lado meigo, seu lado doce. Ela me ensinou tudo e mais um pouco. Me ensinou a lidar com as pessoas, porque eu não sabia controlar esse lado meu, mais nervoso. E aí conversando com a mãe de santo e o pai de santo eles me "ensinou" a lidar. A casa me ensinou muita coisa, viu?”*

A contar do viés abordado por Grace Kelly, lembrando que uma importante característica do processo de narrativa é a colaboração dos interlocutores, procura-se buscar a emersão das histórias a partir da interação e da troca, do diálogo com meu participante, é buscada a opinião de Amanda, de como o candomblé foi ou é importante em sua vida. O aprendizado ocorrido neste período de frequência ao terreiro.

“Foi importante pra mim saber estar em conjunto. Trabalhar em equipe com as pessoas, independentemente de como ela me trata ou não. Ser educada sempre. Eu não sei muito falar, mas contribuí muito na minha vida, sempre me deu muita alegria. Lá fora também, uma convivência que eu tenho aqui dentro eu aprendi a ter uma convivência melhor lá fora. Com todo mundo aqui dentro, pessoas diferentes, personalidades diferentes, pessoas de outro mundo que eu não tô acostumada a ter lá fora, eu tenho aqui dentro. Que lá fora, assim, meu jeito de ser, de conversar e tal, querendo ou não mudou. Foi uma melhora na minha vida.”

⁹⁶ Abê e Agbê também chamado de Sekere é um instrumento musical de percussão, criado na África, formado por uma cabaça seca cortada em uma das extremidades e envolta por uma rede de contas.

As palavras proferidas reforçam o altruísmo implícito nesta expressão religiosa, que acaba por incluir a própria vivência individualizada de seus membros. Pela filosofia de vida que os iniciados devem adotar a partir do momento de inserção, ocorrem mudanças consideradas importantes para a vida dos noviços. A iniciação lhe dá uma visão nova da vida e consequentemente, do mundo, da ordem e sentido de eventos e acontecimentos.

Assim, como expressão religiosa, no *Ilê Asè Sòpònnòn*, o candomblé corresponde a uma estrutura cujos membros se baseiam em relações cordiais que elevam a autoestima, permitindo o compartilhamento de saberes e fazeres, dentro do espaço sagrado, o que reverbera fora deste ambiente, promovendo o fortalecimento de relações sociais.

5.14 “No candomblé a gente não faz mal pra ninguém, se precisar nós faz, mas é só bem!”

Agora, apoiando neste sentimento de partilha, segredos e encantamentos descritos nesta rica e sensível viagem que foi a elaboração desta dissertação, é colocado em evidência as palavras da adolescente Grace Kelly quando perguntada se esta é feliz com a escolha de sua religiosidade: o candomblé.

“Sou. O candomblé ajuda muito a gente. Tipo eu antes de entrar pro candomblé, eu não era feliz não, eu era tipo uma coisa vazia. Aí depois que eu entrei pro candomblé, eu conheci quê que era, eu via eu cuidando dos orixá, ajudando os erês a fazer certas coisas, pra mim foi, é muito bacana eu poder fazer isso!”

A entrevista é encerrada, então, com esta jovem, conforme já efetivado com os outros dois interlocutores adolescentes, agradecendo e convidando a participar da defesa deste trabalho, quando for chegado o momento. E surpreendentemente a resposta de Grace Kelly causa um momento de alegria e comoção:

“Eu vou ir sim! É um orgulho ir lá. Porque hoje em dia a gente é muito discriminado pela religião da gente. Eu acho muito bacana o que certas pessoas faz pelo candomblé pra todo mundo conhecer o que é a religião, porque a gente é muito discriminado.

Então se falar pra mim ir, eu vou!

E ainda conto lá, porque 'os povo" tem que entender que o candomblé não é um bicho de sete cabeças, a gente não vai no

candomblé só pra fazer macumba pros outros. A gente vai lá pra louvar os orixás, entende?

