

“Ewé ó!”: Crianças de terreiro e seus etnosaberes¹

Hellen Mabel Santana Silva² 

Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento - UFBA

Marise de Santana³ 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dossiê | Dossier | Dossier

DOI do artigo: 10.22481/odeere.v6i2.9875

RESUMO

O artigo aborda a relação entre crianças de terreiro e os seus etnosaberes produzidos no universo dos cosmoentidos do candomblé. Enquanto religião de matriz africana onde a biointeração é um dos princípios basilares, o candomblé e seu universo apresentam uma extensa gama de saberes tradicionais que são construídos e vividos no cotidiano. Compreender como as crianças de terreiro produzem seus conhecimentos traz consigo o intento de pensar a infância e seu poder criativo através de uma afroperspectiva onde a multidimensionalidade, multirreferencialidade e a polissemia do saber se mostram a todo momento, nas ideias nascentes vividas, por exemplo, quando as crianças exploram o território do terreiro com a astúcia de quem conhece o que nós, adultas e adultos, não conhecemos. Na produção desenhística das crianças e nas suas narrativas é possível aprender sobre etnosaberes, cultura e ancestralidade através de itans, orikis e neolinguagens próprias dos seus universos simbólicos onde imagens e rituais didáticos unem teoria e prática, sensível e racional. Ademais, as crianças apresentam um caleidoscópio inventivo de saberes como guias para outros caminhos e possibilidades educacionais a luz das relações étnicas.

Palavras chave: etnosaberes; crianças de terreiro; cultura; desenho

“Ewé ó! “: Terreiro children and their ethnosabers

ABSTRACT

The article discusses the relationship between terreiro children and their ethnosabers produced in the universe of cosmoesenses of Candomblé. As a religion of African matrix where biointeraction is one of the basic principles, Candomblé and its universe present a wide range of traditional knowledge that is constructed and lived in everyday life. Understanding how terreiro children produce their knowledge brings with it the intention to think about childhood and its creative power through an Afro-perspective where the multidimensionality, multireferentiality and polysemy of knowledge are shown at all times, in the emerging ideas experienced, for example, when the children explore the terreiro's territory with the astuteness of someone who knows what we adults and adults don't know. In the children's drawing production and in their narratives it is possible to learn about ethnosabers, culture and ancestry through itans, orikis and neo-languages characteristic of their symbolic universes where images and didactic rituals unite theory and practice, sensitive and rational. Furthermore, children present an inventive kaleidoscope of knowledge as guides to other educational paths and possibilities in the light of ethnic relations.

Keywords: ethnosabers; terreiro children; culture; design

Submetido em: 10/11/2021 | Aceito em: 28/12/2021

¹ Resultados parciais da pesquisa de mestrado de Hellen Mabel Santana Silva desenvolvida no Programa em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS) tendo como ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Marise de Santana.

² Professora, Licenciada em Geografia/Pedagogia (UEFS/FAC), Mestra em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS), Doutoranda em Difusão do Conhecimento (UFBA). E-mail: hellenmabelss@gmail.com

³ Professora, Doutora e Pós Doutora em Ciências Sociais (PUC/SP), Coordenadora de Pós Graduação Lato Sensu (ODEERE). E-mail: nabaia1960@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Eu nunca ouvi dizer de professora se “esparramar” no chão. Ainda mais de terreiro. Vou arrumar uma mesa e uma cadeira para senhora. Na escola é assim que a professora fica.”⁴

A criança, através da sua fala forjada em meio ao aprendizado acerca das normas e regras que toda escola deve ter, reproduzia que o terreiro não era o lugar mais apropriado para se estudar ou ainda, não se configuraria como um espaço de produção e difusão de conhecimento. A professora, um pouco sem jeito para lidar com a situação negava a mesa e a cadeira e preferia sentar-se no chão, fazendo companhia ao grupo de meninas e meninos que se entreolhavam na tentativa de entender o que estava acontecendo.

Nessa história, a professora sou eu no primeiro encontro de uma série de oficinas propostas para crianças, no espaço de um terreiro de candomblé situado na cidade de Maragogipe- Bahia, durante a minha pesquisa de mestrado. A criança representava tantas outras que cotidianamente tem suas identidades silenciadas, seus comportamentos enquadrados e seus saberes silenciados dentro e fora do espaço escolar. O chão citado na fala da criança que, incrédula, não achou ser real a imagem de uma professora partilhando de um espaço “impróprio” para seu posto, é o chão que defendo como base para a construção de saberes e valorização de identidades. O chão que emana a força vital da terra, onde traçamos nossos caminhos, desenhamos o espaço, movimentamos os nossos corpos e grafamos territórios.

