



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A CONSTITUIÇÃO ESTÉTICA DE SI DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
CANDOMBLECISTAS NAS FRONTEIRAS ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA**

Cátia Candido da Silva

Brasília, fevereiro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

A CONSTITUIÇÃO ESTÉTICA DE SI DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
CANDOMBLECISTAS NAS FRONTEIRAS ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA

Cátia Candido da Silva

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial
para obtenção do título de doutora em
Psicologia do Desenvolvimento e Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira
Borges

Brasília, fevereiro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586c Silva, Cátia Candido da
A constituição estética de si de crianças e adolescentes
candomblecistas nas fronteiras entre o terreiro e a escola /
Cátia Candido da Silva; orientador Fabrícia Teixeira
Borges. -- Brasília, 2024.
318 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Estética de si. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Crianças
e adolescentes. 4. Candomblé. 5. Escola. I. Borges, Fabrícia
Teixeira , orient. II. Título.

Esta pesquisa foi financiada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por meio de Afastamento Remunerado Para Estudos concedido à autora, conforme Processo nº 00080.00128779/2019-57 publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, em 12 de agosto de 2019. A pesquisa também contou com auxílio financeiro da Universidade de Brasília por meio do Decanato de Pós-Graduação (DPG) Editais DPG/UnB Nº 0001/2021 e DPG Nº 0010/2023; Instituto de Psicologia (IP) Edital IP nº 001/2020; Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), Editais PROAP/PGPDE Nº 02/2020 e PROAP/PGPDE Nº 0001/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO

Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

SILVA, Cátia Candido da. *A constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas nas fronteiras entre o terreiro e a escola*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA AVALIADORA:

Prof.^a Dr.^a. Fabrícia Teixeira Borges

Presidente – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Stela Guedes Caputo

Membro Externo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Lady Daiane Martins Ribeiro

Membro Externo – Universidade Federal de Catalão

Prof.^a Dr.^a. Maristela Rossato

Membro Interno – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Membro Interno Suplente – Universidade de Brasília

Brasília, fevereiro de 2024

Dedico esta tese ao meu amado pai, José Candido Filho, que continua vivo em meu coração por meio do amor incondicional que sempre me ofereceu e pelas lições de humildade e honestidade que espalhou neste mundo.

Benção, pai!

AGRADECIMENTOS

“Eu sou porque nós somos!”

Apreendi com a Filosofia Ubuntu que não há eu sem o outro, que somos um *continuum* da vida e que cada um é parte de algo maior e coletivo, não existindo, portanto, vitórias individuais. Nesse sentido, ao fazer esses agradecimentos, mais do que nunca, quero reconhecer a participação de cada um na construção desta tese.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me concedido todas as condições para que eu pudesse realizar este sonho.

Agradeço aos meus ancestrais, ao meu pai e à minha mãe, que vieram antes de mim e não mediram esforços para retirar os obstáculos do caminho, permitindo-me percorrê-lo hoje.

Ao meu querido esposo, Róber, que há mais de 25 anos tem estado ao meu lado (haja paciência!), respaldando meus projetos, ajudando-me a enfrentar as dificuldades da vida e me incentivando a realizar sonhos. E aos nossos maravilhosos filhos, Daniel e Miguel, que generosamente me apoiaram nesta empreitada e compreenderam minhas constantes ausências (não sem algumas reclamações, é claro!).

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges, por mais uma vez confiar no meu trabalho e me aceitar como sua orientanda. Agradeço-lhe não somente pelo compartilhamento de conhecimentos ou pelo suporte acadêmico, mas também pelo cuidado e acolhimento das profundas dores que experimentei neste percurso. Muito obrigada!

Agradeço às Professoras Dr.^a Stela Guedes Caputo, Dr.^a Lady Daiane Martins Ribeiro, Dr.^a Maristela Rossato e Dr.^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, por terem aceitado participar da banca examinadora, dando importantes contribuições para aprimorar essa tese.

A todos os meus familiares, especialmente às minhas irmãs e meu irmão, que, desde muito cedo, conviveram com essa minha estranha mania de estudar. E aos meus cunhados(as), primas e sobrinhos(as) que sempre torceram por mim e me incentivaram a continuar.

Às minhas queridas amigas Larissa e Daiane, que me mostraram o poder de uma amizade verdadeira para construção de uma rede de apoio mútuo. Não sei como teria sido passar por esta jornada sem a presença generosa e carinhosa de vocês!

A todas as minhas amigas que acompanharam essa trajetória de perto: as Otárias Leticia, Simara, Soninha e Bia; as ABCD Aurea, Bel e Dani; e àquelas que estão comigo há mais de 30 anos: Nádia, Cláudia e Tânia (*in memoriam*).

Às minhas companheiras da caminhada acadêmica Aline, Andressa e Vaninni e às amigas Marcela, Natália e Ana Tereza, não apenas pelos momentos de estudos, mas principalmente pelo apoio e pelas trocas afetivas nos momentos difíceis.

Ao querido professor Lédio Voga que, nos idos de 1990, me comparou a Fernão Capelo Gaivota, me mostrando a força que existia dentro de mim para ultrapassar os limites da dura realidade que se me apresentava e alçar os mais altos voos que eu pudesse imaginar.

Agradeço especialmente à mãe Sueli de Obaluaê, do terreiro Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata; à Mãe Sandra de Oxum, do Terreiro Asè Omindwara; e ao Pai Júlio de Logún Edé, do Terreiro Egbé Onigbadamu, por tão generosamente terem me dado a permissão de realizar esta pesquisa em suas casas de axé. E a TODOS os membros das três comunidades, que me acolheram com muito amor, em especial a irmã Thiele de Oxum.

E como não poderia deixar de ser, meu mais profundo agradecimento aos participantes da pesquisa, Cláudia, Lara, Kamila, Bianca, Medusa, Ramon, Bueno, Felipe, Jade e Lucas que me ensinaram incontáveis lições nos terreiros, dividiram comigo sua intimidade e, muitas vezes, em meio a dolorosas lágrimas, compartilharam suas experiências. Também agradeço por terem me acolhido com tanta delicadeza. A energia do axé recebida em cada abraço fez toda a diferença nesta caminhada.

Olorum Modupe!

Fogo!... Queimaram Palmares,

Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,

Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,

Nasceu Pau de Colher.

Fogo!... Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nascerão tantas outras Comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando.

Porque mesmo que queimem a escrita,

Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,

Não queimarão os significados.

Mesmo queimando o nosso povo,

Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os processos de constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas, considerando a fronteira terreiro/escola. A perspectiva teórica assumida foi a Psicologia Cultural, na qual são considerados os aspectos históricos, culturais e dialógicos envolvidos nos processos de desenvolvimento humano. De maneira interdisciplinar, também integraram a fundamentação teórica do trabalho os conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem, de Mikhail Bakhtin, e os pressupostos da Teoria do Posicionamento, os quais embasam o conceito de “estética de si”. A metodologia utilizada inseriu-se na abordagem qualitativa de base etnográfica, por meio da imersão nos terreiros de candomblé frequentados pelos participantes. Participaram da pesquisa 11 crianças e adolescentes candomblecistas estudantes de escolas públicas do Distrito Federal, com idades entre 9 e 17 anos. Para a produção das informações, foram realizadas observações participantes nos terreiros de candomblé e rodas de conversa com os participantes. A análise das informações foi realizada por meio da Análise Temática Dialógica, a partir da qual foram identificadas as axiosferas, os temas, os afetos enunciados e os posicionamentos dos participantes da pesquisa. Defendemos a tese de que a constituição estética de si das crianças e adolescentes candomblecistas se dá na região fronteira entre as axiosferas terreiro, escola e família, onde as tensões geradas pelos embates axiológicos as impelem a posicionar-se nas interações. Compreendemos, ainda, que quanto maior a intimidade dessas crianças e adolescentes com os valores, os conhecimentos e os rituais das comunidade de axé, maior a possibilidade de que sua constituição estética de si se apresente como afrorreferenciada, colaborando para que elas se sintam mais seguras para se posicionarem de modo a assumirem e defenderem sua religião.

Palavras-chave: Estética de si; Desenvolvimento Humano; Crianças e adolescentes; Candomblé; Escola.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the process of aesthetic self-constitution of Candomblé children and adolescents studying at public schools in the Federal District, considering the school/terreiro border. The theoretical perspective assumed was Cultural Psychology, in which the historical, cultural and dialogic aspects involved in the processes of human development are considered. In an interdisciplinary way, the concepts of the Dialogical Theory of Language, by Mikhail Bakhtin and the assumptions of the Positioning Theory, which underlie the concept of aesthetics of the self, were also integrated into the theoretical foundation of the work. The methodology used was part of a qualitative ethnographic approach through immersion in the Candomblé terreiros frequented by the participants. To produce the information, participant observations were carried out in the Candomblé terreiros and conversation circles with children and teenagers from these terreiros who study in public schools in the Federal District. The analysis of the information was carried out through dialogical thematic analysis, from which the axiospheres, themes, expressed affections and positions of the research participants were identified. We defend the thesis that the aesthetic constitution of the self of Candomblé children and adolescents participating in the research takes place in the border region between the terreiro and school axiospheres, where the tensions generated by axiological clashes impel them to position themselves in interactions. We also understand that the greater the intimacy of these children and adolescents with the values, knowledge and rituals of the terreiros, the greater the possibility that their aesthetic constitution of themselves will present itself as Afro-referenced, helping them to feel safer to embrace themselves position themselves in such a way as to assume and defend their religion.

Keywords: Aesthetics of the self; Human Development; children and teenagers; Candomblé; School.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los procesos de autoconstitución estética de niños y adolescentes candomblecistas, considerando la frontera terreiro/escuela. La perspectiva teórica asumida fue la Psicología Cultural, en la que se consideran los aspectos históricos, culturales y dialógicos involucrados en los procesos de desarrollo humano. De manera interdisciplinaria, también se integraron en la base teórica de la obra los conceptos de la Teoría Dialógica del Lenguaje de Mikhail Bakhtin y los supuestos de la Teoría del Posicionamiento, que subyacen al concepto de “estética del yo”. La metodología utilizada se inscribió en un enfoque etnográfico cualitativo, a través de la inmersión en los terreiros de Candomblé frecuentados por los participantes. Participaron de la investigación 11 niños y adolescentes de Candomblé, estudiantes de escuelas públicas del Distrito Federal, con edades entre 9 y 17 años. Para producir la información se realizaron observaciones participantes en los terreiros de Candomblé y círculos de conversación con los participantes. El análisis de la información se realizó a través del Análisis Temático Dialógico, a partir del cual se identificaron las axiosferas, temáticas, afectos expresados y posiciones de los participantes de la investigación. Defendemos la tesis de que la constitución estética del yo de niños y adolescentes de Candomblé ocurre en la región fronteriza entre las axiósferas terreiro, escuela y familia, donde las tensiones generadas por los enfrentamientos axiológicos los impulsan a posicionarse en las interacciones. También entendemos que cuanto mayor sea la intimidad de estos niños y adolescentes con los valores, saberes y rituales de la comunidad axé, mayor será la posibilidad de que su constitución estética de sí mismos se presente como afrorreferenciada, ayudándolos a sentirse más seguros para posicionarse. a aceptar y defender su religión.

Palabras clave: Estética del yo; Desarrollo humano; niños y adolescentes; Candomblé; Escuela.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Artigos Encontrados por Base de Dados	30
Tabela 2 Tipos de Posicionamentos Intencionais.....	80
Tabela 3 Dados dos Participantes.....	132
Tabela 4 Observações Participantes	139
Tabela 5 Rodas de Conversa com Cada Grupo	144
Tabela 6 Participantes das Rodas de Conversa – Ilê Asè Omindwara	169
Tabela 7 Classificação do Nível dos Posicionamentos Enunciados por Lucas e Jade.....	193
Tabela 8 Tipos de Posicionamentos de Segunda Ordem Enunciados por Lucas e Jade.....	195
Tabela 9 Participantes das Rodas de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata.....	201
Tabela 10 Tipos de Posicionamentos de Segunda Ordem Enunciados - Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata	221
Tabela 11 Participantes das Rodas de Conversa – Egbé Onigbadamu	225
Tabela 12 Classificação do Nível dos Posicionamentos Enunciados - Egbé Onigbadamu ..	248
Tabela 13 Elementos Recorrentes nos Mapas Semióticos	258
Tabela 14 Classificação do Nível dos Posicionamentos Enunciados pelos Participantes	279

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diagrama do Fluxo da Pesquisa	29
Figura 2 Áreas dos Periódicos que Publicaram sobre a Relação Candomblé/Escola	32
Figura 3 Tipos de Pesquisa	33
Figura 4 Métodos de produção de informações	34
Figura 5 Artigos por temática	35
Figura 6 Diversidade de Matrizes Africanas nas Comunidades Tradicionais de Terreiro ...	108
Figura 7 Estrutura hierárquica de um terreiro de Candomblé Ketu	112
Figura 8 Desenho metodológico	130
Figura 9 Localização dos Terreiros Pesquisados	133
Figura 10 Participação das Crianças no Terreiro Ilé Asè Omindwara.....	153
Figura 11 Fotografias de Momentos Festivos no Terreiro Ilé Asè Omindwara	154
Figura 12 Participação dos Adolescentes nas Atividades do Egbé Onigbadamu	157
Figura 13 Participação das Crianças nas Atividades do Egbé Onigbadamu.....	158
Figura 14 Missa de Um Ano de Falecimento do Babalorixá do Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata.....	162
Figura 15 Estátuas de Orixás Destruídas em Ataque ao Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata	165
Figura 16 Iaôs Recém Iniciadas em Atividades no Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata	166
Figura 17 Atividades Realizadas durante Projetos do Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata...	168
Figura 18 Participação da pesquisadora nos terreiros pesquisados.....	168
Figura 19 Diagrama das rodas de conversa – Ilé Asè Omindwara	170
Figura 20 Mapa Semiótico das Rodas de Conversa – Ilé Asè Omindwara	174
Figura 21 Diagrama da Primeira Roda de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata ..	202
Figura 22 Diagrama da Segunda Roda de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará De Prata	204
Figura 23 Mapa Semiótico das Rodas de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata ..	205
Figura 24 Diagrama das Rodas de Conversa - Egbé Onigbadamu.....	226
Figura 25 Mapa Semiótico das Rodas de Conversa - Egbé Onigbadamu.....	228
Figura 26 Axiosferas Emergentes nas Rodas de Conversa e Suas Relações.....	259
Figura 27 Relação entre as axiosferas e os afetos enunciados	273

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
RESUMEN.....	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
SUMÁRIO	xiii
APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I REVISÃO DE LITERATURA	27
1.1 Metodologia da análise das informações extraídas das fontes selecionadas	32
1.2 Resultados e análise da revisão de literatura	35
1.3 Temas encontrados	36
1.3.1 Pedagogia de Terreiro	36
1.3.2 Intolerância religiosa nas escolas	45
1.3.3 Formação de professores.....	50
1.3.4 Currículo	53
1.3.5 Discursos/expressões religiosas nas escolas públicas.....	55
1.4 Discussão dos resultados da revisão de literatura.....	57
CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	59
2.1 O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural.....	59
2.2 Conceitos bakhtinianos como aportes para a psicologia	64
2.2.1 O conceito de “estética de si”	70
2.3 A Teoria do Posicionamento e a construção discursiva de identidades	75
2.4 Os conceitos lotmanianos como aportes para a psicologia.....	83
2.5 O conceito de “axiosfera”, em um diálogo entre Lotman e a psicologia	85
2.6 Psicologia Cultural e Religião	86
2.7 Racismo estrutural e racismo religioso no Brasil	89
2.8 Emoções e sentimentos na perspectiva da Psicologia Cultural do Desenvolvimento	98
2.9 Sobre os candomblés	104
2.10 Candomblé ou candomblés.....	105
2.11 O candomblé da nação Iorubá (<i>Ketu</i>)	109
2.12 Mas afinal, o que ou quem são os orixás?	109

2.13 A hierarquia no candomblé ketu.....	112
2.13.1 Iyalorixá /babalorixá	113
2.13.2 Iyakékeré e Bábákékeré	113
2.13.3 Ekedì	114
2.13.4 Ogã.....	114
2.13.5 Ebômi.....	115
2.13.6 Iaô	115
2.13.7 Abiã.....	116
2.14 Alguns ritos do candomblé.....	117
2.14.1 A lavagem de contas	117
2.14.2 O <i>bori</i>	117
2.14.3 A feitura de cabeça.....	118
2.14.4 Obrigações	120
2.14.5 <i>Odu ejé</i> (obrigação de 7 anos)	121
2.15 Sobre a sacralização de animais	121
CAPÍTULO III PROBLEMA, OBJETIVOS E TESE.....	125
3.1 Problema de pesquisa	125
3.2 Questões de pesquisa	125
3.3 Objetivos de pesquisa	126
3.3.1 Objetivo geral.....	126
3.3.2 Objetivos específicos	126
3.3.3 Tese.....	126
CAPÍTULO IV PERCURSO METODOLÓGICO	129
4.1 Desenho metodológico	129
4.2 Pesquisa de campo: a escolha pela etnografia	131
4.3 Participantes.....	132
4.4 Contextos da pesquisa	133
4.4.1 Terreiro Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata.....	134
4.4.2 Terreiro Egbé Onigbadamu.....	136
4.4.3 Terreiro Ilé Asè Omindwara	136
4.5 Procedimentos Metodológicos	136
4.5.1 Definição e Aproximação dos Campos de Pesquisa.....	136
4.5.2 Procedimentos para a Construção das Informações.....	137
4.5.2.1 Observação participante.....	137
4.5.2.2 Roda de conversa.....	143

4.5.3 Registro das informações	145
4.5.4 Equipamentos e materiais utilizados.....	146
4.5.5 Procedimentos para a análise das informações	146
4.5.6 Procedimentos Éticos	148
CAPÍTULO V RESULTADOS E ANÁLISES	149
5.1 RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES.....	149
5.1.1 Terreiro Ilê Asè Omindwara	150
5.1.2 Terreiro Egbé Onigbadamu.....	156
5.1.3 Terreiro Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata	159
5.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS RODAS DE CONVERSA	169
5.2.1 Rodas de conversa – Terreiro <i>Ilê Asè Omindwara</i>	169
5.2.2 Mapa semiótico das rodas de conversa – Terreiro <i>Ilê Asè Omindwara</i>	173
5.3 AXIOSFERAS.....	174
5.3.1 Terreiro	175
5.3.2 Família	175
5.3.3 Escola.....	178
5.4 TEMAS E SUBTEMAS	180
5.4.1 Medo.....	180
5.4.1.1 Medo do sobrenatural	181
5.4.1.2 Medos das relações com autoridades	185
5.4.1.3 Medo do preconceito.....	186
5.4.2 Felicidade e pertencimento	189
5.4.3 Vida em comunidade	189
5.4.4 Identificação com os pares	190
5.4.5 Fé nos orixás	191
5.4.5.1 Presença dos orixás	191
5.5 POSICIONAMENTOS	192
5.5.1 Posicionamentos de primeira ordem	193
5.5.2 Posicionamentos de segunda ordem	195
5.5.2.1 Autoposicionamento forçado	195
5.5.2.2 Autoposicionamneto deliberado.....	196
5.6. Rodas de conversa – Terreiro <i>Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata</i>	201
5.6.1 Mapa semiótico das rodas de conversa – <i>Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata</i>	205
5.7 AXIOSFERAS.....	206
5.7.1 Escola.....	206

5.7.2 Terreiro /família	209
5.8 TEMAS E SUBTEMAS	211
5.8.1 Preconceito.....	211
5.8.1.1 Caras feias	212
5.8.1.2 Piadas e xingamentos/insultos	212
5.8.1.3 Distanciamento ou afastamento das pessoas.....	213
5.8.2 Sentimentos e emoções	215
5.8.2.1 Tristeza.....	215
5.8.2.2 Medo	215
5.8.2.3 Vergonha.....	216
5.8.2.4 Angústia	217
5.8.2.5 Impotência.....	217
5.8.2.6 Desejo por respeito	217
5.8.2.7 Felicidade	218
5.8.2.8 Empoderamento	218
5.8.3 Aprendizagens no terreiro	219
5.9 POSICIONAMENTOS	221
5.9.1 Autoposicionamento forçado	2211
5.9.2 Autoposicionamento deliberado	223
5.10 Resultados e análises – Rodas de conversa - Terreiro <i>Egbé Onigbadamu</i>	225
5.10.1 Mapa semiótico da roda de conversa – terreiro <i>Egbé Onigbadamu</i>	227
5.11 AXIOSFERAS.....	228
5.11.1 Terreiro	229
5.11.2 Família	230
5.11.3 Escola.....	231
5.12 TEMAS E SUBTEMAS	233
5.12.1 Preconceito religioso.....	233
5.12.2 Preconceito sofrido	234
5.12.3 Ação dos marmoteiros	236
5.12.4 Vivências no terreiro.....	238
5.12.5 Presença dos orixás	238
5.12.6 Respeito aos preceitos.....	240
5.12.7 Sentimentos e emoções	242
5.12.8 Gratidão e pertencimento	242
5.12.9 Medo do preconceito.....	244

5.12.10 Vergonha.....	246
5.13 POSICIONAMENTOS	247
5.13.1 Posicionamentos de primeira ordem.....	248
5.13.2 Posicionamentos de segunda ordem	249
CAPÍTULO VI DISCUSSÕES.....	255
6.1 Discussão dos resultados e análises das observações participantes	255
6.2 Discussão dos resultados e análises das rodas de conversa.....	257
6.2.1 Primeira categoria – Axiosferas.....	259
6.2.2 Segunda categoria – Temas	271
6.2.3 Sentimentos e emoções enunciados	273
6.2.4 Quarta categoria – Posicionamentos.....	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	282
REFERÊNCIAS.....	287
ANEXO 1 - Aprovação do Projeto de Pesquisa Pelo CEP/CHS	314
ANEXO 2 - Aceite Institucional dos Três Campos de Pesquisa.....	315
ANEXO 3 - Termo de Assentimento Para Criança e Adolescente.....	316
ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para os Pais ou Responsáveis...317	

APRESENTAÇÃO

“Se há uma lição que podemos aprender com a luta contra o racismo, tanto em nosso país quanto no seu, é que o racismo precisa ser conscientemente combatido, e não discretamente tolerado”.

Nelson Mandela

Quando me perguntam o porquê de eu estudar os processos de constituição estética de si especificamente de crianças e adolescentes candomblecistas, a primeira resposta que vem à minha mente é: “Porque, enfim, eu as vi!”. Isso mesmo! Porque embora eu convivesse com elas há mais de duas décadas nas escolas onde atuei como professora, eu não as via. Fosse por elas se esconderem muito bem para não serem vítimas de preconceito ou por minha cosmovisão cristã ser tão turva e seletiva que me impedia de percebê-las, fato é que eu trabalhei por muitos anos sem me dar conta de que as vivências de crianças e adolescentes candomblecistas nas escolas são peculiares porque são perpassadas pelo racismo religioso.

Mas esse “dar-se conta” não aconteceu repentina ou aleatoriamente. Ele foi resultado do meu processo de desenvolvimento e das experiências que tive tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional. A seguir, faço uma breve contextualização sobre como essas ideias começaram a amadurecer em mim.

Nos anos de 2015 e 2016, desenvolvi uma pesquisa de mestrado na Universidade de Brasília sobre as concepções de gênero em professores da educação infantil e as reverberações dessas concepções em suas práticas pedagógicas (Silva, 2017). Um dos participantes da pesquisa, o professor Ewê, era candomblecista e tinha uma prática pedagógica muito singular, que buscava respeitar todas as diversidades (gênero, etnia, classe) em sala de aula. Ao ser questionado sobre isso, Ewê explicou que sua forma de atuar pedagogicamente resultava, em

grande medida, da sua cosmopercepção¹ e dos conhecimentos adquiridos no terreiro de candomblé. Na tentativa de compreender a que o professor se referia, realizei um estudo básico sobre esta religião e passei a fazer leituras sobre os valores civilizatórios afrorreferenciados que circulam nas comunidades de axé.

Após o período de afastamento para estudos, regressei à escola e passei a atuar como coordenadora pedagógica, onde fazia propostas de discussões e elaboração de atividades que contemplassem a diversidade religiosa, em conformidade com o que é preconizado no currículo vigente da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2013; 2018). Nessas ocasiões, deparei-me com alguns profissionais que se diziam incomodados em realizar as atividades propostas e, em casos extremos, alguns se recusavam a fazê-lo com a justificativa de que não ensinariam “macumba²” em suas aulas e que “escola não é lugar de se ensinar religião”. Porém, contraditoriamente ao que era dito, eu observava que essas mesmas profissionais, em sua maioria, realizavam diariamente orações e leituras cristãs em suas turmas, contrariando o que elas mesmas diziam e evidenciando uma prática cotidiana e flagrante de dominação ideológica.

Além disso, como coordenadora, eu tinha conhecimento de quais estudantes daquela escola eram adeptos de religiões de matrizes africanas e observava que no ambiente escolar elas costumavam negar sua religiosidade como uma forma de se protegerem do racismo religioso. Nas atividades que tive a oportunidade de acompanhar, elas costumavam se autodenominar como católicas ou evangélicas, buscando encaixar-se nas religiões hegemonicamente valorizadas. Porém, apesar das tentativas de invisibilização das crianças, eu conseguia vê-las!

¹ Nesta tese, adotamos o termo “cosmopercepção” (ao invés de cosmovisão) por concordarmos com Filizola e Botelho (2020) que, apoiados nos estudos da pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí, defendem que este termo é mais inclusivo para a descrição da concepção de mundo por diferentes grupos culturais, os quais podem priorizar outros sentidos além da visão ou privilegiar uma combinação desses sentidos, dadas suas relações com a corporeidade.

² No Brasil, a palavra “macumba” é comumente utilizada equivocadamente para designar de modo genérico e pejorativo as religiões de matrizes africanas e as oferendas aos orixás.

E eu as via porque tinha me dado a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o universo das religiões de matrizes africanas após a necessidade de compreender as práticas pedagógicas do professor Ewê. Nesse percurso, conheci o livro *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, da pesquisadora Stela Guedes Caputo, o que me ajudou ainda mais a descortinar meu olhar sobre as crianças de terreiro na escola.

Concomitantemente ao trabalho como coordenadora, passei a realizar alguns momentos de formação de professores em outras unidades escolares para compartilhar e discutir os resultados da pesquisa de mestrado. Porém, conforme os encontros aconteciam, eu percebia um certo desconforto por parte de alguns profissionais quando eu falava sobre o trabalho do professor candomblecista. O incômodo era tão flagrante que, em mais de uma ocasião, alguns profissionais pediram que eu evitasse utilizar os termos “candomblé”, “terreiro” ou “filho de santo” porque “isso” poderia “trazer más energias para o ambiente”.

A vivência dessas situações em diferentes unidades escolares e com grupos diversos de educadores escancarou para mim, por um lado, o evidente racismo religioso de muitos profissionais de educação ante as religiões de matrizes africanas e, por outro lado, a flagrante tentativa de invisibilização dos estudantes candomblecistas na tentativa de evitarem situações de violência e preconceito, corroborando o estudo de Caputo (2012) ao qual eu tinha tido acesso.

Foi nesse complexo contexto que nasceu a presente pesquisa. Sem a pretensão de darmos palavras finais sobre o assunto, esperamos que as discussões aqui apresentadas sejam como uma brisa que ajude a desanuviar os olhares sobre essa temática tão sensível e urgente em nossas escolas e em toda a sociedade.

INTRODUÇÃO

“SC: Adolescente umbandista teria sido vítima de intolerância religiosa ao ser agredida em escola”. (Isto é, 28/04/2022)

“Jovem de 14 anos é alvo de intolerância religiosa em escola na grande BH: ‘não pode encostar pra não pegar macumba’”. (Itatiaia, 09/09/2023)

“Adolescente denuncia ter sofrido intolerância religiosa por funcionários do colégio que estuda em Nova Iguaçu”. (G1, 06/10/2023)

As manchetes que iniciam este capítulo são apenas breves ilustrações das violências cotidianamente impostas aos adeptos de religiões de matrizes africanas³ em escolas brasileiras. Porém, o racismo religioso não está circunscrito às unidades escolares. Na verdade, a escola replica e reflete um preconceito que está disseminado em todas as esferas da sociedade e é um dos tentáculos do racismo estrutural (Almeida, 2019) historicamente construído no Brasil.

Ao contrário dos editores dos sites das notícias apresentadas, utilizamos o termo “racismo religioso” ao invés de “intolerância religiosa” porque compreendemos que a categoria “intolerância” reduz a dimensão das violências perpetradas contra os terreiros e seus adeptos, não sendo suficiente para expressar toda a histórica perseguição à qual as religiões de matrizes africanas têm sido submetidas no Brasil há mais de cinco séculos. Além disso, compartilhamos a compreensão de Nogueira (2020) de que o racismo é o componente nuclear das diversas

³ Adotamos o termo “Religiões de matrizes africanas” para nos referirmos às religiões que se desenvolveram no Brasil a partir do processo vinda dos povos escravizados do continente africano.

formas de violência praticadas contra as religiões de origem africana, seus adeptos e as Comunidades Tradicionais de Terreiro em geral.

No Brasil colonial, o racismo foi um instrumento muito eficaz no processo de dominação social, cultural, política e religiosa imposto aos negros sequestrados em África e escravizados em terras brasileiras e aos seus descendentes. A partir de uma retórica falaciosa de superioridade branca, os colonizadores construíram uma discurso que hierarquizava os seres humanos (Pires & Moretti, 2016) e desumanizava os negros classificando-os como selvagens, incapazes e inferiores. Tal classificação servia como justificativa para a sua escravização (Tena, 2022) e legitimava as ações de violência que lhes eram perpetradas.

Essa tática escravagista de racialização buscou subalternizar não apenas os negros, mas tudo o que lhe dizia respeito: sua cultura, seus valores, sua religiosidade, seu senso de humanidade (Nogueira, 2020). E foi assim que as religiões de matrizes africanas, como o candomblé, a umbanda e outros cultos de origem africana, foram e continuam sendo demonizados no Brasil (Santos, 2019), tendo sido estigmatizados (Goffman, 2008) a partir de uma gramática baseada em uma visão eurocêntrica de mundo.

Ao criar uma dualidade entre a civilização (europeu) e a barbárie (povos colonizados), o colonizador “promoveu heranças no imaginário social que marcaram até hoje a religiosidade de origem afro com a estampa da ‘raça’ inferior e bárbara” (Fernandes, 2017, p. 132). Essa inferiorização estabelece o racismo religioso, constituído historicamente como uma tecnologia de dominação que atravessou o tempo e que ainda é sofrido por milhares de adeptos das religiões de matrizes africanas, os quais são cotidianamente submetidos às mais diversas formas de violência.

Essa da ideia de inferioridade do negro no imaginário social permanece sendo dispositivo da implementação de um projeto de poder hegemônico e deriva da circulação e da atualização dos significados eurocentrados e colonialistas em nossa sociedade. Na esteira desse

projeto de poder, a instituição escolar, em grande parte, tem historicamente colaborado para que tais valores sejam disseminados, uma vez que abriga inúmeros preconceitos e reproduz constantemente processos de exclusão (Madureira & Branco, 2014).

Compreendemos que as ações de racismo religioso realizadas por estudantes e professores contra os adeptos de religiões de matrizes africanas não se tratam de fatos isolados; pelo contrário, elas reverberam os significados relacionados à religiosidade que circulam e são disseminados em nossa sociedade. Isso porque, com base no posicionamento teórico que assumimos, entendemos que é impossível desassociar o indivíduo do seu meio cultural (Bruner, 1997) e que, em suas interações, os sujeitos refletem e refratam valores e significados compartilhados socialmente (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014).

Assim, as notícias que abriram este capítulo de tese são apenas alguns exemplos do inegável racismo religioso que ecoa nas escolas brasileiras, um racismo constitutivo da nossa sociedade (Silva & Lanza, 2019; Sant'Anna & Caputo, 2018; Saralori & Simões, 2017; Pires & Moretti, 2016; Miranda, 2015; Rodrigues, 2020) que impõe cotidianamente aos estudantes adeptos de religiões de matrizes africanas as mais diversas formas de violência material e simbólica no ambiente escolar. Esses episódios de violência aos quais as pessoas racializadas são constantemente submetidas, impactam sua psique e imprimem uma intervenção violenta na formação da sua subjetividade (Fanon, 2008).

Do nosso lugar de educadora, pensar o ambiente escolar como fonte de sofrimento para os estudantes é absolutamente inquietante, dado que concebemos a escola como um lugar genuinamente plural e potente. Um espaço onde crianças e adolescentes, com suas singularidades, passam grande parcela de suas vidas. Nesses espaços, elas interagem com seus pares, adquirem conhecimentos, desenvolvem habilidades, constroem amizades e experimentam diversos sentimentos, enfim, constituindo-se como pessoas.

Todas essas reflexões suscitaram em nós as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais valores e significados a respeito de religiosidade são compartilhados em nossa sociedade e replicados na escola?
2. Que emoções e sentimentos crianças e adolescentes candomblecistas experimentam no ambiente escolar e no terreiro com relação à sua religião?
3. Como as crianças e adolescentes candomblecistas se posicionam e narram suas experiências tanto nas interações no terreiro quanto na escola, quando sua religiosidade está em pauta?
4. Como se dão os processos de constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas considerando a fronteira terreiro/escola?

Ante ao exposto, buscamos estudar os processos de constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas adotando o conceito de “estética de si” cunhado por Fabrícia Borges e colaboradores (Araújo, 2019; Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012), o qual se refere aos modos de acabamento do agir das pessoas a partir dos quais o objeto estético incorpora uma valoração portadora de acabamento.

Para isso, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos da Psicologia Cultural que considera como pontos-chave para a compreensão do desenvolvimento humano: o contexto em que as pessoas nascem e vivem; suas interações, crenças e valores; os artefatos culturais com os quais interagem e o caráter situacional das suas ações (Bruner, 1997, 2000; Hermans, 1996, 2001; Pino, 2005; Rogoff, 2005; Ratner, 2002; Valsiner, 2017; van Langenhove & Harré, 1999).

Ademais, valendo-nos dos conceitos da perspectiva dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, compreendemos os enunciados elaborados pelos participantes da pesquisa a partir da compreensão da linguagem não apenas como um sistema de signos, mas como uma forma por meio da qual o ser humano pode ser conhecido em sua condição múltipla, inserido na história, na sociedade e na cultura (Bakhtin, 2010; 2011; 2017; Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014; Brait, 2006; Faraco, 2009; Fiorin, 2017; Machado, 2007; Miotello, 2007; Ponzio, 2009).

A partir dessas perspectivas, discutimos a participação das religiões no desenvolvimento humano (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2010; Zittoun, 2006), em especial o Candomblé. Consideramos que a religião é um sistema cultural e simbólico que desempenha um papel fundamental na orquestração das experiências humanas e de seus processos de constituição de si atuando tanto como um guia externo (por meio das interações dos sujeitos com as alteridades, os discursos, os ritos e os objetos sagrados) quanto como um mediador interno (por meio de valores e ideias internalizadas) das suas ações.

Desta feita, compreendendo a importância de estudos sobre os processos de desenvolvimento humano situados culturalmente e buscando ampliar as discussões sobre o conceito de estética de si, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar os processos de constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas considerando a fronteira terreiro/escola. Os objetivos específicos foram: (1) Identificar as emoções e os sentimentos experimentados pelas crianças e adolescentes candomblecistas na escola e no terreiro a partir de seus enunciados; (2) Analisar os posicionamentos das crianças e adolescentes em suas interações no terreiro de candomblé; e (3) Analisar os posicionamentos das crianças e adolescentes candomblecistas em suas narrativas sobre as interações no ambiente escolar nas quais sua religiosidade esteja em pauta.

A fim de alcançarmos os objetivos delineados para este estudo e, em consonância com o caráter dialógico que imprimimos em nosso trabalho, metodologicamente adotamos a perspectiva da Pesquisa Qualitativa de base etnográfica, dada a sua peculiaridade em considerar a pluralidade das esferas da vida, a diversidade das perspectivas e das causalidades dos eventos e a singularidade das construções sociais. Assim, esta pesquisa foi realizada com a participação de 10 crianças e adolescentes candomblecistas estudantes de escolas públicas do Distrito Federal com idades entre 9 e 17 anos. As informações foram construídas por meio de observações participantes nos terreiros de candomblé e rodas de conversa. A análise das

informações foi realizada por meio da Análise Temática Dialógica a partir da qual identificamos as axiosferas, os temas, os afetos enunciados e os posicionamentos dos participantes da pesquisa.

Assim, esta tese está organizada em oito capítulos. Depois desta introdução, anunciamos o primeiro capítulo no qual trazemos a revisão da literatura com os 23 artigos reportados pelas bases de dados sobre a relação entre terreiro de candomblé e escola. No Capítulo II, apresentamos os aportes teóricos e conceituais que fundamentam o estudo. No terceiro capítulo encontram-se a definição do problema de pesquisa, os objetivos e a tese. No Capítulo IV, descrevemos o percurso metodológico do trabalho e apresentamos os participantes, os contextos de pesquisa e os procedimentos de construção e análise das informações.

No capítulo V, apresentamos os resultados e as análises das observações participantes e das rodas de conversa realizadas. No sexto capítulo, realizamos as discussões das análises, buscando realizar um diálogo entre as informações construídas na experiência etnográfica e a tese proposta. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Com esta pesquisa, buscamos colaborar para a compreensão dos processos de constituição de crianças e adolescente candomblecistas estudantes de escolas públicas, em especial no que se refere à constituição estética de si. Esperamos que tal compreensão ofereça subsídios para a realização de discussões e reflexões junto à comunidade escolar acerca da participação e da responsabilidade da escola nesses processos. Quiçá, essas discussões suscitem mudanças nas interações, nas práticas pedagógicas e na produção de discursos, visando à ampliação do respeito à diversidade e a superação do racismo em todas as suas formas.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos a revisão sistemática de literatura que empreendemos com o objetivo de verificarmos como a temática “relação candomblé/escola” vem sendo desenvolvida teoricamente no âmbito acadêmico e identificarmos como, no diálogo com tais estudos, a presente pesquisa poderia ampliar as discussões nesta área. Para relatar a revisão, utilizamos os critérios recomendados pela diretriz “Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises” (PRISMA), conforme Galvão, Pansani e Harrad (2015).

Iniciamos a busca avançada no Portal de Periódicos Capes limitando a pesquisa aos artigos publicados nos últimos 10 anos, em qualquer idioma e utilizando juntos os descritores RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS e ESCOLA. Nesta busca, obtivemos 7 artigos. Como o número de estudos foi muito escasso, mudamos os termos para RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS e EDUCAÇÃO, obtendo 9 artigos. Alteramos os descritores, uma vez mais, para CANDOMBLÉ e ESCOLA; e a base de dados nos reportou 120 artigos.

De posse desse resultado, para um melhor refinamento, utilizamos esses mesmos termos e limitamos a pesquisa aos artigos publicados nos últimos 5 anos e a quantidade obtida diminuiu para 71. Depois, editamos o perfil de busca para “somente artigos revisados por pares” e obtivemos 64 artigos. Por fim, alteramos novamente o perfil de busca para as áreas de educação e psicologia e a quantidade de artigos alcançada pela base foi de 52.

Realizamos a leitura sistemática dos resumos dos 52 artigos reportados pela base de dados e excluimos aqueles que apenas mencionavam ou faziam referência aos termos “candomblé” e/ou “escola”, mas que não os tinham como tema principal de pesquisa. Desse modo, após a leitura dos resumos e o descarte daqueles estudos que não convergiam com nosso interesse, obtivemos 21 artigos, que foram lidos na íntegra.

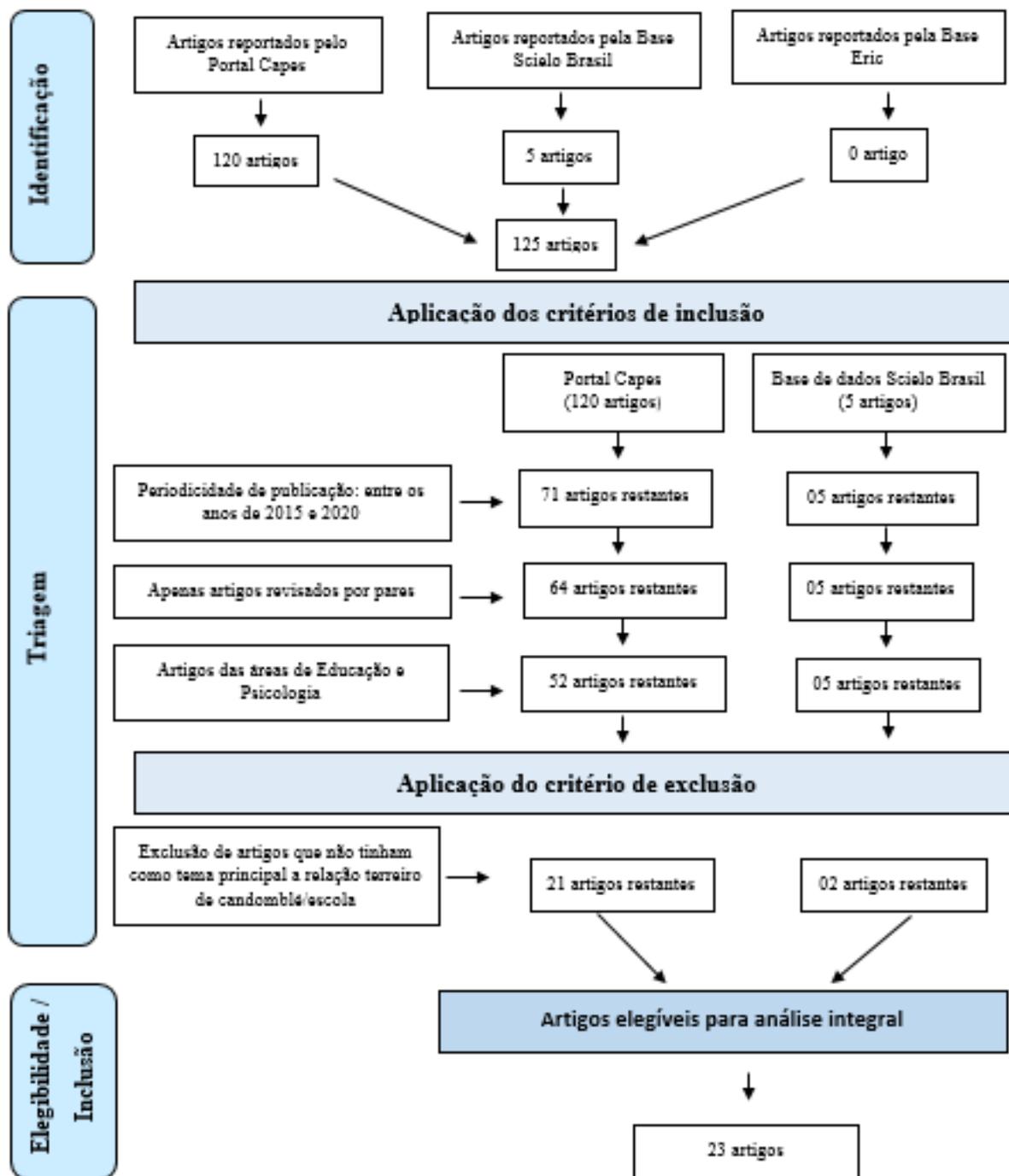
Paralelamente à busca no Portal de Periódicos Capes, empreendemos uma pesquisa na plataforma Scielo Brasil com os mesmos critérios (somente artigos revisados por pares e publicados nos últimos 5 anos) e os mesmos termos adotados: CANDOMBLÉ e ESCOLA. Foram encontrados 7 artigos, dos quais dois coincidiam com o que já havia nos reportado o Portal de Periódicos Capes. Realizamos a leitura dos resumos dos 5 artigos restantes e excluímos 3 deles por não abordarem a relação candomblé/escola. Deste modo, obtivemos 2 artigos que foram lidos na íntegra.

