

CORPO-TERRITÓRIO, DESENHO INFANTIL E EDUCAÇÃO NOS TERREIROS

AILMA DA SILVA CONCEIÇÃO E EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA

CORPO-TERRITÓRIO, DESENHO INFANTIL E EDUCAÇÃO NOS TERREIROS

BODY-TERRITORY, CHILDREN'S DRAWING AND EDUCATION IN THE *TERREIROS*

AILMA DA SILVA CONCEIÇÃO¹

s.ailma@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0008-9067-2658>

EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA²

eduardomiranda48@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5836-4761>

Resumo

O presente artigo traz à tona a história de vida, o forjar do corpo-território de uma pesquisadora que tem em sua marca de existência a singularidade de ter sido criança de terreiro e hoje ser Makota, pedagoga e disposta a falar de dentro do seu território com a legitimidade de uma pesquisadora que se tece em contraposição ao legado ocidental e ao mesmo tempo enaltece os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Nessa conjuntura, percorrem-se as categorias desenho de criança, educação nos terreiros, educação decolonial, corpo-território e legado africano, associadas à metodologia da sociopoética. A base metodológica possibilita a convivência direta nos espaços de estudo, valorizando o imaginário e os corpos dessas crianças como produtores de conhecimentos.

Palavras-chave: Corpo-território. Desenho. Educação nos terreiros.

¹ Nascida em Salvador, Bahia e vivenciou toda a sua infância dentro de um terreiro de candomblé. Desde criança sempre teve o desejo de poder contar a história do seu povo. Graduada em pedagogia pela UFBA, mestra em desenho, cultura e interatividade pela Uefs, integra o Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade (CNPq/Uefs). Atualmente trabalha como professora substituta pela SMED - Salvador, Bahia.

² Corpo-território negro, homossexual, cisgenero, do interior da Bahia e com doutorado em Educação pela Ufba. Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira Santana (Uefs), onde coordena o Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade (CNPq/Uefs). Assume o componente curricular Relações Étnico-raciais na Escola nas Licenciaturas e é docente permanente no mestrado em educação (Ppge/Uefs) e o mestrado em desenho, cultura e interatividade (PPGDCI/Uefs).

Abstract

This article brings to light the life story, the forging of the body-territory of a researcher, who has in her mark of existence the singularity of having been a child of the terreiro and today being a Makota, pedagogue and willing to speak from within her territory with the legitimacy of a researcher who weaves herself in opposition to the Western legacy and at the same time praises the African and Afro-Brazilian civilizing values. At this juncture, the categories of child drawing, education in the terreiros, decolonial education, body-territory, and African legacy are explored, associated with the methodology of sociopoetics. The methodological basis allows us to live directly in the study spaces, valuing the imaginary and bodies of these children as producers of knowledge.

Keywords: *Body-territory. Drawing. Education in the Terreiros.*

Bandagira:³ para abrir os caminhos

*Bandagira! Kiuá Ngana Pambu Nzila!⁴ Kiuá Nzila! La
Bonjira! La Bongirê! Pambu Nzila aê, Pambu Nzila
Jamukonguê Pambu Nzila Jamukonguê... Pambu Nzila aê,
Pambu Nzila Jamukonguê Pambu Nzila Jamukonguê...⁵*

Início o tecer desta narrativa pedindo licença e salvando Pambu Nzila, o senhor dos caminhos. Ele é o primeiro *nkisi*⁶ reverenciado, nada acontece sem sua autorização e orientação. *Ntondele*,⁷ Pambu Nzila, por conceder o desenvolvimento deste trabalho que envolve a história do nosso povo, assim como todos os elementos constituintes da nossa nação.

Abrir o trabalho com essa cantiga se justifica por ser a primeira cantiga entoada para invocar o senhor dos caminhos, sete dias antes de qualquer ritual. Primeiro pedimos licença a Pambu Nzila e o convidamos para que se faça presente no transcorrer do período em que se inicia a realização de uma obrigação até sua conclusão. Clamar que ele permita que nossos ritos sejam tranquilos e com caminhos abertos, com muita paz, e que nada de desfavorável aconteça. Qualquer que seja a nação, Nzila, como muitos o conhecem, é o primeiro a ser venerado.

Dando continuidade aos ensinamentos dos nossos mais velhos, os quais nos dizem que “na casa em que Nzila come, ninguém passa fome”, “não há nada encoberto que Nzila não descubra”, Nzila é responsável pelo “errado dar certo, e o certo dar errado”, por isso a necessidade de ser o primeiro a ser venerado com tudo que tem direito. Ele tem ligação direta com a terra e com os *nkisis*; ele leva nossas perguntas e traz mais rápido a resposta. Por esse motivo, neste trabalho ele também é o primeiro a ser reverenciado; sem sua permissão nada poderá seguir adiante.

³ Licença!

⁴ Saudação em kimbundo a Nzila.

⁵ Primeira cantiga entoada nos rituais para saudar o guardião dos caminhos, que significa Licença! Salve, o senhor dos caminhos. Salve, os caminhos. Com esse cântico, Nzila está sendo convidado a entrar e participar dos festejos.

⁶ Os *nkisis* correspondem aos nossos antepassados divinizados, que têm ligações com as forças da energia da natureza.

⁷ Obrigado!

Entre as razões que motivaram a realização dessa pesquisa está o elo que existe entre o terreiro de candomblé e minha história de vida, sendo o objetivo central deste artigo, o qual se ampara no aporte conceitual das escrevivências tecidas pela potente e insurgente pesquisadora negra Conceição Evaristo (2005, p. 6) que, com sabedoria ancestral, nos ensina: “Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido”. Destarte, minhas escrevivências urgem por tomar de volta o lugar de propulsora das epistemologias dos terreiros de candomblé como inventoras de saberes científicos.

Minha mãe chegou aos espaços de um terreiro de candomblé ainda muito jovem e nele conviveu, constituiu família, e residimos por muitos anos nas territorialidades do terreiro. Ela teve quatro filhos que passaram suas infâncias convivendo diariamente com a cultura afro-brasileira, com os *nkisis*, com animais, com os ensinamentos, com as ervas e os direcionamentos que recebíamos de todos os mais velhos da casa.

