



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Patrícia da Silva Pereira**

**GRIOT-EDUCADOR: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha.**

**Porto Alegre/RS**

**2015**



**Patrícia da Silva Pereira**

**GRIOT-EDUCADOR: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leni Vieira Dornelles

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

**Porto Alegre**

**2015**

### CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Patrícia da Silva

Griot-Educador: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afrogaúcha. / Patrícia da Silva Pereira. -- 2015.  
161 f.

Orientador: Leni Vieira Dornelles.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Pedagogia Griot. 2. Infâncias. 3. Pesquisa com crianças. 4. Afrocentricidade. 5. Afrosul/Odomodé. I. Dornelles, Leni Vieira, orient. II. Título.

Patrícia da Silva Pereira

**GRIOT-EDUCADOR: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDu, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

A banca examinadora, reunida para avaliação no dia 15 de Dezembro de 2015, foi constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Dra. Leni Vieira Dornelles (PPGEDU/UFRGS)

---

Profº Dr. Jaime José Zitkoski (PPGEDU/UFRGS)

---

Profª Dra. Malvina do Amaral Dorneles (PPGEDU/UFRGS)

---

Profª Dra. Maria da Graça Gomes Paiva (Instituto de Letras/UFRGS)

Dedico este trabalho à minha família: aos meus pais, aos quais busco fazer de tudo para que se orgulhem sempre; ao meu filho, ao qual acredito ser a melhor parte de mim; aos meus irmãos, para os quais tento ser o melhor exemplo do que (não) fazer; aos meus ancestrais, porque só sou o que sou porque vocês o foram...

Graças às forças do Orun, por me permitirem ser um pouco de suas vozes! Adúpé!

*Quando se nasce pobre, estudar é o maior ato de rebeldia contra o sistema...*

(Autor desconhecido)

## AGRADECIMENTOS

Aprendi, desde pequena, a agradecer com todas as minhas energias, de joelhos, olhos voltados ao Congá<sup>1</sup> e mãos recostadas sobre as coxas, com as palmas voltadas pra cima... Era a forma de, humildemente, centrar meus pensamentos em cada pequena vitória, deixar as emoções virem á tona e transbordarem em lágrimas se assim fosse necessário, e concentrar energias nos milhares de pontos dos Chakras das palmas das mãos, como reserva para as batalhas que ainda estavam por vir. Humildade, fé e força: foi assim que aprendi a agradecer!

Sei que, por mais que eu agradeça, sempre posso acabar esquecendo alguém, então, já me pronuncio de chegada assim: a todos que, de uma forma ou de outra contribuíram com minha formação... aos que estiveram comigo nos melhores e nos nem tão bons momentos da minha vida... aqueles que acreditaram em mim, quando eu mesma duvidava... aos que suportaram meus chiques, minhas lágrimas, minhas queixas, meus desejos, minhas dores imensuráveis, minhas manias... aos que entenderam o quanto era importante falar de mim, dos meus, daqueles que estavam sem voz, dos que nunca tiveram vez em uma Universidade, em uma escola... as minhas amigas que leram, de ponta a ponta ou em parte, e deram todos os palpites possíveis neste trabalho (e na minha vida!)... as amigas que brindaram comigo, que me deram os abraços necessários e questionaram as “*ideias bobas*”... aos Professores que contribuíram em toda a minha formação formal e/ou Acadêmica, desde o Curso de Magistério, Graduação, Especialização, Extensões e Mestrado... aos colegas Professores, Tutores, Coordenação e Cursistas do UNIAFRO/UFRGS, que me ensinaram tanto sobre suas práticas, saberes e dúvidas na educação antirracista... aos meus diversos colegas: do período de Professora Estadual, dos Correios e Telégrafos, de Professora Municipal de POA, dos meus longínquos tempos de Estagiária (ANPED/UFRGS, Casa Civil/RS e EMEI Ponta Grossa)... aos meus irmãos de fé, que de perto ou de longe, monitoraram minhas ações, rezaram e *trabalharam* por mim, me deram força e esperança de que seria possível levar a termo esta jornada... a família AfroSul, que me “adotou” como a *irmã* de todos/as, por me permitir aprender, me ouvir, compreender minha proposta e se colocarem tão disponíveis a esta curiosa *perguntona*... aos Professores das Bancas, tanto do Projeto como desta Dissertação, por me darem a oportunidade de, em tão pouco tempo, orientar meu rumo e produzir um relato do saber adquirido até aqui... aos meus Orientadores: aquele que me deu a oportunidade de ingressar por acreditar nas minhas ideias e ideais; e, principalmente, àquela que ousou crer que eu era capaz de me reinventar, de superar qualquer diferença e crescer com estas, de compreender com ela as novas possibilidades de ver o mundo e, ainda, a pacientemente me ensinar “*a observar os detalhes da cortina*”... aos meus ancestrais, em especial a todas as minhas avós, pela sua importância na minha formação... a minha família estendida – Dinda, Dindo, tios, tias, primos, comadres, compadres, irmãs-de-coração, por ser o esteio, a fonte de inspiração e de boas histórias... aos meus irmãos, meu filho e, acima de tudo, meus pais, que acreditaram, que lutaram, que me reprenderam, que me trouxeram de volta aos rumos necessários... Com as forças de todos os Orixás, suas energias e vibrações, agradeço a cada um de vocês, por me trazerem, de um jeito de outro, até aqui! Chegamos... juntos! Que venham outros caminhos... Ubuntu<sup>2</sup>!

<sup>1</sup> Congá é o altar da Umbanda, onde ficam as imagens e objetos de valor energético, advindos dos diferentes sítios vibratórios de cada orixá ali referenciado e reverenciado.

<sup>2</sup> (...) Filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa de tradução para o português, ubuntu seria “*humanidade para com os outros*”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. (...) “*É a essência do ser humano. Ele fala do fato de que minha humanidade está presa e está indissolivelmente ligada à sua. Eu sou humano, porque eu pertencço. Ele fala sobre a totalidade, sobre a compaixão. Uma pessoa com ubuntu é acolhedora, hospitaleira, generosa, disposta a compartilhar. A qualidade do ubuntu dá às pessoas a resiliência, permitindo-as sobreviver e emergir humanas, apesar de todos os esforços para desumanizá-las.*” (Desmond Tutu – Prêmio Nobel da Paz de 1984). (<http://www.pordentroafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>)



**"O velho Griôt" - Fábio Eros - Nov/2015**

Figura nº 01 - Fábio Eros (Fábio Pereira Teixeira - grafiteiro) - "O velho Griôt" (Porto Alegre/RS, 2015).

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta Dissertação de Mestrado investiga o modo de produção de novos Griot's, a partir de atividades afrocentradas, realizadas com crianças participantes das Oficinas "Semeando a História", na ONG AfroSul/Òdòmòdé, na cidade de Porto Alegre/RS. Através da perspectiva com uma inspiração pós-estruturalista e da metodologia de pesquisas com crianças, concebi-as como parceiras nesta pesquisa, buscando seus aceites expressos em palavras e atitudes, bem como dos Griot's e demais participantes do local. Investigo como os modos de ser Griot influí diretamente nas atividades, nos discursos, nas relações entre as crianças, e destas com os adultos, subjetivando-as num modo de ser criança e de viver suas infâncias diferenciado e afrocentrado. Discuto os diferentes modos de ser criança ao longo da história e como a formação étnico-cultural da população brasileira fundamenta tais diferenças e as caracteriza. Constituo o modo de ser afro-gaúcho, um afrobrasileiro produzido a partir da convivência e das relações instituídas no espaço geográfico do estado do Rio Grande do Sul, a partir das diferentes etnias historicamente aqui residentes. Evidencio as diversas atividades propostas às crianças, a partir das conversas, de uma oralidade basilar, que entremeia as propostas, e materializa as aprendizagens em outras formas de representações. Nestas infâncias múltiplas, e suas contribuições na produção destes novos sujeitos, crianças que percebem o mundo em sua diversidade e multiplicidade cultural e étnicorracial, encerra-se o desejo de ampliação das ações pensadas e planejadas para a manutenção das culturas ancestrais negro-africanas, afrobrasileiras e afro-gaúchas, potencializando a continuidade das tradições, em especial, da tradição dos Mestres dos Saberes e da Pedagogia Griot. Relato esta experiência vivida a partir de minhas experiências em família afrocentrada, num modo de ser partícipe da aprendizagem neste espaço de Pesquisa, num processo holístico da construção deste relato de si e do outro que estes Mestres dos Saberes utilizam para ensinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Griot. Infâncias. Pesquisa com crianças. Afrocentricidade. AfroSul/Òdòmòdé.

## ABSTRACT

The research presented in this Master's Dissertation investigates the Griot's new mode of production, from african-centred activities carried out with children participated in the workshops "Sowing History" in AfroSul/Ôdômodé NGO in the city of Porto Alegre / RS. Through the perspective with a poststructuralist inspiration and research methodology with children, conceived them as partners in this research, seeking their accepted expressed in words and actions, as well as the Griot's and other participants of the site. Investigate how the ways of being Griot directly influences the activities, in speeches, in relations between the children, and those with adults, subjectively them in a way to be a child and to live their differentiated and african-centred childhoods. Discuss the different ways of being child throughout history and how the ethnic and cultural background of the population bases such differences and features. Consisting how to be african-*gaucho*, one Afro-Brazilian produced from living and relationships established in the geographical area of the *Rio Grande do Sul* state, from different ethnic groups historically living here. Made evident the various activities proposed to children from the conversation, a basic orality, which intersperses the proposals, and the learning embodied in other forms of representations. These multiple childhoods, and their contributions to the production of these new subjects, children who perceive the world in its diversity and cultural and étnicorracial multiplicity, closes the desire for expansion of thought and planned actions for the maintenance of black-African ancestral cultures, Afro-brazilian and african-*gaucho*, enhancing the continuity of traditions, in particular the tradition of the Masters of Knowledge and Griot Education. Report this lived experience from my experiences in afrocentrada family, a way of being a participant of learning in this search space, a holistic process of building this story of self and other that these Masters of Knowledge use to teach.

**KEYWORDS:** Griot Pedagogy. Childhoods. Pesearch with children. Afrocentricity. AfroSul/Ôdômodé.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura nº 01 - Fábio Eros (Fábio Pereira Teixeira - grafiteiro) - *“O velho Griot”* (Porto Alegre/RS, 2015). Desenho em P/B – A4..... p. 07
- Figura nº 02 - Abdias Nascimento - *“Padê de Exu”* (Rio de Janeiro/RJ, 1988). Acrílico sobre tela ..... p. 14
- Figura nº 03 - Abdias Nascimento - *“Okê Oxossi”* (Buffalo/EUA, 1970). Acrílico sobre tela, 61 x 91 cm ..... p. 24
- Figura nº 04 - Lucílio de Albuquerque – *“Mãe Preta”* (Salvador/BA, 1912). Óleo sobre tela, 180 X 130 cm. Museu de Belas Artes de Salvador/BA ..... p. 29
- Figura nº 05 – Silvio Hansen - *Sem identificação* (1974). Pintura ..... p. 49
- Figura nº 06 – Abdias do Nascimento – *“Efraín Bocabalístico: Oxossi-Xangô-Ogum”* (Nova Iorque/EUA, 1969). Acrílico sobre tela, 153 x 102 ..... p. 78
- Figura nº 07 - Abdias do Nascimento - *“Oxum em êxtase”* (Rio de Janeiro/RJ, 1975). Óleo sobre tela ..... p. 91
- Figura nº 08 – *“Dançando, brincando e movimentando-se: o corpo que aprende e se expressa”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 97
- Figura nº 09 – *“O respeito e amparo transgeracional: a tradição negro-africana posta em prática”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 104
- Figura nº 10 – *“A integração transgeracional, na Aula Aberta de Dança Afro”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 105
- Figura nº 11 – *“Conversando com a Griote Iara sobre o espetáculo “Disney no Gelo””* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 117
- Figura nº 12 – *“Materiais afrocentrados – possibilidades de representações étnicas”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 120
- Figura nº 13 – *“Assim se patina no gelo”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 121
- Figura nº 14 – *“O desenho que R. pintou, com a ajuda do pai”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 124
- Figura nº 15 – *“O. jogando com T, e Mt. no gol, segundo ele mesmo. O resultado do debate de ter ou não cor, fez com que Mt. fosse representado sem cor alguma”* – Fotografia de Pesquisa ..... p. 126



- Figura nº 16 – “T. fez um desenho de Mt. usando o giz de cera que ele diz que representa o seu tom de pele, o marrom claro que ele apontou em vários encontros” – Fotografia de Pesquisa ..... p. 131
- Figura nº 17 – “Um se machuca, todos se “curativam”! Identidade de grupo” – Fotografia de Pesquisa ..... p. 134
- Figura nº 18 – Djanira da Mota e Silva – “Três Orixás” (São Paulo/SP, 1966) - Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/SP ..... p. 135





**7 CONTEMPLANDO A SABEDORIA: *EPA BABÁ!* ..... 137**  
**REFERÊNCIAS ..... 143**  
**ANEXO ..... 150**  
**GLOSSÁRIO ..... 153**



Figura nº 02 - Abdias Nascimento - “Padê de Exu” (Rio de Janeiro/RJ, 1988). Acrílico sobre tela

## *PADÊ<sup>i</sup> DE EXÚ<sup>ii</sup> LIBERTADOR*

Exú

Tu que és o senhor dos  
Caminhos da libertação do teu povo  
Sabes daqueles que empunharam  
Teus ferros em brasa  
Contra a injustiça e a opressão  
Zumbi Luiza Mahim Luiz Gama  
Cosme Isidoro João Candido  
Sabes que em cada coração do negro  
Há um quilombo pulsando  
Em cada barraco  
Outra palmares crepita  
Os fogos de Xangô  
Iluminando nossa luta  
Dura e pesada. (...)  
Imploro-te, Exú,  
Plantares na minha boca  
O teu axé verbal  
Restituindo-me a língua  
Que era minha  
E me roubaram”

(extraído de “*Axés do sangue e da esperança*”, Abdias do Nascimento, 1983, p.10)

## 1 OS CAMINHOS E ENCRUZILHADAS: *LÁRÒYÉ*<sup>iii</sup>!

A tradição bambara do Komo<sup>3</sup> ensina que a Palavra, *Kuma*, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, *Maa Ngala*, criador de todas as coisas. Ela é o instrumento da criação: “Aquilo que *Maa Ngala* diz, é!”, proclama o chantre<sup>4</sup> do deus Komo. O mito da criação do universo e do homem, ensinado pelo mestre iniciador do Komo (que sempre é um ferreiro) aos jovens circuncidados, revela-nos que, quando *Maa Ngala* sentiu falta de um interlocutor, criou o Primeiro Homem: *Maa*.

(...) Tendo *Maa Ngala* criado seu interlocutor, *Maa* falava com ele e, ao mesmo tempo, dotava-o da capacidade de responder. Teve início o diálogo entre *Maa Ngala*, criador de todas as coisas, e *Maa*, simbiose de todas as coisas.

(...) A tradição africana, portanto, concebe a fala com um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente, e sagrada no sentido ascendente.

Bâ, 2011, p. 170-172.

Exú é o deus africano mais parecido com o deus Mercúrio – a versão romana do Hermes grego -, tanto no bom quanto no mau aspecto, e seu nome significa *esfera*. Mas por que esfera? Segundo a crença, por ser um deus eterno, ou seja, por não ter começo nem fim. Exú é o encarregado de levar aos deuses os pedidos e oferendas dos seres humanos – e justamente por estar sempre neste leva-e-traz é que acabou por se tornar um deus “sem-teto” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2011, p. 09). Em ambas as tradições africanas (malinesa e banto-yorubana) a circularidade e a sacralidade da palavra são dádivas divinas para os homens, são a prova da confiança na mais complexa de todas as criações, e o seu maior desafio.

Este *deus yorubano* é um grande contador de histórias, o responsável pela comunicação entre os humanos e os outros deuses do panteão africano, podendo, com suas energias, abrir ou fechar nossos caminhos. Tudo depende da forma como ele é tratado, das nossas escolhas, nossa fé e de lembrarmos-nos de reverenciá-lo sempre em primeiro lugar, em qualquer ritual. Ao buscar nele a força primordial para iniciar meu trabalho, dois fatos tornaram-se muito evidentes aos leitores iniciais: esta Dissertação tomou caminhos próprios, distintos dos meus objetivos iniciais, fazendo uma estrada diferenciada e mais lúdica, reveladora e enriquecedora. E, tratando de Contadores de Histórias, dos “velhos Griot’s”, a opção foi por um relato menos formal-acadêmico, mais suave como uma boa história em torno de uma fogueira, demonstrando um pouco do processo holístico da construção deste

<sup>3</sup> Komo: uma das grandes escolas de iniciação do Mande (Mali).

<sup>4</sup> Chantre: s.m. Eclesiástico. Antigo. Aquele que dirigia o canto, que ficava à frente do coro e iniciava os salmos etc. Eclesiástico. Sujeito que desempenha a função de regente do coro de uma celebração. (Etm. do francês: chantre) – Dicionário on line (<http://www.dicio.com.br/chantre/>)

relato de si e do outro que estes Mestres dos Saberes utilizam para ensinar há várias gerações. O leitor ambientado com uma linguagem mais formal poderá estranhar tal fluxo linguístico, mas mais do que observar, relatar, analisar, este trabalho também, em si, é o resultado do que aprendi na forma de ensinar as tradições seculares africanas e afrobrasileiras.

Quando relembro minha trajetória de vida, constato que sempre quis trabalhar com a palavra! Todas as opções que fiz me levaram a lidar com a oralidade como função primordial das minhas relações profissionais, religiosas e pessoais. Fui educada em uma família extensa, numerosa e com ramificações variadas, que sempre inviabilizaram qualquer tentativa de fazer uma *Árvore Genealógica*, tais suas imbricações. Como já reportei em meu Projeto de Dissertação,

Deste período, tenho lembrança forte da presença das Mulheres Negras, força perceptível no dia-a-dia, por sua presença marcante nos eventos pequenos e grandes, na força das matriarcas em manterem seus núcleos unidos, no relato das experiências e tradições dos ancestrais, nas imposições das regras e valores e, até, na gestão financeira. Mulheres que trabalhavam fora e/ou em casa, mulheres com ou sem homens ao seu lado, mulheres que educavam com pulso firme e com afeto, que contavam suas histórias de sobrevivência, de percalços e perdas, repetindo sempre: “*façam o que não podemos fazer, vão além*”. Discurso que mais parecia um Mantra de tão repetido ao longo dos anos. Eram líderes de suas famílias, de seus clãs, de seus espaços comunitários, e algumas, até em seus espaços profissionais. Era muito mais uma questão de postura, de construção cultural e pessoal de nossas Mães-Pretas<sup>5</sup>, do que de fenótipo, de cor de pele, até porque não tínhamos apenas uma mãe, os filhos eram da coletividade familiar, portanto responsabilidade de todos, e dever de respeito nosso com todas elas.

Ao redor da mesa, a conversa era a sala de aula, pois ali, nos relatos de experiência, se fazia a retrospectiva histórica e cultural, os questionamentos às normas vigentes e a compreensão de nosso papel no futuro. Muito do que se aprendia ali, naquela forma de educar familiar, ia de encontro ao ensinado nos livros didáticos, dentro das escolas. Naquele contexto, a representação da história oficial caracterizada pela submissão negra e indígena no período da escravização, das mulheres em particular, era ensinada de forma oposta porque a lógica era negar a humanidade e a cidadania destes cidadãos, negando-lhes participação plena na constituição histórico-cultural, bem como na vida social, excluindo-os de qualquer poder decisório possível.

A participação política de extrema esquerda do meu avô, que morreu por causa disto, destoava dos livros que exaltavam o Presidente que os perseguiu na época, e das fotos de protagonistas apenas brancos nos eventos políticos do início do século XX, por exemplo. A vida vivida e relatada era muito diferente da vida documentada nos livros da educação institucionalizada. Esta foi a primeira percepção para mim de que a educação do coletivo não escolar (...) polemizava e, em muitos aspectos, contrapunha-se a educação escolar (...), mesmo que seu valor social fosse menos percebido, na busca do “sucesso” que nos imputavam. (2014, p. 11-12).

---

<sup>5</sup>Mãe-Preta é uma referência às mulheres que, em suas ações de maternagem, demonstram toda esta ressignificação de sua negritude, em uma dinâmica de autoafirmação do sentido e dos valores da negritude brasileira, com sua religiosidade, crenças, formulações de afetos e preservação das histórias através da oralidade, da convivência familiar, independente da cor de suas peles. É uma consciência de si, da natureza, do processo de formação deste patrimônio sociocultural.

Aos 14 anos eu decidi ser Professora e me inscrevi no curso de Magistério, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, contrariando o desejo de meus pais, que me queriam em outras escolas. Eu desejava permanecer na educação pública e trabalhar nela, usando da palavra para melhorar o mundo de cada criança, de cada comunidade! Foi ali que me envolvi com o Movimento Estudantil organizando Rodas de Debate sobre filmes *politizados*, participando, inclusive, da memorável greve do magistério de 1987 - a *Greve dos 96 dias*; conheci escolas de comunidade e alguns Educadores cujos ensinamentos me orientam até hoje.

Logo, entrei para a FAGED/UFRGS, na Graduação em Pedagogia, onde reencontrei alguns Professores e colegas do IEGFC. Meus interesses seguiam voltados para as questões da Educação Popular e compreender como as crianças apreendiam, mas com interesse mais voltado à Psicologia da Educação. Neste meio tempo, resolvi fazer um Curso de Técnico em Informática na extinta Escola Técnica do Comércio da UFRGS, e fui estagiar na ANPED/FAGED/UFRGS, tendo a oportunidade de me aproximar dos Professores Nilton Fischer e Alceu Ravello Ferraro. No semestre seguinte, fui estagiar na Casa Civil/RS, no Setor de Protocolo de Processos, onde aprendi muito do funcionamento burocrático estatal e seus trâmites. Por problemas durante a gestação, acabei tendo que trancar ambos os cursos em 1993/2, assim como o estágio de informática, mas, como *aqueles que me guiam não dormem*, neste mesmo período fui nomeada como Professora Estadual, em pleno Calendário Rotativo.

Em 1995 fui nomeada nos Correios e Telégrafos, indo trabalhar no Setor de Triagem, em uma atividade mais braçal do que estava acostumada. Mas, como as oportunidades surgem, fui convidada por meus colegas a lhes dar aula, preparatórias para Concursos Internos (pagas com o *lanche da tarde*). Tão logo a Chefia tomou conhecimento, encaminhou o pedido de pagamento de Bolsa, para que ampliássemos o atendimento nestas aulas, para todos os setores próximos. Depois de um incidente, que reduziu a mobilidade da minha mão direita e me manteve afastada por mais de um ano, fui Reabilitada pelo INSS, indo trabalhar em uma Agência da EBCT. Foi lá que me interessei por Gestão, mais particularmente pelo *Programa 5S*, fazendo vários cursos, e viajando pelo interior e agências da região metropolitana como Multiplicadora e Avaliadora de 5S. Retornei ao curso de Pedagogia, via vestibular, em 1998, ano em que recebi Menção Honrosa no Prêmio Vendedores do Ano/ADV B, ficando em 2ª lugar na categoria Vendedores Internos, representando a EBCT.

Ao retornar ao Curso de Pedagogia, optei por fazer outro concurso e retornar ao Magistério público, o que aconteceu em 2000, duas semanas antes de minha formatura em Educação Infantil. Nesta experiência, fiz docência em Anos Iniciais e em turmas de Jardim B,

além de experiência de alguns anos, em escolas diversas, no Setor de Biblioteca e Supervisão Escolar. Fiz bons amigos, participei de mobilizações/greves, representei uma das escolas no Orçamento Participativo Estadual - mobilizando para a restauração de seu prédio histórico, e organizei a revisão e mudança do PPP e Regimento Escolar. Foram períodos de agitação profissional e pessoal, que levaram a um crescimento e amadurecimento do que pretendia ainda vir a ser.

Em 2008 fui nomeada para a PMPA, em mais um concurso público, seguindo na docência nas comunidades mais vulneráveis, e os engajamentos político-sociais que me motivam. Retornei aos estudos, fazendo uma série de cursos de Aperfeiçoamento e Extensão voltados para as Relações Étnicorraciais, além de fazer um Curso de Especialização em Gestão Pública. Três anos depois, fui convidada a ir para o PIM PIA – Primeira Infância Melhor Porto Infância Alegre, Programa que me encontro até hoje, e atende crianças e gestantes em situação de vulnerabilidade social. Com toda esta experiência acumulada, a possibilidade de trabalhar com educação não escolarizada, obtive a certeza de que minhas pesquisas precisavam versar sobre educação, mas não nos espaços escolares.

Sendo assim, esta Dissertação é uma construção de algumas décadas de experiências e conhecimentos, que se tornaram saberes teórico-práticos, aliando a necessidade do uso da palavra como estratégia de mudança social. Da mesma necessidade que os Griot's têm de viajar, de conhecer outros grupos, de estudar, de ouvir, de conviver, enfim, para poder traduzir estes conhecimentos para os grupos de minha convivência, seja pessoal ou profissional, e até mesmo religioso, transpondo estes conhecimentos nestes espaços.

Assim, investigo, neste trabalho, se em um espaço cultural afrocentrado, como é o AfroSul/Òdòmòdé, que tem uma prática pedagógica ancestral negro-africana, a Pedagogia Griot, orientando suas ações com as crianças, jovens e adultos, há a intencionalidade de produzir novos Griot's. A investigação neste trabalho busca discutir como esta produção de sujeitos diferenciados, subjetivados por uma Pedagogia ancestral, é proposta e realizada naquela ONG, a partir dos adultos, suas experiências e saberes.

A escolha por este local se deu, além da afinidade com as pessoas lá envolvidas, pelo conhecimento empírico de algumas atividades desenvolvidas e relatadas daquele espaço cultural. A prática de mais de 40 anos com a Educação Antirracista, envolvendo as comunidades da proximidade geográfica da entidade, e também toda a comunidade afro-gaúcha interessada nas oficinas, cursos e eventos, me desafiava compreender a diversidade de público ali atendido, que envolvia pessoas de várias fenotípias diferentes, mas que possuíam uma negritude. Claro que, sendo a diversidade levada a esta amplitude, os debates precisavam

estar bem focados no decorrer de toda a investigação, delimitando as ações mais significativas e que trouxessem a essência desta Pedagogia para o panorama analisado.

No primeiro capítulo, apresentado por Oxóssi, denominado “*Objetivos – Flechas no ar... Okê arô!*”, reflito sobre os objetivos deste trabalho, analisando o contexto investigativo necessário para mapear esta experiência ancestral afrocentrada, explicitando sua metodologia, intencionalidades, e os discursos produzidos pelas crianças, os sujeitos centrais desta ação e foco desta pesquisa. Aqui evidencio a necessidade de compreender a historicidade de negros afro-gaúchos, das crianças brasileiras e da Pedagogia Griot, como forma de particularizar estas experiências ressignificadas.

No capítulo seguinte, “*Adorei as almas!*” *Ancestralidade viva...*, busco evidenciar um passado histórico-cultural do contexto afrobrasileiro, a partir da cultura dos Terreiros e a forma de transmissão de conhecimento secular, a partir da oralidade, num processo transgeracional de preservação de seus costumes, tradições e linguagens. No subcapítulo 3.1 – *Ancestralidade africana e afrobrasileira: Griot?*, busco trazer a tradição malinesa dos antigos contadores de história e guardiões das tradições da região do Bafur, os tempos de aprendizagem, e as características exigidas para o reconhecimento social deste sujeito. A partir das lembranças dos meus antepassados, busquei referenciar as memórias familiares, as quais compreendi serem, também, vivências com Mestres dos Saberes, dentro de suas especificidades. Ambos as práticas ancestrais estão centradas na oralidade, na circularidade da palavra e na experimentação prática dos conceitos apreendidos. No subcapítulo 3.2 – *Uma negritude historicamente desconstruída: afro-gaúcho?*, estruturei o contexto histórico do encontro entre as diversas culturas no Rio Grande do Sul, desde as primeiras incursões dos colonizadores espanhóis e portugueses, agregando, de forma nem tão pacífica, as culturas indígenas, portuguesas, espanholas e africanas. Conceito basilar deste trabalho, foi muito importante poder buscar uma definição do que os Griot’s daquele espaço cultural entendem por afro-gaúcho, e o que caracterizaria e diferenciaria ser negro aqui no sul e ser negro em outros espaços brasileiros, na busca de uma identidade própria, histórica e culturalmente bem constituída.

No capítulo 4. *Bejiróó! Salve as crianças! Salve os Ibéjís!*, iniciei os relatos a partir das minhas memórias de infância, nas festividades religiosas as quais silenciávamos. Longe de querer parecer um relato solto, de memórias afetivas, tais relatos buscam fazer uma conexão entre minhas vivências e os conceitos pesquisados, que relatam uma infância negra, religiosamente afrocentrada, em comunidade periférica, com uma riqueza nas relações familiares, afetivas e históricas. No subcapítulo 4.1 – *Infâncias... Quais infâncias?*, busquei

traçar o perfil histórico das infâncias, a partir das pesquisas de Ariès (1981), Santos (2006), Dornelles (2002) e Müller (2007), desde a pesquisa iconográfica sobre crianças na Europa em diferentes séculos, em contexto urbano, analisada sob a perspectiva de diversos autores clássicos e seus conceitos sobre estas infâncias. No subcapítulo 4.2 – *Concepção histórica de infância e o contexto brasileiro: os destinos de cada Omôdê!*, sigo traçando o perfil das crianças e suas diferentes infâncias, agora no contexto brasileiro, mostrando como se relacionam com as crianças descritas na Europa a partir dos colonizadores portugueses e as críticas de médicos e religiosos, e as vivências entre as culturas africanas, indígenas e europeias-portuguesas, seus costumes no trato e educação dos pequenos, e como a convivência entre estes misturou tais hábitos, modificando-os em muitos casos. E, no subcapítulo 4.3 - *Entre a senzala e a Casa-Grande: a infância afrodescendente no Brasil*, foco nas crianças negras escravizadas no Brasil, mostrando as infâncias que lhes foram reservadas em cativeiro. No Censo de 1872, quantifico as crianças negras e mestiças, de diferentes faixas etárias, comparando os contextos no Império, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e na Paróquia de Porto Alegre.

No capítulo seguinte, 5.- *Uma ONG Afro-gaúcha: Ogum forja suas armas...*, apresento, enfim, o AfroSul/Òdòmôdê como uma arma criada pelo plano espiritual para perpetuação das tradições negro-africanas em solo gaúcho. A partir de sua história, que se mescla com a história dos Griot's que a criaram, mostro as diferentes fases que constituíram a instituição, e as reformulações necessárias, que levaram a constituir as ações com crianças, jovens e adultos, de forma a envolvê-los em atividades criativas, lúdicas e culturais, que levam sempre a marca da ancestralidade em todas as proposições. No subcapítulo 5.1 *A oralidade na educação e cultura afro-brasileira – ação Griot*, relato como a tradição malinesa dos Griot's, a partir dos relatos e estudos de Hampaté Bâ, foi ressignificar no Brasil, a partir da organização da Pedagogia Griot pelo Grupo Grãos de Luz e Griot, da cidade de Lençóis/BA. Seus estudos organizaram uma ação pedagógica que mescla a participação social, as ações dentro das escolas formais e a valorização dos anciãos da comunidade, como Mestres dos Saberes, Griot's e Mestres-Griot's, conforme sua idade e experiência.

Já no capítulo 6. *Entremeando pedras, as águas seguem seu próprio rumo...*, *Sobre qual infância estamos falando*, apresento a experiência em si, as observações e interações realizadas com as crianças do projeto “Semeando a História”, seus discursos, e as ações pensadas e organizadas para perpetuação de nossa história e cultura afro-gaúcha. Os relatos dos Griot's evidenciaram as intenções de criar projetos como este, e o que esperavam desta geração, e das demais que já passaram e ainda convivem nesta ONG. A partir de autores como

Foucault (1998, 2002, 2003, 2006), Dornelles (2002, 2015), Mayall (2005) e Paraíso (2014), entre outros, evidenciei sob quais perspectivas estas crianças, sujeitos destas ações, problematizavam-nas, e como estes discursos produzem objetos, práticas, significados, e também, sujeitos, na esperança de potencializar metodologicamente a produção de novos Griot's. No subcapítulo 6.1 - *De geração em geração: as memórias e histórias de "boca-ouvido"*..., reavivo a prática de ensinar pela oralidade, descrevendo a relação das crianças com os adultos da ONG, desde o encontro inicial, a Aula aberta de Dança, com a convivência de gerações das mais diversas, de 04 a mais de 80 anos, do auxílio e respeito aos mais velhos, e o uso do corpo e da música para transmissão destes saberes. Relato, também, a forma simples e tranquila que as conversas se realizam, bem como os questionamentos e interesses das crianças, que mostram até onde os interesses destes podem chegar, e o quanto eles mesmos respondem para seus pares, esclarecendo as dúvidas, dentro dos saberes que já possuem. No subcapítulo 6.2 - *A roda-viva: brincando e aprendendo a ser Griot!*, inicio o relato das atividades de forma mais detalhada, mostrando primeiro, o foco dos dois encontros iniciais do Projeto, o tipo de atividades focadas na oralidade, nos diálogos com/das crianças, e na materialização das aprendizagens nos desenhos, brincadeiras e interações variadas, com materiais comuns e outros etnoplásticos. No subcapítulo 6.3 - *Eu sou negro! Identidade e ações afrocentradas...*, apresento o relato dos últimos encontros, e os diversos aspectos dos discursos que tomaram um tom mais focado nas diferenças e semelhanças entre eles, pois as atividades motivaram a que se observassem, observassem seus colegas, e relatassem seus gostos, afinidades e desejos. O olhar afrocentrado destas crianças perpassou seus discursos, denotando mais nitidamente sua subjetivação nos conceitos e saberes ancestrais. Aponto, também, os conceitos para a prática de uma Educação Antirracista, e as orientações para sua prática para além dos muros escolares, envolvendo todas as comunidades e espaços culturais.

E, finalmente, no capítulo 7. – *Contemplando a sabedoria: Epa Bàbá!*, busco evidenciar as aprendizagens e dar um panorama destas ações, e como estas podem vir a formar novos Griot's, ou mais amplamente, sujeitos que entendam o mundo como parte de si mesmo, tenham orgulho de seus ancestrais, possam relatar as contribuições que estes trouxeram na formação da identidade afro-gaúcha e afrobrasileira, além de participarem mais ativamente de movimentos que visem qualificar as relações étnicorraciais no país, diminuindo o racismo e os preconceitos, bem como as divergências sociais motivadas por estas questões. Neste capítulo, retomo os conhecimentos adquiridos, as observações e análises, levou-me a compreender que, sim, há uma intencionalidade em produzir novos Griot's, mas não de forma ostensiva, e sim a partir destas ações, das atividades pensadas e organizadas, levando em

conta as especificidades culturais, históricas e regionais, com a preocupação de manter vivo o legado ancestral, a história, a cultura e os rituais que nossos antepassados trouxeram de África, e aqui foram ressignificados, modificados e transgeracionalmente ensinados. O papel dos Griot's neste contexto é primordial, sendo, como afirma Bâ, a memória viva, nossas bibliotecas, a ponte entre os vivos e os mortos, entre a África e o Brasil. Ampliar suas ações, não apenas divulgando-as, mas formando outros afro-gaúchos, outros sujeitos que sejam aptos a tais aprendizagens, que se comprometam em seguir ensinando e, acima de tudo, *ancestralizando-se*, é o nosso desafio.

No final do trabalho, apporto um Glossário, pois o quantitativo de termos em língua yorubá trouxeram tal necessidade. A oralidade interferiu na escrita encontrada de algumas destas palavras, levando a revisar mais a miúde cada escrita, mais pelo contexto dos cânticos e histórias, do que pela ciência de sua escrita original.



Figura nº 03 - Abdias Nascimento - "Okê Oxossi" (Buffalo/EUA, 1970). Acrílico sobre tela, 61 x 91 cm

**OXÓSSI<sup>iv</sup>**

(Comp.: Roque Ferreira)

Eu vi chover, eu vi relampear  
 Mas mesmo assim o céu estava azul  
 Samborê<sup>v</sup>, pemba<sup>vi</sup>, é folha de jurema<sup>vii</sup>  
 Oxóssi reina de norte a sul

Oxóssi, filho de Iemanjá  
 Divindade do clã de Ogum  
 É Ibulama<sup>viii</sup>, é Inlé<sup>ix</sup>  
 Que Oxum levou pro rio  
 E nasceu Logunedé<sup>x</sup>

Sua natureza é da lua  
 Na lua Oxóssi é Odé<sup>xi</sup>  
 Odé, Odé, Odé, Odé  
 Rei de Keto, caboclo da mata, Odé, Odé

Quinta-feira é seu ossé<sup>xii</sup>  
 Axoxó<sup>xiii</sup>, feijão preto, camarão, amendoim  
 Azul e verde suas cores  
 Calça branca rendada  
 Saia curta enfeitada  
 Ojà<sup>xiv</sup> e couraça prateada  
 Na mão, ofá<sup>xv</sup>, iluquerê<sup>xvi</sup>  
 Okê Arô<sup>xvii</sup>, Oxóssi, okê, okê  
 A jurema é a árvore sagrada  
 Okê, arô, Oxóssi, okê, okê

Na Bahia é São Jorge  
 No Rio, São Sebastião  
 Oxóssi é quem manda  
 Nas bandas do meu coração

## 2 OBJETIVOS – FLECHAS NO AR... OKÊ ARÔ!

A essência de Oxóssi é “atingir um objetivo”. Fixar o alvo e atingi-lo, alimentar toda família. Oxóssi sempre foi o responsável por alimentar a família. É considerado o orixá que dá de comer às pessoas, pois sob seus domínios estão os animais e os vegetais. Assim, invoca-se a energia de Oxóssi quando se quer encontrar algo ou atingir algum objetivo e para prover sustento (moral ou físico) durante as jornadas<sup>6</sup>.

Nas matas e florestas, território de Oxóssi (seu sítio vibratório<sup>7</sup>), habitam as energias cósmicas necessárias para a vida de todos os seres criados por Oḃàtálá<sup>xviii</sup>, para que atinjam seus objetivos existenciais, suas tarefas, seus destinos. Quando nós humanos, a criação mais especial, guiados por todos os Orixás, necessitamos encontrarmo-nos com nossa essência natural, com as energias revigorantes e curativas, buscamos nas matas por ervas, plantas curativas e animais de caça, pois nossa vida é nosso bem maior, e mantê-la é nosso objetivo enquanto criaturas. Ao embrenhar-me na jornada de escrita de minha Dissertação de Mestrado, inspirada por Oxóssi, sigo os passos de Cervo e Bervian (2002, p. 83), e flecho que “os objetivos que se têm em vista definem, muitas vezes, a natureza do trabalho”. Assim, entendo que, como todo caçador que usa a flecha para conseguir seu alimento ou manter-se seguro contra o inimigo, lanço-a ao ar, para que possa alcançar os objetivos que me propus, evidenciando minhas questões básicas e minhas hipóteses de pesquisa, contidas nesta Dissertação.

Desde que voltei a estudar, quase uma década depois de minha formatura na Graduação em Pedagogia, iniciei uma jornada por diversos cursos voltados para a educação antirracista, motivada pelo Projeto A cor da Cultura, seus materiais e fundamentos básicos. Um pouco mais adiante, em um dos cursos de extensão na UFRGS entrei em contato com a Pedagogia Griot<sup>8</sup> do Grupo Grãos de Luz, na Bahia, que foi citado por uma palestrante e causou-me curiosidade por ser algo novo para mim. A temática da Educação Antirracista encantava-me, mas não conseguia vislumbrar-me dando prosseguimento aos meus estudos pesquisando a prática da educação escolar. E, de certa forma, a Pedagogia Griot, o contato tão próximo com as comunidades e com estes ensinamentos ancestrais africanos, me pareceu uma possibilidade de conhecimento fora dos muros escolares.

<sup>6</sup> ([http://www.juntosnocandomble.com.br/2008/10/oxossi\\_25.html](http://www.juntosnocandomble.com.br/2008/10/oxossi_25.html))

<sup>7</sup> Na Umbanda, cada orixá é responsável por um sítio vibratório, um espaço físico onde a energia cósmica ligada a sua tarefa astral se concentra, organizando-se para os humanos poderem reverencia-los e buscarem forças para seguir sua jornada no *ayé*.

<sup>8</sup> Griots: corporação profissional compreendendo músicos, cantores e também sábios genealogistas itinerantes ou ligados a algumas famílias cuja história cantavam e celebravam. Podem também ser simples cortesãos. Como não existe em português um termo equivalente para designar estas pessoas e este tipo de atividade, foi conservado o termo original em todo o relato (NT) (Bâ, 2013, p. 11 – Nota).

Numa das festividades no AfroSul/Òdòmódé, durante uma conversa ouvi que eles debatiam sobre Griot's e aquelas palavras brilharam em mim. Percebi que poderia prosseguir meus conhecimentos naquele espaço cultural, que não era escolar, mas possuía atividades pedagógicas diferenciadas e interessantes. Fui buscando, conjuntamente, conhecer mais sobre as duas práticas: a Pedagogia do Grupo Grãos de Luz e a experiência realizada no AfroSul/Òdòmódé, e, com certeza, ingressar no Mestrado na UFRGS buscando um Orientador que compreendesse minha proposta e quisesse “ancestralizar-se” comigo.

Com todos os desafios, encruzilhadas e mudanças possíveis de acontecerem em tão pouco tempo de curso, a Dissertação tomou seus próprios rumos, levando-me a focar num problema de pesquisa muito específico e instigante: neste espaço cultural afrocentrado, que tem uma prática pedagógica ancestral africana orientando suas ações com as crianças desde tenra idade, até jovens e adultos, há a intencionalidade de produzir novos Griot's?

A partir deste questionamento basilar da pesquisa, o objetivo central nesta investigação foi identificar as formas de transmissão de conhecimentos e saberes transgeracionais dos Griot's, a partir de uma prática ancestral afro-brasileira – a Pedagogia Griot. Apesar de se tratar de uma forma de transmissão de saberes milenar, presente em várias etnias em África<sup>9</sup>, a opção teórica foi delimitar meus estudos na cultural malinesa, a qual deu origem à Pedagogia constituída aqui no Brasil.

Entendendo sua constituição como Pedagogia, aplicada primeiramente pelo grupo Grãos de Luz/BA, busquei identificar a constituição da prática dos Griot's e como o efeito de viver um tipo de infância foi constituidor da mesma, e pode vir a ser um modo de constituição de outros sujeitos Griot's. Para isto, além das observações e participações nas atividades com as crianças, as entrevistas e interações com estes Griot's, que fundaram e atuam nesta ONG<sup>10</sup>, tem uma grande importância para a compreensão de como estes foram constituídos e como pensam e fazem a constituição de uma nova geração.

Ao contextualizar esta nova infância pensada e ressignificada a partir de uma Pedagogia Griot, faz-se necessário contextualizar a ressignificação das infâncias neste espaço social “e/a partir de” os Griot's pesquisados. Pensar na história humana e como entendemos as crianças e as infâncias em seu núcleo familiar historicamente, principalmente nas crianças

<sup>9</sup> Neste trabalho, ao me referir a contextos no/do continente africano, uso o termo “em/de África”, como utilizado por Edward Wilmont Blyden, em seu discurso de 1884, em Freetow, sobre a recolonização da África a partir da Libéria, afirmando que “*só em África a raça negra pode realizar o seu destino*”. Aqui, o conceito de África não é apenas de um continente geográfico, mas de um ente cultural, político e histórico, que tem praticamente personalidade própria, fechado sobre si mesmo. O desconhecimento por nosso passado africano, torna-a mais do que um ente desconhecido, mas um ente sagrado e misterioso. O movimento pan-africanista, do qual Blyden é um expoente, tem por ideologia central a união de todos os povos de África, como forma de potencializar a voz do continente no contexto globalizado internacional, buscando seu espaço político, social, econômico, histórico e cultural. É buscar nosso lugar como centro da humanidade!

<sup>10</sup> ONG – Organização Não-governamental. Entidades pertencentes ao Terceiro Setor econômico, sendo que “não passam de um pequeno segmento, mas as suas características resumem-se com nitidez na ideia do “privado com funções públicas”. São instituições propriamente privadas, mas sem fins lucrativos.” (FERNANDES, 1994, p. 65).

negras, indígenas e mestiças, que foram tão invisibilizadas ao longo da história do Brasil. Relacionar esta constituição de infância e criança com a ideia de outra infância especificamente formada para levar um legado ancestral cultural e histórico a outros espaços, pessoas e tempos. Assim, procuro entender esta “nova” criança, pensamos nesta outra sociedade (que desejamos construir) que lide de forma mais ampla, e devidamente empoderada, com os problemas que as diferenças raciais são vislumbradas nos dias atuais.