E eu vou mesmo! Se tiver que falar eu falo! Falo com eles que é assim e assim assado, não precisa de ter medo, que no candomblé a gente não faz mal pra ninguém, se precisar nos faz, mas é só bem! “

Pode-se afirmar, portanto, a partir da análise destas entrevistas que nas crianças e nos jovens candomblecistas encontra-se o fio condutor do *Asé*. O respeito aos princípios advindos dessa religiosidade que atendem uma necessidade impressa em uma dinâmica funcional de continuidade do fluxo de energia vital. Energia que precisa ser mantida, alimentada e expandida para proporcionar o equilíbrio universal e que se fez presente e foi renovada pela participação destes pequenos e jovens atores nesta investigação.

6. ÈPA BÀBÁ⁹⁷

Como em todo percurso, a viagem traçada chega ao seu final. Todavia, as reflexões geradas permanecem fluidas e novas formas de pensar e significar a vida se apresentam na combinação das histórias e versões tecidas a partir das diversas narrativas elaboradas pelas crianças e adolescentes.

Para entender as religiões de Matrizes Africanas, seus ritos, seus significados e seus espaços, foi necessário ir ao encontro desse ambiente e de tudo que dele reverbera. Cada criança e jovem foi um sujeito repleto de possibilidades, pois, nos relatos de cada história, as palavras evidenciam movimentos que levaram ao sentimento de pertencimento, ao orgulho da ancestralidade em uma luta pela ruptura de preconceitos e tabus.

Durante o desenvolvimento e articulações das temáticas da religiosidade, do racismo, da escola e educação, foram perceptíveis outros conceitos importantes para a compreensão e efetivação de uma educação mais abrangente e antirracista. Conceitos, como raça, etnia, pertencimento, representatividade e identidade, foram constantemente reafirmadas no apontamento de hábitos, valores, estéticas, saberes e práticas que demarcam a história da cultura negra dentro do espaço da religiosidade do Candomblé.

Em todo o percurso, evidenciou-se o respeito e acolhimento presentes na comunidade de religião de matriz africana, onde as pessoas buscam formas de significar e comunicar-se, em uma luta que perpassa o âmbito do sagrado e ganha força na valorização da ancestralidade, da história, da memória, imprimindo sentido à vida. No desvelar de suas histórias, observaram-se momentos de apagamento e esquecimento associados à importância de proteção e valorização das crenças contidas nesta religiosidade.

Acredita-se, a partir desta incursão ao *ILÊ ASÉ SOPONNON*, que o Candomblé possui, além de saberes rituais, ensinamentos de cunho ético que são repassados para seus membros durante a convivência religiosa. Na sociabilidade vivenciada no terreiro, são transmitidos saberes e valores que influenciam no modo de ser de seus adeptos. Em seus valores, em uma reconfiguração e ressignificação de elementos, em um movimento de complexidade social, de

⁹⁷ Saudação yorubá ao orixá que encerra o xirê, Oxalá. ÈPA = saudação de grande admiração à presença honrosa do criador da humanidade. BÀBÁ = pai. Oxalá é a presença da sabedoria. É pai e filho. É o responsável pela criação e pela vida. No xirê (roda/dança) é o último orixá a ser saudado, trazendo o céu como seu manto e cobrindo todos com sua benção.

estruturas hierárquicas e práticas rituais, funciona um importante fator de identidade coletiva, de estratégia que responde à necessidade de legitimação social.

Baseando-se nas narrativas elaboradas no contexto das interações interpessoais dos sujeitos colaboradores desta dissertação, conclui-se que o Candomblé, como instituição social e educacional em seus diversos relacionamentos associativos, gera processos simultâneos de afirmação da identidade de seus membros, como forma de manifestação da cultura religiosa afro-brasileira.