Além dessa justificativa pessoal que para mim é de grande relevância, este trabalho pode contribuir para a socialização de saberes entre terreiro, sociedade e academia. Ampliando o leque dos estudos científicos realizados nas universidades, dando diversidade e representatividade a esses estudos, podendo apontar uma resposta insurgente a uma tradição de estudos branca e elitizada e que, por motivos de dominação e colonialismo, invisibilizou a cultura e os saberes dos negros por séculos. Esses saberes estão no pilar da construção deste país, mas não lhes é dada, até os dias atuais, sua merecida importância.

Em 2018, ao terminar minha graduação no curso de pedagogia na Ufba, os movimentos de Nzila, o senhor dos caminhos, me direcionavam para o mundo do trabalho. De modo que, recém-formada, sem experiência profissional registrada em carteira, vesti-me com as armaduras de Tatetu Mutâombo,⁸ o grande caçador das florestas, a quem se atribui o labor, *nkisi* que também rege minha *mutuê*,⁹ e fui em busca

⁸ *Nkise* na nação angola Muxicongo que tem ligação com a divindade e é responsável pela manutenção da tribo; ainda tem a função de manter a vigilância noturna nas aldeias, garantindo-lhes a segurança.

⁹ Palavra em kimbundo que significa cabeça.

das caças diárias para manter minha mesa sempre farta. Para isso, muitas abdições e renúncias tiveram que ser feitas; uma delas foi não prosseguir os estudos. Como sempre falo, eu não me governo, sou sempre governada por forças que guiam o meu trilhar nas estradas da vida.

Em 2020, porém, surge a oportunidade de iniciar o mestrado, direcionada por Ângoro,¹⁰ o *nkisi* das transformações, que sinalizou esse novo percurso. Confesso que relutei, não me sentia preparada para algo de tamanha dimensão, mas, como boa filha, soube escutar e compreender esse novo caminhar que estava sendo traçado em minha vida – momento de recomeçar. E, mais uma vez, *ngunzu*,¹¹ a força vital que rege e encoraja nosso povo, apresentado em nossa cultura afro-brasileira, se faz presente. Esse *ngunzu* move e me orienta como mulher negra, pedagoga, preciso destacar a necessidade de criar caminhos que favoreçam o fortalecimento das identidades negras.

Faço parte da abordagem decolonial, cuja prerrogativa se pauta em reverenciar quem veio antes, e, por conta disso, a pesquisa é um ato de reverência a todas as pessoas pretas que lutaram para proteger os terreiros, além de propor ações educativas para perpetuar o legado das diásporas africanas.

O tema de estudo proposto neste artigo remete às discussões teóricas das categorias desenho infantil, educação nos terreiros, educação decolonial, corpo-território, valores civilizatórios e legado africano, que serão acionadas a partir dos estudos decoloniais de corpo-território e contribuições do legado africano para a sociedade brasileira. Percebemos que as crianças que convivem nos espaços de um terreiro de candomblé aprendem valores passados pelos seus mais velhos a partir da oralidade e acabam construindo uma formação; essa educação também proporciona que a criança se reconheça como negra e valorize a cultura à qual pertence.

¹⁰ *Nkise* na nação angola Muxicongo, responsável pelas transformações contínuas, representado por uma cobra.

¹¹ Força vital.

Pretendo, porém, introduzir nesse campo a representação com base em aspectos desenhísticos, que intensifica a importância da atividade mental, a qual possibilita a transmissão de ideias e significados aos outros. Sendo assim, a proposta dessa pesquisa é oriunda de uma estrutura teórica dessas categorias de análise por perceber uma relação dialógica entre elas.

Essa pesquisa caminha nos passos metodológicos da sociopoética sem, com isso, produzir um texto repetitivo, uma vez que apresenta a discussão dos desenhos reforçando as escolhas metodológicas, sobretudo por sua pertinência com o objeto de pesquisa, além de salientar que toda escolha, tanto teórica quanto metodológica, perpassa o viés político que orienta a pesquisa.

A sociopoética parte do pressuposto de que a pesquisa pode ser também um momento criativo, artístico, e que os pesquisados não são meros objetos envolvidos no processo apenas para fornecer algum dado; eles se tornam coautores, e isso é muito importante, sobretudo porque muda a vertente de uma visão etnocêntrica de pesquisar dentro do modelo cartesiano de separar para poder entender.

Justamente, não é ter um olhar único em torno da pesquisa; desse modo de pesquisar, surgem diversos olhares. A vivência em bando pressupõe o cuidado individual de si, mas sobretudo a coletividade, o fato de vivenciar com outras pessoas.

Gauthier (2012), sobre o direito do mais fraco, trata de epistemologias apropriadas para se falar dos contextos de desigualdade e de opressão que envolveram a história da humanidade – múltiplas formas de dominação, de colonização e de resistências são abordadas por esse autor, mostrando a importância de se pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem. Esse princípio diz respeito ao desejo de conhecer e de encontrar o que foi silenciado, aqueles saberes de raízes que dormem na terra do povo e, às vezes, brotam ou explodem em rebentos novos que emanam cheiros, gostos, sons, tons heterogêneos (Adad et al., 2014, p. 47).

Em suma, esses pressupostos reforçam o sentido político das escolhas metodológicas no que tange ao processo de pesquisar e construir formas que deem conta de estudar a cultura afro-brasileira.

Assim, fazer criatividade, autonomia, arte, protagonismo dentro do processo de pesquisa, como pressupõe a sociopoética, é também fazer resistência e reparação históricas frente às formas de estratégias racistas que atravessam este país, sobretudo dentro das bases de construção de conhecimento e ciência.