Ao contextualizar esta infância e estas crianças, subjetivadas por este modo de ser negra nesta instituição, procurei descrever como, neste espaço de resistência cultural e social, os Griot's continuam produzindo modos de ser sujeito através de gerações. O foco foi observar as atividades, as relações, os discursos, ou seja, os seus ditos e não ditos, e o que as crianças relatam de si e das relações com os outros, adultos e crianças, que significativamente demonstrem como entendem a educação antirracista e os conceitos históricos desta luta pedagógica e histórico-social.

E, por fim, analisar a relação entre os espaços educativos não-formais e a produção de aprendizagens ancestrais que se manifestam através de gerações. Mesmo sendo um pano de fundo nos objetivos gerais desta Dissertação, tem sua relevância por nos dar o cenário específico destas abordagens seculares, que também não se deram originalmente em ambiente escolar. É atentar para as Legislações, Diretrizes e Orientações para as Relações Étnico-raciais, que em sua base pensam quase que exclusivamente no ambiente escolar, de como estas se efetivam nestes espaços educativos, e qual a importância de pensar nestas mesmas atividades como complementaridade pedagógica. Ou seja, o que estes espaços culturais podem e devem contribuir na formação, reflexão e atuação de outros Educadores e o que disto as crianças levarão para suas atividades e reflexões nos seus cotidianos de atividades escolares, e que poderão ter reflexos e efeitos na reorganização de uma sociedade que atente para a diversidade, efetivando relações mais respeitadas e humanas.



Figura nº 04 - Lucilio de Albuquerque – “Mãe Preta” (Salvador/BA, 1912). Óleo sobre tela, 180 X 130 cm. Museu de Belas Artes de Salvador/BA.

## MÃE PRETA

(Piratini / Caco Velho)

Pele encarquilhada, carapinha branca

Gandola<sup>11</sup> de renda caindo na anca

Embalando o berço do filho do “sinhô”

Que há pouco tempo a “sinhá” ganhou.

Mãe preta, Mãe preta

Enquanto a chibata batia no seu amor

Mãe preta embalava o filho branco do “sinhô”

Era assim que mãe preta fazia

criava todo o branco com muita alegria

Porém lá na senzala o seu pretinho apanhava

Mãe preta mais uma lágrima enxugava

Mãe Preta, Mãe Preta

Enquanto a chibata batia no seu amor

Mãe Preta embalava o filho branco do “sinhô”

---

<sup>11</sup> Jaqueta do exército ou, no caso, um estilo de guarda-pó.

### 3 “ADOREIAS ALMAS!” ANCESTRALIDADE VIVA...

A escrita é uma coisa, e o saber<sup>12</sup>, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim, como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar<sup>13</sup>

Ao ler a frase “*Perdão, não conheço o Oriki<sup>xix</sup>, Adurá<sup>xx</sup>, nem Folha... Não reconheço sua feitura e sua ancestralidade!*” vinda do Bábálorixá<sup>xxi</sup> Aurélio Bernacchi ou Aurélio *Ti OlogunEdé*, como diz sua dijina (Grupo Iniciados no Axé/Facebook), em meio a um debate sobre as tradições culturais<sup>14</sup> e religiosas afrocentradas<sup>15</sup>, fiquei me questionando onde ele queria chegar, a que/quem ele se referia com aquelas palavras, e o que entendia sobre ancestralidade afro-brasileira. Os requisitos que este *Bàbá<sup>xxii</sup>* levanta são conceitos básicos do reconhecimento de uma ancestralidade, de uma linhagem de ascendência dentro do Culto Africanista. Dizem respeito ao fato de não reconhecer a canção que representa e invoca seu Orixá de cabeça (Adurá), não reconhecer as orações que exaltam os poderes e (e)feitos dos Orixás, que saúdam em versos, frases ou poemas (Orikis), não saber quais as ervas<sup>16</sup> que representam e são usadas por seu Orixá de cabeça (Folha). Sem reconhecer estas características, não se tem como saber em que casa este Mèdium (ou Cavalo de Santo) foi “*aprontado*”, como foram seus preparativos, sua *feitura no Santo*, e sob quais regras e *Nação* esta Casa era regida, ou seja, não tem nome e sobrenome, seu nome sagrado na Lei de Santo

<sup>12</sup> “Foucault distingue nitidamente o “saber” do “conhecimento”: enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos, independentemente do sujeito que o aprende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. (...) O saber está essencialmente ligado à questão do poder (...). Ora, o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda a experiência de subjetivação”. (REVEL, 2005, p. 77-78)

<sup>13</sup> Bà, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. História Geral da África, Volume I – Metodologia e pré-história da África. 2011, p. 167.

<sup>14</sup> Cultura é entendida como o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o partilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos se reconhecerem como membros de determinados grupos e não de outros. Cultura não se reduz, pois, ao conjunto de significados compartilhados, mas envolve, também, os sistemas de significação que os seres humanos (diferencialmente situados em redes de poder) utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros. (HALL, 1997a; 1997b; WOODWARD, 200; VEIGA NETO, 2003b). O que supõe, também, entender a cultura como um processo arbitrário, uma vez que cada grupo pode viver de forma diferente ou atribuir um significado diferente a um mesmo fenômeno ou objeto. Esse é um pressuposto importantíssimo – e difícil – de ser assumido quando se trata, por exemplo, de investigar formas de cuidado do corpo, modos de entender saúde e doença e/ou de viver a sexualidade, a maternidade e a paternidade no contexto de diferentes grupos culturais. (MEYER, 2014, p. 54. In: MEYER & PARAÍSO).

<sup>15</sup> A “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva, que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93) (...) Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através da devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. A “afrocentricidade é uma questão de localização porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica”. (ibidem). (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 01).

<sup>16</sup> No culto aos Orixás, a folha tem uma importância vital, sem ela é impossível realizar qualquer ritual, daí existe um termo corriqueiro do Povo do Santo que diz: “*ko si ewe, ko si Orixá*” ou seja, *sem folha não existe Orixá*.

(*dijina* na Nação Angola), a raiz de seus ancestrais de Santo: Pais, Mães, Avós religiosos. Ao levantar estes requisitos, este *Bàbá* me faz reportar aos ensinamentos de Hampâtê Bâ,

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento. É por isto que, quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não por seu nome próprio, que corresponderia no Ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã: “Bâ! Bâ!”, ou “Diallo! Diallo!”, ou “Cissé! Cissé!”. Porque não se está saudando o indivíduo isolado e sim, nele, toda a linhagem de seus ancestrais. (2013, p. 19)

As palavras deste *Bàbálorixá* são a representação da forma como este foi “educado”, de como este sujeito foi se formando nas mãos de seus ancestrais religiosos (e familiares), que historicamente sempre foram reconhecidos como os guardiões das tradições negras em solo brasileiro. Os Terreiros, nascidos nos pátios das senzalas, quilombos e/ou no interior de pequenos vilarejos/subúrbios onde negros libertos, forros e fugidos viviam, foram os locais para estas *Bibliotecas* se multiplicarem e passarem, de geração em geração, tudo o que suas memórias podiam guardar. Nas palavras de Bâ, "Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima" (2013, aba-capá), e esta perda podia, no pensamento destes guardiões, ser menos prejudicial se mais de seus descendentes e/ou iniciados tivessem contato com estas histórias contadas.

As comunidades tradicionais de terreiros de matriz africana<sup>17</sup> são aqui compreendidas como territórios político-mítico-religiosos de reelaboração, atualização e recriação de culturas africanas no contexto brasileiro (SANTOS, 2008; SODRÉ, 1988). Ou seja, a partir de organizadores invariantes como, por exemplo, tradição oral, sistema oracular divinatório, culto e manifestação de divindades, e ritos de iniciação e de passagem, inscrevem no Brasil uma dinâmica civilizatória negro-africana. Essas comunidades são produzidas por um sistema de alianças construído a partir de uma organização hierárquica que estabelece um parentesco comunitário e ancestral entre seus membros (NASCIMENTO, 2008; SANTOS, 2008; VOGEL, MELO, PESSOA de BARROS, 2005; SODRÉ, 1988). Dessa forma, possuem um sistema de crenças, normas, ações e valores que mantém coeso o sentimento de pertença e uma identidade coletiva. (ALVES, 2012, p. 110)

Apesar de não fazerem parte dos conhecimentos considerados “relevantes” pelos estudos oficiais científicos da história ocidental, as tradições do Povo de Terreiro foram à forma mais qualificada de guarda de nossa ancestralidade africana. Por mais que seja

<sup>17</sup> Quando se fala da “tradição africana”, nunca se deve generalizar. Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc.), mas também numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes, que variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia. As tradições a que me refiro nesta história são, de maneira geral, as da savana africana que se estende de leste a oeste ao sul do Saara (território que antigamente era chamado Bafur), e particularmente as do Mali, na área dos fula-tucolor e bambara onde vivi. (BÂ, 2013, p. 12)



espíritos) depois de sua temporada de existência no *àiyé*<sup>xxiv</sup> (terra), sendo reverenciado e respeitado como *Égún* (espírito ancestral). Machado (2002) afirma que

Pensamos assim, daí a certeza de que carregamos no corpo e na mente todas as marcas de nossa ancestralidade. Esta é a condição que nos confere uma identidade cósmica. Somos todos filhos de Orixás, filhos das forças que equilibram a natureza. Nossa ligação mitológica com o Orixá preserva a nossa identidade e individualidade. Somos “eu” com o conhecimento ampliado deste “eu” pela iniciação. Este é um paradigma que institui ao mesmo tempo a identidade e a alteridade de cada um na sua pessoa e no seu duplo. (p. 02)

É importante lembrar que, apesar da grande importância do processo transgeracional nas famílias negras que se mantiveram cultural e/ou religiosamente ligadas às suas raízes afro-brasileiras, dentro dos Terreiros de Candomblé e Batuque, e até mesmo na Umbanda, nem todas as famílias negras permaneceram religiosamente afrocentradas. Muitas que se converteram às religiões cristãs podem não ter mantido estas raízes intocadas, mas alguns dos traços básicos culturais permaneceram presentes nas relações familiares e sociais. Algumas destas famílias, mesmo convertidas, mantiveram-se em Irmandades Negras, como a de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, muito tradicional no século XIX por agregar famílias negras libertas<sup>18</sup>, forras<sup>19</sup> e escravizadas, juntando verbas para os festejos, enterros e para comprar Alforrias<sup>20</sup>.

Por que tantas mulheres africanas têm devoção a Nossa Senhora do Rosário? Obviamente, aquelas que se converteram ao catolicismo no Brasil podem ter chegado a acreditar nela como a Virgem Maria, mãe de Deus, mas há outra explicação. Na cidade de Goiás, onde viveram tantos angolanos no final do período colonial, os provenientes dessa Colônia Portuguesa podiam já estar familiarizados com a devoção a Nossa Senhora do Rosário em sua terra natal. Em outros lugares do Brasil, muitos africanos tinham proximidade com o rosário: usavam-no no pescoço e o rezavam em sua língua. Como informou um viajante britânico, no Brasil os negros gostavam das contas do rosário porque elas “pareciam despertar a sensação de estar em pátria”. Muitos também consideravam o rosário um talismã contra o mal, como as “balas de artilharia”.

No entanto, nem todos os africanos e seus descendentes tinham raízes em Angola e podem ter se devotado mais aos santos negros Benedito e Efigênia. São Benedito foi um dos santos negros mais populares do Brasil. Como ele era cozinheiro em um mosteiro na Sicília, passou a ser o protetor dos que trabalhavam na cozinha, como era o caso de tantas mulheres negras. (KARASCH, 2012, p. 54)

Segundo a autora, estas Irmandades, que se espalharam por todo o país e persistem até nossos dias, tinham várias atividades, como distribuir esmolas, atos de caridade, libertar

<sup>18</sup> Liberta era o termo adotado para definir uma antiga escrava a quem de algum modo foi concedida a liberdade, por emancipação ou por alforria (normalmente por compra própria ou de irmandades ou abolicionistas).

<sup>19</sup> Forra é a escravizada liberta pelo dispositivo da Carta de Alforria.

<sup>20</sup> Alforria ou manumissão é o ato pelo qual um proprietário de escravos liberta os seus próprios escravos (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). A palavra “alforria” tem origem no árabe *al-furriá* (FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 83), que significa “liberdade”. “Manumissão” provém do latim *manumissione* (Ibidem, p. 1.084).

seus membros ainda escravizados, organizar funerais, auxiliar membros viúvas carentes, etc. E, ainda, “serviram de polo para a organização social e política das comunidades” (KARASCH, 2012, p. 56), sendo o espaço de discussão, de convivência em coletividade, de manutenção das memórias familiares e étnicas. Os membros principais eram escolhidos de acordo com suas possibilidades de doação em ouro, havendo hierarquia e distinção nestes cargos, nos festejos anuais. É uma memória nítida, descrita e guardada nos livros eclesiásticos, onde se destacam os cargos, a etnia, condição legal e financeira dos membros, ao contrário dos escassos documentos a respeito das tradições religiosas africanas do mesmo período, não só pela não valorização da cultura negro-africana, como também pela quase que impossibilidade da maioria destes libertos, forros e escravizados obterem escolarização para contarem sua história escrita.

Com efeito, havia uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode aprender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método. (M'BOW, 2011, p. XXI-II)

Todo este legado transgeracional afrocentrado foi transmitido, principalmente, de forma oral, na tradição “boca-ouvidos”, ensinado no dia-a-dia, nos afazeres cotidianos. Mesmo parecendo algo comum a outras tradições, cabe lembrar que há uma hierarquia específica entre uma geração e outra, advinda e resguardada nas tradições dos Barracões dos Terreiros, onde o *tempo de feitura e bacia* representa uma posição mais relevante, que imprime a obrigatoriedade de respeito dos mais novos aos mais velhos, por terem mais experiência e conhecimento da cultura e dos costumes, e serem os guardiões da ancestralidade negro-africana de memória. Este sistema de organização hierárquica geracional perpassa as questões religiosas de herança nagô-yorubana (etnias básicas de nossa afro-brasilidade), alcançando famílias negras no geral, independente do credo, mantendo a cultura viva numa memória nem sempre tão evidente assim para quem a vivencia, já que nossa história neste país ainda precisa ser mais estudada.

### 3.1 ANCESTRALIDADE AFRICANA E AFROBRASILEIRA: GRIOT?

Fui educada por muitas mulheres! Mulheres mais velhas, mulheres empoderadas, mulheres fortes e dedicadas. Tive muitas avós e poucos avôs! Alguns deles nem

compartilhavam meu DNA, mas isto, na nossa grande família, nunca foi um critério para amor. Elas e eles sempre foram meus avós de verdade, pois agiam assim, pensavam assim e nos ensinaram a referir-nos a eles assim. Lembro-me de várias características delas, até das que nem conheci fisicamente, mas que sempre estavam presentes nos relatos familiares, e que deixaram muitas lembranças boas de minha infância:

- a Vó “*Lalá*” (avó-materna Hermogênia) e seus chás, xaropes e comidas caseiras (principalmente pão com erva-doce e ravióli) e, sua língua muito afiada e olhar desafiador (ela só tinha 1,5m de altura, mas parecia um gigante quando levantava aquela sobranceira). Do pouco que falava sobre meu avô Valentim, tentou manter a unidade da família nas tradições com ele apreendidas e ressignificadas;

- a Vó “*Meri*” (avó-paterna biológica Almeri) e sua doçura, seus ensinamentos religiosos e a força de enfrentar uma sociedade machista, do jeito que lhe foi possível, ao assumir ser uma mãe-solteira;

- a Vó Isaura (avó-paterna) e sua presença imagética<sup>21</sup>, nos relatos de sua prática religiosa e na esperança inquebrantável de dias melhores, acreditando que “*amanhã, meu Pai provém!*”. Seu coração gigante permitiu-lhe criar os seus filhos biológicos e os que nasceram de outros ventres, como meu pai;

- a Vó Lurdes (Vó-Dinda<sup>22</sup>) e seu sorriso largo, voz firme, conselhos de “*aprender a ser menina*” (contrapondo-se ao meu jeito moleque de ser) e uma Cuca de banana inesquecível;

- a Vó Noilde (Vó-Dindo) e seu abraço apertado, beijos roubados e afogados, e uns docinhos presenteados escondidos da minha mãe (bem fora de hora!), que quando ela esquecia, o Vô-Dindo Nildo lembrava *bem de cantinho*. Ela brigava com o Dindo Clóvis, porque ele pouco me visitava, comparando com minha Dinda Marlene, tão presente na minha vida até hoje... (devia ter brigado mais!);

- a Vó “*Negrinha*” (Tia-avó materna Morena) que nos ensinou a tirar leite cedo da manhã, mexer goiabada no tacho de cobre, tomar banho de rio, descer o morro dentro do pneu de trator, comer *Mulita*<sup>23</sup> assada na casca, subir na torre de metal do cata-vento (que carrega as baterias de energia elétrica) e andar a cavalo (que o Vô Adão, seu marido já

<sup>21</sup> Conjunto das imagens (símbolos, metáforas, etc.) de uma composição, por exemplo, literária. (<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imag%C3%A9tica>).

<sup>22</sup> Dindo ou Dinda são o diminutivo para os termos Padrinho e Madrinha, muito usado aqui no sul, por nós gaúchos, de forma coloquial. Vô-Dindo e Vó-Dinda são os termos para referir aos pais dos meus Padrinho e Madrinha.

<sup>23</sup> Mulita é um mamífero da família do Tatu, também conhecido como Tatu Carreta, muito comum nos pampas, campos das Missões e Rio da Prata.



em nome do progresso e da civilização, ou simplesmente das classes dominantes. Sobreviver nessas condições é uma arte e requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que se encontram nos manuais de pedagogia hegemônica. É uma pedagogia da qual pouco se sabe, porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre a necessidade de alimentar-se e curar-se, enfim, viver. (STRECK, 2006, p. 279). Nas tentativas de cartografar territórios de quilombos, cabe lembrar que nenhum espaço se repete; tal tentativa seria essencializar os espaços, as relações, as comunidades. (NUNES, 2010, p. 213)

Contrário *sensu*, as civilizações de África, principalmente no Saara e no sul do deserto, possuíam uma escrita, mas valorizavam muito mais a cultura falada, pois o acesso à escolarização escrita era menor, secundarizada em relação às preocupações essenciais destas sociedades. Apesar disto,

(...) seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: “A tinta mais fraca é preferível a mais forte palavra”. Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais. (VANSINA, 2011, p. 139).

A palavra tem um poder e um reconhecimento secular para estas civilizações, que transparece em suas atitudes, em seus discursos, totalmente diferentes das outras civilizações. Esta oralidade é entendida muito mais do que um meio de comunicação, mas como um meio de preservar a memória, a sabedoria dos ancestrais, atuando como “um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas.” (idem, p. 140). Assim, pensam nesta oralidade como uma atitude ancestral frente à realidade e não como uma falta de habilidade intelectual.

As tradições requerem um retorno contínuo à fonte. (...) é ingenuidade ler um texto oral uma ou duas vezes e supor que já o compreendemos. Ele deve ser escutado, decorado, digerido internamente, como um poema, e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus muitos significados – ao menos no caso de se tratar de uma elocução importante. O historiador deve, portanto, aprender a trabalhar mais lentamente, refletir, para embrenhar-se numa representação coletiva, já que o *corpus* da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma. (...) O historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral, antes de interpretar suas tradições. (ibidem).

O autor define a tradição oral como um testemunho transmitido oralmente de uma geração à outra, sendo suas principais características o verbalismo e a maneira da transmissão oral, que mantém ou modificam uma tradição. Uma tradição é uma mensagem, uma história transmitida de uma geração para a próxima, mas nem toda a informação verbal pode ser considerada uma tradição. Para ser considerada uma tradição oral ela deve fundar-se no relato

de um testemunho ocular, direto ou geracional, devendo transmitir evidências diretas para as gerações futuras, banindo os boatos ou fatos não comprovados.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se póie nessa herança de conhecimentos de toda a espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (Bâ, 2011, p. 167).

Contrariando as expectativas de muitos estudiosos ocidentais, as tradições orais africanas não se limitam às histórias e lendas, ou a uma religiosidade única, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *Griot's* não são os únicos guardiões ou transmissores destes conhecimentos, mas para nós aqui do outro lado do Atlântico, tem sido uma grande referência de memória viva.

Os grandes depositários da herança oral são os chamados “tradicionalistas”, Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas. Quem são esses mestres?

Em bambara, chamam-nos de *Doma* ou *Soma*, os “Conhecedores”, ou *Donikeba*. “fazedores de conhecimento”; em fulani<sup>26</sup>, segundo a região de *Silatigui*, *Gando* ou *Tchiorinke*, palavras que possuem o mesmo sentido de “Conhecedor”. Podem ser Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os aspectos. Assim, existem *Domas* que conhecem a ciência dos ferreiros, dos pastores, dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana – por exemplo, no Mali, o Komo, o Kore, o Nama, o Do, o Diarrawara, o Nya, o Nyamorole, etc.

Mas não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “Conhecedor” é um “especialista”. Na maioria das vezes, é um “generalizador”. (BÂ, 2011, p. 174-175. Grifos do autor).

Os *Griot's* guardam os conhecimentos que são aplicados no dia a dia de sua comunidade, das ligações cósmicas entre vivos e mortos, guardam os segredos da Gênese cósmica e das ciências da vida. Entre suas habilidades, para se tornarem tradicionalistas, precisam ter uma excelente memória, pois são considerados arquivistas dos fatos que lhes são transmitidos, baseados nos testemunhos insubstituíveis de outros africanos qualificados. Nem todos os *Griot's* são necessariamente um tradicionalista “conhecedor”, mas pode se tornar um se tiver sua vocação, pois estes “continuam a transmitir a herança sagrada àqueles que aceitam aprender e ouvir e que se mostram dignos de receber os ensinamentos por sua paciência e discrição, regras básicas exigidas pelos deuses” (BÂ, 2011, p. 176).

<sup>26</sup> Também conhecido como etnia e língua “Fula”, da qual o autor descende.

Os Mestres das Facas, das ciências iniciáticas do Komo, guardam os segredos das ciências ocultas e esotéricas, assim como os chantres dos deuses. Já os Griot's têm os “privilégios da música, a poesia lírica e os contos que animam as recreações populares, e normalmente também a história”, sendo estes uma “espécie de trovadores ou menestréis que percorrem o país ou estão ligados a uma família” (BÂ, 2011, p. 193). Suas tradições lhes conferem certo *status* social especial, sendo orientadores de jovens e crianças, quando estes criam suas associações, as *waaldé*: grupo semelhante às irmandades dos adultos, que tinham várias funções sociais, inclusive de guarda da “pureza” das meninas (Valentinas) até seu casamento. Dentro da cultura malinesa, existem três categorias de Griot's:

- os *griots músicos*, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.
- os *griots “embaixadores”* e cortesãos, responsáveis pela mediação entre grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa.
- os *griots genealogistas*, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família. (BÂ, 2011, p. 193).

Os Griot's, mesmo sendo considerados como parte da categoria de “tradicionalistas”, que deveriam manter a sacralidade da palavra e a verdade dos fatos, tinham certo direito de ser cínicos e gozavam de liberdade de falar, sempre que julgassem necessário. Por causa desta liberdade, de poder até mentir descaradamente, há um ditado que diz “Isso é o que o *dieli*<sup>27</sup> diz! Não é a verdade verdadeira, mas a aceitamos assim” (ibidem).

É necessário acrescentar, entretanto, que se trata aqui apenas de características gerais e que nem todos os griots são necessariamente desavergonhados ou cínicos. Pelo contrário, entre eles existem aqueles que são chamados de *dieli-faama*, ou seja, “*griots-reis*”. De maneira nenhuma estes são inferiores aos nobres no que se refere à coragem, moralidade, virtudes e sabedoria, e jamais abusam dos direitos que lhes foram concedidos por costume. Os *griots* foram importante agente vivo do comércio e da cultura humana. (...) Os *griots* tomaram parte em todas as batalhas da história, ao lado de seus mestres, cuja coragem estimulavam lembrando-lhes a genealogia e os grandes feitos dos antepassados. Para o africano, a invocação do nome de família é de grande poder. Ademais, é pela repetição do nome da linhagem que se saúda e se louva um africano (BÂ, 2011, p. 195-196).

<sup>27</sup> O nome *dieli* em bambara significa *sangue*. De fato, tal como o *sangue*, eles circulam pelo corpo da sociedade, que podem curar ou deixar doente, conforme atenuem ou avivem os conflitos através das palavras e das canções (BÂ, 2011, p. 195).

Qualquer um que tenha habilidade ou vocação pode tornar-se um tradicionalista-doma, ou seja, um “Conhecedor”, em uma área tradicional, pois este conhecimento está à disposição de todos nestas comunidades. A educação e conhecimento são muito valorizados, sendo um critério de nobreza primordial, que confere até a possibilidade deste sentar-se no Conselho de Anciãos que administram a comunidade. Apesar de ser sistematicamente diferente da educação ocidental, sendo ministrada ao longo de toda a vida, pois a própria vida era a educação, há uma sistemática própria:

(...) até os 42 anos, um homem devia estar na escola da vida e não tinha “direito a palavra” em assembleias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar “ouvindo” e aprofundar o conhecimento que veio recebendo desde sua iniciação, aos 21 anos. A partir dos 42 anos, supunha-se que já tivesse assimilado e aprofundado os ensinamentos recebidos desde a infância. Adquiria o direito à palavra nas assembleias e tornava-se, por sua vez, um mestre, para devolver à sociedade aquilo que dela havia recebido. Mas isso não o impedia de continuar aprendendo com os mais velhos, se assim o desejasse, e de lhes pedir conselhos. Um homem idoso encontrava sempre outro mais velho ou mais sábio do que ele, a quem costuma-se dizer, “o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu”. Assim, a educação podia durar a vida inteira. (BÁ, 2011, p. 200).

Além deste processo contínuo de educação, ao longo de toda a sua vida, ainda acrescentava-se a necessidade de um Griot “ganhar asas”, ou seja, ele precisava viajar, conhecer outros lugares, outros costumes e outros saberes. Os jovens iam de cidade em cidade, para aprender com outros mestres, pois há o ditado de que “*Aquele que não viajou, nada viu*”. Precisavam participar do maior número possível de oficinas, percorrendo o máximo da extensão possível de seu país. Quanto mais exercitasse sua memória, maior a possibilidade de guarda de informações relevantes, e se iniciasse sua formação cedo da vida, tinha muito mais chances de adquirir notoriedade em sua comunidade. Sua simpatia e destreza eram determinantes para conquistar a confiança dos mestres, que podiam até a vir lhe contar algum segredo mais reservado dos conhecimentos ancestrais e científicos, já que “*O segredo do velho não se compra com dinheiro, mas com boas maneiras*”. (idem, p. 201).

De modo geral, uma pessoa não se torna tradicionalista-doma permanecendo em sua cidade. Um curandeiro que deseja aprofundar seus conhecimentos tem de viajar para conhecer as diferentes espécies de plantas e se instruir com outros “Conhecedores” do assunto.

O homem que viaja descobre e vive outras iniciações, registra diferenças e semelhanças, alarga o campo de sua compreensão. Onde quer que vá, toma parte em reuniões, ouve relatos históricos, demora-se com um transmissor de tradição especializado em iniciação ou em genealogia, entrando, desse modo, em contato com a história e as tradições dos países por onde passa.

Pode-se dizer que o homem que se tornou tradicionalista-doma foi pesquisador e um indagador durante toda a vida e jamais deixará de sê-lo.

(...) O grande genealogista é sempre um grande viajante. Enquanto um griot pode contentar-se em conhecer a genealogia da família a que está ligado, o verdadeiro genealogista – seja *griot* ou não -, a fim de aumentar seus conhecimentos, deverá necessariamente viajar pelo país para se informar sobre as principais ramificações de um grupo étnico, e depois viajar para o exterior para traçar a história dos ramos que emigraram. (BÂ, 2011, p. 202).

É uma jornada longa, de muitas atividades diferenciadas, que envolvem não só o exercício da memória em sua amplitude, mas de caráter de veracidade dos fatos, atenção ao que lhe é ensinado, viagens constantes e extensas por todo o país, além de uma dedicação total de uma vida inteira. Os jovens de hoje que se aventurem iniciar-se nas tradições Griot's, precisariam mergulhar no passado de África, em suas tradições seculares, e, segundo Bâ, “se armar de muita paciência”, sendo a condição mais importante de todas, a de “renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo é preciso saber esquecer seu próprio mundo”, para não incorrer no erro de apenas estar transportando seu mundo, ao invés de estar à escuta.

Através da boca de Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, a África dos velhos iniciados avisa o jovem pesquisador:  
 “Se queres saber quem sou,  
 Se queres que te ensine o que sei  
 Deixa um pouco de ser o que tu és  
 E esquece o que sabes”. (idem, p. 212)

### 3.2 UMA NEGRITUDE HISTORICAMENTE DESCONSTRUÍDA: AFRO-GAÚCHO?

Durante muito tempo, historiadores afirmavam que, numericamente, a escravidão no Rio Grande do Sul, era insignificante, sendo a colonização predominantemente branco-europeia. Esta ideia foi disseminada de tal forma em nossa sociedade, que em certos lugares do Brasil, quando uma pessoa negra se apresenta como gaúcha causa um estranhamento enorme nos interlocutores. Sempre vem aquela pergunta: “Mas tem negros no sul?”, externando o desconhecimento do processo de escravização em todo o país, e em especial abaixo do Trópico de Capricórnio.

Os africanos sequestrados, capturados e trazidos à força para o Brasil, depois de 1530, foram classificados genericamente em dois grandes grupos: os bantos (classificação a partir do grupo linguístico) e os sudaneses (classificação a partir da saída geográfica

continental), sendo estas denominações um grande “guarda-chuva” para abrigar diversos grupos étnicos africanos de culturas das mais diversas, segundo Corrêa (2006).

De acordo com Arthur Ramos (1943:436) foram trazidos para cá principalmente os bantos ocidentais, habitantes de uma imensa região hoje compreendida pelo antigo Congo, Angola, República do Congo e Moçambique. Ideias vigentes na época, como a de serem considerados mais fortes, resistentes, mas pouco capazes para tarefas mais sofisticadas, fez com que seguidamente fossem destinados às lides agrícolas, o que parece também ter acontecido no Rio Grande do Sul. São cassanje, rebole, Moçambique, cabinda e cabundá (que pode ser uma variante deste último termo) para mencionar apenas os que mais comumente aparecem entre os escravos rio-grandenses. Do total de africanos trazidos para o Brasil, os bantos estavam na proporção estimada de 2 a 3 para cada um dos outros. Eles chegam primeiro do que aqueles e continuam chegando até o fim efetivo do tráfico. (p. 39)

O grupo africano mais importante introduzido no Brasil foi o sudanês, da antiga região do Sudão, que dos mercados de Salvador se espalhou pelo país. Deste grupo, a etnia mais notável foram os Yorubás ou Nagôs, da Nigéria, e os Jêjes do Daomé, seguindo-se os Minas da costa norte-guineana (Costa da Mina no Golfo da Guiné), além dos Tapás, Bornus, Galinhas, Hauças, Fulas ou Fulanis, e os Malês ou Mandingas. Estes últimos eram grupos islamizados, sendo que muitos destes eram alfabetizados em árabe (enquanto grande parte de seus “donos” portugueses eram analfabetos), além de grandes comerciantes. Pela proximidade geográfica e cultural, os Jêjes e os Nagôs eram identificados como um grupo único, genericamente chamado de Jêje-Nagô, sendo grupos que dominavam a metalurgia – arte em bronze, instrumentos agrícolas e armas de ferro – e eram os preferidos para desenvolver serviços urbanos e atividades artesanais (escravos de ganho, principalmente).

Nina Rodrigues identificou entre os negros do Brasil que ele conheceu ainda no tempo da escravidão os chamados pretos de raça branca ou Fulas. Não só fula-fulos ou Fulas puros, mas mestiços provenientes da Senegâmbia, Guiné Portuguesa e costas adjacentes. Gente de cor cóbrea avermelhada e cabelos ondedados quase lisos. Os negros desse estoque, considerados, por alguns, superiores aos demais do ponto de vista antropológico, devido à mistura de sangue hamítico e árabe, vieram principalmente para as capitanias, e mais tarde províncias, do Norte. Daqui, devem alguns ter emigrado para Minas e São Paulo. Os místicos da superioridade de raça talvez enxerguem no fato explicação das famílias mestiças do Norte e de certas regiões de Minas e São Paulo virem contribuindo para o progresso brasileiro com maior número de homens de talento – estadistas do império, escritores, bispos, artistas, presidentes e vice-presidentes da República – do que as do Sul – Rio de Janeiro, parte de Minas e São Paulo, o Rio Grande do Sul. Poderão alegar tratar-se de um elemento com larga dose de sangue berbere, e talvez até de origem berbere. Predominantemente não negroide, considera Haddon a esse povo africano de que dá como verdadeiro nome, Pulbe. O mais (Fula, Fulani, Felava, Filani, Fube) seriam corruptelas. Descreve-os Haddon como gente alta, a pele amarela ou avermelhada, o cabelo ondedado, o rosto oval, o nariz proeminente. (FREYRE, 2013, p. 386)

Quanto à procedência dos negros e denominação étnica, o nome era dado “ora por aspectos físicos objetivos (marcas tribais, por exemplo), ora pelo ponto de origem” (CORRÊA, 2006, p. 39) o que necessariamente não significava que o ponto de partida dos navios tumbeiros fosse o local que estes escravizados ali habitavam, pois podiam ser caçados ou comprados em outras partes mais para o interior do continente, mas somado a outros, de diferentes etnias, para dificultar a identificação de sua procedência eram ali embarcados, principalmente, quando tais comércios de humanos passam a ser ilegais.

No sul do país, o principal porto de chegada de escravizados foi o de Laguna, em Santa Catarina. Outras cidades do sul tinham pequenos portos, mas de menor fluxo de comércio de africanos. É suficientemente comprovado que o filho negro de África esteve realmente presente desde as primeiras arrancadas portuguesas em direção ao sul (1635). Existe prova documental de sua presença no dia que foi lançada, pode-se assim dizer, a pedra fundamental da incorporação oficial do Rio Grande do Sul ao Brasil, em 19 de fevereiro de 1737, data da fundação do Presídio Militar do Rio Grande, pelo Brigadeiro José da Silva Paes.

Os primeiros açorianos já traziam escravos consigo, mas, antes disso, o tráfico negreiro se efetuava pela região do Prata com destino a Buenos Aires e Potosí. A própria colônia de Sacramento era um centro de comércio escravo no sul do Brasil. (...) Podemos, por exemplo, crer que o tráfico negreiro, em direção ao Rio Grande do Sul, só adquiriu verdadeira importância com o início da atividade saladeril (indústria do charque) em grande escala. (...) A exploração do ouro em Minas Gerais, no século XVIII, teve importância fundamental no desenvolvimento das charqueadas gaúchas, que se transformaram na fonte abastecedora de carne para a região aurífera. A partir daí o escravismo foi, praticamente, implantado no Rio Grande do Sul. (FAUSTINO, 1991, p. 97-98)

Uma das pedras angulares da Dissertação foi definir o conceito de Afro-Gaúcho! Eu não o encontrei em nenhuma outra publicação, em nenhuma literatura especificada claramente, em pesquisa ou outro escrito, pré-definido. Em uma das entrevistas com o Griot Paulo Romeu, ele busca explicar este contexto.

Ele até tá sendo mais usado, no popular, né! O pessoal tá se identificando mais assim, falando que é afro-gaúcho. Eu acredito! Mas, como diz a Academia, o vernáculo não tem embasamento! (...) Dentro da nossa ancestralidade a gente tem esta história! (...). O AfroSul é o pedaço da África no Brasil [lema oficial]! A gente tem uma cosmo-visão africana. A gente se entende como brasileiro, esta mistura toda do brasileiro, esta mistura toda que a gente tem do afro-gaúcho, esta mistura mais com italiano, alemão, eslovaco, índio, o dos Andes que são a maioria também de índio. Esta coisa do afro-gaúcho tem uma diferença bem grande do afro que tá lá no nordeste do Brasil. É a nossa cultura, nós somos Candombe! Não somos Candomblé! As palavras são parecidas mas não é a mesma coisa, é completamente diferente. Mas temos essa visão africana, esta visão do coletivo, nesta visão de cuidar dos irmãos, de ter esta coisa social africana, esta cosmo-visão africana a gente

tem! E tanto o afro-gaúcho como o afro-brasileiro, aliás, eu acho que toda a diáspora africana tem esta cosmo-visão africana, mesmo os que nem se identificam com esta palavra. Mas eles agem e vivem daquela forma! E quando não vivem é porque não podem, porque foram tolhidos desta vivência [rituais religiosos]. (Dados de Pesquisa).

No entendimento deste Griot, a mistura diferenciada de etnias e raças no solo gaúcho trouxe uma forma de viver e uma construção de identidade negra muito típica dos viventes dos pampas. Devemos atentar ao fato de que os negros escravizados e seus descendentes conviverem com:

- Os indígenas que viviam nas terras onde hoje é o Rio Grande do Sul, antes da chegada dos europeus, que pertenciam a três grupos: os Guarani, os Jê e os Pampianos. Os Guarani (*Tape, Arachane e Carijó*) ocupavam o litoral, a parte central até a fronteira com a Argentina (mais numerosos) – formariam, mais tarde, os povos missioneiros, catequizados pelos jesuítas espanhóis. Os Jê (*Kaigang*) habitavam parte norte junto a Santa Catarina. No século XIX, os poucos Jê que sobraram e que haviam sido um dia os senhores do planalto, foram obrigados a viver em pequenas reservas. Os Pampianos (*Charruas e Minuanos*) se localizavam ao sul junto do Uruguai - foram trabalhar nas fazendas dos colonizadores europeus. Os pampianos que restaram foram massacrados por tropas uruguaias na década de 1830. Seus costumes e hábitos alimentares, vida em coletividade, respeito à ancestralidade, entre outras características referentes aos reconhecidos povos tradicionais, os aproximavam em muito, apesar do processo de escravização os terem separado tão drasticamente.

- Estas terras pertenciam a Coroa Espanhola até 1681, quando se estabeleceu o Tratado Provisional, delimitando novas fronteiras e reconhecendo a soberania portuguesa sobre a margem esquerda do Rio da Prata. A colonização portuguesa se deu primeiro pelo norte, a partir do Porto de Laguna/SC, com a expedição a pé de João de Magalhães, que avançou pelo litoral do RS. E depois pelo sul, com a fundação de Rio Grande em 1737. Ambos os caminhos abriram trilhas para exploradores, colonizadores e tropeiros que vieram posteriormente, tanto do centro do país como das Colônias Espanholas.

Neste caminho são aos poucos fundadas cidades como Osório (ex-Conceição do Arroio), Santo Antônio da Patrulha, Gravataí (ex-Aldeia dos Anjos), Viamão e Porto Alegre, às margens do Guaíba. Uma bifurcação dirige-se para os rios da bacia do Taquari, Sinos e Jacuí (este o principal afluente do Guaíba) ali surgindo importantes cidades ribeirinhas da época, como Triunfo, Rio Pardo, Santo Amaro, São Jerônimo, Cachoeira do Sul, Taquari. O rápido crescimento de algumas destas cidades deve-se à fundação, nelas, de charqueadas com mão-de-obra escrava. (CORRÊA, 2006, p. 40)

Além da convivência com estes colonizadores de origem portuguesa vindo do centro do Império, também conviveram com os Açorianos que foram enviados para povoar estas terras, direto da Corte Portuguesa. E, ainda, com os espanhóis que aqui permaneceram, principalmente nas terras das Missões Jesuíticas, como em São Miguel/Sete Povos das Missões. Em 1820 inicia-se oficialmente a colonização alemã, uma política da Corte Imperial, para povoamento do sul do país, visando dar mais dignidade ao trabalho manual, formar uma classe média independente dos latifundiários (charqueadores e estancieiros de gado), engrossar as forças de defesa do território e dinamizar o abastecimento das cidades. A chegada destes imigrantes integrava a nova política imigratória do governo imperial e, também, o desejo eugenista de "branquear" a população brasileira, até então majoritariamente negra, indígena e mestiça, e por isso a escolha de alemães. Este processo se ampliaria no fim do século, com o incentivo à imigração de italianos, ibéricos e eslavos, entre outros brancos-europeus.

Conviver, ou melhor, ser obrigado a servir, como escravizados, estes povos de outros continentes, de origens, culturas e fenótipos tão diferentes dos seus, não era sua única dificuldade, visto que havia ainda a diversidade de etnias africanas que foram trazidas para o extremo sul do Império.

O escravo do Rio Grande do Sul já fazia parte do tráfico inter-provincial. Vinham, como já dissemos, principalmente, do Rio de Janeiro e Pernambuco. Estes portos receberam escravos em sua maioria oriundos de Angola, Benguela e Congo. Pertenciam, portanto, ao tronco linguístico Bantu<sup>28</sup>. (...) Embora os registros de escravos apontem a nacionalidade vinculada ao porto em que o escravo era embarcado, podemos afirmar que, no caso dos bantu trazidos para o Rio de Janeiro e Pernambuco, a maioria originava-se das regiões onde hoje localizam-se o Zaire e Angola. Conseqüentemente, o escravo gaúcho, também, era procedente destas regiões da África, pelo menos em maior número. Em menor número vieram os chamados Minas<sup>29</sup> (FAUSTINO, 1991, p. 100).

A convivência entre as diversas etnias não era de todo pacífica, mas por questões de sobrevivência, os que mais sofriam com os castigos físicos e jornadas de trabalho extenuantes, acabavam por colocar em segundo plano suas diferenças étnicas, buscando formas de se aliarem para buscar sua sobrevivência, além de outros modos de resistência, pois o escravo gaúcho não ficou passivo aos infortúnios da escravidão. A dureza da vida dos escravizados foi

<sup>28</sup> O termo "bantu" fica a dever a Bleck, já em pleno século XIX, a sua denominação. Com efeito, este filólogo, que dedicou quase metade de sua vida ao estudo comparado das línguas sul-africanas, ao verificar que grande número de dialetos apresentava, para designar "pessoa", o mesmo vocábulo UM-NTU, entendeu que devia apelidar este grupo com o nome de BA-NTU, plural desse mesmo substantivo. (SANTOS, 1995).

<sup>29</sup> "Minas foram, portanto, os negros FANTI-ASHANTIS da Costa do Ouro, que falavam as línguas TSHI e GA, muito aproximadas do Yorubá e do Ewe. Estas línguas, que parecem ter sido faladas outrora na Bahia, desapareceram quase completamente. Deixaram apenas pequenos vestígios em algum termo do ritual religioso, absorvidas que foram pelo Nagô e pelo Gêge" (RAMOS, 1979).

relatada como “o purgatório dos negros” (DREYS, 1961, p.166) ou que “uma charqueada bem administrada é um estabelecimento penitenciário” (Idem, p. 168), numa referência as péssimas condições e maus-tratos dispensados pelos estancieiros e charqueadores gaúchos aos escravizados.

Este assunto foi referido pelo Mestre-Griot Paraquedas, em nossa conversa, quando falávamos sobre esta formação de identidade afro-gaúcha. Segundo este, o “sul era local de degredo, de morte, de pagar pena, de punir os negros que cometiam crimes em outros locais do Império. Quando outras punições não resultavam no esperado [mudança de comportamento, passividade], seus donos os entregavam para morrerem aqui. O frio e umidade extremos, os salgueiros [das charqueadas], as doenças por causa dos restos de animais e a sujeira, tudo piorava a vida deles, já que estavam acostumados com o calor das outras províncias.” (Dados de Pesquisa, 2015).

Houve, aqui no Sul, muitas resistências ao cativo, entre elas, a fuga, pelo fato da existência de fronteiras onde, uma vez atravessando para a América espanhola, estaria livre. Além da fuga, temos o suicídio, muito frequente no Rio Grande do Sul e os quilombos, cuja história ainda está por ser escrita. Segundo Mário Maestri, “Os motivos da formação dos quilombos gaúchos podem ser muitos. O desconhecimento dos caminhos até a fronteira, o controle das estradas e picadas, a pouca vontade de terminar como “peão” espanhol, até mesmo o amor pela terra. O certo é que o escravo gaúcho, em maior ou menor número, fugiu para aquilombar-se nas faldas da serra, no fundo de uma floresta ou na volta de um longínquo arroio” (LAITANO, 1991, p. 98).

Sejam em quilombos urbanos, como os que temos aqui em Porto Alegre/RS (Fidélis, Areal da Baronesa, Alpes ou Silva) ou em quilombos mais rurais, espalhados pela serra ou pelos pampas, além dos próprios escravizados negros, também habitavam no entorno destes locais, os índios naturais de cada região, e os colonos mais pobres, que precisavam de ajuda para sobreviver em locais mais inóspitos e hostis. Desta convivência, às vezes conturbada, às vezes mais pacífica, outras tantas obrigatórias e servis, surge outro modo de viver que influenciará definitivamente todas as demais culturas. Esta mistura de hábitos e culturas, que virou um encontro de semelhanças e traçou os vincos onde as diferenças eram intocáveis (para sua manutenção e perpetuação), é que forjou a identidade deste afro-gaúcho.