Para aperfeiçoar a pesquisa, efetuamos uma busca na base de dados ERIC (Education Resources Information Center) por se tratar de um repositório que fornece acesso a conteúdos da área da educação e temas relacionados. Utilizamos os termos CANDOMBLÉ AND ESCOLA e CANDOMBLE AND SCHOOL, mas não logramos êxito na pesquisa. Supomos que a ausência de artigos na ERIC tenha se dado pelo fato de esta base ser composta mormente por artigos internacionais e o tema da pesquisa ter apenas publicações em língua portuguesa.

Assim, após a pesquisa nas três bases de dados e a aplicação dos critérios de inclusão: (a) publicações entre 2015 e 2020, (b) somente artigos revisados por pares e (c) estudos das áreas de educação e psicologia, bem como a exclusão dos estudos que apenas mencionavam os termos “candomblé” e/ou “escola”, foram obtidos 23 artigos que foram analisados em sua integralidade. O fluxo da pesquisa foi descrito no diagrama ilustrado na Figura 1.

Figura 1

Diagrama do Fluxo da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora.

Com base nesse resultado, os 23 artigos reportados pelo Portal de Periódicos Capes e pela Plataforma Scielo Brasil foram organizados em uma planilha, possibilitando a análise vertical e horizontal dos dados conforme é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1

Artigos Encontrados por Base de Dados

Base de Dados	Termos Utilizados	Autores/Ano	Título	Tipo de Estudo
CAPES	CANDOMBLÉ and ESCOLA	Iyagunã e Dantas (2019)	A criança e o candomblé: considerações acerca de uma educação decolonial	Ensaio filosófico
		Junqueira (2018)	A diversidade religiosa na escola: o que e como	Revisão de literatura
		Regis e Miranda (2018)	A educação produzida nas encruzilhadas: experiências em terreiros de candomblé e docência na educação básica	Ensaio filosófico
		Silva e Lanza (2019)	A intolerância religiosa à brasileira: estudo de caso na cidade de Londrina/Paraná	Análise documental
		Oliveira e Almirante (2017)	Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola	Pesquisa empírica
		Caputo (2015)	Aprendendo <i>yorùbá</i> nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas.	Pesquisa empírica
		Carvalho e Silva (2018)	As religiões afro-brasileiras na escola	Pesquisa empírica
		Santos (2018)	Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras	Pesquisa empírica
		Saralori e Simões (2017)	Educar para a tolerância religiosa nas escolas públicas	Revisão de literatura
		Oliveira e Lage (2016)	Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da Lei 10.639/03?	Pesquisa empírica

	Pires e Moretti (2016)	Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras	Ensaio filosófico	
	Crusoé e Soares (2016)	Experiências educativas no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola	Pesquisa empírica	
	Rocha (2016)	Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia?	Pesquisa empírica	
	Ferreira (2016)	Fontes tradicionais para uma pedagogia nos terreiros da Baixada Fluminense	Pesquisa empírica	
	Miranda (2015)	“Motivo presumido: sentimento”: Identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro	Análise documental	
	Branco e Corsino (2015)	O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação	Pesquisa empírica	
	Macedo, Maia e Santos (2019)	Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares	Revisão de literatura	
	Sant’Anna e Caputo (2018)	Pensando e discutindo afrodiásporas e terreiros: crianças, educação, racismo e imagem	Revisão de literatura	
	Caputo (2018)	Reparar miúdo, narrar <i>Kékeré</i> ⁴ : notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros	Pesquisa empírica	
	Moura e Ramos (2017)	Saberes tradicionais de terreiro: epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade	Pesquisa empírica	
	Russo e Almeida (2016)	<i>Iyalorixás</i> e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas	Pesquisa empírica	
SCIELO Brasil	CANDOMBLÉ and ESCOLA	Rodrigues (2020)	Intolerância racial e discriminação religiosa em espaço escolar na Ilha de Mosqueiro, Belém-PA	Pesquisa empírica

Fonte: Elaboração da autora.

⁴ “Pequeno”, na língua iorubá.

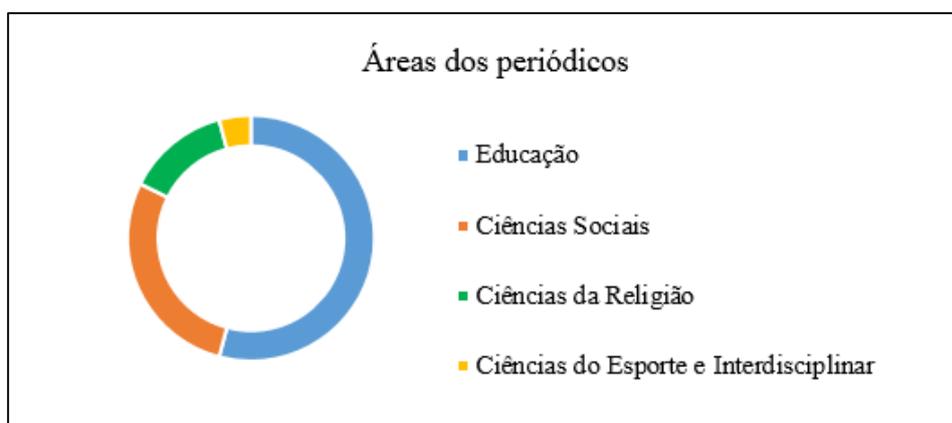
1.1 METODOLOGIA DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EXTRAÍDAS DAS FONTES SELECIONADAS

Para analisar os artigos em sua integralidade, utilizamos a Análise de Conteúdo praticada por Laurence Bardin (2011) seguindo as seguintes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação (Caregnato & Mutti, 2006). Empreendemos a leitura sistemática dos textos completos realizando as anotações pertinentes à nossa pesquisa. Tal leitura nos possibilitou identificar as áreas dos periódicos que publicaram sobre o assunto, as abordagens metodológicas e métodos utilizados, os tipos de estudos e os temas abordados pelos pesquisadores.

Assim, no que se refere às áreas dos periódicos nos quais os artigos analisados foram publicados, foi verificada, conforme a Figura 2, a prevalência de estudos nas áreas da Educação (52%), seguida pelas Ciências Sociais (27%), Ciências da Religiões (13%) e Ciências do Esporte e Interdisciplinar (4% cada). Ressalte-se a inexistência de publicações em periódicos da área da Psicologia.

Figura 2

Áreas dos Periódicos que Publicaram sobre o Relação Candomblé/Escola

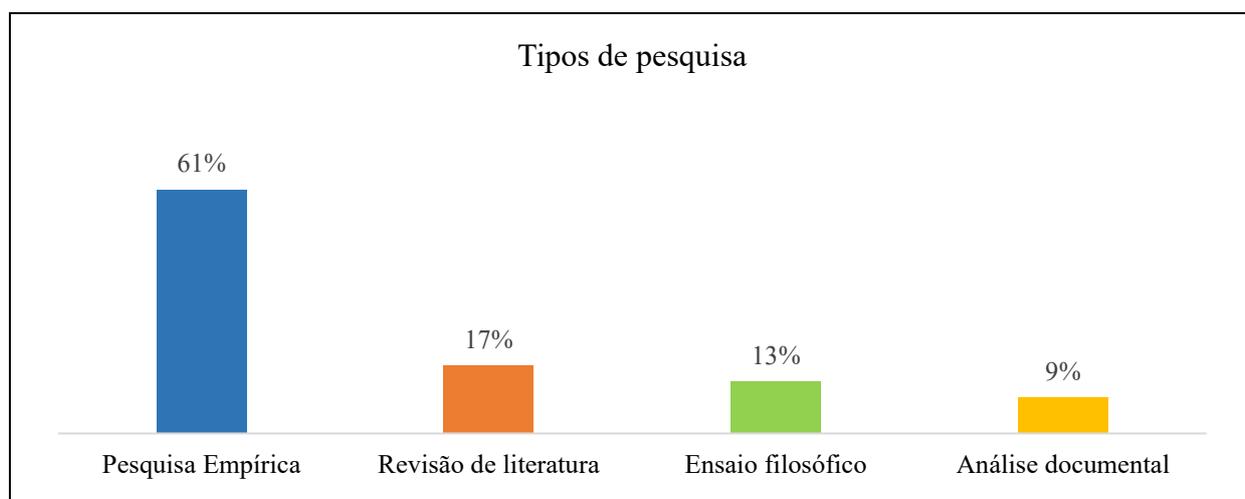


Fonte: Elaboração da autora.

Em se tratando dos tipos de pesquisas encontrados na revisão, identificamos que, dos 23 artigos analisados, 14 se tratavam de pesquisas empíricas, 4 de revisões de literatura, 3 de ensaios filosóficos e 2 de análises documentais. Percentualmente falando, os tipos de pesquisa distribuem-se conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3

Tipos de Pesquisa

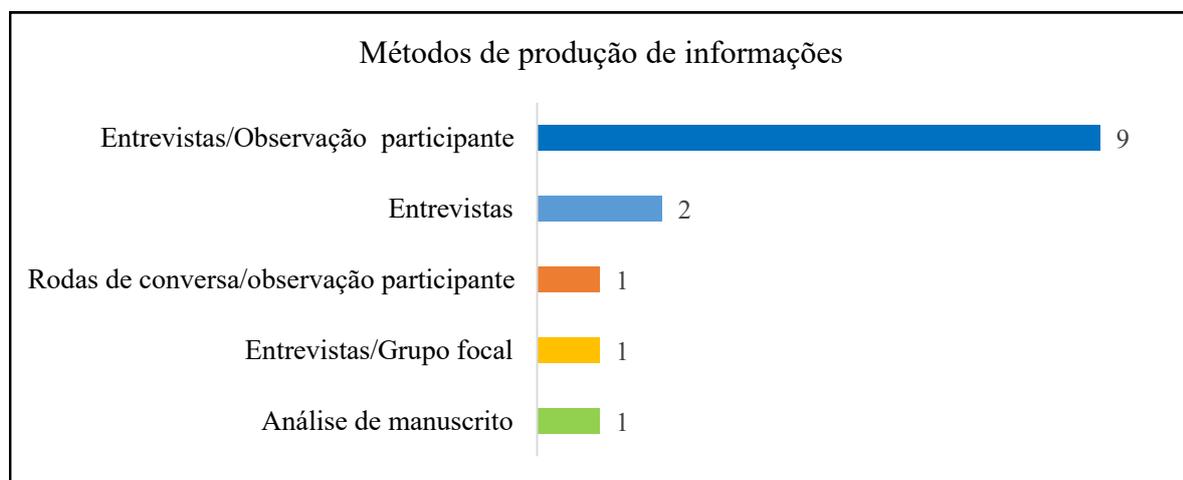


Fonte: Elaboração da autora.

A análise dos artigos recuperados apontou, ainda, que 100% dos estudos encontrados utilizaram a abordagem metodológica qualitativa lançando mão de diferentes métodos de produção de informações. Nas 14 pesquisas empíricas, observou-se a prevalência do emprego de entrevistas e observações participantes, conforme é possível verificar na Figura 4.

Figura 4

Métodos de produção de informações



Fonte: Elaboração da autora

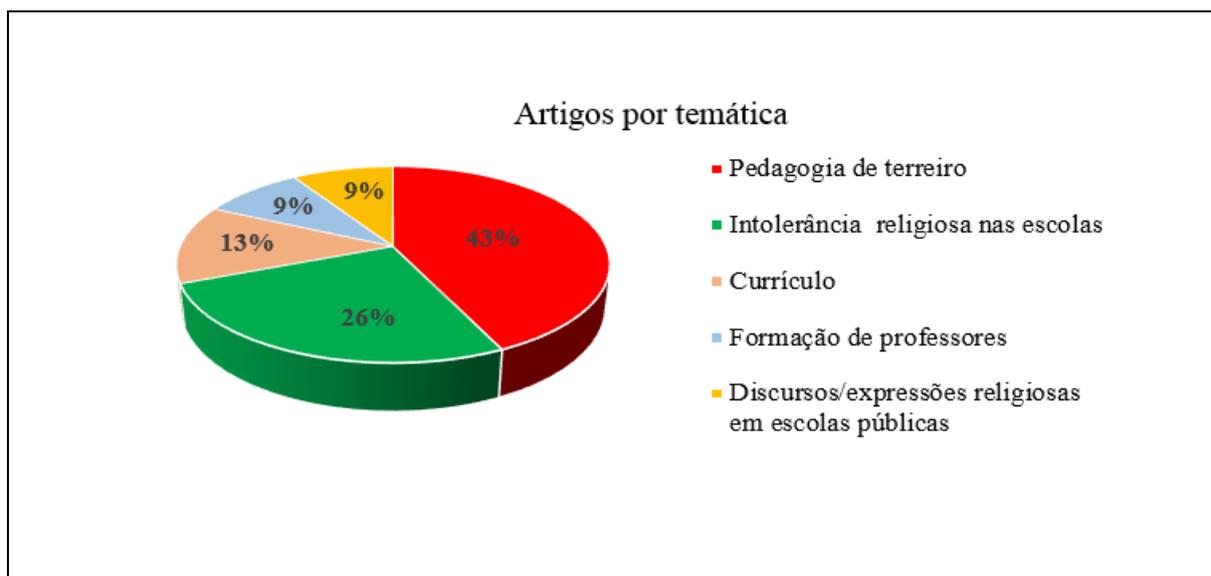
Observa-se que 85,7% dos estudos empíricos sobre a relação candomblé/escola utilizaram a entrevista como um dos métodos de construção de informações, seguidos de 78,6% de observação participante. Esses dados apontam para a compreensão de que os estudos realizados em contextos de interação como espaços religiosos e escolas têm se baseado em imersões dos pesquisadores no cotidiano dos grupos pesquisados e corroboram a assertiva de Lima et al. (1996) de que “o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, pois a experiência direta com a situação em estudo permite um contato íntimo e pessoal com a realidade estudada” (p. 25).

A partir da análise dos artigos, procedemos a uma organização dos estudos por temas, ressaltando-se que alguns deles poderiam ser encaixados em mais de uma categoria. Nesses casos, utilizamos como critério de classificação a temática destacada pelos autores no objetivo das pesquisas. Consideramos que a organização dos estudos por temas elucidada, com mais clareza, quais deles têm sido abordados com maior frequência nas pesquisas realizadas. Os resultados apontam que a maior parte dos estudos sobre a relação candomblé/escola aborda o tema Pedagogia de Terreiro (43%), seguido dos temas “Intolerância religiosa nas escolas”

(26%), “Currículo (13%), “Formação de professores” e “Discursos/expressões religiosas em escolas públicas” (9%, cada), conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5

Artigos por temática



Fonte: Elaboração da autora.

1.2 RESULTADOS E ANÁLISE DA REVISÃO DE LITERATURA

A seguir, apresentamos os resultados e a análise da revisão de literatura categorizada por temáticas na qual buscamos estabelecer um diálogo entre esses achados empíricos e as reflexões teóricas realizadas nesta tese.

A partir de então, procedemos a uma organização por temas dos artigos encontrados. Ressaltamos que alguns deles poderiam ser encaixados em mais de uma categoria. Nesses casos, utilizamos como critério de classificação, a temática destacada pelos autores no objetivo dos estudos em questão.

1.3 TEMAS ENCONTRADOS

1.3.1 Pedagogia de Terreiro

Embora não tenha sido possível ilustrar graficamente, a maioria dos artigos encontrados nesta revisão de literatura fez referência, em certa medida, à Pedagogia de Terreiro. Contudo, optamos por classificar nesta categoria apenas aqueles estudos que se propunham a realizar especificamente uma discussão mais aprofundada dessa prática.

O conceito de “Pedagogia de Terreiro” tem sido amplamente discutido pelos pesquisadores que estudam as religiões de matrizes africanas. Tal conceito surge a partir da ótica de que os espaços religiosos dessas tradições não são vistos apenas em sua dimensão religiosa, configurando-se, antes de tudo, como lugares de resistência da cultura e da história africanas. Esses espaços não apenas abrigam as práticas religiosas, mas também atuam como guardiões dos saberes tradicionais, funcionando como verdadeiros “quilombos epistemológicos” que mantêm viva nas comunidades a ligação com a ancestralidade negra (Nogueira, 2020).

E é justamente neste espaço sagrado-educativo que se desenvolve a Pedagogia de Terreiro, um modo peculiar de educação intimamente ligado ao cotidiano das casas de axé onde ocorrem a construção/reconstrução de saberes afroreferenciados e múltiplas aprendizagens que participam da formação dos sujeitos e de suas identidades.

Em relação à Pedagogia de Terreiro, apresentamos dez estudos (Bins & Molina Neto 2017; Caputo, 2015; 2018; Crusoé & Soares, 2016; Ferreira, 2016; Iyagunã & Dantas, 2019; Macedo, Maia & Santos, 2019; Moura & Ramos, 2017; Oliveira & Almirante, 2014; Regis & Miranda, 2018) resultantes da busca nas bases de dados utilizadas, dentre os quais dois artigos de uma das principais referências brasileiras no estudo envolvendo crianças de terreiro: a

pesquisadora Stella Guedes Caputo que há mais de 20 anos, ela se dedica ao estudo dessa temática, abrindo caminho para inúmeros outros pesquisadores.

No artigo publicado em 2015, Caputo (2015) propõe uma discussão sobre como crianças e jovens aprendem a língua *yorùbá*⁵ em terreiros de candomblé no Brasil. Trata-se de uma pesquisa empírica desenvolvida em um terreiro localizado no estado do Rio de Janeiro e que parte do princípio de que o *yorùbá* é um elemento fundamental para as comunidades de matrizes africanas. Isso porque é por meio da oralidade que os saberes da ancestralidade são compartilhados, garantindo-se a circularidade do conhecimento e a manutenção da comunicação entre os adeptos da religião.

Conforme a autora, os processos de aprendizagem que ocorrem nos terreiros não seguem a mesma lógica de espaços educativos “convencionais”, onde um adulto detentor do conhecimento se encarrega de “passar lições” às crianças. No terreiro, as aprendizagens são múltiplas e coletivas e “as trocas espalhadas distribuem o conhecimento” (p. 780). Crianças, jovens e adultos participam em iguais condições dos processos de aprendizagem, respeitando-se as hierarquias dos cargos e do tempo de iniciação dos adeptos, e não a sua idade cronológica. Segundo Caputo (2015), no terreiro, o conhecimento é adquirido na prática, por meio das interações: da participação nos rituais sagrados à limpeza do barracão, da preparação dos alimentos à repetição de rezas e cantos, da exaltação da oralidade à valorização ética do silêncio.

A autora conclui suas análises propondo uma reflexão sobre a importância e a necessidade do espalhamento das práticas educativas realizadas nas comunidades tradicionais, bem como dos conhecimentos ali compartilhados em escolas públicas do país, inclusive em respeito à obrigatoriedade da inclusão nos currículos do ensino de história e cultura afro-brasileira, imposta pela Lei nº 10.639 de 2003. Conforme Caputo (2015), tal espalhamento

⁵ Em língua portuguesa, grafa-se “iobubá”, mas optamos por manter a grafia realizada e justificada pela autora.

poderia contribuir para a diminuição do silenciamento e o enfrentamento do racismo estrutural e do racismo religioso fortemente presentes nas escolas brasileiras.

No artigo “Reparar miúdo, narrar Kékeré : notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros”, utilizando um estilo que aproxima a linguagem acadêmica à poética, Caputo (2018) apresenta algumas notas sobre os percursos teóricos e metodológicos e sobre os fundamentos que “animam” o trabalho realizado por seu grupo de pesquisa: *Kékeré*. Explicita que os estudos com crianças de terreiro realizados pelo grupo têm como foco a investigação do cotidiano das crianças a partir de suas falas, suas vivências e seus pontos de vista, com base no entendimento de que elas “são sujeitos dinâmicos de conhecimentos e ações” (p. 43).

Conforme a autora, no terreiro de candomblé existe um contínuo “ensinaraprenderensinar”, que é uma das “marcas” da Pedagogia de Terreiro. Nesse espaço educativo, as aprendizagens são constantes e multidirecionais, ocorrendo principalmente por meio da oralidade, da observação e da imitação. Segundo Caputo (2018), “a transmissão do conhecimento no terreiro se dá através da complexa trama simbólica em que o oral constitui um dos elementos, o princípio básico da comunicação constituído pela relação interpessoal” (p. 50), embora haja alguns terreiros onde os participantes utilizam cadernos nos quais fazem anotações pessoais sobre os conhecimentos adquiridos.

A autora realiza, ainda, uma reflexão sobre as interações construídas nos terreiros, uma vez que não há uma lógica adultocêntrica nas relações. Isso ocorre porque a própria ideia de hierarquia não está necessariamente ligada à idade civil, mas relaciona-se à iniciação na religião. Nos terreiros, todas as crianças são respeitadas e cuidadas por todos da comunidade e não são percebidas como inferiores aos adultos.

Para exemplificar sua dinâmica de trabalho, Caputo (2018) apresenta as informações construídas em uma pesquisa realizada em um terreiro de candomblé no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, embora a autora esclareça que não assume esse

percurso como método, uma vez que “qualquer método rígido fracassaria diante do inesperado, do repentino, da própria inventividade dos cotidianos de terreiro, sobretudo quando compartilhado com as crianças” (p. 53). No referido estudo, as informações foram construídas por meio do registro escrito das observações e vivências e de fotografias, uma outra característica marcante das pesquisas realizadas pelo grupo *Kékeré*. As reflexões propostas por Caputo nesse artigo são como uma síntese de um trabalho que foi inaugurado há mais de 20 anos e que tem aberto caminho para outros tantos pesquisadores que procuram compreender o universo do Estudo com Crianças de Terreiros e suas implicações.

Em consonância com as assertivas de Caputo (2015; 2018), Iyagunã e Dantas (2019) propõem, em um ensaio filosófico, uma reflexão sobre a noção de desenvolvimento humano a partir das experiências educativas nos terreiros. Os autores iniciam a discussão com a retomada de algumas teorias modernas sobre educação e infância, as quais têm em comum uma visão adultocêntrica de mundo e consideram a criança como um ser que necessita de aperfeiçoamento por meio da educação guiada pelo adulto. Em oposição a esse ponto de vista, Iyagunã e Dantas (2019) apresentam a noção de infância a partir da tradição africana, na qual a própria ideia de hierarquia não está atrelada à idade civil, mas à iniciação na religião. Além disso, os autores enfatizam que a presença das crianças nos espaços educativos de terreiro é essencial para garantir não só a circularidade dos conhecimentos, mas também “a circularidade da organização do mundo espiritual que retroalimenta a ligação entre os vivos e os que estão por vir, entre o passado e o futuro, entre o ontem e o amanhã” (p. 43) o que ocorre por meio da ligação entre os mais novos e os mais velhos da comunidade. Deste modo, as aprendizagens nos terreiros não se restringem a ações de condução da criança à fase adulta, mas se estabelecem por meio das interações, dos “atos de envolvimento” realizados em “mão-dupla” entre os participantes da comunidade, permitindo o diálogo entre as culturas infantil e a adulta, sem haver uma visão hierarquizada dessas culturas.

Oliveira e Almirante (2014), por meio de um estudo etnográfico, realizaram observações e entrevistas em um terreiro de candomblé com o objetivo de compreender as experiências de aprendizagens das crianças candomblecistas. Conforme os pesquisadores, o terreiro é um espaço onde são desenvolvidas relações interacionais de “ensino-aprendizagem das visões/leituras de mundo, da ritualística e das múltiplas sociabilidades” (Oliveira & Almirante, 2014, p. 144). Nesse espaço, a capacidade de execução, tanto de atividades rituais quanto dos afazeres domésticos, é confiada às crianças. É por meio da observação e da participação em todas as tarefas realizadas na comunidade que elas aprendem os cânticos, as rezas, os mitos, as coreografias e são ensinadas a desempenhar as mais diversas funções ritualísticas.

Os autores destacam, ainda, a brincadeira como outro elemento central no processo de aprendizagem das crianças no terreiro, pois nos momentos de imitação, o brincar e o faz-de-conta são relacionados às concepções do mundo adulto e os valores e crenças transmitidas na religião são vivenciadas ludicamente. Conforme Oliveira e Almirante (2014), por meio da efetiva participação nas diversas atividades do terreiro e nas brincadeiras, as crianças candomblecistas “constroem sua própria cosmovisão e identidade, uma vez que estas são construções socioculturais que se relacionam diretamente com a experiência não só individual, mas também coletiva” (p. 147).

Por seu turno, o texto de Crusoé e Soares (2016) relatou estudo exploratório realizado na cidade de Salvador - BA que buscou explicitar as reverberações das experiências educativas do candomblé nas práticas educativas escolares de professores candomblecistas. As autoras partem do princípio de que a prática educativa é uma prática social e cultural, não havendo a obrigatoriedade de ocorrer em ambientes formais de educação. Deste ponto de vista, “os espaços educativos são campos de significações produzidas por sentidos construídos na e pela relação entre os seres humanos” (p. 394). A partir dessa perspectiva, os terreiros de candomblé são considerados, no referido estudo, como espaços educativos nos quais as crenças e os valores

morais e éticos são compartilhados por meio das interações nos diversos eventos que ocorrem na comunidade religiosa.

Conforme Crusoé e Soares (2016), os ensinamentos aprendidos nos terreiro de candomblé pelos professores adeptos do candomblé servem não apenas para a sua convivência na comunidade religiosa, mas também para a vida em sociedade. Segundo as autoras, “ao vivenciar o candomblé, o indivíduo [professor] adquire princípios educativos que podem reverberar em sua prática educativa na escola” (p. 401), tais como: paciência, observação, aprender a ouvir, cordialidade, acolhimento e compreensão.

Em consonância com a pesquisa de Crusoé e Soares (2016), o estudo desenvolvido por Regis e Miranda (2018) também buscou construir reflexões acerca da relação entre docência e “vida de santo” vivenciada por professores integrantes de candomblé. As autoras desenvolveram pesquisa empírica do tipo autobiográfica e concluíram que o educador integrante do candomblé sofre cotidianamente racismo religioso, tanto por parte dos colegas de profissão quanto por parte dos estudantes. Isso evidencia que a escola é “um contexto permeado pela reprodução de práticas colonizadoras e racistas que impõe condições de silenciamento e marginalização dos saberes e história do povo africano e da diáspora” (p. s.n.).

A partir dessas experiências, segundo as autoras, os profissionais de educação sentem-se responsáveis por desenvolverem estratégias pedagógicas que proporcionem a diminuição do racismo religioso existente no ambiente escolar, buscando desconstruir os estereótipos produzidos hegemonicamente nessas instituições. Tais estratégias têm como referência a Pedagogia de Terreiro, na qual o diálogo respeitoso e a escuta atenta constituem os principais recursos pedagógicos. Assim, os professores candomblecistas se valem de situações do dia a dia da escola para levar os estudantes à reflexão sobre os processos de desumanização e inferiorização aos quais os praticantes das religiões não hegemônicas são submetidos e sobre a necessária desnaturalização de situações de violência religiosa na sociedade.

O texto de Moura e Ramos (2017) propõe uma reflexão sobre o movimento de mulheres negras acadêmicas que passaram a ocupar lugares em universidades públicas brasileiras como professoras e pesquisadoras. O artigo aborda o desafio de ensinar e aprender a partir dos saberes tradicionais ou das epistemologias dos terreiros. Trata-se de um relato sobre um projeto de pesquisa e extensão realizado no estado do Pará que utilizou como método o que as autoras nomearam de “etno(Orí)grafia” – “uma descrição que está baseada num olhar de *Ori*” (Moura & Ramos, 2017, p. 7). No referido projeto, baseando-se no entendimento de que os terreiros são espaços educativos de circulação e articulação de conhecimentos, foram promovidos encontros e oficinas nos quais se reuniram “mestras e mestres detentores dos saberes tradicionais mantidos e transmitidos no chão de Terreiros, Casas, Salões e demais territórios sagrados das comunidades afro-brasileiras de Santarém” (Moura & Ramos, 2017, p. 8).

Conforme as autoras, o estudo indicou que as professoras negras intelectuais que são adeptas ao candomblé levam para a sua prática laboral nas universidades as pedagogias vivenciadas nos terreiros (nomeadas pelas autoras como “pedagogias negro-feministas”) que se caracterizam pelo forte compromisso antirracista e por uma perspectiva não hierárquica das relações. Tal entendimento é traduzido na prática pela elaboração de processos didático-pedagógicos colaborativos e dialógicos. A constatação das autoras dialoga com os resultados de pesquisa de Crusoé e Soares (2016) e Regis e Miranda (2018) sobre como as experiências vividas a partir da Pedagogia de Terreiro podem reverberar na prática pedagógica de profissionais nos mais diferentes níveis da educação.

O texto de Ferreira (2016) relata sua pesquisa sobre as produções de conhecimento e a construção de uma epistemologia ancestral que ocorrem nos “espaçotempos⁷” dos terreiros de candomblé, compreendidos como “ambientes educativos afrodiaspóricos” (Ferreira, 2016, p.

⁶ Em referência a Ori - “cabeça”, em iorubá.

⁷ A autora optou por utilizar o termo cunhado por Alves (2008). Ver referências.

15). Trata-se de uma pesquisa que envolve a etnografia e a análise documental, na qual a autora se propõe a observar as dinâmicas de repasse e ressignificações de saberes no cotidiano de um terreiro de candomblé, ao mesmo tempo em que analisa (atuando como escriba/digitadora) as páginas de um manuscrito deixado pela antiga sacerdotisa da comunidade para seu atual líder.

A autora explica que embora a oralidade seja a principal forma de transmissão e circulação dos saberes tradicionais, o que é bem característico da Pedagogia de Terreiro, no terreiro pesquisado por ela, os registros escritos estão muito presentes no cotidiano da comunidade. Segundo a autora, é comum que o atual babalorixá recorra ao manuscrito que lhe foi confiado ao repassar oralmente seus ensinamentos aos membros do terreiro. As crianças, os jovens e os adultos, por sua vez, também possuem cadernos individuais nos quais realizam anotações (escritas, desenhos, esquemas) após as lições que lhes são transmitidas. Conforme Ferreira (2016), “existe uma atmosfera multidiscursiva neste espaço, onde podemos perceber tessituras dialógicas nos mais variados momentos do cotidiano” (Ferreira, 2016, p. 114). Para ela, tanto os ensinamentos orais quanto os registros escritos preservam a diversidade das enunciações carregadas de significados que mantêm a tradição religiosa, resguardam os segredos e tecem de saberes.

Macedo, Maia e Santos (2019), por sua vez, fazem uma revisão de literatura sobre a Pedagogia de Terreiro e discutem como esse “fazer pedagógico” pode contribuir para a formação do sujeito e sua identidade a partir de uma perspectiva de decolonização. Conforme os autores, no candomblé os conhecimentos são compartilhados e as memórias coletivas da religião são transmitidas por meio da oralidade. É através da observação, da escuta atenta, das interações e da participação em rituais e nas mais diversas atividades cotidianas que adultos e crianças são postos em processos de aprendizagem.

Macedo, Maia e Santos (2019) argumentam que, por serem espaços disseminadores de cultura, os terreiros propagam os valores civilizatórios afro-brasileiros e, por meio das práticas

pedagógicas que ali se instauram, criam uma dinâmica de acolhimento e promovem o desenvolvimento. Assim, “é por meio da cultura de terreiro [...] que adultos e crianças constroem suas próprias cosmovisão e identidade, uma vez que essas são construções socioculturais que se relacionam diretamente com a experiência não só individual como também coletiva” (Macedo, Maia & Santos, 2019, p. 16).

Os autores refletem, ainda, sobre a importância de se levarem as práticas da Pedagogia de Terreiro para os espaços escolares, de modo a proporcionar o questionamento do modelo curricular eurocêntrico e ampliar as possibilidades de aprendizagens e circularidades dos conhecimentos. Tal proposta viabilizaria a decolonização do saber escolar, evidenciando o racismo tão presente nas escolas e desconstruindo visões discriminatórias amplamente propagadas, fundamentadas no etnocentrismo europeu judaico-cristão.

Embora não mencione expressamente o termo “Pedagogia de Terreiro”, o artigo de Bins e Molina Neto (2017) pode facilmente ser encaixado nessa categoria uma vez que aborda a relação entre os valores afro-brasileiros e a prática pedagógica. Trata-se de um estudo empírico cujo objetivo foi identificar e compreender como os professores de educação física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas. Foram aplicados questionários a professores de diversas escolas e os autores optaram por relatar, no artigo, a experiência de um professor da rede municipal de Porto Alegre.

Conforme os autores, o referido professor não trabalha diretamente as questões étnico-raciais como conteúdo, mas utiliza os valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia. Desta forma, com o objetivo de romper a visão eurocêntrica de mundo e desconstruir com os estudantes a ideia de superioridade ou inferioridade de um povo em detrimento de outros, ele incorpora nas atividades que propõe a filosofia do *Ubuntu*, um conceito africano que significa “Eu sou porque nós somos” e os valores como oralidade, circularidade, musicalidade ancestralidade e corporeidade.

Para Bins e Molina Neto (2017), a proposição deste tipo de metodologia vai ao encontro do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História da África e cultura negra brasileira e africana (CNE/CP nº3/2004). Essas diretrizes preconizam que o processo de se educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicas tem início na mudança no modo de se dirigirem umas às outras, a fim que desde cedo se rompam sentimentos de inferioridade e superioridade. Desta forma, a metodologia proposta pelo professor participante da pesquisa, a partir de valores civilizatórios afro-brasileiros, pode contribuir na desconstrução de um eurocentrismo hegemônico presente nas escolas e reduzir ações discriminatórias que posicionam o povo negro em lugar de subalternação.

1.3.2 Intolerância religiosa nas escolas⁸

Assim como ocorreu com a temática “Pedagogia de Terreiro”, a maioria dos estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas fez referência à intolerância religiosa nas escolas, visto que essa, infelizmente, é uma realidade gritante em nossa sociedade, marcada pelo racismo epistêmico. Porém, seguindo o critério de classificação utilizado anteriormente, que consiste na explícita discussão do tema pelos autores, apresentamos seis estudos relevantes: Saralori e Simões (2017), Pires e Moretti (2016), Silva e Lanza (2019), Miranda (2015), Sant’Anna e Caputo (2018) e Rodrigues (2020).

O texto de Saralori e Simões (2017) apresenta uma revisão de literatura cujo objetivo foi discutir a educação escolar e a intolerância religiosa nas escolas. As autoras realizaram uma retomada histórica sobre os processos que culminaram na atual laicização da escola pública brasileira, apresentando os contextos políticos refletidos nas modificações na legislação no decorrer do tempo. Propõem, ainda, uma análise sobre o contexto da intolerância religiosa no

⁸ Embora nesta tese tenhamos optado por utilizar o termo “racismo religioso”, por considerarmos que ele expressa com mais precisão as violências às quais são submetidos os adeptos de religiões de matrizes africanas no Brasil, neste trecho do texto manteremos o termo “intolerância religiosa” em respeito à terminologia utilizada pelos autores dos estudos reportados na revisão de literatura.

Brasil e o seu reflexo no contexto escolar, porém não apresentam uma discussão aprofundada sobre a temática. Concluem, então, que é necessário haver conscientização e formação dos professores acerca da necessidade de se trabalhar a diversidade religiosa nas escolas.

Pires e Moretti (2016), por sua vez, empreenderam uma revisão de literatura para refletir sobre o racismo e a intolerância religiosa presentes nas escolas, em especial no que se refere às religiões de matrizes africanas. Os autores abordaram esses dois fenômenos a partir do tratamento contingente da liberdade religiosa. A discussão sobre a construção histórica da noção de liberdade religiosa no Brasil foi apresentada no texto com robustez, pois não apenas expôs os fatos históricos e as mudanças na legislação, mas refletiu sobre os contextos nos quais se davam as interações a partir dos jogos políticos e de poder existentes. Os autores explicaram como, historicamente, nossa sociedade se constituiu naturalizando uma hierarquia entre os seres humanos com base nos fenótipos e nas características culturais. Assim, no decorrer da história, ao negro e a tudo o que lhe diz respeito, foi atribuído um lugar de inferioridade e de subalternação, culminando em uma subjetivação enviesada caracterizada pela negação de suas referências de pertencimento na busca por uma aceitação e pela possibilidade de mobilidade social.

Após esse breve contexto histórico, que elucidava como se construíram as relações raciais no Brasil, os autores discutiram a laicidade do estado brasileiro e o direito à liberdade religiosa, garantido na letra da lei, mas não efetivado na prática. Tal distorção pode ser observada nos espaços escolares, que dão “continuidade aos mecanismos de violência simbólica” (p. 16), ecoando o racismo constitutivo da sociedade brasileira. Conforme os autores, nas escolas, o racismo religioso está presente nas relações cotidianas, submetendo os adeptos das religiões de matrizes africanas a constantes situações de discriminação e preconceito.

Ao concluírem seu artigo, Pires e Moretti (2016) lembram a existência do marco normativo que proíbe e criminaliza a discriminação racial e religiosa no Brasil e refletem sobre

a importância da formação de professores que viabilize o enfrentamento permanente das mais diversas formas de desrespeito e discriminação no ambiente escolar. Este enfrentamento perpassa por uma ação pedagógica que se proponha a discutir valores como a igualdade, o respeito à diversidade e à dignidade humana, a emancipação, o multiculturalismo e a liberdade de expressão, de religião e de culto.

O estudo de Silva e Lanza (2019) problematiza a permanência da intolerância e da violência religiosa no Brasil. Por meio de análise de notícias veiculadas pela mídia, da legislação e de dados de uma pesquisa realizada por uma universidade estadual brasileira, os autores discutem em que medida as práticas intolerantes de cunho religioso têm se perpetuado no Brasil, embora haja um arcabouço legal que deveria combatê-las.

Silva e Lanza (2019) partem da perspectiva de que concepções de mundo, normas de comportamento e ações são, em grande medida, determinadas por ideias, princípios e valores que estão presentes na sociedade em diferentes esferas. A partir dessa compreensão, realizam uma breve retrospectiva sobre a construção da intolerância religiosa no Brasil, enfatizando o grande poder exercido pela Igreja Católica desde o período colonial.

Os autores (2019) fazem uma importante reflexão acerca da intolerância como um instrumento eficaz para a conquista e a garantia de uma hegemonia no campo religioso, que é o que realmente esteve e está em jogo na disputa por espaço e por poder empreendida por grupos religiosos. Desta forma, a demonização das religiões tradicionais presentes no Brasil, o silenciamento de suas epistemologias e a subjugação de corpos foram e continuam sendo dispositivos da implementação de um projeto de poder hegemônico.

Com base nessa discussão, os autores analisam o processo de laicização do Estado brasileiro e a legislação sobre liberdade religiosa. A partir daí, analisam as informações quantitativas produzidas em uma pesquisa sobre intolerância religiosa realizada com professores na cidade de Londrina constatando que, embora haja um aparato legal que

criminaliza práticas discriminatórias relacionadas à religião, um número considerável de participantes relatou sofrer ou ter sofrido algum tipo de violência simbólica ou intolerância religiosa.

Por fim, à luz da discussão realizada, os autores exemplificam a flagrante intolerância religiosa que existe em nosso país apresentando um caso de triplo homicídio de adeptos do candomblé ocorrido na cidade de Londrina, que teve como motivação o racismo religioso. Com esse exemplo, os pesquisadores chamam atenção para a necessária discussão acerca dessa temática, de modo a assegurar que o direito à vida e à liberdade religiosa sejam, de fato, garantidos para todos os brasileiros.

Por meio da análise de inquéritos policiais, Miranda (2015) investigou as controvérsias em torno da intolerância religiosa nos espaços públicos. Seu objetivo foi desenvolver uma reflexão sobre como os dispositivos jurídicos e policiais são usados para configurar uma discriminação de cunho religioso.

A autora apresenta o caso de um estudante candomblecista que sofreu intolerância religiosa em uma escola pública, tendo sido ofendido e submetido a situações de constrangimento por uma professora evangélica. Conforme consta no dossiê sobre o episódio, embora a família do estudante tenha se manifestado em diversas instâncias (escola, conselho tutelar, secretaria de educação e delegacia de polícia), o inquérito pelo crime de injúria só foi criado após o caso se tornar público através da mídia local. A situação foi posteriormente encaminhada para a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

Ao analisar os termos do inquérito, Miranda (2015) observou que, apesar do discurso de neutralidade e imparcialidade, as argumentações e decisões dos agentes públicos demonstraram a pouca relevância dada ao caso. Tal atitude sinaliza uma orientação pelas representações do senso comum e uma naturalização da intolerância religiosa impregnada na

sociedade brasileira, tendo sido, inclusive, indicado como motivo presumido para o crime o “sentimento” da agressora.

A autora questionou, ainda, os procedimentos adotados pela direção da instituição escolar que ao naturalizar os preconceitos e defender a professora, desqualificou o estudante, negligenciando o papel fundamental da escola pública como espaço de socialização, garantia de direitos e formação dos cidadãos.

O texto de Sant’Anna e Caputo (2018) trata-se do editorial do dossiê “Afrodiásporas e terreiros: crianças, educação, racismo e imagem”, no qual são apresentados sucintamente os artigos reunidos na publicação do periódico *Periferia*. Conforme os autores, a proposição do dossiê envolvendo essas temáticas busca ampliar espaços de discussão e divulgação de pesquisas *com* crianças e não *sobre* crianças de terreiro, invertendo a lógica adultocêntrica que historicamente caracterizou as produções acadêmicas sobre povos tradicionais.

Os autores esclarecem que “as pesquisas *COM* crianças de terreiros *EM* terreiros” são recentes, tendo sido inauguradas pelos estudos de Stella Guedes Caputo e alertam que “cuidado, dedicação, ética, humildade de pesquisa são caminhos fundamentais para que o campo das pesquisas com crianças de candomblé se alargue e desestabilize espaços e áreas de conhecimentos” (Sant’Anna & Caputo, 2018, p. 9).

Embora o texto de Rodrigues (2020) não aborde especificamente o tema “candomblé”, o estudo foi considerado relevante porque traz uma discussão sobre as relações entre a escola e religiões de matrizes africanas. Trata-se de uma pesquisa empírica realizada em uma escola localizada na Ilha do Mosqueiro em Belém do Pará. Seu objetivo foi identificar os conflitos – frutos de preconceito, discriminação e intolerância religiosa – que atingem os estudantes adeptos da Umbanda. Foram utilizados questionários e grupo focal para a produção das informações.

A autora propõe uma reflexão sobre como o racismo e os privilégios religiosos historicamente destinados às religiões cristãs estão impregnados em nossa cultura e são propagados pela escola. A Ilha do Mosqueiro, por exemplo, local onde foi realizada a pesquisa, apresenta um forte traço de religiões de matrizes africanas, abrigando cerca de 80 terreiros dessas tradições. No entanto, essa expressividade não é refletida de maneira significativa no ambiente escolar.

As informações do estudo mostram que praticamente não se fala sobre religião nas escolas da Ilha do Mosqueiro. Quando esse tema surge, é por meio de atitudes intolerantes que marginalizam e subalternizam as religiões de matrizes africanas. Todos os participantes da pesquisa que são adeptos da umbanda afirmaram já terem sofrido algum tipo de agressão no ambiente escolar em razão da sua religião. Como mecanismo de resistência a essas agressões, os participantes optam pelo silenciamento, buscando evitar situações de constrangimento e exposição pública que desvalorize as suas vivências religiosas.

Outro dado importante identificado na pesquisa é a vinculação comumente feita pela sociedade entre a promiscuidade e a homossexualidade e as religiões de matrizes africanas, gerando um preconceito ainda mais expansivo.

Rodrigues (2020) conclui o artigo afirmando que a escola se encontra alheia ao processo de exclusão religiosa que ocorre cotidianamente em seu interior. Destaca a necessidade de a instituição estar atenta a essa questão, mediando conflitos e garantindo o direito à liberdade de crença dos estudantes, de modo que a escola cumpra seu papel na construção de uma sociedade democrática.

1.3.3 Formação de professores

No que se refere ao tema “formação de professores”, foram encontrados dois artigos: Carvalho e Silva (2018) e Olveira e Lage (2016). Embora não sejam exclusivamente dedicados à formação docente, três dos cinco artigos abordados na temática “intolerância religiosa”

também exploraram a questão da formação de professores, configurando assim uma interseção temática.