Corpo-território é nossa régua e nosso compasso

Para discorrer sobre essa categoria utilizo o livro *Corpo-território & educação decolonial* (Miranda, 2020), em que o autor chama a atenção para o fato de que os povos negros acabaram sendo eles mesmos portadores de seus territórios africanos, trazendo as intelectualidades, os valores civilizatórios que foram importantes para preservar o acervo cultural desses povos a partir de seus corpos-territórios.

Neste momento, reflito sobre minha experiência como portadora desse corpo-território dentro do candomblé e no mundo. Meu corpo é memória para minhas tradições e minha ancestralidade, e isso repercute no mundo em que estou inserida. Por exemplo, quando estou fora do terreiro, mas escuto o som de um engoma, instrumento musical para louvação das divindades, todo o meu corpo se arrepia. A emoção é uma reação física a essa memória que me é provocada a partir do toque, isso porque meu corpo faz parte do território da Casa do Pescador da Beira do Rio. Essa força vital e o *ngunzu* que me movem encontram-se imbricados; constituem algo que não podemos ver, mas podemos sentir.

Os negros capturados de suas terras abandonaram o espaço físico, mas o trouxeram em seu corpo e souberam expandir essa cultura, embora o colonialismo tenha eclipsado esse conhecimento, essa contribuição para a civilização. Para Conceição e Miranda (2020), trocar de pele no processo diaspórico é uma ação empreitada para a resistência; foi a partir desse movimento de trazer a memória no corpo negro e ressignificar em outros territórios que foi possível a manutenção de inúmeras tradições:

Filosoficamente, Oxumaré nos ensina que o corpo-território é um corpo serpente que troca de pele a cada processo

de desterritorialização das suas experiências, pois desterritorializar para a interculturalidade (Walsh, 2005) é expandir o conhecimento, as experiências, os saberes que não mais cabem no território anterior, com isso, troca-se de pele para potencializar o ciclo formativo da vida. Ainda sobre o mito, verificamos um convite à criticidade, ao corpo-território que se constitua em problematizar as imposições do instituído.

Sendo assim, os autores recorrem à mitologia do orixá Oxumaré como metáfora para refletir o processo de corpo-território. Não tendo mais o território físico, o corpo assume esse lugar, proporcionando a expansão do conhecimento.

Essa sabedoria pode ser utilizada na escola para potencializar esse território representado a partir da produção infantil – não somente o desenho, mas, com outros textos também, fazer com que as crianças troquem de pele e, a partir desse conhecimento, busquem sua trajetória ancestral.

O conceito de corpo-território utilizado na educação, sobretudo na docência valoriza os saberes ancestrais e é uma importante estratégia na desconstrução dos saberes coloniais que relegaram o povo negro ao lugar de subalternidade: “Diante disso, se perceber corpo-território é reafirmar a sua construção sócio histórica ou, em outras palavras, não omitir/negligenciar a ['bagagem cultural'] construída ao longo das suas trajetórias” (Conceição, Miranda, 2020, p. 70)

Desse modo, Conceição e Miranda (2020) entendem o sujeito como corpo-território que, para expandir, precisa, como na expressão mencionada, trocar de pele. Essa troca não acontece uma única vez, e é algo que é recorrente no processo de formação desse corpo-território que pode ser lido como os processos da educação, transformação e ressignificação pelas quais as crianças passam.

Uma educação que valorize os saberes ancestrais em que o sujeito se entenda como um corpo-território no qual ele precisa viver, sentir, realizar, voltado mais para a prática que questiona a forma de educar no Brasil, muitas vezes criticada por Paulo Freire, uma educação bancária, pautada na passividade do aluno, na homogeneização das turmas,

invisibilizando seus conhecimentos prévios, tradicionais, culturais e ancestrais.

Percebo a necessidade em realizar esse movimento de rememorar as trocas das minhas peles como um dos dispositivos que me conduz a tentar compreender como me foi negado o direito de ser o corpo-território que humanamente deveria se alimentar da espontaneidade, da criatividade, bem como dos encontros orgânicos com os outros corpos que cruzassem as encruzilhadas formativas (Conceição, Miranda, 2020, p. 42).

Miranda (2015) observa que, muitas vezes, esse processo de troca de pele, expansão do conhecimento, esse sentir-se corpo-território foi cortado durante todo o processo educativo. Um processo de adestramento, castração que é imposta por esse sistema educativo vigente no Brasil e que só contribui para formar mais opressão.

Nesse bojo, destacamos que o corpo-território: “propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias (Conceição, Miranda, 2020, p. 69-70).

Para o diálogo recorremos a Sueli Carneiro (2005, p. 101), que afirma: “Assim, da destruição e/ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio retira a legitimidade epistemológica da cultura do dominador, justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental”. Portanto, combater os epistemicídios se converte na reinvenção dos corpos-territórios em lócus de construção identitárias de crianças, jovens e adultos.

Nesse cenário, os desenhos infantis são como fotografias guardadas na mente dessas crianças, que registram os mais variados momentos dentro da roça, sendo memórias efetivadas em seus corpos-territórios. Tornam-se narrativas que, passadas pela oralidade, em cada detalhe, guardam um saber ancestral e relevante ao culto afro-brasileiro. Uma criança quando desenha, está fazendo um registro que flagra a cor da

roupa, a linguagem, a identidade desses *nkisis*, e esses fatores servem para dialogar com a sociedade.

Corroborando essa concepção criativa de desenho e imagem, Ferreira (2007, s.p.) alarga o conceito de desenho, introduzindo-o nas concepções de imagem. Ambos se alimentam historicamente, desenho e fotografia.

Esse diálogo pode ser por uma relação de “referência, dissociação ou ambiguidades”. A fotografia é algo comum desde a existência do primeiro homem. Com o objetivo de eternizar o momento para além do dia da sua realização. Essa prática acontece desde os primeiros homens que sobreviveram na terra.

É importante salientar que em todo terreiro de candomblé existem crianças e, acima de tudo, todo terreiro é um espaço de memória e resistência; por esse motivo a escolha desse território e seus lócus de pesquisa, a escolha por falar sobre mim – não sobre minha pessoa e meus pares, mas como a possibilidade de falar de nós, conosco e para as nossas pautas.