A trama e a urdidura da existência ancestral negra em um país como o Brasil e em um estado como o Rio Grande do Sul é representada, principalmente, pela forma como, a cada dia, cartografias urbanas e rurais conferem visibilidade aos espaços de quilombos. Tal visibilidade redesenha mapas culturais com cartografias de existências explicitadas pelo número de comunidades que resistem, pelos marcos ancestrais e legais que as orientam em diferentes campos, pelas estéticas e éticas que fazem deste território negro ter a marca de quilombo, pelas questões de gênero que

constroem jeitos de ser mulher, em diferentes gerações, dentro da singularidade de ser mulher, negra e quilombola, nas formas de ocupar, preservar e respeitar alguns espaços, dentro do território quilombola, a crença na forma de religiosidade, enfim, nos poderes atribuídos à palavra em sociedades cuja oralidade é a forma primordial de construção e transmissão de conhecimento. Todos estes aspectos irão delineando as cartografias em quilombos como uma grande quantidade de peças que vai se encaixando para montar o seu mapa sócio-histórico e cultural. (NUNES, 2010, p. 201).

Ser afro-gaúcho é compreender todas as diferentes colaborações que foram constituintes de nossa ancestralidade negro-africana, trazidas de África nas memórias dos lá sequestrados, pelas diferentes etnias trazidas como mão-de-obra escravizada. É vislumbrar as semelhanças e diferenças com os outros povos originários, que aqui já habitavam, que também foram explorados e expropriados, de outras formas e medidas, mas que resistiram dentro de suas possibilidades históricas e materiais. É reconhecer os traços das contribuições dos colonizadores e colonos, que trouxeram aos nossos antepassados, que co-habitaram e desbravaram estas terras e se tornaram seus donos também. E perceber que a tão desejada rota de fuga para além do Rio da Prata, também era a via de acesso a mais outras culturas, línguas e costumes diversos, tanto de outros colonizadores, como de outros escravizados, de etnias diversas, que deixaram suas marcas em nossa constituição como sujeitos históricos.

(...) na atualidade, recuperar os nichos de resistência negra, os nomes que levaram à frente a saga pela liberdade é realizar a tarefa de tornar os pampas um lugar em que os negros também sejam representativos de uma “identidade gaúcha”, e retirar a essência que envolve o espírito da tradição gaúcha é fundamental. A tradição gaúcha de forma essencializada. (...) As reminiscências da escravidão e as condições sociais desiguais decorrentes de uma abolição que, ainda sob o ponto de vista dos direitos, é inconclusa, criam estereótipos que remete as populações negras a uma situação em que a norma é o sofrimento; e por isso, para além da resistência quilombola, o que mais se pode recuperar deste território a fim de fortalecer sentimentos de pertença étnica e, acima de tudo, deslocar olhares estereotipados frente aos modos negros de ser? (NUNES, 2010, p. 208)

Ser negro (afrobrasileiro), aqui é diferente de ser negro em qualquer outra parte do Brasil! Temos nossa identidade, nossas raízes, nossas contribuições e valores, que agregamos conforme as identificações de nossos troncos ancestrais e regiões onde nossas famílias se constituíram. Ser negro na serra tem diferenças de ser negro nos Pampas ou nas Missões! Somos poucos, em relação a outras regiões do país, mas demarcamos nossos espaços e nossos ideais, em cada luta bem organizada. Mas, quando analisamos a história que temos conjuntamente, a partir dos primeiros escravizados deste sul, somos todos afro-gaúchos!

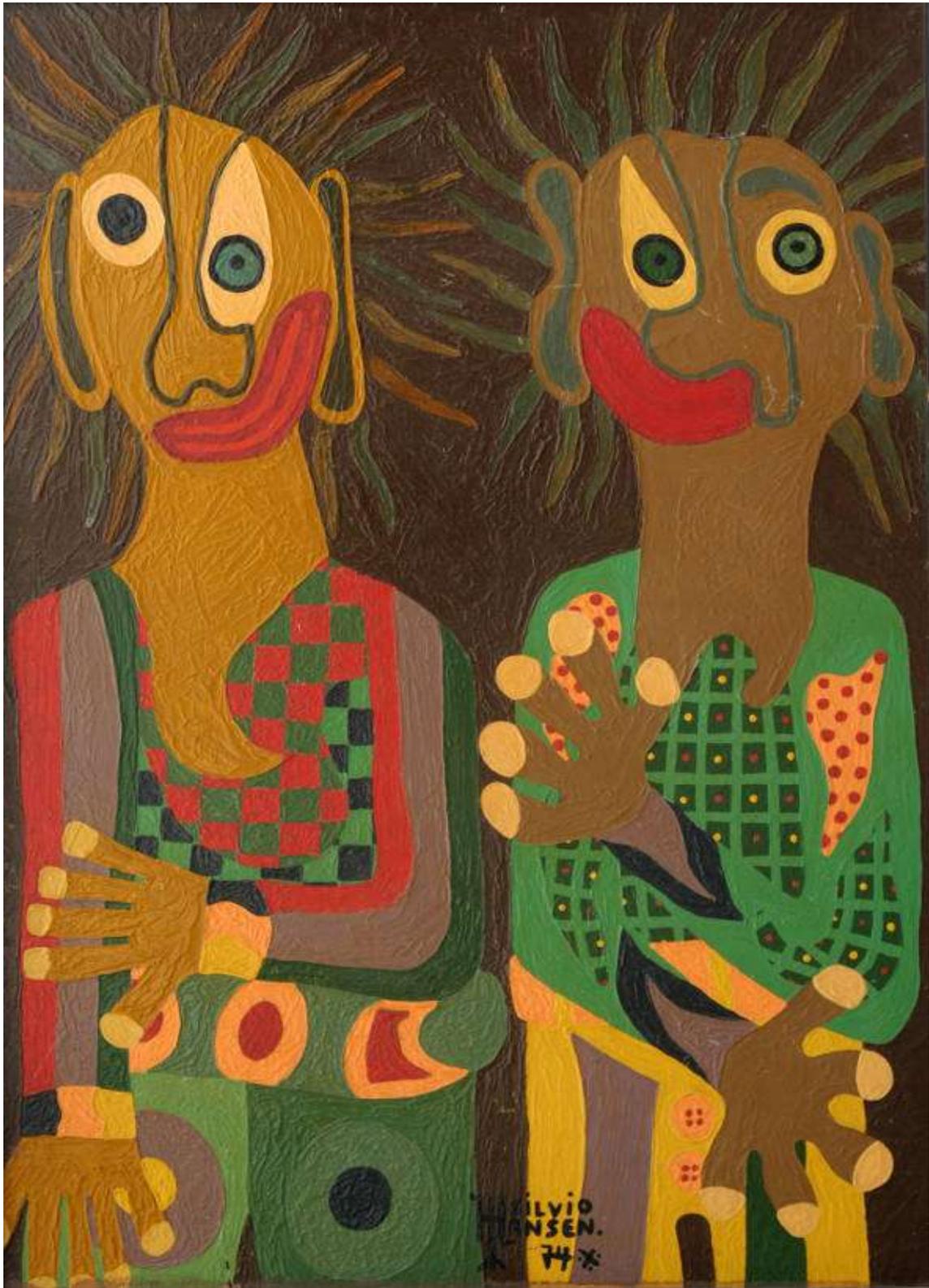


Figura nº 05 – Silvio Hansen - *Sem identificação* (1974). Pintura

## CANTIGAS DE SÃO COSME E SÃO DAMIÃO

(Mariene de Castro)

Ê Cosme! Ê Cosme!  
Damião mandou chamar  
Que viesse nas carreiras  
Para brincar com Iemanjá

Cosme e Damião  
Vêm comer seu caruru  
Cosme e Damião  
Vem que tem caruru pra tu

São Cosme mandou fazer  
Duas “*camisinha*” azul  
No dia da festa dele  
São Cosme quer caruru

Vadeia, Cosme, vadeia!  
Tô vadiando na areia.

São Cosme e São Damião  
Dois meninos quer brincar  
Bate palma, sereia do mar  
Dois-dois, ele quer vadiar  
Dois-dois, ele brinca no mar.

Cosme e Damião  
Ô cadê, Doum?  
Cosme e Damião  
Vem comer seu caruru

Vadeia Dois-dois, vadeia no mar  
A casa é sua Dois-dois  
Eu quero ver vadiar

Vamos levantar  
o cruzeiro de Jesus  
Pro céu, pro céu  
Pro céu da Santa Cruz

#### 4 *BEJIRÓ<sup>xxv</sup>! SALVE AS CRIANÇAS! SALVE OS IBÉJIS<sup>xxvi</sup>!*

Ao dobrarmos a esquina, já percebíamos a agitação na frente da *Terreira*<sup>30</sup>. Havia muitas crianças correndo no pátio da frente, de um lado para o outro entre alguns carros estacionados, conversando e rindo muito. Minha mãe segurava minha mão firmemente, e dava orientações ao meu pai, que trazia meu irmão em uma mão, e uma sacola cheia de guloseimas na outra. Ela pega a sacola e se despede, descendo uma escada lateral, em direção ao vestiário dos Médiuns da casa. E nós, ansiosos pela Festa, ficamos ali, entre as outras crianças, enquanto meu pai nos observa e conversa com outros pais da casa. Ao sermos chamados para dentro da *Terreira*, já sabíamos que a Festa iria começar, e tínhamos que nos sentar na Assistência, em silêncio, observando os rituais. Os Médiuns estavam concentrados, em roda, com seus vestidos e fardamentos coloridos ou todo branco, cheios de Guias de Contas<sup>31</sup> coloridas no pescoço, e no centro da roda uma toalha grande branca no chão, cheia de doces, garrafas de Guaraná (refrigerante) e uma bacia de merengada, alguns brinquedos num canto nos chamavam a atenção. Cânticos específicos, como o apresentado acima, eram entoados como rezas, como modo de concentração e demonstração de fé. Estes Médiuns nem pareciam os mesmos, algum tempo depois, rolando de um lado para o outro, cheios de merengue batido no rosto, jogando balas e Guaraná na Assistência.

Para nós, crianças acostumadas com as festividades na *Terreira*, a Festa de Cosme, Damião e Doum (ou Mesa de Ibejis, no Batuque e Candomblé<sup>32</sup>) era um Dia das Crianças antecipado (em final de Setembro), sobre o qual podíamos falar somente com outras crianças que, como nós, frequentavam a casa. Havia um tipo de código de silêncio, que era explicitado dentro de nossa casa, onde éramos educados a não dizer aos “estranhos” o tipo de festas ou eventos religiosos que participávamos. Procurávamos, nas outras crianças que convivíamos (na escola, na vizinhança ou na família estendida), os sinais que os identificavam como parte de nossa “*irmandade*”, daqueles que compartilhavam de nosso *segredinho*: uma “segurança<sup>33</sup>”

<sup>30</sup> *Terreira* é o nome que àquela entidade religiosa, a Casa Espírita de Umbanda Nossa Senhora Aparecida, em Porto Alegre/RS, usava para se referir ao espaço religioso, ao templo. Outros templos, tanto na Umbanda como no Batuque, aqui no Sul, se referem a este espaço no masculino – Terreiro. A ideia vem da mesma linha histórica: os primeiros espaços de resistência religiosa dos negros escravizados eram barracões sem piso, na terra batida e compactada, coberta por determinado tipos de folhas verdes (ervas). Em muitos lugares do país, ainda se usa ter Terreiro de terra mesmo.

<sup>31</sup> *Guias de Contas* é uma espécie de colar, fiado em nylon ou fio vegetal resistente, em pedrinhas de vidro, cristais ou resinadas, em cores e formas específicas para cada “entidade” (Orixá). São depositários de energia, de vibrações para cada linha de Orixá.

<sup>32</sup> A *Mesa de Ibejis* são festejos litúrgicos típicos das religiões de Matriz Africana, especialmente das Nações de Batuque no RS, e do Candomblé. Diferentemente da Umbanda, não tem uma data fixa no ano-calendário (27 de Setembro), mas deve ser realizado sempre que for realizada a sacralização de determinados animais, oferecendo alguns tipos de doces, balas, bebidas doces, etc. Algumas Yabás são homenageadas junto com os gêmeos yorubanos. As crianças são chamadas para seu entorno, e a cerimônia ocorre conforme a liturgia de cada Terreiro e Nação.

<sup>33</sup> “segurança” é um tipo de amuleto, que pode ser feito de fio de contas, fios de linha colorido, fitas trançadas ou Palha da Costa. Cada tipo tem uma função e uma representação energética para cada Linha de Orixá da Umbanda. Podem representar, também, um período de reclusão litúrgica e/ou preparação ritualística dentro do Batuque e Candomblé – Contra-Egun.

no tornozelo ou pulso, ou uma guia de Cosme, Damião e Doum<sup>34</sup> – contas em tons claros de rosa, branco e azul -, e com quem podíamos falar sobre “*aqueles assuntos*”. Queríamos apenas ser crianças, queríamos poder contar às outras crianças, na escola, na rua, nas festas familiares, o que fazíamos, aonde íamos, como era divertido estar nestas festas, mas não podíamos, não era permitido. E quando questionávamos tal limitação, já um pouquinho maiores, vinha à explicação de que “os outros não entenderiam”, tinham vidas diferentes, podiam nos tratar mal. Era estranho, pois achava que todas as crianças eram apenas crianças, em qualquer lugar, em qualquer família, mas nossos pais diziam que não era bem assim... Em cada casa, em cada família, tinha um jeito diferente de se ser criança, e os outros podiam “estranhar” o nosso jeito de ser!

A ideia destas festividades, seja da Mesa de Ibejis ou Festa de Cosme e Damião, é homenagear as infâncias através destas divindades que são sempre os gêmeos, porque nas palavras de Bába Hendrix de Orunmilá, do *Ilé Àṣẹ̀ Òrìṣà Wúre*,

[...] eles representam um poder grande de prosperidade, porque é importante para o Yorubá ter muitos filhos. A criança é respeitada, ela é educada com rigor também, mas ela é o elemento chave pra nossa própria existência. A gente não vive a vida pensando somente lá na vida, a gente pensa também no pós-vida. E ela depende da nossa memória, então cultivar o Ibejis é garantir a continuidade, garantir a vida destas crianças. Uma criança não pertence à mãe e ao pai, uma criança pertence a toda a família, a toda a comunidade, e todo mundo se preocupa. Então é por isto que existe esta mesa. (Documentário “O Batuque Gaúcho”, 2012).

Lembro-me de cada detalhe daquelas festas, de nossa convivência com as outras crianças da *Terreira*, do contexto de silenciamento que éramos submetidos, por medida de preservação (medo da intolerância religiosa e racismo<sup>35</sup>), que os adultos nos impunham. Ouvíamos, desde pequenos, histórias das infâncias de nossos avós, pais e outros mais velhos de nossa família estendida, e isto as tornava vívidas em nossas memórias.

<sup>34</sup> DOUM simboliza o ESPÍRITO em sua PRIMEIRA FASE de ENCARNAÇÃO. Representa a criança recém-nascida e por extensão, a primeira infância. A energia pura, o espírito imaculado. No cristianismo é sempre representada pela imagem dos gêmeos SÃO COSME e SÃO DAMIÃO. Na Umbanda há uma terceira imagem menor entre os dois santos e representa "DOU" (ou mais popularmente "DOUM"), o primeiro filho nascido após o parto gêmeo. Cosme, Damião e Doum eram trigêmeos e que com a morte de Doum os outros dois irmãos se tornaram determinados em aprender e praticar a medicina para curar a todas as crianças, sempre de forma gratuita. Doum personifica as crianças com idade de até sete anos de idade, sendo ele o protetor das crianças nessa faixa de idade. Os Erês são guardiões de um Ponto de Força do Reino Elementar, e atua sobre toda a humanidade, sem distinção de credos religiosos. Verificamos que em toda a história, grandes mestres da pintura deixaram legado à humanidade obras valiosas com figuras de anjos infantis retratando-os com sensibilidade e demonstrando suas formas com grande pureza. Partes retiradas do Livro: “UMBANDA SAGRADA” de Rubens Saraceni - [https://www.facebook.com/permalink.php?id=172003896268490&story\\_fbid=179274525541427](https://www.facebook.com/permalink.php?id=172003896268490&story_fbid=179274525541427)

<sup>35</sup> (...) o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo, estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (...) De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p. 22-23)

Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E, se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mímica e os ruídos do ambiente, como os sons da guitarra que o griot Diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida, e que ainda escuto agora...

Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração “resumir”. O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra, a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito. (BÂ, 2013, p. 11)

Pensar nesta infância, vivenciada de forma plena com aqueles que partilhavam dos momentos mais privados, e silenciada, em parte, para os outros “*de fora*”, instiga-me a pensar que havia *infâncias* diferentes neste contexto social ao qual estava inserida, e que eram diferentes, inclusive, das infâncias que meus pais, tios e primos mais velhos, relatavam de si. E muito mais diferente ainda, das infâncias relatadas por minhas avós, e pelos outros *mais velhos* com os quais tive oportunidade de conviver, ser educada e constituir-me como sujeito múltiplo, “gestado por um processo de subjetividade, que verga a força do sujeito em si mesmo, de forma que se possam constituir novos modos de existência, novas subjetividades” (SOUZA, 2012, p. 14).

#### 4.1 INFÂNCIA... QUAIS INFÂNCIAS?

Acredito que compreender a história da minha infância e agora a das infâncias, em sua pluralidade de tempos e contextos, é conhecimento básico para quem se dispõe a trabalhar e pesquisar a partir dos relatos *de, como e sobre* crianças pequenas. Estas crianças têm formas diferentes de compreender o mundo que a cerca, as relações sociais e familiares, o outro enfim, que está ao seu lado, e como este outro o relata e o descreve, e como isto influi na constituição destas infâncias.

Histórica e culturalmente, vários autores têm se debruçado sobre observar este contexto em que se constituem estes sujeitos em formação, sendo que o conceito de infâncias, em sua complexidade, assume concepções diversas, pois é historicamente datado e assinado segundo diferentes visões de mundo.

Na diversidade de posições, um consenso entre os historiadores vem progressivamente se firmando: o de que *a* história da infância não existe, posto que existem em tempos e lugares específicos diferentes histórias para crianças que se diferenciavam por sexo, por condição social, por idade, pela cultura, pelo lugar onde nasciam, por sua relação com os adultos. Categorias que foram se definindo cada

vez mais no transcorrer dos séculos e que podem ser reconhecidas na atualidade. (MULLER, 2007, p. 18).

As infâncias que procuro observar e relatar são, inequivocamente, plurais, diversas em percursos e contextos, numa dinâmica social, histórica e cultural em que cada criança se encontra efetivamente. Os questionamentos que instigam historiadores e pesquisadores são *que crianças e que infâncias* são estas, e como estes conceitos se complementam e são interdependentes.

Ao pensar neste questionamento, Santos (2006, p. 29) afirma que a pergunta “O que é isto – A infância?” não era a “fonte de inquietações dos homens antigos e medievais (e em alguns discursos modernos), porque não havia lugar na infância em seus mundos.” Significa, então, dizer que se não há lugar para esta pergunta intencionalmente colocada em seus estudos, é “porque não há visibilidade política, social e histórica para essa situação de humanidade”. E lembra que a própria etimologia da palavra confirma essa ideia de análise periférica de infância: *Enfante*, derivado do latim *infans*, que é criança e significa ser destituído de fala, sem lugar no discurso, e na análise deste contexto. Os adultos eram o centro da vida social, enquanto as crianças eram sua extensão. “Assim, ao ser designada como infantil, a criança passa a ser vista como um ser cuja palavra não deve e não pode ser levada em conta” (DORNELLES, 2002, p. 30), não tem valor para a sociedade em que está inserida.

É preciso compreender esta relação entre as crianças e as infâncias, pois nesta perspectiva, precisa-se estabelecer a diferença entre os dois conceitos, e a relação histórica entre ambas, ou mesmo as condições de possibilidades para a sua invenção. Legalmente estabelecida no Brasil, às crianças são definidas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, como sendo os indivíduos que possuem idade entre 0 e 12 anos de idade incompletos. Este conceito está mais ligado ao desenvolvimento cronológico, individual, numa dimensão mais psicológica. Para Müller (2007),

A infância se refere exatamente a um conjunto de seres humanos que tem características próprias e que, usado o termo, já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da categoria onde se encontram estes sujeitos. A infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, *ser criança e ter infância* não significa a mesma coisa. (p. 18).

Ainda que não tenha o mesmo significado, são conceitos relacionados epistemologicamente entre si, sendo visível aos olhos o quanto estas infâncias foram

mudando ao longo de nossa história, e conforme os diferentes lugares sociais que as crianças se constituem, aprendem, e são fabricações da nossa sociedade, que acabam por produzir outras sociedades, outras crianças e outras infâncias.

Dentre muitos estudiosos sobre a infância, a pesquisa de Ariès (1981) assumiu ares de um clássico na área, representando um ponto de partida de muitas pesquisas em educação, demonstrando as mudanças sociais e históricas no contexto da infância narrada. Este autor aponta que “o sentimento de infância veio surgindo do século XII ao XVIII. Na arte medieval até o século XII não se detecta nenhuma expressão infantil”, podendo demonstrar que não haveria um lugar para a infância neste mundo analisado a partir das artes com crianças europeias urbanas. Apesar de ter sofrido muitas críticas, incluindo o prefácio da edição brasileira de 1981, como aponta Dornelles (2002, p. 28), na busca pelo “ponto zero” de seus conceitos, ignorando “completamente o conceito de juventude e os ritos de passagem nas comunidades rurais e urbanas das chamadas sociedades tradicionais”, prendendo-se a uma tradição histórica documental, como único testemunho da verdade e da certeza. Em vários outros estudos encontrados durante a realização Estado da Arte para o Projeto de Dissertação, há um detalhamento histórico bem amplo, utilizando os estudos de Ariès (1981).

De forma mais simplificada, podemos dizer que, a figura da infância ou sua representação não existia na arte medieval até por volta do século XII (p. 50), sendo que aqui a infância começa a ter um valor social em si, como um conceito, um valor como “categoria própria”, representado a partir da iconografia desta época. O lugar das crianças começa a aparecer, em algumas famílias, neste período, em registros da época, como pinturas de crianças em berços. No século XIII, surge certo sentimento de “*paparicação*” com as crianças pequenas, no meio familiar. Este sentimento despertou um prazer pelos modos típicos das crianças se comportarem, com leveza e pureza próxima a anjos, e suscitou, também, sentimentos de irritabilidade e repúdio.

Durante os séculos seguintes – XIV e XV, esta visão sobre as crianças evoluiu, e segundo Ariès (1981, p. 54), a imagem das crianças-anjos e infâncias sagradas se ampliaram e diversificaram: “sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância, que apenas um observador atento poderia isolar no século XIII, e que não existia de todo no século XI” (ARIÈS, 1981, p. 54).

Nos séculos XVI e XVII, a criança sai do anonimato, passando a figurar nos retratos de família e cenas coletivas de sua comunidade, inclusive na iconografia da efígie funerária, mesmo que fosse ainda sobre a morte dos pais, pois era raro serem representadas em seus leitos de morte, pois o quantitativo de mortes infantis era muito alto. “A criança era tão

insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” (ARIÈS, 1981, p. 57), e quando não batizadas eram até enterradas nos pátios das casas, como fazíamos até pouco tempo, com cães e gatos domésticos. A crescente “paparicação” das crianças não se limitava apenas às pessoas bem nascidas, “as quais, ao contrário, sob influência dos moralistas, começavam a abandoná-la” (Idem, p. 162), espalhava-se pelo povo também, havendo relatos de que as crianças pobres eram especialmente mal-educadas.

No início do século XVIII, encontramos dois sentimentos básicos em relação às crianças, nas suas famílias: preocupação com a higiene e a saúde física. Aparecem as preocupações maiores com a educação das crianças, tornando-se assunto sério e digno de atenção. “Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (Idem, p. 164). Neste período, a Europa inicia sua ascensão da vida urbana, com a vida moderna industrial, que exige uma mão-de-obra em maior quantidade para as cidades em crescimento. Aqui, observamos as diferenças entre as crianças que foram representadas nas iconografias analisadas por Ariès, fonte de suas pesquisas históricas, e as crianças das classes mais populares lembradas por Kuhlmann Jr. (2001) e que embasam suas críticas ao primeiro, as quais adquirem certo volume. O autor relata que “as classes sociais que tinham condições de serem retratadas eram a da nobreza e a do clero” (p. 24), tendo praticamente nenhuma representação destas outras infâncias, mais pobres, em seus relatos. As crianças e suas diversas infâncias existiam antes e além da pesquisa de Ariès, constituindo-se sujeitos múltiplos, e o próprio autor tem noção dos limites da mesma.

Mesmo em abordagens que tornam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, com, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN JR., 2001, p. 23-24).

É neste contexto que Ariès aponta que a criança do século XVIII passa a ser percebida como mão-de-obra útil e, portanto precisava ser resguardada, pois seriam futuros adultos trabalhadores. Percebe-se que o conceito de infância, neste período, já compreende uma dimensão histórica e social diferenciada, mas limitada ao ser um *sujeito que trabalha*, num contexto diferente do *aprendiz de um ofício*, como anteriormente. Müller (2007) explica

que havia diferenças, sutis ou nem tanto, entre as crianças, de acordo com sua classe social, e que as crianças pobres sempre trabalhavam desde muito cedo, enquanto as de categorias intermediárias, até o século XVIII, nem sempre trabalhavam, e no século XIX, estes estudavam e as crianças pobres trabalhavam e estudavam, ou só trabalhavam. As crianças das classes altas só estudavam... E esta ideia se amplia mais ainda no século XIX, fortalecendo-se a concepção de que “a infância é construção da Sociedade, da Cultura e da Escola” (SANTOS, 2006, p. 33).

Nestes estudos, podemos entender o quanto os olhares que os adultos têm sobre as diferentes infâncias, e o contexto social em que estão inseridas, colocam em suspenso o conceito que delas fazemos, e a importância social a elas atribuída. De uma visão de uma infância natural – naturalmente boa, má, pecadora, irracional, etc. – a extensão natural de seus pais, sendo compreendidas, posteriormente aos estudos de Hegel, como uma construção historicamente construída, como retoma Santos. Ariés (1981) também reafirma esta ideia de infância como construção social, ao abordar a década de 60 do século XX, e especificar que “essa construção é montada a partir das novas formas de falar, pensar e sentir dos adultos em relação *ao que fazer* com ela” (SANTOS, 2006, p. 33), pois as mudanças da vida Moderna, seus conflitos e problemas sociais, iniciam um processo de valorização e cuidado destas crianças, as quais, haviam se tornado um problema para o processo de industrialização europeu.

#### 4.2 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DE INFÂNCIA E O CONTEXTO BRASILEIRO: OS DESTINOS DE CADA QMÔDÉ<sup>36</sup>!

As infâncias da minha ancestralidade familiar aproximavam-se muito mais da infância que coube a jovem *Ullunga*, como veremos abaixo, do que a por nós vivenciada, em uma família multiétnica e multicultural, com fortes influências afro-indígenas. E foi diferente das infâncias vivenciadas por nossos filhos, que já não precisavam esconder as práticas culturais e religiosas, e se constituíram como outros sujeitos, em outros tempos. Assim contava-se de *Ullunga*:

Se o destino fosse outro, Ullunga teria crescido entre os seus, numa aldeia angolana, e lá mesmo deixado de ser criança. Por ocasião da primeira menstruação, os mais velhos da linhagem lembrariam os ancestrais, bichos seriam sacrificados e ela quiçá

<sup>36</sup> *Qmôdé*: termo em língua yorubá, utilizado no Candomblé, que significa criança. (BENISTE, 2014, p. 618)

permanesse reclusa durante toda a regra. Talvez lhe fosse vedado ingerir alguns alimentos e pronunciar certas palavras. Se originária de terras mais meridionais, evitaria contato com homens e gado; houvesse nascido mais ao sul ainda, traria marcada no corpo a nova condição, pela extração do clitóris ou a retirada do hímen. Ullunga talvez fosse até obrigada a mudar de nome. Eram ritos que marcavam a entrada na puberdade e o fim da infância.

No entanto, Ullunga caiu na rede do tráfico de escravos que se dirigia para o Atlântico. Em certo dia do ano de 1736, documentos portugueses a mostram extenuada, em meio a setenta outras pessoas também capturadas. Sabemos que passou por Benguela e que pode ter sido embarcada para o Brasil. Se sobreviveu à travessia oceânica, foi das poucas crianças a aportar deste lado do Atlântico, pois o tráfico privilegiava adultos do sexo masculino. Apenas 4% dos africanos desembarcados no Valongo, naquela época, possuíam menos de dez anos de idade. Se Ullunga foi um deles, logo aprendeu que, no Brasil, o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor. Uma vez na América, Ullunga seria uma criança escrava. (GÓES & FLORENTINO, 2013).

A história de Ullunga nos revela uma das faces mais sombrias das infâncias em solo brasileiro: a das crianças escravizadas! Diferentemente das crianças pesquisadas por Ariés (1981) na Europa, estas crianças foram submetidas a toda a sorte de violências, desamparos, separação familiar e trabalhos forçados, na época moderna brasileira. Junto com as crianças indígenas, foram aculturadas, adestradas para acomodarem-se ao sistema econômico escravagista do período colonial, que as explorava desde cedo, assim que saíam da primeira infância, lá pelos sete anos de idade. Obviamente, mesmo para as crianças brancas, as crianças tidas como “livres”, mas pertencentes às classes mais populares, a vida não era de todo tão diferente das crianças negras e indígenas neste Novo Mundo.

Com os olhares dos navegadores e exploradores europeus voltados para o Novo Mundo, a partir do século XV, as Américas são vistas como um lugar exótico, principalmente por sua fauna e flora, e por seus habitantes *diferenciados*, com modos, hábitos e fenótipos tão diversos. Um paraíso pronto para ser apropriado, explorado e colonizado.

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Quem são os recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. A península ibérica constitui nos séculos XVI-XVII o palco principal dos debates sobre esse assunto. Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representantes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos, considerado como representante da raça<sup>37</sup> negra.

<sup>37</sup> Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. Alguns biólogos antirracistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora

Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria Bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão. (...) A variabilidade humana é um fato empírico que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. (MUNANGA, 2004, p. 2)

Este olhar dos colonizadores é de muita estranheza, como aponta o autor, pois fala de um lugar etnocentrado<sup>38</sup> europeu, que os julga e relata como sujeitos sem humanidade, ou melhor, sem a humanidade que estes europeus tinham por certa ou errada, normal ou anormal. Santos, citando Santomé (1995) revela as percepções dos europeus sobre os indígenas a partir de seus próprios padrões.

Daí pode ser gerada uma desqualificação ou a própria negação da humanidade do outro. A crença moderna em progresso humano como único, linear e determinado, diz respeito também às questões raciais/étnicas. Para o Ocidente branco, o único modelo (linear, determinado e inquebrantável) de humanidade é o experimentado por ele próprio. (SANTOS, 1995, 35).

É importante lembrar que no Brasil, nos períodos da Colônia e o Império, segundo aponta Del Priore (2013), havia pouquíssimas definições para crianças e infâncias, sendo que “na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.” (p. 84) Nos documentos que descrevem a vida social na América Portuguesa, as crianças são referidas por expressões como “Meúdos”, “ingênuos” ou “infantes”.

Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII era quem melhor definia o que fosse a primeira idade do homem: a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. Na lógica de Galeno, o que hoje chamamos de infância corresponderia aproximativamente à puerícia. (DEL PRIORE, 2013, p.84).

Esta “puerícia” era dividida em fases diferenciadas, que poderia variar conforme “a condição social de pais e filhos”. A primeira ia do nascimento até o final da amamentação, que neste período poderia se estender até os três ou quatro anos de idade. A segunda fase se estendia até os sete anos de idade, e caracterizava-se pelo fato das crianças crescerem à

concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria de dominação e de exclusão. (MUNANGA, 2004, p. 22-23)

<sup>38</sup> Etnocêntrico: et.no.cên.tri.co ->adj (etno+cêntrico) 1 Inclinado a considerar a sua própria raça ou grupo social como o centro da cultura. 2 Que apresenta certa incapacidade de ver culturas estrangeiras desapaixonadamente. 3 Que se concentra sobre uma raça como interesse ou objeto principal. (Dicionário On Line Michaelis UOL)

sombra dos pais, pois os acompanhavam nas tarefas diárias. Depois dos sete anos, as crianças passavam a trabalhar, “desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda, aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”” (DEL PRIORE, 2013, p. 84-85).

Os relatos destas infâncias no Brasil, no período Colonial e Império variam de acordo com a cultura, etnia<sup>39</sup>, classe social à que se referem. Tanto no nascimento quanto na educação familiar e social, ou mesmo convivendo nos mesmos espaços domésticos (urbanos ou rurais), havia diferenças nos relatos e pesquisas sobre estas crianças.

É a heterogeneidade que precisamos configurar, ou a maneira pela qual a maioria das crianças brasileiras escapa dessa estrutura social, de que maneira “habita” nesta estrutura, ou seja, como as crianças constroem e são construídas em suas infâncias. Consideramos criança e infância a partir daquilo que as diferencia. Isso quer dizer que, nos processos e práticas sociais que incidem e constituem as crianças, desde o início, há recorte de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social produzindo diferenças. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011, p. 52)

O padrão considerado natural ainda seguia sendo o europeu: as crianças brancas, de religião cristã, de família consanguínea, de idioma português, de colégio interno, cuidada por outros, segundo Müller (2007). Estes recortes culturais, étnicos e raciais aparecem, inclusive, na forma de tratamento a estas crianças, pois os indígenas já estavam aqui quando os portugueses chegaram, e logo vieram os negros-africanos. “Havia particularidades e diferenças na vida de quem era *moleque* ou *moleca* (crianças negras), *curumin* (criança de origem indígena) ou *sinhozinho* e *sinhazinha* (filhos dos brancos)” (p. 99). Mesmo havendo a convivência entre estas culturas, que misturou rituais, vestes, costumes e outras características, esta convivência não era pacífica, sempre existindo uma resistência de todas as partes, principalmente ao processo de escravização e colonização, tanto dos povos indígenas e negros-africanos.

Estas diferenças eram notórias desde a concepção das crianças. As mulheres negras-africanas tinham as suas tradições na hora do parto de seus rebentos. Na tradição das mulheres Kalunga<sup>40</sup>, a gestação e o parto têm tradições diferentes, mantidas de seus ancestrais africanos

<sup>39</sup> O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm língua em comum, uma mesma religião ou cosmo-visão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc... que são ou foram etnias nações. (MUNANGA, 2004, p. 28-29)

<sup>40</sup> No texto do MEC, o termo kalunga é escrito com ‘k’, seu uso é atribuído aos africanos do Congo e Angola e tem outro sentido, ligado às suas crenças religiosas. É nome de um lugar de passagem por onde os homens entram em contato com a força de seus antepassados, tornando-se ilustres e importantes, porque mostra que eles têm incorporado em sua vida a força de seus antepassados. (MEC. SEF, 2001). Não podemos deixar de assinalar, que lá como aqui, Kalunga é nome de um lugar. Kalunga enquanto palavra de origem africana - *Bantu* –

no Quilombo Kalunga em Goiás. Durante a gravidez, a mulher Kalunga não pode sentar-se no batente da porta, pois atrapalha o nascimento. Também não pode comer arroz, pois pode fazer a criança “grudar”, demorando a nascer. E, ainda, se estiver parido um menino, deve ficar um ano sem comer carne de veado ou tatu, assim como de alguns peixes, como piau, surubim e barbado, pois são considerados alimentos remosos<sup>41</sup>, que dificultam a recuperação da mulher (GODINHO, 2008, p. 71).

Na cultura das mulheres Kalunga a função de parteira é uma das mais importantes, pois todas as mulheres vão acabar precisando delas, visto que estas mulheres são educadas para serem mães, esposas e parteiras. Não existem proibições de atividades durante a gravidez para estas mulheres, e nos últimos dias, elas costumam mudar-se para a casa das suas mães, para terem seus filhos por lá. A parteira tem que ser da confiança do marido, e vai até a gestante para acertar os detalhes do parto, dias antes do fato. No momento que a mulher entra em trabalho de parto, outras mulheres próximas se unem, cumprindo tarefas específicas.

As Kalungas ajudam as parturientes a extravasar suas dores coletivamente, porque dividem as funções na hora do parto entre pelo menos quatro mulheres: ‘a do buraco’, encarregada de pegar o bebê e a única a ver a genitália feminina; ‘a do suspiro’ que segura à mulher e a massageia nas costas; ‘a da banda’, que se divide entre o quarto e a cozinha, pois é sua tarefa providenciar os materiais necessários, água quente, chás, banhos, entre outros; e por fim a do ‘consolo’, que procura acalmar a futura mamãe (GODINHO, 2008, p. 73).

Após o parto, o umbigo da criança, é ungido com um óleo de mamona, que depois é passado diariamente, para acelerar a cicatrização. Quando o toco de umbigo cai, a mãe Kalunga passa uma mistura em pó de fumo e ervas, para terminar a cicatrização, e não crescer uma hérnia no local. O cotoco de umbigo é devidamente guardado, “pois tem um destino ritual que é feito para dar sorte à criança quando crescer, pois existe uma crença entre as famílias, que, o umbigo não pode ser jogado fora de qualquer jeito, precisa ser enterrado no pé de uma árvore ou na porteira do curral. (...) Segundo algumas mães se o umbigo for comido por rato à criança quando adulta virará ladrão”. (GODINHO, 2008, p. 75).

Del Priore (2013) relata que as mães negras africanas, assim como as indígenas, esmagavam o nariz dos bebês recém-nascidos, dando-lhes uma forma mais agradável à estética étnica. “Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão

---

tem também múltiplos significados: boneca de madeira, a lunga ou calunga; palavra mágica; ‘O mar divinizado dos angolezes’; Deus das profundezas do globo terrestre. Kalunga, mar, campo sagrado para repouso dos ancestrais (cemitério). Kalunga em Quimundo é tratamento de ‘pessoas ilustres’, de ‘homem nobre’ e, ainda, “lugar sagrado, de proteção”. (BAIOCCHI, 1999, p. 41) Para os moradores do quilombo Kalunga e as pesquisadoras Baiocchi (1999) e Jatobá (2001), “*calunga substantivo comum é o nome de uma plantinha - *simaruba ferruginea**”, existente à beira do córrego que também leva o nome de Kalunga, neste caso, com K. Os moradores que residiam mais próximos desse córrego foram os primeiros a levar o nome de Kalunga. (GODINHO, 2008, p. 22)

<sup>41</sup> Segundo Dona Isabel, moradora da comunidade de Malhadinha, remoso é todo alimento que pode demorar a cura de alguma doença ou a cicatrização de algum ferimento. (GODINHO, 2008, p. 72)

de folhas, já sorvida pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos imergia-se a criança três vezes na água.” (p. 86)

Após o nascimento, a alimentação era vigiada pelos médicos daquele período, com ênfase na amamentação materna como alimento principal, e cura para muitas doenças. O hábito da amamentação por mais tempo das mães indígenas pode ter incentivado as outras mães da colônia, já que as mães europeias entregavam seus filhos para outras pessoas criarem. Além do leite materno, também era comum às mães darem comidas engrossadas com farinha, que causavam vários tipos de problemas, como cólicas, lombrigas, etc. Estas papinhas, segundo Del Priore (2013), eram uma forma das mães engordarem seus pequenos filhos, “revanche simbólica sobre a mal-nutrição crônica” (p. 88), a fim de tentar evitar a morte prematura, fato muito normal naquele período. As escravas alimentavam as crianças brancas com mingau de tapioca, levado à boca com os dedos, o que escandalizava os médicos ibéricos, que associavam os alimentos grosseiros ao desenvolvimento de crianças pouco inteligentes.

A técnica de pré-digestão de alimentos embebidos na saliva dos adultos significava muito mais um cuidado, do que falta de higiene. Na tradição africana, até os três anos, as crianças comiam pirão de leite ou farinha seca com açúcar bruto de manhã; leite com jerimum ou escaldado de carne ao almoço. O prato de resistência era o feijão cozido, servido com farinha e machucado à mão. Leite de cabra era considerado poderoso fortificante infantil. Faltando leite à mãe, alugava-se uma ama de leite negra (isso no caso das famílias de posses, e já no início do século XIX) ou entravam em cena as papinhas mais variadas. (...) As diferenças sociais acentuavam as distinções entre ricos e pobres; os últimos, sem dúvida, mais vulneráveis e adoentados. (...) As crianças indígenas recebiam o mesmo tratamento, observado aliás pelo cosmógrafo francês André Thevet, no século XVI. Os pequenos mamavam e comiam frutas e farinhas mastigadas pelas mães. (DEL PRIORE, 2013, p. 88-89)

Estes hábitos se estenderam por séculos, alcançando nossos dias atuais, por mais recomendações médicas que contrariassem, pois lembro-me dos diversos relatos de meu pai referentes à sua infância, em que a vó Isaura, sua Mãe-Tutora, quando “*as vacas estavam magras*”, engrossava o café preto com farinha. E, assim como a autora relata o fato das simpatias para as mães terem leite, usando patuás de contas peroladas, nossas gerações atuais (de minha mãe, tias e a minha) eram incentivadas a tomar alguns tipos de infusões e até bebidas alcólicas (cerveja preta) para aumentar o fluxo de leite.

Os problemas de higiene e alimentação afetavam todas as crianças (brancas, indígenas e negras), de formas e quantitativos diferentes. Morriam um enorme quantitativo de crianças pouco tempo após o nascimento. Os hábitos trazidos pelos lusos recém-chegados, de poucos banhos e horror ao ar livre, os atingia fortemente, principalmente pelo excesso de

agasalhos utilizados, que causavam sarna e outras doenças de pele. O hábito dos indígenas foi elogiado pelo médico holandês Guilherme Piso, “morador de Recife na primeira metade do século XVII, (...) no qual a criança era livre de panos grossos e agasalhos pesados” (DEL PRIORE, 2013, p. 91). Até a metade do século XIX, as causas de morte seguiam praticamente as mesmas dos séculos XVI e XVII:

[...] o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas de leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade da casa”, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras questões presentes até hoje. (DEL PRIORE, 2013, p. 92)

Até na hora da morte, as diferenças culturais e de classe social apareciam. As crianças das classes mais abastadas tinham um verdadeiro cortejo, com flores, velas e até peruca loira, pelas ruas dos vilarejos. As crianças das classes mais populares, incluindo os filhos de negros forros, tinham os objetos do féretro alugados, inclusive “flores artificiais e coroas”, para cumprir os rituais mínimos da Igreja Católica e enterrar dignamente seus rebentos. “Escravinhos e indigentes utilizavam, apenas, um tabuleiro recoberto por uma toalha” (Idem, p. 93). Isto se as crianças fossem batizadas, pois caso contrário, os corpos dos pagãos podiam ser enterrados no jardim em frente às casas.

As crianças que sobreviviam era merecedoras de todos os cuidados possíveis de suas famílias, embalados em redes pelas mães indígenas, em xales enrolados nas costas das mães africanas, ou nos raros bercinhos de madeiras nas casas de mães brancas, entoando canções onomatopéicas trazidas de Portugal, ou o acalanto descrito como cantiga do *macuru*, sendo o *macuru* o berço indígena. E as “mães negras”, muitas vezes amas de leite, que contavam histórias para assustar os pequenos teimosos e chorões, sobre negros velhos, *papa-figos*, *boi-tatá* e *cabras-cabriolas*. “A cultura africana fecundou o imaginário infantil com assombrações como o *mão de cabelo*, o *quibungo*, o *xibamba*, criaturas que, segundo Gilberto Freyre, rondavam casas grandes e senzalas aterrorizando os meninos malcriados”. (Idem, p. 94).

Apesar de serem recriminados pelos mais moralistas, os excessos de mimos ganhavam espaço nas famílias do Império, de todas as classes sociais. Faziam-se presentes no dia a dia, nos cuidados diários, nos cuidados maternos até na hora de morrer deixando os pedidos de cuidados extremos registrados em seus testamentos.

Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação. Mas isto não era privilégio do Brasil. Nas

grandes famílias extensas da Europa ocidental, onde a presença de crianças de todas as idades e colaterais era permanente, criava-se uma multiplicidade de convivências que não deixavam jamais os pequeninos sós. (DEL PRIORE, 2013, p. 96)

A influência da Igreja Católica era muito forte neste período, e estes pregavam que estes mimos enfraqueciam o caráter dos pequenos, e acreditavam que os castigos físicos moldavam o bom caráter. Isto também era praticado dentro das escolas, onde os professores podiam usar dos “golpes das disciplinas ou palmatórias quando virem a repreensível preguiça que é a culpada dos seus erros”. Em família, esta violência podia ser dirigida as mães, e acabar atingindo os filhos, e em muitos casos, levar a separações, e abandono, chegando até a mendicância e orfandade.

Estas infâncias tão diversas conviviam neste período Colonial e do Império: a branca, tida como padrão a ser seguido e dotada de beleza, civilidade e humanidade; a indígena, destituída de humanidade e incivilizada; e a negra, dos filhos dos escravizados africanos, que além de incivilizada e destituída de humanidade, passa a ser um problema, “já que teria que ser alimentada e formada em um ofício, gerando prejuízos para o sistema escravista-latifundiário. Os brancos-europeus interessavam-se pelos escravos adultos, por gerarem lucro imediato, a partir da mão-de-obra já pronta para a exploração pelo trabalho” (SANTOS, 2006, p. 36).