O artigo de Carvalho e Silva (2018) traz a análise das representações de profissionais do magistério da educação básica da rede pública de ensino sobre as religiões de matrizes africanas. Trata-se de uma pesquisa empírica realizada com professores da educação básica, divididos em dois grupos: os que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombola; e os que concluíram um curso de formação continuada sobre educação para as relações étnico-raciais.

As autoras realizaram uma breve reflexão acerca das configurações do racismo estrutural presente na sociedade brasileira explicando que esse é marcado pelo mito da democracia racial e que foi constituído historicamente a partir de processos de marcação das diferenças, por meio de sistemas simbólicos de representação. Desta feita, a formação da identidade negra brasileira foi marcada por essa diferença simbólica que a inferiorizou e marginalizou.

Segundo Carvalho e Silva (2018), em consonância com o que ocorre na sociedade como um todo, o mito da democracia racial, o preconceito institucionalizado e a intolerância religiosa também estão muito presentes no ambiente escolar. Conforme as autoras, os professores que não participaram da formação continuada apresentaram uma representação negativa sobre as religiões de matrizes africanas, agindo com estranheza, indiferença e repulsa frente às questões colocadas a esse respeito. Tais representações evidenciaram o desconhecimento da cultura africana e o desinteresse com relação ao assunto, tendo havido, em alguns casos, a reprodução de discursos estereotipados que demonizam tais manifestações religiosas.

Em contrapartida, as representações dos professores que participaram da formação continuada “destacam a importância do conhecimento da diversidade cultural para o respeito à alteridade e a promoção da igualdade racial no espaço escolar” (Carvalho & Silva, 2018, p. 71).

Os profissionais argumentaram que o acesso ao conhecimento sobre as culturas africana e afro-brasileira lhes possibilitou a reelaboração de suas práticas pedagógicas, resultando na oferta de atividades relacionadas a essa temática com o objetivo combater a intolerância religiosa na escola.

Diante das informações, Carvalho e Silva (2018) chamam atenção para os impactos positivos que os programas de formação continuada de profissionais de educação podem proporcionar no que se refere à superação de preconceitos, promovendo o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural da sociedade brasileira.

Olveira e Lage (2016), por seu turno, apresentaram uma pesquisa empírica que teve como objetivo discutir a importância de um trabalho pedagógico que contemple a diversidade cultural religiosa a partir da visão de pessoas que integram a religião do candomblé. As autoras realizam uma reflexão sobre os diversos tipos de colonialidade aos quais o povo brasileiro foi submetido em seu processo de formação de identidade, resultando na subalternação da imagem e de tudo o que diz respeito aos povos originários e de origem africana.

As pesquisadoras argumentam que, historicamente, a instituição escolar tem sido um instrumento de perpetuação do silenciamento e da subalternação dos povos colonizados, favorecendo a manutenção do poder do colonizador. Ao discutirem sobre a presença flagrante da intolerância religiosa nas escolas e questionarem sobre a não aplicação da Lei nº 10.639/03, as pesquisadoras apontaram a formação dos professores como um dos problemas, uma vez que “a base científica dos cursos de formação de professores ainda é colonial, com uma visão unilateral, onde os saberes produzidos pelos povos brancos são credíveis dentro as sociedade” (Olveira & Lage, 2016, p. 45).

Em consonância com as afirmativas das autoras, as informações construídas em sua pesquisa indicaram que as pessoas que integram terreiros de candomblé apontam como um dos caminhos para o rompimento da intolerância religiosa na sociedade a abertura de diálogo

intercultural e inter-religioso nas escolas. Assim, Olveira e Lage (2016) afirmam que é necessário o investimento na formação dos professores, para que eles rompam a visão de base eurocêntrica e tenham acesso ao conhecimento sobre a história e a cultura africanas, possibilitando uma discussão e reflexão com os estudantes.

1.3.4 Currículo

Dentre os estudos reportados pelas bases de dados pesquisadas, três deles dão ênfase ao tema “currículo”, embora todos eles também abordem claramente a questão da formação de professores: Junqueira (2018), Santos (2018) e Russo e Almeida (2016).

Junqueira (2018) empreendeu uma análise bibliográfica que teve como objetivo analisar a diversidade religiosa e sua relação com a educação brasileira. O autor inicia a discussão refletindo sobre conceitos como cultura e religião e analisando, historicamente, os processos de tentativa de dominação e homogeneização cultural. A partir dessa breve retomada histórica, argumenta que a educação atual nas instituições escolares brasileiras é marcada pela tensão entre a homogeneização e a diversidade.

Avançando na discussão, Junqueira (2018) discorreu sobre a importância da elaboração coletiva dos currículos escolares de modo que estes contemplem a diversidade cultural e religiosa, uma vez que o que se espera das escolas é que sejam espaços nos quais os estudantes tenham a amplitude da própria cultura na qual estão inseridos, tendo, assim, a oportunidade de conhecimento, entendimento e identificação em relação às diferentes manifestações religiosas da sociedade. O autor enfatiza, ainda, a necessidade da proposição de formação dos professores dos mais diversos componentes curriculares visando à construção de saberes e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem o multiculturalismo religioso.

Santos (2018) promoveu um estudo empírico com a participação de crianças africanas refugiadas ou migrantes que se estabeleceram no estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo era refletir sobre a possibilidade de essas crianças, uma vez matriculadas na rede pública de ensino,

contribuírem para a disseminação da história da África e a construção de um currículo diversificado, a partir de suas narrativas.

A autora faz uma breve reflexão sobre os movimentos diaspóricos contemporâneos e o seu impacto no cenário educacional brasileiro, uma vez que o Brasil é um dos destinos para os quais muitos refugiados e migrantes se dirigem. Discute, ainda, que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africanas imposta pela Lei nº 10.639/03 não tem se efetivado na prática, inclusive pela falta de conhecimento dos profissionais acerca desta temática.

As informações da pesquisa foram produzidas por meio de observações, entrevistas e elaboração de autorretratos por crianças negras. Os resultados das análises apontaram para a reprodução da prática de racismo e a negação das crianças em se reconhecerem como negras, além da demonstração de preconceito em relação às religiões de matrizes africanas, especificamente o candomblé.

Santos (2018) conclui seu artigo ressaltando a emergência da reconstrução de um currículo escolar que contemple a história e a cultura africanas e valorize a diversidade cultural e religiosa. Uma das formas apontadas pela autora para essa reformulação seria a elaboração curricular a partir da perspectiva africana narrada pelas crianças que recentemente vivenciaram a diáspora e que se encontram matriculadas nas escolas brasileiras.

Russo e Almeida (2016) conduziram uma pesquisa empírica cujo objetivo foi discutir a relação entre educação escolar e religiosidade a partir da visão de cinco *iyalorixás* do candomblé da Baixada Fluminense. Essa lacuna tornou-se mais evidente após a promulgação da Lei Estadual nº 3.459/00, que instituiu o ensino religioso confessional. Essa legislação ampliou a prerrogativa para a prática de um pensamento excludente, racista e cristão no ambiente escolar.

Segundo as autoras, quatro das cinco *iyalorixás* participantes da pesquisa se mostraram favoráveis à prática de ensino religioso nas escolas, por considerarem a possibilidade de

disseminação de valores para a formação dos cidadãos. Porém, houve uma ressalva quanto ao modelo atualmente praticado, o qual silencia e discrimina as religiões de matrizes africanas. Para elas, o ensino religioso deveria ser democrático e multicultural. Apenas uma das entrevistadas mostrou-se contrária à oferta de ensino religioso. Para esta, o racismo estrutural impede a possibilidade de um ensino religioso verdadeiramente ecumênico

Concluindo seu texto, Russo e Almeida (2016) afirmam que tendem a concordar com a *iyalorixá* que é contrária ao ensino religioso nas escolas. Isso é considerado à luz da laicidade garantida por lei às escolas públicas e da dificuldade de mudança das práticas atuais de ensino confessional, que estão fundamentadas em uma ideologia racista, colonial e eurocentrada.

1.3.5 Discursos/expressões religiosas nas escolas públicas

Em relação à presença de discursos/expressões religiosas nas escolas públicas, encontramos dois artigos: Branco e Corsino (2015) e Rocha (2016).

No artigo de Branco e Corsino (2015), é apresentada uma pesquisa etnográfica que teve como objetivo conhecer e analisar os discursos religiosos que circulam por uma escola pública de Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro. As autoras concebem o conceito de discurso a partir de uma perspectiva bakhtiniana e retomam brevemente o processo de laicização do Estado brasileiro, enfatizando a implementação da Lei Estadual nº 3.459/00 no estado do Rio de Janeiro, a qual amplia o poder das instituições religiosas nas escolas públicas.

As autoras argumentam que a escola pública, como espaço público e laico, deve garantir que “todos sejam vistos de maneira igualitária por serem considerados cidadãos, independentemente de sua crença ou não crença” (Branco & Corsino, 2015, p. 131), porém não foi essa a realidade constatada em sua pesquisa.

Conforme Branco e Corsino (2015), os espaços da escola pesquisada eram fortemente marcados pela religião cristã evangélica. Os muros externos, a secretaria, as salas de atividades, a sala dos professores, o corredor de entrada, a cozinha e os murais eram repletos de frases,

versículos bíblicos e ilustrações de cunho religioso. Essa observação aponta para uma “forte intenção dos adultos da escola de evangelizar as crianças e suas famílias” (Branco & Corsino, 2015, p. 132).

Além de observarem os aspectos físicos da escola, as pesquisadoras presenciaram algumas atividades realizadas e constataram que muitos enunciados estavam impregnados de uma expressividade tipicamente cristã e de atitudes preconceituosas e intolerantes em relação às religiões de matrizes africanas. Conforme as autoras, “as palavras, os acentos apreciativos e os gestos da professora estavam repletos de sentido religioso” (Branco & Corsino, 2015, p. 136).

Branco e Corsino (2015) concluem que a naturalização com que a escola exhibe os símbolos e mensagens religiosas em seu espaço físico e nas práticas cotidianas evidenciam que a laicidade na escola pública não é respeitada, ou melhor, na verdade, não existe. Isso significa que a diversidade e o direito à liberdade religiosa são desconsiderados e negligenciados.

Rocha (2016) conduziu uma pesquisa empírica que teve como objetivo analisar a existência de expressões religiosas encontradas em escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal. Para esse estudo, foram adotados os termos “expressões ou manifestações religiosas” para designar todos os tipos de imagens, textos, grafites, rabiscos, estátuas e símbolos religiosos.

A autora faz uma breve discussão sobre a laicidade da escola pública no Brasil e explica que embora tenha realizado a pesquisa em instituições que ofertam ensino médio, nas quais a disciplina de ensino religioso não é obrigatória, em 60,87% delas foram encontradas manifestações de cunho religioso, notando-se uma hegemonia absoluta do pensamento cristão. Outro dado importante destacado foi que a maioria das expressões religiosas encontradas tinha sido produzida ou levada pelos responsáveis diretos pelo processo pedagógico: professores, gestores, coordenadores pedagógicos e funcionários técnico-administrativos.

Rocha (2016) enfatiza que as manifestações religiosas presentes nas escolas são resultado de ações de iniciativa própria dos sujeitos envolvidos, que o fazem de forma naturalizada sem haver a orientação do Estado ou a pressão de comunidades religiosas. Desta feita, segundo a autora, tais manifestações podem ser consideradas representações sociais e ideológicas porque “são manifestações de construções coletivas milenarmente estabelecidas que assumiram a aparência de natural em virtude de serem estabelecidas no espaço social e de terem-se proliferado no tempo histórico” (Rocha, 2016, p. 241). Essas expressões configuram-se como manifestações de um sistema de pensamento específico, o cristianismo.

1.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de artigos científicos aqui empreendida evidenciou que os estudos sobre a relação candomblé/escola, embora ainda incipientes, têm se intensificado nos últimos anos. Durante muitas décadas, os estudos em terreiros de religiões de matrizes africanas foram numerosos e variados, principalmente na área da Antropologia, porém, sempre existiu uma invisibilização ou secundarização das crianças. Somente a partir dos estudos de Stela Caputo (2005), as crianças passaram a ser os sujeitos das pesquisas em terreiro, tendo sido colocadas no foco das atenções.

Um dos principais achados da revisão foi que, unanimemente, os estudos encontrados abordam a questão da intolerância religiosa no ambiente escolar, evidenciando que a escola reflete o racismo estrutural (Almeida, 2019) que historicamente foi construído em nossa sociedade. Isso se caracteriza pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de ‘outrem’. Essas dinâmicas são sustentadas pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político” (Nogueira, 2020, p. 35).

Embora tenhamos categorizado as pesquisas em diferentes temas, todas são perpassadas por questões que tratam sobre a discriminação, o preconceito e as violências endereçadas aos adeptos de religiões de matrizes africanas, evidenciando a existência do racismo religioso.

A maioria dos estudos (Bins & Molina Neto, 2017; Caputo, 2015; 2018; Crusoé & Soares, 2016; Ferreira, 2016; Iyagunã & Dantas, 2019; Macedo, Maia & Santos, 2019; Moura & Ramos, 2017; Oliveira & Almirante, 2014; Regis & Miranda, 2018) discorre sobre o terreiro de candomblé como espaço de interações e aprendizagens, que possuem sua própria pedagogia, e sua própria metodologia de transmissão e troca de saberes. Essas práticas são fundamentadas na ortodoxia, nos valores civilizatórios africanos e nas relações com a ancestralidade.

Outros estudos (Bins & Molina Neto, 2017; Caputo, 2015; Branco & Corsino, 2015; Oliveira & Lage, 2016; Russo & Almeida, 2016; Santos, 2018) propõem uma discussão sobre questões que envolvem o cumprimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas. Essas discussões focam principalmente na formação de professores e na reelaboração curricular.

Considerando o objetivo desta revisão, percebemos que os estudos encontrados trazem importantes contribuições, principalmente no que se refere às interações de crianças e adolescentes candomblecistas nos espaços de culto religioso e no ambiente escolar. No entanto, identificamos uma lacuna quanto à realização de estudos sobre a constituição de si dessas crianças e adolescentes, considerando suas vivências na fronteira candomblé/escola.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa, tencionamos a compreensão dos processos de constituição estética de si levando em consideração as interações dialógicas, as experiências idiossincráticas dos sujeitos envolvidos e a influência da cultura e dos contextos sociais na produção de significados realizada por eles. Para isso, tomamos como aporte teórico alguns conceitos centrais da teoria bakhtiniana e da Psicologia Cultural, especialmente a Teoria do Posicionamento, além de refletirmos sobre algumas proposições conceituais lotmanianas.

2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL

A Psicologia Cultural, em suas diversas teorias, busca compreender o desenvolvimento humano a partir do entendimento de que a cultura é o elemento fundamental nesse processo. Nesta perspectiva teórica, o contexto em que as pessoas nascem e vivem, suas intenções, crenças e valores, os artefatos culturais com os quais lidam e o caráter situacional das suas ações são pontos-chave para a sua compreensão. Conforme Bruner (1997), o entendimento do ser humano baseia-se no desvelamento de como suas experiências e seus atos são forjados por seus estados intencionais e esses estados intencionais são realizados apenas através da participação do sujeito em sistemas simbólicos da cultura na qual ele está inserido.

Essa concepção da participação da cultura na constituição humana, cunhada pela Psicologia Cultural e assumida por nós, aproxima-se do arrazoamento do antropólogo Clifford James Geertz (1926/2008), o qual argumenta que a cultura não deve ser encarada apenas como um ornamento à existência do ser humano, mas, ao invés disso, deve ser vista como uma condição que foi crucial para a sua efetivação, tendo desempenhado um imprescindível papel orientador na evolução humana. A esse respeito, o autor afirma que o sistema nervoso humano

exige que o homem adquira cultura para garantir o seu funcionamento. Assim, a cultura não atua apenas como um mero suplemento para o desenvolvimento e a ampliação das capacidades orgânica e geneticamente anteriores a ela; ao contrário, parece ser o ingrediente que constitui essas capacidades (Geertz, 1926/2008).

Deste ponto de vista, compreendemos que a cultura não pode ser vista como tendo sido acrescida ao homem após sua chegada ao seu momento mais evoluído biologicamente, mas como um elemento que foi e continua sendo basilar na própria produção desse mesmo homem. A esse respeito, Geertz (1926/2008) arrazoa que a sincronia da emergência de um cérebro humano maior e da cultura humana sugere que

os desenvolvimentos mais recentes na evolução da estrutura nervosa consistem no aparecimento de mecanismos que tanto permitem a manutenção de áreas dominantes complexas como tornam cada vez mais impossível fazer a determinação completa dessas áreas em termos de parâmetros inatos (p. 61).

Corroborando as proposições geertzianas, Bruner (1997) considera que o divisor na evolução humana foi cruzado justamente quando, por meio do fornecimento de uma espécie de “kit de ferramentas”, a cultura se tornou o principal elemento para “dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência” (p. 22). Desta feita, os psicólogos culturais concebem a cultura não como algo fora do sujeito, mas, ao contrário, como um elemento que o constitui internamente, atuando na estruturação dos processos psíquicos (Hermans, 1996; 2001).

Ainda a respeito da inexistência da natureza humana independente da cultura, Geertz (1926/2008) arrazoa que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Desde o nascimento, ele está imerso em um universo de palavras e outros símbolos significativos como músicas, desenhos, gestos e objetos, que são utilizados em interações de forma deliberada ou espontânea ao longo de sua vida. Conforme este autor, o ser humano “precisa tanto de tais fontes simbólicas de iluminação para encontrar seus apoios no mundo

porque a qualidade não-simbólica constitucionalmente gravada em seu corpo lança uma luz muito difusa” (p. 33).

A partir dessa perspectiva, compreendemos que não existe natureza humana independente da cultura e, como animais inacabados, é por meio dela que somos continuamente forjados (Geertz, 1926/2008). Desse modo, os recursos culturais sempre devem ser concebidos como constituintes da atividade mental e do funcionamento do cérebro humano. Sua consideração é indispensável em qualquer estudo que se proponha a alcançar a compreensão do desenvolvimento humano.

Essa complexa relação entre o biológico e o cultural sinaliza para o entendimento de que o patrimônio genético herdado pelo ser humano está impregnado das marcas da cultura (Pino, 2005). A esse respeito, Rogoff (2005) afirma que os processos biológicos e culturais atuam permanentemente de modo articulado. Segundo ela, “o desenvolvimento humano necessariamente se baseia na bagagem histórica com a qual seres humanos nascem, tanto na condição de membros de sua espécie quanto de membros de sua comunidade” (p. 63).

Ampliando essa discussão, Pino (2005) argumenta que a aparente fragilidade biológica de um bebê pode ser encarada como uma característica decisiva para o seu devir como ser humano adulto, considerando-se sua aptidão inata para a cultura. Essa assertiva é reiterada por Rogoff (2005) em sua consideração de que a longa infância humana possa ser “responsável pela flexibilidade da nossa espécie para aprender a usar a linguagem e outras invenções culturais” (p. 65). Assim, a criança, uma vez imersa em um ambiente repleto de artefatos culturais, tem a possibilidade de experimentar a cultura de sua espécie e extrapolar o plano biológico, passando a ter menos ações instintivas e mais ações imitativas e deliberativas (Pino, 2005).

A partir desse ponto de vista, para a Psicologia Cultural, “a cultura nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para a construção dos nossos mundos e das nossas concepções sobre nós mesmos” (Bruner, 2000, p. 10). Assim, não somente as interações

humanas são influenciadas pela cultura, mas também o nosso modo de pensar, nosso comportamento e sentimentos. Deste modo, é crucial considerar os significados compartilhados socialmente na busca pelo entendimento dos processos de desenvolvimento humano.

A este respeito, Ratner (2002) afirma que os padrões culturais de pensamento, de ação, de experiência e os fenômenos psicológicos devem ser compreendidos como supraindividuais (sociais) e artefactuais. Isso ocorre porque, uma vez integrados a outros artefatos sociais, eles são compartilhados pelos indivíduos que interagem em um determinado contexto. Desta feita, assim como as instituições e os papéis sociais, os artefatos, as categorias epistemológicas e os conceitos psicológicos dependem das conceituações que são produzidas culturalmente e incorporadas nas práticas sociais cotidianas, nas categorias linguísticas e nos discursos socialmente disseminados (Belzen, 2010).

Assim, ao interagirem com as informações que lhes são ofertadas culturalmente, as pessoas realizam atos de interpretação e interação e não agem passivamente como se realizassem um mero processamento delas. Tal interpretação conta tanto com os sistemas de sentido disponíveis no meio cultural quanto com as experiências idiossincráticas de cada um (Bruner, 2000). Deste modo, as informações de significado propalam de forma semelhante os cânones culturais e as histórias idiossincraticamente construídas pelos indivíduos.

Partindo desse entendimento, compreendemos que não apenas as ideias, mas também os atos e até mesmo as emoções, que normalmente são apontadas como universais, podem ser diferentes em diferentes culturas. Isso acontece porque elas são caracterizadas e constituídas a partir de um determinado sistema de crenças, juízos, valores e desejos de uma comunidade específica (Belzen, 2010). Deste modo, é possível que determinadas emoções existam em algumas culturas e em outras não, ou podem ter significados diferentes entre elas. Além disso, podem representar sentimentos distintos dependendo do sistema axiológico ao qual estão submetidas (Belzen, 2010).

Com base nestas formulações teóricas quanto à ideia da impossibilidade de entendimento da atividade mental sem se levar em consideração a participação dos sujeitos em um contexto cultural, buscamos compreender como a cultura constitui, facilita e regula os processos de desenvolvimento (Belzen, 2010). Isso considerando que a vida do ser humano na cultura é um equilíbrio entre duas versões de mundo: aquela que as pessoas constroem sob influência institucional e a que é produto de suas histórias pessoais (Bruner, 2000). Assim, a expressão individual da cultura encontra-se na produção de significado realizada pelo sujeito segundo sua perspectiva ou quadro de referência, a partir do qual será conferido significado aos elementos do ambiente e aos acontecimentos, levando em conta os diversos arranjos em ocasiões particulares vivenciadas.

Dessa forma, esse processo de construção de significados com base nas interações com as alteridades e nas experiências pessoais resulta em interpretações de significado que refletem tanto as narrativas idiossincráticas dos sujeitos quanto os cânones culturais de construção da realidade na qual eles estão inseridos. “É a interação entre ambos que ao mesmo tempo empresta um cunho comum ao pensamento individual e impõe uma imprevisível riqueza ao estilo de vida, ao pensamento e ao sentimento de uma dada cultura” (Bruner, 2000, p. 33).

Nesse sentido, ao concebermos que os sujeitos se constituem situados cultural e historicamente, e que essa constituição envolve os processos de produção de significados realizados a partir das interações sociais, compreendemos também que a constituição estética de si nasce nos processos interacionais. Os sujeitos desempenham uma agencialidade com relação a ela, uma vez que não são passivos frente a essa dinâmica (Valsiner, 1997). Na verdade, são concomitantemente coprodutores dela e, conseqüentemente, de seu *self* e do meio.

2.2 CONCEITOS BAKHTINIANOS COMO APORTES PARA A PSICOLOGIA

Embora tenha sido um teórico da filosofia da linguagem, Mikhail Bakhtin tem influenciado consideravelmente o desenvolvimento de estudos na área da psicologia, sobretudo aqueles pesquisadores que, como nós, consideram a constituição humana a partir dos processos de significação que ocorrem imersos e influenciados pelo contexto histórico, cultural e social (Amorim, 2012). O alvo do interesse teórico de Bakhtin e dos demais intelectuais do Círculo de Bakhtin⁹ “eram as formulações da prosa na vida cotidiana com todas as suas imperfeições, não acabamentos, efemeridades e aspectos grotescos” (Machado, 2007, p. 163). Essa perspectiva nos ofereceu a oportunidade de observarmos a linguagem não apenas como um sistema de signos, mas como uma forma de conhecermos o ser humano em sua condição múltipla, inserido na história, na sociedade e na cultura por meio da linguagem (Brait, 2012).

As reflexões bakhtinianas desenvolvidas no campo da literatura permitem que olhemos, de forma analítica, as interações discursivas nos diversos campos da atividade humana e da comunicação. Surge daí a aproximação e apropriação das assertivas de Bakhtin pelos teóricos da psicologia os quais buscam compreender os processos de desenvolvimento humano. Conceitos como enunciado, signo, ideologia, exotopia, cronotopo, ética e estética, entre outros, têm sido explorados e utilizados nas discussões realizadas.

Para Bakhtin/Volóshinov (1929/2014), os processos interativos que ocorrem entre os sujeitos materializam-se por meio da linguagem, através da enunciação. Ou seja, a enunciação é o produto da interação de indivíduos socializados, envolvendo o compartilhamento de significados ideológicos. No entanto, as relações dialógicas não implicam, necessariamente, no

⁹ Utiliza-se a expressão “Círculo de Bakhtin” porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras publicadas são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais, como V. N. Volochinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) (Brait & Campos, 2009).

diálogo face a face. Diálogos atemporais podem constituir uma relação dialógica mediante a confrontação de sentido, na medida em que tais relações não se estabelecem entre pessoas, mas entre os enunciados que são constituídos por índices sociais de valores (Faraco, 2009; Marchezan, 2012). Desse modo, os enunciados configuram-se como o próprio processo de interação inserido em um contexto histórico e imbuído de ideologia.

Sob esse ponto de vista, é através das interações que as palavras têm seus sentidos contextualmente determinados e os signos são socialmente partilhados, resultando do consenso entre os indivíduos de um grupo específico. Desta feita, quando um signo é enunciado, sempre há também a enunciação de índices sociais de valor, pois “um signo tem um efeito de sentido que decorre da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos e em diferentes horizontes sociais de valores” (Faraco, 2009, p. 54).

Assim, toda palavra dita e todo enunciado são carregados de ideologia, constituindo-se, destarte, como produtos ideológicos. Há, portanto, uma coincidência e uma correspondência mútua entre o domínio do signo e o ideológico (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014). Esse arrazoamento sobre a relação amalgamada entre o signo e o ideológico subsidia a nossa discussão sobre o modo pelo qual os valores culturais são considerados como constituintes e constituídos pelos sujeitos das interações dialógicas. Isso porque, segundo a perspectiva bakhtiniana, a identidade e a consciência ideologizada do sujeito se processam por meio da linguagem na relação com as alteridades (Marchezan, 2012).

Para Bakhtin/Volóshinov (1929/2014), ideologia é o conjunto dos reflexos e interpretações da realidade social e natural expressa por meio de palavras ou outras formas sígnicas e que têm lugar no cérebro humano. Ou seja, a ideologia refere-se a uma pluralidade de esferas da produção imaterial humana e pode ser compreendida como uma visão de mundo amparada por complexos axiológicos de concepções jurídicas, filosóficas, artísticas, políticas, religiosas, científicas e éticas (Ponzio, 2009). Contudo, do ponto de vista bakhtiniano, existe

distinção entre duas esferas da criação ideológica que coexistem de forma interdependente e relacionam-se continuamente: a ideologia do cotidiano e a ideologia constituída ou oficial.

A ideologia do cotidiano está centrada nas atividades socioideológicas que ocorrem na vida cotidiana e materializa-se sob a forma da interação verbal. É nesta esfera que, por meio da palavra, são produzidas as lentas e contínuas acumulações quantitativas de mudanças dos conteúdos ideológicos até que estes adquiram uma nova qualidade ideológica. Tais mudanças se tornam possíveis porque na ideologia do cotidiano os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos diários viabilizados nas interações (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014; Faraco, 2009; Miotello, 2007).

No entanto, embora seja o nascedouro de mudanças, a ideologia cotidiana possui um caráter de estabilidade, obtido por meio do uso contínuo das palavras nas interações, tornando-as mais definidas e estáveis, o que possibilita o estabelecimento de padrões mínimos nos sentidos e significados em circulação nos contextos. Assim, as sutis variações ideológicas que ocorrem nas ideologias cotidianas difundem-se por meio das palavras utilizadas na concretude das interações até que sejam consolidadas. Essa estabilidade que possibilita as mudanças socioculturais engendradas encontrem, posteriormente, sua expressão na segunda esfera ideológica: ideologia constituída.

A ideologia constituída ou oficial é aquela na qual estão compreendidas as práticas e os conteúdos socioideológicos mais elaborados e estabilizados culturalmente e acatados pelo conjunto social. Esta estabilidade decorre da submissão de tais conteúdos às etapas da objetivação nas quais eles foram testados e sustentados pelos jogos de poder (Miotello, 2007). Por ser um sistema de referência constituído, essa esfera ideológica impõe-se na relação com a ideologia do cotidiano, mas não se configura como uma hegemonia instalada e totalmente estabelecida, uma vez que constantes mudanças oriundas das ideologias cotidianas a confrontam e atualizam ininterruptamente (Narzetti, 2013).

Essa noção bakhtiniana da relação de mútua determinação entre as esferas de ideologia interessa à psicologia no sentido de que as tácitas alterações de significados observadas nas interações cotidianas podem sinalizar a lenta transformação ideológica social em diferentes níveis e domínios. Nessa perspectiva, à medida que os sujeitos assentam as mudanças sociais expressas pela linguagem cotidiana na hierarquia dos seus valores, nas palavras que utilizam, nos acentos apreciativos, nas entonações empregadas e nos seus comportamentos, mesmo que imperceptivelmente, tais mudanças vão sendo refletidas e refratadas e influenciam paulatinamente as inscrições ideológicas (Silva, 2017).

A respeito da influência dos signos ideológicos no desenvolvimento humano, Bakhtin/Volóshinov (1929/2014) afirma que “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos (...). A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (p. 34). Falando de outro modo, tal afirmativa nos leva ao entendimento de que a consciência individual é também socioideológica na medida em que necessita da linguagem para formar-se e manifestar-se. Assim, ela é produto da apropriação e do compartilhamento dos signos e valores socialmente distribuídos por meio das interações.

Deste ponto de vista, consideramos que mesmo os processos psicológicos realizados por um indivíduo em isolamento são imbuídos da natureza comunicativa e social, pois os signos culturais estão internalizados na própria formação de sua consciência de mundo (Wertsch, 1993). Deste modo, os enunciados compartilhados são constituintes do próprio sujeito, engendrando, por conseguinte, o seu desenvolvimento.

Outro conceito bakhtiniano que subsidia nossa reflexão sobre o desenvolvimento humano é o conceito de estética no qual Bakhtin (2011) parte do princípio de que a estética se refere aos modos de acabamento do agir das pessoas. A partir desses modos de acabamento, o objeto estético incorpora uma valoração portadora de acabamento que é alicerçada na ação ética

realizada pelo sujeito (Pajeú & Miotello, 2018). É por esse motivo que nesta tese damos ênfase à inerente e insubstituível participação da ética na compreensão bakhtiniana da estética, afinal, deste ponto de vista, a estética seria resultado de um processo carregado de aspectos sociais e históricos que intenta realizar uma representação de mundo a partir do ponto de vista extralocalizado do sujeito, denominado por Bakhtin como exotópico.

O conceito de exotopia desenvolvido por (Bakhtin, 2011) busca compreender a estética na produção artística, especificamente na criação literária. Contudo, sua reflexão extrapolou os âmbitos da arte e o levou a elaborar uma complexa filosofia na qual os conceitos de alteridade, unicidade (singularidade de cada um), insubstituibilidade e interação estão imbricados (Faraco, 2011). Desta feita, a exotopia refere-se a uma extralocalidade, uma extraposição, um “lugar de fora” do qual o sujeito olha com adequado distanciamento e tem um excedente de visão.

Bakhtin (2011) parte do princípio de que uma pessoa não pode ter uma visão completa de si mesma, pois sua percepção da própria vida se subsume a um eu que é por ela imaginado, vivido, mas não visto. Mesmo quando se olha em um espelho, a pessoa não tem acesso à sua completude porque o enquadramento do espelho só reflete uma imagem do seu exterior e não a totalidade como pessoa (Faraco, 2007). O eu, como protagonista, não tendo essa totalidade de visão, não tem uma noção da exterioridade e integralidade.

Deste modo, somente um outro pode construir o todo que define o sujeito. A partir de seu lugar exotópico, o outro tem um excedente de visão que lhe possibilita ver além daquilo que o indivíduo pode perceber de si (Amorim, 2012). Nas palavras de Bakhtin (2011), “o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (p. 45). Essa assertiva evidencia o primado bakhtiniano da alteridade no sentido de que o sujeito só se constitui quando passa pela consciência do outro, ou seja, o eu-para-mim só se constrói a partir do eu-para-os-outros (Faraco, 2007).

Esses conceitos de extraposição e excedente de visão levam à noção de acabamento que orienta a formulação estética bakhtiniana na qual o meu acabamento estético me é dado pelo outro, que tem um lugar privilegiado fora de mim. É desse lugar exterior, com seu excedente de visão que o outro vê a mim e tudo o que me cerca, elaborando um “enquadramento”, um acabamento estético. Assim sendo, eu me construo esteticamente a partir do que o outro me dá sobre mim, a partir da minha relação com ele. A noção do eu não existe independente do outro porque é a sua visão que me delimita e só o outro completa o que falta ao meu próprio olhar (Tezza, 2015) e vice-versa.

Por oportuno, é mister esclarecer que o acabamento estético que o outro me dá não pode ser confundido com determinação, mas participará da minha constituição estética naquela interação, compondo-a, mas não a delimitando. De acordo com Bakhtin (2011), a última palavra pertencerá sempre à nossa consciência e não à do outro, uma vez que “depois de vermos a nós mesmos pelos olhos do outro, sempre regressamos a nós mesmos” (p. 37). Na verdade, o que se estabelece é uma relação de complementaridade (Zoppi-Fontana, 2015) na qual a composição estética é engendrada pela relação dialógica entre as visões complementares.

É assim que essa relação recíproca “eu - o outro” culmina em atos de acabamentos mútuos e é caracterizada pela presença da tensão entre dois olhares, tensão essa própria das interações dialógicas. Cada um dos participantes da interação emoldura, a partir de sua posição extraposta, a imagem incompleta do outro. Assim, o que constitui o campo de visão de um excede o campo de visão do outro e “os pontos de vista simultâneos completam-se na formação do todo, do evento dialógico” (Machado, 2015, p. 141). Desta feita, ao falarmos de excedente de visão, concomitantemente estamos falando de incompletude, de ausência, de carência, em uma relação dialética e dialógica da atividade estética. É a tensão entre o excedente e a carência que impede a amalgamação dos horizontes dos sujeitos, ou seja, a anulação de suas

singularidades, evidenciando o fundamental papel constitutivo desempenhado pela alteridade: o “eu-para-mim” é arquitetado a partir do “eu-para-os-outros”.

2.2.1 O conceito de “estética de si”

Essa noção bakhtiniana de estética, que considera a ação ética das alteridades em interação e sua participação na valoração extralocalizada, assim como seu excedente de visão nos modos de acabamento do agir dos outros, embasa o conceito de “estética de si” cunhado por Borges e colaboradores (Araújo, 2019; Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012) e adotado nesta pesquisa. Com base nessa concepção, reconhecemos que a constituição estética de si se dá a partir da consideração pelo indivíduo do acabamento estético elaborado pelo outro da interação, usando o excedente de visão proporcionado pelo seu lugar exotópico.

Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e complexo no qual os interlocutores, sustentados por seus valores éticos/estéticos e mediados semioticamente por imagens relacionadas a um ideal estético e moral (Araújo, 2019), realizam na interação social atos de acabamentos mútuos e produzem efeitos na constituição estética um do outro e de si próprios, convertendo-se, assim, em seus co-constructores. Desta feita, compreendemos que o conceito de “estética de si” exemplifica como o conceito bakhtiniano de excedente de visão estabelece o elo que conecta as ideias de ética e estética da teoria bakhtiniana, considerando-se que o objeto estético se apresenta como uma valoração da ação ética, a qual toma forma a partir da extralocalidade (Faraco, 2001).

Mas como se dá essa arquitetônica da atividade estética? Como esses excedentes de visão se entrecruzam e se complementam? Como se dá essa intrínseca relação entre a ética e a estética?

Tomemos o primeiro momento da atividade estética como a vivência, a identificação com o outro (Bakhtin, 2011). A seguir, em um movimento de deslocamento, o eu coloca-se no

lugar do outro como se coincidissem com ele, com o intuito de conhecer o que ele sente e compreender seu ponto de vista o mais próximo possível de seu horizonte concreto de visão, afinal, “a atividade estética propriamente dita começa justamente quando regressamos ao nosso próprio lugar, fora da pessoa, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro” (Bakhtin, 2011, p. 46). Desta forma, no momento do retorno a mim, a partir da experiência de deslocamento ao outro e do meu excedente de visão que transcende a sua consciência, dou-lhe o acabamento que só eu posso dar porque sou o único a ocupar esse lugar na interação. A esse respeito, Bakhtin (2011) afirma que

esse excedente da minha visão que existe sempre em relação a qualquer outra pessoa, esta sobra de conhecimento, de posse, está condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: porque neste lugar, neste momento, nestas circunstâncias eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim (p. 43).

Compreendemos, então, que este lugar específico ocupado unicamente por mim na relação com o outro e que me confere a ação de dar-lhe o acabamento, sem com isso lhe tirar o que é original, implica em uma responsabilidade com relação a ele, ou seja, envolve uma dimensão ética, uma vez que os valores que dão acabamento à sua imagem são extraídos do excedente da minha visão. Essa estreita relação entre ética e estética baseia-se na concepção bakhtiniana de que a ética é constituída a partir de princípios da alteridade e da reciprocidade que são inerentes a ela, uma vez que cada pessoa ocupa um lugar único e irreduzível na interação.

Com base nessa premissa, cada um assume a responsabilidade por seus atos éticos, pois na contemplação de alguém diante de outrem, não existe coincidência efetiva dos seus horizontes concretos; o que há é o cruzamento dos olhares que resulta em um encontro de diferentes mundos. Esse encontro está imbuído de um ato ético, pois se sou insubstituível no lugar e no momento em que me encontro, há uma obrigação ética na realização da minha

singularidade peculiar. Isso porque é a realização dela que possibilitará a singularidade do outro. Aquilo que pode ser realizado por mim, naquela ocasião, naquele espaço-tempo não poderá nunca ser realizado por mais ninguém.

Assim, por ser único, por não haver a possibilidade de alguém ocupar o lugar que ocupo, eu não posso não agir, posto que não tenho álibi para a existência (Bakhtin, 2010). A necessidade ética torna o ato inevitável, uma obrigação proveniente de uma convicção interior. O dever do ato e a impossibilidade de não realizá-lo são dados pela posição ocupada pelo sujeito em um dado contexto da vida concreta. Deste ponto de vista, o ato ético está ligado a um dever ser que não decorre de uma ética formal baseada em generalizações, nem de uma ética material, com princípios em normas de conduta (Bakhtin, 2010). É a unicidade da minha existência e o reconhecimento dela que tornam a responsabilidade pelo meu agir inescapavelmente obrigatória, o que exprime a responsividade.

Por concluso, na perspectiva bakhtiniana, nada me obriga, salvo minha unicidade. Essa premissa faz com que haja uma primazia do sujeito moral sobre as normas, ou seja, ele não age moralmente porque existe uma norma externa que o obriga a isso, mas o faz por ser pleno de sua própria consciência e de sua responsabilidade absoluta. Desta feita, pode-se dizer que o sujeito moral bakhtiniano é, em certa medida, um solitário ético (Faraco, 2011), uma vez que só a ele cabe a decisão do agir. O dever é, por assim dizer, uma atitude de consciência, pois se trata de uma categoria característica de atos ou ações em processo ou do ato realmente realizado a partir da responsabilidade ética do indivíduo. A essa altura, é mister ressaltar que, na perspectiva teórica de Bakhtin (2010), tudo é considerado ato ou ação, inclusive os pensamentos e os sentimentos.

Porém, esse sujeito moralmente solitário não está sozinho (Faraco, 2011), posto que o seu horizonte se intercruza reciprocamente com o do outro na interação, uma vez que “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta,

arquiteticamente válida, entre eu e outro” (Bakhtin, 2010, p. 138), entre dois centros axiológicos irreduzíveis e complementares. Assim, o dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são postos conforme as posições ocupadas pelos sujeitos no contexto específico das interações; e esse entrecruzamento possibilita o posicionamento ético e a ação a partir dos valores, das especificidades e das experiências idiossincráticas de cada um dos envolvidos.

Desse ponto de vista, entendemos que a dinâmica dialética e dialógica da interação na qual o ato responsável de uma pessoa baliza o ato responsável e a responsividade da outra, constitui-se pela dimensão da alteridade e estabelece as possíveis relações de um eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro (Bakhtin, 2010). Ocorrem aqui experiências concretas de entrecruzamentos de redes axiológicas situadas em um cronotopo – unidade inseparável de espaço-tempo dotada de valor (Fiorin, 2019) e expressa pelo tom “emotivo-volitivo” que “envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir-evento singular” (Bakhtin, 2010, p. 83). Assim sendo, os valores firmados por aquele que pensa e age na interação revelam-se pela entonação impressa, e o sujeito assume, de seu lugar único e insubstituível, seu ato proveniente de sua convicção interior, adotando uma posição valorativa.

É por isso que, nesta pesquisa, consideramos que a entonação dada pelos sujeitos da interação desempenha um papel crucial, uma vez que se trata de um dispositivo dinamicamente complexo e um dos principais componentes constitutivos da avaliação social, no sentido de que representa a mais pura e imediata expressão avaliativa (Dahlet, 2015). A entonação foi observada, portanto, como a marca linguística dos valores expressos, sendo responsável pela dimensão ética do enunciado, pois exprime a atitude avaliativa dos interlocutores. Estamos convencidos de que ao se posicionar, a pessoa expressa-se a partir de seu horizonte de visão e da interação ali constituída, evidenciando sua posição valorativa em um movimento de responsividade direcionado ao outro. Assim, o modo como a pessoa se posiciona ou é

posicionada na ocasião da interação aponta para a possibilidade de entendimento do que é dito e feito por ela (van Langenhove & Harré, 1999).

Buscando compreender um pouco mais a respeito do posicionamento dos sujeitos diante das interações com as mais diversas alteridades, discutiremos, a seguir, alguns conceitos da Teoria do Posicionamento, a qual tem como aporte filosófico as assertivas bakhtinianas e nas quais também ancoraremos nossas reflexões.

Assentimos, assim, que todas as vivências do sujeito com as mais diversas alteridades exigem dele um movimento de posicionamento e reposicionamento e uma tomada de decisão, potencializando a expansão de seus processos de significação. Isso porque a negociação de significados emergentes nas relações dialógicas lhe possibilita a fruição de oportunidades de avaliação, contradição, concordância e cooperação, o que culmina em seu desenvolvimento.

Essa dinâmica de posicionamento e reposicionamento evidencia, ainda, uma agencialidade do sujeito sobre sua identidade e sobre os significados produzidos em suas narrativas (Brockmeier, 2009; Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011). Assim, as narrativas elaboradas por uma pessoa sinalizam que as suas noções de si mesma não se desenvolvem apenas a partir do seu “interior”, mas da sua experiência em um mundo de significados no qual as suas interações ocorreram e ocorrem (Bruner, 1997). É na tensão dialética e dialógica entre os significados advindos da cultura e aqueles emergentes das suas experiências idiossincráticas que o sujeito administra os embates e os conflitos e desenvolve sua habilidade de atuar sobre o mundo (Bruner, 2001), construindo a agencialidade sobre sua constituição.

É desse ponto de vista que concordamos com a afirmativa de Belzen (2010) de que as pessoas constroem seu *self* a partir de vários elementos culturais que têm à disposição, entre os quais estão também diversos tipos de histórias e de figuras imaginárias. Do mesmo modo, as vozes de outras gerações também reverberam no discurso do sujeito, possibilitando-lhe a

construção e reconstrução de si mesmo a partir do ato de contar a sua história de vida, sendo, cada nova construção, atualizada em novos significados.