É importante apontar que não necessariamente uma criança que frequente um terreiro de candomblé será iniciada; isso é relativizado – os desejos e as vontades dessas crianças são levados em consideração.

Não falo aqui a respeito das crianças que apenas visitam o espaço religioso; demarco aquelas, iniciadas ou não, que estão sempre no terreiro e sendo retroalimentadas por elementos e ensinamentos ancestrais, que utilizam a casa e o seu espaço para brincar, comer e se socializar com outras crianças e com a cultura negra.

Reforçando esse entendimento de criança de terreiro, Caputo (2012, p. 66) diz que

As crianças de candomblé desempenham funções como os adultos. Muitas são iniciadas e algumas, depois de um longo aprendizado, estão preparadas para receber os *Nkisis*. Muitas crianças iniciam o seu convívio dentro dos terreiros de candomblé com a sua família, que ao fazer parte da religião de matriz africana começa a levar seus filhos, que aos poucos vão sendo preparados para assumir cada um a sua responsabilidade com a religião, e muitos recebem seus primeiros ensinamentos educacionais no terreiro com os mais velhos.

Fui uma criança que conviveu por muitos anos dentro das territorialidades de um terreiro de candomblé. Esses conjuntos de terras que formam um terreiro também são considerados na proposta do quilombismo, em que a terra é de uso e de propriedade do coletivo, e esses espaços geográficos serviram de abrigo e moradia para muitas famílias, incluída a minha. Foram muitos anos convivendo diariamente com a cultura afro-brasileira, recebendo ensinamentos e direcionamentos. Nesse local, tinha-se a preocupação em alfabetizar todas as crianças.

Nessa perspectiva, aos poucos fui compreendendo o distanciamento que existia entre o que havia aprendido no terreiro e o ensino no espaço formal de educação; era notória a negação de tudo que remetia à cultura do negro. Essa impossibilidade de poder compreender os espaços de um terreiro de candomblé como locais de produções de epistemologias é devida à colonialidade e ao racismo que sempre se organizaram para silenciar, apagar e violar o direito do conhecimento da cultura do nosso povo, que depreciam tudo que foge ao padrão imposto pelo poder hegemônico, e muitos de nós somos engessados pelo capitalismo e pelo colonialismo.

Mesmo com essa realidade excludente, entretanto, alguns líderes religiosos já se ocupavam com a escolarização dos seus descendentes. Mãe Aninha, ialorixá fundadora em 1910 do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, preconizava que queria os seus filhos de anel nos dedos aos pés de Xangô. Essa líder religiosa conhecia a importância e a necessidade de se ter nos terreiros pessoas instrumentalizadas.

Os terreiros de candomblé são espaços que propiciam às crianças uma formação pautada no legado afro-brasileiro e ancestral contribuindo para seu engajamento político, cidadão e social. Vanda Machado (2002, p. 30) afirma que “Tudo que se vive no terreiro dá identidade ao grupo, estabelecendo princípios que visam sempre à melhor relação desse indivíduo com o meio”. Uma criança que convive em terreiro de candomblé internaliza os ensinamentos na convivência diária com a religião.

Para falar dos corpos-territórios das crianças negras dentro dos espaços de terreiro selecionam-se três conceitos cruciais que podem auxiliar na discussão: narrativas orais que permeiam as vivências dessas crianças; representatividade; e criança dentro do espaço sagrado no tocante ao legado da construção civilizatória afro-brasileira.

Uma criança gestada dentro de um espaço religioso, desde o período em que está na barriga da mãe até o nascimento, e depois em seu processo de crescimento é cercada por várias narrativas que vivificam o legado afro-brasileiro, no que diz respeito às memórias desses povos na vida das pessoas.

Em razão dessas narrativas que são bases para a construção e inserção social dessa criança nesse grupo, ela é escolhida por um *nkisi*, que passa a ser o possuidor de sua *mutuê*. Esse *nkisi* tem o direito de cuidar, zelar, proteger e orientar todo o caminho dessa criança. Quando nasce a criança e ela é inserida no contexto religioso, acredita-se que ela herda um cabedal espiritual de que, em algum momento, de acordo com o seu *nkisi*, ela precisará tomar conta.

De modo que, passo a passo, essas crianças vão sendo introduzidas em mais narrativas oralizadas, como a linhagem de cada *nkisi*, oferendas preferidas, danças, cores – porque cada *nkisi* usa determinada ferramenta ou roupa –, como se cumprimenta.

Além dessas primeiras narrativas, existem outras que também são contadas para essas crianças, como, por exemplo, as histórias dos mais velhos dentro do terreiro. As crianças crescem ouvindo falar de um tempo antigo, e comparações com esse tempo antigo são pronunciadas em muitos momentos, principalmente quando esses mais velhos se deparam com alguma situação que não faz parte de seu cotidiano e ensinamento; a frase “No meu tempo não era assim” é corriqueira nas narrativas dos nossos mais velhos, fazendo, desse modo, um registro de informações sobre outros tempos a partir dessas memórias ancestrais.

Essas narrativas contribuem para formar um imaginário dentro dessas crianças. Se a leitura é importante para a construção de subjetividades, para construir lugares na psique infantil, a narrativa oral

não é diferente, pois ao ouvir essas histórias as crianças têm algumas ideias do tempo antigo, e essas ideias contribuem para sua formação como sujeito. Semelhantes aos contos de fadas que formam opiniões, ensinamentos, valores morais, e que introduzem crianças e jovens no mundo adulto, as narrativas orais, as histórias contadas pelos mais velhos do espaço religioso são fundamentais e de profunda relevância na formação dessa criança que pode vir a ser ou não alguém capaz até de liderar o terreiro.