É sabido que o sistema de ensino pautado no eurocentrismo e na política de desculturalização inferioriza e anula a diversidade étnico cultural ao passo em que reitera e reproduz práticas e referências eurocêntricas denegando as alteridades em detrimento do funcionamento do modelo pedagógico panóptico que determina como os corpos devem coexistir nos espaços educacionais. Tal sistema engessa as identidades, ao passo em que rejeita as alteridades e a diversidade de ser e estar do outro, reduzindo as diferenças a um mesmo valor. Ademais, reitera a hegemonização e hierarquização das culturas e saberes.

Santos (2002) ressalta que os pressupostos ocidentais sustentam a Razão Indolente, a qual ignora o diferente, a diversidade, bem como as alteridades, ao

⁴ Fala de uma das crianças da pesquisa de mestrado “São Bartolomeu chegou da Bahia coberto de flores, cheio de alegria!”: o desenho do território cultural da criança.

passo em que estrutura e estabelece normas e condutas padronizantes dos corpos e ações dos sujeitos, tirando destes a possibilidade de protagonizarem suas histórias, pertencas e polifonias dentro e fora dos seus universos cosmogônicos.

Segundo Luz (2000), tem efeito a pedagogia do embranquecimento que se alimenta primordialmente do positivismo do sistema panóptico⁵ e do jogo simulacro que, em consonância, intentam moldar o pensar, o ser, em prol da homogeneização. Uma vez que na maioria das vezes a escola preocupa-se em garantir a obediência e a formação homogeneizada, não há espaço para respeito e valorização das alteridades, tampouco para os saberes apresentados pelas(os) educandas(os) nas mais diversas formas de linguagem existentes no campo da expressão.

Nesse bojo, o papel da escrita, por exemplo, emana como força que enquadra: sujeitos que tem em sua cultura a oralidade como arcabouço principal, como no caso das culturas africanas, afro-brasileiras e pindorâmicas, submetem-se à escrita como forma de comunicação ideal, capaz de subsidiar a relação com o outro seja por sua validade, como também e, sobretudo, pelo valor que tal linguagem possui socialmente. Dessa forma, aprender a escrever torna-se a busca de toda criança desde as séries iniciais, quando estas ensaiam grafar as letras do próprio nome.

Na contramão dos parâmetros teórico-metodológicos estabelecidos pelos sistemas de ensino, outras princípios, caminhos, saberes e valores que fogem da lógica ocidental tais como, por exemplo, a ancestralidade, o corpo, a circularidade, ou a oralidade, são sobrepostos, classificados como de pouco ou nenhum valor no que concerne à sua validade enquanto fonte de saber. A educação que sobredetermina parâmetros enquadrantes de existência do outro não considera, por exemplo, as linguagens utilizadas pelas crianças para comunicar os etnosaberes aprendidos através dos princípios cosmogônicos que compõem a lógica mítica do legado ancestral de seus territórios étnicos.

Contudo, tais saberes, valores e princípios que se revitalizam nos corpos dos mais velhos e, por conseguinte, nos corpos das crianças nos apresentam fontes de ensino/aprendizagem de imenso valor para uma educação pautada na

⁵ Segundo Luz (2000), o sistema panóptico se configura como um sistema institucional nos moldes da carceragem, o qual tem como pressuposto básico a manutenção do poder disciplinar, a manutenção da ordem e a vigilância absoluta.

dialogicidade que reverencia a importância da convivência e do aprendizado com as diferenças. As crianças, segundo Luz (2000, p.20) possuem “formas de sociabilidade; cosmogonias, linguagens e valores transcendentais” que se configuram como importante legado para a humanidade, bem como para construção de novas vias educacionais.

Por esses veios, entendo que faz-se necessário falar com as crianças, ao invés de falar sobre as mesmas, estabelecendo assim, a quebra da lógica adultizante ocidental que verticaliza as relações entre adultos e crianças. Por meio de uma perspectiva contracolonial e de um compromisso ético-político, intentamos superar a segregação sociocognitiva que, como nos diz Burnham (2021) deixa a margem espaços multirreferenciais de aprendizagem que fogem do escopo acadêmico e fortalece a colonialidade do ser e do saber. O terreiro de candomblé, por exemplo, é um território de resistência ancestral, lastreado por múltiplos saberes e pela latente dinâmica de produção e difusão de conhecimentos que se perfazem no cotidiano, na experiência que se enviesa ao ser e estar no mundo daquelas e daqueles que o compõem.

Assim como Galeffi (2013), acreditamos que o processo de construção dos conhecimentos solicita a quebra do olhar unário que verticaliza e, conseqüentemente, hierarquiza os saberes e corrobora para segregação sociocognitiva. Na contramão da dimensão reducionista, defendemos a necessidade de estabelecer diálogo com as múltiplas epistemologias que apresentam complexidade, criatividade, transversalidade, polissemia, transpolítica e transculturalidade possibilitando as pessoas sentirem-se efetivamente cidadãos do mundo, produtoras de conhecimento.