2.3 A TEORIA DO POSICIONAMENTO E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE IDENTIDADES

A busca pelo entendimento sobre como as pessoas constroem discursivamente suas identidades e assumem para si mesmas e para os outros determinadas posições (Guanaes & Japur, 2008) levou a Psicologia Cultural a um outro importante conceito assumido por nós neste estudo: o conceito de posicionamento. Para van Langenhove e Harré (1999), “o posicionamento pode ser entendido como a construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas” (p. 16). Desta perspectiva, compreende-se que é por meio do posicionamento que as pessoas assumem, negociam ou rejeitam posições na interação e, a partir das posições assumidas, ocorre a construção de diversos significados.

O conceito de posicionamento adotado por van Langenhove e Harré (1999) tem seu complexo conceitual-metodológico alicerçado no entendimento de que há uma estabilidade dinâmica entre três recursos básicos: posição, linha de história e força social da ação (Davies & Harré, 1999). O conceito de posição refere-se aos lugares sociais assumidos, concedidos e negociados pelos interlocutores participantes das atividades discursivas. Essa noção sinaliza que a aquisição de sentido das diversas posições de *self* só é possível nas situações concretas de interação em que as pessoas posicionam a si mesmas e aos outros.

Além das mudanças das posições que se modulam nas interações, a dinâmica de negociação do posicionamento varia também conforme a situação específica em que ocorre e as normas sociais que regulam a interação, ou seja, é influenciada tanto pela linha de história,

com seu conteúdo da comunicação, quanto pela força social dos atos discursivos presentes nas interações (Macedo & Silveira, 2012).

Conforme van Langenhove e Harré (1999), as linhas de histórias referem-se a um grupo de significados que definem os sentidos de uma posição num contexto específico. São as histórias conversacionais e a sequência de coisas que estão ocorrendo e sendo ditas. Deste modo, pode-se dizer que as linhas de histórias são iminentes no que é dito e nos atos de cada episódio da interação e podem emergir e se desenvolver tanto a partir das atividades discursivas dos interlocutores, durante um momento concreto e específico da interação, quanto das lembranças de experiências de significação vividas em outras situações ou de discursos culturalmente disponíveis. Assim, a exploração da linha de história apresentada por uma pessoa pode nos levar ao entendimento dos significados possíveis para ela, naquele cronotopo no que se refere a uma posição assumida (Guanaes & Japur, 2003; Pozzer & Novaes, 2019).

O terceiro elemento básico da Teoria do Posicionamento é a força social da ação que é implicada no ato de assumir ou atribuir ao outro determinada posição. A força social refere-se aos “ditos reais com seu poder de moldar certos aspectos do mundo social” (van Langenhove & Harré, 1999, p. 6). A força ou os poderes presentes nas ações são derivados de localizações específicas em redes e ordens sociais, uma vez que a adoção de uma “posição” envolve a aplicação de dispositivos retóricos por meio dos quais os interlocutores são incluídos nos vários tipos de relações, incluindo as relações de poder, de competência, de posição moral, entre outras (Torrönen, 2001).

Para elucidar o conceito de força social da ação, os teóricos da Teoria do Posicionamento lançaram mão do conceito “Tipos de atos de fala”, cunhado por Austin (1976). Esse conceito considera a linguagem como uma ação, argumentando que o ato de falar é a ação realizada pelo falante através do seu dizer. Deste ponto de vista, toda elocução possui uma força que determina

o tipo de ato de fala executado. Assim, segundo Austin (1976), os atos podem ser: locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

O ato locucionário é o ato de emitir um enunciado que tenha significado para que o outro apreenda, ou seja, é o próprio ato de dizer. Já o ato ilocucionário constitui uma proposição, é a ação realizada pelo enunciado emitido, ou seja, é a realização de um ato ao dizer algo (de indagar, ordenar, prometer etc.) em oposição à realização de um ato de apenas dizer algo (Austin, 1976). O ato perlocucionário, por sua vez, está relacionado à produção de efeitos de ação em outra pessoa através da locução, influenciando em seus sentimentos ou pensamentos.

Ancorados nesses conceitos, van Langenhove e Harré (1999) argumentam que a dinâmica dos posicionamentos se relaciona aos significados que emergem em cada nova interação e que são promovidos pela força dos atos ilocucionários nos processos conversacionais. Assim, tanto a linha de história quanto a força ilocucionária dos atos de fala são criados no ato das interações em conjunto pelos interlocutores, viabilizando a adoção de posições. Assim, a ideia de posicionamento refere-se, à dinâmica de como as pessoas são localizadas nas interações dialógicas como participantes em linhas de história que são construídas conjuntamente pelos partícipes (van Langenhove & Harré, 1999).

Além disso, a ideia de posicionamento hospeda posições emergentes dos processos relacionais que envolvem as negociações entre os sujeitos em interações discursivas. Ou seja, ao falarmos, nos posicionamos, posicionamos a pessoa com quem estamos falando e somos por ela posicionados (Souza, 2011). Isso ocorre porque “posicionamentos são um pouco como os finos fios que tecem a rede de interação social” (Tirado & Gálvez, 2007, parágrafo 27).

Nesse sentido, da perspectiva da Teoria do Posicionamento, o *self* é concebido como o resultado de práticas discursivas construído no momento das interações por meio dos modos como os interlocutores negociam ativamente e posicionam a si mesmos e aos outros (Guañes & Japur, 2008). Há aqui o rompimento com qualquer ideia essencialista que subentende o *self*

circunscrito interiormente. Ao contrário, a noção de *self* como unidade é substituída pela multiplicidade de possibilidades de *selves* em devir, uma vez que a percepção que as pessoas têm sobre o que são no mundo emerge de um contínuo movimento de aceitar, refutar e reivindicar posições emergentes no ato das interações.

O locus (noção temporal, espacial e ideológica) no qual as trocas de posições ocorrem é a conversação, posto que é aí que os posicionamentos são possíveis. Desta feita, a força constituinte da prática discursiva está assentada no fato de que as possibilidades de posições dos sujeitos em interação são por ela fornecidas. De acordo com Moghaddam (2003), narrativas particulares, compostas por uma polifonia em que o sujeito considera diferentes vozes sociais do seu diálogo interno, entrecruzam-se durante as práticas discursivas. Tais vozes concordam ou discordam entre si, estabelecendo uma relação dialógica intrapessoal que viabiliza os posicionamentos.

Por ter um caráter fundamentalmente dinâmico, o conceito de “posição” opõe-se ao conceito de “papel” apregoado pela Psicologia Social. Segundo Harré e Slocum (2003), os papéis representam conjuntos de forças e exigências que se interpõem na vida humana e, de certo modo, a depender do quão estáticos se apresentam, controlam as possibilidades de ação das pessoas. Esse conceito foi cunhado a partir de um modelo inspirado na dramaturgia no qual há a determinação das ações dos sujeitos. Nessa perspectiva, as pessoas são compreendidas como “atores” que possuem papéis determinados a serem exercidos de acordo com a “peça teatral” na qual atuam, não havendo muitas alternativas quanto à forma de interpretar tais papéis (Davies & Harré, 1990).

Na contramão desta concepção estática de papel social que compreende que os papéis são determinados pela cultura e pela sociedade e atribuídos aos indivíduos para seguirem determinados padrões de comportamento (Braghirolli, Pereira & Rizzon, 1994), o conceito de “posição” aqui adotado é imbuído de dinamicidade, posto que as posições são criadas pelos

sujeitos nos atos de interação e nas inúmeras linhas de histórias nelas trazidas (Guanaes & Japur, 2008). Neste sentido, não existem posições pré-estabelecidas com *scripts* a serem seguidos no decorrer das interações sociais. As posições são tomadas pelos sujeitos no ato das interações, permitindo que venham à tona as identidades embebidas de experiências, emoções, crenças e valores que cada um dos interlocutores traz em suas linhas de histórias.

Corroborando as assertivas que enfatizam a dinamicidade do posicionamento, Davies e Harré (1999) afirmam que as posições são efetivadas em uma situação concreta de uso da linguagem e podem ser identificadas tanto pela observação do modo como as assertivas dos interlocutores são ouvidas e interpretadas, considerando certas polaridades de caráter (bom/mal, forte/fraco, dominante/submisso), quanto pela extração de aspectos autobiográficos das conversas (Divan, 2011). Nesse sentido, as posições apontam a forma como cada interlocutor concebe a si mesmo e aos outros, sendo importantes para a compreensão do que é dito e feito por eles. Ao desenvolver uma determinada posição, a pessoa passa a ter uma visão de mundo a partir do ponto de vista desta posição.

A compreensão da dinamicidade dos posicionamentos torna-se mais evidente quando consideramos que as posições assumidas em uma interação podem ser de primeira, segunda ou terceira ordem (van Langenhove & Harré, 1999). Dessa perspectiva, o posicionamento de primeira ordem refere-se à maneira como as pessoas, indexadas em um contexto moral, se posicionam e posicionam os outros dentro do enredo da interação. Se esse posicionamento não for questionado, o enredo interativo evoluirá sem qualquer objeção referente ao posicionamento realizado.

No entanto, quando há uma contestação do posicionamento de primeira ordem, implicando em uma posição sobre esse posicionamento inicial e não sobre o enredo original da interação, ocorrem os posicionamentos explicativos, que podem ser de segunda ou terceira ordem. No posicionamento de segunda ordem, uma das pessoas envolvidas na interação

contesta as posições inicialmente colocadas, demandando uma negociação. Esse posicionamento também é chamado de performativo e ocorre dentro da discussão em andamento. Já no posicionamento de terceira ordem, a contestação ao posicionamento original ocorre fora da discussão inicial, com a participação ou não dos primeiros envolvidos (van Langenhove & Harré, 1999).

Os posicionamentos podem ser, ainda, intencionais ou tácitos (van Langenhove & Harré, 1999). A maioria dos posicionamentos de primeira ordem será do tipo tácito, quando as pessoas envolvidas na interação não posicionam intencional ou conscientemente a si mesmas ou às outras, mas o farão com base nos valores do contexto moral que permeia a interação. Já os posicionamentos de segunda e terceira ordem sempre são intencionais.

Os posicionamentos intencionais podem ser identificados em quatro formas distintas nas situações discursivas, embora essa distinção seja apenas analítica, uma vez que provavelmente várias dessas formas de posicionamento ocorram simultaneamente. A Tabela 2 apresenta os tipos de posicionamentos intencionais cunhados por van Langenhove e Harré (1999).

Tabela 2
Tipos de Posicionamentos Intencionais

Tipos de posicionamentos intencionais	
Autoposicionamento deliberado	O indivíduo expressa sua identidade através de uma autoconsciência e autoagência, evidenciando ações realizadas por si e se apreciando como um objeto por meio do uso do pronome na primeira pessoa do singular.
Autoposicionamento forçado	Envolve uma ação inicial de outra pessoa na situação interacional e o indivíduo sente-se pressionado a se posicionar diante das expectativas ou da provocação do outro.
Posicionamento deliberado de terceiros	Ocorre quando uma pessoa, presente ou ausente, é alvo do juízo de valor, sendo posicionada intencionalmente por outra.
Posicionamento forçado de outros	Ocorre quando a pessoa se vê forçada a posicionar uma outra (que pode ou não estar presente na interação).

Fonte: van Langenhove e Harré (1999).

É mister reconhecer, no entanto, que como o posicionamento sempre ocorre no contexto de uma ordem moral específica de um processo discursivo, os direitos de autopoicionamento e posicionamento do outro não são distribuídos de forma igualitária e nem todas as situações permitem ou exigem um posicionamento intencional dos participantes (van Langenhove e Harré, 1999). Ademais, pela dinamicidade do processo, os posicionamentos mudam conforme as diferentes situações comunicacionais que ocorrem na fronteira entre os indivíduos e implica a produção de novos direcionamentos (Valsiner, 2019).

Além do autopoicionamento e do posicionamento de outrem em uma situação interacional, as pessoas ainda realizam um posicionamento em domínio intrapessoal chamado posicionamento reflexivo. Trata-se de um processo repleto de dinamicidade por meio do qual alguém se posiciona privadamente, de modo intencional ou não, a partir de e no desenrolar das histórias contadas para si mesmo (Harré & van Langenhove, 1999). Esse tipo de posicionamento afeta e é afetado pelas formas como uma pessoa se posiciona para outra nas interações que vivencia.

Tal como ocorre com os demais tipos de posicionamento, as posições reflexivas têm natureza dinâmica, portanto emergem e se modificam constantemente conforme a evolução dos enredos interacionais e das narrativas intimamente vivenciadas. Isto ocorre porque, embora seja um processo intrapessoal, o posicionamento reflexivo não ocorre de modo isolado mas, ao contrário, está associado e submetido aos sistemas axiológicos e normativos do contexto e da cultura os quais atuam como “guias” de como as pessoas se posicionam em determinados contextos (Harré & van Langenhove, 1999).

Diante do exposto, é notório que a dinâmica do posicionamento não ocorre de modo passivo. Na verdade, tal como Bakhtin/Volóshinov (1929/2014) enfatizou com relação às interações dialógicas, existe uma certa tensão que mobiliza os participantes da interação em suas tomadas de posição. Isto ocorre porque existe uma estranheza entre eles, posto que cada

pessoa leva para a interação diversas interpretações a respeito da situação com base em seus valores, suas experiências e vivências, suas concepções sobre si e seus conhecimentos sobre o mundo. Assim, “o discurso e os pensamentos dos outros contém estranheza que o Eu tenta superar, impondo seu próprio significado no outro, ou se apropriar, fazendo com que seja parte de seus próprios pensamentos e de seu próprio discurso” (Marková, 2006, p. 151).

Deste modo, considerando a relatividade das posições e as idiossincrasias, os horizontes de visão dos interlocutores podem ser extremamente distintos, antagônicos, inclusive. Assim, ainda que uma pessoa seja posicionada por seu interlocutor, ela pode ou não acatar tal posicionamento e, em caso de recusa, essa posição poderá ser refutada e reformulada por ele, posto que a dinâmica dos posicionamentos de si envolve a contradição, a refutação, a contestação ou o acatamento das posições construídas na interação. Essa dinamicidade decorre da mutualidade na produção de posições, uma vez que os participantes de uma interação são concomitantemente produtores, autores e plateia do “drama” que protagonizam (Davies & Harré, 1999).

Por ocorrer no curso das interações, o posicionamento está inevitavelmente imbuído de questões de ordem moral (Moghaddam, 2003). Tal característica implica que qualquer tentativa de compreensão das posições tomadas pelos sujeitos exige ponderações acerca da cultura da qual eles participam, posto que os pressupostos culturais integram a constituição do senso de si, baseando-se nos discursos sociais. Deste ponto de vista, os discursos são executados culturalmente e é por meio das interações linguísticas e de construções discursivas cultural e historicamente fundamentadas que os sujeitos se posicionam e são posicionados, constituindo-se publicamente como agentes na sociedade (Carbaugh, 2003).

Alicerçados neste aporte conceitual, concebemos que a dinâmica dos posicionamentos dos interlocutores nos processos dialógicos se relaciona aos significados levados por eles para cada novo encontro e são promovidos pelo excedente de visão que cada um possui sobre o

outro. Desta feita, a partir dos acabamentos estéticos realizados pelos sujeitos da interação, ocorrem as interpretações das quais decorrem os posicionamentos e reposicionamentos dos envolvidos.

2.4 OS CONCEITOS LOTMANIANOS COMO APORTES PARA A PSICOLOGIA

Embora Yuri Lotman não tenha sido um teórico da psicologia, consideramos que alguns conceitos desenvolvidos por ele no campo da Semiótica da Cultura (Lotman, 1998), tais como semiosfera, fronteira e tradução, possam subsidiar nosso estudo na busca da compreensão dos processos de desenvolvimento dos participantes desta pesquisa.

Dentre os mais conhecidos e referenciados postulados lotmanianos está o conceito de semiosfera, sugerido por Lotman para designar o espaço semiótico. Tal concepção originou-se como uma analogia ao conceito de biosfera desenvolvido por Vladimir Vernadsky (1863-1945) (Américo, 2017; Kirchof, 2010). Para Lotman, a semiosfera engloba todo o domínio de sentidos e é composta por um conjunto de sistemas semióticos que, localizados na cultura, estão em constante interação e “se entrecruzam como um ‘*continuum* semiótico’” (Kirchof, 2010, p. 68).

Além disso, a semiosfera deve ser compreendida como um conjunto dinâmico, um sistema de sistemas, composto por “subsemiosferas” (Kirchof, 2010) portadora do paradoxo de ser concomitantemente homogêneo e heterogêneo. Se por um lado, a homogeneidade da semiosfera permite sua definição e a diferencia de outras semiosferas, por outro, internamente, os diversos textos que a compõem interagem entre si em complexas relações por meio das diferentes linguagens da cultura (Américo, 2017; Kirchof, 2010), evidenciando seu caráter heterogêneo.

O espaço homogêneo da semiosfera é circundado e margeia-se com outras semiosferas através de um divisor abstrato denominado por Lotman como “fronteira” (Américo, 2017). Essa fronteira tem um caráter essencial na manutenção e na dinamicidade da semiosfera, pois ao

mesmo tempo que a preserva como una, possibilita que ela entre em contato com o espaço extrasemiótico, viabilizando a troca de informações com o que está fora dela.

É nesse sentido que a fronteira é considerada como uma zona de bilinguismo cultural, uma vez que é nela que os textos externos são recepcionados e traduzidos para a linguagem interna da semiosfera, ao mesmo tempo em que as mensagens dessa semiosfera se dirigem para fora dos seus limites, sendo assimiladas por outras semiosferas, em um processo bilateral. Assim, podemos dizer que a fronteira tem um caráter ambíguo, pois além de separar uma semiosfera de outras, também as une, pertencendo, deste modo, a ambas (Américo, 2017).

O mecanismo de tradução (seleção, filtragem e adaptação) de mensagens de um sistema externo para dentro de uma certa semiosfera é realizado por meio de “filtros” que estão na fronteira. “Nesse processo, a informação é recodificada para os códigos aceitos na semiosfera em questão” (Américo, 2017, p. 9). Daí a ideia de que a fronteira é fonte de enriquecimento e renovação da semiosfera.

Como dissemos anteriormente, internamente a semiosfera é caracterizada pela heterogeneidade, havendo uma relação dinâmica entre os textos e as linguagem existentes. Conforme Lotman (1996), existe uma considerável diferença entre o centro e a periferia da semiosfera. Enquanto o centro é inativo e apresenta processos estáveis, a periferia, devido à sua proximidade com a fronteira, é dinâmica e representa um elemento catalisador da cultura. Isso reflete, por meio da geração de novos textos culturais, as constantes trocas de informações com outras semiosferas.

No entanto, mesmo estando “localizadas” em diferentes “lugares”, as linguagens e os textos culturais da semiosfera permanecem em constante interação e disputam o lugar central do sistema. Assim, textos que ocupavam a periferia podem passar a ocupar um lugar central e vice-versa, evidenciando o caráter dinâmico da semiosfera (Américo, 2017).

2.5 O CONCEITO DE “AXIOSFERA”, EM UM DIÁLOGO ENTRE LOTMAN E A PSICOLOGIA

Nesta tese, temos buscado enfatizar o caráter ético do conceito bakhtiniano de estética (Bakhtin, 2010) para a defesa do conceito de estética de si o qual considera a valoração da ação ética dos atos de acabamento localizados axiologicamente nas interações.

Concomitantemente, consideramos a admissão de Lotman quanto à existência de “subsemiosferas” compostas por diferentes linguagens e textos culturais, que adquirem uma identidade própria dentro das semiosferas a partir de uma maneira específica de organização de determinadas informações (Kirchof, 2010, p. 64).

Neste sentido, tendo como foco a dimensão ética da constituição estética de si, aventamos um desdobramento do conceito lotmaniano de subsemiosfera e **propomos o conceito de axiosfera que pode ser compreendido como uma subsemiosfera a qual tem como principais textos culturais os valores compartilhados em um determinado sistema.** Deste ponto de vista, tal como ocorre com a semiosfera, as axiosferas são concomitantemente homogêneas e heterogêneas, unas e diversas e possuem uma dinamicidade viabilizada pelas trocas de informações que ocorrem nas fronteiras.

Assim, ao considerarmos o desenvolvimento humano, podemos refletir que o contato de um sujeito com sistemas distintos de valores, ou seja, com diferentes axiosferas, pode impulsionar seu desenvolvimento. Isso porque a troca e a tradução de textos que ocorrem na fronteira entre esses sistemas, possibilitada pela permeabilidade fronteira, pode gerar uma relação de tensão e exigir que os sujeitos assumam posicionamentos.

2.6 PSICOLOGIA CULTURAL E RELIGIÃO

As religiões são construções culturais que historicamente foram fundamentais na organização da vida coletiva de diversas sociedades no processo de construção histórica, ideológica e política da humanidade. De modo geral, as religiões estabelecem regras de conduta a serem seguidas por seus membros e muitas destas regras não tratam apenas de ações referentes à relação entre o fiel e a instituição ou comunidade religiosa à qual ele é filiado. Ao contrário, elas “versam também sobre o *modus vivendi* dos indivíduos dentro e fora da religião; indicam como ele deve se comportar, inclusive quando estão na praça pública” (Gabriel, 2018, p. 98).

Uma visão durkheimiana da religião a concebe como um produto da sociedade por se tratar de um sistema de crenças e comportamentos que expressam os valores e ideais de um determinado grupo humano. De igual modo, Piazza (1976) arrazoar que, embora a experiência religiosa seja individual, são as estruturas sociais da comunidade que a enformam e/ou a materializam, de modo a engendrar uma coesão social. Corroborando essa ideia, Belzen (2010) afirma que assim como não existe uma linguagem privada, também não existe uma religião privada, uma vez que “ela é sempre constituída, modelada e mesmo mantida através de repetidos compromissos com arranjos, convenções e acordos prévios” (Piazza, 1976, p. 126).

No entanto, além da atuação como elemento de estruturação social, a religião também desempenha um papel significativo na formação da pessoa. Conforme Geertz (1926/2008), as ideias, os valores, os atos, e até mesmo as emoções humanas, são produtos culturais. Assim, sendo uma construção cultural, a religião ou os símbolos religiosos estabelecem disposições e motivações poderosas, penetrantes e duradouras, as quais contribuem fortemente para a criação de uma concepção de mundo, por parte do sujeito, que lhe pareça singularmente realista.

Com base nesse ponto de vista, compreendemos que os fenômenos psicológicos são culturais na medida em que são artefatos sociais que têm seu conteúdo, seu *modus operandi* e sua dinâmica de relações socialmente criados e partilhados por um grupo de indivíduos e

integrados com outros artefatos sociais (Ratner, 2002). Assim, todos os fenômenos concretos que pertencem à realidade psíquica são determinados por um enquadramento cultural; e a religiosidade, bem como outros aspectos característicos dos humanos, é constituída como um fenômeno cultural no qual a vida psíquica se expressa (Belzen, 2010).

Na perspectiva da Psicologia Cultural, a religião é vista, portanto, como um sistema cultural e simbólico que se configura como um conjunto de elementos culturais que participa da orquestração das experiências humanas e da sua tomada de sentido. Essa orquestração funciona tanto no ambiente intrapessoal, por meio de valores e ideias internalizadas, quanto no interpessoal, através de interações do indivíduo com as mais diversas alteridades, os discursos, os ritos e os objetos culturais (Zittoun, 2006). Deste modo, religião pode ser considerada tanto um guia externo quanto um mediador interno do indivíduo (Baucal & Zittoun, 2013).

Partimos do entendimento de que à medida em que o sujeito participa de uma determinada comunidade religiosa, ele se familiariza com os discursos, as práticas, as histórias, os ritos, os objetos e os símbolos religiosos, ou seja, se familiariza com os significados compartilhados pelos adeptos daquela religião (Belzen, 2010). A partir dessa familiaridade, o sujeito começa a interagir com esses significados de tal modo que eles passam a constituir uma parte importante na construção da narrativa de seu mundo, ocupando um lugar no seu desenvolvimento e na organização do seu *self*.

Isto ocorre porque, considerando a multiplicidade de vozes sociais que compõem o ambiente intrapsíquico, por meio da experiência religiosa, alteridades “reais” ou “imaginárias”, pessoas conhecidas ou antepassados e mesmo personagens de histórias, passam a habitar esse ambiente constitutivo do *self*. Assim é possível ao sujeito travar relacionamentos com deuses, espíritos, santos e/ou autoridades religiosas, o que faz com que essas alteridades passem a compor a sua construção narrativa do mundo (Belzen, 2009).

À vista disso, podemos dizer que as religiões oferecem ao sujeito ferramentas de mediação para os diálogos com alteridades presentes ou ausentes, como as divindades e os ancestrais. O outro com o qual o sujeito se relaciona pode estar próximo ou distante, ser real ou imaginário, e, ainda assim, pertencer a um grupo e manter continuidade coletiva através do tempo e da história (Baucal & Zittoun, 2013).

Além disso, as religiões dão suporte ao sujeito na constituição e manutenção do sentimento de continuidade e pertença, pois grande parte dos rituais dos grupos religiosos são recursos por meio dos quais se reforça ou se valida a pertença da pessoa a esse grupo. Assim, rituais ligados ao nascimento, à nomeação e ao sacerdócio, por exemplo, por seu caráter de continuidade, constituem memórias interpessoais e influenciam na regulação das relações do sujeito com os outros, com o conhecimento religioso e consigo mesmo, por lhe subsidiarem com elementos para a produção do conceito de si (Zittoun, 2006).

Em termos sucintos, podemos dizer que a religião oferece sistemas semióticos e discursos ideológicos para determinados grupos, de modo que os significados embrenhados nesses discursos sejam compartilhados por seus membros. Por meio das interações dialógicas e a partir de suas experiências idiossincráticas com esses significados compartilhados e com todos os outros significados construídos no transcurso da sua história de vida individual, o sujeito internaliza estes significados, podendo utilizá-los como recursos que lhes permitam apoiar e enriquecer o seu conceito de si, bem como o seu autodiálogo e a compreensão de seus sentimentos, ações e pensamentos (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2009; 2010; 2012). Ademais, os significados internalizados podem também mediar o diálogo do sujeito com os outros e o seu sentimento de pertença.

A esse respeito, corroboramos a assertiva de Madureira e Branco (2014) ao arazoarem que “quando as crenças se tornam efetivamente arraigadas emocionalmente, adquirem um poder motivacional intenso que conduz à construção de valores” (p. 366). No entanto,

consideramos que mesmo os valores vigorosamente enraizados no sujeito estão suscetíveis a novas experiências e novos processos de significação, uma vez que esses são constituídos a partir dos elementos sociais, históricos e culturais que, amalgamados às experiências idiossincráticas, conferem ao sujeito uma singularidade e um incessante devir.

2.7 RACISMO ESTRUTURAL E RACISMO RELIGIOSO NO BRASIL

Falar sobre religiões de matrizes africanas no Brasil implica, necessariamente, realizar uma discussão sobre o racismo religioso, uma vez que o racismo é o componente nuclear das diversas formas de violência que ocorrem em nosso país, em decorrência da filiação religiosa (Nogueira, 2020), e que os adeptos dessas religiões são seus principais alvos. É nesse sentido que, nesta tese, utilizamos o termo “racismo religioso” ao invés de “intolerância religiosa”, pois o compreendemos como um dos tentáculos do racismo estrutural e institucional (Almeida, 2019) que acomete o Brasil desde o período colonial. Esse racismo tem sido aplicado de maneira sistemática, funcionando como um instrumento altamente eficaz no processo de imposição da dominação social, cultural, política e religiosa sobre os negros que foram sequestrados na África e escravizados no Brasil, assim como sobre seus descendentes.

Conforme Santos (1984), embora os europeus do século XVI não tenham sido os inventores da escravização de pessoas, foi principalmente a partir dos anos 1500 que os colonialistas da Europa Ocidental passaram a utilizar a cor da pele como justificativa para escravizar e explorar aqueles que denominavam “povos de cor”. Conforme sua retórica, os negros eram naturalmente incapazes, inferiores e selvagens, o que justificava e legitimava sua escravização como uma forma de civilizá-los. Na verdade, tal discurso não passava de uma tática escravagista que consistia em tirar o senso de humanidade dos africanos para tornar a submissão possível (Tena, 2020). Assim, historicamente, a estrutura colonialista organizou e formatou, política e socialmente, a noção racial como “uma categoria discursiva em torno da

qual se organizou um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão” (Hall, 2003, p. 69).

O genocídio físico e ontológico instaurado pela escravização dos povos africanos foi conceituado por Marimba Ani (1994) como *maafa* ou o “Holocausto Africano” (Nobles, 2009). Trata-se de um termo em Kiswahili¹⁰ que significa “o grande desastre” e se refere a todo o sofrimento e ao estado de miséria e negação da humanidade e do direito de existir, impostos a esses povos, o que foi viabilizado pelo aparato bélico dos colonizadores e pela falsificação e apagamento da história para a imposição do modelo e dos valores europeus como universais (Nascimento, 2008). Assim, “a violência civilizatória de apropriação material era, na verdade, precedida pela violência cultural e simbólica – uma operação de semiocídio em que se extermina o sentido do outro” (Sodré, 2017, p. 101) e, por que não dizer, uma operação de axiocídio, no qual os valores africanos também foram subalternizados e sentenciados ao extermínio. Desta forma, mais do que uma base material e do que uma ocupação de território, o colonialismo e a escravização forneceram uma estrutura imaginária que organizou a ação subjetiva na qual a negação da alteridade, pela construção da diferença entre o europeu civilizado e racional e os “outros” selvagens e primitivos, se traduziu na base das relações sociais concretas (Fanon, 2008), estabelecendo uma hierarquia racial e cultural (Gonzalez, 1988).

Na implementação desse projeto de dominação e hierarquização entre pessoas, culturas e, em última instância, entre formas de existir, a religião católica, professada pelos colonizadores, foi um instrumento muito útil e altamente eficaz para a estigmatização, o apagamento e o silenciamento contumaz das religiosidades africanas vivenciadas pelos escravizados no Brasil. “Desde a invasão pelos portugueses, a religião cristã foi usada como

¹⁰ Kiswahili: Língua nativa africana do século X que passou a assumir papel de língua internacional, com abrangência territorial e ideológica significativa no território africano (Mukuthuria, 2019).

forma de conquista, dominação e doutrinação, sendo a base dos projetos políticos dos colonizadores” (Nogueira, 2020, p. 20). Alicerçado no racismo e empreendido por meio de práticas discursivas elaboradas com este fim, o processo de estigmatização das religiosidades africanas as configurou como arcaicas e primitivas, assim como todo o seu rico conjunto de práticas culturais e valores civilizatórios (Santos, 2019), demonizando-as e as alcunhando como representações de um mal que deveria ser combatido e exterminado. Nesse contexto, o racismo religioso empreendido no Brasil não incidiu somente sobre os adeptos das religiões de matrizes africanas, mas também sobre sua dinâmica civilizatória, seus valores, saberes, filosofias, sistemas cosmológicos, crenças e práticas rituais, atingindo, enfim, sua existência, sua origem preta e sua episteme (Nogueira, 2020).

Esse racismo religioso, perpetrado contra as religiosidades de matrizes africanas há mais de quinhentos anos, atravessou os séculos e atualmente ainda é sofrido por seus adeptos, que são cotidianamente submetidos às mais diversas formas de violência, evidenciando “as continuidades de um sistema de dominação, de matriz colonial escravista, que hierarquiza os seres humanos” (Pires & Moretti, 2016, p. 15). Os estigmas e preconceitos contra o negro, em geral, e contra as religiões de matrizes africanas em particular, foram cristalizados (Santos, 2019) de modo que até os dias atuais as marcas com a estampa da inferioridade e da barbárie imputadas à religiosidade de origem africana permanecem no imaginário social (Fernandes, 2017).

Essa cristalização do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas é evidenciada pelos dados do relatório *Respeite o Meu Terreiro – Mapeamento do Racismo Religioso Contra Os Povos Tradicionais de Religiões de Matriz Africana*, divulgado em julho de 2022. Essa pesquisa foi realizada pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde em parceria com o Ilê Omolu Oxum. Na ocasião foram ouvidas lideranças de 255 comunidades tradicionais de terreiros e 78% dos entrevistados relataram que membros de suas comunidades

já sofreram algum tipo de violência, física ou verbal, por racismo religioso (Renafro & Ilê Omolu Oxum, 2022).

A permanência desse imaginário colonial vai reproduzindo as estruturas das relações sociais que são responsáveis pela manutenção da desigualdade sociorracial vivenciada nos dias atuais e atuam como “uma engrenagem própria do capitalismo e da racionalidade moderna que é constantemente reajustada por novos motivadores, repertórios e agentes” (Rocha, 2022, s.p.).

Dados do Atlas da Violência 2023, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (IPEA, 2023) evidenciam que as violências perpetradas contra negros, construídas a partir do processo de escravização, ainda repercutem fortemente nos dias atuais, tendo sido ampliada nos últimos anos. O Atlas aponta que os negros são a maioria das vítimas de mortes violentas no Brasil. No ano de 2021, a população negra respondeu por 77,1% dos mortos, com uma taxa de 31 homicídios para cada 100 mil habitantes. Assim, o risco relativo de uma pessoa negra ser vítima letal aumentou entre 2019 e 2021, passando de 2,6 para 2,9 – mostrando que, quando se trata de violência letal, o cenário da desigualdade racial piorou.

Além das incontestáveis violências letais às quais os negros são diariamente submetidos, o processo de racialização que os desumaniza e inferioriza, em oposição a uma suposta superioridade dos brancos, impacta sua psique, imprimindo uma intervenção violenta na formação da subjetividade daquele que é racializado (Fanon, 2008), posto que “uma vez derrotado e dominado, [ele] acaba por aceitar e internalizar essa ideia” (Nogueira, 2020, p. 47). Conforme Nobles (2009), a escravidão resultou no descarrilamento da trajetória do desenvolvimento africano, tanto no sentido mais amplo em termos de socialização, educação, cultura, padrões de governo e vida familiar dos povos escravizados, quanto no sentido mais estrito, referente aos processos individuais de desenvolvimento das pessoas envolvidas.

Com a “abolição inconclusa da escravatura” (Piedade, 2017), dadas as mazelas deixadas por ela, os efeitos desse descarrilamento continuaram e continuam atingindo os descendentes

dos escravizados que, embora não vivam o horror da escravidão, experienciam reiteradamente “o horror do embranquecimento” (Veiga, 2019). Assim, a constante disseminação do discurso escravagista de que a condição humana está condicionada à branquitude atinge seu objetivo de “amesquinhar, humilhar e desprezar o oprimido, convencendo-o de sua própria inferioridade” (Souza, 2021, p. 132). Essa estratégia configura-se como um ataque psicológico aos negros e finda por levá-los à negação de sua negritude, causada pela vivência de vergonha de sua cor e pelo ódio a si mesmo, internalizados cotidianamente, e ao desejo de uma aproximação da brancura.

Baseado nesse contexto, Fanon (2008) discute a ideia que deu título ao seu livro *Peles negras, máscaras brancas*, referindo-se à noção de que, em face ao ataque psicológico cotidiano, os negros são compelidos a adotar padrões de comportamento e identidades culturais brancas como uma forma de buscar aceitação e integração na sociedade. Por isso a alusão às máscaras brancas que ilustram o desejo dos negros pela branquitude e, conseqüentemente, um desprezo de seu próprio eu. “Por ser uma negação fundamental do mérito e do valor intrínseco da pessoa, o resultante “desejo de se aproximar da brancura” torna-se uma condição psicológica debilitante, patológica e destrutiva” (Nobles, 2009, p. 288) que distancia os negros do senso de africanidade e da noção afrocentrada de pessoa humana, que é fundamentada na interação com as ancestralidades e as divindades africanas.

A respeito dos efeitos psicológicos do processo de racialização nos descendentes de africanos, Akbar (1981) identificou alguns tipos de desordem de personalidade: (a) desordem do ego alienado, na qual o indivíduo se aliena em relação a si mesmo, tendo desagrado por seu fenótipo e por tudo o que lhe recorde a aparência física de um africano; b) desordem do ser contra si mesmo, em que o indivíduo hostiliza a si e ao próprio grupo, identificando-se fortemente com o grupo dominante a ponto de imitá-lo em ações contra seu próprio grupo; e c)

desordem autodestrutiva, na qual o indivíduo foge da realidade por meio de atitudes autodestrutivas, como o uso de drogas ilícitas e o envolvimento com a criminalidade.

Do nosso ponto de vista, com base na perspectiva teórica da Psicologia cultural, compreendemos que o sofrimento psíquico causado pelo racismo religioso e experimentado pelos adeptos de religiões de matrizes africanas interfere diretamente em seus processos de desenvolvimento e na constituição estética de si, demandando uma constante necessidade de reorganização estética por parte desses indivíduos.

Diante de tantos efeitos nefastos na psique de pessoas negras em uma sociedade que mantém um discurso incrustado de supremacia branca, nos perguntamos: Como romper as heranças inscritas nas subjetividades construídas com base em um pacto da branquitude (Bento, 2022) que historicamente inferiorizou e desumanizou os africanos e seus descendentes? Como reaproximar os descendentes de escravizados de sua africanidades e da concepção africana do que significa ser uma pessoa humana? Como evitar os sofrimentos psíquicos enfrentados por crianças e jovens em decorrência do racismo religioso que os leva ao silenciamento e à negação de sua religiosidade?

Um dos caminhos possíveis para o enfrentamento desses sofrimentos é a volta às raízes africanas, de modo a posicionar a perspectiva afrorreferenciada na centralidade das interações e do desenvolvimento humano, tendo como inspiração o ideograma africano “Sankofa”. Conforme Nascimento (2008), esse ideograma significa retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro (Brandão, Trindade & Benevides, 2006). Esse retorno pode ser viabilizado pela busca da “afrocentricidade”, a qual se refere a “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” (Asante, 2009, p. 93).

A partir dessa perspectiva, os africanos e seus descendentes, nomeados por Asante (2009) como afro-diaspóricos, localizam-se dentro de sua própria história, a partir de sua cultura

e de seus referenciais epistêmicos para a construção de suas narrativas. Além disso, essa recentralização convida as pessoas à agência de suas vidas, de modo a “protagonizarem suas trajetórias históricas e sua ancestralidade africana” (Tena, 2020, p. 17).

Diante disto, e partindo da assertiva de Pereira (2021) de que o terreiro é “o espaço propulsor de princípios filosóficos e valores civilizatórios impulsionadores da vida, de organização social, da dinâmica, um ambiente educativo” (p. 75), compreendemos que é nas comunidades de axé que a afrocentralidade historicamente foi e continua sendo viabilizada. Isso porque os valores civilizatórios africanos e os conhecimentos da ancestralidade permaneceram resguardados ao longo do tempo. Conforme Sodré (2017), a comunidade de terreiro

inaugura uma experiência inédita no interior de um ordenamento social hegemônico e implica um tipo novo de subjetivação em que ocupam um primeiro plano: a experiência simbólica do mundo, o primado rítmico do existir, o poder afetivo das palavras e ações, a potência de realização das coisas, as relações interpessoais concretas, a educação para uma boa vida e para a boa morte, o paradigma comunitário, a alegria frente ao real e o reconhecimento do aqui e agora da existência (p. 100).

A partir dessa perspectiva, as comunidades de terreiro são compreendidas como *locus* de resistência que operam na contramão do discurso escravagista, reafirmando a humanidade e a potência dos povos africanos e de seus descendentes. Tal reafirmação se efetua por meio da propagação dos valores civilizatórios que compõem os sistemas culturais e filosóficos cujos saberes e significados estão alicerçados nas cosmopercepções africanas e na potência da força vital distribuída e vivenciada em comunidade (Lopes & Simas, 2021). Tais valores “se apresentam como os principais responsáveis pela manutenção de uma cultura sólida e viva, relacionada com as transformações espaço-temporais e aos ciclos socioafetivos de descendentes de africanos/as no espaço do terreiro” (Pereira, 2021, p. 72).

Assim, os valores civilizatórios da Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/Axé e Oralidade (Gama & Cabral, 2021; Sant’Ana, 2005; Trindade, 2005), formados a partir das várias influências étnicas herdadas de ancestrais africanos, são transmitidos e vivenciados nas comunidades de terreiro. Tais valores localizam os filhos de santo dentro de sua própria história e ancestralidade e fortalecem sua autoestima pelo reconhecimento da potência da coletividade e daqueles que vieram antes deles.

As crianças, jovens e adultos desse universo cultural têm acesso aos conhecimentos das forças místicas e cósmicas que comandam o universo, seus destinos, as relações terrenas, históricas e culturais (Xavier, 2005). Além disso, as vivências religiosas viabilizadas no solo sagrado dos terreiros fortalecem os vínculos entre os filhos de santo e as divindades por meio dos rituais realizados. Tais rituais distribuem a energia vital circulante e possibilitam o revigoramento daqueles que participam dos atos litúrgicos, porque, do ponto de vista africano, “ser humano é ser um espírito em contato constante com os poderes espirituais que habitam o invisível, é ser expressão singular da infinitude e da força do divino” (Nobles, 2009, p. 292).

Assim, estar no terreiro traz aos religiosos sensações absolutamente contrárias àquelas impostas pelo discurso colonialista, pois o corpo é visto como repositório do orixá, templo sagrado que tem o privilégio de possibilitar a vinda da divindade à terra. Desta feita, além das comunidades de terreiro serem repositórios e distribuidores dos saberes, valores e significados afrorreferenciados (Nogueira, 2020), elas configuram-se como *locus* de fortalecimento espiritual, potencialização e transformação dos filhos de santo no fomento do agenciamento de suas vidas para o enfrentamento das situações de racismo religioso que lhes alcançam.

A partir da compreensão de que o conhecimento da história, dos saberes e dos valores afrorreferenciados viabilizado nos terreiros tem o potencial de contribuir para o esfacelamento da visão escravagista que inferioriza e desumaniza o negro (Nogueira, 2020), muitos estudiosos

(Bins & Molina Neto, 2017; Gomes, 2020; Junqueira, 2018; Macedo, Maia & Santos, 2019; Pires & Moretti, 2016; Rodrigues, 2020; Russo & Almeida, 2016; Santos, 2018) defendem que tais conhecimentos distribuídos nas comunidades de axé devem ser levados para os espaços escolares. Desse modo, podem possibilitar sua circularidade, proporcionar discussões, ampliar as aprendizagens e reduzir, gradativamente, as consequências nefastas do racismo, realizando uma “ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento” (Gomes, 2020, p. 224).

Com vistas a viabilizar a implementação de uma educação antirracista, em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada no Brasil a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e estabeleceu a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. (Brasil, 2003). Conforme essa legislação, o conteúdo programático da educação básica deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Esta lei, considerada um marco na educação brasileira, é fruto da incansável luta do movimento negro na busca pelo reconhecimento e pela valorização da presença africana no Brasil. É uma forma de garantir que uma outra versão da História, que não foi contada pelo colonizador, seja apresentada aos estudantes, de modo a recuperar a visão do negro como protagonista dessa narrativa, garantindo-lhe a possibilidade do deslocamento do lugar de objeto para o lugar de sujeito detentor de saberes, crenças, valores e técnicas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. A esse respeito, Nunes (2017) assinala que o desenvolvimento pleno da humanidade das crianças negras passa pela existência de uma rede escolar que não reproduza os estigmas raciais em sua dinâmica pedagógica.

Contudo, apesar do inegável avanço que significou a promulgação da Lei 10.639, sua implementação nas instituições escolares ainda não se efetivou por completo (Santos, 2018; Oliveira & Lage, 2016; Silva & Borges, 2021; Silva, Teixeira & Ferraz de Castillo, 2022). Isso aponta para a necessidade de uma fiscalização mais efetiva do poder público e da proposição de formação dos profissionais de educação a esse respeito de modo a garantir que os direitos à liberdade de expressão e religiosa dos estudantes sejam respeitados.