Além destas infâncias, já conceituadas e historicizadas anteriormente, há outra infância presente neste período, que causava maior estranheza aos brancos-europeus: a infância mestiça, um hibridismo que surge das relações inter-étnicas. A ideia é de que esta infância mestiça seja uma “degeneração racial, deficiente em energia e construção mental, destituída de qualidades culturais, muito feia e sujeito inviabilizador do futuro e progresso da nação” (Idem, p. 38). Assim, medidas urgentes precisavam ser tomadas para que se pudesse salvar o futuro deste país rapidamente, já que a escravização dos negros chegara ao fim, e estes se misturavam nas cidades e arrabaldes; os indígenas que sobreviveram se retiraram majoritariamente para locais mais afastados (florestas e áreas de pouco acesso e interesse exploratório naquele período), e assim se formavam as novas composições familiares e sociais, miscigenadas e/ou segregadas culturalmente. Concordo com Ferraro e Dornelles (2015), quando afirmam que, esse tópico se amplia no momento em que se observa que o ideal eugênico em sua extensão social: as ciências em sua interface com a história onde, ao colocarmos em suspenso às questões da eugenia representada como uma ideologia de “regeneração nacional” querer pensar que,

[...] a discussão em torno da eugenia é algo que pode ser compreendido e debatido a partir de conhecimentos adquiridos que envolvem variabilidade e seleção, ou seja, pode-se propor um debate acerca da viabilidade do projeto eugênico. (FERRARO e DORNELLES, 2015, p. 294)<sup>42</sup>.

Debater essas ideias que surgem das medidas de embranquecimento, nos anos 1920, com a maior fluência de imigrantes brancos-europeus, embasados nos pensamentos darwinistas e eugenistas que surgiam neste período, como discutido acima. O pensamento básico era ter uma grande e majoritária população de imigrantes brancos, que fossem incorporados à população, constituindo um futuro branco e sem conflitos, com perspectivas de progresso e qualificação das produções locais.

As manifestações da questão social recebem diferentes denominações e distintas explicações. Lembremos alguns exemplos de autores como Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Vianna que associaram os negros e seus descendentes a seres inferiores e incapazes. As teorias racistas propagadas por esses intelectuais incentivavam a imigração de europeus, alegando limitações intelectuais dos negros, índios e mestiços. Falavam em eugenias, massas deseducadas, mestiços doentios, desorganização social, patologia social, multidão, subversão (IANNI, 1991). O subdesenvolvimento era causado por esses seres “preguiçosos”. Era preciso corrigir essa massa que causava vergonha ao país (BRITO, 2013, p. 2).

Toda a questão social deste início de século XX passava pelo problema da proliferação dos estudos eugenistas, do racismo científico e da progressiva expansão das ideias de branqueamento no Brasil, onde governantes e população das classes mais abastadas divulgavam a necessidade de ampliar a vinda dos imigrantes europeus brancos, que “clareariam” a população brasileira, tendo uma esperança de que, mesmo miscigenando com negros e índios, poderiam “salvar” o futuro de toda uma nação, com genes mais puros e mais passíveis de sucesso social.

Todas as questões das misturas e compartilhamentos culturais foram negadas. Até mesmo o fato de que as mães-brancas, as famílias de origem europeias, mudaram seus hábitos de vestir, tomar banho, cuidar de suas crianças e alimentarem-se, a partir da convivência com as “amas negras” e as índias com as quais conviveram e tiveram seus filhos educados, por quase quatro séculos, não eram levados em consideração. Aliás, eram negados, e em alguns debates, repudiados, trazendo em discursos a necessidade de “retornar” os hábitos originais civilizados.

---

<sup>42</sup> Ver FERRARO, José Luís Schiffno e DORNELLES, Leni Vieira. Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na educação infantil. In: **Revista Eletrônica de Educação**. V.9, n.2, p.277-299, 2015. Site <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1094/411>

É neste contexto do início do século XX que ampliam-se e conquistam visibilidade os movimentos de resistência mais amplos das comunidades negras e indígenas, demarcando seus espaços e culturas, e discutindo como lidar com as questões da miscigenação e as noções de pertencimento racial, para além do fenótipo de cada indivíduo, trazendo para o centro do debate as questões dos direitos humanos.

#### 4.3 ENTRE A SENZALA E A CASA-GRANDE: A INFÂNCIA AFRODESCENDENTE NO BRASIL

Quando pequena, dos fundos da minha casa, eu tinha acesso, pela cerca, à casa do Vô Chico e da Vó Belinha. Era, literalmente, um pulinho, e estava no pátio deles. Era uma casa bonita, um chalé de madeira e material, que se destacava na rua humilde do morro do Espírito Santo, no bairro Serraria, zona sul de Porto Alegre/RS. Naquela época (anos 70), nossas ruas não eram asfaltadas, e por ser um morro, a parte da frente da minha casa era no alto de uma rua, e a parte dos fundos, embaixo do nosso chalezinho (uma casa humilde, sobre bases de tijolos tipo palafitas), dava pra rua do lado, onde eles moravam. O Vô Chico era um legítimo “*Preto Velho*”: sabe aqueles que a gente vê na frente das Floras<sup>43</sup>, em tamanho natural, e as pessoas põe umas moedas nas mãos, em oferendas? Pois é, o Vô Chico era assim: bem pretinho, de cabelos brancos, um palheiro na boca, uma bengala que era um galho grosso desbastado e lixado, no qual ele se apoiava nas grandes caminhadas, magro e sorridente por demais. A Vó Belinha era uma linda senhora branca, de olhos azuis brilhantes, cabelo bem branquinho, ágil e sorridente. Era a segunda esposa do Vô Chico - eu sabia que ela não era a mãe dos filhos dele, pois lembro-me do Seu Sadi, o filho que morava na casa ao lado deles, chamando-a de “Dona Belinha”. E eram vários filhos, netos, um povo negro! Ele era o companheiro de “*Terreira*” da minha mãe, ia e voltava com ela na longa caminhada que separava os dois lugares (do morro do Espírito Santo até a ponta do Campo Novo/Juca Batista) nas noites de “*trabalho*”. E a Vó Belinha era Benzedeira! Eles tinham um quartinho de madeira nos fundos, que dava pro nosso muro, e lá dentro ficavam os Santos, as Guias de Contas, ervas, velas, fumo, ou seja, todos os apetrechos para a realização de qualquer ritual que fosse necessário, em casa. Eu tive “*cobreiro*”<sup>44</sup>! Lembro-me da minha avó-materna, a Vó

<sup>43</sup> Flora é o nome dado às lojas que vendem materiais religiosos afrocentrados, para rituais de Batuque, Umbanda, Quimbanda, entre outras matrizes religiosas, aqui no sul do país: velas, guias de contas, ervas, infusões de banho, charutos, cigarros, panos, imagens, etc.

<sup>44</sup> O herpes-zóster, conhecido popularmente como *cobreiro*, é uma infecção viral provocada pelo mesmo vírus da catapora, o *Varicela-zóster*, que pode permanecer em estado latente ou inativo na coluna espinhal e ser reativado em pessoas depois dos 50 anos de idade, se houver

Lalá, tentando todas as coisas que ela conhecia – de chás, simpatias a emplastos *indígenas* – e nada funcionou. Meus pais me ergueram sobre a cerca e me passaram para o pátio, aos cuidados da Vó Belinha, e eu pude entrar naquele quartinho e gravar imediatamente cada cantinho daquele lugar (curiosa desde sempre!). Umas ervas aqui, umas rezas ali, umas fumeгаções do braseiro, baforadas de charutos/palheiros, um líquido gelado na pele que queimava/ardia, e logo depois, me deportaram de volta sobre a cerca. No dia seguinte, não tinha mais nada, sumiu!

Veio-me à memória esta família, que era praticamente da nossa família estendida, porque era um casal de muita idade (nos anos 70, eu acredito que eles deveriam estar entrando nos 80 anos de idade), ele muito negro e ela muito branca! Há poucos anos atrás é que me dei conta do quanto eles devem ter passado por situações de racismo quando resolveram assumir seu relacionamento e ir viver juntos. Pela idade estimada dele, ele nasceu poucos anos após a Lei Áurea, e provavelmente, seus pais e avós devem ter sido escravizados. Espelho eu, que a Vó Belinha era de alguma família de imigrantes europeus – não sei se italianos ou alemães, pois os traços que lembro não me parecem ser destas etnias – e com uma certa educação refinada, pela delicadeza de seus gestos e o andar altivo. Mas ela me parecia tão negra quanto ele! A cultura que ela praticava era negra! Sua fé era negra! Sua atitude era negra: uma negritude<sup>45</sup>! Os netos eram, fenotipicamente, mestiços, mais “claros” que o Vô Chico. Eram crianças como eu, miscigenadas, de famílias multiétnicas, mas com uma negritude latente. Éramos, na prática, famílias negras, miscigenadamente negras, afrodescendentes...

Bento (2002) salienta que estudar as relações raciais no Brasil e a socialização de filhos mestiços é lugar privilegiado de relações raciais, isso implica focalizar determinantes do racismo. Racismo esse, destaca a referida autora, que confronta maneiras diversas de ver o mundo: uma falta de reconhecimento enquanto pessoa e cidadão, bem como pela ideia de inferioridade, incapacidade. Mostrou-nos o estudo anterior – BRITO (2000) – que no seio de famílias negras e inter-raciais essa tensão se faz presente, pois o afeto não apaga as tensões, pode, quem sabe, ajudar a trabalha-las. Sem dúvidas, como veremos a seguir, a socialização dos filhos exige a busca de estratégias para lidar com elas (BRITO, 2013, p. 2).

No final do século XIX, a população brasileira já tinha uma identidade étnica diferente do início de sua história como colônia portuguesa, no século XVI. Estimativas

---

queda expressiva da imunidade, durante os tratamentos de quimioterapia e radioterapia, doenças debilitantes ou nos períodos de estresse intenso. Na maioria dos casos, a doença se manifesta uma única vez e desaparece depois de algumas semanas. Qualquer pessoa que tenha tido catapora pode desenvolver um episódio de herpes-zóster. (<http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/herpes-zoster-cobreiro-2/>).

<sup>45</sup> O conceito de **negritude**, tal como é conhecido hoje, foi criado por intelectuais africanos, com o objetivo de que houvesse, entre todos os filhos da África, um traço comum que favorecesse a perpetuidade da cultura e de nossos valores após a cruel Diáspora do século XVI. Leopoldo Senghor, um dos intelectuais, poeta e presidente do Senegal, aprofunda mais o termo, pois fala de negritude e identidade como dois valores intimamente ligados aos desempenhos históricos dos povos descendentes das nações africanas. No Brasil, considerado o 2º país em população negra, o problema da negritude deve ser encarado por um novo ângulo, pois se constitui num grito de alerta do negro que, além de pobre, tem contra si a força do racismo a lhe negar condições de vida digna na sociedade. Aqui, negritude significa assumir com energia uma identidade ou reconhecer-se como Negro, nesta democracia racial, que nos marginaliza e explora. (TRIUMPHO, 1991, p. 9)



Assim, as negras escravas pariam a continuidade da mão-de-obra escravizada, seus donos alugavam seus peitos para aleitamento, alugavam os negros reprodutores e vendiam seus filhos, que poderiam ser crias das Casas Grandes e novos reprodutores no futuro, como relata o historiador Walter Passos<sup>47</sup>. As crianças ainda enfrentavam altas taxas de mortalidade infantil, que precisou contar com cuidados de pesquisadores e médicos, a fim de orientar os cuidados de higiene e saúde destes frutos de ventres escravizados. Não havia, historicamente, um mercado específico de crianças escravizadas. Alguns eram vendidos mais ao final da infância, especialmente durante as fases de grandes desembarques de africanos, mas outros eram vendidos logo ao nascerem, principalmente aqueles filhos bastardos de senhores de escravos rejeitados. Poucos tinham a sorte de, como filhos bastardos e mestiços, serem criados e reconhecidos, mesmo que não legalmente, por seus pais biológicos brancos (principalmente se estes fossem abastados). As mulheres negras valiam, no final do século XVIII, o valor de dois homens adultos, pois serviam para procriação, trabalhos domésticos, locação de amas-de-leite, e trabalhos agrícolas.

Poucas crianças chegavam a ser adultos, sobretudo quando do incremento dos desembarques de africanos no porto carioca. Com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos. Aqueles que escapavam da morte prematura, iam, aparentemente perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuíam nem pai nem mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez. (DEL PRIORE, 2013, p. 180).

Apesar da ruptura deste vínculo familiar básico, estas crianças crioulas<sup>48</sup> sobreviventes não ficavam sozinhas, pois se constituíam uma rede de relações substitutas das relações sociais, em especial as do tipo parental. Normalmente, dentro do mesmo plantel ou em outro próximo, havia irmãos, primos, tios e avós, que supriam tais necessidades afetivas e de sobrevivência. Era na família estendida, em alguns casos substitutivas – padrinhos e madrinhas que os pais haviam providenciado no nascimento/batismo, que estas crianças encontravam o consolo para sua solidão. Eram estes adultos os responsáveis por “educar” estas crianças escravizadas, ou ao menos ensinar as regras básicas de sobrevivência limitada por sua origem e manter sua cultura. Estas “crianças eram normalmente detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores enquanto acessavam o linguajar falado nas

<sup>47</sup> (<http://cnnbca.blogspot.com.br/2014/06/escravidao-e-reproducao-mulher-preta-e.html>)

<sup>48</sup> Crioulo é termo usado para designar o negro escravizado nascido na América; escravo nascido na casa do seu senhor.

senzalas, nos becos, nos mercados, nas bicas, nos lavadouros e nas zonas portuárias” (JOVINO, 2004, p. 6).

Segundo Silva (1987), os negros/as pertencentes à diáspora africana revelam um jeito próprio de ser e de educar-se. Para negros e negras, educação é:

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

Este processo de educação das crianças negras e mestiças cativas representavam duas formas ou forças antagônicas: de um lado, os mais velhos que lhe educavam para não esquecer suas raízes, que incluíam as línguas e expressões de tronco linguístico Níger-Congo (Banto, Quimbundo, Jeje, Iorubá e outras), religiosidade, cultura em geral. De outro, a necessidade de transformá-las em mão-de-obra tão logo tivessem forças para as tarefas, às quais iniciavam como Aprendizes de Ofício. Este adestramento das crianças ocorria por sua família consanguínea, família estendida, seus senhores e empregados destes ou, em alguns casos, pelos religiosos que os educavam em orfanatos cristãos.

As crianças cativas, contudo, não ficavam entregues apenas às comiserções de Deus. Forças mui humanas (ou desumanas, a bem da verdade), conduziam seus destinos. Antonil, escrevendo sobre o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e de escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava. Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo (DEL PRIORE, 2013, p. 184).

Os meninos negros e mestiços escravizados, bem como os meninos livres pobres (brancos ou não), eram utilizados como mão-de-obra “aprendiz” em curtumes, sapatarias, carpintarias, alfaiatarias, igrejas e outras atividades, atuando também como carregadores de objetos de pesos para seus senhores/as (“*Sinhô*”, “*Sinhás*” e “*Sinhazinhas*” ou “*Iaiás*”, como eram chamados) nas compras ou vendas de produtos, e até mesmo como acompanhantes de idosos, cegos e deficientes. Se para os meninos as tarefas eram, em sua maioria, designadas para fora de casa, para as meninas negras e mestiças escravizadas era exatamente o oposto: os cuidados com crianças pequenas, as atividades domésticas, as compras de mantimentos e o preparo para as atividades de ganho, eram os encaminhamentos mais comuns.

O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava. Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia. O mercado valorava as habilidades que aos poucos se afirmavam. Entre os quatro e os 11 anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho que levava o melhor e o mais do tempo, diria Machado de Assis. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial (DEL PRIORE, 2013, p. 184).

Não muito diferente era a rotina das crianças filhas de libertos, tendo em geral mulheres como chefes de família, pois a maioria dos negros que compravam ou ganhavam suas alforrias eram as mulheres, como nos conta Xavier, Farias e Gomes (2012), que acompanhavam as atividades das lavadeiras, as engomadeiras, as quitadeiras e toda a sorte de vendedores/as ambulantes que trabalhavam nas ruas das grandes cidades e dos vilarejos do século XIX. Nestas mesmas ruas também era reportado, por autoridades e mídias locais, a presença de outras crianças que efetuavam pequenos roubos, venda de escravos que não obedeciam a seus donos, além de pequenas arruaças dos tidos como “*vadios*”.

Mas este processo de adestramento das crianças negras e mestiças escravizadas além de passar por este aprendizado de ofícios, também passava pelo suplício. Não eram aqueles suplícios de Praça Pública, que se tornavam um espetáculo social, reservado aos pais escravizados, mas as pequenas humilhações do dia-a-dia, que variavam entre ofensas, pequenas agressões, e até mesmo tornar-se o “cavalinho” do “*Sinhozinho*”, tido por alguns como apenas uma brincadeira.

Alguns senhores acreditavam que as crianças crioulas, as nascidas escravizadas, eram muito peculiares, mais qualificados, considerados mais inteligentes (ou menos burros) que os africanos. “Essa aptidão superior de aproveitar o que aprendem é, sem dúvida, devido ao conhecimento desde a infância com a linguagem e maneiras dos amos” (DEL PRIORE, 2013, p. 188). E seu preço, conseqüentemente, era maior, criando uma hierarquia que determinava a vida na comunidade escrava. Assim como o fato de ser negro liberto ainda era considerado abaixo dos mestiços livres, que eram mais aceitos em alguns grupos sociais.

Um dos raros dados demográficos do Brasil no período Imperial é o Censo de 1872<sup>49</sup>, que foi a primeira grande contagem nacional, onde podemos observar a separação por idades das crianças, raça e condição (escravizados ou livres) nas 21 províncias divididas em 1.040 paróquias, que nos mostram um mapeamento da infância afrodescendente no Brasil do

<sup>49</sup> Site do IBGE (2000), no levantamento histórico para os 500 anos do Brasil, diz que os resultados não incluem 181.583 habitantes estimados para 32 paróquias, nas quais não foi feito o recenseamento na data determinada.

final do século XIX. Este Censo de 1872 nos aponta que esta população de escravizados correspondia, oficialmente, a 15,21% do total de quase 10 milhões de habitantes, mas a população Negra, que abrangem Pretos e Pardos segundo o conceito do IBGE<sup>50</sup>, é bem maior, pois muitos já não eram mais cativos.

### População do Império do Brasil – 1872:

Categorias	Livres								Escravos				Total:	Percentual:
	Homens				Mulheres				Homens		Mulheres			
	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Pardo	Preto	Pardo	Preto		
0 a 6 meses	36.644	36.014	12.950	3.999	34.019	33.621	11.760	3.752	0	4	1	1	172.765	1,74%
7 meses a 1 ano	68.145	64.890	21.371	8.745	63.133	63.238	19.888	8.122	3.647	6.229	3.475	5.588	336.486	3,39%
2 a 3 anos	76.980	77.713	17.596	8.584	71.307	75.095	16.642	8.109	10.710	19.753	10.240	16.999	409.677	4,12%
4 a 5 anos	93.667	95.050	21.566	11.213	87.016	92.080	20.867	10.876	14.329	27.095	13.557	23.442	510.625	5,14%
6 a 10 anos	219.296	208.502	47.686	22.466	201.652	199.100	44.623	20.626	25.769	47.357	24.551	41.383	1.102.923	11,10%
<b>Total de crianças:</b>	<b>494.732</b>	<b>482.169</b>	<b>121.169</b>	<b>55.007</b>	<b>457.127</b>	<b>463.134</b>	<b>113.780</b>	<b>51.485</b>	<b>54.455</b>	<b>100.438</b>	<b>51.824</b>	<b>87.413</b>	<b>2.532.476</b>	<b>25,49%</b>
População geral – adultos	1.473.666	1.198.734	349.657	146.166	1.357.622	1.188.930	335.532	134.902	192.318	458.295	171.630	394.578	7.402.030	74,51%
População geral do Império:	1.968.398	1.680.903	470.826	201.173	1.814.749	1.652.064	449.312	186.387	246.773	558.733	223.454	481.991	9.934.506	100%
<b>Percentual:</b>	<b>4.321.300 -&gt; 43,50%</b>				<b>4.102.512 -&gt; 41,30%</b>				<b>805.506 -&gt; 8,11%</b>		<b>-&gt; 7,1%</b>			

\* Tabela adaptada e corrigida do site <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/>

Observando os dados da tabela, podemos ver que a maior parte da população já era livre – 84,8%, tendo diminuído muito o quantitativo de escravizados<sup>51</sup>, e tendo ampliado o quantitativo de pardos/mestiços por todo o Império. As crianças representavam pouco mais de um quarto da população de todo o Império até 11 anos de idade. As crianças Negras escravizadas, entre Pretos e Pardos (mestiços), eram a grande minoria deste contingente, totalizando 294.130 sujeitos (2,96% da população total do Império, e 11,61% das crianças neste período). A primeira infância escravizada (0 a 5 anos) ainda era de 155.070 crianças, que representa 10,85% total de crianças nesta faixa etária em todo o Império – 1.429.553

<sup>50</sup> Nessa grande variedade de termos, três se destacavam de forma inequívoca como os mais usados: preto, pardo e branco. Assim, no primeiro Censo oficial brasileiro, realizado em 1872 esses vocábulos raciais de grande fluência social foram os designadores das categorias da classificação racial. Ressalva-se que tal escolha foi muito apropriada, pois em um levantamento dessa natureza é importante que os termos empregados tenham uso corrente e o mais disseminado possível para proporcionar maior uniformidade e confiabilidade aos dados obtidos. Além dessas três categorias, no Censo de 1872, havia a categoria “caboclo”, que definia o grupo dos indígenas. As categorias preta e parda eram as únicas aplicáveis à parcela escrava da população, embora pudessem também enquadrar pessoas livres, assim nascidas ou alforriadas. ([http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-aco-es-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema\\_classificatorio\\_racacor\\_ibge.pdf](http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-aco-es-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf))

<sup>51</sup> No levantamento de 1600, de Contreiras Rodrigues, a população de negros, mestiços e índios era de 70%. E no de 1660, do mesmo autor, eram 74.000 brancos e índios livres e 110.000 escravizados. (Fonte: site IBGE)

crianças. E muitas destas crianças seguiram morando nas fazendas e casarões após a Lei Áurea, pois suas mães permaneceram trabalhando nestes locais, por falta de opção ou, em alguns casos, por uma “gratidão” e apego aos seus senhores.

A primeiríssima infância, com recém-nascidos até um ano, é praticamente inexistente. Isto poderia ter alguns motivos básicos: seriam os primeiros reflexos da Lei do Ventre Livre promulgada no ano anterior; a mortalidade infantil que ainda atingia fortemente as crianças menores, apesar das medidas e pesquisas médicas que surgiam neste final de século, mas que ainda ceifavam mais da metade das crianças até os 5 anos de idade; o crescente processo abolicionista das mulheres que, em sendo libertas, automaticamente, geravam crianças livres; e, finalmente, o crescente processo de imigração de alemães e italianos, iniciado em 1850, com fins de substituir a mão-de-obra escravizada e implementar a política de “branqueamento” nacional, principalmente no Sul e Sudeste.

Podemos ver que o quantitativo de Pretos – livres e escravizados, já era bem inferior aos primeiros censos da colônia, proporcionalmente falando, sendo que as crianças Pretas representavam 16,7% do total de crianças (422.800). O maior quantitativo era de crianças Pardas (miscigenadas), que já representavam 41,53% do total de crianças do Império (1.051.582). Ou seja, as crianças afrodescendentes, Negras no conceito atual do IBGE, representavam 58,23% do total de crianças até 5 anos de idade em todo o Império, com quase 1,5 milhões de crianças.

Este panorama de repete no nosso Estado, que naquele período ainda era a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

### População da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul/RS - 1872

Categorias	Livres								Escravos				Total	Percentual:
	Homens				Mulheres				Homens		Mulheres			
	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Pardo	Preto	Pardo	Preto		
0 a 6 meses	1.767	559	407	134	1.522	521	381	182	0	0	0	0	5.473	1,25%
7 meses a 1 ano	3.656	872	534	444	3.234	920	551	462	232	374	251	341	11.871	2,72%
2 a 3 anos	5.333	1.052	456	487	4.638	1.171	557	531	623	1.004	696	887	17.435	3,99%
4 a 5 anos	5.388	1.295	625	719	4.530	1.271	791	617	703	1.028	667	930	18.564	4,25%
6 a 10 anos	17.307	3.313	1.899	1.423	14.375	3.025	1.688	1.661	1.480	2.281	1.553	2.029	52.034	11,91%
<b>Total de crianças:</b>	<b>33.451</b>	<b>7.091</b>	<b>3.921</b>	<b>3.207</b>	<b>28.299</b>	<b>6.908</b>	<b>3.968</b>	<b>3.453</b>	<b>3.038</b>	<b>4.687</b>	<b>3.167</b>	<b>4.187</b>	<b>105.377</b>	<b>24,12%</b>
População geral – adultos	101.516	17.058	13.617	9.280	93.563	17.159	12.386	9.628	8.454	19.295	17.159	12.386	331.501	75,88%
População geral do RS:	134.967	24.149	17.538	12.487	121.862	24.067	16.354	13.081	11.492	23.982	20.326	16.573	436.878	
<b>Percentual:</b>	<b>189.141</b>	<b>43,29%</b>			<b>175.364</b>	<b>40,14%</b>			<b>35.474</b>	<b>8,12%</b>	<b>36.899</b>	<b>8,45%</b>		

\* Tabela adaptada e corrigida do site <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/>

A população total do RS, neste Censo, era de 436.878 habitantes (4,4% do total do Império), sendo que as crianças de 0 a 5 anos eram 24,12% dos habitantes da província, totalizam 105.377 (4,16% do total de crianças do Império). Proporcionalmente, a população de Negros escravizados na Província eram quase o mesmo quantitativo do Império, mantendo-se em torno de 16,57% do total da população (pouco mais de 1% acima). O mesmo processo de branqueamento do Império, através do incentivo oficial da imigração européia, se repetia aqui na Província. Apesar de alguns autores como Santos (In: TRIUMPHO, 1991, p. 108) afirmarem que o “elemento escravo significou uma integração da Província com a produção escravista, ao ponto de os negros representarem algo em torno de 30% da população, isto sem levarmos em consideração os negros libertos e as falhas que a fiscalização possuía na época”, os dados deste Censo demonstram que foram contabilizados pouco mais da metade deste percentual.

As crianças Negras escravizadas totalizavam 15.079 (14,31%) de crianças da Província e 5,13% do total desta categoria no Império, sendo 6.205 crianças Pardas (5,89%) e 8.874 de crianças Pretas (8,42%), um contingente proporcionalmente maior que o percentual do Império. A primeiríssima infância escravizada, até um ano de idade, também eram a minoria das crianças, com nenhum recém-nascido até seis meses, sendo de apenas 1.198 crianças (0,4% do total de crianças).

O quantitativo de Pretos, livres e escravizados, na Província era de 74.447 pessoas (17,04% do total da Província), e o total de crianças Pretas era de 16.763 (15,91% do total de crianças da Província). Mas, diferentemente do total do Império, a população Parda (mestiça) não era tão grande assim, perfazendo um total de 80.034 pessoas (18,32% da população da Província), e as crianças Pardas totalizavam 20.204 (19,17% do total de crianças da Província). Havia, pelos dados apresentados neste Censo de 1872, uma miscigenação bem menor que no cômputo geral do Império, ou seja, os “relacionamentos” inter-raciais (espontâneos ou forçados) se davam em menor medida nesta Província (ou eram menos declarados oficialmente), o que incitou que alguns historiadores tradicionais buscassem diminuir o papel e as contribuições do povo Negro na construção da economia, história e cultura local.

Os dados reais dos Relatórios do Ministério da Agricultura, nos mostram uma situação bem diferente do escravo negro no Rio Grande do Sul, do que aquela exposta pelos historiadores tradicionais. Com base nestes dados, Robert Conrad

expõe com pertinácia o papel desempenhado pelo Rio Grande no tráfico interprovincial. Sucessivamente: 1864 – 40.000 escravos; 1874 – 98.450; 1884 – 60.136; e 1887 8.442 escravos. Basicamente, em 1874, 21,3% da população rio-grandense compunha-se de escravos. Nos períodos 1874 - 1884 ocorreu o declínio de 38,9% de escravos na Província, ao passo que entre junho de 1885 e maio de 1887 a população escrava declinou 69%, ou seja, junho 1885: 27.242 escravos e em maio 1887: 8.442 escravos. Este é o contexto que os historiadores tradicionais ocultam (TRIUMPHO, 1991, p. 136).

Alguns outros motivos, apontados por outros autores e, até mesmo por um dos Griôt's com quem conversei para esta pesquisa, o Mestre Paraquedas, falam da alta taxa de mortalidade dos escravizados aqui no sul, devido ao clima muito frio (diferentemente do encontrado nas demais regiões do Império) e pelas condições de trabalho extremamente insalubres, principalmente nas Charqueadas (curtumes e salgueiros) que encurtavam consideravelmente as expectativas de vida. Além, é claro, dos maus-tratos e castigos tão peculiares deste período histórico, que não distinguia idade ou sexo (em muitos casos, poderia ser pior até pela vulnerabilidade física das mulheres e crianças).

#### Dados de Porto Alegre/RS - Império/1872 - Dados ajustados

Categorias	Livres								Escravos				Total	Percentual:
	Homens				Mulheres				Homens		Mulheres			
	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Branco	Pardo	Preto	Caboclo	Pardo	Preto	Pardo	Preto		
0 a 6 meses	170	41	19	4	138	60	36	16	0	0	0	0	484	1,07%
7 meses a 1 ano	368	90	68	31	248	126	67	40	15	24	14	32	1.123	2,49%
2 a 3 anos	322	94	46	24	349	124	57	34	27	58	48	74	1.257	2,79%
4 a 5 anos	412	107	57	38	405	163	71	42	46	106	69	107	1.623	3,60%
6 a 10 anos	1.556	322	175	81	1.304	351	119	109	168	280	217	223	4.905	10,89%
<b>Total de crianças:</b>	<b>2.828</b>	<b>654</b>	<b>365</b>	<b>178</b>	<b>2.444</b>	<b>824</b>	<b>350</b>	<b>241</b>	<b>256</b>	<b>468</b>	<b>348</b>	<b>436</b>	<b>9.392</b>	<b>20,85%</b>
População geral – adultos	9.224	2.344	1.992	780	8.437	2.224	2.057	901	1.179	2.233	2.218	2.065	35.654	79,15%
<b>População geral do RS:</b>	<b>12.052</b>	<b>2.998</b>	<b>2.357</b>	<b>958</b>	<b>10.881</b>	<b>3.048</b>	<b>2.407</b>	<b>1.142</b>	<b>1.435</b>	<b>2.701</b>	<b>2.566</b>	<b>2.501</b>	<b>45.046</b>	
<b>Percentual:</b>	18.365	40,77%			17.478	38,80%			4.136	9,18%	5.067	11,25%		

\* Tabela adaptada e corrigida do site <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/>

A população da Paróquia de Porto Alegre, já capital da Província do RS, possuía uma população total de 45.046 habitantes, perfazendo um total de 10,31% do total da Província do RS, e 0,45% do total de habitantes do Império. Proporcionalmente, a população de Negros escravizados era maior do que no Império e na Província, chegando a 20,43% do total da população (9.203 pessoas). Estes dados precisam ser relativizados, pois os Censos nunca são

100% fidedignos à realidade, principalmente neste período histórico, como aponta Moreira (2003):

As estatísticas do período Imperial, principalmente as anteriores a 1872, apresentam dados duvidosos, principalmente quanto ao plantel de escravos. Como veremos no terceiro capítulo, inúmeras amarras prendiam os cativos a estágios intermediários até a liberdade definitiva, iludindo as matrículas e diminuindo consistente e gradualmente o número de escravos existentes. Só para constar, em 1882 tínhamos uma população escrava de 6.068 indivíduos, em 1884 ela seria de 5.790, em 1885, de 1815 e em 1887, de 58. (p. 29).

As crianças Negras escravizadas totalizavam 1.508 (16,06%) de crianças da Paróquia, 1% do total desta categoria na Província, sendo 604 crianças Pardas (6,43%) e 904 de crianças Pretas (9,63%), um percentual bem acima da Província e do Império. A primeiríssima infância escravizada, até um ano de idade, também eram a minoria das crianças, com nenhum recém-nascido até seis meses, com apenas 85 crianças (0,9% do total de crianças), mas que é quase o dobro do percentual da Província.

O quantitativo de Pretos, livres e escravizados, na Província era de 9.966 pessoas (22,12% do total da Paróquia), e o total de crianças Pretas era de 1.619 (17,24% do total de crianças da Paróquia). Já a população Parda (mestiça) era percentualmente diferente, tanto da Província quanto do Império. A população de total de Pardos era de 10.047 (22,30%), enquanto as crianças Pardas eram 2.082 (22,17%). Ou seja, a população miscigenada, na capital da Província, era percentualmente maior, pois havia uma outra cultura local, que permitia, medianamente, uma convivência mais ampla dos afrodescendentes.

Outro ponto a destacar é a possibilidade dos escravos de alugarem quartos ou pequenos imóveis para viver. Estes locais possibilitavam uma maior sociabilidade, integrando-os a diferentes grupos étnicos e à população pobre livre. Esta era uma prerrogativa importante para o desenvolvimento de seus relacionamentos amorosos ou familiares; era também, objeto de firme vigilância policial. Destaca-se, neste sentido, o bairro Cidade Baixa como local em que redes de solidariedade poderiam ser construídas pela comunidade negra. Em Porto Alegre havia, portanto, espaço para se desenvolver uma “cidade negra” à revelia dos esforços repressivos das autoridades. (XAVIER, 2009, p. 25).

Observando os dados e análises dos Censos do Império do Brasil, da Província do Rio Grande do Sul e da Paróquia de Porto Alegre, podemos ver que o processo de constituição desta população afrodescendente, miscigenada por essência, seguia ampliando-se, inversamente proporcional ao quantitativo de escravizados. Sabe-se que havia todo um cuidado dos adultos Negros em manter sua cultura viva, na memória de Pretos e Pardos escravizados, nascidos livres ou libertos, desde seu nascimento e por todo o tempo que





Figura nº 06 – Abdias do Nascimento – “*Efraim Bocabalístico: Oxossi-Xangô-Ogum*”  
(Nova Iorque/EUA, 1969). Acrílico sobre tela, 153 x 102

## OGUM<sup>xxvii</sup> A MAGIA DO CUTELEIRO

(SÉRGIO CUMINO – O POETA DE AYRÁ<sup>xxviii</sup>)

Tem batuque no Ilê<sup>xxix</sup>,  
 com canção aos caminhos  
 Ano começa nos destinos,  
 na magia do maryô<sup>xxx</sup>  
 Ogunhê<sup>52</sup> ê ê ê!!!  
 É à força do meu berro  
 Meu grito de amor,  
 para o bori<sup>xxxi</sup> tem manjar  
 A feijoada entorna,  
 junto ao Orô<sup>xxxii</sup> vibrar  
 A festa do rei do ferro,  
 bate cabeça à realeza  
 Antes que esqueça,  
 nessa vida caminhada  
 Caminho é consciência,  
 afino o fio do pensamento  
 Na força do orixá cuteleiro,  
 o dono das estradas  
 Dar-se forma ao guerreiro,  
 útero da espada é a bigorna.  
 Do ventre astral, Mejê<sup>53</sup>,  
 Pelo chacoalho do adjar<sup>xxxiii</sup>,  
 o rum<sup>xxxiv</sup> começa a rezar  
 Nos repiques das varetas,  
 declino-me perante meu Bábá  
 Vivencio o respeito de Yao<sup>xxxv</sup>,  
 para perguntar aos Orixás  
 Qual o rumo a trilhar?  
 Dizem sem pestanejar, que o coração mandou!  
 É Lança forte da fé, pela estrada de Ogum  
 Florescem a cada gesto,  
 com reverencias sagradas  
 Das Yabás<sup>xxxvi</sup> e dos Orobôs<sup>xxxvii</sup>!  
 Posso ir de norte a sul, porque não me atingira  
 Mal olhado ou camburucu<sup>54</sup>...  
 Tornou o inimigo cego, decepou o mal falado  
 Pelo brilho do axé!

(<http://poesiasergiocumino.blogspot.com.br/2013/04/ogum-magia-do-cuteleiro-tem-batuque-no.html>)

<sup>52</sup> Saudação ao Orixá Ogum.

<sup>53</sup> Uma das qualidades de Ogum.

<sup>54</sup> Feitiço ou azar.

## 5 UMA ONG AFRO-GAÚCHA: OGUM FORJA SUAS ARMAS...

Contam os antigos habitantes yorubanos da cidade sagrada de Ifé, no estado de Osun, sudoeste da atual Nigéria, que o filho do Rei Oduduá<sup>xxxviii</sup>, Ogum, era o grande guerreiro, estrategista e caçador. Mas, mais do que isto, era o grande senhor da arte de forjar armas em metal quente. Sua arte e segredo supriam as necessidades de produção de armas para as batalhas e conquistas de seu reino, bem como servia para produzir ferramentas para produção de alimentos, seja na agricultura, pecuária e preparo dos mesmos. Ogum era o Orixá que protegia seu povo, criando estratégias para vencer outros povos, trazer novas riquezas, manter sua cultura e história, e alimentar todos os cidadãos do Reino de Ifé. Suas armas iam além da magia do cutelo e espadas: era sua ancestralidade e sua civilização yorubana que eram protegidas e passadas, de geração em geração, através dos cantos de suas vitórias e feitos fantásticos em solo de África.

Da mesma forma que Ogum forjou suas armas para manter seu povo e sua história em África, aqui em *Terra Brasilis* outras armas precisaram ser forjadas ao longo dos últimos 500 anos, por seus descendentes, para manter viva a memória e a cultura ancestral negro-africana. Em batalhas diárias dentro das Senzalas e nos Terreiros, passando estas memórias de boca-ouvido, mantendo a oralidade como seu instrumento primordial, foram surgindo espaços de preservação cultural e religioso: Clubes, Agremiações, Grupos de Dança e Capoeira, entre outros, com viés etnicorracial.

Seguindo este rastro de agremiações especificamente com viés etnicorracial, surge, em 1974, o Grupo Afro-Sul de Música e Dança, a partir da reunião de um grupo de jovens negros que criou uma banda de música (entre eles o Griot Paulo Romeu), para participar de um festival musical de uma escola da capital gaúcha, e que, para que se saíssem melhor, optaram por incluir jovens bailarinos ao grupo, com a coreografia de Iara Deodoro. Nas palavras da *Griote*<sup>55</sup> e co-Fundadora do Grupo, depois desta apresentação, estes jovens se reuniram periodicamente, e “*aí, dali em diante que a gente começa a pesquisar, a olhar.. Eu começo a me antenar mais ainda desta coisa da dança em grupo e buscar onde isto, né? Não tinha muito aonde! Porque não tinha muito esta coisa de divulgação das danças negras, não tinha internet, não tinha vídeo, não tinha nada.*” Segundo ela, filmes clássicos de Hollywood, que tinham cenas de tribos africanas dançando, serviram de inspiração para as primeiras coreografias, com as observações dos movimentos corporais daqueles bailarinos.

<sup>55</sup> Griote: feminino de griot. (Bâ, 2013, p. 35 – Nota)

Em 1980, o já casal Iara e Paulo participaram da fundação da Escola de Samba Garotos da Orgia, sendo que em 1998 assumiram sua direção. Porém em 1999, perceberam a necessidade de troca para Sociedade de Ação Social, Recreativa, Beneficente, Cultural e Bloco Afro Òdòmòdé<sup>xxxix</sup> (Raiz Afro-Gaúcha), ampliando as atividades artísticas, para agregar as questões educativas e sociais. A criação do Bloco Afro Òdòmòdé<sup>56</sup> não estabeleceu um rompimento total com a comunidade carnavalesca, pois seguiu desfilando até 2011, em várias agremiações da capital e região metropolitana.

A partir da criação do Òdòmòdé, a quadra que era utilizada pela Escola de Samba foi transformada em Centro Cultural de Ação Social, com a concepção e execução de um projeto de inclusão sociocultural, onde há oportunidade de criar e experimentar inúmeras práticas pedagógicas, estando orientada também pela efetivação da Lei 10.639/03, que faz constar nos currículos escolares a História e Cultura da África e do Negro no Brasil. Apesar das emendas à LDB/96 definirem apenas as ações para as Redes Escolares efetivamente, o mesmo não se restringem a outras normativas, como as Orientações para as Relações Étnico-Raciais, que orientam as ações da Entidade.

É importante destacar que, apesar de todas estas referências e vinculações a órgãos estatais, sejam de educação, assistência social, judiciário ou cultural, toda a manutenção do espaço cultural provêm de ações pontuais do Grupo, e Projetos esporádicos de alguns Editais públicos esporádicos. Não há investimento ou patrocínio específico ao grupo, que subsidie todas as suas atividades e/ou trabalhadores, nem de empresas nem dos órgãos públicos. É uma atividade social, cultural, comunitária e, por parte de muitos de seus integrantes, voluntária e filantrópica. São jovens adultos voluntários, formados no próprio Òdòmòdé, que *devolvem* o conhecimento ali adquirido, propagando-o para as próximas gerações.

Dentro de ONG's como o AfroSul/Òdòmòdé, as atividades culturais e assistenciais se desenvolvem de maneira conjunta, com uma lógica de envolver as crianças, adolescentes e jovens em atividades lúdicas, atraindo suas famílias para que participem do cotidiano destas crianças e de outras atividades, tanto assistenciais, culturais como comunitárias, voltadas ao público adulto. Como forma de interagir e envolver as famílias destas crianças e jovens, e também de mostrar o trabalho realizado com/por com estes, são organizadas apresentações culturais nos eventos ao público (chás, jantares, almoços, etc.) em geral, como forma de motivá-las e favorecer o desenvolvimento da autoestima.

---

<sup>56</sup> O nome Òdòmòdé foi escolhido pelo seu significado na língua africana yorubá: “*jovem, novo, garoto*”, visto que o grupo está voltado prioritariamente à participação de jovens. Neste trabalho, a ONG será denominado AfroSul/Òdòmòdé.

As atividades culturais e festivas abertas ao público, normalmente, ocorrem nos finais de semana, ou em alguma noite da semana. São shows, festejos, oficinas de turbantes, de danças, de música. São atividades abertas ao público em geral, e que garantem alguma renda para a manutenção desta ONG, com a venda de produtos variados e ingressos, em alguns casos.

As Oficinas com os jovens e crianças poderiam ocorrer nos três turnos do dia, distribuídos ao longo da semana, além de sábados, e nos domingos sempre que necessário. Para as crianças, jovens e adolescentes (4 a 18 anos), que participam das oficinas culturais gratuitas (percussão, dança afro e capoeira), as atividades ocorrem durante as tardes.

Dentre as Oficinas abertas à comunidade, não gratuitas, temos as de Dança Afro, PilAfro (Pilates com dança Afro), Corte e Costura e Percussão Geral, que são voltadas para o público jovem e adulto, no turno da noite.

Os ensaios de Dança dos dois Corpos de Bailarinos, o grupo jovem e o grupo adulto, que já compõem as atividades externas de dança e música do Òdòmòdé, ensaiam nos sábados à tarde, e quando tem espetáculo, em algumas noites por semana. O grupo adulto é o modelo para o grupo jovem, não só pela técnica mais apurada em diversos tipos de Danças, mais no envolvimento com as atividades filantrópicas e comunitárias, pois a maioria faz parte da Diretoria da Entidade, está desde muito jovem dançando no grupo, se apresenta nos Teatros e eventos culturais da cidade e no Estado. É a geração em que se aposta a continuidade dos conhecimentos ancestrais e atendimento cooperativo dos outros jovens Negros excluídos, discriminados e marginalizados. É nestes grupos que atuam os Griot's, no que se refere à constituição das crianças ou da produção de novos Griot's

## 5.1 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA – AÇÃO GRIOT.

É sabido que as culturas tradicionais, como as de matriz afrodescendentes e indígenas, que emergem das múltiplas identidades que compõe a sociedade brasileira, são de algum modo, constituídas de memórias geracionais orais, ou seja, a palavra é o centro da organização e da manutenção destas identidades. A partir da história dos Griot's e sua longa formação, nos referimos mais diretamente às identidades das diferentes etnias africanas que são geográfica e historicamente construídas. Inclusive, esta oralidade, ou a falta da escrita (no padrão europeu) nestas culturas, foi um dos argumentos utilizados por invasores-

colonizadores, para justificar suas ações exploratórias, causando marcas indeléveis, pois estes consideravam que não havendo escrita formal, não havia cultura que justificasse o respeito a estes povos. É bem semelhante à discussão sobre o reconhecimento das religiões de matriz africana como legalmente instituídas como “religiões”, pela falta de um livro-base, como a Bíblia cristã.<sup>x1</sup>

Tanto as variadas tribos indígenas que aqui já habitavam as terras brasileiras antes da “descoberta”, quanto às diversas etnias africanas trazidas a ferro pelos portugueses, como mão-de-obra escravizada, têm a memória mantida, reorganizada, adaptada, preservada, a partir dos relatos de seus partícipes mais vividos, os mais velhos e experientes de cada grupo. É a partir de sua escuta, das experiências, dos relatos de fatos vividos, lugares visitados, junto aos jovens de suas tribos, ou das comunidades que visitam, que transmitem seus saberes, trocam conhecimentos, acumulam uma bagagem cultural, que levam consigo a outros grupos.