Desse modo, entendendo a importância da multirreferencialidade do saber, fazer-aprender e do construir, enquanto setas que se cruzam, que tecem interseccionalidades múltiplas e oportunizam o olhar caleidoscópico sobre outras epistemologias no *espaçotempo* não disciplinar, para além do pensamento abissal, examinamos no presente artigo os etnosaberes produzidos por crianças de terreiro. Para tanto, desenvolvemos a investigação através de um estudo etnográfico, o qual possui em seus esteios básicos a prática da observação, interação e análise das dinâmicas interativas e comunicativas dos sujeitos em seus espaços. Em diálogo com o método etnográfico a investigação teve como guia norteador a “Hermenêutica da Profundidade defendida por Thompson (1998) que

assevera o estudo das formas simbólicas como fundamentalmente e inevitavelmente uma questão de compreensão e interpretação. Ainda nesse viés, utilizamos a Metodologia Dialética de Vasconcellos (1992) como base para o desenvolvimento das oficinas onde as crianças produziram desenhos e apresentaram suas narrativas sobre os etnosaberes produzidos no terreiro.

O TERREIRO: TERRITÓRIO DE ETNOSABERES

No território do terreiro de candomblé as crianças, energias basilares que movimentam o cotidiano a partir das múltiplas experiências tecidas na circularidade da participação, são atrizes e atores sociais importantes uma vez que, são compreendidas como aquelas que possuem saberes e fazeres que podem e devem contribuir para a dinâmica do todo, fortalecendo a tríade passado, presente e futuro no espaçotempo cosmogônico.

Se, por um lado, as crianças aprendem com as mais velhas e mais velhos, através de uma educação simbólica que, como nos diz a professora Marise de Santana (2014), é desenhada através de "imagens e rituais didáticos em que se une teoria e prática, racional e sensível", por outro lado, as crianças também ensinam através dos saberes próprios dos seus universos simbólicos.

Entender as configurações dos territórios, suas dinâmicas e composições simbólicas é uma das vias para a valorização das identidades, culturas, pertencas e saberes enquanto possibilidades para aprendizagens multirreferenciais. Nesses veios, não se nega o "outro", mas sim, entende-se que através do "outro" é possível entrecruzar saberes enquanto perspectiva para se alcançar uma educação contracolonial.

Ao falarmos sobre territórios concebemos os mesmos pela perspectiva das significações que os sujeitos imprimem no espaço a partir das suas relações com os dispositivos simbólicos existentes no mesmo e, como defende Haesbart (2004, p.40), "o produto da valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido". Ou seja, no bojo dessa concepção tem-se o vivido como base principal das relações estabelecidas entre o sujeito, seu espaço circundante, os símbolos e subjetividades, o que redimensiona o pensamento geográfico e desmistifica a ideia da existência de territórios somente topograficamente fixos, concretamente demarcados e/ou visíveis.

Nesse sentido, os dispositivos simbólicos, a oralidade, as imagens, a memória, o imaginário, o corpo se configuram como algumas das bases suleadoras do entendimento acerca do território e das identidades que o constituem, sobretudo na presente pesquisa onde as crianças produzem culturas e etnosaberes. A cultura, como verseja Sodré (1988), dentro ou fora do discurso antropológico “designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades”. Ou seja, relaciona-se com as práticas de organização simbólica, de produção social de sentido, de relacionamento com o real.

Assim, o terreiro de candomblé configura-se como território polilógico, lastreado por múltiplos saberes, memórias, tradições, por uma geografia mítica e sagrada, real por excelência e organizado por intensidades, pelas formas simbólicas do Cosmos que o constitui. Segundo Sodré (2002) o terreiro de candomblé “[...] É uma África "qualitativa" que se faz presente, condensada, reterritorializada” e as relações dos sujeitos com tal território estão para além do visível. Tem sua base na ancestralidade, ou seja, tem sua orientação na *arkhé*, no legado ancestral deixado pelas comunalidades daquelas e daqueles que dele fazem parte.

Para Sodré (2005) *arkhé* caracteriza as culturas que possuem em sua base o princípio da vivência e reverência a ancestralidade. Dessa forma, a origem, os ensinamentos estão no passado, no ponto que liga o presente ao que se foi, mas ainda vive, como nos ensina o pássaro africano Sankofa. Presente e futuro não se descolam do passado. Ao rememorar e trazer para vivência aspectos ancestrais encontramos não somente um retorno a *arkhé*, mas sobretudo, a busca pela continuidade da tradição desses povos.