Mesmo sendo o candomblé uma religião hierárquica, isso não quer dizer que essas crianças, ao ouvir essas histórias, não contem, recontem, desenhem, façam escolhas das formas mais diversas, imprimindo autenticidade e dinamicidade a esse processo de aprendizagem:

Da mesma maneira a história oral é reelaborada, absolutamente distante da história feita através de testemunhos, por Heródoto ou Tucídides. Ela será repensada através da produção de projetos, de processos que exigem a utilização de tecnologias (gravadores, celulares, câmeras, etc.), tendo ainda uma perspectiva específica, quanto aos objetos de estudo, atribuindo-lhe o viés da história vista de baixo, prezando pelo estudo acerca das minorias (Ojeda, 2014, p. 8).

Isso ilustra o fato de que, mesmo sendo histórias orais, transmitidas tradicionalmente de geração a geração, não se trata de uma narrativa estática; ela traz a essência da dinamicidade e característica diversa, incluída a dos povos que a contam, as ditas “minorias”. Esses povos contribuem para se entender a história a partir de vários ângulos, possibilitando outras vozes, outros tipos de conhecimento:

Pesquisas realizadas com a metodologia da história oral tendem a priorizar “a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono” (Joutard, 2000, p. 34). Por desenvolver uma forte relação entre a comunidade de destino e o pesquisador, críticas quanto à suposta excessiva subjetividade das entrevistas são recorrentes (Ojeda, 2014, p. 12).

É meu corpo-território de mulher negra e de candomblé que facilitará esse olhar sensível no momento de compreender as produções desenhísticas dessas crianças, como chama a atenção Petit (2014, p. 53):

Faz-se urgente, nesse caso, o educador/pesquisador sensível, que pense de outros jeitos a pesquisa e sua relação com o mundo, propiciando não apenas a produção do conhecimento novo, mas, também, criando condições para o estranhamento do mundo e a produção de outras formas de conhecê-lo e de vivê-lo.

Assim, também Conceição e Miranda (2020, p. 13) apresentam “a visão de corpo para além das questões genéticas, em que a cultura é o ponto de partida e, sendo assim, compõe o fluido mosaico das experimentações diárias”.

A metodologia utilizada foi a da sociopoética, pensada justamente para romper esse padrão ocidental e cartesiano de fazer pesquisa, no qual os colaboradores da pesquisa são tidos como meros informantes. Esse padrão os pode hierarquizar, estabelecer etnocentrismos e objetificar quando são na verdade sujeitos.

Assim, nesse estudo, são copesquisadores que imergiram nas oficinas fazendo com que fossem criados dados, debates e informações marcados pela sensibilidade de cada um e que juntos fizeram toda a diferença na análise, ajudando, dessa forma, a compor as escolhas políticas que orientaram esse fazer no sentido de construir pesquisa de maneira coletiva.

Esse método de construção coletiva de saberes é ancorado em ideia muito difundida por Paulo Freire, que defende a isonomia de todos os saberes (Petit, 2014). Com isso, todos possuem condições de contribuir para a pesquisa, gerando dados e saberes para compor a discussão.

Estava explícito que eu deveria fazer uso da metodologia pertencente às vivências dessas crianças e da minha, a pedagogia de terreiro, e permitir que meu corpo-território transcenda as epistemologias decoloniais a que somos apresentados nos espaços de uma roça de candomblé.

A maior parte das pesquisas *in loco* precisa dessa observação participante antes de realizar a interação de fato. Cada comunidade tem suas singularidades que não podem ser eclipsadas. Também se faz necessário para o copesquisador esse momento de observação que acaba

sendo muito reflexivo; é um momento de, por exemplo, avaliar se os métodos a implementar de fato funcionarão.

Lembrei-me do chão da escola, espaço com que convivo diariamente e em que passo por todas essas inquietações. Rememorei, como pedagoga, o fato de que meu planejamento quase sempre sofre alterações, e o mais importante era compreender que o território havia mudado. Nesse momento, estava em um terreiro de candomblé. Então retomei toda a explicação, utilizando as metodologias de terreiro apreendidas durante anos.

Portar essa bagagem cultural, foi um dos fatores determinantes para participar do trabalho – das quatro crianças escolhidas, uma é meu sobrinho e os demais são filhos e netos de pessoas iniciadas no candomblé, e convivem diariamente com a cultura afro-brasileira.

Ressaltamos que uma criança entrou de última hora, devido à desistência de outra; não desistência por desinteresse, mas por uma surpresa em seu percurso: essa criança, que sempre conviveu diariamente nos espaços de um terreiro de candomblé, passou a frequentar a igreja, resolvendo, então, não mais compartilhar da oficina.

Conversei com ele sobre sua desistência na busca de compreender o que de fato o levara a essa decisão. Nesse momento eu estava mais preocupada com os caminhos dessa criança do que com o trabalho; precisava entender o que havia acontecido para tamanha mudança. Com isso, pude perceber em sua fala trêmula, que o motivo de sua escolha estava relacionado com o medo do desconhecido, os *nkisis*.

E esse fato é reflexo de uma política historicamente instaurada no Brasil de demonização dos nossos ancestrais, política essa signatária de uma colonização católica que viu o Novo Mundo como possibilidade de ganhar fiéis perdidos no período da Reforma Protestante. De modo que em vários países colonizados a Igreja católica se impôs como única religiosidade possível obrigando negros e índios ao batismo cristão.

Então, é compreensível, mas deve ser observado, quando uma criança, ainda que convivendo nos espaços de terreiro, demonstra esse medo sobre o que não é visto, apenas sentido. A criança esboça em seus

sentimentos o que é incutido diariamente na sociedade em que se encontra inserida, um país no qual o Estado só é laico teoricamente, e que, na prática, a religião, sobretudo cristã, influencia as tomadas de decisão.

Essa criança que tem seus caminhos traçados no mundo ancestral para futuramente ser iniciada para o *nkisi* – e a quem, em muitos momentos de sua vida, se apresentam esses acontecimentos, uma mistura de sensações e pressentimentos – relata. “Minha tia, está acontecendo algumas coisas muito estranhas comigo; sinto uma energia se encostando em meu corpo que os cabelos ficam todos arrepiados. A senhora entende o que falo?”.