A sacralidade da palavra dita, da experiência vivida e a criticidade aos fatos, fazem destes experientes anciãos os portadores dos conhecimentos seculares. Entendo que a memória é o patrimônio cultural de uma sociedade, seja esta preservada pela forma escrita ou oral, constituindo de forma coletiva a identidade de um povo. Nas culturas tradicionais que formam o povo brasileiro – indígenas e africanos – a capacidade narrativa, de criticidade e transmissão de saberes são usados na forma de perpetuação de seus saberes ancestrais.

Segundo Melo (2009), na “cultura africana, existem várias categorias e nomes distintos para os contadores de histórias, de acordo com a cultura que representam.” São definidos como Djelis/dialis/jellya (Gâmbia, Senegal, Mali, Senufo, Bambara), kpatita, ologbo, os arokin, os Kouaté (Guiné), Doma ou Soma (idioma bambara), que representam as funções de educadores, conhecedores, fazedores de conhecimentos, advinhos, jornalistas e embaixadores e levam a cultura, a história, as vivências, as experiências e as lutas de uma tribo ou povo, para outro. Usa da crítica e das histórias – ludicidade – para se fazer entender pelas novas gerações, e tem na palavra dita, na oralidade, a garantia da preservação dos ensinamentos desenvolvidos nas práticas essenciais diárias na comunidade.

No Brasil, estas funções foram adaptadas dentro das senzalas, nos espaços religiosos de matriz africana, nos clubes sociais e de cultura negra, reunindo as crianças

[...] em seus terreiros e contavam-lhes histórias da África, com o objetivo de ir costurando essa colcha de retalhos, que é a memória afro-brasileira, a fim de que esta seja perpetuada, por meio das pessoas que escutam as histórias dos Griot's, mantendo assim essa prática (FERREIRA, 2011, p. 29).

Esta atividade pode ser considerada uma atividade política, de disputa de poder, pois objetiva conservar a memória, resistindo ao discurso hegemônico branco-europeu-dominante, à escravização e ao “apagamento” da memória, eternizado na passagem pela Árvore do Esquecimento, no embarque na África nos navios negreiros<sup>xli</sup>.

Mesmo tendo sido ressignificadas no Brasil, ganhando diversas contribuições culturais e étnicas, é fato que vieram das regiões do antigo Bafur muitos africanos escravizados, que já tinham em seu território de origem as práticas dos Griot's, seus contadores de histórias e cantadores, poucos são os relatos da manutenção desta prática por aqui. PINHEIRO (2013) relata em sua Dissertação de Mestrado que

A referência mais antiga encontrada, sobre a tradição oral africana em terras brasileiras, remonta ao final do Brasil Império. Isso pode ser observado através de textos como o de Joaquim Nabuco, que em seu livro O Abolicionismo, publicado em 1883, ao denunciar o tráfico de escravos, alude à tradição oral africana. (...) Antes disso, pode-se conjecturar, mas nada foi encontrado que diga, claramente, sobre a tradição oral africana sendo desenvolvida e/ou transmitida de geração em geração no Brasil. (p. 30-31)

Este mesmo autor relata as várias contribuições de escritores do século XIX que tanto questionaram como apoiaram-se nas contribuições dos descendentes de escravizados na cultura e história do país. Dentre estes escritores, um deles acaba se tornando a base para os posteriores, do início do século XX: Alfred Burton Ellis. Este escritor fez uma grande pesquisa sobre os povos iorubás, tendo vivido na Costa do Ouro, mostrando muitas das características destes povos. O capítulo que PINHEIRO destaca é o último, onde o escritor trata sobre o folclore iorubá, mais exatamente os contos folclóricos chamados de alô, e seus narradores chamados de akpalô (kpa-alô) ou “criador de alô” ou akpalô kpatita – *“aquele que faz um negócio de contar fábulas”* (p. 32). Estes narradores têm funções muito semelhantes à dos Griot's, andando de comunidade em comunidade, contando suas histórias e contos.

A partir deste autor, outros tantos passaram a argumentar sobre as contribuições africanas na nossa formação cultural. Nos anos 1930, tanto Gilberto Freyre (2013, p. 413) como Arthur Ramos citam Ellis para justificar estas contribuições dos escravizados.

É a alusão que Freyre faz ligando as “negras velhas” que contam histórias à tradição iorubá do akpalô. Se antes de Freyre nada que referisse ou nomeasse a tradição africana de contar histórias foi encontrado, agora o autor diz isso claramente: “O akpalô é uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias”. (...) Para os interesses deste trabalho de dissertação, foi na obra Folclore Negro do Brasil (1935), que se encontrou um consistente estudo sobre a tradição oral africana em terras nacionais. No livro, Arthur Ramos discute como a contação de histórias e diversos contos de matriz africana estão presentes na

cultura popular brasileira. Outro elemento importante é que a obra apresenta a primeira referência, encontrada pela pesquisa, sobre a figura do *griot* contador de histórias (p. 35)

Apesar da especificidade do papel deste Griot, ainda sendo relatado como o contador de histórias, é a representação da personagem africana que ainda transparece, não de sua ação mais ampla em solo brasileiro, como Mestres dos Saberes Ancestrais. Apesar das poucas referências em que este personagem aparece e suas funções, há um hiato entre de seis décadas (1930-1990) em que nenhuma outra referência foi encontrada por este pesquisador. O mesmo aponta que, possivelmente, houve a perda da tradição assim denominada pelo “desaparecimento dos últimos africanos”, ou pela “escassez de fontes bibliográficas sobre o assunto”, encontrados por este. (p. 41).

É com as políticas públicas do final dos anos de 1990, que o Grupo Grãos de Luz, da cidade de Lençóis, na Bahia, tem contato com os contadores de histórias de tradição africana, e “passa a desenvolver ações vinculadas à figura do Griô africano, ações que se transformam no Projeto Griô” (ibidem), que tem como objetivo a valorização dos mestres e mestras portadores dos saberes e fazeres da cultura oral, com a figura dos Griot’s no centro da ação pedagógica, e o fomento da transmissão desta tradição nos espaços escolares e comunitários.

Em 2004, com o lançamento do Projeto Cultura Viva do Ministério da Cultura, há um fomento para a ampliação dos Pontos de Cultura em todo o país, passando inclusive, por um curto período, a fornecer Bolsa-Auxílio para os Mestres envolvidos na organização destes novos espaços culturais ancestrais.

O Programa Cultura Viva articula a criação de uma rede de gestão cultural nacional, com o objetivo de fortalecer o protagonismo cultural e a valorização de comunidades excluídas em todo o país. Para isso, reconhece e apoia financeiramente os pontos de cultura, que são organizações da sociedade civil, que têm seus projetos selecionados através de editais públicos. (...) Na ocasião do lançamento do Programa Cultura Viva, em 2004, a ONG Grãos de Luz e Griô teve seu projeto selecionado e passou a ser um pontos de cultura. Além disso, firmou um convênio com o MinC e passou a compartilhar com a Secretaria de Cidadania Cultural (SCC-MinC) a coordenação da Ação Griô Nacional, uma das ações do Ministério, dentro do Programa Cultura Viva. (Idem, p. 41-42).

Podemos compreender que, com esta ação governamental, a figura do Griot e toda a sua tradição ancestral negro-africana são retomados, divulgando de ponta a ponta do país esta tradição, de forma ressignificada e dando voz e vez para ações de pessoas simples, espalhadas nas mais distantes comunidades, poderem mostrar e compartilhar seus saberes. Com isto, há uma grande ressignificação do papel deste Griot em nossa cultura. Por mais que o

embasamento desta ONG, num excelente trabalho de sistematização dos conceitos, da busca do papel histórico dos Griot's na vida dos africanos e na perpetuação de suas histórias, aqui, nestas ações, estes Griot's assumem um papel mais próximo das lideranças de nossos Terreiros e pátios de senzalas.

O novo *griô* é um projeto que objetiva ações de reconhecimento e valorização se saberes e fazeres expressos através da oralidade popular. Para isso, utiliza a figura do griô da tradição africana para estabelecer um vínculo com a cultura negra e com os valores expressos nessa tradição; a figura do “velho” ou da “velha”, que na África ou nas senzalas do Brasil, guardavam na memória a história de seu povo, que transmitiam através da oralidade saberes e fazeres importantes para a manutenção da comunidade, que cantavam, recitavam, animavam as estas, que estavam a serviço de um rei ou mesmo faziam o ato de contar histórias, uma profissão.

Esses são os valores aos quais o novo *griô* busca vincular-se, como um ato de recriação da tradição. Esse processo de recriação pode ser compreendido como processo de resistência, pois ao se vincular a uma prática da tradição de indivíduos historicamente espoliados e discriminados adota uma postura de resistência às tentativas de homogeneização cultural. (idem, p. 43-44).

A partir das ações destes Mestres Griot's, esta ONG sistematizou toda a sua pedagogia, com os princípios e práticas, criando, assim a Pedagogia Griot:

- 1) A ligação sagrada entre o ser e sua palavra;
- 2) A responsabilidade sagrada do ser em relação à vida na Terra e à harmonia do universo;
- 3) A função e o desenvolvimento da memória (afetiva, cognitiva e corporal);
- 4) A importância do conhecimento total da vida, aquele que religa e interage a brincadeira (e a festa), a arte, a ciência, o mito e a religiosidade;
- 5) A importância dos rituais na educação;
- 6) A vivência da rede de transmissão oral;
- 7) A valorização das artes e ofícios de tradição oral;
- 8) O lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos griôs e mestres da tradição oral;
- 9) A convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética;
- 10) A história de vida como fonte do conhecimento total;
- 11) O saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral (um patrimônio cultural público e coletivo). (PACHECO, 2006, p. 43)

Além destas práticas e princípios, a Pedagogia Griô conta com estratégias simples, que visam ampliar o alcance de suas ações. Estas estratégias giram em torno:

- da promoção, pesquisa, registro e apoio à infra-estrutura dos espaços, saberes, fazeres, artes e ofícios dos representantes e grupos de tradição oral;
- pesquisa e registro das memórias e histórias de vida do povo brasileiro;
- promoção de encontros, seminários e espetáculos para expressão e diálogo entre grupos e representantes da tradição oral;
- facilitação de atividades educativas de tradição oral para crianças, adolescentes e jovens (ex.: da dinamização de espaços ritualizados de contação de histórias e mitos geradores de reflexão e formação ética);

- facilitação de atividades educativas e culturais entre representantes de todas as idades da tradição oral;
- desenvolvimento e sistematização de metodologias da educação com as linguagens de tradição oral;
- participação em políticas intersetoriais para fortalecimento de redes de tradição oral;
- participação nas políticas de educação e cultura para integração da tradição oral com a educação formal e com as linguagens artísticas. (PACHECO, 2006, p. 44).

São estratégias que buscam fomentar uma maior reflexão dos princípios e práticas da educação oral, e fundamentar as ações pedagógicas nos diversos espaços culturais e comunitários, que relacionam-se diretamente com as redes escolares de suas proximidades. A Pedagogia Griot

É uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre as escolas e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida.

A vivência afetiva e cultural é facilitada pelos rituais de vínculo e aprendizagem. Os conceitos que estão sendo construídos na pedagogia griô se inspiram na tradição oral e se complementam pela educação biocêntrica, a educação para as relações étnico-raciais positivas, a arte educação e a educação dialógica<sup>57</sup>.

A pedagogia griô intensifica os canais de percepção da realidade, ritualizando o diálogo e o próprio processo de ensino e aprendizagem entre as idades na escola e na comunidade. Intensifica uma percepção afetiva e simbólica que toca no sentido da vida de uma identidade intensamente comprometida com a ancestralidade e o projeto de vida de sua comunidade. Góis (1998) fala que “nossa crise não é de conhecimentos, mas de percepção”, sugerindo enfoques epistemológicos em direção ao processo, à incerteza, à totalidade e à beleza. (idem, p. 86).

No Instituto Afro-Sul, foco desta Dissertação de Mestrado, esta ação é contínua, perpassando por todos os espaços e ações ali realizadas, pois tudo está transversalizado pela temática afro-gaúcha, que continuamente atualiza o passado fazendo emergir suas danças, instrumentos musicais, oficinas de arte, na discussão acerca da situação econômica e social em que se encontram, nos direitos sociais a que buscam acessar, nas suas ações e encaminhamentos assistenciais. Para este grupo, o diálogo e o aprender-fazendo é a essência destas ações, pois já se encontrando na terceira geração de seus ativistas, coordenadores do espaço cultural, são pensadas em perpetuação histórica no “fazer com”.

<sup>57</sup> Segundo Paulo Freire (1983), a dialogicidade da educação está centrada na relação entre a palavra e os elementos que constituem o diálogo: ação e reflexão, “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (p.91). A palavra do Griô, e sua ação junto ao grupo/comunidade que atua, é de ultrapassar as barreiras do discurso dominante, a fim de apresentar o outro lado da História, dando testemunho dos antepassados, formando e educando os mais novos para aprenderem a se defender da opressão do discurso oficial e a lutar contra o preconceito e a exclusão. (...) Na condição de aprendiz-Mestre, que houve e busca compreender as experiências coletivas, o Griô prescinde da condição humildade, fé, solidariedade e amor, fundamentos para a *pronúncia* do mundo da teoria freiriana. E neste diálogo com os outros homens, “que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (ibidem, p.98). (PEREIRA, 2013, p. 3-4).

A palavra do Griot, e sua ação junto ao grupo/comunidade que atua, é de ultrapassar as barreiras dos discursos, que “não pode ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos” (FOUCAULT, 2002, p. 39), a fim de apresentar uma outra História, àquela que faz emergir a discursividade e testemunho dos antepassados negros, problematizando com os mais novos os modos de suspender verdades do discurso eurocêntrico branco e a luta por uma educação antirracista. Tal como nos mostra Paraíso (2014), “Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos... Isso tudo porque estamos preocupados com o “aqui” e o “agora”, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos para a educação [...]” (p.37), e porque não dizer por uma educação de crianças, futuros Griot’s, que como afirma Hampâté Bâ,

[...] os mestres como doutores em ofícios diversos e grandes iniciadores das ciências da vida. São os Domas para os Bambaras, ou os Silatiguis para os Fulas. Quando um Griô quer ser iniciado por um Doma, pode ser convidado a ficar anos em silêncio, olhando um ofício e ouvindo as verdadeiras histórias, até criar a primeira pergunta ou poder transmitir seus conhecimentos. Os griôs iniciados pelos Domas são Griôs reis ou griôs Domas. Eles pedem permissão e ajuda aos seus ancestrais quando falam, para que nem o tom da voz crie dúvidas sobre [sua] história. (PACHECO, 2006, p. 48)

Na condição de aprendiz-Mestre, que ouve e busca compreender as experiências coletivas, o Griot prescinde da condição de humildade, fé, solidariedade e amor, ações que buscam dar visibilidade ao passado ancestral africano, reconstituindo-o nas práticas da cultura afro-gaúcha, especificamente. Busca transformar os modos de viver com estes homens, jovens participantes deste espaço, e constituí-los como agentes de transformação, com o passar do tempo, visto que a vivência, enriquecida pelo tempo, é condição para ser um Mestre Griot.

Além de organizar e sistematizar o papel das tradições orais na educação, e a Pedagogia Griot em si, o Grupo Grãos de Luz e Griô também traçou o “perfil do Velho Griô de Lençóis, como um griô aprendiz que possui um papel político fundamental para a mediação do diálogo entre o ensino formal e informal.” (PACHECO, 2006, p. 45), evidenciando os diferentes perfis dos griôs e dos mestres da tradição oral brasileiros.

#### **Perfil do Griô Aprendiz**

- Experiência em pesquisa e mobilização social, diálogo e mediação política;
- Participante de grupos culturais e/ou associações locais que trabalham com as tradições orais;
- Pessoa com facilidade para transmitir a sabedoria de tradição oral por meio da fala e da palavra, como uma arte ou magia;
- Autodidata em história, antropologia, artes cênicas, jornalismo ou áreas afins;

- Mediador entre os saberes de tradição oral e a educação formal;
- Pessoa com experiência em educação comunitária e facilitação de vivências em grupo;
- Participante de rituais e/ou atividades de iniciação com um mestre de tradição oral de sua escolha;
- Pessoa que se identifique com a figura do caminhante, do viajante e contador/a de histórias.

#### **Perfil do Griô de Tradição Oral**

- Líder de grupos culturais e associações locais que trabalham com as tradições orais e/ou a animação popular: congadeiro(a), folião de reis e bois, cantor(a) de quadrilha, marujo(a), capoeirista, jongueiros e outros;
- Pessoa com facilidade de transmitir a sabedoria de tradição oral por meio da fala e da palavra, como um arte ou magia: repentistas, contador(a) de história, músico (cantador(a), compositor(a)), trovador(a) ou menestrel, poetas em geral, que percorrem o País ou estão ligados a uma família/comunidade;
- Pessoa com história de vida de tradição oral;
- Músico, instrumentista e animador/a de festas;
- Pessoa que se identifique com a figura do caminhante, do viajante e contador/a de histórias;
- Idade mínima de 50 anos.

#### **Perfil dos Mestres**

- Reconhecidos(as) nas comunidades como líderes espirituais, com a sabedoria da cura ou de iniciação para a vida, buscados(as) por pessoas de diversas regiões (por exemplo: curador, parteira e rezadeira, pajé, pai e mãe-de-santo, mestre de capoeira, etc.);
- Conhecedores/as e fazedores/as de conhecimentos, iniciados ou iniciadores/as de um ramo tradicional em artes e ofícios diversos relacionados às ciências da vida (por exemplo: tecelão, ferreiro, sapateiro, pescador, caçador, rendeira, construtor de instrumentos musicais ou brinquedos, baiana de acarajé, etc.);
- Pessoa com história de vida de tradição oral;
- Que se identifique com a figura do/a sábio/a e do/a mestre;
- Idade mínima de 60 anos. (PACHECO, 2006, p. 47-49).

Talvez os Mestres-Griot's nos ajudem a pensar que, "Nos discursos, existe um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos" (FISCHER, 1997, p. 17), podendo ser este o lugar a ser ocupado por um Griot. Podemos pensar, que é desse lugar de Griot, frente a sua comunidade que as crianças e adultos que com eles convivem, ouvem suas histórias, possam pensar, agir, falar, se manifestar de um determinado modo frente a construção de uma educação antirracista. São estes Griot's que, fazendo uso de suas narratividades, são capazes de nos mostrar que,

[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (LARROSA, 1994, p. 68).



Ou seja, ser Griot implica na construção de modos de recordar, retomar o passado, trazer a tona histórias, memórias, ditos e não ditos que ficam nas expectativas, na imaginação, implica certo sentido do que somos, do que fomos e viremos a ser.



Figura nº 07 - Abdias do Nascimento - *“Oxum em êxtase”* (Rio de Janeiro/RJ, 1975). Óleo sobre tela.

## É D'OXUM<sup>xlii</sup>

(Letra original: Gerônimo  
Versão cantada por Rita Benedito)

*Orò mi<sup>xliii</sup> ma<sup>xliv</sup>*

*Orò mi mawo<sup>xlv</sup>*

*Oró mi mawo*

*Abado<sup>xlvi</sup> àyè<sup>xlvii</sup> yè<sup>xlviii</sup> o<sup>xlix</sup>!(2x)*

*A iyá Oṣùṅ*

*Oṣùṅ mi yèyé o (2x)*

Nessa cidade todo mundo é d'Oxum  
Homem, menino, menina, mulher  
Toda essa gente irradia magia  
Presente na água doce  
Presente n'água salgada  
E toda cidade brilha

Seja Tenente ou filho de Pescador  
Ou importante Desembargador  
Se der presente é tudo uma coisa só  
A força que mora n'água  
Não faz distinção de cor  
E toda a cidade é d'Oxum  
É d'Oxum, É d'Oxum, É d'Oxum,  
*Òwà<sup>l</sup> yèyé o*

Eu vou navegar, Eu Vou Navegar  
Nas Ondas Do Mar, Eu Vou Navegar  
É d'oxum, É d'oxum

*Ê mori ô<sup>li</sup>*

*Ê mori ô*

*ê mori ifá ô(2x)*

## 6 ENTREMEANDO PEDRAS, AS ÁGUAS SEGUEM SEU PRÓPRIO RUMO... Sobre qual infância estamos falando

Se tivesse observado as regras da boa educação africana, teria falado em primeiro lugar sobre minha mãe ao começar esta narrativa, nem que fosse em obediência ao ditado malinês que diz: *“Tudo o que somos e tudo que temos, devemos somente uma vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe.”* O homem, dizemos, nada mais é quem um sementeiro distraído, enquanto a mãe é considerada a oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida. É por isso que, na África, a mãe é respeitada quase como uma divindade. (BÂ, 2013, p. 47)

Oxum, a Deusa das águas doces, senhora de um grande rio homônimo na Nigéria, rege as famílias, as crianças, os amores que enlaçam os destinos dos que se entregam docemente aos seus encantos. Sua doçura abarca como as águas de seu rio envolvem nossos corpos ao mergulharmos, mas da mesma forma que envolve e revolve, nos leva a passagens que precisamos trilhar, buscando espaço entre as pedras do caminho, sem deixar de seguir o fluxo natural, e desaguar na kalunga<sup>58</sup> grande, o grande ventre da natureza. Por mais que tentemos dar a nossa forma ao rio, se ele tem um caminho que precisa seguir, suas águas transbordam, criando um caminho diverso do que pretendemos que o faça, de forma indomável. Este é o destino, o seu destino, o caminho que precisa ser percorrido, acima do que se quer percorrer... Aprendamos a andar com ele!

Da mesma forma que as águas de Oxum percorrem o caminho que precisam percorrer, as trilhas desta Dissertação seguiram diferente do que pretendia no início. Ela tomou sua própria trajetória, a partir das pessoas envolvidas, do espaço onde se realizou e suas peculiaridades, num contexto mais enriquecedor e revelador que o esperado inicialmente.

Neste “curso das águas”, a ideia inicial foi de buscar o consentimento dos “donos da casa”<sup>59</sup>, do grupo que a dirige, começando, como manda a boa tradição de respeito negra, pelos “mais velhos”. Sem me fazer entender pelos “mais velhos”, sem conseguir que assentissem que eu observasse, fizesse minhas ponderações, questionamentos e, principalmente, pudesse participar ativamente de suas rotinas, não me sentiria à vontade. Depois teria que fazer o mesmo com as crianças, visto que elas deveriam ser o centro de minha investigação. Necessitava compreender estas relações entre crianças e Griot’s,

<sup>58</sup> Calunga ou Kalunga significa “Tudo de bom” nas línguas bantas. Significa também “necrópoles” em quicongo. Dentro do espiritismo, pode significar “grande mar”, e também o nome de uma falange (grupo de seres do mundo espiritual). Nas religiões afro-brasileiras também significa “cemitério” e “Calunga Grande” significa “beira do mar”. Na mitologia banta, é o nome de uma divindade secundária. (FERREIRA, 1986, p. 323).

<sup>59</sup> Para tal, fiz uso dos Termos de Consentimento Consentido (em anexo) de adultos e me inspiro no Termo de Consentimento Consentido criado por Anne Ramos (Tese de doutoramento, 2010), para organizar a autorização das crianças na pesquisa.

construindo uma aproximação e um distanciamento. A aproximação que busquei foi a de me integrar ao grupo nas atividades com as crianças e os adultos – Griot's, voluntários e responsáveis pelas crianças -, buscando ser vista como parte que vinha acrescentar, contribuir e aprender com eles. Mas não bastava apenas às pessoas estarem cientes da minha presença, precisavam entender o que eu pretendia, sentirem-se a vontade com a mesma, e me incluírem como parte do grupo.

Estive por quatro semanas seguidas, uma vez na semana, conversando com os Griot's do AfroSul/Òdòmòdé, principalmente com a Griote Iara que coordena estas atividades, buscando, pouco a pouco, entender a proposta da instituição, e a forma como o trabalho com as crianças era desenvolvido no ano de 2014, e as propostas de mudanças para o ano 2015.

Inicialmente, estava previsto que o grupo com as crianças iniciasse suas atividades em Março de 2015, funcionando aos sábados à tarde. Mas, entraves cotidianos e questionamentos do próprio grupo gestor, foram adiando o início destes trabalhos. O que me remete imediatamente a Paraíso (2010), quando ensina que ao trilharmos nossas pesquisas, “precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da investigação” (p.41). Com essa perspectiva em mente, segui fazendo as visitas, meio que buscando meu espaço e confiança daqueles Griot's e crianças, procurando aprender um tanto mais sobre eles, sobre suas histórias e sobre a importância daquela instituição para toda a comunidade e cultura negra envolvidos de forma direta ou não, nas atividades cotidianas.

Num evento da família Deodoro (dos Griot's Iara e Paulo) tive a feliz oportunidade de conhecer o Mestre Paraquedas, a quem apenas havia visto em vídeos e ouvido em um evento afrocentrado. Foram os mais longos minutos que tinha tido, até então, com aquele grande Mestre Griot, e do qual fiz questão de guardar na memória cada palavra (como manda a tradição africana), e dali marcamos um novo encontro, que dependeria da disponibilidade do Griot Paulo Romeu.

A entrevista com a Griote Iara levou duas tardes, em semanas diferentes, e mais de quatro horas de relatos cheio de memórias de infância, das dores das perdas, da emoção da descoberta da dança, da consciência de sua negritude, e dos mais de quarenta anos de história do AfroSul/Òdòmòdé, que se mesclam com sua vida de mulher-mãe-esposa-militante de forma tão amalgamada, que não consegui separar, em seus relatos, onde estavam cada um destes papéis, em vincos claros.

Apenas no final do mês de Maio/2015 é que, efetivamente, se iniciam as atividades de integração com as crianças e seus responsáveis, através da Aula Aberta de Dança, que

envolveu crianças a partir de quatro anos, jovens, adultos e idosos de mais de 80 anos. Todos dançando juntos, testando passos e ritmos diferentes, em níveis diferentes, já que parte das participantes da aula compõem o Corpo de Baile Adulto do Òdòmòdé, que auxiliaram os que pouco ou nada sabiam de dança afro-gaúcha.

No sábado seguinte, iniciaram-se os encontros com as crianças e seus responsáveis. Quando cheguei ao AfroSul/Òdòmòdé, a Griote Iara estava sentada no pátio do Instituto, conversando em círculo com quatro pessoas: duas das idosas da aula de dança, uma mãe de dois meninos, e outra mãe de um menino que trouxe a sobrinha também. Na sala interna, a Professora Taise, voluntária, iniciava a conversa com as crianças. Foram seis encontros nos sábados, que iniciavam às 14h30min, e seguiam até às 17h, sem muita rigidez, pois dependia muito do interesse das crianças, e sua disposição em ficar ali.

Nestes encontros, posso dizer que tive duas etapas distintas: nos primeiros dois encontros foi uma observação, uma pesquisa sobre as crianças, onde observava tudo, gravava as falas e fotografava as atividades. O grupo me olhava com tão ou mais curiosidade que eu a eles, mas nestes primeiros encontros não me senti “convidada” pelas crianças a fazer parte daquele círculo, então ficava ao lado, observando, sorrindo, dando um palpite ou outro. Entrava naquele grupo com o propósito de, como investigadora adulta, entender o conhecimento das crianças, com vistas a considerar o mesmo acerca da constituição de um Griot. Uso nesta Dissertação o termo “conhecimento” naquilo que Mayall (2005) defende como,

[...] algo que deriva das experiências do passado; as pessoas reflectem sobre elas, constroem sobre elas e chegam a um corpo de conhecimento, geralmente, através de um processo de revisão; e um meio preponderantemente de refinar e alargar o nosso conhecimento é através das interações verbais com os outros (p.123).

Buscava compreender o que conheciam, falavam, escutavam, viviam sobre o que é ser um Griot. Entretanto, mesmo com o convite verbalizado algumas vezes da professora Taise, que coordenava o grupo, achei invasivo simplesmente sentar ali sem que as crianças assentissem de alguma forma, sem que elas me chamassem a fazer parte do grupo e participar de suas interações verbais como aponta o autor.

Apenas no terceiro encontro, depois de uma conversa com a Griote Iara, num círculo no centro do salão de dança, quando vieram para a mesa desenhar e me viram ali sentada, é que falaram espontaneamente comigo, pedindo lápis, perguntando se eu estava gravando (com o gravador de voz) ou se tinha tirado fotos. Senti que eles me observaram em todos os outros encontros, mas apenas depois disto é que me consentiram como parte da Roda, que mereceu

diálogo comigo, volto à Mayall (idem.) quando ensina que “através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem” (ibdem.) e agora este era o sinal, eu podia iniciar minha pesquisa “com” as crianças. Busco a pesquisa com crianças naquilo que Dornelles e Lima (no prelo) afirmam que:

[...] para pensarmos a pesquisa com crianças, portanto para que se perspectivasse ainda mais a necessidade de colocar o foco sobre as crianças, fazer uso das questões teóricas a fim de entendermos as infâncias e as pesquisas com crianças numa nova ordem, ou seja, como um objeto de estudo que compõe um campo geracional específico, com as peculiaridades que a contemporaneidade exige ao se pesquisar com as crianças de nosso tempo. Procuramos compreendê-las como acontecimento para poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade, atentando para os devires das movimentações que atravessam este acontecimento que é a infância e, principalmente no que tange as investigações que se propõem a realizar pesquisas com crianças. (DORNELLES & LIMA, 2015, no prelo).

Atentando para os devires como apontam as autoras acima, observei que os encontros desenvolviam-se em momentos básicos, previamente combinados com as crianças, que consistiam em uma Roda de Conversas inicial, onde se tratava sobre o que se pretendia naquela tarde, quem estava conosco – o público flutuava, mas basicamente eram quatro meninos que se faziam sempre presentes, e outros meninos e meninas que compunham o grupo, além dos “visitantes”, que podiam ser filhos de outros voluntários ou as crianças das outras Oficinas, como a de Capoeira. Era o tempo da troca de experiências, do relato de histórias, do exercício da oralidade transgeracional em si. Entendendo aqui que “uma informação de qualidade sobre a infância deve partir da experiência das crianças” (MAYALL, 2005, p.124).

No segundo momento, havia as atividades físicas, com dança, música, jogos cooperativos e brincadeiras mais ativas, que descreverei mais tarde e que envolviam personagens da cultura afro-brasileira, brincadeiras de origem africana, onde eles podiam usar o movimento de seus corpos para aprender mais sobre sua ancestralidade.



Figura nº 08 – “Dançando, brincando e movimentando-se: o corpo que aprende e se expressa” – Fotografia de Pesquisa.

Depois destas atividades iniciais, vinha o momento da partilha dos alimentos. As famílias são solicitadas a trazerem frutas, bolos, alimentos para compartilharem com as crianças do grupo. Enquanto comiam, também havia o constante diálogo das crianças entre si e com a Griote e a Professora Taise, e eu. E, no final, eles tinham tempo para mostrar os trabalhos e atividades para seus responsáveis, brincar na pracinha, dançar no salão (onde se realizavam o ensaio do Corpo de Baile Adulto) e outras atividades coletivas mais livres. Era nestes momentos que eu conseguia conversar um pouco mais com os responsáveis, entender alguns contextos das crianças, e as motivações das famílias em incluí-las ali naquele espaço cultural de recorte etnicorracial tão marcado. Mesmo as famílias e seus contextos não sendo o principal objeto da pesquisa, considerei importante compreender um pouco mais sobre estas crianças, para que ampliasse minha ideia de “*com quem eu estava falando*”.

Houve poucos questionamentos sobre a minha presença naquele contexto, acredito que tanto por ser um espaço cultural, onde muitos outros pesquisadores/estudantes já estiveram observando e entrevistando, em diferentes áreas de estudo, e por eu ser alguém que os Griot’s já conheciam, e me apresentaram de forma tranquila. Sempre que era questionada pelos adultos (houve uma rotatividade das crianças que vinham nas Oficinas, bem como de quem os trazia), mesmo tendo me apresentado no primeiro dia para as mães ali presentes,

explicava meu objetivo de observar e aprender *com* as crianças: como e o que elas aprendiam naquele espaço cultural. Ao investigar com crianças, vislumbrava o que aponta Mayall (idem.), “o adulto tenta entrar no seu mundo de conhecimento, e que a sua própria compreensão e conseqüentemente as suas agendas podem ser modificadas através da experiência investigativa” (p.125).

As crianças só me questionaram diretamente no terceiro encontro, apesar da Professora Taise ter me apresentado no primeiro e, da mesma forma que com os adultos, expliquei que eu estudava numa “*escola pra gente grande, chamada Universidade*”, e que tinha um tema bem grande para fazer, que era aprender com eles e escrever sobre isto. Acredito que o que mais chamava a atenção mesmo era o fato das gravações de voz iniciais, e as fotos, que eu queria que fosse um tanto mais natural, das atividades em si, e eles queriam fazer poses.

Para efetivar minhas observações, participei das atividades rotineiras do local, interagindo com os educadores e com os participantes das ações, as crianças do Projeto “Semeando nossa História”, para compreender os fluxos decisórios, a organização dos ambientes e tarefas, os interesses e alocações nas atividades oportunizadas, a participação dos pais-responsáveis na rotina e organização do espaço pesquisado.

Fiz uso de entrevistas semiestruturadas com crianças e Griot’s da ONG pesquisada, para poder compreender seu entendimento diante das ações pedagógicas, suas intencionalidades, sobre o como neste lugar se constituem os sujeitos<sup>60</sup> Griot’s que irão atuar neste espaço.

Discuti com os Griot’s, que aceitaram fazer parte das observações e pesquisa, num primeiro momento, sobre o Termo de Consentimento Consentido para dar conta das questões éticas da Dissertação, principalmente em relação às atividades com as crianças. Do material coletado, utilizei, conforme informado em nossas conversas, às entrevistas com os adultos, os relatos das observações participantes e interações com as crianças, e fotos das produções das crianças. Analisei os dados de campo, a partir das observações *in locu*, das leituras e teóricos escolhidos, buscando aprofundar seus conceitos, entrelaçando-os aos fatos observados, constituindo desse modo uma análise qualitativa dos processos e fenômenos estudados.

---

<sup>60</sup> Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas nos termos “subjetivação”, no sentido de processo em si, no sentido de relação (relação em si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma “dobra” da força (...). Trata-se de inventar novos modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tente penetrá-los e o poder tente apropriar-se deles. Mas os modos de existências ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos (DELEUZE, 1992. In: SOUZA, 2012, p. 31)

Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito. (...) Mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos. (PARAÍSO, 2014, p. 30-31)

Mais do que apenas ouvir as palavras e seus contextos, os discursos observados se “liam” nos olhares, nos sorrisos, nos movimentos corporais e até nos silenciamentos. Havia tempos de fala, ordenamento claro das atividades e uma hierarquia simples mas bem perceptível, nas relações, que aqueles sujeitos-crianças davam seu reconhecimento.

Ao perceber o aceite efetivo do grupo de minha participação no mesmo, comecei a dar conta de como se realizam as pesquisas com crianças, naquilo que Dornelles e Fernandes (2015) afirmam, ou seja, “os conceitos de criança como ator social, como sujeito com direitos, participativo e com voz, passam a ter uma visibilidade significativa na pesquisa com crianças, nos discursos acadêmicos e também em muitas práticas sociais com crianças” (p.65).

Nas práticas de constituição dos Griot's, pude observar que as crianças apresentam “certa naturalidade” no fluxo das atividades e seus contextos. As histórias, os desenhos, a Roda de Conversa, as personagens destacados nas histórias (sempre as personagens negras) pareciam fluir em suas interações: elas o faziam sem questionamentos, como se sempre estivessem naquele contexto afrocentrado. Chegavam ao espaço das atividades, olhavam para os adultos esperando um olhar que sinalizasse o início do encontro, e já sentavam em roda, esperando o que viria - o espaço para conversar, brincar, aprender, ou seja, serem crianças. Mas não crianças “comuns”, como os sujeitos produzidos nos espaços escolares ou em outros espaços culturais-sociais, mas crianças subjetivadas por uma ambiência racial específica, a partir da forma como estas práticas constituem e medeiam às relações das crianças consigo mesmas e nas relações entre as crianças, e entre as crianças e os adultos. Aqui, “*subjetivação é entendida como “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de certo tipo”*” (ROSE, 2001, p. 36).

Neste ambiente organizado e pensado para um tipo específico de constituição de sujeito e de suas práticas educativas, emergem relações de poder e suas circularidades nestas práticas, mesmo que não de forma pronunciada, falada, mas observável. A busca pelo olhar de aprovação ou de condução das atividades se voltava muito diretamente para a Professora Taise, quando a Griote Iara não estava no ambiente. Se ela entrasse, eles se voltavam direto

para ela, observando-a, como que esperando que viesse alguma indicação de mudança de atividade, como a hora do lanche, pracinha ou de ir para dança/brincadeira no salão. Havia uma obediência silenciosa que aqueles pequenos corpos “diziam” em movimentos de deferência direta, não desmerecendo a presença da primeira (ou da minha, quando só com eles), mas revelando naquelas relações que havia uma referência de liderança construída e reconhecida por eles, ou seja, entre uma das características central dos adultos é que exercem poder sobre as crianças (MAYALL, 2005, p.124), ainda

[...] a compreensão de que nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes *relações de poder de diferentes tipos* – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura – é outro *pressuposto* de grande relevância para as nossas pesquisas. Isso faz com que todas essas relações de poder recebam nossa atenção no sentido de mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisá-las. (PARAÍSO, 2014, p. 32)

Sob este pressuposto, estas relações de poder, não perdendo de vista que para Foucault (1995), segundo a autora acima, o poder não é repressivo, e sim produtivo, sendo que norma e poder estão em estreita relação. Conforme o autor, o poder, em sua forma moderna, é exercido cada vez mais em um domínio que não é o da lei, mas o da norma e como estas normas são expressas nas atividades com as crianças são o que buscarei analisar com bases na referência da cosmovisão negro-africana da Pedagogia Griot, cujas mesmas embasam as relações naquele espaço cultural afro-gaúcho.

Ressalto aqui, como detalharei mais nas análises das observações e relatos, que a constituição dos adultos-Griot's tem uma “caminhada” um tanto diferente da construção da proposta pedagógica organizada pelo Grupo Grãos de Luz/BA, que ressignificou-a e divulgou em todo o Brasil. A mesma proposta deste grupo é diversamente diferente dos pressupostos que o escritor malinês Hampatê Bâ descreve em alguns de seus textos, dentro das culturas das etnias *Fula* e *Toucolor* nas quais este foi educado. Em todos estes casos, as devidas adaptações etnogeográficas e históricas são muito relevantes, e deixam suas marcas indeléveis. Há uma busca de uma identidade Griot, em pontos específicos comuns, mas que mantêm suas diferenças que as caracterizam e qualificam. Desta forma, a “diferença, por sua vez, que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos *afectos* felizes.” (PARAÍSO, 2014, p. 33)

Ainda dentro desta construção de identidades afrocentradas, as intencionalidades explicitadas pelos Griot's para a constituição daquele espaço cultural, das ações educativas

para crianças e jovens são permeadas pelos pressupostos da Pedagogia Griot, tanto por serem implicações genéricas de diversas culturas africanas seculares, como também pela constituição daqueles adultos como sujeitos formadores de novas gerações de negros e negras, que tomam para si a sua ancestralidade. Não quer dizer, diretamente, que seja um espaço específico de formação apenas de sujeitos que serão futuros Griot's, mas há ações pensadas, problematizadas, bem como discursos que servem para produção de objetos, práticas, significados e, também, de sujeitos. Se destes sujeitos lá produzidos e subjetivados, vão surgir outros Griot's não há uma certeza, mas um desejo talvez não enunciado, mas bem potencializado metodologicamente.

Em todos os ramos do conhecimento tradicional, a cadeia de transmissão se reveste de uma importância primordial. Não existindo transmissão regular, não existe “magia”, mas somente conversa ou histórias. A fala é, então, inoperante. A palavra transmitida pela cadeia deve veicular, depois da transmissão original, uma força que a torna operante e sacramental. (...) A educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida. Por esse motivo o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um *conhecimento da língua*. Pois existem coisas que não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem. (BÁ, 2011, 178;182)

Então, a partir do que foi observado, do que foi relatado, representado e silenciado, busquei em minhas análises “ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados e relacioná-los aos saberes verdadeiros” (PARAÍSO, 2014, p. 41), os saberes acadêmicos e científicos, bem como com os saberes ancestrais hoje relatados de forma mais ampla literariamente, “para ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos.” (ibidem, p. 42) Assim, esta pesquisa é uma busca de expandir as análises sobre estes sujeitos, sem ser a definição terminal de uma verdade estanque, mostrando mais os caminhos que os inventa, do que o produto final desta caminhada. Andemos...

## 6.1 DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO: AS MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE “BOCA-OUVIDO”...

Desde tenra idade, as crianças de famílias que, intencionalmente ou por pura “tradição”, são expostas a ações que tem por base a oralidade, a partir das histórias contadas por seus mais antigos ancestrais, de suas experiências vividas, fazem questão de tornar estes

fatos como centro das aprendizagens necessárias para a que as histórias vividas destes antepassados se mantenham vivas em todas as memórias possíveis. Esta forma de construção de conhecimento oral, minhas antigas avós chamavam de “*aprender de boca-ouvido*”, ou seja, as coisas que são faladas de forma direta ou lúdica, em Rodas de Conversa ou durante o preparo de uma receita de pão caseiro, por exemplo, deveriam ir direto ao ouvido, pois diziam que “*era o caminho mais rápido para chegar à caixola e guardar na memória*”. Essa era a forma de encontrar outras linguagens para dizer da ancestralidade e seus ditos e, de algum modo, inspirar em crianças e adultos outro pensamento sobre a educação.

Modos de ensinar e aprender baseado em sistemas de repetições: fazer várias vezes até aprender e poder ensinar aos mais novos; fazer com versos ou “piadas” que repetiam de forma bem humorada ou lúdica uma determinada ação; e as velhas histórias de família, que sempre eram repetidas várias e várias vezes, sempre que algum fato semelhante ou que ensinasse tal situação (como por exemplo, uma briga de primos num jogo de futebol lembrava sempre as confusões nas Canchas-Retas do Rincão dos Viana – Santiago/RS). De certa forma, repetiam “*as lições*” como na escola formal, só que ao invés de exercícios com a escrita muitas vezes desconexa da realidade de cada um, eram situações de vivências, experiências coletivas, em grandes ou pequenos grupos, com presenças físicas ou em memórias.

[...] A tradição alude, em suas interfaces provocadoras, por exemplo, à cultura, ao imaginário, à memória, ao patrimônio, a sociedades orais e sociedades escritas, ritos, mitos e territorialidades, temas que têm desafiado estudos nas diversas áreas do conhecimento. Cada um desses conceitos dialoga com a tradição sob perspectivas adotadas e valores conferidos por historiadores, sociólogos, linguistas, etnólogos e antropólogos.

Tradição remete, comumente, à ideia de guarda e preservação, à transmissão de conhecimentos entre gerações ou ao que é proveniente do passado, o que tem consonância com sua etimologia latina tradere, do qual a palavra tradição, traditione, é derivada. No entanto, a significação do termo não encontra a mesma simplificação entre estudiosos das ciências humanas, como bem argumenta Lenclud, ao defender que as noções de tradição e de sociedades tradicionais merecem ser discutidas com mais verticalidade e até mesmo desconstruídas. Segundo o antropólogo, primeiramente, a noção mais comum de tradição remete a ideia de uma posição e de um movimento no tempo, e representa uma permanência do passado no presente, uma sobrevivência, legado vivo de uma época. (...) Assim, argumenta o autor, tradição não pode condensar e ser compreendida como tudo o que se transmite, mas o que se transmite dentro da ordem de uma cultura determinada, através de um modo particular de transmissão. (SILVEIRA, 2012, p. 141-142.)