Nas culturas de participação, como o candomblé, o conhecimento é construído por meio da comunicação tecida no vivido, no aqui e agora, nas situações rituais dinâmicas pessoais e/ou intergrupais. Nesse viés, Burnham (2012) defenderá que:

“[...] coletivos de comunidades as mais diferenciadas, promovem oportunidades de empoderamento de seus membros, a partir/através da produção, organização e socialização de informação/conhecimento significativo, situado, incorporado, de caráter multirreferencial, em interações intra/inter/transcomunitárias. Ampliam-se, assim, as esferas e dimensões da vida social que são tomadas como base para essa interação com o conhecimento e construção de aprendizagens nas mais diversas arenas da vida

dessas comunidades" (BURNHAM, 2012, p.116).

Assim, o saber não está somente em um lugar pré determinado, distante dos sujeitos, das experiências, as formas de representação e difusão do conhecimento também não estão a serviço do enquadramento que verticaliza saberes e quem os produz. Aqui, a encruzilhada se faz na multirreferencialidade do saber, fazer-aprender e do construir, enquanto setas que se cruzam, que tecem interseccionalidades múltiplas e oportunizam o olhar caleidoscópico sobre as ciências e os etnosaberes no *espaçotempo* não disciplinar, para além do pensamento abissal.

Os etnosaberes são salutares expressões de produção de conhecimento tecidos na relação entre mulheres/homens e a natureza, por meio das experiências espaço-temporais, interações sociais, costumes e cosmoentidos de cada território. De acordo com Diegues; Arruda (2001), os saberes tradicionais constituem-se como resultado de um processo de coevolução tecido entre as populações, os territórios e seus ambientes naturais por meio de trânsitos comunitários de cooperação, organização e equilíbrio no uso e apropriação dos recursos naturais.

Os terreiros integram a diversidade dos chamados povos tradicionais, onde a teia de conhecimentos é produzida e reproduzida de geração a geração através de saberes, fazeres, práticas e da oralidade. Como afirma Hampaté Bâ (1982, P. 183):

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana costumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial.

Fernandes (2016) assevera que os etnosaberes constituem-se como referenciais que reivindicam o reconhecimento da importância da oralidade, dos pensares e fazeres de comunidades tradicionais enquanto ciência. Assim, defendemos que tal ciência se desenha no movimento de expansão do fluxo criador próprio do pensamento movente de cada sujeito, dos saberes que são

construídos e reconstruídos na dinâmica do viver, nas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Refere-se a ideia de conhecimento que não se restringe ao escopo técnico, acadêmico, científico ocidental, a reducionista e colonial noção de saber, mas sim, ao entendimento de conhecimento como aquilo que está no ser-saber-fazer próprio de cada sujeito em seus territórios, lugares, culturas. Saber enquanto criação dialética e multirreferencial. Saber enquanto epistemologia de quem o produz. Dessa forma, o terreiro de candomblé constitui-se como espaço biointerativo e multirreferencial onde a etnobiodiversidade é parte constitutiva do seu universo cosmogônico.

DESENHANDO ETNOSABERES: A PRODUÇÃO DE SABERES DAS CRIANÇAS

Para algumas culturas, como as africanas, afro-brasileiras e pindorâmicas, os saberes das crianças são de grande importância. Para outras tantas, o universo infantil geralmente é visto sob a ótica da análise distanciada resultando em conceber as crianças como sujeitos em formação, que pouco ou nada interpretam sobre o que lhes circundam, o que resulta no distanciamento entre o universo da criança e do adulto.

A escolha por trabalhar com o olhar das crianças partiu do meu entendimento, enquanto educadora e pesquisadora, de que pouco sabemos sobre as mesmas e suas experiências. Como uma criança experiencia a cultura dos seus territórios? Qual a percepção das crianças sobre as culturas tecidas nos espaços onde ela circula? A criança faz cultura? Se entende enquanto produtora de culturas? A escola compreende a diversidade étnico-cultural das crianças? Os docentes compreendem as linguagens das crianças, suas expressividades? Os saberes das crianças são ouvidos, valorizados?

Nas comunalidades africanas, afro-brasileiras e pindorâmicas o processo de construção dos saberes é marcado pela circularidade. Os mais velhos, aqueles que construíram os saberes na vivência da cosmogonia, na modulação do tempo – este que, em nada se assemelha ao tempo demarcado pelo relógio – ensinam aos mais novos que, por fim, em um outro momento do movimento circular que rege a própria vida, ocupam o lugar dos seus orientadores iniciais. Assim, os etnosaberes tecidos nas metanarrativas do passado são a base propulsora para a continuação

do presente, assim como do futuro, ao passo em que a memória assume a função de ferramenta que redimensiona e fortalece as experiências.

Dessa maneira, nas cosmogonias africanas, afro-brasileiras e pindorâmicas as aprendizagens são pautadas na oralidade, bem como no silêncio. Tal ambivalência é salutar no processo de experiência das comunalidades africanas. Da experiência com crianças de candomblé pude entender a importância da escuta, do exercício da paciência em observar, refletir e só depois compreender. Na cosmogonia africana nada é imediato. Nada se aprende de uma hora para outra. Tudo depende de um tempo que tanto é visível, quanto invisível.