Ouvi tudo atentamente e me pus no lugar desse menino que ainda tão novo já percebia e sentia a aproximação de *nkisi*. Claro, seguindo os conselhos de Vunjê, que nos diz: “O que não dá certo dá errado”, o acolhi e o orientei a seguir o que ele achava ser melhor para sua vida. Não posso negar, porém, que não esperava por isso, mas, enfim, segui os desígnios de Vunjê e recompus o quadro das crianças.

Utilizando-me de uma oralidade informal, consigo me aproximar dessas crianças, explico que ali não era necessário o saber desenhar, que cada um era livre para traçar seus riscos e rabiscos da maneira que desejasse. A única coisa que eles deveriam fazer, era seguir o seu direcionamento ancestral.

Em seguida, observo os sorrisos em cada boca; o silêncio que amedrontou inicialmente não havia feito morada nos copesquisadores, e a fala que define muito bem é a de Chuvisco, quando diz: “Há! Então, vamos nessa”.

Os risos sobre os desenhos de alguns também virou motivo de zombaria entre eles. E logo fui surpreendida com o questionamento de Flecha “Tia Ailma, podemos levar para casa os nossos desenhos?”. Confesso que não idealizei que iriam fazer questão de ter a posse de seus desenhos, e logo os questioneei: “Por que querem levar os desenhos?”, e a resposta foi unânime: “Para mostrar para todos o que fizemos, os *inkisis* que desenhamos”.

Nessa perspectiva, construí para esses desenhos uma análise a partir dos marcadores teóricos “decolonialidade” e “corpo-território”, pois, como foi detalhado ao longo do texto, esses marcadores fomentam o entendimento da ancestralidade e dos conhecimentos afro-brasileiros vilipendiados durante séculos.

Compreendi por esse pedido que os copesquisadores sentiam a necessidade de ter em mãos suas obras para mostrar à família, como se fosse um troféu, e na verdade era sim um triunfo que cada um poderia exibir livremente. Ou seja, o corpo-território dessas crianças negras sentia a necessidade de transparecer o orgulho de sua ancestralidade, transparecer sua formação identitária de pertença ao candomblé.

Essas oficinas foram organizadas em cinco momentos: na etapa da coleta do *corpus*, foram escolhidas quatro crianças que sempre estão no terreiro. Nesse primeiro momento, as atividades foram bem livres, uma oportunidade de fortalecimento dos laços com os envolvidos. No segundo momento, a oficina foi tomada por diálogos de temas relevantes dentro da própria religião, para que elas se familiarizassem com as propostas da pesquisa. Na terceira oficina, por meio de um exercício de relaxamento, as crianças foram convidadas a imaginar um momento *kizomba* para que pudessem acessar o sagrado que faz parte de sua subjetividade. A partir da atividade de relaxamento, foi possível a produção de dados. Com isso, no quinto encontro e na conclusão das oficinas fizemos a organização e a discussão coletiva das produções realizadas.

É visível, para uma pedagoga de terreiro, que a energia vital que coabita os corpos dos copesquisadores negros faz uso da bagagem ancestral presente em todos os momentos, nas falas, nos sorrisos e nas brincadeiras.

É preciso, portanto, implantar um trabalho dentro do terreiro para falar sobre a cultura ancestral do nosso povo, introduzir uma aula sobre a língua kibundo. Essas inquietações que fervilham dentro do meu corpo, agradeço à sociopoética; tenho certeza de que outras metodologias não iriam me oportunizar esse momento de abranger esse trabalho.

A contra-análise realizada de cada copesquisador me levou a tecer novos caminhos, como realizo com as linhas dos meus bordados africanos. Aqui afirmo que esse trabalho não estacionará; descansará por um tempo; não é dado como acabado; existem muitos caminhos a desbravar, como nos diz nosso Tata de *nkisi* Aventureiro: “Caminhos, foram feitos para serem desbravados”.

Em outros tempos uma pesquisa como essa quase não aconteceria, pois muito se fez para desarticular a cultura negra. Desde o impedimento dos filhos dos escravizados de frequentar a escola à representação subalternizada do negro nos livros didáticos.

A necessidade de abordar temas antirracistas dentro da Academia justifica-se pela realidade dos contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, com crianças e adolescentes de maioria negra, advindos das periferias, que estão todos os dias sendo perseguidos por um sistema genocida.

Nesse sentido, a partir desta análise é possível dizer que essa memória ancestral trazida nos corpos-territórios em navios negreiros na diáspora forçada sofrida pelos povos negros está sendo atualizada a todo momento, pois, à medida que as crianças aprendem na escola, em suas casas e nos terreiros, essas memórias são transplantadas para o papel com peculiaridades frutos de um diálogo entre o coletivo e particular.

Crianças e jovens herdeiros dos escravizados que tiveram e têm sua cultura, sua religião e seus conhecimentos negados por uma sociedade que prega os interesses do colonizador e fez e faz de tudo para legitimar o maior sistema de escravidão da história do mundo, o tráfico negro de escravizados.

Discursos de ódio contra as religiões de matriz afro-brasileira não fazem parte apenas do panorama social do século 21. Historicamente, as populações negras lutaram de todas as formas para não deixar que sua religiosidade fosse exterminada.

Perseguições policiais, demonização do candomblé em mídias, proibições que são vivenciadas até os dias atuais pelos adeptos das religiões de matriz africana. Realidade que banaliza as violências entre os

povos que constituem este país, tornando-se problemas que adentram a escola e produzem opressão, exclusão e mais mazelas sociais.

Por essas e por tantas situações de epistemicídio dos conhecimentos civilizatórios negros, essas discussões devem ser abordadas a todo momento, sobretudo por quem possui lugar de fala e quem pode discutir com propriedade tais problemáticas.

Em suma, esta análise reafirma a importância das religiões de matriz afro-brasileira como portadoras de muitos legados civilizatórios negros, sendo que seus espaços de culto ao sagrado constituem-se como lugares de aprendizagem para todos, sobretudo para as crianças que fazem dessas vivências sua formação para a vida.