É desse modo simples, tradicional e intencionalmente ensinado e repassado de geração em geração, que são organizadas as atividades do Projeto “Semeando a história” do AfroSul/Òdòmòdé. A partir de uma forma de educar específica e com intencionalidades claras, aqueles Griot’s organizaram sua Pedagogia num censo mais amplo, partindo de

vivências e experiências, dos relatos dos Mestres-Griot's Borel (ancestral de grande visibilidade e importância, já no *òrun*) e Paraquedas, que margearam a base destas ações. Na entrevista com o Mestre Paulo Romeu, quando lhe questiono o que mudou na ação do AfroSul/Òdòmódé com a relação dele e da Griote Iara com o Mestre-Griot Paraquedas, ele me responde:

Deu mais valor a nossa palavra, porque a nossa palavra vem da palavra também deles, não só dos nossos Griot's, mas dos nossos ancestrais, do meu pai, do meu vô, da mãe da Iara, do pai da Iara. A gente vê que o respeito também, deles com os Griot's. Toda esta moçada que frequenta aqui respeita um monte os Griot's, não só aqui mas em qualquer lugar que eles vão. Não só o Mestre Paraquedas, mas o Mestre Giba-Giba se sentiam assim respeitados. O Mestre Borel nem se fala, né, pois ele é cultuado. Dos Mestres daqui tem o Mestre Prudêncio também Griot, não sei se tu conhece, ele tá sempre lá no Bar da Branca, de chapeuzinho, aqui em Porto Alegre. Acho que ele é jornalista! São poucos assim, não sei se tu conhece mais algum, que tenha em mente, que tu tenha pesquisado, que tenha assim, que a própria comunidade o tenha reconhecido, não o Ministério da Cultura ou outra Secretaria, mas a comunidade, como na moda antiga. As próprias Parteiros mesmo, estão aí, as Benzedeiras, e são Griot's, porque guardam um conhecimento.(...) É só uma palavra né, o Griot, uma palavra de origem francesa, mas que não limita. Como eu falei, as Benzedeiras são Mestras nas tradições delas, não sendo Griot's, mas são Mestras nas comunidades. (...) Já teve esta discussão nos Pontos de Cultura, de sair desta coisa do Griot, não filosófica, mas da palavra, para não limitar, por causa da palavra, para não atrelar a um único Projeto, tratando como Mestres da Cultura. (...) Pra nós sim, tem mais consciência, tendo mais respaldo das coisas que a gente já fazia e não tinha consciência. Sem essa consciência exata, a gente sabia que tinha a nossa missão, mas esta questão de que a gente tem que transmitir mesmo, incentivar, ajudar que estas informações circulem, o Òdòmódé é um espaço assim, que permite que esta informação circule entre eles, porque aqui tem várias tribos, né... Trabalhamos não só com a informação, mas em prol da cultura, mas como espaço de resistência, pela ancestralidade, do bem comum, do respeito. Desde o tempo dos Garotos [da Orgia] sempre foi assim, com respeito. O respeito é a primeira coisa exigida. O respeito a todos, e com certeza ao ancestral para quem já tem esta consciência. Mas o respeito a quem tá aqui, ao ambiente. (...) Tem gente que chega aqui, considera um solo sagrado, e até beija o chão! É forte isto..." (GRIOT PAULO ROMEU, 2015).

Esta relação entre os adultos e as crianças, mediada por uma Pedagogia Griot, que transparece nas palavras do Griot Paulo Romeu, denota a forma como as normas entre as gerações são estabelecidas, como a voz dos sujeitos-adultos e o reconhecimento de suas experiências é pensada para ser modelar às crianças que ali frequentam, hoje ou nas últimas décadas, o lugar pesquisado. São normas entendidas como legitimadas pela trajetória e idade dos Griot's, pelo espaço, por suas experiências contadas nos encontros, do afeto demonstrado, pela autoridade atribuída pelos pais/responsáveis daquelas crianças.

As crianças não expressaram verbalmente, o tempo todo, de forma direta, este respeito pelos Griot's, mas seus olhares, expressões faciais e corporais respondiam de forma muito clara o quanto estavam autorizando estas ações naquele espaço educativo-cultural, bem como com os outros adultos e jovens-adultos que o frequentavam. No primeiro encontro, que

foi a aula aberta de Dança, havia tantas décadas de diferença de idades, com a presença de duas bebês (N. de 10 meses, e S. de 11 meses), sendo que S. “dançou” sorridente presa à kapulana nas costas de sua mãe, primeiramente, depois nas costas da filha dos Griot’s e atual Presidente da ONG, Edjana, que está grávida. E, na outra “ponta”, duas senhorinhas que são irmãs, e tem mais de 80 anos cada uma, sendo uma delas com princípio de perda de memória.



Figura nº 09 – “O respeito e amparo transgeracional: a tradição negro-africana posta em prática” – Fotografia de Pesquisa.

Duas coisas me chamaram a atenção durante aquela aula aberta, de forma especial: a integração entre as diversas gerações lá presentes (pelo menos oito décadas de diferenças), que davam seus passos juntos, ouviam com extrema atenção às histórias e orientações da Griote Iara, ajudavam uns aos outros em suas dificuldades e demonstravam uma integração transgeracional. Como aponta MAHONY,

Sabemos que os povos africanos mantinham a história oralmente. Historiadores profissionais chamados griot guardaram a história dos povos, passaram às gerações posteriores e serviram de conselheiros às lideranças africanas. Esses griot, no entanto, eram pessoas oriundas de famílias escolhidas e treinadas para seu trabalho. (2012, p. 97-98.)

Pensando nessa produção, o segundo ponto que me chamou atenção foi uma menina, de seus quatro anos de idade, que dançava entre seus pais com um empenho e desinibição

muito interessante. Ela observava com atenção os passos que a Griote Iara fazia no palco, olhava para seus pais e os imitava. Tinha ritmo e jeito coreográfico nos passos, dando a impressão de que já acompanhava os pais (que tinham total jeito de dançar a tempo) nestas aulas. Via-se que os menores observavam e imitavam os mais velhos, bem como seus modos de estarem ali e seus comportamentos. Os jovens-adultos auxiliavam as mais velhas, as senhoras idosas, em suas dificuldades, amparando-as, como manda as tradições milenares africanas.



Figura nº 10 – “A integração transgeracional, na Aula Aberta de Dança Afro” – Fotografia de Pesquisa.

Como argumenta o próprio Griot Paulo Romeu, o reconhecimento de um Griot deve vir de sua comunidade, do grupo de que faz parte, de sua família de convivência comunitária, consanguínea e/ou por afinidade. Ao observar as relações entre as pessoas que frequentam aquele espaço, independente da idade ou tipo de atividade que exerciam ali, percebia-se o respeito e consideração dispensados a ambos os Griot's, Iara e Paulo Romeu. Mas quando observei as crianças do grupo em suas atividades, vi que havia uma deferência distinta e especial para com a Griote Iara. Quando estávamos em Roda de Conversa, mesmo que todos estivessem desenhando ou conversando concentradamente, se ela entrasse na sala para falar ou pegar qualquer coisa, eles todos se viravam para ela, automaticamente, silenciando e/ou parando o que faziam. Esperavam que ela desse alguma orientação - como parar para o

lanche, por exemplo -, mostravam o que estavam fazendo (desenhos, brincadeiras, etc.), até a chamavam de “vó Iara”, imitando o seu neto M. de 4 anos, que faz parte do grupo. Aquelas crianças reconheciam nela uma liderança, acima de qualquer uma de nós que ali estávamos trabalhando com eles. Não na forma de ser algum desrespeito a nós, mas um respeito muito mais amplo a presença e/ou lembrança de sua presença naquele espaço, um reconhecimento de autoridade, de saber nela reconhecido. Havia uma discursividade no olhar e na “fala dos corpos”, havia um jeito diverso de esperar algum conhecimento diferente vindo daquela Griot, que não viria da Taise ou de mim, ou de qualquer outra pessoa ali, mesmo que propuséssemos as atividades, brincadeiras ou partilhássemos os lanches.

Num momento da Roda de Conversa do terceiro encontro, o grupo que havia ido à véspera no “Espetáculo Disney no Gelo”, no ginásio Gigantinho estava animadíssimo em poder contar a experiência. A Griote Iara sentou-se em uma cadeira e eles se sentaram na frente dela, em meia-roda, enquanto eu estava numa outra cadeira próxima, os observando. Enquanto ela falava das personagens, das impressões deles sobre o espetáculo, sobre outras pessoas que estavam por lá, o olhar deles era fixo nela. Todas as atenções estavam direcionadas a ela, tanto das crianças como das mães que ali estavam, como das voluntárias da ONG. Mesmo quando o Mestre Paulo Romeu veio colocar uma música de fundo para o momento das brincadeiras, eles olharam para ele e só o M., neto deles, é que o olhou e correu até ele. Os demais ficaram ali, sentados esperando as orientações para começarem a brincar ao som da música. Isto aconteceu em outros momentos, e revelava sempre um olhar mais atento a ela que a todos os demais, como que legitimando para aquela atividade, aquele grupo, naqueles momentos de interação e atividades lúdicas, a posição de Griot que os orientava, com quem eles tinham um vínculo direto, afetivo e de confiança no seu reconhecido saber como Mestra das Palavras, como conta Hampaté Bâ.

Na primavera, íamos à noite a Kérétel para ver os lutadores, escutar os griots músicos, ouvir contos, epopeias e poemas. Se um jovem estivesse em verve poética, ia lá cantar suas improvisações. Nós as aprendíamos de cor e, se fossem belas, já no dia seguinte espalhavam-se por toda a cidade. Este era um aspecto desta grande escola oral tradicional em que a educação popular era ministrada no dia a dia.

Muitas vezes eu ficava na casa de meu pai Tidjani após o jantar para assistir aos serões. Para as crianças, estes serões eram verdadeiras escolas vivas, porque um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos, em especial quando se tratava de tradicionalistas consagrados como Koulel, seu mestre Modibo Koumba ou Danfo Siné de Buguni. Tais homens eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, porque um “conhecedor” nunca era um especialista num sentido moderno da palavra mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. O mesmo ancião (no sentido africano da palavra, isto é aquele que conhece, mesmo se nem todos os seus cabelos são

brancos) podia ter conhecimentos profundos sobre religião ou história, como também ciências naturais ou humanas de todo tipo. Era um conhecimento mais ou menos global segundo a competência de cada um, uma espécie de “ciência da vida”; vida considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório. (2013, p. 175)

Era desta forma simples, que se voltava para os adultos pelas crianças, nos momentos em que sua atenção estava voltada para quem lhes trazia assuntos, atividades ou situações que eles consideravam merecedores de atenção. E aquele grupo sabia escolher o que lhes interessava. Compreendi isto nas primeiras duas observações, pois em um espaço grande, com muitas pessoas diferentes entrando e saindo pelas diversas portas, fazendo coisas completamente diferentes, mantê-los atentos no planejamento que parecia interessar aos adultos mais que as crianças, em alguns momentos, não era tarefa das mais simples. Exigia um esforço contínuo da professora Taise para que estes mostrassem o que gostavam de fazer, para depois compreendermos o que poderíamos propor de mais interativo e que os mantivessem conosco. Eles tinham a liberdade de estar ali, ou sair para o pátio e ir brincar na pracinha, ou ir para sala de percussão ou para o salão grande. Todas as possibilidades eram pensadas, e todas possíveis de acontecerem, dependendo do quanto variava seus interesses. Entretanto, a convivência no grupo me permitia dar conta de entender que a relação que as crianças estabeleciam com cada adulto do grupo pesquisado, em muitos momentos “não eram relações de chamamento autoritário, mas de trocas respeitadas com o outro” (DORNELLES, 2002, p.177).

## 6.2 A RODA-VIVA: BRINCANDO E APRENDENDO A SER GRIOT!

No primeiro dia, quando cheguei, as crianças já estavam conversando com a professora Taise. Naquele primeiro momento, o projeto “Semeando a história” estava sendo apresentado a elas, numa Roda de Conversa interessante e descontraída. Elas se conheciam, em sua maioria, pois alguns já participavam de outras atividades no local, então, o projeto em si era a novidade naquele dia, e o objetivo era que eles entendessem o porquê as coisas estariam sendo feitas para eles e com eles, e a disposição em círculo, com a possibilidade de todos se olharem e poderem dialogar organizava esta tarefa. A Roda de Conversa é um recurso pedagógico bastante utilizado nos processos de aprendizagens com foco mais lúdico, principalmente dentro da Educação Infantil. Mas dentro das culturas tradicionais dos povos

originários é um pressuposto identitário “que se inspira na qualidade multissetorial, intergeracional, dançante e solidária das rodas de capoeiras, dos candomblés, das manifestações culturais indígenas, das tradições orais do noroeste da África e outras manifestações e organizações de tradição oral do Brasil.” (PACHECO, 2006, p. 28)

No momento que entrei, a professora Taise explicava o objetivo do Projeto, falando nas questões dos encontros nos sábados, de aprender sobre a nossa história, igualdade de saberes, união entre os povos, etc. quando ela falou na palavra “união”, T. (8 anos) perguntou, fazendo meio que uma careta: - “União?”, no que os outros riram. A professora lhe respondeu: -“É, união, de grupo! Mas não aquele União do teu time, que tu joga basquete, onde tu é atleta do União.” Eles riem muito! Ela segue falando que é naquele momento que “vamos sentar, conversar, contar às coisas que vocês querem contar. E a gente vai fazer sempre um trabalho aqui, né. Vai ser de repente um desenho, que se remeta à cultura afro, ou a gente vai ver um vídeo, ou a gente vai fazer uma conversa. E depois, a gente vai ter sempre uma atividade dirigida, uma atividade física experimental, que pode ser a capoeira, ou nós vamos fazer a dança. Ou vamos fazer algumas brincadeiras, resgatar algumas brincadeiras de crianças, mais antigas. Vai ter também a percussão. Mas também podemos mudar um pouco esta dinâmica aí, neste segundo momento, se vocês tiverem outras ideias. E depois tem o lanche coletivo! E neste lanche coletivo, a gente já conversou que cada um traz uma coisa, e a gente vai fazer a partilha mesmo deste lanche com os amigos.” Neste dia haviam seis crianças – duas meninas de quatro e oito anos; e quatro meninos, na mesma faixa etária. Em alguns momentos, as meninas estavam sentadas, outros momentos elas praticamente se deitavam no meio da roda, e até tiraram os sapatos no meio das atividades, mas sempre olhando uns para os outros, e reagindo às conversas com risos e olhares entre si, numa conversa velada própria das crianças, gerando o início daquela cumplicidade típica de grupos de crianças quando se conhecem e reconhecem como parte.

Uma das meninas me chamou muito a atenção por sua estética e postura, além de suas falas, pois era um conjunto visual e discursivamente afrocentrado, ou seja, ela usava o cabelo naturalmente crespo e solto, uma faixa com desenhos étnicos, camiseta com uma boneca negra estampada e brincos em formato do continente africano. L. (8 anos) se pronunciava de uma forma que denotava que aquele contexto fazia parte de sua vivência, como na fala em que ela dialoga sobre o que significava o nome do Projeto. “O que é semear?”, pergunta a professora Taise, no que ela responde “É tipo plantar as sementes?”. “Isto, é plantar sementes. E semeando a história, o que será que quer dizer?”, pergunta a professora. E L. responde, entre outros comentários do grupo “Será que é plantando a história

dos negros?”. E quando a professora pergunta quem são os negros, ela mais que depressa responde: “Nossos antepassados?”. Percebia-se nesta e em outras falas, além de sua estética, que o processo de subjetivação neste contexto cultural afrocentrado já se marcava como uma pertença negra no caso dela, mas nem tão explícito no caso dos demais, talvez por serem menos expansivos do que ela, ou por ser um tanto mais velha que os demais.

Quando eles estavam desenhando o que haviam entendido sobre o Projeto “Semeando a História”, L. e P. conversavam sobre o que estavam desenhando, e ela o questionou sobre o uso de um determinado lápis de cor. Ambos tinham desenhado árvores e pessoas negras, mas P. estava pintando com um lápis de cor ocre (amarelo queimado), enquanto L. usou um lápis de cor marrom. E ela olhou o desenho dele e o questionou, argumentando que negros eram marrons e não amarelo daquele jeito: “Oh, este daqui é mais marrom, fica mais negro. Este aqui é amarelo queimado, olha a diferença!”, riscando no papel dela, em meio a um suspiro profundo. Aliás, quando ouvi a gravação daquele dia, percebi que L. foi a primeira a me dirigir a palavra, já no primeiro encontro, perguntando o nome do Projeto, pois ela o estava escrevendo em forma de letreiro sobre a árvore que desenhou. Ela também faz intervenções junto a Y. (4 anos) na escrita do próprio nome, corrigindo-a, e também no tom de marrom que esta estava pintando o desenho que fez da professora Taise, porque Y. não concordava em usar o marrom mais escuro, que não era a cor da pele da mesma, mas não tinha outro que se aproximasse, então acabou usando o ocre. A professora Taise perguntou se ela era daquela cor, e Y. respondeu que não achou a cor ali. O debate sobre a cor dos lápis não incluiu o famoso “cor de pele” (rosa), mas durou mais alguns minutos, envolvendo mais dois meninos: P. de 6 anos, e Lz. de 5 anos.

Quando eles estavam mais perto de terminar os desenhos, L. pergunta sobre que tipo de histórias eles iriam semear, e P. lhe respondeu que era sobre a história dos negros. A professora Taise lhe pergunta sobre que histórias eles poderiam falar, e ela lhe responde: “Ah, aquele dos Palmares! Sobre o Quilombo dos Palmares. Aquele menino que era líder...”. “Zumbi?”, pergunta P., e L. assente que sim, sorrindo muito: “É, Zumbi, esse mesmo!” A professora pergunta se ela vai fazer ele ali, no papel, e ela diz que não, com cara de estranhamento, como se não entendesse o porquê desta ideia. Lz., que ouvia atento a conversa, pergunta quem é Zumbi dos Palmares, e a professora lhes responde, já que os demais pararam para lhe ouvir: “Zumbi dos Palmares? Foi um líder dos negros há muito tempo atrás. Tu sabe contar pra ele, L.?” Ela se alvoroça toda e respondendo: “Zumbi dos Palmares, na escravidão, há muito tempo atrás, na escravidão, o Zumbi dos Palmares fugiu dos brancos, que escravizaram eles. Daí ele criou uma casa, pra os fugitivos eu fugiam lá da

escravidão.” “E estas casas se chamavam?”, pergunta a professora. “Quilombos!” responde L., rapidamente. “É nestes lugares que eles fizeram estas casas, construíram para se refugiar, e pra sair daquela condição de escravos.”, completou a professora Taise. Da mesma forma que o assunto começou, mudou rapidamente, voltando ao conteúdo dos desenhos de cada um, que envolvia membros das famílias das crianças, sementes, árvores e corações variados. Eles juntaram os desenhos e os colocaram sobre uma mesa, ajudando a guardar os lápis e giz de cera.

Ao observar o desenho de L. vimos que ela escreveu também “negros, zumbi, palmares”, em referência à história que ela trouxe para a Roda de Conversa. Só aí é que O. (de 5 anos) perguntou se “eram zumbis de verdade”, numa referência aos zumbis de filme de terror, mas a professora lhe explicou que “era o nome de um líder, de um guerreiro, de uma pessoa negra importante.”, mas o interesse dele mesmo era saber por que alguém se chamava zumbi.

Antes de saírem daquele ambiente, o grupo mostrou seus desenhos uns aos outros, o que me lembra de Sarmiento (2007), quando trata do desenho em suas pesquisas com crianças e afirma:

O desenho é especialmente apropriado para aceder à forma de expressão de crianças pequenas. Todavia, essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. O desenho e a sua fala são co-constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta (p.36)

Desse modo as crianças iam explicando aos adultos e ao grupo, o que haviam feito, e com a ajuda da professora, fizeram o fechamento da atividade daquele primeiro momento. L. pediu para explicar o desenho dela, já que foi a última a terminar. “Já que o nome é Semeando a história, eu desenhei duas pessoas: uma mulher e um homem, colocando pra crescer a história dos negros. E aqui eu coloquei a semente, é uma árvore da história. Eu escrevi um monte de palavras e frases, que foram importantes na parte da história dos negros.” A professora a incentiva, elogiando a descrição e o desenho, e pede que ela leia as palavras que escreveu. “Eu coloquei negros, eu coloquei Zumbi dos Palmares, Quilombo - de pessoas negras, Dandara – a mulher do Zumbi dos Palmares”.

Após as palmas do grupo, P. resolve contar o seu desenho também, vencendo sua aparente timidez: “Eu desenhei alguém semeando, porque eu botei umas sementes aqui”. Quando a professora pergunta quem poderia ser esse alguém, para que pudessem dar um nome, L. responde ligeiro que seria Zumbi dos Palmares. A professora pede que ele diga quem ele gostaria que fosse esta pessoa que vai ajudá-lo a semear a história dos negros, e ele

responde: “eu pensei no meu pai! O meu pai tem um montão de livros!”, todo orgulhoso e sorridente. Lz. Empolga-se e mostra o desenho dele, que também tinha uma pessoa, e diz que também tem quem ajude ele a semear. A professora pergunta quem seriam estas pessoas e ele diz: “meu pai, minha mãe, meu irmão...” E quando a professora pergunta o que estas pessoas são para ele, vários falam juntos que é a família, rindo e batendo palmas. Como os demais não quiseram apresentar, guardaram os materiais. Ficou combinado com a professora que no encontro dali a 15 dias, ela traria a história do Zumbi, sugerido pela L., para tratarem mais a fundo sobre esta temática, e esta última contaria a sua experiência no quilombo que irá visitar.

Observa-se que a partir dessa narrativa, as atividades apresentadas às crianças são colocadas de forma bastante propositiva dentro de uma perspectiva em que o negro é apresentado na sua positividade. O que se poderia observar nas brincadeiras, propostas de desenhos, danças, etc. oferecido às crianças do grupo. Todas buscavam trabalhar com o imaginário infantil mostrando a história do povo negro, bem como os modos de ser negro vivenciados pelas crianças. Sobre a constituição do imaginário e das subjetividades infantis, Bujes (2004) alerta que

Se o imaginário é concebido como domínio das imagens, das fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brincar não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos aos seus interesses e compromissos. (p.227)

Ou seja, como aponta a autora, havia no grupo a implicação e se apresentar ao grupo, um modo de ser negro na história. Observei que depois das brincadeiras e atividades físicas, que não envolveram especificamente a cultura afro-brasileira naquele dia, eles fizeram uma pequena sessão de relaxamento, para diminuir o ritmo da agitação, e foram lavar as mãos para o lanche, que a Griote Iara já havia organizado na mesa na entrada da cozinha. Eles pegaram seus lanches e sentaram à envolta de nós, nas cadeiras próximas, e enquanto ela perguntava como havia sido a oficina daquela tarde e sobre o que eles tinham gostado mais. Aquele retorno parecia dar um empoderamento, uma autoria do que haviam feito, e podiam contar sentindo-se sujeitos ativos de suas aprendizagens e de seus colegas. Aliás, eles gostaram exatamente de contar o que haviam “ensinado” ou ajudado a fazer, para as mães/responsáveis que os aguardavam lá fora. Por meio de seus desenhos realizados naquele encontro, as crianças mostravam que elas “incorporam interpretam e reconstruem continuamente

informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais” (SARMENTO, 2007, p.36).

No segundo encontro, optei por levar a caixa de giz de cera cor de peles que eu tinha, pois a discussão sobre como pintar seus personagens não tinha me saído da memória, e achei que poderia instigá-los mais um pouco, oferecendo outros materiais. Já havia compreendido, pelas conversas com os Griot's e com a professora, que ao contrário do que comumente fazemos na escola, trazendo os materiais ou histórias prontas – livros, filmes, etc. -, para dar início às temáticas a serem trabalhadas, ali as ações pedagógicas eram pensadas para se darem pela oralidade e memória, potencializadas pelos adultos, mas vinda das experiências e vivências das crianças. As propostas de trabalho a ser realizado com as crianças, comumente fluíam de acordo com as conversas e interesses dos pequenos, e de suas falas e ações partíamos para materializar estas falas e ideias em forma de desenhos, pinturas, recortes, etc.

É importante destacar que, na pesquisa com crianças, a diversidade de materiais a serem utilizados é muito relevante. Segundo Filho (In: FILHO e PRADO, 2011, p. 96), “Há consenso nos trabalhos examinados de que, em pesquisas com crianças, é necessário lidar com mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar.” (BISCHOFF, 2013, p. 74)

Naquele dia, como havíamos terminado a outra oficina com alguns desenhos e relatos que envolveram questões como “história dos negros” e “família”, a opção foi iniciar por uma conversa, na Roda de Conversa, retomando algumas coisas sobre o encontro anterior. O grupo era um pouco diferente do anterior, pois L. e P. não vieram, e haviam mais dois outros meninos: M. de 4 anos, e Mt. também de 4 anos, que diferentemente dos demais, era um menino branco. Não que isto fosse algum empecilho ou dificuldade no trabalho, pois havia um grande fluxo de pessoas de todas as origens étnicas, o que para alguns menos acostumados com o espaço poderia causar certa estranheza, pois no imaginário de muitos, por ser um espaço cultural afrocentrado, a priori, seria frequentado por pessoas negras. Mas ali não havia esta distinção na participação, desde que todos estivessem dispostos a vivenciar a cultura, história e atividades na perspectiva do povo negro, e entender a ideia do protagonismo negro. Neste primeiro momento, a cor da pele dele não parecia fazer a menor diferença para as crianças.

Depois da conversa inicial, a professora voltou ao assunto da temática da oficina, trazendo algumas falas sobre as famílias poderem contribuir com as aprendizagens, ajudando a “semear a história sobre os negros”. Y. referia-se à “minha mamãe” quando falava sobre sua família, já que era a filha da professora Taise, mas isto não causava qualquer estranhamento



dele”, apontando para M., “e é bonito!”, completando seu pensamento. M. nos mostra o quanto o olhar para si passa pelo olhar para como o outro me vê, como o constatado por Vieira (2014), que em sua pesquisa ao explicar

[...] percebo que sim, a cor de pele captura um modo de se ter uma cor, uma raça. No entanto tornou-se perceptível que muitas vezes as crianças estão construindo identidades que se distanciam da imagem que veem no espelho, essa identidade esta muito mais marcada com o que vivenciam em seus cotidianos. (p.42).

Como aponta a autora e a partir do que M. nos apresentou, fui observando que a medida do interesse das crianças em explicar suas ideias e lógicas deve ser dado pelas crianças. Mesmo que, como adultos acostumados a ter o planejamento pré-estabelecido, dando os rumos das atividades que as crianças vão realizar, tenhamos a ideia de que eles possam nos dar as respostas que esperamos, vi que o exercício de pesquisar com as crianças prescinde de respeitar os tempos e limites do que e quando estas respostas virão, e se virão. É aprender ali, no fazer pedagógico, a compreender que estes sujeitos estão efetivamente participando desta pesquisa comigo, delineando com suas ações e discursos, os caminhos que vamos ou não seguir.

Neste contexto, como aponta BISCHOFF (2013, p. 58), temos uma perspectiva teórica, a partir de Sarmento, que se

(...) estrutura em torno da ideia de “colocação da criança como objeto de conhecimento em si mesmo, e a partir de si mesmo. As crianças não são consideradas como meros destinatários mais ou menos passivos de ações adultas ou de intervenções institucionais a elas dirigidas. São, alternativamente consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam, no quadro das interações múltiplas que estabelecem com outras crianças e com os adultos, mas na autonomia da sua forma de pensar e agir.

Eles estavam ali, pintando as suas famílias e a si mesmos, mas percebíamos que seus olhinhos estavam atentos também nas pessoas que saíam da aula de capoeira e passavam em frente a porta. Experimentavam os gizes de cera, testando diferentes tons de peles, como que buscando a “pele perfeita” para suas pessoas queridas ali representadas, e conversavam entre si. O material era novo, com textura e cores diferentes dos que eles estavam acostumados a usar, seja ali, nas escolas e até em suas casas, pois nenhum deles havia manifestado que já o conhecia, e estavam se permitindo mexer, riscar, conhecer em fim. Por ser um material etnicamente pensado para este tipo de atividades, que buscam representar diferentes etnias, seu ineditismo pedagógico causa curiosidade nas crianças e adultos, pois outros adultos que ali passaram também olhavam e pediam para olhar a caixa, chegando até a anotar o nome e

questionar onde comprava. Em vários outros momentos da pesquisa, aparecem os questionamentos sobre que cor usar para pintar, mas parece que a questão do famoso “cor de pele” (rosa) já estava superado, pois eles nem o pegavam. Mas buscamos discutir sempre esta questão, mostrando, pondo em perspectiva o uso ou não deste tom para pintarem-se, não silenciando frente a esta questão da representatividade de si dentro desta perspectiva de negritude.

Invisibilizar essas diferenças é reforçar o estatuto da branquidade e da normalidade, ou seja, o normal é ser branco, o lápis cor de pele é rosado, padrão europeu. Segundo Balestrin e Soares (In: MAYER e PARAÍSO, 2012, p. 105), “Como toda norma, sua invisibilidade produz efeitos”. Assim, permitir que as crianças continuem chamando o lápis rosado de cor de pele é permitir que todas as crianças que não tenham a sua pele daquela cor, e eu acrescentaria que é praticamente toda a turma, se sintam excluídas e fora daquele sistema no qual deveriam estar incluídas. Aceitar o lápis cor de pele é reforçar que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal, o indesejável, o não-ideal. É, de alguma maneira, dizer àquelas crianças cuja pele não tem o tom do lápis “Vocês não são como deveriam ser!” e isso produz muitos efeitos. (BISCHOFF, 2013, p. 76)

Apesar de Mt. ter usado um marrom claro, e ter dito estar se sentido “bonito”, pareceu muito mais uma conformação com um tom que lhe agrada, do que realmente de ter se identificado com ele. E esta dúvida ficaria para um momento mais adiante, num próximo encontro. Será que não é necessário ampliar tais tonalidades para mais 12 tons de peles, mais claros e mais escuros, para que mais crianças possam se encontrar com mais facilidade, sentindo-se incluídas neste sistema de normalidade étnica-social, sendo não apenas o que deveriam ser, mas sendo o que elas são e se reconhecem ser?

As crianças já estavam concluindo seus desenhos, pondo nomes, conversando e testando outras produções com os gizes, quando entrou uma menina loira, com a roupa da capoeira, que era conhecida de dois deles. Ela os vê desenhando e fica olhando, curiosa, num olhar desejoso de estar ali também, participando da atividade. A professora Taise se aproxima dela e pergunta se ela quer entrar na roda, mas ela fica meio encabulada e para na pontinha do grupo, próximo a M., e pega um giz de cera e fica olhando. Aproximei uma folha dela e ela fez uns riscos com aquele giz. A professora, que já estava organizando os materiais, bota-os rapidamente na caixinha, na ordem de tons, e os mostra para ela, perguntando com qual daquelas cores ela achava que era a cor dela. Para nosso espanto, ela rapidamente pega um marrom escuro, o segundo mais escuro e mostra. Perguntada se ela tinha certeza disto, ela afirmava que sim, que era a cor dela. A professora pegou aquele giz e um com tom mais claro, e botou encostado no braço dela e repetiu a pergunta, mostrando os dois, mas ela seguiu dizendo que a cor dela era o marrom mais escuro. Ela nos olhava com uma carinha de

espanto, como que espantada com a nossa incredulidade, pois ela afirmava categoricamente que se via assim, marrom escura, mesmo sendo branca-loira. Logo a mãe dela veio buscá-la e ela acabou indo embora sem concluir o seu desenho, mas levando a folha para terminar em casa.

Ficamos nós ali, nos indagando o que a fazia se ver naquele tom de pele tão mais escuro do que aquele que realmente nós víamos que ela possuía, pois não parecia que, assim como Mt., ela tivesse ficado procurando algo para substituir por não ter se encontrado nas outras cores. Ela se via como tendo a pele marrom?! Lembrei-me de uma conversa que tive com a Griote Iara sobre a questão da participação de pessoas que não só negras naquele espaço, e ela me apontou que era mais do que eles quererem participar por gostarem da cultura negra, ou se identificarem: eram, em sua maioria, pessoas que se viam como parte da cultura, ou seja, culturalmente negras. Claro que, se pensarmos nas questões de racismo, de ser discriminado pela sua fenotipia, eles poderiam vir a ser solidários, mas jamais passariam por este tipo específico de preconceito e marginalização social. Mas, será que havia um discurso de sujeitos tão subjetivados por este contexto educativo afrocentrado, que sua identidade os fazia perceberem-se como negros? Suas atitudes e posicionamentos claramente denotavam uma negritude?

Estas questões que ficam, me remetem novamente a Sarmento (2014), quando em seus estudos aponta que

A percepção do outro é realizada pelas crianças a partir do conjunto de expectativas que sua inserção cultural lhes permite. O preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade são manifestas, porque exprimem relações de desafiliação a uma condição cosmopolita e de chauvinismo social patentes nos referentes simbólicos de pertença. A cor, o nome, o aspecto físico, a percepção da natureza, a linguagem, etc. constituem elementos visíveis em torno dos quais se estabelece a discriminação. Mas a reversibilidade do preconceito e da recusa do outro são também elementos marcantes na construção infantil da interação com outras crianças: a aprendizagem da diferença é, nesse sentido, a possibilidade do reconhecimento da igualdade. O trabalho pedagógico ganha aqui uma dimensão política e moral irrecusável. (p.37).

Esta percepção das diferenças fenotípicas entre eles apareceu em outros encontros, como no terceiro encontro. Eu os observava enquanto conversavam com a Griote Iara, e havia trazido alguns materiais afrocentrados, com a intenção de ampliar o repertório de possibilidades de interagir com eles, e deles poderem representar graficamente aquilo que é apreendido e discutido em cada um dos encontros – mais duas caixas de giz de cera cor de pele, algumas folhas em A4 e A3 em cores de pele, algumas revistas, cola e tesouras. Neste terceiro encontro, enquanto ouvia o diálogo entre eles, pensava o que daquela experiência de

irem ao espetáculo Disney no Gelo eu poderia agregar e propor, já que neste dia a professora Taise estava numa outra atividade dentro da instituição. Pela minha dificuldade em sentar no chão (problemas de coluna), organizamos um grande grupo com as mesinhas e cadeiras de forma que mantivéssemos a circularidade básica, e deixei folhas em branco, os materiais que eu havia trazido, e fiquei esperando por eles. Havia certo receio de se e como eles chegariam até ali, pois não havíamos tido ainda uma interação direta comigo, mas logo que a Griote Iara propôs que eles seguissem para a próxima parte da atividade da tarde, eles vieram correndo. Neste dia estavam presentes uma menina e cinco meninos (um chegou depois), e mais outra menina bem menor, mas que ficou com a mãe no lado de fora do salão, conversando na Roda de Conversas dos adultos, que sempre ocorria durante as atividades, com os que ficavam esperando as crianças.



Figura nº 11 – “Conversando com a Griote Iara sobre o espetáculo “Disney no Gelo”” – Fotografia de Pesquisa.

Quando os vi vindo em minha direção, apenas sorri e esperei que eles viessem e sentassem ali, para conversarmos sobre o que poderíamos fazer com aquele material todo. M., que já me conhecia de outras atividades do AfroSul/Òdòmòdé, já saiu me perguntando se podia pegar os lápis para desenhar. Já P. queria saber se eu estava gravando, pois tanto o gravador de voz como a máquina fotográfica estavam ali, e eles me observavam durante os demais encontros, e para que eu fazia isto. Expliquei que eu estava fazendo um trabalho de pesquisa, que eu os observava para conhecê-los melhor, para saber o que eles gostavam de

fazer ali, e poder mostrar para outras pessoas se era legal vir aprender e brincar naquela ONG. M. disse que gostava de brincar e jogar bola, já mexendo nos giz de cera com aquela mãozinha cheia de dedos. P. perguntou se eu ia mostrar as fotos deles para alguém, e eu perguntei se eu podia, no que ele deu de ombros, eu falei que mostraria algumas para minha professora e logo Mt. olhou-me com uma feição de estranhamento, perguntando “Professora?”. Eu respondi que tinha uma professora, e ele perguntou se eu ia à escola, no que lhe respondi que ia “numa escola de gente grande, que está aprendendo a ser professora também”. Eles se olhavam, entre risinhos e caras de “como assim, aprendendo a ser professora?”, no que eu procurei esclarecer que para ser professora precisávamos estudar bastante, e que eu queria aprender um pouco com eles para saber o que eles gostavam de fazer. M. contou algumas coisas da escola dele, de que brincava e corria no pátio, e tinha várias professoras por lá, no que foi seguido pelos comentários de Mt. e P., que também contaram um pouco das suas experiências nas escolas que estudam. Perguntei-lhes se era igual ir para lá e vir para o AfroSul/Òdòmòdé, e eles disseram, todos, que não! Ali só tinha uma professora (a Taise) e tinha menos gente (crianças), e a “vó” Iara, que os levara “na” Disney.

Quando voltamos o assunto para a ida deles “na” Disney, como eles diziam, voltei a perguntar o que eles mais tinham gostado de ver no espetáculo, e cada um deles foi falando em personagens variados, como as Princesas, a Fera, Rei Leão e, claro, o Mickey. Quando perguntei se tinha algum personagem negro, só falaram na Tiana, do filme “A Princesa e o sapo”, e P. ainda falou que a namorada do Aladim, a Jasmine, também era, mas os demais não concordaram muito com ele, pois ela “não era tão preta assim”. Perguntei o que eles queriam dizer com “não ser tão preta assim”, e M. disse que ela não era como ele ou a mãe dele, nem a vó. Então P. falou que ela também não era como Mt. e nem como as outras Princesas (brancas) que tinha lá “na” Disney. Fui perguntando como eram as outras Princesas, e eles foram dizendo que tinham cabelo amarelo, pele igual a do Mt., que não eram nem como eu e a Y. (pardas). Pedi que eles me mostrassem nos giz de cera como era Tiana, a Jasmine e as outras Princesas, e logo eles separaram em três grupos: um giz mais claro da caixa eram as outras Princesas (todas brancas), dois gizes marrom claro (que eles não chegaram num consenso de um tom só) que eram a Jasmine, e outros dois marrons mais escuros que eram da Tiana. Eles não usaram o marrom mais escuro nem outro lápis preto para representar a cor da Tiana, mas nas argumentações eles não sabiam dizer por que ela não era o tom mais escuro, apenas diziam que não era daquela cor. Em nenhum momento eles citaram qualquer outra personagens não-brancas!

Esta discussão do “ser negra”, “mais negra” ou “quase negra”, ou seja, a definição dos traços visíveis que denotam uma herança ancestral, que denunciam uma negritude, sempre permeiam os debates sobre raça e pertença racial afrocentrada. Há uma dificuldade para muitos negros em se reconhecerem como tal, usando artifícios de tons de pele para definir quem é negro mesmo, e quem é “moreninho”, mostrando a pertença de uma cultura historicamente racista de branqueamento no Brasil, desde o século XIX. Para tal cultura de diferenciação e escalonamento de pigmentação e fenotípicos, dá-se o nome de colorismo, usado pela primeira vez pela autora Alice Walker, no texto “Se o presente se parece com o passado, como será o futuro?” (*“If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”*), publicado no livro “In Search of Our Mothers’ Garden”, em 1982.

O colorismo\* ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer.

Ao contrário do racismo, que se orienta na identificação do sujeito como pertencente a certa raça para poder exercer a discriminação, o colorismo se orienta somente na cor da pele da pessoa. Isso quer dizer que, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela.

O colorismo dificulta e até mesmo impede completamente o acesso de pessoas de pele escura a certos lugares da sociedade, o que conseqüentemente dana ou impede o acesso delas aos serviços que lhes são de direito, enquanto cidadãos brasileiros. (DJOKIC, 2015, p. 01)

Apesar do tom da cor da pele ser à base da discussão do colorismo, aqui no Brasil os traços fenotípicos como nariz, lábios e cabelos, também influenciam neste processo de discriminação desta cultura associada aos descendentes de africanos escravizados. Para propor atividades com as crianças fiz opções pedagógicas orientadas pelas relações étnicorraciais, como no caso dos materiais didáticos etnoplásticos do UNIAFRO/UFRGS-Koralle.

Escolhi tal material por entender que temos que ter claro que os debates sobre colorismo virão a lume, e há de se ter o cuidado com os extremos que vão do discurso do “somos todos iguais, e não precisamos discutir nada sobre a cor de ninguém”, na ideia de um mimetismo<sup>61</sup> *racial confortável ao status quo*; até o outro extremo do “somos negros e temos que ficar acima dos demais, impondo nossa cultura”, num embate que fomenta mais ainda os eventos de crime de ódio. Ambos os discursos deverão ser sempre colocados em suspenso e problematizados no que se refere ao processo de elaboração de identidade racial, mantendo o debate branquitude-negritude apenas na superficialidade da aparência do problema, sem

<sup>61</sup> Maria do Mar Castro Varela & Nikita Dhawan discutem o mimetismo e a obsessão pela branquitude nas ex-colônias europeias no texto “*Of Mimicry and (Wo) Man: Desiring Whiteness in Postcolonialism*” publicado no livro “*Kritische Weißseinforschung in Deutschland*” – Mythen, Subjekte, Masken de 2005 (DJOKIC, 2015)

chegar às relações sociais e econômicas que as edificam e são muitas vezes, condições de possibilidades para a exclusão.



Figura nº 12 – “Materiais afrocentrados – possibilidades de representações étnicas” – Fotografia de Pesquisa.

Concordo com Kaercker (2006), quando afirma que:

Os discursos que apontam a mestiçagem como um perigo, operam como se houvesse um mundo branco assegurado, mundo este “puro e livre” dos perigos da mestiçagem; este mundo mostra-se ostensivamente nas imagens de outdoors, nas ilustrações dos livros infantis, nas novelas de TV; ocupa a centralidade e parece não ser ameaçado, pois ele postula-se como maioria, como estável, ele busca se impor chamando para si a beleza, a riqueza, o status, o sucesso e todos os valores e sentidos tidos como desejáveis, adequados. Entretanto esse é um desejo: a branquidade nunca esteve nesse lugar “seguro”, impermeável às influências dos não brancos. (p.115)

No decorrer das atividades com as crianças observei que a identificação dos meninos com os personagens masculinos era bem visível, já que os sorrisos e imitações na *Roda de Conversa* da mesa vinham acompanhados de boas risadas. Perguntei se eles sabiam quem eram os príncipes daquelas princesas que estávamos falando – Tiana e Jasmine, e as respostas foram muito engraçadas, porque nenhum deles (nem eu!) lembrávamo-nos do nome do príncipe da Tiana, então ele acabou virando o “Príncipe-Sapo”, e para lembrarem-se do nome do Aladim, tive que ajudar, lembrando-os do tapete mágico, do macaquinho, e dando uma

pista do início do nome, que P. foi o primeiro a gritá-lo. Mas quando perguntei se estes príncipes eram negros também, eles ficaram se olhando com uma cara de “porque deveriam?”, seguido de sonoros “não”, e aí alguns começaram a falar em pessoas da família e/ou conhecidas que compunham casais multirraciais, pois tinham convivências bem miscigenadas, como o próprio espaço do AfroSul/Ôdômodé se propunha a acolher.

Assim, encaminhamos nossa atividade, com a representação destes casais miscigenados da Disney, que eles optaram em desenhar nas folhas brancas com os gizes de cera, além do próprio espaço do palco do espetáculo, que me pareceu ter chamado muito a atenção deles. A possibilidade de mexer naqueles gizes de cera, de procurar os que se encaixavam melhor no tom de pele que eles queriam representar, deu a entender que ali se constituía uma identidade posta na centralidade do seu processo de visibilização etnocentrada, como o desenho que segue.



Figura nº 13 – “Assim se patina no gelo” – Fotografia de Pesquisa.

Atividades e discussões que lhes davam suporte para reafirmar “eu estou aqui representado, e posso representar quem eu quiser”, pintando quem e como quisessem. O que me lembra de Vieira (2014), quando conclui que em sua pesquisa que trata sobre o como seus alunos passam a se entender como sujeitos de muitas cores e que com sua pesquisa,

[...] não cheguei a lugar nenhum, mas contribui para que muitos outros comecem. Comecem a pensar e questionar o que vemos, assistimos ou falamos sobre a cor de pele. Comecem a problematizar dentro de sala de aula as questões relacionadas a cor da pele, a identidade e diferença, pois esse tema só está distante de quem não consegue olhar ao seu redor. Que comecem a “continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade”. (p. 43).

### 6.3 EU SOU NEGRO! IDENTIDADE E AÇÕES AFROCENTRADAS...

No nosso quarto encontro, havia apenas meninos presentes, para ser mais exata, cinco meninos, que estavam correndo de um lado para o outro, quando eu cheguei, entrando e saindo do salão principal, um atrás do outro. Exceto um deles, R. (06 anos), que estava sentado com o pai, e me olhava de canto de olho, meio tímido, com certo receio, pois era o primeiro dia que ele me via, ao contrário dos outros. Comecei organizando nossos materiais e logo, a Griote Iara trouxe uns livros que tinham desenhos de meninos jogando futebol, livros de pintar, que ela havia ganhado, e me disse que “poderiam me ser úteis”. Na hora entendi que ela me sugeria buscar a atenção dos meninos com um assunto que eles adoram: futebol! E funcionou! Quando eles me viram organizando a mesa com os materiais e folhando o livro com a capa colorida, T. parou e ficou me olhando, e logo perguntou se era para sentar. Quando os outros viram a cena, vieram correndo, e sentaram também, já perguntando o que a gente ia fazer hoje. O pai de R. tentou convencê-lo a vir sentar-se conosco, mas ele resistiu, só vindo quando o pai sentou-se ali também, na nossa Roda de Conversas.