A díade narrativas e desenho linguagem aqui é pensada pelo caráter cultural expresso nos desenhos das crianças, que nos possibilita perceber as diferenças subjetivas dos sujeitos, suas identidades étnicas, seus territórios e pertencas. Por esses veios, os desenhos e as narrativas das crianças possuem potencialidade mister na construção de uma educação pautada na diversidade cultural, onde as crianças deixam de estar no lugar de coadjuvantes para serem sujeitos da história, aquelas que contam, recontam e reatualizam o que é vivido. As narrativas são linguagens culturais.

Pensar as narrativas das crianças implica em compreender que essas trazem consigo a experiência do cotidiano, as relações desenhadas na textura social em que se inserem, as culturas, diferenças, alteridades e formas simbólicas partilhadas no ser e estar no mundo. Se a cultura, como verseja Sodré (1988), “designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades”, podemos conceber que é pelos territórios, pelos espaços de sociabilidade que se encarna a relação simbólica que existe entre cultura, identidade e espaço.

A cultura é movimento dialógico. Se constrói e reconstrói ao passo em que se reinventa nas formas simbólicas existentes nos territórios junto aos sujeitos que dele fazem parte. Destarte, a cultura é resistência, via de contraponto aos ditames hegemônicos, espaço de sobrevivência, de coexistência das múltiplas formas de ser e estar no mundo. Aqui, a categoria cultura subsidia o entendimento acerca da relação do homem com o real. Sodré (1983) nos dirá que dentro ou fora do discurso antropológico, a palavra cultura relaciona-se com as práticas de organização simbólica, de produção social de sentido, de relacionamento com o

real. Segundo Sodré (1988, p.38), “o real é, portanto, aquilo que, resistindo a toda caracterização absoluta, se apresenta como estritamente singular, como único”.

Enquanto para algumas crianças o mangue é tão somente lócus destinado a extração de mariscos, para crianças de terreiro tal espaço é morada de Nanã, lugar de vida e morte, onde o real se apresenta nas mais diversas dimensões que desenham o arquétipo do orixá. Nanã é um orixá feminino de origem daomeana, a mais velha das iabás, miticamente conhecida como senhora da lama, matéria mítica e fecunda ligada a criação, fertilidade e também a transformação e morte, como nos apresenta o itan:

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o Orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o home de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho-de-palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lado com seu ibiri, seu centro e arma e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as água que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem de retornar à terra, voltar à natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo, mas que de volta no final tudo que é seu. (PRANDI, 2001, p.196)



Imagem 1- "A morada da vovó do Mangue, dona Nanã"

O desenho produzido por uma das crianças da pesquisa apresenta o mangue, "morada da vovó do mangue, dona Nanã", espaço onde ela e muitas outras acompanham as mães na atividade de extração de mariscos, bem como em momentos de culto ao sagrado da divindade Nanã. No mangue as crianças aprendem e produzem etnosaberes sobre técnicas de extração, sobre ecossistema, tipos de solo, sobre vegetação e também sobre saberes ancestrais, como nos ensina João, uma das crianças da pesquisa:

"O mangue só é legal quando você "pega a manha" de como pisar, sabe? Porque é lama e tem árvores que as raízes são duras, sobem e podem machucar os pés. Tem que saber pisar! Antes eu caia muito e me cortava, mas hoje sei direitinho. No mangue a gente pega carangueijo e vende na feira porque gente de santo não come esse bicho. Minha vó não deixa, diz que faz mal. Pra entrar no mangue a gente pede licença porque é a morada da vovó do mangue, dona Nanã. Se ela não autoriza a gente não entra. Ela é uma velhinha que mora lá e toma conta de tudo. Se jogam lixo no mangue ela "se reta". Muita gente joga lixo porque acha que é esgoto, mas lá é parte da natureza, sabe? Tá ligado ao rio e ao mar, tem um bocado de bicho. O cheiro não muito legal é dos bichos, das folhas, disso tudo misturado. Mas não é esgoto!" (Fala de João, criança participante da pesquisa)

A fala da criança apresenta o mangue através do saber de quem efetivamente vive o seu espaço. Saber como pisar no solo do mangue é um dos etnosaberes ligados não somente a constituição geológica e vegetal do mangue, mas também ao corpo e ancestralidade. A criança nos ensina de maneira prática sobre como perceber e aprender com a natureza e seus detalhes, sobre o cuidado que nós devemos ter com o meio ambiente, sobre a reverência ao divino e sobre a sua cultura.