O processo de análise das narrativas possibilitou constatar que a dinâmica mimética inerente ao processo de aprendizado e transferência cultural ali existente, em um sistema de diferenciação, de mecanismo de afirmação, favorece a reprodução de atitudes e valores nos quais se baseiam a construção de identidade étnica, constituindo, de certa maneira, uma forma de defesa política para estes grupos que reivindicam reconhecimento e respeito de sua vivência religiosa.

As narrativas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa apontam para um estranhamento inicial em relação às características que fogem ao padrão esperado pela sociedade, demonstrando a existência de discursos discriminatórios ligados à religiosidade e ao pertencimento racial no contexto escolar. Estes denunciam, como as crianças e jovens são imersos em preconceitos culturais que podem gerar a exclusão nesses ambientes. E pior, tornam estes sujeitos vítimas do racismo ao utilizar como critério para exclusão a reprodução de uma hierarquia racial, determinada por uma gênese branca ou negra que enfatiza a impossibilidade do diálogo entre as diversas religiões.

A partir das narrativas elaboradas, evidenciaram-se estratégias que buscam enfrentar e superar o preconceito em relação à experiência religiosa que os sujeitos manifestam, sobretudo no contexto escolar. Há uma percepção de que os valores instituídos no espaço escolar continuam a manifestar indiferença, racismo religioso e/ou invisibilidade das crianças e jovens candomblecistas. Os sujeitos também identificam a existência de atitudes conflituosas dentro da escola com relação à religiosidade afro-brasileira, colaborando para que grupos que têm negada sua identidade em função da prevalência de valores hegemônicos, sejam silenciados/apagados. No entanto, os sujeitos manifestam formas diversas de afirmação de sua identidade religiosa afro-brasileira e resistem às formas de subalternização de sua religião.

Pela forma como os jovens e as crianças relatam o seu cotidiano, resignificando sua constituição enquanto sujeito, percebe-se a importância do fortalecimento das lutas que

buscam reavivar na memória as histórias destes grupos silenciados. Grupos que buscam ultrapassar os limites impostos pelo racismo religioso e almejam respeito e aceitação, não atitudes de tolerância.

Torna-se evidente, portanto, que a religiosidade de matriz africana trazida para a sala de aula, envolta em discussões e debates em relação à temática, auxilia na formação de indivíduos menos preconceituosos, pois, é no profano que se intensifica e exercita-se os valores e saberes adquiridos no sagrado.

Os dados aqui apurados contribuíram para constatar que o quadro ligado ao silenciamento de temas relativos às religiões de matriz africana vem se modificando, muito embora de forma lenta. Nesse sentido, destaca-se a importância dessa pesquisa para os dias atuais ao evidenciar algumas mudanças, no espaço escolar, relativas ao tratamento oferecido aos educandos, considerando o pluralismo religioso, cumprindo, deste modo, seu papel de espaço de formação ao respeitar a diversidade de ideias e costumes advindos dos diversos sujeitos ali inseridos. Trazer as práticas educativas e os saberes culturais impressos no Candomblé para a esfera da educação marca uma posição política de enfrentamento a possíveis ações subalternizadoras que se encontram ainda presentes na educação brasileira.

Na tentativa de mapeamento e de análise de como as crianças e jovens se enxergam no terreiro, na escola, e nas diversas relações e papéis exercidos nesses espaços, tem-se uma visão dos saberes ausentes no campo da educação mesmo com o advento da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que torna este tema mais emergente.

Tendo por referência a inserção na comunidade *ILÊ ASÉ SOPONNON*, é possível sustentar que o Candomblé em suas atividades baseadas numa estratégia de inclusão, cumpre uma função social, imprimindo sentido e identidade a seus adeptos, principalmente crianças e adolescentes. Na busca desta identidade, a diferença emerge como forma de afirmação de uma identidade afro-brasileira. As singularidades apagadas e silenciadas por meio da invisibilidade, separam histórias e pessoas, deixando de lado as práticas e valores religiosos, desconsiderando a riqueza do saber existente no Candomblé, negando-o como elemento cultural de articulação com o sagrado.