2.8 EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Historicamente, as emoções têm sido objeto de estudos de pesquisadores de diferentes áreas. Dentre as grandes correntes teóricas da psicologia que tentaram explicar o conceito da emoção e sua atuação no funcionamento psíquico humano, constatamos, por um lado, sob uma visão biologizadora, as teorias naturalistas que consideram as emoções como respostas imediatas e biologicamente determinadas por processos e mecanismos naturais. Sob essa perspectiva, elas ocorreriam ancoradas “na herança biológica da ancestralidade animal do homem” (Costa & Pascual, 2012, p. 629), sendo totalmente independentes da cognição e dos contextos sociais. Por outro lado, a teoria construcionista social defende que as emoções humanas adultas dependem de conceitos sociais. Sob essa perspectiva, “os [conceitos] sociais sustentam que as emoções dependem de uma consciência social relativa a quando, onde e o que sentir, bem como quando, onde e como agir. A cultura fornece um ‘nicho’ ou ‘ethos’ que é um conjunto de diretrizes para o sentimento” (Ratner, 1989, p. 212).

Vigotski¹¹, como um teórico desenvolvimentista, foi um dos primeiros estudiosos a contrapor-se às teorias psicológicas naturalistas dominantes à época, defendendo a existência

¹¹ Por originalmente ser escrito em outro alfabeto, o nome de Vigotski tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental. No corpo desta tese, optamos por utilizar “Vigotski” por aproximar-se mais da grafia em Língua Portuguesa. Contudo, nas referências, mantivemos as grafias utilizadas pelos autores referenciados.

de uma natureza cognitiva e significativa das emoções (Ratner, 1989). Dentre as teorias rebatidas teoricamente por ele, estavam aquelas desenvolvidas por Herbert Spencer (1820-1903) e Théodule Ribot (1823-1891), baseadas na perspectiva naturalista do evolucionista Charles Darwin (1809-1882). Essas teorias assumiam que as emoções são fortemente vinculadas a vestígios de reações intuitivas dos animais e têm um caráter eminentemente biológico, sendo, portanto, apenas desencadeadas irreflexivamente em resposta a uma determinada situação (Costa & Pascual, 2012; Machado et al., 2011; Vigotsky, 2004).

Outra teoria duramente criticada por Vigotski foi a teoria organicista, preconizada pelo psicólogo Willian James (1842-1910) e pelo fisiologista Carl Large (1834-1900). Fundamentada em um paradigma cartesiano, dualista e dicotomizado, a teoria organicista considerava uma cisão entre razão e emoção, compreendendo esta última como um irrelevante epifenômeno resultante de processos meramente biológicos e desprovidos de reflexão (Costa & Pascual, 2012; Machado et al., 2011; Souza, 2019; Vigotsky, 2004).

Para Vigotski, embora as emoções humanas indiscutivelmente apresentem um radical biológico (Vigotsky, 2001), elas não podem ser resumidas a reações decorrentes exclusivamente de estímulos perceptuais, tal qual ocorre com os animais. Ao contrário, para o autor, as emoções devem ser consideradas como resultantes da relação intrínseca entre aspectos biológicos, culturais e históricos, sendo, portanto impregnadas do caráter social construído nas relações estabelecidas pelos indivíduos no meio no qual estão inseridos (Costa & Pascual, 2012; Machado et al., 2011; Vigotsky, 2004). Desta perspectiva, até as emoções tidas como mais instintivas e reativas relacionam-se com mais intensidade à percepção psicológica das alterações que ocorrem no corpo do que com a própria dinâmica da materialidade desses processos (Abreu, 2017).

Assim, partindo de uma perspectiva desenvolvimentista, Vigotski considera a emoção como uma função psicológica superior culturalizada que desponta como sistema elementar de

natureza biológica e desenvolve-se, complexificando-se em um processo psicológico superior resultante das relações sociais e culturais experimentadas pelos sujeitos (Abreu, 2017; Costa & Pascual, 2012; Machado et al., 2011; Vigotsky, 2004). A esse respeito, Abreu (2017) afirma que “Vygotsky enfatiza a supremacia dos processos históricos que, ao esculpirem culturalmente relações sociais determinam o sabor e a textura das emoções dos indivíduos nessa cultura envolvidos” (p. 31).

Deste ponto de vista, mesmo as emoções permeadas por correlatos do universo animal e observáveis em bebês humanos, como a alegria, a tristeza e o medo, transformam-se, gradativamente, em processos superiores mediados social e conscientemente, “transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento” (Toassa, 2009, p. 143), perdendo, assim, a sua qualidade natural e espontânea nos humanos adultos. Isto porque, embora a biologia desempenhe a função abstrata de atuar como um substrato potencializador das emoções, ela não é sua determinante, cabendo à cultura a função de transformar esse potencial em emoções concretas (Ratner, 1988; 1989; Vigotsky, 2004).

Com o intuito de discorrer sobre o desenvolvimento e a complexificação das emoções, Ratner (1989) toma como exemplo a emoção “ciúme”. Conforme o autor, em animais e bebês humanos, o ciúme explicitado está arraigado a uma predisposição involuntária à sobrevivência e trata-se da expressão de um desejo instintivo de alcançar um objeto de desejo para si. Já o ciúme experimentado por um humano adulto aponta para uma noção construída e compartilhada socialmente de “propriedade exclusiva”, a qual é projetada como uma possibilidade de perda. Contudo, em culturas em que esse conceito relacionado à posse do outro não existe, a emoção do ciúme não é significada ou experienciada pelas pessoas.

Outro exemplo dado por Ratner (1989) refere-se à vergonha, que é uma emoção que não possui um análogo natural como o ciúme. Ela é socialmente constituída a partir de padrões de conduta compartilhados que subsidiam regras de convivência baseadas na noção ética do que é

ou não aceitável em determinada cultura. Assim, a emergência dessa emoção depende, necessariamente, do conhecimento cultural dos códigos sociais e do autorreconhecimento da violação de tais códigos.

Para Vigotski, a emoção, como função mental superior, é intrinsecamente interpenetrada pelas outras funções mentais (Ratner, 1989), relacionando-se com elas não como uma soma, mas como uma “complexa trama sistemática de inter-relações e conexões” (Abreu, 2017, p. 30). Ou seja, as emoções integram-se ao intelecto, sendo mediadas cognitivamente e influenciadas pelas outras funções mentais, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre elas. Deste ponto de vista, compreende-se que é impossível que as ações do intelecto sejam compreendidas sem que se considere o papel exercido pelas emoções, uma vez que estas também estão ancoradas em valores sociais e culturais (Barbosa, 2011).

Esta compreensão vigotskiana da interconexão entre as emoções e o intelecto nos permite considerar uma aproximação entre Vigotski e Bakhtin (2010). Este último, ao falar sobre o pensamento, o considera indissociável das entonações emocional-volitivas presentes nos enunciados. Conforme o autor,

nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não se estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo. O real pensamento que age é um pensar emocional-volitivo, um pensar que entona, e essa entonação impregna de uma maneira essencial todos os momentos do conteúdo de um pensamento (Bakhtin, 2010, p. 51).

A esse respeito, Leontiev (1975) afirma que as emoções transformam as motivações e necessidades dos sujeitos em realidade tanto no nível concreto quanto no nível psicológico, de modo que ao mesmo tempo em que desencadeia ações, são desencadeadas por elas. Para González-Rey (2000), “a aparição de novas necessidades psicológicas é fonte de emoções respectivamente diferentes, que em suas novas vias de integração com outras emoções em

momentos específicos da atividade, e do estado geral do sujeito, conduzem à aparição de novas necessidades” (p. 141).

Deste ponto de vista, podemos dizer que as emoções estão no âmago das relações do sujeito com seus pares e com o mundo que o rodeia, tornando-as significativas (Magiolino, 2011). Elas adquirem sentido e significado cultural e contextualmente, participando do desenvolvimento ontológico dos indivíduos. Assim, quando uma emoção acomete uma pessoa, ela emerge numa determinada trama de relações sociais e pessoais, na história social e individual (Batista, 2011).

Como em toda a sua obra, Vigotski atribuiu à linguagem um lugar de centralidade também no que se refere às emoções. Para ele, a linguagem atua como um fio condutor que conecta os planos fisiológico e psicológico dessa função mental superior, operando tanto como organizadora quanto como um meio de expressá-la, uma vez que a subsidia com insumos para o seu desenvolvimento. Desse ponto de vista, como principal instrumento de mediação entre a vida psicológica e a vida concreta, a linguagem permite um “salto qualitativo nas funções psíquicas” (Abreu, 2017, p. 26), o que inclui as emoções. Sendo assim, do mesmo modo que quando uma emoção é expressa por meio da linguagem, ela passa a participar de um plano intersubjetivo devido à perduração na interatividade linguística (Zavialoff, 1998), concomitantemente ela vai sendo impregnada dos conteúdos, sentidos e significados compartilhados pela comunidade linguística que integra.

Este estatuto privilegiado conferido por Vigotski à linguagem no que se refere à organização e expressão das emoções aproxima-o, uma vez mais, do que Bakhtin (2014) arrazoar acerca dessa temática. Para ambos, a palavra, signo por excelência, é o elo que interconecta o universos interno do sujeito com o mundo concreto das ações. Conforme Bakhtin (2014),

por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior (2014, p. 50).

Observando o caráter desenvolvimentista de nossa pesquisa, filiamo-nos à perspectiva vigotskiana e à dos demais teóricos a ele alinhados a respeito das emoções humanas. Portanto, concebemo-las como função mental superior que se desenvolve histórica, social e culturalmente, refletindo a cultura (valores, conteúdos e significados) de um determinado contexto social construído por meio dos processos históricos de uma sociedade específica. Assim como Vigotski (2004), entendemos que o funcionamento psicológico só pode ser compreendido em sua inteireza. Portanto, além de se levar em consideração o contexto social e cultural no qual as emoções humanas emergem, é necessário que se tenha em conta que elas não ocorrem isoladamente, mas embrenhadas a outros processos mentais, sendo organizadas e expressas por meio da linguagem compartilhada.

Desse modo, entendemos que, para que as emoções humanas sejam compreendidas, é necessário, de antemão, que o caráter modificável das condições sociais, históricas e culturais de uma determinada sociedade seja considerado, de modo a entendermos que, em diferentes meios sociais, os sentimentos e emoções se manifestam de maneiras diferentes. Além disso, “as emoções representam um retrato mutante e culturalmente talhado das relações sociais e dos processos históricos que impingem determinada sociedade em direção a uma dinâmica de vida com eles acordante” (Abreu, 2017, p. 31). Destarte, depreendemos que, considerando-se o caráter histórico e contextual das emoções, à medida que os valores e os contratos sociais se modificam, as normas emocionais também vão se alterando; e essas mudanças devem ser avaliadas na análise das emoções experimentadas e expressas.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que as emoções e os sentimentos, sendo contextualmente construídos e compartilhados, são vivenciados pelas pessoas, podendo ser desencadeadores de posicionamentos e participando de seus processos de desenvolvimento e de sua constituição estética de si. No decorrer deste texto, eventualmente utilizaremos o termo “afetos” para nos referirmos aos sentimentos e emoções indistintamente, uma vez a diferenciação entre eles não é objeto de estudo desta tese.

2.9 SOBRE OS CANDOMBLÉS

Embora nosso estudo não tenha como objeto de investigação especificamente a religião do candomblé, é imprescindível que haja uma compreensão sobre suas principais características. Isso porque os participantes da pesquisa estão inseridos nesta cultura religiosa, que, como toda religião, é um sistema cultural e simbólico configurado como um conjunto de elementos que participam da orquestração das experiências humanas e da sua tomada de sentido no mundo (Zittoun, 2006). Assim, neste trabalho não temos a pretensão de detalhar os fundamentos do candomblé e nos aprofundar nos rituais realizados, mas esboçar um panorama geral e simplificado desses processos para melhor situar o leitor na compreensão dos fenômenos que perpassam a trajetória dos participantes da pesquisa.

Confessamos que escrever sobre o candomblé não é um empreendimento simples, dada toda a complexidade dessa religião e sua especificidade de ser baseada na tradição oral. Ou seja, a inexistência de um livro sagrado que contenha seu código religioso, moral e político torna “impossível a instauração de uma ortodoxia ou de uma linha comum que uniformize os milhares de centros de candomblé espalhados pelo país” (Capone, 2018, p. 17). Soma-se a essa característica o fato de não sermos professantes dessa religião, o que limita ainda mais o acesso a certos conhecimentos que são restritos aos iniciados.

Posto isto, assumindo nossa posição de pesquisadora inserida nos ilês¹² para fins da pesquisa, apresentamos alguns dos principais conceitos e preceitos dessa religião e alertamos para a existência infundável de variações a respeito das práticas realizadas. As informações aqui expostas foram sistematizadas tendo como base livros e textos de estudiosos e praticantes do candomblé e contribuições orais dos sacerdotes responsáveis pelos terreiros nos quais os participantes da pesquisa estão inseridos.

2.10 CANDOMBLÉ OU CANDOMBLÉS

O Candomblé é uma religião que nasceu no território brasileiro alicerçada principalmente nas heranças culturais, filosóficas, éticas, estéticas e religiosas trazidas pelos africanos escravizados no Brasil entre os séculos XVI e XIX. Embora guarde muitas semelhanças com as religiões tradicionais africanas, essa expressão religiosa tem especificidades e vivências que não existem em outros países do mundo, uma vez que também sofreu a influência dos povos originários e dos colonizadores, sendo classificada como uma religião de matrizes africanas.

Assim, o candomblé é uma religião dotada de uma configuração semiótica extensa e complexa com significados específicos para plantas, comidas, cores, dias da semana, dias dos meses, danças, roupas, ritos e orixás. Trata-se de um mundo ou uma cosmopercepção organizada pelo viés das divindades (orixás, inquices ou voduns, a depender da nação), no qual os adeptos buscam a interação com o sagrado e a harmonização de sua existência (Bastide, 2001; Carvalho & Silva, 2018; Kileuy & Oxaguiã, 2018; Prandi, 2001; Queiróz, 2015).

Rigorosamente falando, devemos nos referir ao termo “Candomblé” no plural – Candomblés –, considerando a pluralidade das nações africanas que influenciaram na sua

¹² Ilê: casa, terreiro ou roça de candomblé. Cf. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>.

constituição. Por esse motivo, essa denominação religiosa também é conhecida como Xangô, em Pernambuco; Tambor-de-mina, no Maranhão e Batuque, no Rio Grande do Sul. Em outros países, a partir da mesma origem africana, é conhecida como vodu haitiano, *santería* cubana, *obeah* e *kumina* jamaicanos, *winti* surinamês, dentre outras.

Dentre as inúmeras nações e os grupos étnicos africanos que foram escravizados e violentamente trazidos para o Brasil, os principais foram a bantos (provenientes de regiões onde atualmente estão Angola, Congo, Guiné, Moçambique e Zaire), os iorubás ou nagô (de cidades da atual Nigéria, como Ilexá, Oyó, Ketu, Abeokutá, Ekiti, Ondô, Ijexá, Egbá, Egbado) e os fons ou Jeje (provenientes do antigo Daomé) (Kileuy & Oxaguiã, 2018). Cada um desses grupos veio conduzido ao Brasil na condição de escravizado e então, entre os séculos XVI e XIX, africanos de diversas etnias encontraram-se aqui. Foi essa mistura de culturas e religiosidades que deu origem aos candomblés que existem atualmente no Brasil. Embora não tenham tido a oportunidade de trazer consigo quaisquer objetos que lhes possibilitassem manter algum vínculo com o seu povo, mantiveram, na memória e em seus corpos, suas culturas, suas crenças, seus hábitos e costumes. Esse legado possibilitou, posteriormente, a reinvenção da sua religião, para manutenção do contato com o sagrado.

Assim, devido à experiência diaspórica vivenciada pelas pessoas escravizadas trazidas para o Brasil das mais diferentes regiões africanas, em terras brasileiras o culto às divindades configurou-se com um caráter reinventado e miscigenado dos fundamentos religiosos. Conforme suas peculiaridades, as principais expressividades do candomblé brasileiro ligam-se à nação Bantu (ou Angola), cujas divindades cultuadas são chamadas de inquices; à nação *Fon*, a qual cultua os voduns; e à nação iorubá (ou *Ketu*), que tem como divindades os orixás. Embora essas divindades guardem certas semelhanças entre si, não é possível fazer uma correspondência direta entre elas (Kileuy & Oxaguiã, 2018). Esses fundamentos deram origem ao nosso Candomblé, no qual, em um mesmo espaço sagrado, conhecido como roça, *egbé* ou

terreiro, cultuam-se vários orixás, inquices ou voduns (Adad, 2015; Botelho & Nascimento, 2011; Carvalho & Silva, 2018; Queiróz, 2015).

Isso se deu porque cada grupo de pessoas que aqui chegava escravizado era dispersado e enviado para diferentes partes do país. Assim se evitava a convivência entre companheiros da mesma etnia, impedindo, por conseguinte, possíveis organizações “subversivas”. Dessa maneira, os escravizados de um mesmo povo eram separados para que não houvesse qualquer identificação ou sentimento de pertença de uns para com os outros. Foi nesse contexto que diferenças culturais existentes no continente africano tiveram que ser superadas, pois somente por meio da irmanação seria possível dar continuidade às suas culturas e religiões (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

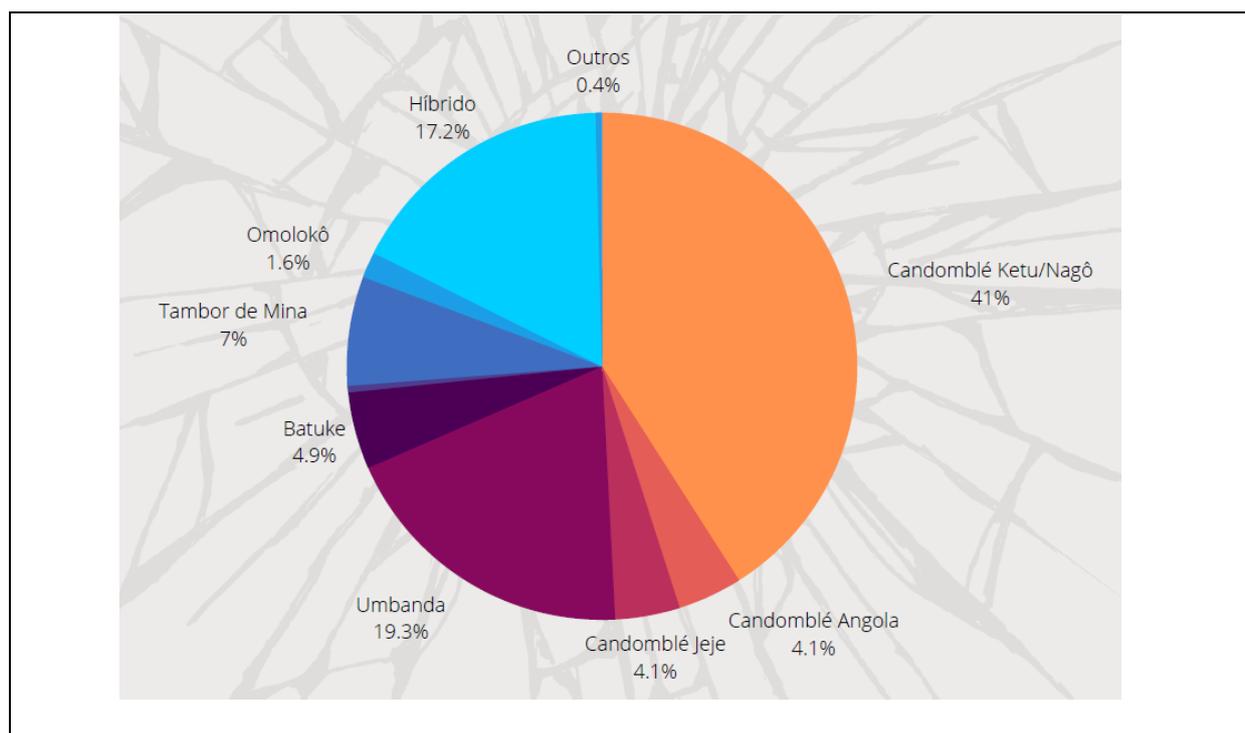
Deste modo, o Candomblé constituiu-se como uma religião de matrizes africanas com um conjunto religioso próprio que se institucionalizou a partir do diálogo de diversas culturas e diversas práticas, adaptadas, remodeladas e ressignificadas, das diferentes nações que aqui se encontravam. Além disso, para escapar do controle coercitivo do escravizador e, diante da necessidade de manter a religião viva, muitos elementos da religião católica também foram agregados, dando-lhe um caráter sincrético (Kileuy & Oxaguiã, 2018; Prandi, 2000a; 2001; Queiróz, 2015). Separados de seus grupos de origem pela escravização, para manifestarem suas tradições, os africanos utilizavam principalmente o batuque. Em uma celebração ritualística realizada nas matas ou nas senzalas, a música tocada em instrumentos de percussão era acompanhada por cantos e danças para reverenciar as divindades (Machado, 2012).

Tendo esse histórico em consideração e atentando para a complexidade vivencial (divindades, costumes, fundamentos, língua, vestimentas) e litúrgica de cada uma das nações existentes, neste estudo optamos por nos aprofundar no candomblé da nação iorubá. Deste modo, a partir deste ponto, todas as vezes que utilizarmos o termo “candomblé”, estaremos nos referindo ao candomblé dessa nação, o candomblé *Ketu*. Essa escolha foi realizada levando em

consideração duas razões: 1) os três terreiros nos quais a pesquisa foi desenvolvida são dessa denominação; e 2) a incontestável predominância da influência dos iorubás na religião que se constituiu no Brasil (Bastide, 2001). Essa predominância pode ser observada nos dados do relatório *Respeite O Meu Terreiro – Pesquisa Sobre o Racismo Religioso Contra os Povos Tradicionais de Religiões de Matriz Africana*, divulgado em julho de 2022 (Renafro & Ilê Omolu Oxum, 2022). O Relatório revelou que 41% dos terreiros entrevistados são da nação Ketu/Nagô, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6

Diversidade de Matrizes Africanas nas Comunidades Tradicionais de Terreiro Em 2022



Fonte: Renafro & Ilê Omolu Oxum (2022)

2.11 O CANDOMBLÉ DA NAÇÃO IORUBÁ (*KETU*)

Um dos principais pilares do candomblé iorubano é o pensamento mitológico. As histórias míticas sustentam a cosmopercepção da tradição, oferecendo orientações importantes para a vida do povo e conduzindo-o na compreensão e na interpretação da realidade. Tais mitos ou itãs estabelecem a base moral a ser seguida por meio da instituição de tabus e da indicação de condutas consideradas adequadas a serem praticadas (Almeida & Boaro, 2016). Conforme Hofbauer (2001), a cosmologia iorubana expressa nos mitos, principalmente dos Orixás, está na origem do mundo e é instrumento de integração e de manutenção daquilo que está descrito mitologicamente.

A partir de uma explicação mítica, os adeptos do candomblé acreditam que existem dois mundos, os quais mantêm uma relação recíproca entre si: o “*orum*”, que é o espaço habitado pelos orixás (divindades); e o “*aiê*”, que é o mundo terreno. Conforme Prandi (2001), a dinâmica existente no mundo dos orixás tem o seu espelho na vida dos seres humanos, os quais seriam como suas cópias esmaecidas: alegrando-se e sofrendo, vencendo ou perdendo batalhas, conquistando e sendo conquistados, amando e odiando, em conformidade com o que se passa com orixás dos quais descendem.

2.12 MAS AFINAL, O QUE OU QUEM SÃO OS ORIXÁS?

Conforme Bastide (2001), orixá é o nome dado às divindades que são intermediárias entre Olorum, o Deus Supremo, e os mortais, sendo os responsáveis por constituírem a dinâmica entre esse mundo e o além (Ipori & Eledá, 2008). Para a tradição iorubana, os orixás são potências cósmicas que regem os poderes dos elementos da natureza, administrando o equilíbrio e a preservação da vida no mundo terrestre. Uma grande parte das histórias dos mitos do

candomblé apresentam detalhadamente temas de amor e de paixão, de animosidades e rivalidades, guerras, brigas, conquistas e derrotas dos orixás (Hofbauer, 2001).

Não há consenso entre os pesquisadores em relação ao número de orixás cultuados no continente africano. Segundo Kileuy e Oxaguiã (2018), alguns estudiosos explicam que esse número é indefinido, enquanto outros contabilizam mais de seiscentas divindades. Quanto ao número de orixás atualmente cultuados nos terreiros iorubanos brasileiros, também não existe unanimidade. Grande parte dos pesquisadores se refere a um número próximo a dezesseis, mas há uma variedade muito grande quanto a esta quantidade porque depende da tradição que cada casa ou terreiro segue e das qualidades e subdivisões dos orixás que são levados em consideração (Bastide, 2001; Flaksman, 2018; De Freitas, 1995; Kileuy & Oxaguiã, 2018; Prandi, 2001; Santos, 2004; Segato, 2005; Silva, 2011).

Supomos que essas eventuais divergências quanto à quantidade de orixás cultuados no Brasil, suas denominações e classificações, sejam oriundas da pluralidade de nações que deram origem a essa tradição religiosa, caracterizando sua própria constituição e o seu caráter múltiplo. Dentre os orixás mais conhecidos e cultuados no Brasil estão: *Oxalá*, *Exu*, *Ogum*, *Omolu (Obaluaê)*, *Oxossi*, *Ossâim (Ewê)*, *Logum Ede (Logunedé)*, *Ayra*, *Xangô*, *Oya (Iansã)*, *Oxum*, *Iemanjá*, *Nanan*, *Ibeji*, *Oba*, *Ewa* e *Oxumaré* (Oliveira, 2003). Cada orixá tem suas características próprias e carrega consigo um atributo da divindade. Ademais, cada qual tem sua função e lugar de poder, assim como sua própria saudação, cor, defesa, metal, arma, pedra, dia da semana, dança, animal consagrado, comida preferida, canto, batuque, objeto de oferenda e filiação. Essa organização foi estruturada em torno de um grande pacto civilizatório de luta e resistência, chamado de Xirê, empreendido pelos ancestrais para a sobrevivência de todo o seu legado (Jesus, 2021).

Controvérsias à parte, consenso é que os orixás estão presentes no cotidiano dos candomblecistas. Conforme a cosmopercepção nagô-iorubana, a construção de uma pessoa se

faz em um processo complexo submetido à influência de uma série de traços simbólicos recebidos de alguns orixás, sendo que o orixá de cabeça desempenharia um papel determinante com relação à constituição da personalidade do indivíduo, regendo-o e influenciando seu caráter, suas características, desejos e inclinações, conforme relatado nos mitos¹³. Essa regência é determinada na ocasião da “feitura da cabeça da pessoa”, ainda em *orum*, quando a divindade *Ajalà* (responsável pela modelagem das cabeças) é auxiliado por um dos orixás, que dá àquela pessoa o seu axé (sua potência), tornando-se o dono da sua cabeça (De Freitas, 1995).

A partir dessa narrativa, explica-se o fato de os orixás atribuídos a uma pessoa exercerem influência decisiva sobre suas vidas, impondo-lhe suas características comportamentais e de personalidade (Bastide, 2001; Birman, 1991; Bráz et al., 2015; Machado, 2012; Nunes, 2007; Segato, 2005). Assim, os estereótipos de personalidade dos orixás do panteão do candomblé formam-se a partir da combinação dos atributos referentes ao corpo, aos traços do perfil psicológico, do tipo de comportamento social (nível de agressividade) e das características associadas à sexualidade (Nunes, 2007).

Por meio da experiência com a religião os membros do culto candomblecista vão acumulando o conhecimento das características de cada orixá, ao mesmo tempo que internalizam as características das divindades à suas próprias (Segato, 2005). A esse respeito, Segato (2005) arrazoa que

[a cabeça] é concebida como um palco, um cenário, uma arena onde se reproduzem os conflitos e as alianças entre as divindades do panteão mitológico. O eu é mais uma personagem nesse drama da cabeça, e a reflexividade diz respeito à interlocução do eu com as figuras dos santos que fazem parte do seu ambiente psíquico, da sua paisagem mental, co-encenando naquela circunstância com ele (p. 25).

¹³ Há ainda outros orixás que influenciam na formação da personalidade da pessoa. São os orixás de amparo, o ajuntó, o etá e o de herança, mas o principal é o orixá de orí (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

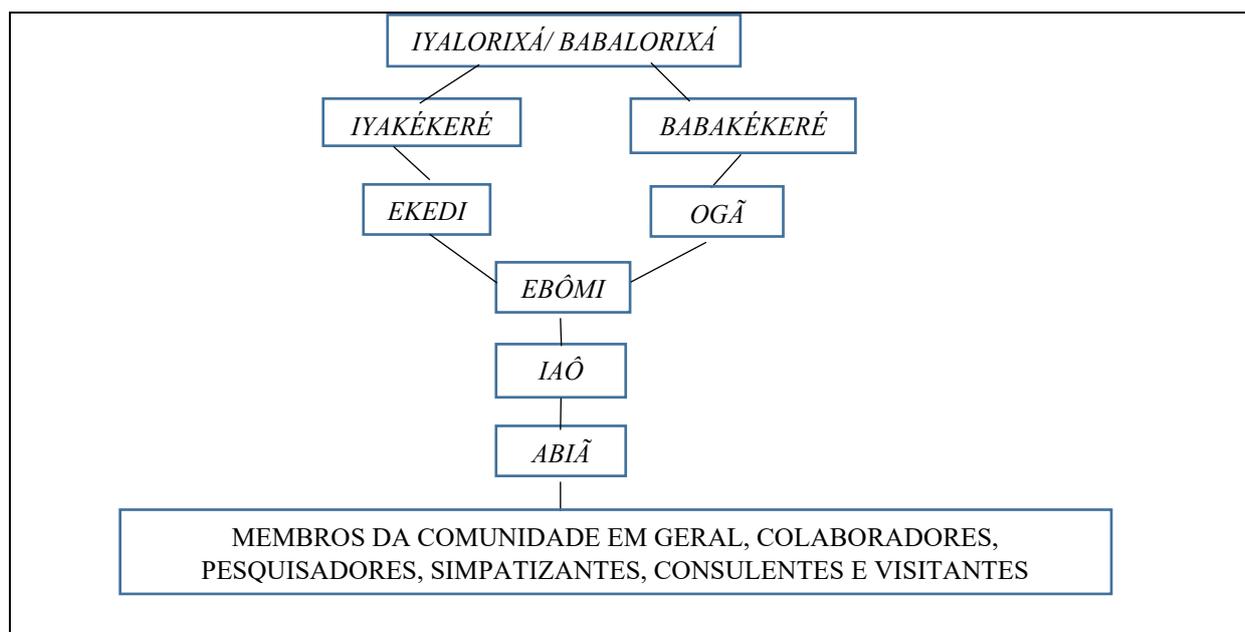
Nesse sentido, a ideia de indivíduo como entidade separada do seu personagem social está presente no candomblé. Entretanto, essa individualidade está ancorada numa referência que é o orixá “dono da cabeça” da pessoa.

2.13 A HIERARQUIA NO CANDOMBLÉ KETU

No candomblé existe uma hierarquia muito rígida que orienta a organização das relações nos terreiros. Esta hierarquia baseia-se na senioridade, ou seja, no tempo de iniciação da pessoa na religião e escalona as funções exercidas por cada um dos fiéis. Conforme Pai Júlio de *Logún Edé* (2021), o *egbé* é formado por um núcleo, composto pelas pessoas iniciadas e por esferas que o orbitam formadas pela comunidade em geral, os colaboradores, os pesquisadores, os consultentes, os visitantes etc. Resumidamente, um organograma dos principais cargos de um terreiro de candomblé poderia ser ilustrado conforme a Figura 7.

Figura 7

Estrutura hierárquica de um terreiro de Candomblé Ketu



Fonte: Pai Júlio de Logun Edé (Comunicação pessoal, 2021).

Embora não tenhamos a intenção de nos aprofundar nesta temática, segue uma breve explicação sobre cada um dos cargos, ressaltando-se que para em cada um desses cargos há inúmeras subdivisões.

2.13.1 Iyalorixá /babalorixá

Os termos *iyalorixá* e *babalorixá* significam, respectivamente, “mãe/pai que cuida do orixá”. São as sacerdotisas e os sacerdotes da religião, autoridades máximas, chefes supremos na comunidade, ou seja, são as figuras centrais de uma casa de candomblé que detêm e transmitem o axé (poder sobrenatural e a força propulsora). São responsáveis pela manutenção e permanente realimentação no terreiro.

Por serem a autoridade do axé, as *iyalorixás* e os *babalorixás* são responsáveis também pela vida religiosa de todos os membros da comunidade e respondem pela iniciação daqueles que os procuram, acompanhando-os enquanto permanecerem em sua casa. Além disso, têm a responsabilidade de administrar o terreiro, presidir as celebrações públicas, realizar os ritos privados e secretos da religião e fazer consultas aos orixás através do jogo de búzios, além de preparar os fiéis, ou filhos de santo, para darem continuidade ao axé da casa de candomblé após a sua morte (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

Nada pode acontecer no terreiro sem que haja o conhecimento e a autorização prévia da/o sacerdote. Ela/ele conta com a ajuda de muitas pessoas para a administração da casa, cada uma ocupando sua função específica na hierarquia.

2.13.2 Iyakékeré e Bábákékeré

A *Iyakékeré* (mãe pequena) e o *Bábákékeré* (pai pequeno) constituem-se como a segunda pessoa mais importante em uma casa de candomblé. São eles quem assumem o comando do terreiro na ausência da *iyalorixá* ou do *Babalorixá*. Estão presentes em todos os rituais, assumem muitas responsabilidades nos preceitos e obrigações realizadas e são

responsáveis por conduzir e organizar os filhos de santo nos trabalhos da casa, além de atenderem as pessoas da comunidade que procuram ajuda no terreiro (Pai Júlio de Logún Edé, 2021).

2.13.3 Eke di

As *ekedis* são as autoridades femininas que auxiliam a/o *iyalorixá/babalorixá*, sendo suas pessoas de confiança na casa. Elas são responsáveis por zelar pela ordem e organização geral da comunidade e, principalmente, por servir e cuidar dos orixás. Isso lhes confere respeito e admiração de toda a comunidade de axé.

Por não “virarem no santo”, ou seja, por entram em transe, durante as festividades, as *ekedis* se responsabilizam por auxiliar nos rituais vestindo e acompanhar os adeptos rodantes, que são aqueles que entram em transe e incorporam os orixás. Nessas ocasiões, as *ekedis* satisfazem as necessidades das divindades e mantêm a ordem na cerimônia. Existem muitos cargos que podem ser desenvolvidos pelas *ekedis*, e estes são distribuídos conforme as necessidades da casa de axé e as tarefas realizadas. Assim, a atuação das *ekedis* vai desde a organização e administração geral do terreiro até, em alguns casos, à pintura litúrgica dos participantes de determinados rituais. Deste modo, em comunidades com poucos integrantes, as *ekedis* podem realizar inclusive funções que não são classificadas para o seu cargo (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

2.13.4 Ogã

Ogãs são as autoridades masculinas no terreiro de candomblé. Assim como as *ekedis*, ocupam um posto hierárquico abaixo do sacerdote, sendo um cargo de total confiança dele e de grande importância na religião, devido à responsabilidade pelo cumprimento de diversas funções importantíssimas em todas as liturgias. Um *Ogan* não incorpora, não entra em transe e é escolhido para este cargo justamente por estar sempre em pleno estado de consciência. Além

de serem responsáveis por tocar os instrumentos sagrados e pelas cantigas nos terreiros, eles se responsabilizam pela promoção da segurança da casa, contribuindo com o zelo dos Orixás e do Axé (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

Durante as cerimônias, os *ogãs* são responsáveis pelo importantíssimo papel de tocar os instrumentos que realizam a comunicação entre os homens e as divindades. É por meio dos cantos e do toque dos instrumentos sagrados que os orixás são trazidos à Terra para interagirem com os fiéis. Portanto, a postura e a seriedade dos *ogãs* é de extrema importância para a harmonia dos rituais litúrgicos (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

2.13.5 Ebomi

Os/as *ebomis* são as pessoas que já passaram pelos rituais de iniciação do candomblé e cumpriram plenamente as várias obrigações de período de tempo até a obrigação de sete anos. Após esse ritual, o/a *ebômi* adquire certos direitos, assume mais responsabilidades e pode receber do sacerdote cargos no terreiro. É somente após receber esse título que o/a filho/a de santo poderá tornar-se *babalorixá/iyalorixá*, se essa for a orientação dada pelas divindades.

Como rodantes iniciados na religião, os/as *ebomis* podem entrar em transe durante as cerimônias, sendo assistidos, quando necessário, pelas *ekedis* ou pelo sacerdote. No dia a dia da comunidade, realizam diversas atividades, podendo transitar nos mais diversos espaços e orientam os *iaôs*, transmitindo-lhes os ensinamentos fundamentais da religião (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

2.13.6 Iaô

Iaô é um noviço, a pessoa iniciada na religião do candomblé, ou seja, aquela que passou pelo ritual de iniciação a partir do qual a ligação entre ela e a divindade que a rege é realizada.

Um *iaô* é considerado um instrumento do seu orixá para fazer a sua ligação com os homens, sendo sua mensageira, uma vez que transmitirá, no momento do transe, as mensagens dirigidas à comunidade.

Durante os sete anos subsequentes à iniciação, a pessoa assume, gradativamente, mais responsabilidades no terreiro e aprofunda consideravelmente os seus conhecimentos sobre as rezas, as cantigas, os preceitos e os segredos só confiados aos iniciados do Candomblé (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

2.13.7 Abiã

A palavra *abiã* significa “aquele que começa um novo caminho” ou “aquele que está para nascer”. Assim, os/as *abiãs* são as pessoas recém-chegadas na religião e que demonstram interesse em participar do axé, mas que ainda não realizaram o ritual de iniciação. Sua apresentação efetiva na comunidade se dá a partir da realização do ritual de lavagem de contas. Sua participação nas cerimônias não é muito profunda e seus conhecimentos sobre os fundamentos religiosos vão sendo desenvolvidos gradativamente, por meio da convivência no dia a dia do terreiro (Pai Júlio de Logún Edé, 2021).

Geralmente, o *abiã* tem suas funções na casa relacionadas à limpeza e manutenção e nessas ocasiões são aprendidas as cantigas, as danças, as peculiaridades da culinária e do uso de utensílios, as permissões e proibições impostas pela religião, etc. Não existe uma regra rígida sobre quanto tempo a pessoa pode seguir na casa de candomblé como *abiã*. Sua participação constante nas atividades da comunidade permite que ela seja avaliada pelo sacerdote e pelas demais autoridades de axé, mas quem determina o momento de sua iniciação são os orixás (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

2.14 ALGUNS RITOS DO CANDOMBLÉ

Como vimos, toda a organização hierárquica do candomblé baseia-se na antiguidade iniciática (Caputo, 2012). Assim, consideramos importante apresentar, ainda que de forma muito sucinta, alguns dos principais rituais de iniciação desta religião. É mister ressaltar, no entanto, que, embora sejam apresentados em uma sequência relativamente estabelecida, seguida de modo geral, esta não é uma ordem imutável da ritualística candomblecista. Cada pessoa terá o seu percurso iniciático determinado pelo seu caminho, conforme a sua necessidade e de acordo com a orientação dos orixás.

2.14.1 A lavagem de contas

Ao decidir participar efetivamente da vida do candomblé, a pessoa consulta um sacerdote a fim de que este interroge aos búzios quem é o orixá “dono da sua cabeça”. Feito isso, um colar daquele orixá (com contas e cores específicas) é adquirido ou feito pela própria pessoa e levado ao sacerdote para que este realize um ritual de lavagem, o qual envolve várias ações específicas tanto com o objeto quanto com o neófito. Após esta cerimônia, a pessoa deverá utilizar o adorno seguindo as recomendações dadas, devendo estar atento às obrigações e proibições referentes ao seu orixá (Bastide, 2001).

2.14.2 O *bori*

A palavra *ori* significa “cabeça” e, para os candomblecistas, ela “é uma divindade que faz a ligação entre o homem e o orixá” (Kileuy & Oxaguiã, 2018). A cerimônia do *bori* consiste em uma oferenda à cabeça (*ebo ori*), ou, dito de outra maneira, é a ocasião em que se “dá de comer à cabeça”, com o objetivo de fortificá-la. Trata-se de um ato litúrgico secreto de extrema importância no candomblé que é realizado pelo sacerdote. “É o primeiro preceito que a cabeça do futuro *iaô* recebe, antes mesmo da feitura do orixá” (Kileuy & Oxaguiã, 2018, p. 97). É por

meio desse ritual que o Orixá *Ori* é inicialmente assentado, sacralizado e reverenciado, de modo a se estabelecer uma ligação entre a cabeça material (*ori*) do fiel e sua cabeça espiritual, a fim de que se adquira o equilíbrio e a harmonia na vida. A oferta de alimento à cabeça liga o orixá e o indivíduo, do mesmo modo que, por intermédio do alimento sagrado, se realiza uma ligação entre o deus, os mortos, os membros presentes do candomblé e a pessoa que põe em prática o *bori* (Bastide, 2001).

Neste sentido, conforme Bastide (2001), ao fazer o *bori*, a pessoa confirma, de modo mais contundente, sua intenção em participar da religião e passa a experienciar uma vida mais íntima no candomblé, assumindo um pouco mais de responsabilidades. Porém, cabe esclarecer que não há unanimidade na compreensão desta questão, uma vez que o sacerdote Pai Júlio de Logún Edé (2021) arrazoa que o ritual do *bori* pode ser realizado em qualquer pessoa, independentemente se há ou não a intenção de iniciação de sua parte ou se ela frequenta algum terreiro de candomblé. Segundo o sacerdote, a definição da realização deste ritual será dada pelo “caminho” da pessoa, por sua necessidade.

2.14.3 A feitura de cabeça

A feitura de cabeça ou “fazer o santo” é o ritual de iniciação propriamente dito do candomblé. Antes dele, a lavagem de contas e o *bori* são cerimônias preparatórias que ajudam o neófito a familiarizar-se com as regras da doutrina. Este ato litúrgico é o mais complexo e importante do candomblé porque implica no ingresso definitivo da pessoa na religião e efetiva a ligação dela com o seu orixá.

No decorrer da feitura de cabeça, o iniciando fica recolhido no *ronkó* (um quarto destinado especialmente para o recolhimento), durante 21 dias (geralmente). Este afastamento do convívio social tem como objetivo prepará-lo para o estabelecimento da sua ligação com o divino (Machado, 2012). Dentro do *ronkó* é realizada a maioria das cerimônias e rituais da iniciação: os *ebós* (oferecimento de comida ritualística aos orixás), os *boris* e alguns rituais que

preparam o corpo do futuro filho de santo para receber a energia das divindades. Por meio desses inúmeros rituais, os segredos da religião são revelados e compartilhados com o neófito (Bastide, 2001; Camargo, Scorsolini-Comin & Santos, 2018; Gorski, 2012; Machado, 2012; Rabelo, 2014).

É também nessa ocasião em que ocorre a raspagem da cabeça, um dos rituais mais conhecidos da iniciação, considerado um momento de purificação que prepara a pessoa para receber sua divindade. “Raspar a cabeça é necessário para que as obrigações litúrgicas sejam realizadas diretamente no *orí*, para que os elementos interliguem-se a este com mais facilidade” (Kileuy & Oxaguiã, 2018, p. 109). Além disso, tirar o cabelo tem uma representação simbólica de abandono da vaidade e da soberba e um retorno à humildade e à inocência característicos da infância. A feitura de cabeça é uma ruptura com o passado e um renascimento para a nova vida que se apresenta, na qual existirá uma relação mais íntima entre a pessoa e a divindade que a regerá.

É importante esclarecer, porém, que nem todos os iniciados no candomblé têm a cabeça raspada. Geralmente essa prática ocorre apenas com os rodantes e exceto em raríssimas exceções ou por exigência do orixá, *ekedis* e *ogãs* passam por esse ritual, embora também fiquem recolhidos durante os 21 dias no *ronkó* (Bastide, 2001; Camargo, Scorsolini-Comin & Santos, 2018).

Ao final do período de recolhimento, é realizada a festa pública do “Dia do nome”. Nessa ocasião, celebra-se o nascimento do neófito. O orixá assentado, por meio de danças e gritos de seu nome, vem ao *iaô* para identificar-se e apresentar formalmente o seu novo filho para a comunidade. A partir deste momento, o fiel passa a ser um *iaô*, e, se for rodante, poderá entrar em transe, servindo como instrumento de comunicação entre o orixá e a comunidade (Kileuy & Oxaguiã, 2018; Machado, 2012; Oliveira, 2016).