Desenho infantil e educação nos terreiros

Os estudos realizados até o momento são importantes referenciais para o avanço na compreensão de quem é a criança que desenha e na interpretação do que desenha na escola ou fora dela, mas não respondem à complexidade que envolve o ato de desenhar junto com seus pares, tanto no que revela sobre os processos de constituição de si mesmas, como pessoas singulares e sociais, e seus processos de socialização, quanto na criação dos desenhos.

Com essa visão, busquei me apropriar de uma metodologia que focalizasse as crianças em processo de produção de desenhos, entendidos como uma construção simbólica que emerge no contexto das interações sociais. Entendemos, assim, as crianças como informantes legítimos de suas vidas, sujeitos competentes na produção da vida social, atores de sua socialização e que detêm uma visão consistente do mundo que as rodeia. O fato de ser uma pesquisa desenvolvida com crianças já demarcou um caminho a ser seguido. Desse modo, acredita-se que a criança produtora desse desenho possui um repertório próprio construído culturalmente, buscando pelos símbolos gráficos se comunicar com seu entorno, bem como registrar suas próprias memórias, mesmo que elas possam não ter esse objetivo explicitamente. Assim, defende Albano (1999, p. 16) que:

Entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe, ou seja, a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha, tornando-se uma possibilidade de conhecer a criança através de uma outra linguagem: o desenho de seu espaço lúdico.

Como toda escolha teórica é também uma escolha pertinente e ligada ao espaço pesquisado e a seus objetivos pretendidos, para compreender esses desenhos infantis é importante dialogar com pesquisas que entendam as crianças como autores ativos e não velhas concepções de que elas são aqueles seres sem ideias próprias ordenadas apenas por seus pais. Monteiro (2013, p. 22) vai nos dizer que,

Nesse sentido, retomamos teorias que discorrem sobre as pesquisas que adotam a criança como principal informante, entendendo que sua linguagem e comunicação se dão na complexidade dos sistemas simbólicos. Tais sistemas alimentam a imaginação que alimenta a criação, concretizada nos traços, formas gráficas, imagens que na medida em que são produzidas, permitem perceber as experiências cotidianas das crianças e como elas a revelam por meio dos seus desenhos.

É importante salientar que a concepção do ser criança dentro de um terreiro de candomblé em muitos pontos se destoa do entendimento sobre o que é ser criança fora dos muros desse território. Essa é uma das razões para que haja crianças assumindo cargos com responsabilidades de adultos dentro do candomblé. Desse modo, a compreensão do ser criança no candomblé atravessa a necessidade também de se despir do racismo religioso e entender que o terreiro é um território de aprendizagens próprias, como afirma Sodré (2008, p. 38): “O território tem marcas próprias, tem sua particular dinâmica de relacionamento com o real (a cultura), capaz de às vezes refazer ou pelo menos expor as regras do jogo dominante”.

É preciso analisar o fato de que a mediunidade, o legado ancestral, a expressividade da criança no terreiro não têm momento único para se apresentar, deixando tudo à mercê das divindades. A construção do conhecimento em torno da ancestralidade desconstrói a noção de cultura

folclorizada que se sobrepôs no Brasil às culturas afro-brasileiras (Oliveira, 2007). Essa folclorização da cultura negra no Brasil faz parte de um projeto de alienação que exclui seus povos de seus símbolos e de seu patrimônio, como observa Oliveira (p. 2):

Opto por falar de uma cultura da ancestralidade, que funciona por operação molecular sem, no entanto, restringir-se a um país ou continente, mantendo, ao mesmo tempo, suas características singulares e sua organização molar.

Com efeito, a cultura da ancestralidade pode ser encontrada em qualquer parte do planeta, mas por motivos históricos e ideológicos, fiz opção pela ancestralidade africana e pelo recorte de pensar a África que interessa ao Brasil, e pelo Brasil que se africanizou desde essa África aqui reconstruída. É muito mais um processo pensado a partir da diáspora (por isso processo, por isso movimento) do que uma mônada conceitual explicativa do universo).

A ancestralidade para nós, filhos de santo, é um fio condutor que nos orienta para que os ensinamentos aprendidos por oralidade, observação e repetição possam retroalimentar as crianças da Manso Gongombira Dinhangá Nginji; é importante salientar que a cultura afro-brasileira é pautada na hierarquização, ou seja esses ensinamentos são apresentados em estágios distintos, tendo como guia o tempo de pertença de cada um dentro da Manso.

Dentro de um terreiro de candomblé se aprende com o convívio com os mais velhos e se seguem as mesmas práticas do aprender para depois ensinar aos seus mais novos. A ancestralidade nos fornece uma relação espiritual, comunitária que propicia a externalização da relação familiar, que transcende a relação biológica e passa a ser uma relação espiritual na qual se desenvolvem respeito, compromisso e afetividade.

Falcão (2010), em sua pesquisa etnográfica para coleta de *corpus* de análise do estudo proposto em sua dissertação, ouviu relatos de que as crianças já desenharam momentos específicos religiosos que nem podem ser fotografados. Isso desnuda um processo de observação e aprendizagem dessas crianças ainda nesse período da infância por meio dos desenhos, dentro do universo de produção de uma criança.

Quando criança, sonhamos a cada instante, e cada sonho sempre é com algo positivo que desejamos; em sua maioria esses sonhos são

traduzidos pelos desenhos. Por meio do debuxo, a criança representa seu universo subjetivo se comunicando e revelando algo que não foi capturado pelos olhos.

Em consonância, Ferreira (2019) afirma que o desenho vem a ser um sistema de sinais que comunicam, expressam valores, ideias, significados, sentidos. Expressar por meio dos desenhos as representações gráficas dos elementos que compõem um terreiro de candomblé, como as vestes, ferramentas, o movimento do corpo e expressões realizadas por todo o grupo, se configura como um caminho de possibilidades para compreender a importância das memórias e suas construções na formação cultural de uma criança pertencente ao candomblé. A partir dos desenhos das crianças de terreiro é possível entender o legado cultural afro-brasileiro, a relação identitária e territorial que esses sujeitos obtiveram ao longo da diáspora.