Acredita-se que as pesquisas são sempre processos inacabados, e que, no entanto, podem suscitar discussões que impulsionem estudos sobre o tema nas diversas áreas de conhecimento. Pensando desta forma e valendo-me das perspectivas teóricas de análise, não

se tem pretensão, de que os dados interpretados generalizem ou encerrem as discussões sobre a religiosidade afro-brasileira, pois, na tentativa de respostas, falas e atitudes universais se configuram armadilhas da invisibilidade, da marginalização e da exclusão.

A partir da interlocução com as crianças e adolescentes, bem como de sua inserção no meio educacional, expresso pelos valores e modos de ser do Candomblé, considerou-se as relações étnico-raciais, as experiências escolares marcadas por preconceito, discriminação, racismo institucional, cujas referências são constituídas a partir desta religiosidade, para uma reflexão sobre as práticas educativas capazes de contribuir para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Cabe, então, reafirmar que a educação escolar torna-se um instrumento de conhecimento e difusão de saberes, que ao revisar constantemente sua atuação para não incorrer na propagação do racismo - estrutural e/ou institucional, possibilita a abordagem da cultura negra, modificando e ampliando a visão sobre cultura e história brasileira, reconhecendo o protagonismo dos diversos sujeitos que a constituem.

Por fim, abordando a pluralidade como um valor, permeada pelo direito à vida - religiosa e social – encerra-se esse percurso saudando o branco, que sempre é o último nas festas (os *Xirês*). Este é homenageado por último porque é o grande símbolo da síntese de todas as origens. Ele representa a totalidade, o único que, como *Exú*, reside em todos os seres humanos. Todos são seus filhos, todos são irmãos, já que a humanidade vive sob o mesmo teto, o grande *Alá* que nos cobre e protege: o céu. Um céu que possa ser de todos sem opressão. Um manto que cobre nossas cabeças sem distinguir cor e religião. Branco que dá a vida ao preto sem que este tenha que clarear-se.

7. REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT,1978.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Ed. Vozes, 2002.
- BARBARA, Rosamaria Susanna. **A dança das Aiabás: Dança, corpo, e cotidiano das mulheres de candomblé**. 2002. 201 f. Tese (Doutorado em Sociologia) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.
- BARROS, José Flávio Pessoa de . **O banquete do rei...Olubajé: uma introdução à música sacra afro-brasileira**. 2ª edição – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- BARROS, Marcelo (org.). **O candomblé bem explicado: nações bantu, iorubá e fon**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- BENISTE, José. **Mitos Yorubás - O Outro Lado do Conhecimento**, Editora Bertrand Brasil –2006.
- BENISTE, José. **Dicionário yorubá / português**. 2.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19: 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Editora Difel, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Instituto nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CACCIATORE, O. G. 1988. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**: com a indicação da origem das palavras. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

CAMPELO, Marilú Márcia. **Os candomblés de Belém**: o povo-de-santo reconta sua história. Belém: CAPES, 2001.

CAMPELO, Marilú Márcia. **Religiões de matriz africana**: questão racial e educação. I Seminário de Igualdade Racial no Brasil: avanços e perspectivas. Castanhal. 2012.

CAMPOS, Ricardo. **Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social**: tendências e desafios. *Análise Social*, vol. XLVI (199), 2011.

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

CAPUTO, Stela Guedes. **Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros**. In.

CARDOSO, Denise Machado. **Diálogos da Antropologia com a Ética, Seminário Ética e Sociedade**: Reflexões sobre a violência e sobre a paz. Belém, 2011.