O ritual que finaliza a feitura de cabeça é o *Orupí*, em que alguns elementos utilizados na iniciação são levados para a natureza e deixados em locais determinados pela divindade. Somente após esse ritual, o *iaô* sairá do recolhimento e passará a conviver normalmente com os demais filhos de santo da comunidade (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

Após a feitura de cabeça, o *iaô* “passará efetivamente por uma série de metamorfoses, cada qual marcada por um conhecimento mais amplo dos ‘segredos’ da religião” (Bastide, 2001, p. 58). No decorrer dos anos, ele realizará algumas obrigações de confirmação do compromisso estabelecido com o seu orixá. Esses rituais de obrigação ocorrem ao se completar o primeiro, o terceiro, o quinto e o sétimo anos de iniciação. Após a obrigação dos sete anos, o iniciado deixa de ser *iaô* e recebe o título de *ebômi* (Camargo, Scorsolini-Comin & Santos, 2018; Pai Júlio de Logún Edé, 2021; Silva & Morato, 2011).

2.14.4 Obrigações

O termo “obrigação” é usado no candomblé em referência a ritos realizados após a feitura de cabeça e que marcam a idade de iniciação dos filhos de santo. Esses ritos são realizados com uma periodicidade específica e costumam ter uma estrutura semelhante à da feitura, envolvendo um período de reclusão, a realização de oferendas e uma festa pública. Em geral, os neófitos devem dar obrigações de 1 ano, 3 anos, 7 anos, 14 anos e 21 anos (Rabelo, 2014; 2020).

Em um sentido mais amplo, os ritos de obrigação no candomblé têm como objetivo fortalecer os laços entre o filho de santo e seu orixá, reforçando sua energia e fortificando seu axé, além de garantir proteção contra as adversidades da vida. A realização das obrigações permite, ainda, a ascensão dos iniciados na hierarquia do terreiro. Essa mudança de *status* é evidenciada tanto no modo de tratamento a que a pessoa passa a ter direito quanto em seus movimentos e gestos, além de suas vestimentas e adereços (Rabelo, 2020).

2.14.5 *Odu ejé* (obrigação de 7 anos)

Dentre as diversas obrigações realizadas pelo filho de santo no decorrer de sua vida, uma das mais marcantes é a obrigação de 7 anos, porque é a que produz uma transformação mais contundente na vida do iniciado: a passagem de *iaô* para *ebomi* (Rabelo, 2020). É a partir da realização do *Odu ejé* que se abre para o filho de santo a possibilidade da aquisição de uma nova posição ou de um novo *status* oficial na hierarquia do terreiro. Dependendo do caminho e da vivência do iniciado na comunidade de axé, ele pode ser autorizado pela divindade (a partir da indicação no jogo) a tornar-se um *babalorixá* ou *iyalorixá* e fundar o seu próprio terreiro. Pode, ainda, ocupar cargos como *ialaxé* (cuidadora do axé), *sarapembê* (porta-voz dos orixás), *iaefum* (encarregada de fazer as pinturas nos filhos de santo durante os rituais) etc. (Pai Júlio de Logún Edé, 2021).

2.15 SOBRE A SACRALIZAÇÃO DE ANIMAIS

Uma das questões mais polêmicas que envolvem o candomblé é a realização da sacralização de animais em rituais sagrados. Muitas pessoas que desconhecem os preceitos religiosos criticam essa prática e a citam como justificativa para associar a religiões de matrizes africanas a práticas demoníacas. Outros argumentam que os animais imolados são submetidos a maus-tratos e não têm seus direitos respeitados. Porém, para se compreender o significado da sacralização de animais nos terreiros de candomblé, é necessário resgatarmos sua origem na religião, uma vez que essa prática está fundamentada em dogmas africanos do cultos aos Orixás.

Do latim, o termo *sacrificium* é composto por *sacer* e *ficium* e significa o “ato de fazer/manifestar o sagrado”, ou seja, o “ato de passar da esfera do profano para a esfera do sagrado”. É nesse sentido que, no candomblé, a sacralização é, antes de tudo, o ato de tornar sagrados os animais, posto que

a sacralização, por meio do abate, é um gesto de manutenção das relações entre as forças visíveis e invisíveis da natureza enquanto uma única comunidade. Nesse momento temos o axé reforçado, restaurado, ressignificado. Temos a energia harmonizada, a vida protegida (Nogueira, 2020, p. 100).

Assim, conforme a doutrina do candomblé, o animal é tratado como sendo sagrado e consagrado em todo o ritual, e sua imolação é um fundamento primordial na religião, pois é por meio dela que ocorre a troca de forças e de vitalidade (Kileuy & Oxaguiã, 2018). “Imolar um animal, na cultura de comunidades tradicionais de terreiro significa ofertá-lo para uma determinada deidade africana como um modo de agradecer àqueles que mantem o povo de axé vivo” (Nogueira, 2020, p. 100), ou seja, é uma forma de manter uma conexão com o divino.

Quanto ao argumento de que os animais imolados passam por maus-tratos, é crucial esclarecer que, por serem sacralizados, os animais imolados são tratados com muito respeito e reverência pelos povos de axé. Antes da imolação, eles são lavados e enfeitados com panos sagrados e levados para o local da sacralização. Após as rezas, cantos e saudações, sua vida, que é elevada à posição de divindade, é retirada de forma rápida e precisa pelo filho de santo designado para essa função, de modo a evitar o seu sofrimento, impedindo, também, a geração de uma tensão negativa. Afinal, se a intenção é de que se estabeleça a manutenção do axé, não pode haver dor e sofrimento no momento do ritual de oferta às divindades (Nogueira, 2020).

Ademais, nenhuma parte do corpo do animal sacralizado é desperdiçada ou desrespeitada. Depois de morto, alguns pedaços especiais são preparados e colocados em locais específicos para serem oferecidos às divindades homenageadas. Seu sangue é utilizado para sacramentar imagens, objetos ou pessoas, a carne é preparada para servir como refeição para a comunidade e o couro, algumas vezes, é empregado na confecção de atabaques.

Todos esses rituais são muito mal interpretados em nossa sociedade, que perpetua o preconceito racial e o racismo religioso alimentado por um explícito processo de demonização

dos cultos de matrizes africanas. Tal discriminação é tão evidente que chegou a ser objeto de discussão na mais alta corte da justiça brasileira.

Após anos de trâmites nas mais diversas instâncias do judiciário, em 28 de março de 2019, os juízes do Supremo Tribunal Federal – STF decidiram, por unanimidade, que a sacralização de animais em cultos religiosos é constitucional. O caso chegou à corte após um recurso apresentado pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul contra uma decisão do Tribunal de Justiça gaúcho que autorizou a prática em relação às religiões de matrizes africanas, desde que sem excessos e crueldade (Barbiéri & Oliveira, 2019).

Em defesa da legalidade do ritual, na ocasião da decisão, ao proferir seu voto, o ministro do STF Luiz Roberto Barroso afirmou que

não se trata de sacrifício ou de sacralização para fins de entretenimento, mas sim para fins do exercício de um direito fundamental que é a liberdade religiosa. Não existe tratamento cruel desses animais. Pelo contrário. A sacralização deve ser conduzida sem o sofrimento inútil do animal (Barbiéri & Oliveira, 2019, p. 7).

O ministro Alexandre de Moraes, por sua vez, argumentou que "os cultos de matrizes africanas não praticam condutas cruéis e de maus-tratos em relação a animais, pois sustentam sua equação religiosa sobre dois pilares indissociáveis: o sacralização do alimento e a crise de possessão" (Barbiéri & Oliveira, 2019, p. 7). Assim, no seu entendimento, o impedimento da sacralização, nesse caso, seria uma manifestação clara de interferência na liberdade religiosa de seus praticantes, descaracterizando a própria expressão da liberdade de culto preconizada pela Constituição brasileira.

Por tratar-se de uma decisão que foi tomada na mais alta instância jurídica brasileira, todos os juízes e tribunais do país devem seguir esse entendimento. Espera-se, então, que a interpretação "preconceituosa" da prática da sacralização de animais deixe de ser tomada como

justificativa para a interdição de terreiros de Candomblé por autoridades administrativas e sanitárias no Brasil.

CAPÍTULO III

PROBLEMA, OBJETIVOS E TESE

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A escola é um espaço genuinamente plural e potente onde, por meio das interações, os sujeitos adquirem conhecimentos e desenvolvem as mais diversas habilidades. Por ser uma instituição social, a escola dissemina significados construídos socialmente e tais significados participam do processo de desenvolvimento dos estudantes.

Em se tratando de religiosidade, embora no Brasil as escolas públicas sejam laicas por força da legislação, os significados que hegemonicamente circulam no ambiente escolar são aqueles relacionados a uma cultura judaico-cristã.

Por outro lado, as interações vivenciadas nos terreiros de candomblé, que são espaços religiosos e culturais, também têm participação na constituição estética de si dos sujeitos. No entanto, os significados compartilhados nesses locais são aforreferenciados e, em muitos pontos, divergem daqueles hegemonicamente distribuídos.

Neste sentido, colocamo-nos diante do problema de compreender como crianças e adolescentes candomblecistas sentem-se, portam-se e constituem-se na fronteira terreiro/escola considerando que o ambiente escolar, que é teoricamente laico, na prática é predominantemente cristão e preconceituoso com relação às religiões de matrizes africanas.

3.2 QUESTÕES DE PESQUISA

- Quais valores e significados a respeito de religiosidade são compartilhados em nossa sociedade e refletidos na escola?

- Quais emoções e sentimentos são relatados por crianças e adolescentes candomblecistas ao vivenciarem o ambiente escolar e o terreiro, especialmente em relação à sua prática religiosa?
- A quais tipos de violência material ou simbólica esses estudantes estão expostos diariamente na escola, em decorrência de sua religião?
- Quais posicionamentos crianças e adolescentes assumem no terreiro e narram assumir na escola nas interações em que sua religiosidade está em pauta?

3.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

3.3.1 Objetivo geral

- Analisar os processos de constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas, considerando a fronteira terreiro/escola.

3.3.2 Objetivos específicos

- Identificar as emoções e os sentimentos experimentados pelas crianças e adolescentes candomblecistas na escola e no terreiro.
- Analisar os posicionamentos das crianças e adolescentes em suas interações no terreiro de candomblé.
- Analisar os posicionamentos das crianças e adolescentes candomblecistas em suas narrativas sobre as interações no ambiente escolar nas quais sua religiosidade esteja em pauta.

3.3.3 Tese

Compreendemos que o desenvolvimento humano se dá situado cultural e historicamente e envolve os processos de produção de significados realizados pelos sujeitos a partir de suas

interações com as mais diversas alteridades (Bruner, 1997, 2000; Hermans, 1996, 2001; Pino, 2005; Rogoff, 2005; Ratner, 2002; Valsiner, 2017; van Langenhove & Harré, 1999). Tais interações viabilizam os atos de acabamento estético dos sujeitos, caracterizados pela presença de tensão entre dois olhares e entre os campos axiológicos assumidos por cada um dos participantes da interação.

Assim, a partir de sua posição extraposta, cada participante emoldura a imagem incompleta do outro, integrando um processo simultâneo de mutualidade no qual o excedente do campo de visão de um complementa o campo limitado do outro (Bakhtin, 2010; 2011). Deste modo, compreende-se que a construção estética dos sujeitos só se torna possível a partir da existência do outro e do acabamento que é dado por ele (Araújo, 2019; Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012).

Inspirando-nos nos conceitos lotmanianos de semiosfera, subsemiosfera, fronteira e tradução (Kirchof, 2010; Lotman, 1998), elucubramos, ainda, que o contato de um sujeito com sistemas distintos de valores, ou seja, com o que aqui estamos nomeando como axiosferas (subsemiosfera de uma semiosfera que tem como principais textos culturais os valores compartilhados) pode impulsionar seu desenvolvimento. Isso ocorre porque a troca de textos que acontece na fronteira entre esses sistemas, possibilitada pela permeabilidade fronteiriça, pode gerar uma relação de tensão e exigir do sujeito um posicionamento.

A partir desses entendimentos, concebemos que a constituição estética de si se realiza localizada axiologicamente e resulta das experiências idiossincráticas do sujeito e da consideração do acabamento estético que lhe é dado pela alteridade com a qual ele interage nas relações dialógicas. Esse acabamento estético, que antes de tudo é ético, único e insubstituível, concedido pelo outro, é viabilizado a partir do excedente de visão que seu lugar exotópico lhe proporciona. Ou seja, é na relação recíproca “eu - o outro”, marcada pela tensão entre dois

olhares e duas axiosferas, que ocorrem os atos mútuos de acabamentos, os quais subsidiam a constituição estética e os posicionamentos de cada participante da interação.

Desta feita, compreendemos que é na tensa fronteira entre as axiosferas que ocorre o processo de constituição estética de si, uma vez que os valores compartilhados permeiam o ambiente intrapsíquico dos sujeitos e, por conseguinte, balizam o seu olhar sobre si e sobre o outro.

No caso específico do nosso estudo, identificamos que dentre as axiosferas nas quais os participantes estão inseridos, a axiosfera “escola” é predominantemente composta por valores eurocentrados e colonialistas, enquanto a axiosfera “terreiro” compõe-se, majoritariamente, por valores civilizatórios afrorreferenciados. A axiosfera “família”, por sua vez, é composta por valores de ambas axiosferas anteriores, variando quanto à prevalência ora de uma, ora de outra. Assim, compreendemos a “escola”, o “terreiro” e a “família” como as principais axiosferas com as quais as crianças e adolescentes candomblecistas interagem e que participam de seus enquadramentos ético-estéticos sobre si e sobre os outros.

Assim, defendemos a tese de que **a constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas se dá na tensa fronteira entre as axiosferas “escola”, “terreiro” e “família”, nos quais os embates axiológicos os impelem a assumir posicionamentos nas interações das quais participam, ora de silenciamento e negação, ora de enfrentamento.**

Ademais, compreendemos que **quanto maior a atuação e o envolvimento das crianças e adolescentes candomblecistas nas atividades religiosas e quanto maior é a sua intimidade com o sagrado, mais afrorreferenciada se configura sua estética de si.**

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

Em observância ao caráter dialógico de nossa pesquisa, aos aportes teórico-epistemológicos assumidos e aos objetivos delineados, adotamos como proposta metodológica para este estudo a perspectiva da Pesquisa Qualitativa de base etnográfica. Tal perspectiva tem a peculiaridade de considerar a pluralidade das esferas da vida, a diversidade das perspectivas e das causalidades dos eventos e a singularidade das construções sociais (Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

Assim, os métodos empregados na abordagem qualitativa caracterizam-se por uma abertura para seus objetos e por terem sua determinação subordinada a eles “em justiça à diversidade da vida cotidiana” (Flick, 2009, p. 21). Ademais, primam pela interpretação das informações em oposição à mensuração quantitativa, tendo como propósito a busca pela compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (Sousa & Pereira, 2015).

Frente ao exposto, optamos pela adoção de procedimentos metodológicos da Pesquisa Qualitativa por considerarmos que estes são consoantes aos pressupostos da Psicologia Cultural, que está interessada no caráter situacional das ações humanas e leva em consideração, além do contexto no qual as pessoas estão inseridas, suas intenções e crenças (Silva, 2017).

4.1 DESENHO METODOLÓGICO

Inicialmente, o planejamento metodológico deste estudo foi dividido em três grandes etapas que no decorrer da pesquisa, pela sua dinamicidade, entrecruzaram-se, configurando engrenagens cujas peças se encaixam e se movimentam, dando fluidez e circularidade ao processo. Tal dinâmica pode ser ilustrada na Figura 7.

Figura 8

Desenho metodológico



Fonte: Elaboração da autora.

A primeira etapa referiu-se à imersão teórica e à pesquisa bibliográfica, visando: (1) à constituição de um referencial teórico-epistemológico que subsidiasse as discussões propostas; e (2) ao levantamento do estado da arte acerca dos temas relacionados ao estudo, com o objetivo de conhecer as diferentes formas de contribuição científica já realizadas por outros pesquisadores (Galvão, 2011; Oliveira, 1999).

A segunda etapa tratou-se do estudo empírico propriamente dito, o qual constituiu-se: (1) da escolha e aproximação dos campos de pesquisa, (2) da imersão etnográfica, a partir da qual foram realizados os procedimentos de construção das informações e (3) da análise das informações construídas à luz do aporte teórico e do levantamento bibliográfico. Nesta fase, as vivências e as interações com as comunidades de terreiro suscitaram a necessidade de uma busca por novos aportes bibliográficos, especialmente aqueles referentes à cosmopercepção candomblecista.

A terceira etapa também se referiu às reflexões e discussões suscitadas pelas análises dos resultados e à elaboração da proposição de tese para, quiçá, possíveis generalizações.

Também aqui, algumas leituras suplementares se mostraram necessárias, evidenciando a dinamicidade no processo de realização da pesquisa.

4.2 PESQUISA DE CAMPO: A ESCOLHA PELA ETNOGRAFIA

A etnografia teve sua origem nos estudos antropológicos e, paulatinamente, passou a ser utilizada em pesquisas das mais diversas áreas, como a educação, a sociologia, a comunicação, a linguística, a psicologia e outros campos de estudos centrados nos seres humanos e suas interações (Laplantine, 2003). Seu surgimento deu-se a partir do reconhecimento dos pesquisadores de que seu trabalho de observação direta no campo e o compartilhamento da intimidade com os interlocutores constituíam parte imprescindível para o desenvolvimento das pesquisas (Laplantine, 2003).

A abordagem etnográfica almeja o entendimento da cultura que está sendo estudada. Ela baseia-se no princípio de que “qualquer descrição do comportamento humano requer a compreensão dos significados locais para descrevê-lo” (Sato & Souza, 2001, p. 32), não havendo a possibilidade de se partir de procedimentos standardizados. Cada povo ou grupo específico de sociedades complexas produz seus próprios valores culturais, de crença e dinâmicas sociais e não deve ser analisado pela ótica de outras culturas, com base em outras características e complexos axiológicos, para que não se incorra no risco de haver interpretações enviesadas (Fonseca, 1999).

Nesse sentido, na busca de compreender uma cultura específica e como os comportamentos, significados e processos sociais são construídos em cada grupo humano, os etnógrafos embrenham-se no cotidiano dos grupos pesquisados expondo-se longamente aos seus costumes e modos de vida. Nesta dinâmica, os colaboradores deixam de ser encarados como meros informantes a serem interpelados e passam a ser vistos como anfitriões que

recebem o pesquisador em sua intimidade e como mestres que compartilham seus conhecimentos por meio das interações (Laplantine, 2003).

Desta feita, levando em consideração as características da etnografia e o contexto da nossa pesquisa, optamos pela realização de um estudo com base etnográfica para a construção das informações, pois compreendemos que apenas a vivência cotidiana nos terreiros viabilizaria o acesso ao conjunto de saberes fundamentais, possibilitando a compreensão da construção/reconstrução dos saberes afroreferenciados e das múltiplas aprendizagens que participam da formação dos sujeitos neste espaço.

4.3 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa dez crianças e adolescentes com idades variando entre 9 e 17 anos. A Tabela 3 apresenta algumas informações sobre os colaboradores.

Tabela 3

Dados dos participantes

Pseudônimo ¹⁴	Sexo	Idade	Ano escolar cursado (1ª roda de conversa)	Cargo no terreiro	Terreiro
Cláudia	Feminino	17 anos	1º ano Ensino Médio	<i>Abiã</i>	
Laura	Feminino	16 anos	9º ano Ensino Fundamental	<i>Abiã</i>	<i>Ilê Axé Omô</i>
Kamila	Feminino	12 anos	6º ano Ensino Fundamental	<i>Abiã/Iaô</i>	<i>Orô Xaxará de</i>
Medusa	Feminino	17 anos	3º ano Ensino Médio	<i>Eke di iniciada</i>	Prata
Bianca	Feminino	11 anos	5º ano Ensino Fundamental	<i>Abiã/Iaô</i>	
Ramon	Masculino	17 anos	Faculdade	<i>Ogã</i>	
Felipe	Masculino	15 anos	6º ano Ensino Fundamental	<i>Iaô</i>	<i>Egbé</i>
Bueno	Feminino	17 anos	3º ano Ensino Médio	<i>Eke di iniciada</i>	<i>Onigbadamu</i>
Jade	Feminino	9 anos	4º ano Ensino Fundamental	<i>Eke di suspensa</i>	<i>Ilê Axé</i>
Lucas	Masculino	12 anos	6º ano Ensino Fundamental	<i>Abiã</i>	<i>Omindwara</i>

¹⁴ Os pseudônimos aqui apresentados foram escolhidos pelos participantes na ocasião da primeira roda de conversa realizada com cada grupo. Foi respeitada a decisão dos colaboradores de que seus nomes reais não fossem divulgados.

A seleção dos participantes deu-se por conveniência e atendeu aos seguintes critérios:

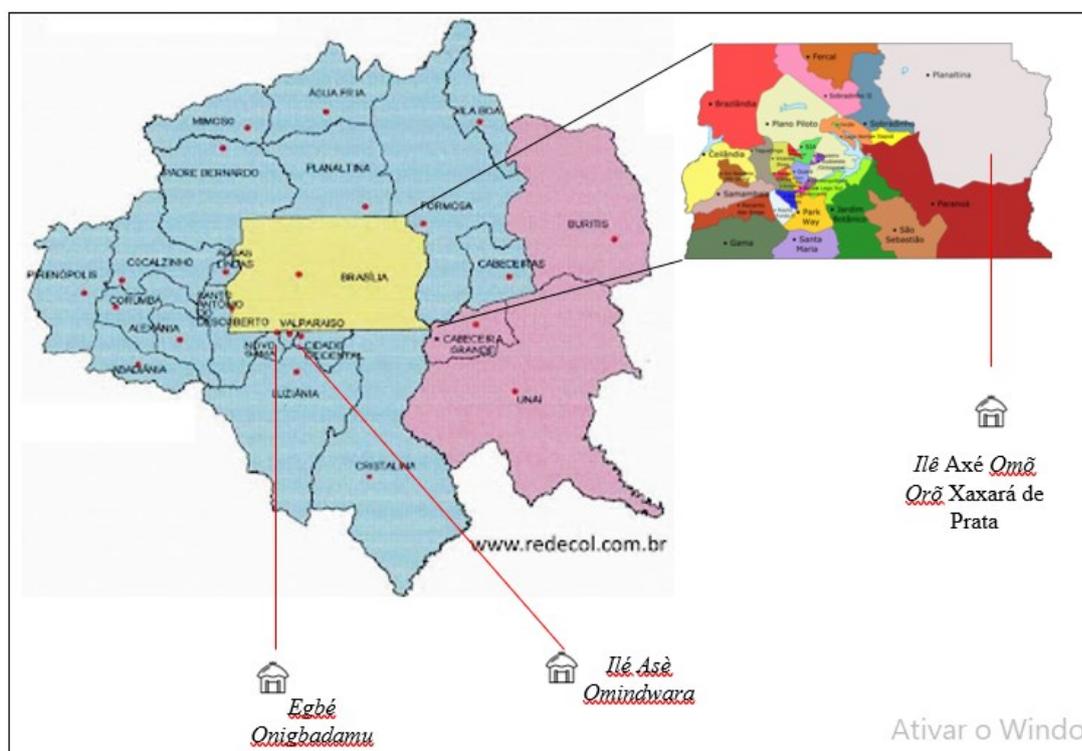
(a) serem praticantes do candomblé, (b) serem estudantes de escolas públicas do Distrito Federal, e (c) se voluntariassem a participar da pesquisa.

4.4 CONTEXTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três terreiros de candomblé localizados na periferia do Distrito Federal, sendo um território do Distrito Federal e dois na região do Entorno, conforme o mapa da Figura 9.

Figura 9

Localização dos Terreiros Pesquisados



Fonte: <http://www.redecol.com.br>

A seguir, descrevemos os contextos nos quais a pesquisa foi realizada.

4.4.1 Terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará*¹⁵ de Prata

O *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata é um terreiro de candomblé da nação ketu, fundado no dia 27 de fevereiro de 2005 pela iyalorixá Sueli de Obaluaê, que desempenha o papel de ministra das confissões religiosas do candomblé de ketu. Localizado na zona rural do Setor Habitacional Vale do Amanhecer, na região administrativa de Planaltina – DF, o terreiro ocupa uma área de 25.000m² e, à ocasião da pesquisa, abrigava 7 famílias, totalizando 25 moradores.

O setor habitacional onde o terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata se localiza surgiu nos arredores da cidade de Planaltina no final dos anos 1960. Nesse período, a clarividente Neiva Chaves Zelaya, mais conhecida como “Tia Neiva”, sob orientação de Seta Branca, seu mentor espiritual, fundou o templo Vale do Amanhecer. Esse é um centro espiritualista cuja cosmopercepção e ritualística apresenta um caráter sincrético, incorporando elementos de outras tradições religiosas. Com locais fixos para a realização de rituais, sendo o mais importante deles o chamado Templo-mãe ou Templo do Amanhecer (Schmaltz Neto, 2017), seus adeptos, trajados com indumentárias específicas, executam rituais de curas espirituais e de desenvolvimento mediúnico, com o objetivo de preparar a humanidade para o terceiro milênio (Oliveira, 2011).

Inicialmente pequeno, o Vale do Amanhecer atraiu muitos visitantes e adeptos e, aos poucos, casas começaram a ser construídas nas proximidades dos templos. Atualmente, de acordo com a Secretaria de Estado e Desenvolvimento Urbano e Habitação, o setor tem cerca de 40 mil habitantes, muitos dos quais não são adeptos à doutrina, e conta com linhas de transporte público específicas (Arantes, 2014), serviço de coleta de lixo e equipamentos públicos, como posto de saúde e escola. ,

¹⁵ Xaxará ou sàsàrà é um bastão cerimonial utilizado pelo orixá Omolu (Obaluaê) para limpar o ambiente e afastar doenças e impurezas espirituais (Kileuy & Oxaguiã, 2009).

Trouxemos esse contexto histórico e geográfico para destacar a peculiaridade do terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata, situado em um setor que possui uma religiosidade divergente daquela hegemonicamente compartilhada na sociedade brasileira. Esse dado será retomado na discussão dos resultados.

Na ocasião da realização desta pesquisa, a casa de axé contava com aproximadamente 80 integrantes frequentes, além de outros 80 que vivem em outros estados do país e que vêm ao terreiro para participar de eventos específicos ou para a realização de seus rituais de obrigação.

Além de desenvolver atividades religiosas, o *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata também tem uma extensa programação de eventos sociais e culturais, por meio dos quais os integrantes da comunidade que não frequentam o terreiro como filhos de santo também recebem assistência.

Embora seja um terreiro de candomblé ketú, no *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata são realizados outros tipos de rituais. Por isso, além do Barracão Central, que é o espaço principal do terreiro onde acontecem apenas as obrigações e os cultos aos orixás e onde ficam os *pejis* (casa dos orixás), há ainda outros quatro espaços sagrados: (1) um espaço onde são realizados os rituais de Ifá¹⁶; (2) um local onde se realizam os rituais para Exu; (3) um espaço utilizado para a “louvação de catiços: pretos velhos, caboclos de pena e os mestres, como da linha da jurema: baianos, marinheiros, capangueiros e toda a hierarquia dos catiços” (Iyalorixá mãe Sueli de Obaluaê, 2022); e (4) um espaço específico para o orixá *Obaluaíê* e os demais orixás de sua família: *Ossâim*, *Oxumaré*, *Nanan* e *Ewa*.

¹⁶ “Ifá é o guardião e patrono do oráculo, o ‘porta voz de Orunmilá’, quem administra e rege os sistemas adivinatórios da cultura iorubana. Não é orixá, mas sim um intermediário entre os homens e as divindades” (Kileuy & Oxaguiã, 2018, p. 334).

4.4.2 Terreiro Egbé Onigbadamu

O *Egbé Onigbadamu* é um terreiro de candomblé da nação ketu que foi fundado no dia 9 de maio de 2005, com a criação da Sociedade São Miguel Arcanjo pelo sacerdote Pai Júlio César do Logun Edé e colaboradores (Moronari, 2019). Localiza-se no Setor Residencial Alvorada, na cidade do Novo Gama – GO. Na ocasião da realização da pesquisa, a casa de axé contava com aproximadamente 40 integrantes, entre abiãs, iaôs, ebômis e cargos, sendo em torno de 10 crianças e adolescentes.

4.4.3 Terreiro Ilé Asè Omindwara

O *Ilé Asè Omindwara* é um terreiro de candomblé da Nação Ketu. Embora a *iyalorixá* Sandra de Oxum tenha sido iniciada em um terreiro de nação Angola, ela mudou seu percurso em decorrência do falecimento de sua sacerdotisa. Localiza-se na zona rural do município Jardim Ingá – GO e teve o primeiro candomblé tocado em abril de 2008.

O *Ilé Asè Omindwara* tem a característica peculiar de realizar a maioria de seus xirês apenas entre os membros da comunidade que, na ocasião da pesquisa, eram aproximadamente 28 pessoas, incluindo 7 crianças e 3 adolescentes. Assim, os rituais não costumam ser públicos e têm um caráter mais intimista.

4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.5.1 Definição e Aproximação dos Campos de Pesquisa

A definição dos três campos de pesquisa nos quais foi realizada a construção das informações deu-se a partir da indicação de pessoas conhecidas por nós adeptas ao candomblé, uma vez que essa não é a tradição religiosa que seguimos.

Duas dessas pessoas nos levaram aos terreiros em dias em que não havia rituais e nos apresentaram às *iyalorixás* responsáveis. Em ambas as ocasiões, fomos muito bem recebidas e,

ao explicarmos a natureza e os objetivos do nosso estudo, recebemos autorização para a realização da pesquisa.

No terceiro caso, nos foi passado o contato telefônico do *babalorixá* responsável. Por meio de mensagem de texto, iniciamos a comunicação nos apresentando e explicando o motivo do contato. Como nos dois primeiros casos, fomos recebidas com muita consideração e convidadas a conhecer a comunidade de axé assistindo a um ritual em homenagem a Xangô que aconteceria naquela semana.

A partir de então, diante do aceite de todos os responsáveis e após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética, iniciamos a imersão nos terreiros para a construção das informações.

4.5.2 Procedimentos para a Construção das Informações

4.5.2.1 Observação Participante

Para a construção das informações da pesquisa, imergimos nos terreiros de candomblé frequentados pelos colaboradores e realizamos observações participantes. Inicialmente, nossa participação se deu como espectadora em rituais abertos à comunidade em geral e, paulatinamente, passamos a experimentar vivências mais prolongadas no cotidiano dos terreiros.

Infelizmente, após o primeiro contato com cada um dos responsáveis pelos terreiros pesquisados, vivenciamos mundialmente o isolamento físico em decorrência da Pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus, denominada SARS-CoV-2. Tal situação impossibilitou a realização da imersão etnográfica por quase dois anos e, somente após esse período, pudemos iniciar as observações participantes. Durante a pandemia, a maioria dos sacerdotes de comunidades tradicionais de terreiro em todo o país seguiram as orientações da Organização Mundial da Saúde e mantiveram seus templos fechados até que a maioria da

população fosse vacinada e o risco de contágio diminuísse. Além disso, os sacerdotes das casas de axé também seguiram as ordens dos orixás de que os templos não fossem abertos ao público durante o período (Giusti, 2021).

Assim, após a atenuação da situação emergencial de saúde em âmbito global e a permissão para a reabertura dos terreiros, iniciamos a imersão etnográfica nas casas de axé. Pela própria dinamicidade das interações, as observações participantes não passavam por uma roteirização e eram as demandas cotidianas que direcionavam as interações nas comunidades que nos receberam. Esta particularidade exigia de nós um olhar muito atento à multiplicidade das dimensões do que era observado, uma vez que, conforme Hall (2000), realizar etnografia requer sensibilidade na escuta e atenção às minúcias das ações cotidianas, à cultura e suas teias de significados.

Durante as imersões nos terreiros, participamos colaborativamente dos afazeres da comunidade auxiliando nas tarefas da cozinha e limpeza, na organização dos espaços, na feitura das comidas (na medida em que era permitido), no cuidado com as crianças, no registro fotográfico das atividades e na realização de quaisquer tarefas que fossem solicitadas. Nessas ocasiões, foi possível manter contato direto com os membros das comunidades e criar vínculos com os participantes da pesquisa.

No entanto, essas interações não ocorreram repentinamente. Foi necessário respeitarmos o tempo de cada comunidade na construção da relação de confiança conosco, evidenciando a natureza processual da pesquisa (Silveira, 2004). Tal peculiaridade demandou diversas idas aos terreiros até que deixássemos de ser percebida como mera pesquisadora e passássemos a ser vista como colaboradora. Deste modo, depois de um certo tempo imersa nos cotidianos das comunidades, as conversas ordinárias nas interações ocorriam com maior fluidez e dinamismo em nossa presença.

Assim, compreendemos que a imersão etnográfica que realizamos nas casas de axé nos posicionou não apenas como ouvinte, mas como protagonista das interações cotidianas. Isso nos possibilitou a produção de uma série de informações que as rodas de conversa não viabilizariam, bem como a compreensão das regras sociais e relacionais explícitas ou tácitas que existem em cada terreiro. A esse respeito, Silveira (2004) argumenta que a etnografia “ênfatiza a importância de pesquisas do interior das cenas que são óbvias e corriqueiras, porque essas cenas vão revelar as relações entre as pessoas, as regras estabelecidas, normalmente invisíveis: tão habituais e próximas que não são percebidas” (p. 49). Além disso, a imersão no cotidiano das comunidades nos possibilitou, em certa medida, a compreensão do simbólico e dos significados que circulam nas casas de axé e também a vivência dos valores civilizatórios afroreferenciados que as regem.

Evidentemente, dada a diversidade dos contextos, das pessoas e das interações, as experiências foram diferentes em cada um dos terreiros; porém, de modo geral, essa foi a dinâmica da imersão nos campos de pesquisa. As peculiaridades de cada vivência estão esmiuçadas no capítulo de resultados desta tese. Na Tabela 4, registramos sucintamente as atividades realizadas nas observações participantes empreendidas.

Tabela 4

Observações participantes

Data	Terreiro	Atividades realizadas	Tempo de permanência
27/09/2019	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Aproximação no campo: apresentação do projeto de estudo ao babalorixá e solicitação de permissão para a realização da pesquisa no terreiro. - Participação no ritual como observadora.	6h
20/10/2019	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Aproximação no campo: apresentação do projeto de estudo à <i>iyalorixá</i> e solicitação de permissão para a realização da pesquisa no terreiro. - Apresentação aos participantes da comunidade de axé.	7h

- Participação no ritual como observadora.			
05/10/2020	<i>Ilê Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Aproximação no campo: apresentação do projeto de estudo à <i>iyalorixá</i> e solicitação de permissão para a realização da pesquisa no terreiro. - Reconhecimento do espaço. - Observação da dinâmica no terreiro.	5h
19/03/2021	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Reunião com o babalorixá e responsáveis pelos participantes para assinatura do aceite institucional e TCLE. - Observação do cotidiano do terreiro.	5h
20/03/2021	<i>Ilê Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Reunião com o babalorixá e responsáveis pelos participantes para assinatura do aceite institucional e TCLE. - Observação do cotidiano do terreiro.	4h
22/03/2021	<i>Ilê Asè Omindwara</i>	- Reunião com o babalorixá e responsáveis pelos participantes para assinatura do aceite institucional e TCLE. - Observação do cotidiano do terreiro.	6h
24/04/2021	<i>Ilê Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha, preparação de comida, arrumação das crianças). - Participação nos rituais como observadora.	11h
29/05/2021	<i>Ilê Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Participação nos rituais de um ano de falecimento do babalorixá do terreiro.	12h
05/06/2021	<i>Ilê Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Observação do cotidiano do terreiro. - Aproximação com as participantes da pesquisa.	8h
19/06/2021	<i>Ilê Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha, preparação de comida de orixá, arrumação das crianças, lavagem dos banheiros). - Participação nos rituais, auxiliando no cuidado com as crianças e fazendo os registros fotográficos.	15h
03/07/2021	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (arrumação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como observadora.	8h
16/07/2021	<i>Ilê Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Observação do cotidiano do terreiro.	6h
31/07/2021	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Observação da rotina do terreiro. - Conversa informal com alguns filhos de santo.	8h

		- Participação nos rituais como observadora.	
29/08/2021	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (arrumação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como observadora.	11h
18/09/2021	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (ornamentação e organização do barracão, auxílio na arrumação das crianças). - Participação no ritual como observadora.	11h
23/10/2021	<i>Ilé Axé Omō Orō</i> Xaxará de Prata	- Observação do cotidiano do terreiro. - Entrega, leitura compartilhada, esclarecimento e recolhimento de assinatura das participantes no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. - Realização da 1ª roda de conversa.	7h
27/11/2021	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (ornamentação do barracão, ida ao comércio local). - Participação nos rituais como observadora. - Entrega, leitura compartilhada, esclarecimento e recolhimento de assinatura das participantes no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. - Realização da 1ª roda de conversa (roda-piloto).	15h
04/12/2021	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha e do banheiro, ida ao comércio local, preparação de alimentos, auxílio na arrumação das crianças). - Entrega, leitura compartilhada, esclarecimento e recolhimento de assinatura das participantes no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. - Realização da 1ª roda de conversa.	14h
15/01/2022	<i>Ilé Axé Omō Orō</i> Xaxará de Prata	- Participação em palestras e observação de oficinas do projeto “Nos caminhos de Oxóssi” – Ciclo 2.	8h
05/02/2022	<i>Ilé Axé Omō Orō</i> Xaxará de Prata	- Participação como observadora na Festa do nome de saída das <i>iaôs</i> (participantes da pesquisa) que haviam realizado iniciação.	7h
19/02/2022	<i>Ilé Axé Omō Orō</i> Xaxará de Prata	- Participação em palestras e observação de oficinas do projeto “Nos caminhos de Oxóssi” – Ciclo 3.	7h

27/11/2021	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (ornamentação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como convidada.	6h
30/03/2022	<i>Ilé Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Conversa com as <i>iaôs</i> e demais integrantes da casa de axé sobre o ataque de racismo religioso sofrido pelo terreiro.	4h
09/04/2022	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha, preparação de alimentos, auxílio na arrumação das crianças). - Participação no ritual, auxiliando no cuidado com as crianças e fazendo os registros fotográficos.	15h
27/08/2022	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha e do banheiro, ida ao comércio local, preparação de alimentos). - Participação no ritual Olubajé, recepcionando e servindo convidados.	14h
14/09/22	<i>Ilé Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Observação do cotidiano do terreiro. - Realização da 2ª roda de conversa.	6h
15/10/22	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha e do banheiro, ida ao comércio local, preparação de alimentos, auxílio na arrumação das crianças). - Participação no ritual, auxiliando no cuidado com as crianças e fazendo os registros fotográficos.	31h
16/11/22	<i>Ilé Axé Omô Orô</i> Xaxará de Prata	- Observação das oficinas do Projeto nas Trilhas da fé	6h
27/11/2022	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (ornamentação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como convidada. - Realização da 1ª roda de conversa	16h
08/04/23	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Participação nas atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha e do banheiro, ida ao comércio local, preparação de alimentos, auxílio na arrumação das crianças). - Participação no ritual fazendo os registros fotográficos. - Realização da 2ª roda de conversa.	16h
28/08/2023	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação das atividades de preparação para o ritual (ornamentação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como convidada.	8h

30/09/2023	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação das atividades de preparação para o ritual (ornamentação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como convidada.	15h
25/11/2023	<i>Egbé Onigbadamu</i>	- Participação das atividades de preparação para o ritual (ornamentação e limpeza do barracão). - Participação nos rituais como convidada.	12h
02/12/2023	<i>Ilé Asè Omindwara</i>	- Participação das atividades de preparação para o ritual (limpeza da cozinha e do banheiro, ida ao comércio local, preparação de alimentos, auxílio na arrumação das crianças). - Participação no ritual, fazendo os registros fotográficos.	13h
Total de horas			341 horas

Fonte: Elaboração da autora.

4.5.2.2 Roda de Conversa

Além da observação participante, utilizamos rodas de conversa para a construção das informações. Estas rodas foram realizadas em duplas ou grupos de até seis colaboradores. A escolha pela utilização dessa estratégia visou propiciar interações e conversações livres, considerando a constituição histórica e social dos sujeitos e a atuação da interação social como centro formador e organizador de sua atividade mental (Vygotsky, 2007; Luria, 2009).

Nesse sentido, consideramos que os enunciados verbais e não verbais elaborados nos processos de interação têm sua forma e significado determinados e construídos pelo contexto interacional (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014) e expressam valores socialmente concebidos e compartilhados. A esse respeito, conforme Ribeiro, Krüger-Fernandes e Borges (2020),

ao realizar rodas de conversa com crianças, temos acesso aos diálogos produzidos por elas, e conseqüentemente temos a possibilidade de entrarmos em contato com suas

visões de mundo, bem como com suas formas de pensar, argumentar e agir sob diferentes aspectos da vida humana (p. 84).

Levando isso em conta, optamos pela utilização de rodas de conversa para a produção das informações da pesquisa. Entendemos que os diálogos construídos nessas interações nos possibilitam o acesso aos significados compartilhados pelos participantes nos diferentes contextos em que estão inseridos., pois ao construir histórias e interagir com as narrativas dos outros, o indivíduo atribui significado à sua experiência e à sua realidade (Bruner, 1997).

Assim, realizamos duas rodas de conversa com cada grupo de participantes, totalizando seis rodas, conforme a Tabela 5.

Tabela 5

Rodas de Conversa com Cada Grupo

	Data	Terreiro	Nº participantes	Local	Duração
PRIMEIRA RODA DE CONVERSA	23/10/2021	Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata	5	Casa da <i>iyalorixá</i>	58 min.
	04/12/2021	Ilê Asè Omindwara	2	Quintal do terreiro	43 min.
	27/11/2022	Egbé Onigbadamu	3	Biblioteca do terreiro	48 min.
SEGUNDA RODA DE CONVERSA	14/09/2022	Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata	2	Casa da <i>iyalorixá</i>	60 min.
	15/04/2023	Ilê Asè Omindwara	2	Quintal do terreiro	38 min.
	26/08/2023	Egbé Onigbadamu	3	Biblioteca do terreiro	30 min.

Fonte: Elaboração da autora.

4.5.3 Registro das informações

Para o registro das observações participantes e das vivências nos terreiros, foi utilizado um diário de campo no bloco de notas do aparelho celular. Além disso, foram realizadas gravações em áudios, nas quais, além das informações propriamente ditas, eram registradas as impressões, os sentimentos e os questionamentos emergentes a partir do que era vivenciado.

A constante presença do aparelho celular no cotidiano do terreiro, assim como na sociedade em geral, tornou mais discreto o registro das informações construídas durante as observações participantes. Isso permitiu minimizar o desconforto dos colaboradores ao saberem que estavam sendo feitas anotações.

As gravações de áudios, por sua vez, também trouxeram mais discrição e agilidade aos registros, além de permitirem que acessássemos mais do que a descrição pura e simples do registro dos fatos. A entonação e o ritmo de voz dados por nós, as tartamudezes e a fluência das palavras nos ajudaram a recordar, com um pouco mais de precisão, o que havia sido vivenciado e as impressões desencadeadas nas vivências nos campos de pesquisa.

Do mesmo modo, o registro das informações construídas nas rodas de conversa também se deu por meio de gravação de áudios. Embora tivéssemos ciência de que o meio mais adequado para a produção dessas informações fosse a utilização de vídeo-gravações, devido à peculiaridade de funcionarem como uma memória audiovisual dos episódios (Peres, 2017), optamos por permitir que os participantes escolhessem se gostariam ou não de terem suas imagens captadas. A maioria optou pela gravação apenas em áudio e esta decisão foi prontamente respeitada.

Aqui é interessante notar como a imersão etnográfica e a realização de repetidas observações antes da proposição das rodas de conversa foram importantes. Além de nos proporcionarem uma proximidade e a construção de uma relação de maior intimidade com os participantes, tais observações nos possibilitaram a percepção de certas regras tácitas como, por

exemplo, a evitação de registros de imagens. Assim, buscamos respeitar fielmente a canonicidade normativa de cada terreiro.