Mostrei a eles o livro que a Griote Iara havia me alcançado, e eles já se agitaram quando viram os desenhos de meninos jogando futebol. Distribuí um para cada um e começamos a falar sobre o assunto, perguntando sobre para que time eles torciam, se iam a jogo de futebol em estádios, se jogavam futebol. M. disse que gostava de jogar bola com o pai, mas que ali ele podia jogar com os outros meninos. O. perguntou-me se depois eles iam jogar futebol, e questionei se eles tinham interesse, no que “gritaram” um si, do qual cai na risada, e eles me seguiram, acho que mais achando graça de mim rindo, do que do grito em si. Vi que R. não nos seguiu e nem falava no grupo, enquanto o pai é que respondia as perguntas por ele. Eu o olhava com carinho, mas tentando não forçá-lo, não ficar impondo sua participação, mas mostrando que eu o reconhecia como parte do grupo, e que gostaria que ele estivesse ali conosco.

Dispus os gizes de cera nas mesas e perguntei com que cores eles queriam pintar os desenhos, os seus jogadores. Foi uma disputa, um pulo para o meio para pegar a cor que queriam, que esqueceram literalmente de mim e de minha pergunta. Foi uma ação tão rápida que nem consegui fazer nada, só observá-los e rir. Quando vi que se sentaram de novo, reiniciei nossa conversa, pois queria entender o que e quem eles iam pintar. O. disse-me que ia pintar ele mesmo jogando, pois gosta de jogar bola, já pegando um giz de cera marrom que ele escolheu, pondo-o do lado da sua mão como que escolhendo um tom mais próximo de si. Ele queria se ver ali, além de mostrando-se fazendo algo que ele gostava, que era o futebol, mas pintando-se da cor que ele acreditava ser a sua. Era diferente dos outros encontros em que eles pintavam outras coisas que representavam nossas conversas. Ali, naquele momento, aqueles meninos mostravam-se a si mesmos, como eles se viam, a partir do desenho pré-concebido de uma revista, que ilustrava algo que eu já havia visto eles “burlando” as combinações para fazer durante as brincadeiras no salão. Sempre que eles tinham oportunidade de chutar a bola, eles o faziam, mesmo que isto interrompesse o jogo ou brincadeira. A professora Taise chamava-lhes a atenção, pedia que não chutassem a bola, que cuidassem para não atingir as meninas ou os menores com força, mas eles aproveitavam um descuido ou uma jogada mal feita, corriam e chutavam com prazer, com um sorriso daqueles de criança “arteira” mesmo.

Eu entendia o desejo deles por jogar bola, pois é algo que eles já se acostumaram a fazer em família, na escola, entre seus pares. É uma atividade esportiva socialmente estimulada, principalmente para os meninos, ainda. Indiferente de fazerem outras atividades parece que é só ver uma bola e eles já querem sair chutando. Pois assim eram estes meninos: correr e chutar, dar risadas e voltar a correr. Perguntava-me se eles talvez não estivessem interessados em brincar de outra forma, mas logo que alguma de nós, ou as mães/responsáveis que ali estavam pediam, eles paravam e voltavam a fazer o que estavam fazendo. Enquanto pintavam e folhavam o livreto, eles riam e mostravam seus desenhos uns aos outros, como Mt. que disse que “fazia gol assim!”, me mostrando uma página onde um menino chutava para dentro do gol, com outro tentando defender. Perguntei se os goleiros não ficavam chateados e ele me disse que não, num primeiro momento. Mas logo, parou, ficou olhando com uma carinha pensativa e disse que “às vezes eles não gostavam”.

Tentei trazer o assunto para as questões mais afrocentradas, como era o proposto para estes encontros, e perguntei os times que eles torciam, se viam futebol, coisas assim, corriqueiras. Aí, contei que, há muito tempo atrás havia um time de futebol que se chamava Liga dos Canelas Pretas. Eles caíram na risada com o nome, exceto R., que me olhava de cantinho de olho, e seguia riscando as folhas de um lado para o outro, com giz de cera, pego aleatoriamente, e trocado quando ele via que eu também o observava. Não era uma pintura, na concepção “artística” da palavra, mas riscos de um lado a outro da folha, como que tentando cobrir o desenho do menino.



Figura nº 14 – “O desenho que R. pintou, com a ajuda do pai” – Fotografia de Pesquisa.

O pai tentava fazer com que ele pintasse, mudasse de lápis para colorir do jeito que muitos de nós adultos esperamos que as crianças pintem, com muitas cores e detalhes, chegou até a pegar um livreto para ele e começar a pintar, mas ele seguia riscando de um lado para o

outro. Quando perguntei se ele queria trocar de folha, ele se encolheu novamente e largou o giz. Resolvi não intervir novamente naquele momento...

Voltei a atenção ao grupo e fui contando um pouco da história da Liga das Canelas Pretas, e cada vez que falava o nome "Canelas Pretas" eles riam muito. Perguntei se eles sabiam o porquê daquele nome, eles só se olhavam, e M. "deu de ombros" como dizendo que não tinha ideia. Pedi que eles me mostrassem onde era a canela deles, e Mt. puxou a calça do abrigo, mostrando a dele, no que foi seguido pelos outros. Perguntei quem tinha a canela preta, e a exceção de Mt. todos os outros gritaram "eu!". Mt. ficou meio assim, e disse que a dele não era *tão* preta. O. parou do lado dele e encostou a perna, como que mostrando a diferença, e disse "Oh, a minha é preta! Tu não!", mas Mt. disse "mas eu tenho cor!". Perguntei-lhe que cor era a dele, e novamente ele escolheu um marrom médio, reconhecendo-se negro, não com o giz mais claro da caixa, que estava bem na sua frente.

Eu acreditava que, por serem todos meninos, gostarem de futebol, logo eles saberiam o nome dos jogadores, posições que jogavam, para minha surpresa, quando falei em jogadores, perguntando qual eles mais gostavam em seus times preferidos, eles se entreolharam e não sabiam o que responder, não lhes vinha nenhum nome específico. Perguntei se eles conheciam algum outro jogador que não fosse daqui, ou da Seleção do Brasil, e aí saiu o nome do Neymar. Perguntei se ele era negro, e eles pularam dizendo que sim. T. ficou me olhando e sorriu, dizendo "mais ou menos, né. Ele é meio preto! Meio assim", olhando para Mt. perguntei o que ele queria dizer com isto, e ele ria. Aí O. disse que ele não era preto como eles, mas era preto também. Eles terminaram de pintar seus desenhos, e logo veio a Griote Iara perguntar se podia botar o lanche ali, na mesinha, no nosso lado. Foi ela largar ali os pratos e copos e eles já me olharam, esperando que lhes dissesse que podiam lavar as mãos. Senti que havia atingido o limite do interesse deles pela atividade, e disse para irem se lavar e voltar para comer, no que eles saíram correndo, e rindo.

Eles já tinham a sua organização da rotina de atividades, e mesmo quando eu invertia ou modificava os tempos, tentava mantê-los focados até o momento em que eles mesmos expressassem que não estavam mais motivados para seguir na conversa ou na atividade proposta. Havia um limite de tempo, de interesse no que se propunha, não denotando que eles estavam ali porque tinham que estar, mas estavam enquanto queriam estar. E enquanto queriam estar ali, eles estavam inteiros nas atividades, focados, organizados, dando seus palpites, rindo, conversando, fazendo o que propúnhamos. Os tempos eram propostos por nós adultos, mas regidos por eles, pelo interesse deles, e isto buscávamos respeitar, num acordo tácito de querer ser parte do grupo ou não.

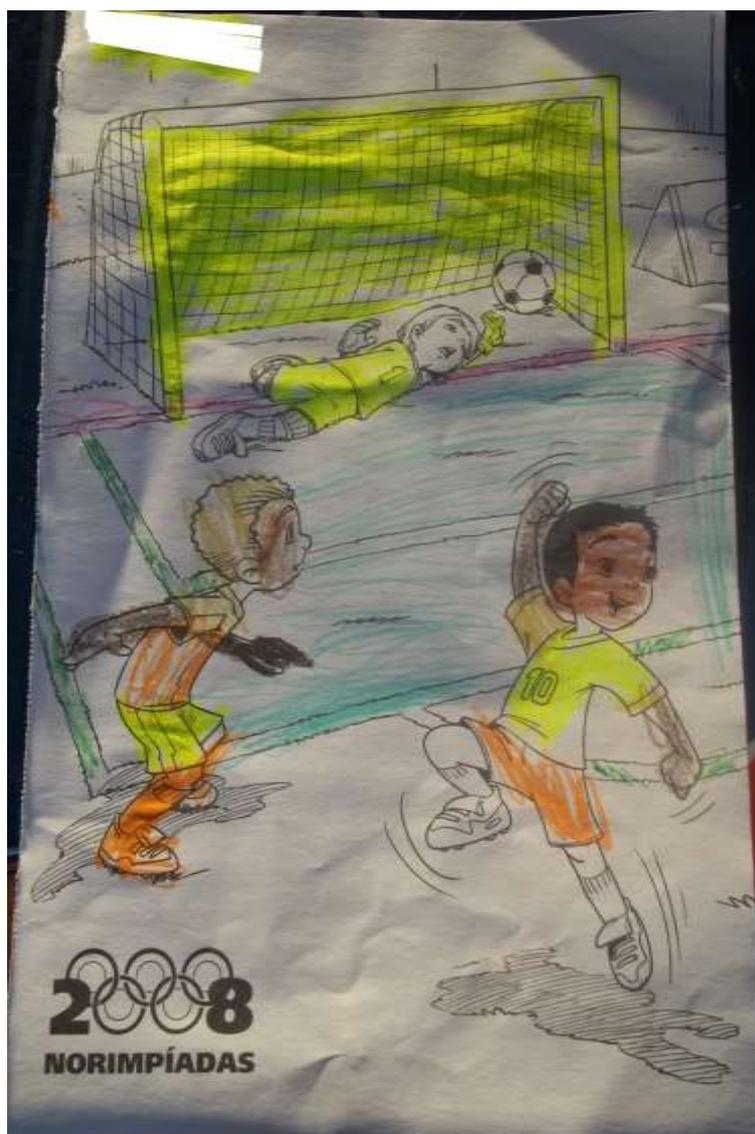


Figura nº 15 – “O. jogando com T., e Mt. no gol, segundo ele mesmo. O resultado do debate de ter ou não cor, fez com que Mt. fosse representado sem cor alguma” – Fotografia de Pesquisa.

No quinto e sexto encontros, eu optei por propor atividades que me fizessem compreender como aquele grupo de crianças se via e entendia a si e aos outros dentro desse processo de identidade afrocentrada. Propus aos meninos que estavam presentes no quinto encontro que um desenhasse o outro, que eles escolhessem um dos colegas e o desenhasse, e fui questionando o porquê das escolhas. Estavam presentes quatro meninos, que tinham uma relação bem interessante entre si. Eles tinham um diálogo tranquilo e direto, conversavam entre eles numa linguagem própria, uma intimidade e conhecimento do outro, demonstrando claramente que se viam como um grupo em função de um reconhecimento de uma memória viva da ancestralidade ali representada, da qual eles estavam habituados a evocar nas discussões e atividades propostas.

Esta memória ancestral evocada foi conceituada por Maurice Halbwachs (1994) em 1925, enquanto fenômeno coletivo, tendo como função principal,

[...] promover a coesão social entre grupos, sejam eles religiosos, familiares, de classe. Esta coesão entre os grupos, segundo ele, é mantida pelo seu passado coletivo, que o autor entende por quadros sociais de memória, ou seja, ela é um sistema de valores que confere a identidade do grupo, garantindo sua continuidade. (SOUZA, 2012, p. 32)

A perspectiva de memória aqui abordada não é a cristalizada, fechada em si mesmo, mas sim, uma memória dinâmica e indeterminada, que se constrói nas experiências e acumula-as, mantendo sua multiplicidade, com um movimento oscilante, variando os modos de existência dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de autores tais como Buñel (2009) e Veyne (2011), que nos embasam para defendermos o ponto de vista de que não há memória sem sujeito, tendo em vista que, para Foucault, discutir a produção de sujeitos é discutir a questão da subjetividade por seus diferentes modos de subjetivação, o interesse deste trabalho caminha na direção de mostrar que pesquisar a memória é pesquisar a subjetividade, ou melhor, os distintos modos de subjetivação que produzem o sujeito. (SOUZA, 2012, p. 34)

Assim, as atividades propostas centraram-se no auto-reconhecimento e o reconhecimento dos outros, pensando nos detalhes que os tornavam únicos e o que os ligava aos seus pares, e ao espaço daquela ONG afrocentrada.

Cada um deles escolheu um amigo para representar. Pedi que eles primeiro olhassem bem, e pensassem nos detalhes como cabelo, tom do giz de cera cor de pele que usariam para representá-lo, olhos, etc.. T. comentou que o cabelo de O. era igual ao de M. porque tinham trancinhas afro e eram compridos. O. disse que ele, M. e T. tinham a mesma cor de pele, e Mt. não era igual. Perguntei no que Mt. era diferente, e ele respondeu que “Mt. é todo diferente! Ele não tem a minha cor, nem o nosso cabelo!”. Perguntei se ele tinha algo parecido com eles, e T. respondeu que “ele é do mesmo tamanho do M.!” , fazendo com que os dois se olhassem com olhos bem abertos, expressando um “espanto” risonho.

Eles olhavam de perto para o amigo escolhido para representar, chegando até a levantar e parar bem perto para representá-lo esteticamente melhor. O desenho de T. me chamou a atenção pelas minúcias de detalhes com que ele o estava fazendo, observando Mt. bem de perto e voltando a desenhar. Mt. o viu iniciando a pintá-lo com um giz cor de pele bem claro que havia na caixa e logo disse que aquela não era a cor certa, pegando o outro giz marrom claro, para mostrar a cor que queria ser representado. T. insistiu que aquela não era a

cor dele, mas frente à relutância de Mt. em aceitar ser mais claro, me olhou e deu ombros, meio que desistindo do embate, e iniciando a pintar com o giz que Mt. queria. De repente O. levantou-se e com o giz marrom que estava desenhando M., começou a pintar a mão de Mt.. Tentava riscá-lo mesmo! Fiquei estática olhando a cena, assim como Mt. que não sabia como reagir e ficou parado olhando O. riscar-lhe o corpo. Perguntei o que ele estava fazendo, e O. respondeu-me: “Estou pintando ele da nossa cor!”, seguindo a pintá-lo vagarosamente. Perguntei-lhe porque ele o estava pintando, no que ele me olhou, bem sério, com um ar de “como assim, por quê?”, e O. respondeu: “Para ele ficar bonito *que nem nós!*”, se referindo ao fato de que ele e os outros dois meninos eram negros e só Mt. era branco, portanto, precisaria ter a “nossa cor” para ser bonito. Eles riram muito, e O. voltou para o lugar dele, seguindo a desenhar. Mt. ficou olhando para a própria mão, com uma cara de “não funcionou!”. Perguntei-lhe o que ele achava da ideia de O. e ele disse que não adiantava, que não tinha como mudar de cor com o giz. Aí perguntei se ele queria trocar de cor, e ele meio desconcertado me olhou e respondeu “Não dá certo! Não tem como pintar!” Insisti na pergunta, se ele queria mudar de cor, mas ele fugiu da resposta direta, e repetiu que não tinha como, sem dizer nem sim nem não.

O grupo achou graça da ação de O. em tentar pintar a mão de Mt., mas achou muito natural o fato do motivo ser “para deixá-lo bonito” como eles eram. Eram meninos negros que se identificavam positivamente com sua estética, que tinham uma imagem positivada de si mesmos, da sua etnia, tinham uma pertença racial muito bem trabalhada, tanto em seus meios familiares, como naquele espaço afrocentrado. O que me lembra segundo Larrosa (1998, p. 83), quando aponta que “A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo”. Conhecendo suas mães/familiares, sabia que aqueles três meninos negros tinham uma ambiência racial positivada, eram sujeitos subjetivados dentro de uma ideia de produção de sujeitos de um determinado tipo, ou seja, com uma negritude constituída e empoderada, e que futuramente poderiam vir a tornarem-se Griot’s também. E isto se revelava em seus discursos, nas suas atitudes, na estética pessoal (em seus cabelos trançados, por exemplo). São situações diárias, realizadas nas ações simples e corriqueiras, mas pensadas como atos cotidianos coletivos (familiares ou na ONG) e individuais de resistência, como forma de organização de uma luta produzida para manter viva a memória ancestral negro-africana e/ou afro-gaúcha.

[...] sobre o conceito de resistência em Foucault. É possível localizar em diversos momentos de sua obra a relação que estabelece entre resistência e o conceito de poder. Segundo Foucault: “onde há poder há resistência” ou “não há relação de

poder sem resistência” (1999, p. 91; 1995, p. 248). Com isso, não devemos entender que o autor estabeleça dois campos distintos de embate: poder ou relações de poder *versus* resistência. A resistência não é exterior às relações de poder, existe entre elas um caráter relacional, de dependência; as “correlações de poder” não podem existir “senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão”. (...) Assim, para Foucault, tanto as relações de poder como a resistência não são agentes unitários e homogêneos, antes, elas formam “um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles”. Tanto as relações de poder quanto os “pontos de resistência” se pulverizam, atravessando “as estratificações sociais e as unidades individuais”. (1999, p. 91-92). PINHEIRO; BUSSOLETTI, 2012, p. 8-9)

Assim, aqueles sujeitos-crianças, modelados pelos discursos e dispositivos atuais, constituem-se como agentes transformadores de si mesmos, agindo e reagindo às normas estabelecidas, em especial aos conceitos de dominação e privilégios etnicorracial aos quais excluem os afrodescendentes historicamente neste país (alvo do trabalho institucional desta ONG) que criam possibilidades de ações significativas que buscam romper os padrões excludentes, reconhecendo-se de modo afirmativo, sem excluir os demais sujeitos partícipes deste processo, pelas diferenças étnicas e estéticas. Se afirmando, muitas vezes como uma resistência, onde

(...) a resistência é luta aqui e agora e não mera promessa de um futuro melhor. Segundo Foucault, historicamente, as várias formas de resistência articulam-se em três principais tipos de luta: i) contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); ii) contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; e iii) contra as formas de sujeição, ou seja, contra submissão da subjetividade, sendo esta última a mais importante para ele na atualidade, tendo em vista que:

São lutas que questionam o status do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que [...] força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo (...). (VENTURA, 2009, p. 8-9)

Assim, naquele ato de desenharem os seus pares, de se reconhecerem no outro em unidade de luta e resistência, mas qualificando-se nas diferenças que os somavam enquanto coletivo, exercitaram conceitos importantíssimos para um processo de qualificação em uma Educação Antirracista. Como já afirmado anteriormente, observei em minha pesquisa de campo que todo o processo pedagógico destas ações no AfroSul/Òdòmòdé, seja com crianças, jovens e/ou adultos, eram focadas em “uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.” (Troyna e

Carrington, 1990. In: FERREIRA, 2013, p. 2012). Neste mesmo trabalho, a autora aponta oito características de uma Educação Antirracista, a partir dos seguintes conceitos:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2000, p. 158).

Apesar de, muitas vezes, apresentarem-se como características que referenciam ações pedagógicas no espaço escolar, entendo que, conforme expresso nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), estas ações devem ocorrer em todos os espaços sociais, reconhecidos pelos atores envolvidos na educação no Brasil. Citando a atual Ministra Nilma Lino Gomes, Cavalleiro (2000) afirma que

*(...) “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (...). Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem do povo negro. Como linha mestra da maioria das coletividades negras, o processo de educação ocorre a todo o tempo e se aplica nos mais diversos espaços. (p. 15-16, grifos do autor)*

É muito importante este cuidado acerca das ações para uma Educação Antirracista, para não cairmos no discurso que esvazie as características que nos diferenciam e enriquecem enquanto sujeitos sociais – fenotípia, cultura, linguagem, tradições, costumes e processos históricos de resistência -, bem como num ativismo que pulverize nossa constituição de coletivo em negritude. A pesquisa possibilitou que pudesse afirmar que quando referenciamos estas ações da Educação Antirracista afirmamos que temos ciência de que o racismo existe e que age sobre nossa sociedade de forma excludente, então precisamos buscar nessas ações o caminho fértil para a reprodução dos valores sociais afro-brasileiros e negro-africanos de

forma positivada, como é possível inferir da imagem abaixo, traçada por uma das crianças do grupo.



Figura nº 16 – “T. fez um desenho de Mt. usando o giz de cera que ele diz que representa o seu tom de pele, o marrom claro que ele apontou em vários encontros” – Fotografia de Pesquisa.

No nosso sexto e último<sup>62</sup> encontro, os meninos pareciam muito mais motivados a correr e brincar na pracinha, ou jogar bola, do que interessados nas atividades. Apesar de tentarmos organizar os materiais, propor diálogos e atividades, eles respondiam meio que mecanicamente, quase numa obrigação de estar ali. Quando tiveram a oportunidade de pegar a bola, saíram chutando, correndo, e pulando, parando com alguma dificuldade para ouvir as

<sup>62</sup> O planejamento inicial era de fazer, pelo menos, 10 encontros com o grupo, mas alguns eventos agendados e as intempéries no local (desabamento do telhado com o temporal) motivaram a interrupção dos encontros por um longo período, que acabou desagregando o grupo, e encerrei as atividades com o que possuía até o momento (Julho/2015).

orientações das atividades físicas. Enquanto organizava os materiais, e pensava em alguma coisa mais atraente para envolvê-los nas atividades, como livros de histórias, vídeo ou os joguinhos que eu possuía, vejo que O., em meio as brincadeiras no pátio e pracinha, tropeçou e caiu, ralando a mão. Foi uma choradeira, pois o piso é de cimento corrugado. Não era nada grave, mas criança de assusta, chora, quer carinho e atenção, e foi o que ele recebeu da Griote Iara, que foi buscar uma caixa de adesivos curativos infantis. Qual não foi a surpresa quando os outros, que acompanhavam, companheiramente, se encantaram com os adesivos coloridos em formatos muito divertidos, como bichinhos por exemplo (morcego, passarinho, peixinho). Virou uma fantasia, pois todos eles resolveram ser “curativados” em grupo, para ficarem iguais. Quando eles saíram da sala da Griote Iara, vieram correndo ao meu encontro, mostrar os curativos coloridos, e pedindo para tirar foto.

Comecei a rir, e peguei a máquina para fotografá-los, e eles fizeram várias poses, meio no estilo “Liga da Justiça” parecendo que estavam prontos para combater os problemas do mundo, naquele momento. Foi a primeira vez que eles pediram para ser fotografados, e pararam em poses, sentindo-se confortáveis em fazer parte daquele trabalho. Quando fui olhar as fotos no visor da máquina, vi que Mt. estava do meu lado e pediu para ver também. Comecei a mostrar algumas fotos para ele, e logo T. também parou para ver. Eles se olhavam nas fotografias e riam de si mesmos, e de seus desenhos que eu havia fotografado, mas não uma risada de estranhamento, mais parecia um contentamento com verem-se ali representados em imagens. Perguntei se eles haviam gostado das fotos, e os dois responderam afirmativamente. Aí, eu parei na foto que os quatro mostravam os pulsos com curativos e comentei que pareciam um time, e T. respondeu que não, que era dois de uma cor e dois de outra. Perguntei por que eles escolheram assim, e ele respondeu que “na pele do Mt. este aqui não aparece (amarelo), só o azul!”. Perguntei por que ele achava isto, e ele disse “é da cor dele!”, e saíram dando risada, voltando para pracinha.

Vi, naquele momento, que eles adoraram se verem nas fotografias, e já tinham expressado de forma mais velada, menos direta, a curiosidade do que eu tinha captado de imagens deles. Refletindo hoje, percebo que poderia ter explorado mais o uso da fotografia, inclusive com eles se representando a partir das fotografias, usando seus celulares, minha câmera, e trocando ou expondo estas imagens que os representam, além de poder observar os discursos sobre suas próprias imagens, e como se viam representados daquela forma, diferentemente dos desenhos ou palavras já utilizadas.

A face verossimilhante da fotografia foi, por muito tempo, confundida com uma duplicação especular de uma referência ao real, o que se dá no encontro da sua origem. Os campos da arte, que são o domínio dessa fotografia auto-referente, oscilam de várias maneiras no trato dessas múltiplas faces da imagem fotográfica, mas em particular nas confusões de questões pictóricas que permitem o debate em torno da fotografia e da pintura.

A fotografia é de facto capaz de usurpar a realidade porque uma fotografia não é só uma imagem (no sentido em que o é a pintura), ou uma interpretação do real, mas também um vestígio, um rasto directo do real. Ao contrário da Pintura, a Fotografia não só representa o referente, como até se assemelha ao modelo e lhe rende homenagem: faz parte de uma extensão do modelo e é um meio poderoso para adquiri-lo e controlá-lo. A fotografia permite uma possessão sub-rogada de uma pessoa a uma coisa querida, e potencia uma relação de consumo com os acontecimentos. Mediante a fotografia é possível explorar e duplicar fotograficamente o mundo, oferecendo possibilidades de controlo inimagináveis, diversamente do que acontecia no anterior sistema de registo da informação: a escrita. (FERREIRA, 2011, p. 5)

Estes conceitos também me remetem às ideias de SCHWENGBER, que constituem sua Tese de Doutorado (2006), na qual utilizasse das imagens como recurso metodológico, e afirma que “as imagens produzem e veiculam, em suas formas plásticas, concepções estéticas, políticas e sociais” (p. 266-267). Assim, aquelas crianças tinham suas próprias concepções estéticas e auto-imagem positivadas, as quais viram representadas nas imagens por mim fotografadas, e reafirmaram seu assentimento como sujeitos participantes da pesquisa, ao conferirem como eu os havia captado, e sorriram com o resultado do meu olhar sobre eles, sobre suas imagens.

O uso da imagem de alguns momentos ou resultados de atividades significativas do processo da pesquisa, representados nas diversas fotografias que compõem esta Dissertação, o fazem como um texto, um discurso, uma linguagem própria sobre a qual também se deve reflexão, segundo a autora acima, e não apenas como uma ilustração ou ornamento do trabalho.

Entendo a imagem como produto e produtora do cotidiano contemporâneo, presente no contexto comunicativo pós-moderno, por isso a considero como um importante corpus de pesquisa no campo educacional. (...) As imagens podem ser um recurso produtivo que reafirma, amplia e/ou fixa os enunciados escritos, também, num texto que perturba o texto escrito, sendo capazes de iluminar outros sentidos. (...) O desafio é fazer ouvir as vozes que habitam as imagens e os demais sentidos. As imagens não possuem uma linguagem precisa de uma “racionalidade instrumental”; elas são feitas também de fantasias, de sonhos, ao que se irmana o caráter idílico ficcional. (SCHWENGBER, 2014, p. 267; 268 e 269)



Assim, percebi nas reações daqueles meninos, no desejo expresso de verem-se na tela, o quanto era significativo para eles poderem observar suas imagens na câmera, referendando os seus “aceites” em participar das atividades propostas. Além de pedirem para posar para as fotos, eles queriam se verem, observar suas imagens reproduzidas na câmera fotográfica, acredito eu, como que tentando ver o que eu via neles, como eu os eternizava, em grupo, como eles também se reconheciam naquele momento. Como nos desenhos, que eles representavam o que haviam apreendido nas Rodas de Conversas, as fotografias deles mostravam o que eu havia aprendido sobre eles. E eles queriam ver o que era...



Figura nº 17 – “Um se machuca, todos se “curativam”! Identidade de grupo” – Fotografia de Pesquisa.



Figura nº 18 – Djanira da Mota e Silva – “Três Orixás” (São Paulo/SP, 1966) - Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/SP





## CANTO PARA OXALÁ

(Reza tradicional Yorubá)

Oní<sup>lii</sup> sé<sup>liii</sup> a<sup>liv</sup> àwúre<sup>lv</sup>  
a nlá<sup>lvi</sup> jé

Oní sé a àwúre

Ó bẹrí<sup>lvii</sup> on mò ó<sup>lviii</sup>

Oní sé a àwúre

a nlá jé Bàbá

Oní sé a àwúre

Ó bẹrí on mò ó

Oní sé a àwúre

a nlá jé

Oní sé a àwúre

Ó bẹrí on mò ó

Oní sé a àwúre

a nlá jé Bàbá

Bàbá sé a àwúre

a nlá jé

Bàbá sé a àwúre

Ó bẹrí on mò ó

Bàbá sé a àwúre

a nlá jé Bàbá

Ó bẹrí on mò ó

Oní sé a àwúre

### TRADUÇÃO:

Senhor que faz com que tenhamos boa sorte,

E com que sejamos grandes,

Senhor que nos dá o encantamento da boa sorte,

Cumprimenta os filhos.

Pai, Senhor que nos dá boa sorte e nos torna grande.<sup>lix</sup>

## 7 CONTEMPLANDO A SABEDORIA: *EPA BÀBÁ*<sup>lx</sup>!

Òrìṣànlá ou Obàtálá na África, é “O grande Orixá” ou “Rei do Pano Branco”, ocupa uma posição única e incontestada do mais importante orixá e o mais elevado dos deuses iorubás. Foi o primeiro a ser criado por Olodumaré, o deus supremo. (...) No Novo Mundo, na Bahia particularmente, Oxalá é considerado o maior orixá, o mais venerável e o mais venerado. (...) O imenso respeito que o grande Orixá inspira às pessoas do candomblé revela-se plenamente quando chega o momento da dança de Oxalufã, durante o xirê dos orixás. Com essa dança, fecha-se geralmente a noite, e os outros orixás presentes vão cerca-lo e sustenta-lo, levantando a bainha de sua roupa para evitar que ele pise e venha a tropeçar. (VERGER, 2002)

Por ser o primeiro orixá a ser criado, Oxalá é considerado o mais sábio de todos, aquele que acumulou o conhecimento e a experiência de todos a natureza e suas criações. Em sua infinita sabedoria, intercede por todos, abençoando e orientando, com leveza, calma e parcimônia. Mesmo que seus filhos sejam, de acordo com os arquétipos, considerados relutantes com mudanças inesperadas, e procurem manter-se firme em seus propósitos e tradições, quando convencidos das necessidades de mudanças de rumos, o fazem dentro dos limites próprios, arcando com os resultados de suas opções.

Quando iniciei a pesquisa para esta Dissertação, tinha em mim uma entusiasta cheia de ideias e expectativas do que veria durante as visitas. Ficava ensaiando o que aconteceria, como as crianças e os adultos reagiriam a minha presença, o que responderiam, quantos seriam. Já conhecia o local, tinha alguma ideia de como as coisas se desenvolvia por lá, mas aqueles encontros literalmente me desacomodaram.

Num primeiro momento, ao conversar com os Griot's, fui descobrindo que a Pedagogia ancestral que eu conhecia teoricamente, não era exatamente aquela que eu havia contemplado nas diretrizes do Grupo Griot Grãos de Luz/Ba, o que me fez ir buscar a fonte de onde eles haviam se inspirado para formulá-la, o que me levou até o escritor malinês Hampaté Bâ. Nestas leituras, descobri uma ancestralidade riquíssima, historicamente tão diferente e tão próxima ao nosso contexto afro-brasileiro, e em especial ao contexto afro-gaúcho. O respeito aos mais velhos, o reconhecimento da comunidade aos seus saberes, a forma de educação das crianças, as relações familiares e a divinização das mulheres-mães, foram conceitos muito valiosos para serem apreendidos neste visitar um passado transoceânico. Mas, conseguir compreender o valor da oralidade no modo de aprendizagem, e da constituição e perpetuação da civilização africana, em especial nas culturas Fula, Bambara e Toucouleur, foi por demais

interessante, fazendo com que eu aguçasse muito mais minha necessidade de compreender os discursos das crianças e dos adultos no AfroSul/Òdòmódé.

Ao conseguir contemplar esta negritude ancestral e, ao mesmo tempo, tão real, fui agraciada com a descoberta do Censo de 1872 e toda a sua riqueza de detalhes sobre a população do século XIX, sobre a qual pude descobrir bem mais, principalmente sobre os negros escravizados e forros, e indígenas, quando revisitava todo o histórico da constituição do conceito de infância e do fazer-se criança no mundo, e em especial no Brasil. Ao compreender como se distribuía nas diversas Províncias, e sua natalidade/longevidade, voltei meu olhar para a forma de compreensão de nascimento e infância para as comunidades Kalunga e Tupinambá, que de forma mais pessoal, pude reconhecer traços de minha memória familiar preservados.

Com estas memórias infantis e uma ancestralidade reavivada, ajustei meu foco e fui conhecer as crianças com quem queria trabalhar, naquele espaço cultural escolhido pela qualidade e longevidade de trabalho.

Ao retornar ao meu problema de pesquisa, e debruçar-me sobre todos os fatos e ações observadas e analisadas até aqui, percebo que há um questionamento que perpassa por todas as reflexões: há a intenção de produzir Griot's? Cabe lembrar que o objetivo de questionar a intencionalidade das ações realizadas nesta ONG não flui na ideia de buscar um produto acabado, uma resposta pronta, uma terminalidade simples. Aliás, não há nada de simples nestas relações!

Quando entrevistei os Griot's, questionei a ambos sobre a intencionalidade pedagógica do trabalho com as crianças e jovens no AfroSul/Òdòmódé. Na entrevista com a Griote Iara, quando me contava sobre como era abordada a questão cultural da religiosidade afro-brasileira (Batuque do RS, no caso) nas atividades com jovens e crianças, a mesma, depois de me relatar a sua história pessoal religiosa, argumentava:

Inclusive o que eu converso com elas [as jovens do Corpo de Baile adulto] sobre a religião é tudo assim: a gente tá trabalhando, fazendo alguma coisa, alguém pergunta alguma coisa, e aí começa. E aí elas param de fazer, e eu digo “Ah, não! É ouvindo e trabalhando!” E aí a gente continua trabalhando e conversando, e eu vou esclarecendo algumas coisas do meu jeito, como eu entendo. Porque a mais *entendidinha*, assim, é a Fernanda, em função da madrinha [religiosa], aquela coisa toda. E a Gracinha, que vai também! Agora, o resto é mais cru, assim, né! Então, tudo elas querem saber, e coisa e tal, mas elas me escutam, me escutam atentas. E isto me faz, cada vez mais, ter mais responsabilidade, porque eu tenho que estar atenta ao que eu estou dizendo. Não posso falar por falar! Eu tenho que ter convicção no que eu vou dizer para elas, porque é óbvio que eu passo o que eu sei para elas, e eu sempre digo a elas: “Esta é uma das verdades!” (...) Com as crianças pequenas a gente não toca no assunto, direto assim. [pergunto: Pois é, eu ia perguntar, com as crianças isto perpassa? Nem com as histórias?] Ah, sim, sim! Uma



historinha como cultura, porque é cultura! Agora mesmo o Paulinho [Griot Paulo Romeu] deu um livrinho para o Murilo [neto deles], com um Exú, que é pequenininho, que... Como é que é, *Tinho?*” [O Griot Paulo Romeu interrompe a entrevista, argumentando que não é um Exú, é Lendas de Orixás para crianças.] “Que aí o Exú, ele aparece paras crianças... (...) E ali falava que o Exú tinha uma cartola, um lado branco e o outro vermelho, para confundir. E o Murilo já se antenou, assim, sabe? Mas sem aquela coisa de “*Ah, o Exú é ruim, é bom...*” Não! É uma historinha, se perguntar a gente responde, se não perguntar também não. Eu acho que a energia, a própria energia do espaço [ONG], das pessoas que estão transitando aqui dentro, tudo o mais, faz com que vá despertando devagarinho. Até porque, com criança eu acho muito delicado de tratar, porque aí vira uma imposição, me parece! Porque com a criança, quando tu começa a falar “*É um Orixá, a Yemanjá, a Oxum*”, me parece meio que imposto, a não ser que tu esteja dentro de um Terreiro, que aí ela está dentro daquilo ali. Eu sempre digo assim: Eu não tenho muito conhecimento em relação ao Bábá Diba [de Yemonjá] como Pai de Santo, nunca tive nenhuma relação mais aprofundada com ele, mas ele é uma pessoa que eu admiro demais, porque ele tem muita criança dentro de casa, dentro do Terreiro dele. Só que aquelas crianças não são bobas não! Elas estão ali e estão aprendendo! Então, não tem como eles saírem dali e não aprender. Obviamente, se eles quiserem continuar na religião, é opção deles mais tarde, mas eles tiveram uma boa base. Eles tiveram alguém de dentro, que desde pequeno ensinou para eles. E aí se torna uma prática natural. E é isto, para mim tem que ser isto, uma prática natural! (...) Lá no Bábá Diba, para mim, é uma escola! Lá é uma escola, porque entrou ali, aprende! (...) É assim que eles têm que aprender: fazendo, e mais, e mais, e mais... E ali dentro! Porque se não a tradição muda cada vez mais, e mais. (GRIOTE IARA, 2015)

No relato desta Griote, percebi que havia um modo muito simples de como lidar com assuntos específicos, escolhidos para serem abordados ou não com as crianças, de forma que fossem tratados como ações cotidianas, que fossem percebidas como parte de uma tradição que rege aquele grupo, seja em suas relações religiosas, familiares ou sociais. Partindo do lúdico e de situações aparentemente corriqueiras, buscaram usar o modelo das ações dos adultos e de seus discursos, diretos ou não, como forma de ensinar as tradições que lhes são caras, intencionalmente, pedagogicamente pensadas para serem perpetuada pelas próximas gerações, como foram feitas pelos ancestrais, por aqueles que vieram antes, e assim ensinaram a fazer também. Para tal, são escolhidas técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta de crianças e jovens, como “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos”. (FOUCAULT, 1995 p. 244).

Governar é, portanto, agir sobre as ações dos outros, é “dirigir a conduta” dos indivíduos ou grupos, sejam estes crianças, almas, comunidades, famílias, doentes, etc... Assim, para Foucault, governo não diz respeito apenas à gestão do Estado e das estruturas políticas que dirigem e regulam as condutas das pessoas mas, também, àquelas formas de agir que produzem os modos como os indivíduos dirigem a si mesmos ou governam a si mesmos.

Tradicionalmente, o governo é entendido como um centro do qual emana o poder. Decorre daí que o poder é exercido de um lugar e por alguém que está fora do “si mesmo”. Para diferenciar o seu entendimento de governo, Foucault (1995b, 1997<sup>a</sup>,

1998c) utiliza o termo *governamentalidade* para denominar o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito particular, embora complexa, de poder que tem como seu alvo essencial e específico a população (Foucault, 1998b). (DORNELLES, 2002, p. 22-23)

Através das reflexões, das opções de ações, atividades e contextos utilizados dentro do AfroSul/Òdòmòdé, seja com adultos e, principalmente com as crianças, os Griot's utilizam-se de um modo de governo na busca de um governo de si e do outro, ou seja, disciplinam-se exercendo poder sobre si mesmo, para pensar no tipo de sujeito que querem modelar. Obviamente, o governo de si e do outro passa por questões de conflitos no exercício desse poder, e são estes conflitos e questionamentos que mediam os debates das estratégias que funcionam ou não nestes sujeitos e na prática de manutenção das tradições históricas afrocentradas. São estes conflitos e questionamentos, estas reflexões acerca do sujeito a ser produzido, que prescindem de um frágil e versátil equilíbrio, levando a correções constantes de rumos, como apontados nos últimos 41 anos de história dessa ONG.

Há uma produção de sujeitos! E isto está posto, desde os primeiros discursos de organização do grupo, pois a intencionalidade da manutenção das tradições afro-gaúchas necessitava que os sujeitos que frequentassem aquele espaço cultural, que participassem das diversas atividades ali propostas, estivessem buscando um determinado tipo de saber, de condutas e ações afrocentradas, inclusive esteticamente falando. E acredito que, para instituições como estas, que se propõem a resgatar e ampliar os conhecimentos ancestrais, sejam indígenas, afrobrasileiros ou de qualquer outra etnia (como um CTG<sup>63</sup>, por exemplo), é natural à sua ação pensar em convívio de sujeitos específicos, que compartilharão de ideias, culturas, histórias, culinária, danças, entre outras tradições que lhes sejam peculiares. A questão mais específica é: todos estes sujeitos ali governados, sobre os quais “o poder se exerce para administrar a conduta e as ações” (DORNELLES, 2002, p. 22) para garantir a perpetuidade da história dos ancestrais africanos aqui escravizados e de seus descendentes, serão sujeitos-Griot's? Há esta intencionalidade?

Quando questionei ao Griot Paulo Romeu sobre o fato de ele ainda não se considerar um Mestre Griot (que na visão dele, não seria *ainda* tendo como parâmetro o Mestre Paraquedas e outros ancestrais), perguntei se ele tinha ideia que, em algum momento ele e a

<sup>63</sup> C.T.G (Centro de Tradições Gaúchas), são sociedades sem fins lucrativos que visam divulgar a cultura gaúcha. Eles promovem a integração dos participantes através da dança, esportes, atividades campeiras, rodas de chimarrão e churrasco feito no fogo de chão. Também é realizado rodeios e provas de laço. O C.T.G simboliza a vida no campo por isso a decoração é rústica. O C.T.G surgiu da ideia de um grupo de jovens de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, que resolveram criar um Departamento de Tradições Gaúchas. Em 07 de setembro de 1947 acenderam a Pira da Pátria, dando origem a Chama Criola, maior símbolo das tradições gaúchas. Este grupo era liderado por João Carlos Paixão Côrtes. Em 20 de setembro de 1947 foi sugerido por Luis Carlos Barbosa Lessa a criação do 35 Centro de Tradições Gaúchas. O nome era para lembrar 1835 ano de início da Revolução Farroupilha.

Griote Iara teriam que virar “pedras” (no sentido de pedras angulares, de fundamento para a próxima geração), ele me respondeu:

Na verdade, eu e a Iara já estamos sendo, dentro do âmbito da instituição. (...) É que graças a Deus a gente tem toda esta família, né, este povo todo do AfroSul. Então, é isto aí que para nós, a gente tá tranquilo que o troço não acaba mais. Pode se acabar se eles quisessem, se todo o mundo quiser, entendeu? Mas não forçadamente, se eles não tiverem condições de fazer isto ou fazer aquilo. Isto aí não, porque estas gerações vão ter condições de fazer cada vez mais isto aí [manter a cultura ancestral], fazer o que eles querem e o que eles precisam, porque é da verve deles mesmo. Não do que esta sociedade impõe: trabalha lá, oito horas por dia, e aí se mata, morre lá e deu! Tá se esboçando outra sociedade agora, e isto aí também é coisa dos Griot's... (...) Esta geração não vai aceitar assim, as coisas! (...) Uma [pessoa] dessa geração é a Didi [Edjana, filha deles]! É uma geração que vieram para se rebelar. Os outros para reinar [os mais novos]! (...) Eu penso mais na parte das pessoas mesmo! Das gerações que vêm aí. Tipo a geração dos nossos filhos, dos nossos netos. O Murilo, por exemplo, ele já tá né, esta sala aqui é tipo a sala dele. Quando eu chego aqui eu só uso a sala, ele chega e já abre o computador, ele brinca. Aqui ele já se sente em casa. Se tá acontecendo algo no palco, ele já vai junto, já quer mexer em tudo, porque ele tá em casa. Ele corre e pula, e não quer nem saber. Uma coisa certa é que eles vão levar isto adiante! Todos os nossos filhos tem isso aí, mas principalmente eu acho que a Didi porque ela tá junto com a gente mais tempo. Ela tem mais este perfil do coletivo, é um pouco mais “maloqueira” que as gurias (as irmãs), de tá junto... (...) E o Murilo porque é acelerado para caramba, é musical para caramba. Eu acho que na parte da musicalidade, quando ele estiver maior, eles vão levar as coisas daqui pro mundo. O mundo todo vai enxergar! Vai ver que tem uma coisa afro-gaúcha lá. “Ah, pô, isto aí, ó, é da negrada lá do sul do Brasil!”. Nesta terceira geração acho que já vai chegar pro mundo, porque na geração da Didi tá no Brasil inteiro, nós estamos fazendo força para isso. (...) Teve uma outra geração aqui que passou pelo Mestre Paraquedas, como o *Felipinho*, um pessoal que já tá até na Faculdade. Eles ouviam muito o Mestre, como eram as coisas nas antigas, como funcionava na comunidade. Hoje o Mestre vêm pouco aqui, por causa da idade, tá ruim! (GRIOT PAULO ROMEU, 2015)

Em seu discurso, expressa a preocupação com a formação da próxima geração, que se encarregará de perpetuar os saberes tradicionais. Muitos dos atuais jovens-adultos que lá ainda frequentam, foram subjetivados dentro da ONG desde a infância por estas normas e ações intencionalmente organizadas, através das diversas Oficinas – música, dança, tambor, capoeira, recreação, etc. As atividades pensadas e realizadas nas Oficinas do projeto “Semeando a nossa História”, com e para as crianças, tinham e tem estes objetivos, além de também trabalhar com os responsáveis no sentido de ampliar as ações junto as famílias, ampliando o alcance, o que me remete a Dornelles (2002), quando explica,

No governo dos outros, o poder se exerce para administrar a conduta e as ações das populações, constituindo-as como objeto de saberes. A emergência da infância é, pois, a constituição da criança como objeto de um saber que atende a uma necessidade e a uma vontade de poder: conhecer para governar, isto é, produção de saberes específicos que definiram a infância e as tecnologias adequadas para intervir sobre ela. (DORNELLES, 2002, p. 22)

Assim, pode-se entender que há intuito de formar sujeitos específicos, que sejam conhecedores das tradições milenares negro-africanas, afro-brasileiras e afro-gaúchas, com todas as suas especificidades culturais, históricas e regionais. Os Griot's que ali organizam e realizam as atividades pensam como e porque a fazem, mas sem expressar diretamente a intencionalidade de formar novos Griot's. Mais do que isto, expressam a necessidade de ampliação deste trabalho, da parceria com outras entidades de mesmo intuito, e da formação e qualificação de multiplicadores (como Professores de Escolas Públicas por exemplo), que possam garantir o acesso das novas gerações à estes conhecimentos ancestrais, e reorganizar os conhecimentos apreendidos nos ambientes escolares, familiares e sociais. Há muito ainda à ser pesquisado e difundido, dentro desta temática dos Griot's e da educação milenar africana, em suas multiplicidades históricas e étnicas.