CARDOSO, L. **O Branco-Objeto**: o Movimento Negro situando a Branquitude. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CARMICHAEL, Stokeley. **“Black Power” Speech by Stokely Carmichael, former chairman of the Student Nonviolent Coordinating Committee**. University of California, Berkeley, November 19, 1966. Transcrito de observações gravadas. Reimpresso do documento “Black Protest: 350 Years of History, Documents, and Analyses”, Joanne Grant. Disponível em: <<https://www.crmvet.org/info/stokley.htm>>. Acesso em: fev. 2019. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 20. N. 62. Jul.-set. 2015.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em 20 de abr. de 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03. Brasília, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na Educação Repensando nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Ed. UFU, 2011.

- COSSARD, Gisele. Omindarewá. **Awó: o mistério dos orixás**. 2 Ed.- Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo:Brasiliense, 1986.
- CUNHA, M. C. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1- 2, jan. 1997 . Disponível em: . Acesso em: 22 fev. 2009.
- CRUZ, Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução a antropologia social**. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.
- DUARTE R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cad Pesqui. 2002.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ESCOBAR, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?** In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. 2ed. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora- MG: Ed.UFJF, 2005.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba. 2008.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Eduardo P. De Aquino. **As funções e os significados das festas nas religiões afro-brasileiras**. In: Cad. Est. Soc. Recife. V 13, n.2, p. 255-276. 1997.
- FLICK, Uwe. **As narrativas como dados**. In: Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2004.
- FLICK, Uwe. **Introdução À Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo:UNESP, 2004.FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GEERTZ. Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GEERTZ, C. **A Religião como Sistema Cultural**. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.
- GEERTZ, C. **Nova Luz sobre Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GERMANO, Idilva; BESSA, Letícia Leite. **Pesquisas narrativo-dialógicas nocontexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração**.Rev. Mal-Estar Subj., Set 2010, vol.10, no.3.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria (UFMG). Belo Horizonte, nº 9, 2003. p. 38-47. 121.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras.V.12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr,2012.
- GOMES, Lidiane Mariana da Silva. **Estratégias da educação não formal**: uma breve história educação africana e suas ramificações no Brasil do século XVIII. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas; História, Sociedade e Educação no Brasil; Revista Eletrônica do Grupo de Estudo HISTEDBR da Faculdade de Educação da Unicamp, 2009.
- GRAUE, M. Elizabeth. WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças**: Teorias, métodos e ética. Função Calouste Gulbenkian – Lisboa, 2003.
- GROSSI, Yonne; FERREIRA, Amauri. **Razão narrativa**: significado e memória. História Oral
- GUIMARÃES, Antônio S. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1999.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 2ª Edição, São Paulo, Editora 34, 2005. (4). São Paulo: ABHO, 2001.
- HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. 2ed. São Paulo: Centauro. 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.Rio de Janeiro: DP& A, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014.
- HAMPATÉ BÂ,. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (Org). História da África. São Paulo:Ática; Paris: Unesco, 1982.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A educação tradicional na África**. In. THOT n. 64, 1997.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Tradição viva**. In: História geral da África I. ZERBO, J.K (org.).Brasília:MEC/Unesco, 2010.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas/Casa das Áfricas, 2003.
- HERNANDEZ, Leila M. G. Leite. **A África na Sala de Aula**: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo negro, 2005. Jorge Zahar Ed. 1986.
- JOVCHELOVICH S, BAUER MW. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade**. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LÉPINE, Claude. **Desafios em pesquisa antropológica**: o trabalho de campo em terreiros de candomblé. In. HOFBAUER, A. (org.). Desafios e prática antropológica: relatos, pesquisas e reflexões contemporâneas. São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011.

LEPINE, Claude. **Os estereótipos da personalidade no Candomblé nagô**. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Coord.). Olóòrìṣà – Escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo: Ágora, 1981.

LIMA, Maria de Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural**: a diversidade na sala de aula formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana. 3ª Edição, São Paulo, Cortez, 2006.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia**: um estudo de relações intragrupais. Salvador: Corrupio, 2003.

LIMA, V. C. **A Anatomia do Acarajé e Outros Ensaio**s. Salvador: Corrupio; 2010.