4.5.4 Equipamentos e materiais utilizados

Os equipamentos e materiais utilizados durante a pesquisa incluíram computadores e smartphones, que foram empregados para a captação e o registro das informações construídas.

4.5.5 Procedimentos para a análise das informações

A análise das informações da pesquisa foi conduzida por meio da Análise Temática Dialógica, uma abordagem frequentemente empregada por pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, especialmente pelos membros dos Grupos de Pesquisa “Pensamento e Cultura” e “Del’Artes” (Borges, 2006; Caixeta, 2001; Caixeta & Barbato, 2004; Carlucci, 2013; Krüger-Fernandes, Ribeiro & Borges, 2020; Peres, 2017; Santos, 2015, Silva, 2017; Silva & Borges 2017).

As informações produzidas durante as rodas de conversa constituíram arquivos digitais em áudio que foram transcritos na íntegra. Durante as transcrições, além dos enunciados propriamente ditos (palavras pronunciadas), foram registradas as pausas, as interjeições, as tartamudezes e os silêncios, posto que esses elementos também compõem as enunciações, definidas por nós como as unidades de análise. A definição dos enunciados como unidade analítica deu-se pela consideração de que esse método de análise se concilia com os pressupostos do dialogismo bakhtiniano, principalmente no que se refere aos conceitos de enunciado e tema (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014).

Conforme Bakhtin (2011), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, o qual tem como peculiaridade estrutural a alternância dos falantes, implicando o imprescindível princípio da responsividade. Assim,

o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “*dixi*”¹⁷ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (p. 275).

No caso das rodas de conversa da presente pesquisa, são considerados enunciados cada assertiva dos participantes seguida de *dixis* que indiquem o término da ideia e a expectativa pela compreensão responsiva dos demais participantes e da pesquisadora, ainda que essa se restrinja a um olhar, um aceno com a cabeça ou uma expressão.

A partir da leitura intensiva do material transcrito, os enunciados foram organizados em temas e subtemas. Conforme Bakhtin/Volóshinov (1929/2014), o tema é o sentido da enunciação completa e se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem a ela. Ademais, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (p. 133).

Além da análise das transcrições, procedeu-se à análise das anotações registradas no diário de campo durante as sessões de observação participante. Essas anotações englobaram nossas impressões gerais, eventos e falas consideradas relevantes, assim como dinâmicas das relações observadas.

Após a leitura e releitura dos temas e subtemas, procedeu-se à análise da recorrência de cada um e das relações entre eles. Foram construídos mapas semióticos com o objetivo de representar as dinâmicas existentes entre os temas e os significados evidenciados nos enunciados. Por fim, a análise dos mapas foi conduzida à luz das proposições teóricas que fundamentaram a pesquisa.

¹⁷ *Dixi* é uma expressão latina que indica o término de um discurso. Pode ser compreendida como: “Tenho dito”.

4.5.6 Procedimentos Éticos

Considerando os aspectos éticos e os cuidados necessários, por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos e envolvendo aspectos psicológicos dos participantes, foram seguidos rigorosamente os seguintes passos: (1) submissão do projeto à Diretoria do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; (2) submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília para apreciação, visando garantir o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores; (3) entrega e esclarecimento do Termo de Aceite Institucional juntamente aos responsáveis pelas instituições onde ocorreu a pesquisa; (4) entrega e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente aos responsáveis; (5) entrega, leitura compartilhada e esclarecimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido juntamente com cada participante; (6) produção e guarda sigilosa das informações da pesquisa; (7) realização de reunião com os responsáveis e os participantes para a devolutiva dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, apresentamos os resultados e as análises das informações construídas no decorrer da pesquisa. Iniciamos pela apresentação dos resultados das observações participantes construídas a partir da imersão etnográfica nos terreiros pesquisados. Em seguida, apresentamos os resultados produzidos nas rodas de conversa realizadas com os participantes.

5.1 RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

AGÔ!

É com essa palavra iorubana que inicio o compartilhamento e a análise das experiências etnográficas nas comunidades de axé pesquisadas. Dentre as inúmeras lições que aprendi no decorrer desses quatro anos de pesquisa, uma das principais delas foi que nada deve ser feito no terreiro e na vida sem que se peça permissão. *Agô* significa “me dê licença” e é a primeira palavra que deve ser pronunciada na chegada a um terreiro de candomblé. Pede-se *agô* aos orixás, sendo primeiramente a Exu, para que se tenha a permissão de adentrar o espaço sagrado do terreiro, que é onde a energia do axé circula, fortalecendo e sustentando os fiéis.

Assim, peço *AGÔ* aos orixás, à ancestralidade e aos amigos candomblecistas que cruzaram meu caminho nesta jornada para tornar público aquilo que vi, ouvi e vivenciei nas imersões nas casas de axé. *AGÔ* também ao leitor pelo emprego da primeira pessoa no discurso e pelo tom pessoal e intimista que utilizarei na escrita das próximas linhas, inspirada na “escrevivência” de Conceição Evaristo, como uma forma de escrever minhas vivências. Assim, tentarei expressar, da forma mais honesta possível, as experiências vivenciadas durante minha permanência nos terreiros pesquisados e considero que uma linguagem formal e academicista não me possibilitaria isso.

Posto isto, inicio esclarecendo que, embora os três terreiros onde a pesquisa foi realizada sejam da nação ketu, com liturgias, valores, signos e significados muito semelhantes, os contextos encontrados se mostraram muito distintos entre si, dada a diversidade das pessoas e das interações estabelecidas tanto entre elas quanto comigo. Assim, as experiências vividas em cada um desses espaços foram bem diferentes no que se refere à minha participação efetiva nas atividades cotidianas e às relações de intimidade que consegui estabelecer com os membros das comunidade. Por este motivo, optei por realizar os relatos etnográficos separadamente por terreiro.

5.1.1 Terreiro Ilé Asè Omindwara

Sem dúvida, a experiência etnográfica que vivenciei no *Ilé Asè Omindwara* foi a que possibilitou que eu participasse com mais profundidade da intimidade de uma comunidade de axé. Em outubro de 2019, fui levada ao terreiro por uma amiga que é *iaô* na casa. Embora eu tenha sido apresentada como pesquisadora, desde o primeiro momento fui acolhida e tratada por todos como colaboradora, permanecendo no terreiro por sete horas.

Infelizmente, após esse primeiro contato, somente depois de um ano e meio pude voltar a frequentar o terreiro para iniciar as observações, devido à Covid-19. Como era de se esperar, no início, mesmo com toda a receptividade e acolhimento demonstrados, eu percebia que as pessoas ficavam ressabiadas com a minha presença. Reparei os silêncios, as trocas de olhares e as escolhas das palavras quando eu estava por perto. Considerei tudo aquilo absolutamente natural, afinal, eu era uma intrusa naquele ambiente e as pessoas precisavam avaliar se poderiam ou não confiar em mim.

Conforme o tempo foi passando, fui ficando mais íntima do grupo e aquela desconfiança inicial esmaeceu aos poucos. Percebi que, a cada novo encontro, me era permitido participar de novas atividades da casa, e essa participação era sempre acompanhada de muita aprendizagem.

Todos na comunidade tinham algo para me ensinar, desde a *iyalorixá* até a criança mais nova da família de axé.

E foi assim, trabalhando no terreiro – varrendo o quintal, lavando louças, limpando o barracão, arrumando as crianças para as festas e ajudando na preparação de alimentos –, que aprendi muitas coisas com o povo de santo: ampliei meu vocabulário aprendendo palavras em iorubá usadas cotidianamente, comecei a diferenciar as comidas e os gostos de cada orixá, entendi como me portar nas cerimônias religiosas...

Mas, para além das aprendizagens práticas, a experiência etnográfica no *Ilê Asê Omindwara* me ensinou muito sobre a força do trabalho coletivo, sobre a sacralidade de cada tarefa realizada, sobre a importância do respeito aos preceitos e ao silêncio. Aprendi que no terreiro tudo tem seu tempo certo. Aliás, aprendi que o tempo também é uma divindade e que nada acontece no ilê sem a sua permissão.

Ciente da regência do tempo sobre o trabalho que eu pretendia realizar, fui paciente e respeitei o processo de construção de intimidade que se desenvolvia. Assim, depois de muitas horas de imersão etnográfica, percebi que havia construído uma relação de proximidade e confiança com as pessoas do terreiro, incluindo as crianças que se voluntariariam a participar da pesquisa: Jade e Lucas.

Em conversas cotidianas, frequentemente os participantes expressavam o quanto se sentiam pertencentes ao terreiro e como eram felizes ali, principalmente pela oportunidade de entrarem em contato com os orixás. Além disso, eles demonstravam compreender as regras e os valores que regem as dinâmicas interativas da casa de axé, respeitando-as e incorporando-as às suas ações. Muitas vezes, em nossas interações, eles me davam lições sobre os mais diversos assuntos, me contando itans sobre os orixás e histórias vivenciadas no terreiro.

Construída esta relação de proximidade, no decorrer dos anos, pude observar o desenvolvimento de Lucas e Jade e percebi como as aprendizagens aforreferenciadas

adquiridas por eles por meio da convivência no Ilê os ajudaram a, gradativamente, se sentirem mais seguros quanto à sua religião. No início das observações, embora a alegria e o sentimento de pertencimento estivessem presentes nos discursos de Jade e Lucas, o medo do preconceito e das violências relacionadas a ele era o sentimento mais manifesto.

Contudo, conforme eles participavam das atividades ordinárias do terreiro e aprendiam os ensinamentos transmitidos oralmente pela *iyalorixá* e pelos filhos de santo mais velhos, suas atitudes e seus discursos iam se modificando. Isso resultava no relato deles sobre se posicionar com mais segurança diante das situações de discriminação que enfrentam fora do terreiro. No decorrer do tempo, eu também observei mudanças em suas atitudes, que pareciam tornar-se mais seguras e proativas.

Com relação ao medo do preconceito enunciado por Lucas e Jade, confesso que a etnografia me proporcionou a experiência de vivenciá-lo. Em diversas ocasiões, necessitei sair do terreiro e ir ao comércio da cidade para comprar algum item faltante e pude perceber como as pessoas se afastavam de mim ou faziam comentários entre si ao me verem com a roupa de candomblé. Em algumas ocasiões, inclusive, fizeram sinal da cruz quando entrei nos estabelecimentos e se recusaram a me atender. Os sentimentos de rejeição, indignação e medo que senti nessas vivências pontuais me fizeram refletir ainda mais sobre como se sentem crianças e adolescentes que vivem situações como essas cotidianamente e sobre o impacto desses sentimentos e emoções em sua constituição de si.

No caso de Jade, além do medo do preconceito, ela também tem superado, paulatinamente, o medo de errar no terreiro. Isto porque ela foi apontada pelo orixá para o cargo de mãe *ekedi*, e tamanha responsabilidade lhe causava temor. Porém, conforme sua participação nos eventos litúrgicos se tornava mais frequente e intensa, sempre sob orientação e supervisão das pessoas mais experientes, ela se mostrava mais segura para realizar suas atribuições. A Figura 10 ilustra a participação de Jade, Lucas e demais crianças em atividades do *ilê*.

Figura 10¹⁸

Participação das Crianças no Terreiro Ilé Asè Omindwara



Fonte: Fotografias produzidas pela autora.

Em contrapartida, as vivências no terreiro também me fizeram experimentar o sentimento de pertencimento repetidamente enunciado pelos participantes da pesquisa. Estar naquele espaço e ser tratada como um deles me fez me sentir valorizada, provocando em mim uma grande alegria. Com o tempo, além de realizar tarefas aleatórias que me eram solicitadas, assumi a responsabilidade de fazer os registros fotográficos das festas (tanto da preparação quanto do xirê antes da chegada dos orixás) e de receber os convidados que chegavam após o

¹⁸ Embora compreendamos que esteticamente não seja agradável que os rostos das pessoas sejam ofuscados nas fotografias, todas as imagens apresentadas nesta tese terão os rostos dos participantes sombreados de modo a resguardarmos suas identidades. Esta decisão levou em consideração a escolha dos próprios participantes que solicitaram que suas imagens não fossem expostas.

início da celebração, uma vez que todos os filhos da casa estavam envolvidos no ritual. Alguns desses registros podem ser observados na Figura 11.

Figura 11

Fotografias de Momentos Festivos no Terreiro Ilé Asè Omindwara



Fonte: Fotografias produzidas pela autora.

Dentre as inúmeras vivências que experimentei no terreiro *Ilé Asè Omindwara*, destaco duas delas que ilustram a relação de confiança e intimidade construída entre a comunidade de axé e eu durante a etnografia: a) a minha primeira participação no ritual de sacralização; e b) o convite recebido para entrar no quarto de santo da sacerdotisa da casa. Em ambos os casos, fiquei bastante emocionada porque sabia que apenas as pessoas que são realmente íntimas no ilê têm essa prerrogativa.

Em minha participação no ritual de sacralização, não entrei no quarto de santo, onde, de fato, o corte acontece, porque neste rito, apenas filhos de santo mais graduados são autorizados a participar (sacerdotes, alguns ogãs, ekedis e ebômis). Permaneci do lado de fora, sentada na esteira com os filhos de santo e repetindo os cânticos entoados pelos mais velhos. Todos estavam em total concentração e reverência porque aquele era um momento sagrado no terreiro,

¹⁹ Lerí: Ritual realizado intimamente na casa de axé em agradecimento a todos os orixás (Iyalorixá Sandra de Oxum, 2023). Conforme Serra (2018), trata-se do segundo dia de uma festa de orixá, quando se realizam diversas cerimônias não públicas num terreiro de candomblé.

em que os valores aforreferenciados da religiosidade, da circularidade e da energia do axé eram quase palpáveis.

Acredito que essa experiência tenha sido tão marcante para mim porque eu tinha a consciência de que se tratava de um ritual reservado somente aos íntimos da casa e porque, pela primeira vez, eu estava entrando em contato com algo demonizado pela sociedade, que é a sacralização. Estar ali, testemunhando aquele momento sagrado de contato com a divindade e observando todo o envolvimento emocional dos filhos da casa foi uma experiência ímpar que a etnografia me proporcionou.

O outro momento muito marcante para mim foi quando fui convidada pela sacerdote para entrar no quarto de santo de sua orixá. Fiquei surpresa com o convite e ela me explicou que o chamado não havia partido dela, senão da própria Oxum, que, segundo a mãe de santo, guarda por mim um sentimento de afeto e filiação. Entrei no quarto acompanhada da iyalorixá, pedi *agô*, agradei mentalmente pelo convite e tentei imprimir uma ação o mais reverente possível.

Mantivemo-nos ali, em silêncio, por alguns minutos apenas ouvindo o barulho da água que jorrava em uma fonte. Depois a mãe de santo me explicou que aquela era uma cena raríssima de se ver, uma exceção, na verdade. Isso porque, conforme a tradição, apenas os filhos de santo iniciados têm a permissão de adentrar um quarto de santo. Realmente me senti privilegiada e honrada pelo convite e experimentei o sentimento de pertencimento tão falado pelos participantes da pesquisa.

No total, foram 139 horas de experiência etnográfica no terreiro *Ilé Asè Omindwara*. Na maioria das vezes, eu passava o dia inteiro no ilê e participava da festa à noite, indo embora apenas de madrugada. Essa participação intensa nas atividades possibilitou a construção de importantes informações por meio das interações estabelecidas com os filhos da casa e, de modo especial, com os participantes da pesquisa.

5.1.2 Terreiro Egbé Onigbadamu

A primeira vez que entrei em um terreiro de candomblé foi no *Egbé Onigbadamu* em setembro de 2019. Eu havia feito contato telefônico com o babalorixá por indicação de um amigo em comum, e o sacerdote, prontamente, convidou-me para uma festa que aconteceria no final de semana seguinte. Compareci à celebração, sendo muito bem recebida por todos. Naquela ocasião, o babalorixá teve ciência da minha pesquisa e autorizou que ela fosse realizada no terreiro. Assim como ocorreu no terreiro *Ilé Asè Omindwara*, devido à pandemia da Covid-19, fiquei afastada do terreiro por aproximadamente um ano e meio, iniciando a etnografia apenas em julho de 2021, sendo totalizadas 124 horas de observações participantes.

Fui me aproximando aos poucos e, depois de alguns encontros, passei a chegar ao terreiro pela manhã com a intenção de participar das atividades de preparação para as festas. De início, os filhos da casa me explicaram os procedimentos necessários para se adentrar o terreiro e me ensinaram como deveria ser realizado o ritual de chegada: pedido de *agô* aos orixás, banho de folhas, uso da roupa de roça e pedido de benção ao sacerdote e aos mais velhos.

No começo, como esperado, as pessoas mostravam-se desconfiadas com a minha presença e mantinham o silêncio quando eu me aproximava. Compreendi essas atitudes como formas de proteção dos fundamentos da religião, afinal, eu era uma intrusa naquele espaço. Porém, contrariando minha expectativa, essa reação dos filhos da casa perdurou por muitos meses e eu tive certa dificuldade de ser inserida nas atividades cotidianas, mesmo com a orientação do babalorixá para que eu me integrasse a elas.

Minha inserção no grupo se deu, efetivamente, a partir da relação que construí com as crianças e as adolescentes da casa, que se propuseram a me ensinar as “coisas de terreiro”. Assim, acompanhando-as, comecei a realizar atividades de limpeza e ornamentação do barracão, lavagem de louça e varrição do quintal. Nessas ocasiões, elas me contavam histórias sobre os orixás e me ensinavam palavras em iorubá, evidenciando a presença da circularidade

dos saberes no ilê e a noção de que a hierarquia não se baseia na idade das pessoas, mas em sua experiência na casa de axé. A Figura 12 ilustra os adolescentes participantes da pesquisa ocupando seus lugares no terreiro.

Figura 12

Participação dos Adolescentes nas Atividades do Egbé Onigbadamu



Fonte: Fotografias produzidas pela autora (A) /Acervo do Terreiro (B e C).

Aos poucos, os jovens e adultos da comunidade também começaram a me inserir nas atividades e a desenvolver conversas mais prolongadas comigo. A partir daí, a forma como eu era recebida não tinha mais a formalidade de antes. Percebi que eu já era considerada uma colaboradora da casa e contribuía ativamente em todas as tarefas.

Além das atividades de serviços gerais que eu costumava fazer no terreiro, muitas vezes precisei ir ao comércio comprar algum item que faltava para a preparação da festa. Essas circunstâncias sempre me proporcionavam a experiência do enfrentamento do preconceito, uma vez que, invariavelmente, eu era vítima de olhares e comentários intolerantes por estar usando roupa de terreiro. Geralmente eu ia acompanhada de alguma criança ou jovem da casa de axé e costumava receber o conselho de “não ligar porque é assim mesmo”.

Durante minha permanência no *Egbé Onigbadamu*, tive a oportunidade de participar de rituais privados, restritos aos filhos da casa, como o ritual de sacralização (ficando do lado de fora do quarto de santo) e de festas públicas, nas quais havia a participação de pessoas da comunidade em geral e de visitantes de outros terreiros. Observei que independentemente do tamanho do evento ou do cargo hierárquico das pessoas que participariam dele, era notável que o empenho dos filhos de santo na realização das tarefas era o mesmo porque, para eles, tudo o que se faz no terreiro é em honra e agradecimento aos orixás.

Em todas essas ocasiões, ficava evidente a força do trabalho coletivo e o respeito absoluto aos preceitos e à presença dos orixás. O sentimento de pertencimento ao grupo experimentado pelas crianças e os adolescentes também era alimentado cotidianamente em decorrência de sua inserção ordinária nas diversas atividades, como é possível observar na Figura 13

Figura 13

Participação das Crianças nas Atividades do Egbé Onigbadamu



Fonte: Fotografias produzidas pela autora (A e B) /Acervo do Terreiro (C).

Uma peculiaridade interessante do terreiro *Egbé Onigbadamu* é o Projeto Candomblé Escola, uma proposta concebida pelo sacerdote com o objetivo de organizar e compartilhar o

corpo de saberes aforreferenciados com os filhos da casa, por meio de um fazer pedagógico-ancestral (Moronari, Alves & Silva, 2023). Além dos ensinamentos que ocorrem durante as atividades ordinárias do terreiro, são realizadas rodas de conversa nas quais o sacerdote transmite aos filhos de santo conhecimentos sobre toques dos atabaques, passos de dança do xirê, palavras em iorubá e os significados de cada elemento no terreiro. Somam-se a esses assuntos, discussões atinentes aos direitos humanos como questões relacionadas a raça, gênero e ética nas relações.

Além de se tratarem de momentos de aprendizagem, as rodas de conversa também são utilizadas para a discussão e deliberação de assuntos burocráticos relacionadas ao terreiro. Isso confere a cada membro da família suas responsabilidades e o fortalecimento dos vínculos entre os membros da família de santo, revigorando os fundamentos do candomblé.

5.1.3 Terreiro Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata

A etnografia realizada no terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata foi marcada por mais observações que participações. Isso ocorreu devido à limitada abertura que recebi por parte dos integrantes da comunidade para colaborar nas atividades da casa de axé, resultando em uma menor construção de proximidade com as participantes da pesquisa. Durante as 78 horas em que estive no terreiro, fui muito bem acolhida pela *iyalorixá*. Ela sempre fez questão de deixar claro que eu era bem-vinda e que tinha permissão para participar de todas as atividades possíveis. No entanto, mesmo com esse acolhimento, não consegui me aproximar efetivamente dos membros da comunidade.

Em diversas ocasiões, cheguei ao terreiro no período da manhã para acompanhar a preparação de rituais que só ocorreriam à noite. Voluntariei-me para auxiliar nas atividades realizadas, mas não recebi abertura para tal. Com a justificativa de que os visitantes não devem trabalhar e sim serem servidos, os colaboradores me mantinham como expectadora e, em respeito à dinâmica da casa, eu assumia o posicionamento que me era dado.

Como era previsível, em muitos momentos, percebi conversas sussurradas e trocas de olhares entre os integrantes do terreiro quando algum assunto mais íntimo vinha à tona na minha presença. Essa comunicação silenciosa fazia com que a conversa tomasse outro rumo, de modo que os segredos da casa e da religião fossem mantidos em segurança. Tais situações não foram amenizadas com o tempo, perdurando por toda a minha permanência no terreiro. Nessas ocasiões, mesmo decorridas tantas horas da minha presença, eu percebia que, de certo modo, ainda era vista como uma intrusa. Porém, busquei encarar tal situação como mais uma informação importante para a pesquisa que somente a imersão etnográfica seria capaz de revelar.

Assim, de modo geral, do lugar de observadora que me foi conferido, passei várias horas no terreiro testemunhando as pessoas realizarem suas tarefas cotidianas e interagindo entre si. Observei o quanto as participantes da pesquisa, em especial Bianca, Kamila e Medusa, eram engajadas em todas as atividades e projetos realizados na casa de axé. Nessas interações e conversas ordinárias presenciadas, identifiquei a forte presença dos valores afroreferenciados, tais como a constante reverência às divindades e aos ancestrais, o respeito aos mais velhos e aos preceitos, a importância do silêncio e da preservação dos segredos sagrados e a força da coletividade.

Em todas as atividades realizadas na casa, por mais elementares que fossem, eu observava condutas de respeito à energia vital do axé e à presença dos orixás no ambiente. Isso imprimia uma deferência ao espaço sagrado que é o *ilê* como um todo e aos lugares reservados aos rituais e à intimidade da casa, como os quartos de santo²⁰. Além disso, observei o valor que o grupo dá à força do trabalho coletivo, que, por meio da contribuição de cada um na realização das tarefas, fazia com que tudo acontecesse da melhor maneira na casa de axé.

²⁰ Quarto de santo (peji): é o local sagrado onde ficam guardados os assentamento dos Orixás do Ilê. É onde os orixás são cultuados, adorados e onde os seus axés são servidos. Seu acesso é restrito aos filhos de santo iniciados da casa (Pai Ronie de Ogum Adioko, 2014).

Dentre as inúmeras experiências que tive no terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata, destaco algumas que considero marcantes:

Celebração do *axexê* de 1 ano do babalorixá do terreiro

Particpei da cerimônia de *axexê* de um ano do babalorixá do terreiro que havia falecido. O *axexê* é uma cerimônia fúnebre muito complexa, composta por várias fases (Santos, 2012) realizada em decorrência da morte de um iniciado no *candomblé*. Para o Nagô, “a morte não significa absolutamente a extinção total, ou aniquilamento, conceitos que verdadeiramente o aterram. Morrer é uma mudança de estado, de plano de existência e de *status*” (Santos, 2012, p. 253). Assim, quando o ser completou com sucesso o seu destino, está maduro para morrer. Tendo sido realizados os rituais pertinentes, será assegurado o renascimento de um plano de existência a outro. O ser transforma-se em um ancestre que deverá ser respeitado e venerado.

De modo bastante resumido, podemos dizer que os principais fins do *axexê* são: a) desfazer o assentamento do *ori* do falecido, fixado e cultuado na cerimônia do *bori*; b) desfazer os vínculos com o *orixá* pessoal para o qual o filho de santo foi iniciado (o que significa também desfazer os vínculos com toda a comunidade do terreiro); e c) despachar o *egum*²¹ do morto para que ele deixe o *aiê* e vá para o *orum* (Prandi, 2000b). No caso da morte do pai ou mãe-de-santo, o *axexê* deve ser repetido em intervalos de um mês, um ano, sete, quatorze e vinte anos. Isto porque eles têm mais vínculos com o terreiro e estes precisam ser cortados (Lima, 2023; Prandi, 2000b).

Assim, como se tratava do sacerdote da casa, foi realizado o *axexê* de um ano. Essa cerimônia foi marcante para mim porque foi a primeira vez em que consegui participar efetivamente como colaboradora. Inclusive utilizei minha roupa de *ração*, devido à

²¹ Egum: espírito da pessoa falecida (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

obrigatoriedade do uso de roupas brancas. Aquele seria o primeiro ritual público que eu presenciaria na casa, porque no candomblé, quando uma *iyalorixá* ou um *babalorixá* morre, o Ilê fica um ano em luto, sem realizar atividades litúrgicas (Malê, 2022).

Naquele dia, cheguei cedo ao terreiro e, dada minha experiência com o catolicismo, auxiliei na organização da missa que seria celebrada. Sim! Houve a realização de uma missa no terreiro de candomblé!

A celebração foi presidida por um padre que parecia ter sido muito próximo do falecido e contou com a participação da *iyalorixá*. Minha colaboração girou em torno da arrumação do altar, da organização das cadeiras, da testagem do equipamento de som e da distribuição dos folhetos. As participantes da pesquisa Medusa e Kamila também participaram ativamente da cerimônia realizando leituras. A Figura 14 ilustra esse momento.

Figura 14

Missa de Um Ano de Falecimento do Babalorixá do *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata



Fonte: Fotografias produzidas pela autora.

O dia seguiu com a realização de vários rituais do candomblé relacionados ao *axexê*. Houve a participação de *iyalorixás* e *babalorixás* de diversos terreiros, que foram homenagear o pai de santo falecido e participar do ritual *Pàdé Ìbimo*, no qual, por meio da consulta ao

oráculo, o/a sacerdote ou a sacerdotisa herdeiro/a do axé seria apontado/a para assumir a responsabilidade pelo terreiro a partir daquele momento (Bàbá Egbé Leandro de Oxumaré, 2020). Como se tratava de um ritual muito específico, eu não consegui compreender o que estava acontecendo e não havia possibilidade de perguntar para os filhos de santo, porque o absoluto silêncio tinha que ser mantido. Ao final daquela cerimônia, não ficou claro quem herdaria o axé, e o oráculo orientou que uma reunião posterior deveria ser marcada com esse objetivo.

Posteriormente, o ritual *Pàdè Ìbímó* foi realizado novamente, e a *iyalorixá*, filha de santo do babalorixá falecido que já atuava como sacerdote da casa, foi confirmada como herdeira do axé.

Cerimônia pública de saída das iaôs participantes da pesquisa

Durante minha permanência no terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata, Bianca e Kamila, duas das participantes da pesquisa, passaram pelo ritual de iniciação na religião, também chamado de Feitura de cabeça. Após o período de recolhimento no *ronkó* e a realização de todos os ritos relacionados, ocorreu a cerimônia pública de sua saída como *iaôs*. Elas foram então apresentadas à comunidade e receberam dos orixás o nome pelo qual passariam a ser chamadas.

Embora eu tenha participado dessa cerimônia apenas como observadora, ela foi marcante para mim porque se tratou de um momento muito importante na vida das participantes, para o qual elas se prepararam com bastante expectativa. Em algumas ocasiões em que estive no terreiro antes do recolhimento, Bianca e Kamila me confidenciaram sentimentos conflitantes de desejo e apreensão, a respeito da iniciação. Ao mesmo tempo em que elas tinham vontade de passar pelo ritual, principalmente para terem o orixá assentado em

si, elas tinham medo. Isso porque não sabiam exatamente o que aconteceria durante a liturgia, ou seja, tinham medo do desconhecido.

A participante Medusa, como *ekedi* iniciada, atuou ativamente na cerimônia de saída das agora iaôs Bianca e Kamila. Eu não tive a oportunidade de conversar com as *iaôs* porque elas não podiam manter contato com as pessoas. Tinham que voltar ao recolhimento por mais alguns dias. Porém, foi possível perceber o quanto elas estavam totalmente envolvidas naquele momento ritualístico de importância ímpar em suas vidas, e eu senti felicidade de poder compartilhar isso com elas.

Naquela ocasião, também pude observar a força da coletividade presente no terreiro. Todos os seus membros estavam envolvidos para que o ritual ocorresse da melhor maneira possível e para que os familiares e convidados das iniciadas se sentissem acolhidos. Durante toda a cerimônia era possível perceber a comoção dos presentes; e a força do axé era quase tangível.

Visita às iaôs após ataque sofrido pelo terreiro em decorrência de racismo religioso

Outro momento muito marcante para mim na etnografia realizada no *Ilê Axé Omô Orô* Xaxará de Prata foi quando visitei as iaôs após o terreiro sofrer um violento ataque de racismo religioso²². Nessa ocasião, um cidadão autointitulado pastor entrou no ilê armado com um facão e depredou todas as estátuas dos orixás que compunham o Vale dos orixás, um espaço do terreiro à beira do rio onde eram realizados muitos rituais. Ilustramos essa depredação com a Figura 15.

²² Ver Rodrigues, 2022, em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/video-armado-com-facao-homem-invade-terreiro-e-destroi-orixas-no-df>.

Figura 15

Estátuas de Orixás Destruídas em Ataque ao *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata



Fonte: Vilela (2022)

Naquela ocasião, as iaôs participantes da pesquisa ainda estavam reclusas no *ronkó*, cumprindo o período de recolhimento após a festa de saída. Elas ficaram muito assustadas com a invasão do agressor, principalmente porque, após destruir as estátuas no Vale dos orixás, ele se dirigiu para o barracão onde elas estavam, tendo sido impedido de avançar pela *iyalorixá*. Diante da situação, pedi permissão à sacerdote para visitá-las.

Durante a visita, conversei com as iaôs, e elas relataram terem sentido muito medo de que o invasor chegasse ao barracão e as agredisse. Conforme as narrativas, elas tiveram reações físicas como tremores e choro e sentiram dificuldade de dormir. Argumentaram que ficaram muito tristes em saber que o terreiro sofreu esse tipo de violência, simplesmente por se tratar de um espaço de religião de matrizes africanas e que essa situação é um exemplo do preconceito que sofrem cotidianamente.

Para mim, este momento de diálogo foi importante porque percebi o quanto as participantes confiavam em mim, sentindo-se à vontade para falar sobre suas emoções e, inclusive, chorando nos momentos mais delicados. Segundo elas, falar sobre seus sentimentos comigo as ajudava a “desabafar um pouco”.

No decorrer da interação, Bianca e Kamila também comentaram sobre as experiências vividas após a saída da reclusão da iniciação. Explicaram que estavam indo para a escola paramentadas com as vestimentas e os fios de conta e que, embora tivesse havido um estranhamento inicial dos colegas e professores, elas estavam sendo bem recebidas. Acrescentaram que a maioria dos preceitos relacionados à iniciação estava sendo observada no ambiente escolar, inclusive no que se referia à realização de refeições sentadas no chão e à utilização de utensílios específicos. Após nossa conversa, as *iaôs* se organizaram e tomaram o transporte escolar para irem à escola. Registramos esse encontro com a Figuras 16, a seguir.

Figura 16

Iaôs Recém Iniciadas em Atividades no *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata



Fonte: Fotografias produzidas pela autora

Projetos “Nas trilhas da fé”, “Nos caminhos de Ogun” e “Ubuntu Xaxará”

Para além de uma sacerdotisa, a *iyalorixá* do *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata é uma verdadeira líder comunitária que se engaja nas causas sociais e mobiliza muitas forças com o

objetivo de proporcionar qualidade de vida à comunidade à qual pertence. Assim, o terreiro comandado por ela tem a peculiaridade de desenvolver projetos sociais e culturais que envolvem não somente os membros da casa de axé, mas toda a comunidade ao seu redor. Durante os anos em que realizei a etnografia no terreiro, acompanhei a idealização e a realização de muitos projetos construídos em parceria com outros líderes comunitários e de casas de axé e alguns políticos engajados nas causas relacionadas à diversidade, principalmente no que se refere às relações de gênero e raça.

Dentre os projetos que acompanhei, destaco três: “Nas trilhas da fé”, “Nos caminhos de Ogum” e “Ubuntu Xaxará”. Esses projetos visavam, entre outras coisas: a) oferecer às pessoas da comunidade oficinas de artesanato e empreendedorismo para a geração de renda e o fortalecimento do turismo religioso na cidade de Planaltina – DF; b) preparar os jovens para o mercado de trabalho por meio de palestras, rodas de conversa e oficinas e c) valorizar a cultura e os saberes tradicionais de terreiro por meio da oferta de oficinas de dança, teatro e toque de atabaque, combatendo o preconceito religioso e empoderando crianças e jovens do terreiro.

Particpei como ouvinte de alguns encontros oferecidos nos projetos e pude perceber o envolvimento das crianças, adolescentes e jovens da comunidade nas rodas de conversa e oficinas ofertadas. Nessas ocasiões, foi possível observar que, para além de um espaço religioso, o terreiro se configura como um lugar de acolhimento das necessidades locais e um espaço de aprendizagem onde a circularidade dos saberes fortalece e empodera aqueles que o frequentam. As participantes da pesquisa Kamila, Bianca e Medusa colaboravam ativamente nas propostas de oficinas, muitas vezes assumindo papéis de liderança. A Figura 17 ilustra algumas das atividades realizadas durante os projetos do terreiro.

Figura 17

Atividades Realizadas durante Projetos do *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata



Fonte: Fotografias produzidas pela autora.

Ao final das imersões etnográficas nos três terreiros pesquisados, foram somadas mais de 340 horas de observações participantes que nos possibilitaram participar efetivamente das dinâmicas interativas das comunidades de axé, de modo a vivenciar, na prática, os valores civilizatórios afroreferenciados que ali circulam. A Figura 18 ilustra alguns momentos da minha presença nos terreiros pesquisados.

Figura 18

Participação da pesquisadora nos terreiros pesquisados



Ilê Asè Omindwara

Egbé Onigbadamu

Ilê Asè Omindwara

5.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS RODAS DE CONVERSA

Nesta seção, apresentamos os resultados e as análises das rodas de conversa realizadas nos terreiros *Ilé Asè Omindwara*, *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata* e *Egbé Onigbadamu*.

5.2.1 Rodas de conversa – Terreiro *Ilé Asè Omindwara*

As duas rodas de conversa realizadas no terreiro *Ilé Asè Omindwara* ocorreram nos anos de 2021 e 2023, com um intervalo de 15 meses entre elas. A duração aproximada das rodas foi de 43 minutos e 38 minutos, respectivamente. Em ambas as ocasiões, contamos com a participação de dois colaboradores que atendiam aos critérios e se voluntariaram a participar da pesquisa, conforme a Tabela 6.

Tabela 6

Participantes das Rodas de Conversa – Terreiro *Ilé Asè Omindwara*

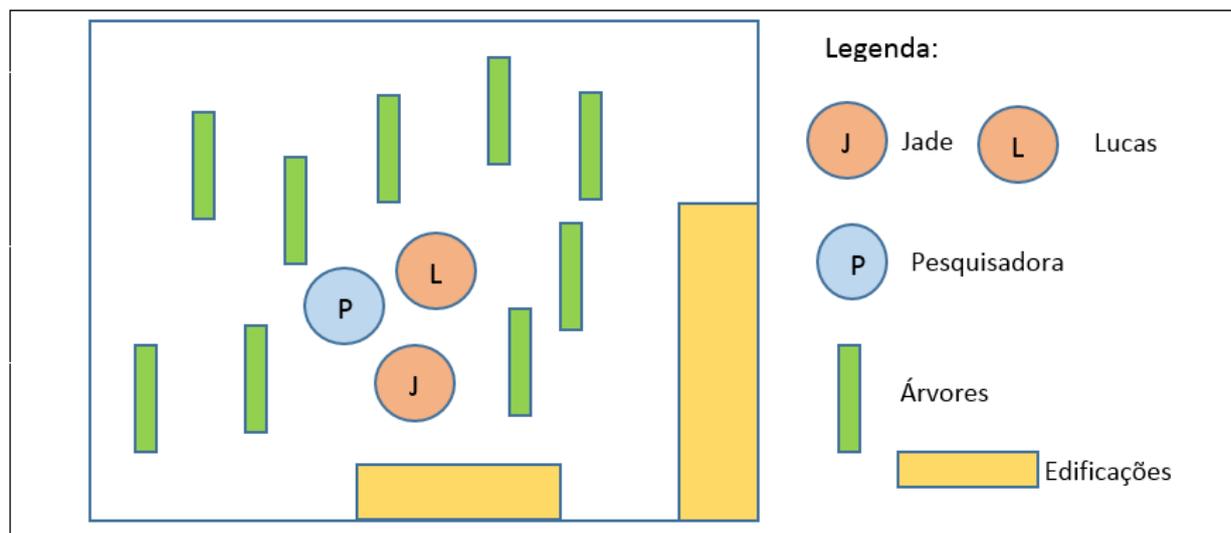
Pseudônimo	Sexo	Idade na 1ª roda	Idade na 2ª roda	Ano escolar cursado (1ª e 2ª rodas)	Cargo no terreiro
Jade	Feminino	09 anos	10 anos	4º ano /6º ano Ensino Fundamental	<i>Eke di</i> (Suspensa)
Lucas	Masculino	12 anos	13 anos	6º ano /8º ano Ensino Fundamental	<i>Abiã</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Por sugestão dos próprios participantes, as rodas de conversa foram realizadas no quintal do terreiro. Desse modo, a dinâmica se desenvolveu com total privacidade e sem interferências externas em ambas as ocasiões. Nossa organização no espaço se deu conforme o diagrama a seguir (Figura 19).

Figura 19

Diagrama das rodas de conversa – Ilé Asè Omindwara



Iniciamos a primeira roda de conversa no terreiro *Ilé Asè Omindwara* com a apresentação dos participantes, a escolha dos pseudônimos e a explicação por parte da pesquisadora sobre o objetivo da pesquisa. Após esta explicação, pedimos permissão para iniciar a gravação em áudio (por consenso das participantes, já havíamos combinado que não haveria captação de imagens) e fizemos a seguinte solicitação: “Eu gostaria que vocês relatassem suas experiências, seus sentimentos e suas atitudes como filhas de santo nos diferentes espaços que vocês frequentam e nas diferentes interações que vocês têm com as pessoas”.

A dinâmica da roda teve bastante fluidez, com a participação equilibrada e alternância de fala entre os interlocutores, ficando evidente a transmissão da palavra ao outro por meio de *dixis* (Bakhtin, 2011). Durante a conversa, foram realizadas algumas interrupções entre os participantes, as quais visaram à complementação de alguma informação ou um comentário sobre a fala do outro. Um exemplo dessa situação deu-se na ocasião em que Jade falava sobre a possibilidade de participar do ritual de iniciação. Neste momento, Lucas a interrompeu e perguntou em um tom desafiador: “Se você pudesse escolher, se a mãe de santo falasse assim

para você hoje: ‘Jade, você pode escolher, não tem problema, eu conversei com os orixás, e eles deixaram você escolher se você quer ou não assumir o cargo de *ekedi*’. O que você diria?’” Ao que Jade respondeu: “Ah! Aí é muita pressão pra mim! Porque... eu quero também, mas eu também não quero ao mesmo tempo” (risos).

É interessante observar que a pergunta feita por Lucas com uma entonação desafiadora e a resposta assustada e contraditória que Jade proferiu denotam que, provavelmente, Lucas já possuía conhecimento sobre sua insegurança a respeito da participação no ritual de iniciação. Tal situação ilustra as assertivas de Bakhtin (2010) de que a palavra não somente denota um objeto, mas, por meio da entonação, expressa também a atitude avaliativa do interlocutor, em relação a esse objeto. Ou seja, quando Lucas endereçou a pergunta a Jade utilizando um tom desafiador, imprimiu em suas palavras uma intencionalidade e uma valoração frente ao que já conhecia a respeito de sua insegurança. E isso pode ter gerado sua reação assustada e a resposta evasiva.

Desse ponto de vista, consideramos que, ainda que a pesquisadora tivesse tido a ideia de elaborar a mesma pergunta a Jade, certamente não utilizaria a mesma entonação empregada por Lucas. Embora neste contexto extraverbal houvesse um horizonte espacial comum entre as interlocutoras, não havia o conhecimento e a compreensão comum da situação por ambas as partes (Bakhtin, 2014). Ou seja, ainda que a imersão etnográfica tenha possibilitado a aproximação da pesquisadora com os participantes, o que permitiu a realização de uma roda de conversa fluida, ela não conhecia de forma aprofundada os receios e as inseguranças de Jade, a ponto de imprimir em sua pergunta um tom desafiador.

A segunda roda de conversa também teve muita fluidez e foi mediada pela leitura de alguns enunciados elaborados pelos próprios participantes no primeiro encontro. Foram escolhidos trechos literais que abordavam temas como conflitos familiares, situações de medo nos diversos contextos e a relação *candomblé versus* escola. Para o participante Lucas, por

exemplo, foi apresentado o seguinte excerto: “Eu fico com medo de ele [o pai] me bater porque teve até uma vez que ele me bateu. E eu fico triste porque eu não posso nem falar do candomblé perto dele”. (Lucas – 1ª roda). Para Jade, um dos enunciados apresentados foi: “Na verdade, eu nem gosto muito de falar isso para as pessoas, mas não tenho vergonha de falar... mas eu não falo mesmo porque eu tenho medo das pessoas... falar mal, entendeu?” (Jade – 1ª roda).

Após a leitura dos excertos, a pesquisadora questionou: “Houve alguma mudança dessas situações desde a última roda de conversa?”; “Quanto aos medos: passaram, aumentaram ou permaneceram?”; “Pensando neste ano que se passou, vocês diriam que se sentem de um jeito diferente?”. Espontaneamente, Lucas começou a falar e passou a alternar os turnos de fala com Jade, inclusive fazendo-lhe perguntas e pedindo opiniões. No decorrer da dinâmica, a pesquisadora realizou poucas intervenções.

Nesta segunda experiência, os participantes se mostraram mais envolvidos no diálogo e mais à vontade para falar, questionar um ao outro e envolver a pesquisadora na dinâmica dialógica. Consideramos que além do amadurecimento natural de Lucas e Jade – dado o intervalo de tempo de um ano entre um episódio e outro –, a familiaridade com a dinâmica da roda de conversa e a intimidade construída e compartilhada em decorrência da experiência etnográfica da pesquisadora no terreiro no decorrer desse período (Araújo, 2014; Laplantine, 2003) contribuíram para uma melhor desenvoltura neste segundo encontro.