Conceber a cultura do outro perpassa por reconhecer a unicidade que cada sujeito possui e que tem seu lugar no real, no que não é facilmente passível de significação. Nesse sentido, os dispositivos simbólicos, as imagens, o imaginário, se configuram como bases norteadoras do entendimento acerca do território e das identidades que o constituem, vivenciam o seu espaço e o territorializam.

Ora, o mangue não é apenas um mangue! Enquanto espaço sagrado, possibilita não somente a extração dos mariscos, como também o fortalecimento e reverência ao orixá/vodun e a compreensão sobre a natureza e a vida entrelaçadas. No mangue é possível extrair alimento, mas também compreender os ciclos de transformação da vida, como nos ensina o itan sobre Nanã e a criação. É na vivência no mangue que ela reconhece a importância da natureza, assim como é também no mangue que ela aprende e repassa os itans da sua cultura.

Assim como o mangue e sua importância econômica, cultural e ancestral, a cerâmica produzida no distrito de Coqueiros carrega consigo a tradição cultural indígena e se apresenta como etnosaber destacado pelas crianças. Nas oficinas que também funcionam como loja, as produtoras e vendedoras de cerâmica guardam consigo memórias e vivências que se moldam juntamente ao barro de suas artes. Ali também encontramos as crianças que em meio ao contexto do seu lugar, estabelecem relações e referenciais simbólicos com a cerâmica.



Imagem 2 – O barro e as flores

A herança geracional permanece viva sob a forma de alguidares, pratos, panelas e vasos exibidos no acostamento da via principal que leva a cidade de Maragojipe, ou ainda no espaço do terreiro. A escolha das crianças em destacar a cerâmica enquanto etnosaber parte de suas observações sobre a cidade e os objetos produzidos e vendidos em seu espaço, bem como sua importância simbólica dentro do candomblé. Assim Daiane, uma das crianças da pesquisa, nos ensina:

“Para fazer qualquer coisa de barro a pessoa tem que ir onde tem

barro do bom. Não pode ser qualquer terra, entendeu? Por exemplo, pegar areia da praia e tentar fazer um vaso. Não dá certo porque é fina parecendo farinha! Tem que ser outro tipo de areia que você aperta, bota no formato, deixa secar e ela fica certinha, entendeu? Junta com água e vai fazendo. Não muita água porque fica ruim. Tem que ver direito! Aí dá pra fazer um bocado de coisa de casa, de terreiro, vender na feira, fazer prato para colocar moqueca e mariscada no restaurante, enfeite de casa. No rio tem um barro bom! Aí você pode fazer detalhezinho para enfeitar do jeito que quiser. Mas não pode ser qualquer terra de jeito nenhum!" (Fala de Daiane, criança participante da pesquisa)

Em sua narrativa e na sua produção desenhística a criança destaca o saber multidimensional sobre o barro, sua constituição, modelagem e variadas destinações de uso da cerâmica. De maneira inventiva, por meio da sua percepção e saber experienciado com as mãos, a criança apresenta um saber dialógico, vivo, onde teoria e prática se movimentam juntas rumo a um leque de possibilidades.

O saber prático sobre o solo é desenhado pela percepção e conhecimento sobre o espaço onde a criança vive. Tal saber etnogeográfico aponta para uma compreensão do espaço como lugar do vivido. A criança explica onde encontrar o melhor barro a partir das suas intinerâncias na cidade, através da testagem junto a diferentes tipos de solo, composição mineral, textura, pela dosagem da quantidade de água a ser adicionada, a modelagem com as mãos. Ademais, nos ensina sobre a importância dos objetos de cerâmica no terreiro:

"A senhora sabe o que é quartinha? É onde coloca água do santo. Tem que ser de cerâmica. Minha mãe diz que não pode ser de plástico porque santo gosta de coisa natural e cerâmica é barro, aí dá certo. Coloca as flores no vaso de cerâmica também. E a comida do santo no alguidar que é de barro também." (Fala de Maria, criança participante da pesquisa)

O etnosaber apresentado por Maria reafirma a importância da natureza para o candomblé, uma vez que os orixás/inquices/voduns estão diretamente relacionados aos elementos naturais e dialogam com os mesmos em simbiose. O rio tem suma importância enquanto domínio de Oxum, assim como o bambuzal, árvore consagrada a Iansã. Na cosmopercepção do candomblé, toda a natureza possui caráter sagrado, deve ser reverenciada e cuidada.



Imagem 3- Onde o rio se esconde

Ao pensarmos sobre o terreiro de candomblé devemos ter em vista que trata-se de um espaço mítico, “território político-mítico-religioso”, como defende Sodré (2002), o qual abriga o legado ancestral africano, o sagrado e possui valores geográficos, históricos, biológicos e culturais diferentes dos demais espaços. Dessa maneira, a natureza é território sagrado, uma vez que as sociabilidades e dinâmicas tecidas apresentam os traços culturais, o legado ancestral, os símbolos, mitos, memórias, imagens, o vivido, enfim, as formas simbólicas que o constituem e que se perfazem nos etnosaberes das filhas e filhos de orixá.