Em todo terreiro de candomblé existem crianças, e muitas delas convivem a maior parte da sua infância dentro desse espaço, frequentando-o diariamente e tendo contato com a cultura afro-brasileira. Nesse cenário de englobar o espaço de vivência das crianças e seus desenhos, o terreiro é retratado na forma de desenho, como nos diz Hsuan-Na (1997, p. 23-24) “O desenho, em seu sentido mais amplo, é ação criadora que abrange a atividade mental. Portanto, o pensar é também o desenho”.

Nesse processo de desenhar as crianças exploram o seu imaginário, e nesse fluxo de trabalhar com o imaginário é oportuno convidar para a discussão o conceito de desenho, posto por diversos teóricos (Gomes, 1996; Hsuan-Na, 1997), que assumem a compreensão de que o ato de traçar linhas, cores, movimentos, texturas é precedido por ações desencadeadas inicialmente no campo das ideias, ou seja, essa primeira composição gráfica a criança realiza no seu imaginário, para só depois projetar no papel. Todos os locais têm múltiplas potencialidades próprias e específicas para educar um indivíduo; reforço esse pensamento com Brandão (1988, p. 13) quando nos diz que “A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e

estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

Para Conceição e Miranda (2020), em um terreiro de candomblé não é diferente; o ato educacional das crianças, dos jovens e adultos, ou seja, de todos que se encontram inseridos nesse mesmo contexto, acontece nas interações e experiências, no convívio diário de suas práticas, na transferência de saberes, no ato de repetição do que foi ensinado.

Para educar as crianças, os mais velhos da casa utilizam todos os subsídios que fazem parte da cultura do nosso povo, como os símbolos, imagens, representações, rituais e mitos. As transmissões desses ensinamentos são valorizadas pela oralidade, seguindo como modelo de repetição (Conceição, Miranda, 2020).

Os ensinamentos e vivências que as crianças realizam dentro de um terreiro potencializam para que elas possam conhecer, valorizar e perpetuar as tradições culturais da real história de seu povo. A educação difundida dentro dos terreiros de candomblé, contribui para que essas crianças não se sintam dentro de um sistema opressor e que possam se sentir sujeitos capazes de contribuir positivamente para que a sociedade seja mais democrática e igualitária para todos.

Ao conviver nas territorialidades de um terreiro de candomblé e com pessoas mais velhas, essas crianças constroem uma relação de respeito e afeição pelos seus ancestrais. Nos terreiros, o direito de ser criança também é respeitado; nesse momento, a imaginação toma conta e podemos presenciar reproduções de uma kizomba (festa), que ficou registrada em sua mente. É o momento em que as crianças disputam entre elas toques, cânticos e danças, sendo essas ações presenciadas e experienciadas por esse grupo, tendo identidade própria, com hábitos, costumes e crenças.

Considerações para continuar...

Nesse sentido, estamos bem distante de concluir essa discussão de fato, pois sabe-se que nada está acabado, sobretudo dentro das ciências humanas, e diversos pontos deste artigo podem gerar novos estudos, podendo, desse modo, ampliar ainda mais o debate. Com isso, este artigo pode deixar lacunas e pontos embrionários que suscitarão outras análises, podendo percorrer diversos caminhos dentro e fora da academia.

Tal como no início pedi permissão a Pambu Nzila, agora agradeço por ter me dado as condições necessárias para finalizar essa etapa. Um ciclo concluindo-se, e quem é de candomblé sabe muito bem a importância de começar e terminar.

Acredito que consegui trazer de minhas vivências na religião de matriz afro-brasileira meu objeto de estudo. Justamente, por acreditar que minhas experiências não são apenas individuais, são também coletivas e fazem parte de um legado civilizatório oriundo dos escravizados desta terra.

Desse modo, essas experiências, uma vez discutidas e colocadas no formato necessário, podem contribuir para uma educação antirracista, tanto colaborando para a formação continuada de professores quanto trazendo reflexões das reelaborações da cultura nas produções artísticas das crianças.

Em outros tempos uma pesquisa como essa quase que não aconteceria, pois muito se fez para desarticular a cultura negra. Desde o impedimento dos filhos dos escravizados de frequentar a escola à representação subalternizada do negro nos livros didáticos.

Referências

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa et al. (orgs.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: Eduece, 2014.
- ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 11 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é educação*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1988.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças*. São Paulo: Faperj/Gráfica Asschi, 2012.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CONCEIÇÃO, Ailma da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. O terreiro de candomblé Manso Gongombira Dinhangá Nginji como espaço de educação não escolar. *Periferia*, v. 12, n. 3, p. 268-301, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária UFPB, 2005.
- FALCÃO, Christiane Rocha. *“Ele já nasceu feito”: o lugar da criança no candomblé*. Recife: O autor, 2010.
- FERREIRA, Edmar. *Desenho, Fotografia e Cultura na Era da Informática*. Curitiba: Graphica, 2007. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/DESENHO,%20FOTOGRAFIA%20E%20CULTURA.pdf. Acesso em 7 maio 2022.
- GOMES, Luis Vidal de Negreiros. *Desenhismo: Luis Vidal de Negreiro*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1996.
- HSUAN NA, Tai. *Desenho e organização bi e tridimensional da forma*. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

MACHADO, Vanda da Silva. *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*. Salvador: Edufba, 2002.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: Edufba, 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Oljexá que conduz o corpo-território a desenhar: saberes do Afoxé Pomba de Malê. In: CONCEIÇÃO, Ailma da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira (orgs.). *Educação afro-brasileira: encruzilhadas das experiências culturais*. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2015, p. 10-22.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. *Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OJEDA, Caroline Martins. Memória e história oral na contemporaneidade e seus usos para a história do tempo presente. *Aedos*, n. 15, v. 6, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

PETIT, Sandra Haydéé. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa et al. (orgs.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: Eduece, 2014.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

Recebido em: 20 de abril de 2024

Aceito em: 10 de julho de 2024