LIGIÉRO, Zeca; DANDARA. **Umbanda**: paz, liberdade e cura. Rio de Janeiro:Record: Nova Era, 1998.

LIGIÉRO, Zeca. **Iniciação ao candomblé**. 9ª.ed.Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2006.

LODY, Raul. **Espaço Orixá e Sociedade, Arquitetura e Liturgia do Candomblé**. Salvador: Ed. Ianamá, 1984.

LODY, Raul. **O povo do santo**. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

LODY, Raul. **Candomblé – Religião e resistência cultural**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições: São Paulo, 2004.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, pp. 25-44, 1986.

LODY, R. **Santo Também Come**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.

LODY, R. **Tem Dendê, tem Axé**: Etnografia do dendezeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. – São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

- MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistador / entrevistado.** Tese. Belo Horizonte: 1991.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Editora Abril, 1984.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas na educação.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.
- MERLEAU-PONTY, M. **A Estrutura do Comportamento:** precedido de uma filosofia da Ambiguidade de Alphonse de Waelhens. Trad. De Márcia Valéria Martinez de Aguiar São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade.** Buenos Aires. Clacso. 2005.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. de S.; (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como Cultura.** S.Paulo. SENAC. 2008.
- MORIN, E. A Noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas: cultura e subjetividade.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional, versos identidade Negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MAXIMIANO, Antônio. **Teoria geral da administração.**São Paulo: Atlas, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano: caminhos desde uma ontologia Ubuntu.** In: Promteus Filosofia. Ano 9, n. 21, dez, 2016, p. 231-245. Disponível em: <http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wanderson_flor_do_nascimento_-_aproxima%C3%A7%C3%B5es_brasileiras_%C3%A0s_filosofias_africanas._caminhos_desde_uma_ontologia_ubuntu.pdf> . acessado em: 06 de out. de 2019.
- NETO, Nivaldo Aureliano Léo; ALVES, Rômulo Romeu da Nóbrega. **A natureza sagrada do candomblé: Análise da construção mística acerca da**

natureza em terreiros de candomblé no nordeste do Brasil. INTERCIÊNCIA.AUG 2010, VOL. 35 N° 8. p. 568-574.

NUCCI, Guilherme de Souza; In: **Leis Penais e Processuais Penais Comentadas**, Volume 1, 6ª Edição, P. 188; Ed: RT, 2012.

OLIVEIRA, Altair B. **Cantando para os orixás**. 4.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 26.N.01. Abr. 2010.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Natalino Neves da. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 19/12/2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. PPGEduc/UFRRJ; RODRIGUES, Marcelino Euzebio Rodrigues. PPGEduc/UFRRJ.. **A cruz, o ogó e o oxê**: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia- GO. Acesso em: 20/06/2018.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia. 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEDROSA, M. I. & CARVALHO, A. M. A. (2005). **Análise qualitativa de episódios de interação**: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(3), 431-442.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Vol. 5. N° 10. Rio de Janeiro, 1992.

PRANDI, Reginaldo. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras**: sincretismo, branqueamento, africanização. IN: CAROSO & BACELAR (orgs). Faces da Tradição Afro- Brasileira. Rio de Janeiro/Salvador; Pallas/CEAO, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Deuses africanos no Brasil**. In: PRANDI, Reginaldo. Herdeiras do Axé. São Paulo, São Paulo, Hucitec, 1997, p. 1-50. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/her-axe1.htm>> Acesso em: 3 de agosto de 2018 .

PRANDI, Reginaldo. **Axé em movimento no mercado religiosos**: Umbanda em declínio, candomblé em ascensão. Anuac, Volume I, Numero 2, novembro 2012.

QUIJANO, Aníbal. A América Latina Sobreviverá? Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.7, n.2,1993,pp.60-66.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo(org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia**. Revista Novos Rumos. v.17, n.37,2012,pp.04-28.