No território do terreiro é fixado e continuamente renovado o asé, poder mítico simbólico e sagrado, ou seja, a força que move o universo cosmogônico do culto aos orixás/inquices/voduns e que gere o ciclo vital que rege a própria existência dos seres e das coisas. Assim, representa, segundo a definição de Rosendahl (2002, p. 31): um “lugar onde acontecem as hierofanias, isto é, onde se verifica a possibilidade de ruptura entre céu e terra”.

No terreiro a flora, elemento de regência de Ossaim⁶, é de fundamental importância para banhos, rituais de purificação, benzimentos, alimentação dentre outras funcionalidades sagradas. Segundo o itan, Ossaim recebe de Olodumare o saber e o segredo sobre as ervas:

⁶ Ossaim é o Orixá ligado a flora, as folhas, considerado um grande curandeiro por conhecer as ervas e suas funcionalidades.

Ossaim havia recebido de Olodumaré o segredo das ervas. Estas eram de sua propriedade e ele não as dava a ninguém, até o dia em que Xangô se queixou a sua mulher, Oiá-lansá, senhora dos ventos, de que somente Ossaim conhecia o segredo de cada uma dessas folhas e que os outros deuses estavam no mundo sem possuir nenhuma planta. Oiá levantou suas saias e agitou-as impetuosamente. Um vento violento começou a soprar. Ossaim guardava o segredo das ervas numa cabaça pendurada num galho de árvore. Quando viu que o vento havia soltado a cabaça e que esta tinha se quebrado ao bater no chão ele gritou: Ewé O! Ewé O! (Oh! As folhas! Oh! As folhas!), mas não pôde impedir que os deuses as pegassem e as repartissem entre si. (VERGER, 2002 p.122.).



Imagem 4 – As folhas sagradas

O itan sobre Ossaim reafirma a relação sagrada e indissociável entre o candomblé, as divindades e a natureza. Ossaim é uma das divindades que guardam o segredo sobre as matas, a flora e sua extensa diversidade, e que nos ensinam sobre a importância da manutenção e preservação da natureza. Os etnosaberes sobre as folhas são vividos e produzidos pelas crianças em suas casas, nas hortas, quintais, jardins, mas também nos espaços naturais da cidade.

Saber qual folha é indicada para um banho ou para um chá configura-se como um etnosaber de suma importância, como nos ensina Maria:

“Não pode pegar qualquer folha e usar no corpo ou tomar porque precisa ver o que serve. Se é dor de cabeça, é uma folha. Se a pessoa tá agoniada, é uma folha tal. Se tá desanimada, é outra folha. Dor de barriga é outra. Tem folha que é só pra adulto, outras que criança pode. Tem folha que é cheirosa, de Oxum. Outras que o cheiro é fortão. Alfazema é bom porque deixa todo mundo calminho. Urtiga não pode mesmo! Coça muito! Uma vez a gente tava brincando e pegamos em urtiga sem querer” (Fala de Maria, criança participante da pesquisa)

A narrativa da criança denota o entendimento sobre o poder das ervas na cura de variados tipo de doenças e procedimentos espirituais. Saber que nem toda folha pode ser utilizada para um banho configura-se como um etnosaber sagrado que delimita e organiza as ervas não somente pelas suas funcionalidades, mas também pelas especificidades de cada situação. Se há um desequilíbrio energético, faz-se necessário uma erva que promova o reequilíbrio. Se a questão são dores, faz-se necessário investigar qual o tipo de dor e qual erva seria mais eficaz na resolução.

Assim, temos a oportunidade de aprender com as crianças quando estas brincam e nos ensinam sobre reordenamento e transformação dos espaços através de aspectos operacionais, imaginário, sensíveis e poéticos. Nos apresentam outras formas de viver/sentir a ludicidade que não se perfaz fora, mas dentro dos sujeitos em sua experiência interna de inteireza e plenitude.

Por esse veios, ao falarmos sobre crianças e seus processos criativos de produção de etnosaberes, fincamos o entendimento basilar da nossa defesa: as crianças são mestras e possuem autonomia para conhecer a si mesmas, bem como para construir, produzir e modelar seus conhecimentos a partir das suas percepções, experiências, itinerâncias vividas e sentidas através dos seus caleidoscópios de experiências polimórficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um terreiro visto pelo olhar de uma criança se apresenta como muito mais que um espaço litúrgico regido sob um olhar objetivo. É espaço sagrado, interativo, vivo, dinâmico, polifônico. Como nos ensinam as crianças, a funcionalidade de um caminho demarcado por um desenho feito no chão com graveto, pode se mostrar como sinalização de espaços onde devemos ter cuidado, pela existência, por exemplo, de morada de animais ou de plantas como urtiga.