Nos seus discursos, há muito mais a preocupação com a garantia de quem mantenha vivo o legado ancestral, assim como a própria ONG e, havendo sujeitos identificáveis no grupo, suas funções como Griot é a de investir em expoentes que possam agir como Mestres dos Saberes, formando as gerações que estão por vir. Griot's, no sentido africano e complexo da palavra, só aqueles a quem a ancestralidade, lá do Orun, guiarem para que ali convivam... Que rufem os tambores! Adúpe<sup>64</sup>!

---

<sup>64</sup>Adúpe – exp. Nós agradecemos. < a + dá + opé. V. dúpé (Agradecer). (BENISTE, 2014, p. 43)

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete & OLIVEIRA, Fabiana de. **As Relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Maria Aparecida Silva Bento (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.

ALVES, Míriam Cristiane. **Desde dentro: Processos de Produção de Saúde em uma Comunidade Tradicional de Terreiro de Matriz Africana**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Segunda Edição. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A. Rio de Janeiro/RJ, 1981.

BÂ, Amadou Hampâtè. **A tradição viva**. In.: História Geral da África; volume 1. Metodologia e pré-história da África. Editor: Joseph Ki-Zerbo. 3ª edição. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2011.

BÂ, Amadou Hampâtè. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcelos. 3ª Edição. São Paulo: Palas Athena Editora. Acervo África, 2013.

BENISTE, José. **Dicionário yorubá-português**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2014.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD/MEC, 2006

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. **“Cabelo de Bombril”: estratégias de pertencimento racial e socialização por famílias inter-raciais**. Revista da Faculdade de Serviço Social, v. 13, nº 1(2013): Libertas – Artigos. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - UFJF/MG. ISSN: 19808518.

BUJES, M. I. **Abrindo a Pedagogia a outros olhares**. In: C. Zorzo, L. D. da Silva, T. Polenz (Orgs.) (2004). *Pedagogia em Conexão* (pp. 42-64). Canoas: Editora da ULBRA.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CERVO, Amado Luiz. & BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORRÊA, Norton F. **O Bataque no Rio Grande do Sul – antropologia afro-riograndense**. 2ª ed. – São Luís: Editora Cultura e Arte, 2006.



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8ª edição: julho de 2002. São Paulo: Edições Loyola.

FRANCHINI, A. S. & SEGANFREDO, Carmen. **As melhores histórias da Mitologia Africana**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2011. 3ª edição.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. 52ª edição, São Paulo: Global, 2013.

GODINHO, Tereza Martins. **O lugar da mulher no quilombo Kalunga**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCRS. São Paulo, 2008.

GÓES, José Roberto de. & FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In.: História das crianças no Brasil. Mary Del Priore (org.). 7ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. P. 177-191.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000, p. 21. In: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira>

JOVINO, Ione da Silva. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX**. GT-21: Afro-brasileiros e Educação. UFSCar, 2004.

KAERCHER, Gládis Elise P. S. **Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor**. In: TONINI, Ivaine; KARCHER, Nestor (Orgs.) **Material didático para a diversidade**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

KARASCH, Mary. **Rainhas e juízas: as negras nas irmandades dos pretos no Brasil central (1772-1860)**. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro, 2012, p. 52-66.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

LAITANO, Dante de. **O Negro no Rio Grande do Sul**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1958.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MACHADO, Vanda. **Mito dos orixás: uma perspectiva para a educação de sujeitos autônomos e coletivos.** 2002. In: ADÃO, Jorge Manoel. Políticas Públicas de ações afirmativas, Educação e Àbá (Pensamento) Negro-brasileiro diaspórico. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/FACED/UFRGS. 2007. Porto Alegre/RS.

MAHONY, Mary Ann. **Em busca de Mejiã e sua família: um diálogo entre a oralidade e a documentação escrita.** In.: PÓVOAS, Ruy do Carmo (Org.). Mejiã e o contexto da escravidão. Ilhéus, Ba: Editus, 2012. 496p.

MAYALL, Berry. Trabalhando com problemas geracionais. In. CHISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs.), **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

M'BOW, M. Amadou Mahtar. **Prefácio.** Diretor Geral da UNESCO (1974-87), p. XXI-II, História Geral da África, Vol. I. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MELO, Marilene Carlos do Vale. **A figura do Griot e a relação memória e narrativa.** In: Griots – culturas africanas, linguagem, memória, imaginário. LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. 1ª edição. Editora Lucgraf, Rio Grande do Norte, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. **O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social.** In.: MEYER, Dagmar Esterman. & PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2ª edição, Belo Horizonte/MG: Mazza Edições, 2014.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os Cativos e os Homens de Bem.** Experiências negras no espaço urbano. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.** Revista Educação & Sociedade, vol. 27, nº 95. Campinas: SP, Maio/Agosto, 2006.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos Penesb nº 5. Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira. EduFF – Editora da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2004. André Augusto P. Brandão (Org.).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il.

NASCIMENTO, Abdias do. **Axés do sangue e da esperança (orikis),** Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda./RIOARTE, 1983.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação quilombola**. In: Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais. Brasília, MEC/SECAD, 2006b, p. 139-161.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Espaços possíveis por onde cartografar quilombos**. In: **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 197-219.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da Roda da Vida**. Sistematização de vivências, invenções e pesquisas compartilhadas do Grãos de Luz e Griô – Ponto de Cultura. 2ª ed., Grãos de Luz e Griô, Lençóis/BA, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In.: MEYER, Dagmar Esterman. & PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2ª edição, Belo Horizonte/MG: Mazza Edições, 2014. P. 25-48.

PEREIRA, Patrícia da Silva. **Dialogicidade na Educação e Cultura Afro-Brasileira: a Ação Griôt**. ANAIS do VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: “Educação dos trabalhadores”. Rio Grande/RS: FURG, 2013.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Narrativas de educação e resistência: a prática popular griô de Dona Sirley**. Dissertação apresentada de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 2013.

PINHEIRO, Cristiano Guedes & BUSSOLETTI, Denise Marcos. **Educação e resistência na prática das narrativas populares: A tradição Griô**. IX ANPED SUL 2012 – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

PÓVOAS, Rui do Carmo (org.). **Mejigã e o contexto da escravidão**. Ilhéus: Editora Editus, 2012. 496 p.

RAMOS, Artur. **As Culturas Negras no Novo Mundo**. Brasileira, Vol. 249, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979, p. 208-209.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Editora Claraluz: São Carlos/SP, 2005.

RIVAS NETO, Francisco (Mestre Arhapiagha). **Escolas das religiões afro-brasileiras: tradição oral e diversidade**. Ilustração de Alexandra Abdala. São Paulo: Arché Editora, 2012.

ROSE, Nikolas. **Como se deve fazer a história do eu?**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.26, n.1, p.33-58, jun/jul. 2001.  
<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. **Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006. 165p.

SANTOS, Eduardo dos. **MAZA – Elementos de Etno-História para a interpretação do Terrorismo ao Noroeste da África**. Lisboa, Edição do autor, 1995.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África e Africanidades, Ano 3, nº 11, Nov/2010. ISSN 1983-2354. In: [www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com)

SARMENTO, Manuel. **Culturas infantis e interculturalidades**. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **O uso das imagens como recurso metodológico**. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 263-280.

SILVA, Cristiane Félix da. & DUTRA, Silvia Pinheiro. **A Transmissão Transgeracional Familiar**. 1987. In: <http://psych-kconstelacao.blogspot.com.br/2013/02/a-transmissao-transgeracional-e-o.html>

SILVEIRA, Marialda Jovita Silveira. **Ritos da palavra, gestos da memória: a tradição oral numa casa Ijexá**. In: PÓVOAS, Ruy do Carmo (Org.). Mejiã e o contexto da escravidão. Ilhéus, Ba: Editus, 2012, p. 139-196.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Lizete Quelha de. **Pensamento de Foucault e Memória Social: entre diferentes modos de subjetivação e possíveis resistências**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social/PPGMS, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Orientador: Francisco Ramos de Farias. 179f.

TRIUMPHO, Vera et alii. **Rio Grande do Sul: Aspectos da Negritude**. TRIUMPHO, Vera (org.) Porto Alegre, Martins Livreiro Editor, 1991.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In.: História Geral da África, Vol. I, capítulo 7. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. p. 139-166.

VIEIRA, Stéfani. **“Eu sou negro loiro, e daí né!?”** A cor da pele na constituição das identidades infantis. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

XAVIER, Regina Célia Lima. **A escravidão no Brasil Meridional e os desafios historiográficos.** In: Gilberto Ferreira da Silva, José Antonio dos Santos (org), RS Negros: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, pp. 15-32.

VENTURA, Rodrigo. **Os paradoxos do conceito de resistência: do mesmo à diferença.** Revista Estudos psicanalíticos, n.32. Belo Horizonte/MG: Nov/2009. In.: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372009000100018](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372009000100018)

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás.** Salvador: Corrupio, 2002.

## 9. ANEXO:

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

#### DAS PARTES

A) Pesquisadora Responsável: Leni Vieira Dornelles

B) Professora pesquisadora: Patrícia da Silva Pereira

#### SOBRE A AUTORIZAÇÃO

O/A professor/a – Educador/a Griot da instituição: **Instituto Sociocultural Afro-Sul Òdòmòdé**, concede autorização (sem qualquer implicação financeira para ambas as partes) a pesquisadora Patrícia da Silva Pereira, aluna mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a orientação da professora Dra. Leni Vieira Dornelles do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), para uso na elaboração da Pesquisa, ou de outro material com finalidade educacional, dos registros de atividades de pesquisa.

#### SOBRE O PROPÓSITO DA PESQUISA:

A pesquisa pretende mostrar se ainda se faz necessário estranhar os efeitos produzidos pelas práticas discursivas e não discursivas na constituição do conceito de raça e racialidade em busca de uma educação antirracista. Pretendemos estranhar o que habitualmente acontece na constituição de educadores que atuam em espaços não-formais de educação, neste caso, a Pedagogia Griot's e como a mesma se manifesta em suas intervenções junto às crianças que frequentam tal espaço. Buscamos problematizar, através da pesquisa, a produção de um modo de ser educador e como este faz emergir seus saberes ancestrais junto a tais crianças. Por conseguinte, investigaremos o modo como se produz “o conceito de raça”, “o preconceito”, “o racismo”, “educação antirracista” etc., no cotidiano da instituição pesquisada.

## **SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA/MESTRANDA E GRIOT'S:**

1) A PESQUISADORA e os Mestres GRIOT'S participarão da pesquisa através dos registros escritos, entregues e discutidos durante as orientações, relativos às experiências e modos de ser Griot's.

2) A PESQUISADORA fará observações e entrevistas, em atividades culturais e educativas de crianças e jovens atendidos pelo Instituto Cultural, objetivando compreender a relação dos conceitos que orientam o contexto educativo e o modo de ser Griot.

3) Caso haja necessidade ou dúvidas sobre os registros feitos pela pesquisadora e professores, serão agendados encontros para elucidação de detalhes. Os referidos encontros serão previamente combinados com os mesmos, respeitando sua disponibilidade de tempo e local. Algumas dessas conversas poderão ser gravadas e, posteriormente, transcritas.

## **SOBRE OS CUIDADOS ÉTICOS:**

1) Os Educadores poderão optar por autorizar ou não a inclusão de seu nome completo na pesquisa. Em caso de não autorização para divulgação do nome, o/a mesmo/a poderá indicar um pseudônimo confidencial ou deixar à escolha da pesquisadora;

2) Na divulgação da pesquisa serão preservados os dados de identificação da Instituição onde se desenvolveram suas práticas com professores Griot's, caso seja de interesse dos mesmos;

4) A participação e a continuidade nesta pesquisa fica totalmente a cargo dos pesquisados, que, a qualquer momento, poderão comunicar sua desistência do envolvimento com o projeto, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leni Vieira Dornelles (FACED/UFRGS), se compromete em esclarecer devida e adequadamente dúvidas ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, ou mesmo posteriormente, através do telefone (51) 9806-0388 ou do e-mail: [lydornelles@yahoo.com.br](mailto:lydornelles@yahoo.com.br).



Informado/a de todos os aspectos desta pesquisa, notadamente no que se refere a minha participação, aceito participar desta pesquisa e opto que meu nome verdadeiro: ( ) seja ( ) não seja divulgado na pesquisa.

.....

(Assinatura do professor/a GRIOT)

.....

(Assinatura da mestrandia/UFRGS)

(Assinatura da responsável,  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Leni Vieira Dornelles)

Porto Alegre, ..... de ..... de 2015.

## 10. GLOSSÁRIO – Vocabulário Yorubá

O português que falamos no Brasil tem muitas palavras de origem africana, você sabia? Isso acontece porque - principalmente durante o período colonial - os negros foram trazidos da África como escravos, para trabalhar na lavoura.

Os africanos trouxeram consigo sua religião - o candomblé - e sua cultura, que inclui as comidas, a música, o modo de ver a vida e muitos dos seus mitos e lendas. Trouxeram ainda, com certeza, as línguas e dialetos que falavam.

Os povos bantos, que habitavam o litoral da África, falavam diversas línguas (como o quicongo, o quimbundo e o umbundo). Muitos vocábulos que nós usamos frequentemente vieram desses idiomas. Quer exemplos? "Bagunça", "curinga", "moleque", "dengo", "gangorra", "cachimbo", "fubá", "macaco", "quitanda"...

Outras palavras do português falado no Brasil também têm raízes africanas. Muitas delas vêm de diferentes povos do continente, como os jejes e os nagôs (que falavam línguas como o fon e o ioruba). Palavras como "acarajé", "gogó", "jabá" e muitas outras passaram a fazer parte do nosso vocabulário, foram incorporados à nossa cultura. Em geral, trata-se de nomes ligados à religião, à família, a brincadeiras, à música e à vida cotidiana.

Quer um exemplo bem trivial? "Bunda". Essa palavra também é africana, pode ter certeza. Se não fosse por ela, teríamos que dizer "nádegas", que é efetivamente o termo português para essa parte do corpo humano. Da mesma maneira, em vez de "cochilar", teríamos que dizer "dormitar". Em vez de "caçula", usaríamos uma palavra bem mais complicada: "benjamim". Empolado, não é?

Dizem que a língua banta tem uma estrutura parecida com o português, devido ao uso de muitas vogais e sílabas nasais ou abertas. Deve ser verdade, observe os sons da palavra "moleque" e de "gangorra". Parece também que o jeito malemolente (isto é, devagar e cheio de ginga) de falar facilitou a integração entre o banto e o português.

Heidi Strecker é Filósofa e Educadora.

<sup>i</sup> **Padê** (pa.dê). *sm* (*ioruba padê*) 1 Cerimônia em honra a Exú (Èsú), e que antecede as festas do candomblé. 2 **Reg** (Bahia) *Folc* Homenagem a Exu, antes de qualquer cerimônia do candomblé, para que ele não estrague a festa. **P. de exu**: desjejum que se oferece ao Exu, antes do início das cerimônias nos candomblés; é constituído de pipoca com azeite de dendê, seu alimento preferido.

<sup>ii</sup> **Exú** é um orixá africano, também conhecido como: Esu, Eshu, Bará, Ibarabo, Legbá, Elegbara, Eleggua, Akéсан, Igèlù, Yangí, Ònan, Lállú, Tiriri, Ijèlú. Exu é o orixá da comunicação. É o guardião das aldeias, cidades, casas e do axé, das coisas que são feitas e do comportamento humano. A palavra Èşù, em iorubá, significa 'esfera', e, na verdade, Exu é o orixá do movimento. Ele é quem deve receber as oferendas em primeiro lugar a fim de assegurar que tudo corra bem e de garantir que sua função de mensageiro entre o Orun (o mundo espiritual) e o Aiye (o mundo material) seja plenamente realizada.

<sup>iii</sup> 1) **Láròyé** é a saudação ao Orixá Exú (Èşù), o primeiro do panteão do Candomblé a ser saudado e a “chegar” em uma festividade, sendo considerado o Senhor dos caminhos e encruzilhadas. Significa *pessoa muito falante, Mensageiro*. (<http://tamboresdeorunmila.blogspot.com.br/2012/05/significado-de-algumas-saudacoes-dentro.html>). 2) **Láròyé** s. Debate, discussão, controvérsia. (BENISTE, 2014, p. 495).

<sup>iv</sup> **Oxóssi** (Osòsssi) é o Orixá-orisá igbo (da floresta), patrono da floresta e da caça.

<sup>v</sup> **Samborè**: Saudação energética ritual para abrir os trabalhos, na linha de linha de Oxóssi – Nação Angola.

<sup>vi</sup> **Pemba** é o giz sagrado, cujo pó de é usado em diversos rituais, e seu formato de pedra-giz serve para riscar os Pontos de cada entidade (identificação imagética).

<sup>vii</sup> O nome "**Jurema**" vem do tupi-guarani, onde Ju significa "espinho" e Remá, "cheiro ruim". A jurema é uma planta da família das leguminosas.

<sup>viii</sup> **Ibualama** é uma qualidade de Oxóssi, é o velho caçador; come nas águas mais profundas.

<sup>ix</sup> **Inlé** ou **Erinlé** é uma qualidade de Oxóssi, o jovem caçador, no Candomblé Kétu. Também é Erinlé (Erínlè) uma divindade Yorubá, cujo culto se localiza junto do rio com o seu nome, um afluente do rio Osùn (Oxum) que atravessa Ìlobùú, uma cidade do sul da Nigéria Ocidental.

<sup>x</sup> **Logun Edé** (lógunèdè) é o orixá da riqueza e da fartura, filho de Oxum e Oxóssi, deus da guerra e da água. É, sem dúvida, um dos mais bonitos Orixás do Candomblé, já que a beleza é uma das principais características dos seus pais.

<sup>xi</sup> 1) **Odé** é o orixá das matas e florestas onde vive a caçar; É o protetor dos caçadores e seu nome deriva desta palavra. Seus filhos são espertos, rápidos e atentos. 2) **Ode** - s. Caçador. *Ó ló sí ìgbé ode* - Ele foi para o mato caçar. (BENISTE, 2014, p. 605).

<sup>xii</sup> 1) **Ossé** é o banho no assentamento de santo, nos ritos de candomblé, ou religiões afro; deve ser feito com respeito e reverência a Orummilá, Deus em Yorubá; toma-se banho de ervas antes, reza-se, pedindo benção e perdão dos erros, para só então realizar esta tarefa; na tradição de minha avó de santo cantávamos ao realizar o **ossé**, e lavávamos tudo com sabão de côco virgem, em palha da costa, e água da terra, ou do poço. 2) **Oşę** - s. Sabão. *Oşę yú dára jù yęn lọ* - Este sabão é melhor do que aquele.; *A pó ìdájì mó oşę* - Nós misturamos a metade com sabão. (BENISTE, 2014, p. 626).

<sup>xiii</sup> 1) **Axoxô** ou **oxoxô** é um prato típico da cozinha afro-baiana e também uma comida ritual (Ajeum) dos Orixás Oxóssi, Ogum e Olokun no candomblé e umbanda. Possui duas versões: uma consistindo em milho vermelho cozido,<sup>1</sup> e outra em feijão-fradinho com carne-seca, cebola, pimenta-do-reino, cheiro-verde, tomate e pimentão.<sup>2</sup> Quando oferendado para Ogum, é refogado com cebola ralada, camarão-seco defumado, sal e azeite de dendê. Quando oferendado para Oxóssi, o milho cozido é misturado com melaço (mel de cana-de-açúcar: não confundir com mel de abelha, que é o grande ewo deste orixá) e enfeitado com fatias de coco sem casca. 2) **Òwòwò** - s. Comida feita de milho seco fervido e macio. (BENISTE, 2014, p. 630).

<sup>xiv</sup> 1) **Ojà**: tipo de torço ou turbante usado na cabeça nas religiões afro-brasileiras, que pode ser de vários tipos. É uma tira embainhada de mais ou menos dois metros de comprimento por trinta centímetros de largura. Geralmente são de cor branca, mas poderão ser coloridos também. 2) **Òjá Ìgbàjà** – s. Tecido para diversos fins, faixa, tira. (BENISTE, 2014, 611).

<sup>xv</sup> 1) **Ofá** é um artefato metálico sagrado da cultura afro brasileira que significa arco. Esse paramento é o símbolo principal do orixá Oxossi, mas, também é utilizado por outros Orixás do candomblé (Logunedé e Obá). Em conjunto com o Damatá (Flecha), representa a caça e o poder de fatura. 2) **Ofã** – s. Flecha, seta. *Ó ta ofã* – Ele atirou uma flecha. > ólófã – arqueiro. (BENISTE, 2014, p. 606).

<sup>xvi</sup> 1) O **iruquerê**, **iluquerê** ou **eruquerê** (do iorubá *irukèrè*, de *iru* "rabo" + *kèrè* "de pouca importância") é uma espécie de cetro feito com pelos de rabo de touro ou búfalo, presos a um pedaço de couro duro, constituindo um cabo revestido de couro fino e ornado com cotas apropriadas e cauris, que supostamente detém poderes sobrenaturais. Era usado por reis e

posto, diante da boca, quando era preciso dirigir-se aos súditos. 2) **Ìrúkèrè, irúkèkẹ**, s. Cetro feito de pelos do rabo do cavalo ou o antílope, presos a um pedaço de couro devidamente ornado, simboliza autoridade e realeza. É a insígnia de reis e dos *bàbáláwo*. V. *irùẹşin*. (BENISTE, 2014, p. 393).

<sup>xvii</sup> 1) **Okê Arô** é a saudação em Yorubá ao Orixá Oxósse (Oxóssi), o grande caçador, o Senhor do arco e flecha, das matas, do panteão do Candomblé. Tradução – Okê: monte, grande; Arô: Título honroso dado aos caçadores – *Salve o grande Caçador! O grande caçador das Florestas! Vozes ao grande caçador das Florestas!* (<http://irmandadeumbandistaluzdearuaanda.blogspot.com.br/2012/07/significado-das-saudacoes-aos-orixas.html>). 2) **Òkè**, s. Divindade das colinas, principalmente na região de Abèòkúta. (BENISTE, 2014, p. 570). **Àró**, s. Título de honra entre autoridades civis. (idem, p. 119).

<sup>xviii</sup> **Obatalá - Ọbàtálá**, s. Divindade a quem foi creditada a criação do mundo, também denominada *Ọşàlá*. (Idem, p. 604).

<sup>xix</sup> **Oríkì**, s. Título, nome, louvação que ressalta fatos de uma sociedade, de uma família ou de uma pessoa e, igualmente, seus desejos. O Oríkì costuma ser usado somente por uma pessoa mais velha para uma mais nova ou pelo marido para a esposa. A mulher pode usá-lo quando referir-se de forma afetuosa aos marido. (Idem, P. 591).

<sup>xx</sup> **Àdúrà**, s. Oração, súplica (do hauçá *àdduá*). *Ó şe àdúrà sí òrìşà mi* – Eu fiz uma oração para minha divindade. (Idem, p. 43).

<sup>xxi</sup> **Bàbálórìşà**, s. Sacerdote de culto às divindades denominadas Orixás. < *bàbá + ni + òròşà = bàbálórìşà*.

<sup>xxii</sup> **Bàbá, Baba**, s. Pai, mestre. *Bàbá mi bí ọmọ méréin* – Meu pai deu nascimento a quatro filhos. *Bàbá isàmi* – padrinho.

<sup>xxiii</sup> **Ọrun**, s. Céu, firmamento. = *sánmò*. Plano divino onde estão as diferentes formas de espíritos e divindades, dividido em setores assim relacionados: *ọrun àpáàdi* – onde os erros das pessoas são impossíveis de reparar, similar ao inferno [cristão]; *ọrun afééfé* – local de correção dos espíritos desencarnados; *ọrun isálú* – espaço para julgamentos dos espíritos; *ọrun rere* – lugar daqueles que foram bons em vida; *ọrun burúkú* – local de permanência dos maus espíritos; *ọrun àlàáfíà* – o local de paz e tranquilidade. *Ọnà ilú náà jìn bí Ọrun* – O caminho desta cidade é tão longe como o céu (fig. ling.). (Idem, p. 625).

<sup>xxiv</sup> **Ayé, Àiyé**, s. Mundo, planeta. *Ọlórún, kọkọkọ sí ayé aláyọ*. – Deus, a chave para um mundo feliz; *Sùúrù oògùn ayé* – A paciência é o remédio do mundo. (Idem, p. 144).

<sup>xxv</sup> **Bejiróó** – [Ibéjì + orò – Ritual para os Ibéjì; festejo aos gêmeos; saudação.] **Orò**, s. Ritual, obrigação, costumes tradicionais. *Ó se orò ilé won* – Ela fez seus costumes tradicionais; *Àwa ti se orò òrìṣà omi òkun* – Nós já fizemos o ritual da divindade do mar. (BENISTE, 2014, p. 614).

<sup>xxvi</sup> **Ibéjì**, s. Nascimento de gêmeos, dupla. < ibí + èjì. O primeiro nascido é denominado de Táíwò, o segundo Kẹhíndé. Se houver um terceiro será Ìdòwú. Há um cerimonial bastante complexo que acompanha o nascimento de gêmeos. São determinados tabus e oferendas; caso um deles venha a morrer, é feita uma imagem de madeira que servirá de companheiro para a criança sobrevivente. V. *ibéta*. (BENISTE, 2014, p. 331).

<sup>xxvii</sup> 1) **Ogum** ou **Ogundelê** (em iorubá: *Ògún*) é, na mitologia Iorubá, o Orixá ferreiro, Senhor dos metais, Deus da guerra, da agricultura e da tecnologia. O próprio Ogum forjava suas ferramentas, tanto para a caça, como para a agricultura e para a guerra. Na África, seu culto é restrito aos homens, e existiam templos em Ondo, Ekiti e Oyo. Era o filho mais velho de Oduduwa, o fundador de Ifé, identificado no jogo do merindilogun pelos odus etaogunda, odi e obeogunda, representado materialmente e imaterial no candomblé através do assentamento sagrado denominado *igba ogun*. 2) **Ògún**, s. Divindade do ferro e das batalhas. *Ògún jẹ òrìṣà irin* – Ogum é a divindade dos metais. (BENISTE, 2014, p. 562).

<sup>xxviii</sup> **Ayrà** é um orixá cultuado no Candomblé. Normalmente confundido com Xangô, no Brasil, na verdade é uma divindade à parte, que não pertence à família de Xangô. Airá é uma divindade da região de Savé muito embora não existam registros de iniciação para ele nessas terras, seu culto está restrito ao seu templo em **Savé**, Nigéria. No Brasil, sacerdotes desinformados e sem discernimento criam inúmeras lendas a seu respeito, até dizem que ele seria irmão gêmeo de Xangô, o que é verdadeiramente um absurdo.

<sup>xxix</sup> **Ilé**, s. Casa. *Òun ti lo sílé* – Ela já foi para casa. Também usado na formação de palavras. V. *adodo*. (BENISTE, 2014, p. 372).

<sup>xxx</sup> 1) **Maryô**, **Mariô** ou **Mariwô**, chamado de (igi ôpê) pelo povo do santo, é o nome da folha do dendezeiro, nome científico "Elaeis guineensis", desfiado, utilizado nas portas e janelas dos terreiros de candomblé. O mariô é consagrado a Ogum, assim, é muito comum vê-lo nos assentamentos e nas vestes deste Orixá. 2) **Màrìwò**, s. Folhas novas da palmeira-dendê. *Elaeis guineensis*. V. *imò-òpẹ*. (BENISTE, 2014, p. 518).

<sup>xxxi</sup> 1) **Ebori** ou **Bori** é um ritual das religiões tradicionais africanas e diáspora africana como culto de Ifá, Candomblé e outras, que harmoniza e diminui a ansiedade, o medo, a dor e a tristeza trazendo a esperança, alegria e a harmonia. É através do jogo de

Búzios que o Bábálorixá recebe as instruções para realizar este ato ritualístico. Desta forma, o Bori é uma das oferendas mais importantes que visa o bem estar individual no Candomblé. 2) **Borí**, v. Prestar culto à cabeça ou à divindade Orí. *Ó nbọ Orí* – Ele está cultuando a divindade Orí. **Orí**, s. Cabeça. *Orí nfọ mí* – Estou com dor de cabeça; *E kú orí're o!* – saudação a uma pessoa que tem uma boa cabeça, que tem sorte. Pode ser usado para definir coisas altas ou destacadas: *orí igi* – alto da árvore; *orí ika* – ponta do dedo; *orí iwé* – capítulo de um livro; *orí òkè* – alto da montanha; *olóri ogun* – comandante de uma batalha. Forma preposição: *ní + orí* = *lóri* – sobre, em cima de; *sí + orí* = para cima; *Ológbò lọ sórí àga* – O gato foi para cima da cadeira. (BENISTE, 2014, p. 591).

<sup>xxxii</sup> 1) **Orô** é a cerimônia de assentamento do Orixá, na qual o Abiã terá sua cabeça depilada e serão sacrificados os animais correspondentes ao Orixá que está sendo assentado. 2) **Orò**, s. Ritual, obrigação, costumes tradicionais. *Ó se orò ilé wọn* – Ela fez seus costumes tradicionais; *Àwa ti se orò òrìsà omi òkun* – Nós já fizemos o ritual da divindade do mar.

<sup>xxxiii</sup> 1) **Adjá, Adjarin, Ajá, Ààjà**, do yorubá, é uma sineta de metal, utilizada pelos Sacerdotes do Candomblé durante as festas públicas, acompanhando o toque, e nas oferendas, com a finalidade de chamar os Orixás ou provocar o transe. 2) **Ààjà**, s. 1. Sineta dupla usada nas cerimônias religiosas. 2. Tipo de toque de atabaque usado em cerimônia de magia. 3. Um espírito feminino, fada. 4. Vento forte que aparece em forma de redemoinho. V. *Àròni*. (BENISTE, 2014, p. 77).

<sup>xxxiv</sup> **Rum**. Nos terreiros de candomblé, os três atabaques utilizados são chamados de "rum", "rumpi" e "le". O rum, o maior de todos, possui o registro grave; o do meio, rumpi, tem o registro médio; o lé, o menor, possui o registro agudo podendo ser usado o aguidavi (são varetas utilizadas para a percussão dos atabaques no candomblé na nação ou cultura ketu-Nago) para a percussão. O trio de atabaques executa, ao longo do xirê, uma série de toques que devem estar de acordo com os orixás que vão sendo evocados em cada momento da festa. Para auxiliar os tambores, utiliza-se um agogô; em algumas casas tocam-se também cabaças e afoxés. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Atabaque\\_%28candombl%C3%A9%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Atabaque_%28candombl%C3%A9%29)).

<sup>xxxv</sup> 1) **Ìyàwó, iyawô, yao e iaô** são palavras de origem iorubá que designam os filhos de santo no candomblé já iniciados na feitura de santo mas que ainda não completaram o período de 7 anos da iniciação. Só após os 7 anos, o iaô se tornará um *egbomi* ("irmão mais velho"). Antes da iniciação, são chamados de *abíyàn* ou *abian*. 2) **Ìyàwó, Aya**, s. Esposa. *Ó se ìyàwó* – Ele contraiu um casamento. < *ìyà + ìwó*. V. *ìyálé*. (BENISTE, 2014, p. 412). **Ìyálé**, s.

A primeira esposa ou a mais velha. Quando o homem tem várias esposas, as demais são chamadas de *ìyàwó*; a mais nova, de *òbòtun*. (Idem, p. 413).

<sup>xxxvi</sup> 1) **Iabá, Yabá** ou **Iyabá**, cujo significado é *Mãe Rainha*, é o termo dado aos Orixás femininos Yemanjá e Oxum; mas, no Brasil, esse termo é utilizado para definir todos os Orixás femininos em geral, em vez do termo Obirinjá (Orixá feminino), que seria o termo mais correto. 2) **Ìyà**, s. Mãe. *Ìyá wa máa ránşo wa* – Nossa mãe costuma costurar nossa roupa. Anteposto a dono de um artigo, denota mulher que vende tal artigo: *ìyá oníşu* – vendedora de inhame; *ìyá olónje* – vendedora de comida. = *yèyé*. **Ìyá àgan**, s. Mulher com função no culto *Egúngún*. **Ìyá àgbà**, s. Avó, matriarca, mulher idosa. *Ìyá mi àgbà* – minha avó. **Ìyá egbé**, s. Chefe de uma sociedade de mulheres. (BENISTE, 2014, p. 412).

<sup>xxxvii</sup> 1) **Orógbó**, s. Semente do fruto que não abre em gomos. Possui virtudes curativas, como a cura para a bronquite. É frequentemente usada nos rituais para *Şàngó*. *Garcinia gnetoides*. (Idem, p. 593).

<sup>xxxviii</sup> **Odùduwà, Odùduà**, s. Ancestral divinizado, também citado como *Ọ̀ni Ifẹ* – Primeiro Rei de Ifé – e *Olófin*, conforme os estudos da história política do povo yorubá. (Idem, p. 559).

<sup>xxxix</sup> **Ọ̀dómọ̀dé > Ọ̀dọ̀**, s. Homens ou animais jovens. *Àwọn Ọ̀dómọ̀dé ò mọ̀ obì ambọ̀sì owó èyọ̀* – Os jovens não conhecem a noz-de-cola e muito menos os búzios; *ìgbà ọ̀dọ̀* – tempo de juventude; *ọ̀dọ̀kúnrim* – rapaz; *ọ̀dọ̀ àgùtàn* – cordeiro. (Idem, p. 606).

<sup>xli</sup> **Árvore do Esquecimento**: referência ao ritual de dar voltas no Baobá (embodeiro) – 7 voltas para as mulheres e 9 voltas para os homens, para apagar as memórias da vida na África, quando os negros escravizados eram embarcados no porto de Ayudá, atual Benim. “Diz à lenda que antes de serem embarcados nos navios negreiros, os escravizados africanos, sob chibatadas, eram obrigados a dar dezenas de voltas em torno de um imenso baobá – também chamado de embondeiro, em alguns países –, enquanto negavam seus nomes, suas crenças, suas origens, seu território, enfim, sua essência, para em seguida serem batizados com uma identidade cristã-ocidental e enviados para o cativo. Por isso, o baobá passou a ser chamado de a “árvore do esquecimento”, afinal, os “esquecidos” teriam deixado depositadas alí, no tal baobá, suas verdadeiras identidades e memórias. (...) Aquela que já se chamou “a árvore do esquecimento” se transformou no símbolo maior da preservação de nossas memórias e na plenitude da existência de nosso povo na diáspora” (<http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/180/artigo292498-1.asp/>).

<sup>xlii</sup> **Òṣùn**, s. Divindade das águas dos rios que fertilizam o solo e que dá nome a um dos rios que corre na região de Ìbàdàn, na Nigéria. (BENISTE, 2014, p. 627).

<sup>xliii</sup> **Mi**, pron. poss. Meu, minha. *Èsý ni ọmọ mi* – Este é meu filho. É posicionado depois do substantivo. Obs.: *Ìyá mi àgba* – minha avó; *orò ọdún mi = orò mi ọdún* – minha obrigação de ano; *ẹgbón mi ọkùrin* – meu irmão mais velho; *ẹgbón ọrìṣà mi ọkùrin* – meu irmão mais velho de santo. (BENISTE, 2014, p. 521).

<sup>xliv</sup> **Ma, Mâ**, adv. Sem dúvida, com certeza. É usado para expressar força, surpresa ou ênfase, indicando uma ação positiva. *Èran `yú mà pò jù* – Esta carne é abundante; *O mà ṣiṣé* – Você, sem dúvida, trabalhou; *Òjò mà rò* – Vai chover, com certeza; *Èmi mà lọ* – Eu devo ir. Tem a função de um pronome pessoal quando usado com a forma verbal á, do tempo futuro. *Èmi yío lọ = Mà á lọ* – Eu tirei. V. á. (Idem, p. 515).

<sup>xlv</sup> **Mawo**, s. Um título feminino. (BENISTE, 2014, p. 518).

<sup>xlvi</sup> **Abadô** é um nome comum a dois tipos de comidas rituais votivas, feitas de farinha de milho, ou amendoim, previamente torrados, passado no moinho, misturado com farinha de mandioca, sal e açúcar, também chamado de fubá de milho ou fubá de amendoim pelo povo de santo. Esta comida ritual é oferecida a vários orixás, principalmente a Obaluaye, Oxumare e Nanã, indispensável no ritual de *olubajé*. A mesma mistura acrescida de mel de abelha é muito apreciada pelo orixá Oxum. (LODY, Raul. Dicionário de arte sacra & técnicas afro-brasileiras, p. 35).

<sup>xlvii</sup> **Àyè**, s. O fato de estar vivo. *Aláyè* – O Senhor da vida, Deus; *àyè títilaé* – vida eterna; *Àyè mi, òun yíò dún ti àná lo* – Minha vida, ela será mais doce que ontem. (BENISTE, 2014, 144).

<sup>xlviii</sup> **Yé**, s. Forma reduzida de *yèyé* – mãe. *Yétúndé* – A mãe retornou (nome próprio yorubá; indica o renascimento de um ancestral feminino numa criança recém-nascida). (Idem, p. 808).

<sup>xliv</sup> **O, òo**, part. adv. 1. Forma frases exclamativas para ênfase. *Ó ti dé o!* – Ela já chegou!; *È màṣe é o!* – Obrigado pelo que você fez!. Obs.: Sem a partícula adverbial a frase dá uma ideia da atitude do orador, mas não chama a atenção do ouvinte. 2. A forma òo é usada para responder a uma saudação caso não exista outra estabelecida, ou, para concordância diante de outra expressão. *È káalé o* – Boa noite; *Òo*, respondendo; *È kú orí're o* – Tudo bem! V. *È kú*. (Idem, p. 555-556).

<sup>1</sup> **Òwà**, s. Pessoa que lavra a terra, remador. (Idem, p. 628).

<sup>li</sup> **1) “emoriô”** não é uma palavra, mas é o verso de uma cantiga corrente nos candomblés kêtú e afoxés que se desdobra em “ê” (interjeição exclamativa), “mo” (“eu”), “ri” (“ver”), “ô” (outra interjeição exclamativa). “Mo ri” quer dizer “eu vejo”, ou “eu vi”. A cantiga a que me refiro, e que suponho que seja a origem da sua dúvida, diz (em iorubá transliterado): “Ê mori ô/Ê mori Ifá ô”. Poderia querer dizer “eu vejo (ou vi) Ifá”, “eu vi por meio de Ifá”, “Ifá me fez ver”. (<https://cantodoaprendiz.wordpress.com/2008/08/12/vocabulario-usado-na-umbanda/>). **2) E, Ê**, pron. da 3ª pessoa do singular representado pela repetição da vogal final do verbo. Este procedimento é conhecido como o caso objetivo da 3ª pessoa. *Ó gé* – Ele cortou; *Ó gé e* – Ele a cortou; *Ó pè* – Ele chamou; *Ó pè é* – Ele o chamou. Quando o verbo tiver mais de uma sílaba, usar *rè* em vez de repetir a vogal final do verbo. *Ó sèyún rè* – Ela o abortou. (BENISTE, 2014, p. 205). **3) Mo**, pron. Pess. Eu. Forma enfática usada nos tempos presente, pretérito perfeito e gerúndio dos verbos. *Mo rí e* – Eu vi você; *ìyẹn nimo tà* – É aquela que eu vendi. Antes da partícula verbal *n*, toma um tom baixo (acento grave). *Mò nlọ jade* – Eu estou indo embora. Não é usado em frases negativas, sendo substituído pelas outras formas do pronome, como *ng*, *n*, *mi* ou *èmi*. (Idem, p. 523).

<sup>lii</sup> **Oní**, *pref.* Exprime posse, conhecimento, domínio sobre alguma coisa. *Oní + fàrí* = *onífàrí* – barbeiro. Quando a vogal inicial da palavra seguinte for diferente de *í*, a palavra *oní* é modificada: *oní + àgbèdẹ* = *alágbèdẹ* – ferreiro; *oní + èké* = *eléké* – mentiroso; *oní + èbi* = *èlèbi* – culpado; *oní + onjẹ* = *olónjẹ* – cozinheiro; *oní + ofà* = *olófà* – arqueiro. V. *olù*. (Idem, p. 583).

<sup>liii</sup> **Sé**, v. **1)** Represar, bloquear. *Ó sé odò* – Ele represou o rio; *Ó sé mi mọ ilé* – Ele me prendeu em casa. **2)** Fechar, trancar. *Ó sé ọ̀nà* = *Ó sọ̀nà* – Ele fechou o caminho; *Ó sé mi mọ ilé* – Ela me prendeu em casa. **3)** Errar o alvo, errar o caminho. *Ó sé Ọ̀nà sílé* – Ele errou o caminho de casa; *Ìbọ̀n sé eiyẹ* – A arma não acertou o pássaro. (BENISTE, 2014, P. 689).

<sup>liv</sup> **A**, *pref.* **1)** Para dar forma equivalente a *Èni tí* – a pessoa que, aquele que. *Jeran* – comer carne; *ajẹran* – aquele que come carne, carnívoro; *dájó* – julgar; *adájó* – aquele que julga, juiz. V. outros exemplos a seguir. **2)** Em provérbios, poesias, enigmas, etc., é impessoal e tem o sentido de pessoa, na forma passiva; *A kí dàgbà nàá láya* – Pessoas não costumam envelhecer sem ter esposas; *A ní kí n mú àwọ̀n ọ̀rẹ́ wá* – Pessoas disseram que eu trouxesse os amigos. (Idem, p. 27).

<sup>lv</sup> **Àwúre**, s. Boa sorte, bênçãos.

<sup>lvi</sup> **Nlá**, *adj.* Grande. *Ilé èkọ nlá* – um grande colégio, universidade; *Bàbá nlá* – grande pai, o avô. (BENISTE, 2014, p. 552).

<sup>lvii</sup> **Bérí**, *v.* Fazer uma saudação militar. *Ó bérí fún mi* – Ele bateu continência para mim. (Idem, p. 160).

<sup>lviii</sup> **On mọ ọ** -> **On**, *pron.* Ele, ela. Usado depois da expressão *Ó ní* – Ele disse. *Ò ní: “On mọ ọ”* – Ele disse: “Ele a conhece” (a pronúncia é *oun*). (Idem, p. 582).

<sup>lix</sup> **Jé**, *v.* **1)** Ser. É mais usado para definir uma personalidade e qualidades morais de uma pessoa. *Ó jé iràn lówọ fún mi* – Ele é útil para mim; *Oókan àti eéjì jé ẹ̀ẹ̀ta* – Um mais dois são três; *Ó jé bí igbíkẹ̀jì fún mi* – Ele é como um assistente para mim; *Şàngó jé òrìşà ẹ̀dùn àrà* – Xangô é a divindade dos raios. **V.** *kì íşe*, a forma negativa de *jé*. **2)** Concordar, permitir, admitir, arriscar-se a um empreendimento. > *jéwọ* – confessar, reconhecer. **3)** Jurar. *Mo jé ẹ̀jẹ̀* – Eu fiz um juramento. **4)** Ser feito de, envolver. *Işé ti o jémọ owó* – É um trabalho que envolve dinheiro. **5)** Responder, replicar. *Ó jé ipè mi* – Ele respondeu ao meu chamado. > *òjìşé* – mensageiro. **6)** Chamar-se, ser chamado. *Şàngó náà njẹ Olùfínràn* – Xangô também é chamado de *Olùfínràn*. (Idem, p. 426).

<sup>lx</sup> **Epa Babá** é a saudação ao orixá Oxalá no Candomblé, “o orixá supremo, o mais velho deles, é considerado o “pai de todos”, sendo sempre o último que é chamado e chega às festas” (CORRÊA, 2006, p. 194). *Epa*: exclamação de surpresa, grande admiração pela presença honrosa. *Babá*: pai. *Salve o grande Pai!*