- RAJI, S. M. Ìjinlẹ ofọ ògèdè àti àásán. Nigéria/ìbàdàn: Onibònoje, 1991.
- RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. **O lugar da infância na religião de matriz africana**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC-Florianópolis. Acesso em: 20/06/2018.
- RIBEIRO, R. I. Alma africana no Brasil. **Os Iorubás**. São Paulo, Ed. Oduduwa, 1996.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Política educacional e a Lei 10.639/03**: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007, p. 25-37.
- SÀLÁMÌ, S. **A Mitologia dos Orixás Africanos**. Coletânea de Àdùrà (Rezas), Ibá (Saudações), Oríkì (Evocações) e Orin (Cantigas) usados nos cultos aos orixás na África.(Em yoruba com tradução para o português). Vol. I - Sàngó/ Xangô; Oya/Iansã; Osun/Oxum e Obà/Obá. São Paulo, Ed. Oduduwa, 1990.
- SÀLÁMÌ, Síkírù (King); RIBEIRO, Ronilda Iakemi. **Exu e a ordem do universo**. 2. Ed. São Paulo: Oduduwa, 2015.
- SANTOS, Elbein Juana. **Os nagô e a morte**. Petrópolis; Vozes, 1976.
- SANTOS, Juana Elbein dos. SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. **Arte Sacra e rituais da África Ocidental no Brasil**. Salvador/BA: Corrupio, 2014.
- SANTOS, Erisvaldo P. dos. **Aportes de “La philosophie Bantue” e a sua relação com a concepção de axé das religiões brasileira de matrizes africanas**: Questões para a educação das relações étnico-raciais nos leva a reflexão epistemológica sobre a concepção de — força vital na obra de Placide Tempels e a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas a partir da obra de Juana Elbein dos Santos, —Os nagô e a morte: pàde, asèsè e o culto Égun na Bahia. 38ª Reunião Nacional da ANPED 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís, MA. Acesso em: 20/06/2018.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SERRA, Ordep José Trindade Serra. **Árvores sagradas e outras**. Disponível em: https://www.academia.edu/31969855/A_rvores_sagradas_e_outras.pdf. Acesso em: 05/05/2019.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: LED/UFSC, 2000. 118p.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, n.69, pp.123-150.
- SILVA, Renata Lima. **O corpo limiar e as encruzilhadas**: a capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea. Tese (doutorado em dança) Unicamp, 2010
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Salvador: Secretaria da cultura e turismo/Imago, 2002.

- SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. S. Paulo: DP&A, 2005.
- SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do Mestre Didi**. Salvador/BA: EDUFBA, 2006.
- SOUTY, Jérôme. **Pierre Fatumbi Verger: Do olhar livre ao conhecimento iniciático**. Tradução de Michel Colin. São Paulo: Terceiro Nome, 2011. Título original: Pierre Fatumbi Verger, du regard détaché à la connaissance initiatique.
- TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. Anais ... Salvador: UNEB, 2006. 1 CD- ROM.
- TERRIN, A. N. **Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões**. São Paulo: Paulus, 2004.
- THEODORO, Helena. **Buscando Caminhos nas Tradições**. In: MUNANGA, K (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- TORRES, D. X.; SILVA, J. F. **Estudos pós-coloniais no Brasil: sujeitos, processos e proposições da trajetória de educação escolarizada ofertada aos povos camponeses no Brasil**. In: Observatorio Latinoamericano 10: Dossier Brasil. Buenos Aires, 2013.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. 4 ed. Salvador: Corrupio, 1997.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre o culto dos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil e na Antiga Costa dos Escravos, na África**. 2. ed. São Paulo: USP, 2000.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2002.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **A sociedade egbe òrun dos àbíkú, as crianças nascem para morrer várias vezes**. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/20825/13426>. Acesso em: 16/02/2017.
- WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- WERNECK, Jurema. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. Geledés- Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica, 2013.