A multidimensionalidade do saber se mostra não somente nas atividades entendidas como sérias, que solicitam das mesmas maior concentração e atenção, algumas vezes silêncio, mas também no brincar, ao explorar o território do terreiro com a astúcia de quem conhece o que nós, adultas e adultos, não conhecemos.

Assim, os etnosaberes produzidos no cotidiano, nas vivências dentro e fora do território do terreiro mobilizam as crianças em um fluxo criativo dinâmico e fértil. Aprender com as crianças significa se dispor a compreender os “seus etnométodos, seus modos de sentirpensar e criar mundos relacionais “, como nos diz Macedo (2013, p.29)

Nas culturas de participação, como o candomblé, o conhecimento é construído por meio da comunicação tecida no vivido, no aqui e agora, nas situações rituais dinâmicas pessoais e/ou intergrupais. Assim, aquelas e aqueles que vivenciam o “tempo/lugar-terreiro” relacionam-se com o poder mítico-simbólico e sagrado que é atualizado e revitalizado pela tradição e dinamizado pelos sujeitos na comunidade. O cotidiano, a prosa com os mais velhos, os itans, a observação da natureza pode ser forma e/ou conteúdo de neolinguagens pedagógicas que provocam a ruptura da percepção linear positivista ocidental.

As crianças são seres moventes que possuem um fluxo criador próprio onde os etnosaberes são construídos e reconstruídos na dinâmica do viver e estão no ser-saber-fazer próprio de cada uma/um em seus territórios, lugares, culturas. Trata-se de saber enquanto epistemologia de quem o produz. O reconhecimento do sagrado policrômico que habita os sujeitos, os rituais, o segredo; as formas simbólicas existentes no cosmosentido do terreiro preservando a continuidade dos vínculos ancestrais renovados e renascidos a cada geração

Para que aprendamos com as crianças é preciso reconhecer que elas são

não são apenas o nosso futuro; mas, principalmente o nosso presente e, de certa forma também o nosso passado, já que todas/todes/todos nós já fomos crianças. É preciso que rompamos com os processos de adultescimento das crianças que, como nos diz Noguera(2019), nos faz perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir –milagre. Nos tira do agora, do presente vivo e nos enclausura na projeção de um futuro quase inalcançável.

REFERÊNCIAS

- BURNHAM, Teresinha Fróes. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento** / Teresinha Fróes Burnham e coletivo de autores. - Salvador: EDUFBA, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p.
- DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo, USP. (Biodiversidade 4), 2001
- FERNANDES, J. G. S. **Interculturalidade e Etnossaberes**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez., 2016.
- GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia: uma compreensão poemática pedagógica para o fazer-aprender filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.
- GALEFFI, Dante Augusto. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- GALEFFI, Dante Augusto. **Natureza da Criatividade: Cartografias de processos criativos**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 41-78, julho/1999
- GUSMÃO, N° M. M. de. **Antropologia e educação: origens de um diálogo**. In: Cadernos Cedes, Campinas, n.43 ,1997.
- HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167212.
- LUZ, Narcimária C.P. **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador: Edições SECNEB/Secretaria da Educação, 1996.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: Dinâmica da Civilização Afro-brasileira**. Salvador:EDUFBA, 2002
- MACEDO, R. S. **Infâncias~devir e currículo: a afirmação do direito das crianças a**

- (aprendizagem) formação.** Salvador: EDUFBA, 2013.
- MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite.** Salvador: Edufba, 2010.
- MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô.** Salvador: Edufba, 2016.
- SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias. **Saberes e práticas enunciados por palavras, mito e ritual.** Religiões Comparadas. Diálogo – Revista de Ensino Religioso, nº69, Fevereiro/Abril, p. 26–30, 2013.
- SANTANA, Marise de. **O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente: desfricanizando para cristianizar.** 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo, 2004.
- MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- NOGUERA, Renato. **O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva.** Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019
- NOGUERA, Renato. **Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnicoraciais. Magistro** Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, v.1, n.15, p. 398–419, 2017
- NOGUERA, Renato. **Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância.** In: Anais [...] do Congresso de Estudos da Infância. Rio de Janeiro, 2017a, p. 363-370.
- ROSENDAHL, Z. **Espaço e religião: uma abordagem geográfica.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências,** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63 | 2002, 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-220
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrólis: Vozes, 2003.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil:** Rio de Janeiro, CODECRI, 1983.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1988
- SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017, 238 p.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás deuses lorubás na África e no novo mundo/** tradução Maria Aparecida da Nóbrega. 6ª. Ed. Salvador: Corrupio, 2002.