Além disso, por ter sido mediada por enunciados elaborados pelos próprios colaboradores, a segunda roda de conversa despertou neles um maior interesse em participar, pois estavam curiosos para saberem o que haviam dito um ano antes. Esta dinâmica configurou-se como uma possibilidade para que Jade e Lucas avaliassem e refletissem sobre seus próprios enunciados e os incitou a se posicionarem sobre a manutenção ou modificação dos significados e sentidos produzidos anteriormente (Vigotski, 2014; Bruner, 1997). Esse movimento fez com que a roda de conversa se tornasse um processo dialógico não apenas entre os participantes

presentes na dinâmica, mas também entre os colaboradores e seus próprios dizeres, além das diversas vozes sociais que constituíram os enunciados elaborados (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014; Brait, 2005; Faraco, 2009).

Ao se depararem com trechos de suas próprias falas, os participantes puderam apreciá-las de um ponto de vista exotópico, sendo capazes de avalia-las e de dar a elas um acabamento ético e estético que no momento de sua produção seria impossível ser feito (Bakhtin, 2010). O retorno para si após este contato consigo, materializado em um dizer autoral repleto de nuances até então desconhecidas, colaborou para a constituição estética de si de cada um dos participantes, uma vez que os munuiu de novos significados, possibilitando-lhes movimentos de reorganização e reposicionamento.

5.2.2 Mapa semiótico das rodas de conversa – Terreiro *Ilé Asè Omindwara*

A análise dos enunciados produzidos pelos participantes na primeira e na segunda rodas de conversa possibilitou a identificação de algumas das axiosferas nas quais eles estão inseridos e que constituem seu ambiente intrapsíquico, além dos temas e os subtemas recorrentes nas interações dialógicas e dos posicionamentos assumidos nas interações.

As informações construídas foram organizadas em um mapa semiótico o qual foi estruturado da seguinte maneira: (a) Círculos azuis: axiosferas, (b) Elipses amarelas: temas, (c) Retângulos verdes: subtemas emergentes na primeira roda de conversa, (d) Retângulos azuis: subtemas emergentes na segunda roda de conversa, (e) Hexágonos verdes: posicionamentos emergentes na primeira roda, (f) Hexágonos azuis: posicionamentos emergentes na segunda roda, (g) Setas azuis tracejadas: relação de incitação entre os elementos do mapa, (h) Setas vermelhas tracejadas: relação de tensão entre os elementos do mapa, (i) Linhas pretas contínuas: ligação entre os temas e seus respectivos subtemas, (j) Rabisco vermelho: região de tensão fronteira entre as axiosferas.

participantes, nas entrelinhas das enunciações é possível perceber as relações existentes entre as axiosferas e a tensão presente nessas relações.

5.3.1 Terreiro

Os enunciados dos colaboradores Lucas e Jade evidenciaram que os valores civilizatórios afroreferenciados regem as relações no terreiro de Camdomblé. Ao falar sobre a convivência na casa de axé, por exemplo, Lucas cita, mesmo sem nomear, valores como a cooperatividade, a circularidade dos saberes, a oralidade, a corporeidade, a musicalidade e a energia vital (Trindade, 2005; 2013). Segundo o participante: “Eu gosto de vir aqui porque aqui nós somos tipo uma família, todo mundo cuida da gente, a gente cuida dos menores. E a gente aprende as coisas, as danças, as músicas... É uma energia de axé muito boa aqui” (Lucas – 1ª roda). Do mesmo modo, ao explanar sobre sua experiência no terreiro Jade enuncia: “Aqui é normal. É tipo a minha casa mesmo” (Jade – 2ª roda).

Essa percepção dos participantes de que o terreiro é como se fosse uma extensão de sua própria casa e um lugar onde a cooperatividade e a circularidade dos saberes ocorrem naturalmente, corrobora a noção de que em uma comunidade de axé as pessoas compartilham mutuamente seus dons, seus conhecimentos e suas experiências coletivas e espirituais sendo um espaço de escuta, cuidado e aprendizagem (Souza & Alves, 2020). Além disso, os enunciados também evidenciam que a transmissão dos valores afroreferenciados se dá correntemente por meio da tradição de origem africana vivenciada em comunidades-terreiro (Nascimento, 2019).

5.3.2 Família

Com relação à axiosfera família, as narrativas indicam que os valores afroreferenciados são, em parte, compartilhados no ambiente familiar dos participantes, uma vez que estes coabitam com parentes que são adeptos ao candomblé, em especial sua avó, que é *ebomi* na

casa de santo e foi a responsável pela introdução dos netos na religião, como é possível observar no enunciado de Jade: “Minha vó trazia minha mãe e a minha mãe me trazia, só que minha mãe não escolheu participar aqui. Mas eu quis vir com a minha vó e fiquei aqui e eu venho com ela” (Jade – 1ª roda).

Um exemplo da presença dos valores afroreferenciados na família aparece no enunciado de Jade a respeito de como a hierarquia do terreiro é refletida nas relações familiares: “Agora que eu fui ‘suspensa *ekedi*’²³ todo mundo passa a me respeitar mais, como se eu fosse de muita... importância. Eu falo uma coisa com os meninos e eles me obedecem mais porque eu sou mãe *ekedi*. Até minha vó me pede benção e beija minha mão [risos]” (Jade – 2ª roda). Essa fala da participante exemplifica como a noção de hierarquia dos terreiros, baseada nos cargos e no tempo de iniciação dos adeptos e não a sua idade cronológica (Caputo, 2015) foi estendida para as relações familiares, o que ilustra a estreita relação entre as axiosferas família e terreiro e justifica sua intersecção no mapa semiótico.

Não obstante, a axiosfera família também apareceu nos enunciados como densamente atravessada por valores judaico-cristãos e ocidentais visto sua natural inserção na cultura brasileira e a adesão de alguns familiares dos participantes a religiões cristãs, predominantemente neopentecostais. Exemplos destes valores podem ser observados nas seguintes falas de Lucas:

“Ele [meu pai] é da igreja (evangélica pentecostal) e é preconceituoso porque ele fica falando: ‘Ah, esse trem é do cão. Um dia você vai chegar aqui com sangue, tremendo e eu vou bater tanto em você! Porque essa macumba é do cão’” (Lucas – 1ª roda).

²³ Ser suspensa *ekedi*: é quando uma pessoa é escolhida/indicada por um determinado orixá para assumir esse cargo na casa de axé.

A seguir, Lucas explica como se sente diante das ameaças do pai: “Eu fico com medo dele me bater porque teve até uma vez que ele me bateu. E eu fico triste porque eu não posso nem falar do candomblé perto dele” (Lucas – 1ª roda).

Estas falas de Lucas ilustram como o preconceito e o discurso de demonização contra os cultos de matrizes africanas são propagados e replicados socialmente no Brasil (Nogueira, 2020), principalmente por parte daqueles que pertencem a religiões hegemônicas. Tais atos de violência alcançam todas as esferas do cotidiano e afetam, inclusive, as relações no seio das famílias.

Esse abalramento de valores afrocentrados e judaico-cristãos observados na família acaba gerando conflitos familiares com as quais os participantes precisam lidar. Esta relação de tensão mobiliza os participantes a analisarem os contextos e os interlocutores das interações e a se posicionarem diante deles. No exemplo dado, esta tensão, somada ao acabamento estético que foi concedido a Lucas por seu pai, desencadeou nele sentimentos de tristeza e medo, levando-o a reorganizar-se esteticamente e impelindo-o a posicionar-se nesta relação. Neste caso, seu posicionamento foi de silenciamento dada sua posição de vulnerabilidade diante da autoridade paterna.

É interessante observar que, apesar de sentir-se triste e amedrontado diante das manifestações de rejeição e violência de seu pai, Lucas não viu abalada sua relação com o candomblé, pois, uma vez no terreiro, vivenciava plenamente sua religiosidade e falava abertamente da alegria de estar naquele ambiente. Estes posicionamentos do participante de elaborar diferentes discursos nos diferentes ambientes dos quais participa evidenciam o quão excepcionalmente grande é o papel do outro na construção dos enunciados (Bakhtin, 2011), seja influenciando na escolha dos gêneros do discurso, das palavras ou, até mesmo, dos silêncios utilizados. Invariavelmente, esta construção sempre denotará um endereçamento que

levará em conta as atitudes responsivas do interlocutor para quem e a partir de quem os enunciados são produzidos.

5.3.3 Escola

Outra relação de tensão identificada nas rodas de conversa e representada no mapa semiótico, foi aquela existente entre as axiosferas terreiro e escola, embora isso não tenha sido apresentado explicitamente pelos participantes. Ao falarem sobre o ambiente escolar, Lucas e Jade o posicionaram como se este fosse um espaço totalmente isolado dos outros frequentados por eles, não fazendo qualquer menção à família e ao terreiro, motivo pelo qual estas axiosferas aparecem distanciadas no mapa. No entanto, compreendemos que o próprio fato de os participantes tentarem posicionar a escola como totalmente apartada do terreiro, indica, tacitamente, a existência de um tensionamento entre esses dois sistemas de valores e expressa o receio de Jade e Lucas de sofrerem discriminação por parte de colegas e professores devido à sua religião. Aqui, uma vez mais, identificamos como um discurso com evasivas e vários não-ditos concentra uma carga enunciativa impossível de ser ignorada (Bakhtin, 2014). A separação dos espaços implícita nos enunciados, em verdade, expressa a cisão que os participantes tentam fazer em suas próprias vidas, deixando suas experiências na casa de axé em um “lugar secreto” para evitar uma possível reação negativa das pessoas.

Diante deste posicionamento dos participantes de separarem a escola do terreiro nas enunciações, questionamos se em algum momento de suas vidas escolares o tema religião havia sido levantado e ambos disseram que em suas escolas havia inúmeras atividades coletivas de cunho religioso cristão como a realização de orações e leituras bíblicas. A esse respeito, Jade comentou: “Eu já tive uma professora que ela era da igreja e ela lia a bíblia pra gente. E na entrada da aula a gente cantava no pátio também. Todo dia! Só que eu não... mas eu respeito as pessoas...” (Jade – 1ª roda). A fala da participante corrobora os dados das pesquisas de Rocha (2016) de que os valores judaico-cristãos estão naturalizados no ambiente escolar e evidencia

o quanto a escola apresenta-se como um aparelho ideológico portador e porta-voz de valores judaico-cristãos e eurocentrados, tendo sido historicamente consagrada para repassar saberes colonizadores hegemônicos em detrimento de outras visões de mundo como também apontado nos estudos de Branco e Corsino (2015), Olveira e Lage (2016) e Rodrigues (2020).

Quando questionados sobre a exposição de sua religiosidade no ambiente escolar, os participantes argumentaram que preferem não contar que são do candomblé, evidenciando um posicionamento de silenciamento e uma tentativa de invisibilização. Conforme Jade, “Na verdade, eu nem gosto muito de falar isso para as pessoas, mas não tenho vergonha de falar... mas eu não falo mesmo porque eu tenho medo das pessoas... falar mal, entendeu?” (Jade – 1ª roda). De modo semelhante, Lucas afirma: “Eu nunca falei sobre a macumba, mas eu tenho vergonha, tipo assim, se um dia eu falar sobre a macumba e alguém ficar me julgando... [falar]: ‘Ah não, você é macumbeiro. Você não devia entrar aqui, não sei o quê...’” (Lucas – 1ª roda). Os argumentos apresentados pelos participantes indicam que, embora eles não tenham expressado terem sido diretamente vítimas de atitudes preconceituosas em decorrência de sua religiosidade, têm conhecimento de que o preconceito contra religiões de matrizes africanas é recorrente na sociedade brasileira e por isso evitam se expor.

Destarte, o posicionamento de silenciamento dos participantes frente à decisão de revelar ou não sua religião no ambiente escolar levou em consideração um hipotético acabamento estético com tom discriminatório que poderia lhes ser dado pelas alteridades com as quais interagem na escola. A suposição da natureza deste acabamento sustenta-se pelo reconhecimento de Jade e Lucas de que seus colegas e professores estão inseridos em um sistema de valores predominantemente colonizador, eurocentrado e judaico-cristão, o que poderia fazer com que agissem de modo preconceituoso (Almeida, 2019; Nogueira, 2020). Ou seja, os participantes compreendem que a escola reflete um sistema axiológico que subalterniza outras axiosferas constituídas a partir de distintas cosmopercepções, especialmente aquelas

oriundas dos povos originários e dos africanos (Almeida, 2019; Bernardino-Costa, Torres & Grosfoguel, 2020; Capone, 2018; Carneiro, 2005; Fernandes, 2017; Nogueira, 2020).

Assim, a partir do acabamento estético que os participantes supõem que lhes seria ofertado pelas alteridades, construído com base em excedentes de visão e somado às suas emoções e aos valores apreendidos nas diversas axiosferas que os constituem, Lucas e Jade fazem uma leitura das situações e em um movimento de agencialidade (Valsiner, 1997), produzem a estética de si consentânea a essas situações e aos interlocutores presentes, posicionam-se e posicionam os outros (van Langenhove e Harré, 1999) nos processos interacionais.

5.4 TEMAS E SUBTEMAS

Os principais temas emergidos nas rodas de conversa foram (a) Medo, (b) Felicidade e pertencimento e (c) Fé nos orixás. Pela recorrência com a qual os sentimentos e as emoções vieram à tona nas narrativas dos participantes, a ponto de constituírem os temas das rodas de conversa, depreendemos que eles devam estar presentes repetidamente no cotidiano de Jade e Lucas e expressam as condições culturais e histórico-sociais dos contextos nos quais estão inseridos (Belzen, 2010; Smirnov, 1969; Vigotski, 1998). Deste modo, a análise dos sentimentos e das emoções narradas nos enunciados dos participantes nos dão pistas sobre sua realidade objetiva, que foi culturalmente constituída e sobre as relações estabelecidas nesta realidade, evidenciando, assim, os valores e os signos socioideológicos que perpassam as interações e participam da constituição estética de si dos envolvidos.

5.4.1 Medo

O tema “medo” foi aquele que emergiu com maior incidência nas duas rodas de conversa do terreiro *Ilé Asè Omindwara*, estando presente recorrentemente nos enunciados de ambos os

participantes. Nas duas ocasiões de roda, o medo apareceu como resultado das relações de tensão vivenciadas pelos colaboradores nas instituições das quais participam em decorrência dos valores presentes nessas axiosferas. No entanto, os enunciados da segunda roda evidenciaram um certo esmaecimento deste afeto, reportado, em alguns momentos, com diminuto ou superado. Dentre as principais manifestações de medo, aqui consideradas como subtemas, reportados pelos participantes foram: (a) medo do desconhecido, (b) medo das relações com autoridades e (c) medo do preconceito.

Ao falarem sobre as inúmeras situações em que vivenciaram o medo, os colaboradores as contextualizaram narrando relatos de experiências vividas por eles ou por pessoas próximas e situações imaginadas e projetadas a partir dessas vivências. Isso demonstra a forte influência sociocultural na produção das emoções humanas (Barbosa, 2011; Belzen, 2010), visto que essas são construídas e expressas em situações sociais específicas e axiologicamente situadas.

5.4.1.1 Medo do sobrenatural

O subtema “medo do sobrenatural ou do desconhecido” emergiu nas duas rodas de conversa a partir de enunciados que exprimiam experiências de tensão vivenciadas pelos participantes no terreiro de candomblé ou conflitos entre valores e conhecimentos entre os saberes afrocentrados e os eurocentrados aos quais Jade e Lucas têm acesso.

Medo da iniciação:

“Aí ela [a mãe de santo] disse: ‘Aí agora a gente tem que raspar o santo, né?’ Ela falava de brincadeira, mas eu não achava isso. Até às vezes chorava, sabe?... com medo!... Aí eu tinha vergonha de mim, tinha medo, muito medo...” (Lucas – 1ª roda).

“Eu acho que mudou muita coisa, né? Agora eu já não tenho mais tanto medo e agora eu tô doido pra me iniciar porque a mãe de santo me explicou como é e eu perdi o medo (Lucas – 2ª roda).

Medo de “retirarem” o santo:

“Eu vou sim para igreja com a minha tia, mas só que eu tenho medo porque também vem aquele negócio lá que os pastores [dizem] ‘Sai, demônio!’ Aí tem gente que tira o orixá... Eu tenho medo é de eu ir lá na igreja, aí [o pastor] falar: ‘Sai!’ Aí se acontecer isso. E eu vou perder [o santo], vou ter que voltar pra macumba, raspar e fazer tudo de novo.” (Lucas – 1ª roda)

“Eu não acho mais que é assim! Eu entendi que não acontece isso porque eu amadureci nesse tempo e eu vejo um monte de vídeos no *YouTube* e aprendi um monte de coisas sobre a macumba. Eu aprendi que ninguém tira o santo da gente.” (Lucas – 2ª roda).

Medo de “virar no santo” e não voltar:

“Eu tenho medo de eu virar lá no orixá, mas e se eu não voltar? Eu tenho esse pressentimento! Se eu tô lá todo bonitão, não sei o quê, tentar voltar e aí vem o *erê*²⁴, aí eu tô... durmo, ele acorda no *erê*... E aí, depois eu só vou voltar dali a 2 semanas... eu tenho medo disso.” (Lucas – 1ª roda)

Medo de ofender os orixás:

“Eu gosto quando eles [os orixás] vêm, mas eu também... eu fico com um pouco de... de medo por causa do meu cargo. Aí eu fico com um pouco de medo porque agora tem que fazer as coisas: vestir os orixás, conversar, ajudar... aí antes eu não fazia isso, mas agora eu tô fazendo e eu tô ficando com um pouco de medo de ofender os orixás” (Jade – 1ª roda).

²⁴ Erê: é uma divindade infantil que todos os iniciados possuem e que costumam incorporar neles após os tranSES de incorporação do orixá (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

“Agora eu tô mais acostumada e tal... ainda tenho um pouco [de medo] porque ainda não sei de muita coisa, mas tá melhor que antes porque eu aprendi muitas coisas. Agora eu já sei o que preciso fazer e faço. Antes eu não fazia... (Jade – 2ª roda).

Nos enunciados concernentes ao subtema “medo do sobrenatural” observamos a apreensão dos participantes frente ao que eles nunca viram ou que conhecem apenas em parte, o que impulsiona o seu processo imaginativo, uma vez que “todas as nossas vivências fantásticas e irreais se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real” (Vigotsky, 2001, p. 264) Nesse caso, compreendemos que a emoção do medo desempenha um papel de mediadora que conecta a realidade imediata vivenciada pelos participantes e a sua imaginação. Peguemos como exemplo o medo do processo de iniciação. Este ritual é repleto de etapas sagradas e secretas reservadas somente aos componentes mais graduados do terreiro e aos próprios neófitos iniciados. Assim, os demais filhos da casa de axé apenas podem imaginar o que se passa na intimidade do *ronkó*, o que pode desencadear neles curiosidade e o medo.

Essa estreita relação entre os processos imaginativos e as emoções (Vigotsky, 2001) também pode ser observada em outras enunciações dos participantes. Quando Lucas expressa os medos de “retirarem o santo” em uma igreja evangélica ou de “virar no santo e não voltar”, por um lado sinaliza sua falta de conhecimento quanto aos pressupostos da cosmopercepção vigente no terreiro, o que lhe faz fantasiar situações que o assustam, mas que não condizem com a realidade. Por outro lado, o participante demonstra que os significados eurocentrados disseminados socialmente que associam a figura cristã de demônio aos orixás e que leva pastores evangélicos a realizarem sessões públicas de exorcismo também participam do seu ambiente intrapsíquico, gerando nele tensão e medo.

Nesse sentido, nossa compreensão é de que os medos desconhecido relatados por Lucas foram desencadeados tanto por sua imaginação, em decorrência de sua falta de conhecimento

específico sobre como os temas são abordados na cosmopercepção do terreiro quanto pela influência dos significados eurocentrados aos quais ele tem acesso nos diversos contextos sociais em que está inserido. Esta hipótese é reforçada quando na segunda roda de conversa Lucas enuncia que “já não sente mais tanto medo” porque a *yalorixá* da casa de axé lhe deu explicações a respeito do processo de iniciação e porque ele aprendeu muitas coisas sobre o candomblé em canais do *YouTube*. Ou seja, quanto mais participa das atividades religiosas e se apropria dos conhecimentos do terreiro, mais Lucas sente-se seguro na religião, pois amplia seu acesso aos símbolos e significados ali compartilhados, ampliando também suas disposições e motivações (Geertz, 2008) para permanecer naquele ambiente. Estas experiências lhes possibilitam experimentar novos afetos e o ajudam a reorganizar-se psicologicamente de modo a se posicionar de forma diferente diante das situações interacionais das quais participa.

De igual modo, os enunciados de Jade na primeira e na segunda rodas denotam a relação entre medo e imaginação em decorrência do desconhecimento de detalhes sobre as dinâmicas da religião. Segundo a participante, o “medo de ofender os orixás” decorria, e ainda decorre, mas com menor intensidade, pelo fato de ela não saber exatamente como agir na hora de prestar-lhes assessoria, uma vez que é este o papel de uma *ekedi* nos rituais do terreiro. Porém, sua familiaridade com os afazeres, advinda da prática cotidiana, a tem ajudado a ficar mais tranquila e a posicionar-se com mais segurança diante das demandas do cargo.

Em ambos os casos, o acesso dos participantes aos conhecimentos significativos no terreiro, de modo teórico ou prático, por meio de interlocutores próximos (*yalorixá* e irmãos de santo) ou distantes (vídeos do *YouTube*), lhes possibilitou modificar seus sentimentos e emoções (Smirnov, 1969) e internalizar os sentidos e significados circundantes naquele meio social, suscitando-lhes a uma reorganização intrapsíquica de modo que eles pudessem reposicionar-se esteticamente em situações semelhantes às vividas anteriormente.

5.4.1.2 Medos das relações com autoridades

O subtema “medo das relações com autoridades” guarda relação com todas as axiosferas emergentes nas rodas de conversa, tendo sido incitado pela recordação de algumas experiências de tensão nelas vivenciadas pelos participantes. Seguem alguns excertos que compõem este subtema:

Medo de errar e levar bronca no terreiro:

“É Muita responsabilidade, principalmente pra mim que ainda sou um pouco nova, aí eu fico com um pouquinho de medo de fazer as coisas errado e as pessoas brigarem...”

(Jade – 1ª roda)

Medo de agressão física pelo pai:

“Eu fico com medo de ele [o pai] me bater porque teve até uma vez que ele me bateu. E eu fico triste porque eu não posso nem falar do candomblé perto dele”. (Lucas – 1ª roda)

Medo de discordar da religião da professora:

“Eu já tive uma professora que ela era da igreja e ela lia a bíblia pra gente. E na entrada da aula a gente cantava no pátio também. Todo dia! Só que eu não... mas eu respeito as pessoas...” (Jade – 1ª roda).

Considerando que as emoções se desenvolvem de modo entrelaçado com os demais processos psicológicos a partir da mediação e da interação dos indivíduos com o contexto social (Vigotski, 2004), não é de se estranhar que o medo das relações com autoridades tenha aparecido nas rodas de conversa atrelado a todas as axiosferas emergentes nas enunciações dos participantes, afinal, tais axiosferas compõem uma sociedade na qual, desde os primórdios,

utiliza-se culturalmente o medo como instrumento de controle e poder (Castro, 2012; Vigotski, 2004).

Ou seja, historicamente temos aprendido e ensinado a temer quem está hierarquicamente acima de nós e isto se aplica, por exemplo, tanto nas relações de parentalidade, quanto no ambiente escolar e até terreiro de candomblé, onde mesmo não havendo uma organização hierárquica baseada na idade cronológica de seus participantes, o medo da figura de autoridade é facilmente perceptível.

Assim, é compreensível que Lucas tenha medo das reações de seu pai acerca da sua religiosidade e que Jade tema manifestar uma opinião contrária à da professora ou cometer algum erro no terreiro. No decorrer de suas vidas, esse afeto, construído e compartilhado cultural e historicamente, passou a funcionar como uma ferramenta de seu psiquismo (Barbosa, 2011) a partir da qual eles pensam sobre si e agem com seus interlocutores, nesses casos específicos posicionando-se por meio do silenciamento e da tentativa de invisibilizar a religião.

5.4.1.3 Medo do preconceito

Diferentemente dos subtemas anteriores, o subtema “medo de preconceito” emergiu nas rodas de conversa fortemente relacionado à axiosfera escola e expôs o quanto a hegemonia dos valores judaico-cristãos no ambiente escolar pode desencadear emoções e sentimentos desconfortantes para aqueles que professam uma fé divergente da hegemônica.

Medo de julgamento:

“Eu nunca falei sobre a macumba, mas eu tenho vergonha, tipo assim, se um dia eu falar sobre a macumba e alguém ficar me julgando... [falar]: ‘Ai não, você é macumbeiro. Você não devia entrar aqui, não sei o quê...’” (Lucas – 1ª roda).

“Na verdade, eu nem gosto muito de falar isso para as pessoas, mas não tenho vergonha de falar... mas eu não falo mesmo porque eu tenho medo das pessoas... falar mal, entendeu?” (Jade – 1ª roda)

Medo de agressão física:

“Aí se eu virasse [no santo] lá [na escola] eu ia com um pano branco, aqueles fios de conta... eu tinha, tenho vergonha de mim mesmo, entendeu? Ir lá, ir lá desse jeito e alguém me julgar e me arrebentar, arrebentar o fio de conta, entendeu?” (Lucas – 1ª roda)

Os enunciados dos participantes acerca do medo do preconceito não foram erigidos baseados em relatos de experiências de violência pessoalmente sofridas por eles, mas em suposições suas sobre que poderia acontecer caso expusessem sua religiosidade. Esse receio não parece ser infundado ou fruto de divagações pueris, mas, ao contrário, foi construído contextualmente a partir das experiências compartilhadas por pessoas próximas e da compreensão dos colaboradores de que participam de uma sociedade racista e preconceituosa a qual subalterniza e demoniza aquilo que diz respeito às religiões de matrizes africanas.

Desta feita, quando Lucas afirma ter medo de ir para a escola paramentado com vestimentas e indumentárias candomblecistas porque alguém pode julgá-lo e agredi-lo, ele não está expressando algo meramente imaginado. Sua suposição baseia-se em fatos reais relatados por outras pessoas ou noticiados pelos meios de comunicação e trata-se de uma possibilidade totalmente exequível.

Diante dos medos desencadeados, na tentativa de se proteger, os participantes optam por manter silêncio para esconder sua religião de colegas e professores, pois supõem que estes, por fazerem parte da sociedade preconceituosa, vão naturalmente julgá-los. Além disso, os

símbolos religiosos cristãos hegemonicamente presentes nas escolas (Branco & Corsino, 2015; Rocha, 2016) também sinalizam para eles que sua religião não é bem-vinda. Assim, ao afirmarem que nunca falam sobre a “macumba” na escola ou que não gostam de falar “disso” para as pessoas, Lucas e Jade, se organizam esteticamente e assumem um posicionamento de silenciamento e tentativa de invisibilidade considerando um possível acabamento estético baseado em um sistema axiológico eurocentrado e colonialista que poderia lhes ser dado por seus interlocutores.

Em outras palavras, entendemos que o acesso dos participantes aos signos e significados dos textos culturais e axiológicos hegemonicamente judaico-cristãos que circulam na escola, funcionam como ferramentas constitutivas do seu psiquismo uma vez que, do ponto de vista vigotskiano, só existe sujeito constituído em contextos sociais, os quais, resultam da ação concreta de pessoas (Zanella, 2020). Assim, compreendemos que os valores e significados eurocentrados e judaico-cristão acessados pelos participantes no contexto escolar os subsidiam na suposição do acabamento estético que possivelmente lhes seria dado pelas alteridades de suas interações, desencadeando emoções e pensamentos sobre si mesmos e sobre seus interlocutores (Barbosa, 2011). Tal acabamento, ainda que hipotético, participa da constituição estética de si dos participantes e os impele a assumir um posicionamento nas dinâmicas interacionais.

Por outro lado, de igual modo, os textos culturais e os valores afrocentrados predominantes no terreiro de candomblé também participam da orquestração das experiências e da tomada de sentido de Jade e Lucas, mesmo quando eles não estão no terreiro. Assim, estes signos e significados coexistem no ambiente intrapsíquico dos participantes com aqueles predominantes na escola, causando um tensionamento axiológico e impelindo-os a posicionarem-se de acordo com as interações em cada contexto.

5.4.2 Felicidade e pertencimento

O tema “Felicidade e pertencimento” emergiu na primeira roda de conversa fortemente ligado à axiosfera terreiro, tendo como subtema: (a) vida em comunidade. Na segunda roda, além da repetição desse, houve a emergência do subtema (b) identificação com os pares de credo, relacionado à axiosfera escola.

5.4.3 Vida em comunidade

Neste subtema, os participantes da pesquisa expuseram a importância que dão às suas experiências na comunidade de axé.

“Eu gosto de vir aqui porque aqui nós somos tipo uma família, todo mundo cuida da gente, a gente cuida dos menores. E a gente aprende as coisas, as danças, as músicas... É uma energia de axé muito boa aqui”. (Lucas – 1ª roda)

“Aqui [no terreiro] é normal. É tipo a minha casa mesmo”. (Jade – 2ª roda)

As falas de Lucas e Jade sobre como se sentem no terreiro de candomblé evidenciam como as experiências vivenciadas por eles na comunidade religiosa lhes deram suporte na constituição e no fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2009; 2010). Quando Jade enuncia que o terreiro é “tipo a casa dela”, por exemplo, demonstra familiaridade com aquele ambiente que é a extensão de seu lar. De igual modo, quando Lucas diz que é cuidado pelos outros e que “cuida dos menores”, expressa como o princípio de coletividade (Góes, 2020) presente no candomblé faz com que a comunidade de terreiro seja vista como uma grande família, na qual os membros zelam uns pelos outros e se responsabilizam pelo bem estar de todos.

Além disso, quando Lucas afirma que aprende muitas coisas no terreiro, como músicas e danças, evidencia que se sente feliz e pertencente àquele ambiente onde o compartilhamento e a manutenção dos saberes ancestrais são disseminados por meio da oralidade, dos rituais e das interações, ratificando o caráter de circularidade dos saberes existentes nos terreiros (Bins & Molina Neto, 2017; Caputo, 2015; Iyagunã & Dantas, 2019; Macedo, Maia & Santos, 2019).

Ao observarmos a alegria demonstrada por Lucas e Jade quando falam sobre o terreiro, inferimos que suas interações neste ambiente e o contato com os valores afrorreferenciados impactam seus processos de constituição estética de si, uma vez que os sentimentos de coletividade e de cuidado mútuo e a de troca de saberes lhes impulsionam a um posicionamento de assunção da religião por meio da plena vivência das religiosas e comunitárias.

5.4.4 Identificação com os pares

O subtema “identificação com os pares” emergiu na segunda roda de conversa em enunciados do participante Lucas.

“E eu também fiquei muito feliz porque tem três pessoas da minha escola que são do candomblé. São duas do candomblé e uma da umbanda e eu fiz amizade com as três pessoas. São dois professores e o diretor da escola”. (Lucas – 2ª roda)

O único momento em que o participante Lucas referiu sentir felicidade na escola, no que concerne à sua religiosidade, foi quando enunciou ter encontrado pares de credo entre seus professores. Essa informação evidencia a internalização do valor civilizatório da força da coletividade corrente na axiosfera terreiro. Além disso, essa única manifestação de felicidade de Lucas ligada à escola corrobora as discussões realizadas por Cavalleiro (2000) e Caputo & Carlantonio (2023) de que o ambiente escolar se configura como inóspito para os adeptos das religiões de matrizes africanas, sendo cenário rotineiro das mais diversas formas de violência às quais são submetidos.

5.4.5 Fé nos orixás

O tema “Fé nos orixás” emergiu nas rodas de conversa atrelado à axiosfera terreiro e foi indicado pelos participantes como a principal motivação para sua ida e permanência na casa de axé, tendo como subtema “presença dos orixás”.

5.4.5.1 Presença dos orixás

“Eu venho aqui [no terreiro] por causa dos orixás... Eu gosto quando eles vêm, quando eles chegam e dançam. Eu sinto a energia deles e eu fico feliz, sei lá, fico me sentindo diferente...” (Jade – 1ª roda)

“A minha relação com a chácara, com o candomblé é muito boa. Eu acho, assim... são imagens lindas, rituais perfeitos... É uma energia muito boa que os orixás trazem. Eu adoro quando eles chegam!” (Lucas – 2ª roda)

Durante as duas rodas de conversa, nos momentos em que Lucas e Jade mencionaram a presença dos orixás nos terreiros, foi facilmente possível identificar a forte carga emocional impressa por eles. Os sorrisos fáceis e o brilho nos olhos enunciavam a grande alegria dos participantes em entrarem em contato e terem proximidade com as divindades. Consideramos que esse relacionamento com os orixás, por meio das experiências religiosas nos momentos de rituais, faz com que essas divindades passem a compor o ambiente intrapsíquico de Lucas e Jade (Zittoun, 2006) sendo, para elas, alteridades reais que lhes fortalecem e trazem alegria.

Ao falar sobre como se sente feliz e diferente na presença dos orixás, por exemplo, Jade refere sentir a energia deles, o que demonstra que ela compartilha o valor civilizatório afrocentrado do axé que é crença na existência de uma energia vital oriunda da ancestralidade que constitui o mundo e que fortalece física, mental e espiritualmente as pessoas (Oliveira,

2021). De igual modo, Lucas menciona sentir a boa energia dos orixás e o quanto fica feliz quando eles “chegam”.

A força emanada pelos orixás é também a explicação dada por Jade para não abandonar a religião mesmo diante de todas as adversidades e problemas que enfrenta por ser de candomblé. A esse respeito, na segunda roda de conversa Jade enunciou: “São os orixás que me dão força mesmo, sabe? Por isso eu não desisto. Tô seguindo firme mesmo com as dificuldades”. (Jade – 2ª roda). Entendemos que esse sentimento de fortaleza, construído socialmente no sistema de valores e significados compartilhados no terreiro, medeia internamente as ações de Jade e Lucas e atua em suas construções narrativas de mundo e de si (Belzen, 2009), um mundo regido e fortalecido pelas divindades cultuadas por eles.

5.5 POSICIONAMENTOS

Ao narrarem sobre as experiências vividas nos diferentes espaços que frequentam e sobre os sentimentos e emoções emergidos nessas ocasiões, Lucas e Jade explanaram sobre seus posicionamentos diante de tais situações. Compreendemos que por meio dos posicionamentos as pessoas assumem, negociam ou rejeitam posições nas situações concretas de interação (van Langenhove & Harré, 1999) e, a partir das posições assumidas, constroem significados.

Os principais posicionamentos mencionados por Lucas e Jade na primeira roda de conversa foram: (a) silenciamento/tentativa de invisibilização e (b) engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro. Na segunda roda, outros posicionamentos emergiram: (c) assunção da religião, (d) enfrentamento e (e) aproximação dos pares de credo.

Tendo em consideração a proposta de classificação dos níveis de posicionamentos elaborada por van Langenhove e Harré (1999): de primeira, segunda ou terceira ordem, e

analisando a dinamicidade dos posicionamentos enunciados por Lucas e Jade nas rodas de conversa, poderíamos classifica-los conforme a Tabela 7.

Tabela 7

Classificação do nível dos posicionamentos enunciados por Lucas e Jade

Posicionamentos de primeira ordem	Posicionamentos de segunda ordem
- Engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro	- Silenciamento/tentativa de invisibilização
- Aproximação dos pares de credo	- Assunção da religião
	- Enfrentamento

Fonte: Elaboração da autora, com base em van Langenhove e Harré (1999).

5.5.1 Posicionamentos de primeira ordem

Consideramos que os posicionamentos “Engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro” e “Aproximação dos pares de credo” sejam de primeira ordem porque referem-se à maneira como Jade e Lucas, indexados nos contextos interacionais do terreiro e da escola, se posicionaram, foram posicionados e posicionaram os outros sem haver questionamentos dessas posições.

Ao engajar-se nas atividades e nos rituais da casa de axé, os participantes assumiram uma posição que tanto era a esperada por seus pares quanto a desejada por eles, que compreenderam os acabamentos estéticos recebidos de seus interlocutores e os significados axiológicos contextuais, havendo uma evolução nos enredos interativos sem quaisquer objeções (van Langenhove & Harré, 1999). Os excertos a seguir, ilustram esses posicionamentos assumidos por Lucas e Jade.

“O que eu gosto mais de fazer aqui [no terreiro] é trabalhar pelo Orixá. Como que eu posso dizer? Tipo assim, né? Eu tô lá, aí começou o ritual, né? Como que eu vou falar?

Aí, quando vai vestir eles, né? Aí sai, canta, solta foguete... e eu adoro entrar na roda pra dançar”. (Lucas – 1ª roda)

“É muito bom cuidar de orixá, mesmo que eu ainda tenho um pouco de medo de errar (sic), né? Mas quando eu ajudo a botar as roupas neles e levo eles pra roda... Nossa! É muito emocionante!” (Jade – 2ª roda)

Compreendemos que o posicionamento de engajamento nas atividades e rituais do terreiro demonstra que essa adesão voluntária e empolgada dos participantes é perpassada por valores e significados que circulam nesta axiosfera e que foram internalizados, participando da orquestração de suas experiências e tomadas de sentido no mundo (Zittoun, 2006), influenciando seus processos de constituição estética de si.

De modo semelhante, consideramos que a “aproximação com os pares de credo” vivenciada por Lucas também seja um posicionamento de primeira ordem pois, a partir do momento em que ele descobriu que o diretor da escola e alguns professores eram do candomblé, buscou aproximar-se deles, em um movimento de reciprocidade, e o curso do enredo desta interação também evoluiu sem contestações.

Ao elaborar o enunciado “Quando você começa a puxar assunto com eles [com as pessoas candomblecistas da escola] eles também vão puxar assunto com você e assim a gente vai se aproximando”, Lucas demonstrou que a identificação com os pares e a segurança gerada pelo acabamento estético recebido deles, em decorrência do sistema axiológico por eles compartilhado, colaboraram para que ele se organizasse esteticamente de modo a expressar sua religiosidade de forma confiante.

5.5.2 Posicionamentos de segunda ordem

Dentre os posicionamentos enunciados por Lucas e Jade nas rodas de conversa, classificamos como sendo de segunda ordem: “Silenciamento/tentativa de invisibilização”, “Assunção da religião” e “Enfrentamento”. Essa classificação levou em consideração a existência de contestações das posições de primeira ordem dadas nas interações nas quais os participantes estavam envolvidos, implicando em uma posição deles sobre esses posicionamentos iniciais e não sobre o enredo original das interações (van Langenhove & Harré, 1999).

Tais posicionamentos de segunda ordem apresentados por Lucas e Jade, também chamados de intencionais, foram classificados a partir da proposição de análise de van Langenhove e Harré (1999), conforme a Tabela 8.

Tabela 8

Tipos de posicionamentos de segunda ordem enunciados por Lucas e Jade

Tipos de posicionamentos intencionais	Posicionamentos de Lucas e Jade nas rodas de conversa
Autoposicionamento forçado	- Silenciamento/tentativa de invisibilização - Silenciamento/tentativa de invisibilização
Autoposicionamento deliberado	- Assunção da religião - Enfrentamento

Fonte: Elaboração da autora, com base em van Langenhove e Harré (1999).

5.5.2.1 Autoposicionamento forçado

O posicionamento “Silenciamento/tentativa de invisibilização”, assumido pelo participante Lucas no contexto de conflito em sua relação com seu pai, foi classificado como autoposicionamento forçado (van Langenhove & Harré, 1999) uma vez foi assumido por ele em decorrência de um tensionamento provocado por uma ação inicial do genitor que, apoiado

em um discurso impregnado de racismo religioso, realizava ameaças à sua integridade física. Tal ação, impeliu Lucas a assumir a posição de silenciamento. A esse respeito, Lucas afirma: “Eu fico com medo dele me bater porque teve até uma vez que ele me bateu. E eu fico triste porque eu não posso nem falar do candomblé perto dele”.

Este reposicionamento, assumido diante da situação de tensão e vulnerabilidade e a partir de um acabamento estético dado pelo pai e carregado de valores colonizadores e judaico-cristãos, culminou em uma reorganização estética de si de Lucas, que passou a agir e apresentar-se em casa como se não se afetasse por suas vivências no terreiro de candomblé.

5.5.2.2 Autoposicionamento deliberado

O posicionamento “Silenciamento/tentativa de invisibilização” também emergiu nas rodas de conversa quando Lucas e Jade se referiram ao contexto da axiosfera escola. Porém, diferentemente do que ocorreu no contexto familiar, esta posição foi classificada como intencional do tipo autoposicionamento deliberado (van Langenhove & Harré, 1999), pois diz respeito a um posicionamento que expressa uma autoconsciência e uma autoagência dos participantes, que evidenciaram ações realizadas por si nas quais se apreciaram como um objeto (por meio do uso do pronome na primeira pessoa do singular). Os excertos a seguir ilustram essas tomadas de posição.

“Na verdade, eu nem gosto muito de falar isso para as pessoas, mas não tenho vergonha de falar... mas eu não falo mesmo porque eu tenho medo das pessoas... falar mal, entendeu?”
(Jade – 1ª roda)

“Eu nunca falei sobre a macumba, mas eu tenho vergonha, tipo assim, se um dia eu falar sobre a macumba e alguém ficar me julgando...” (Lucas – 1ª roda)

Observamos que no contexto escolar, quando Jade e Lucas optaram por esconder sua religião de seus colegas e professores, auto agenciaram seus posicionamentos a partir de uma autoconsciência decorrente do conhecimento de que nossa sociedade é atravessada por um racismo estrutural (Almeida, 2019) cujo um dos tentáculos é o racismo religioso. O entendimento de que a subalternação e a demonização das religiões de matrizes africanas disseminadas socialmente (Nogueira, 2020) produz e sustenta atitudes preconceituosas fez com que os participantes agissem defensivamente de forma a prevenir quaisquer situações de discriminação.

Visto de modo superficial, este posicionamento de Lucas e Jade poderia ser confundido com um de primeira ordem, afinal, aparentemente, não houve conflitos entre as posições que emergiram no enredo das relações, ou seja, não houve uma posição que lhes foi dada e contestada. Porém, estamos considerando que os participantes reagiram a uma posição presumida que seria dada por seus interlocutores caso estes tomassem conhecimento de sua religião. Esta posição seria embasada em um acabamento estético também presumido alicerçado em valores e significados eurocentrados e colonialistas que circulam na axiosfera escola. Assim, ainda que não tenha havido explicitamente uma contestação, o posicionamento de Jade e Lucas foi direcionado não ao enredo original das interações, mas a uma posição inicial que para eles existia em potencial e que só não havia eclodido devido ao desconhecimento de seus pares.

Este posicionamento de Jade e Lucas de tentar esconder sua religião foi o mesmo observado por Caputo (2015), Queiroz (2015) e Rodrigues (2020) em suas pesquisas quando seus participantes lançaram mão do silenciamento e da ocultação da religião como forma de evitar situações de discriminação no ambiente escolar. Tal atitude evidencia o sentimento de impotência experimentado por crianças e adolescentes adeptos de religiões de matrizes africanas diante de todas as formas de violência às quais estão expostas uma sociedade que

historicamente hierarquiza cultura, saberes e pessoas dando ao homem branco e a tudo o que lhe diz respeito um lugar de privilégio (Almeida, 2019; Nogueira, 2020).

Outro posicionamento de segunda ordem classificado como autoposicionamento deliberado foi “assunção da religião” enunciado por Jade na segunda roda de conversa. A esse respeito, Jade enunciou:

“Na escola agora tá melhor. Quando me perguntam [qual a minha religião] eu falo. Mas não rola muito esse negócio de preconceito. A minha professora ela fala bastante das religiões. Quando ela vai falar das religiões africanas, ela me usa pra falar mais sobre e fala que precisa respeitar. Então a minha turma toda sabe e eu fico de boa agora”. (Jade – 2ª roda)

Observamos neste excerto que Jade se posiciona diante de seus colegas e professora assumindo sua religiosidade, atitude completamente diferente da relatada por ela um ano antes, quando afirmou que preferia que as pessoas não soubessem qual era a sua religião. Outra fala de Jade que ilustra sua mudança de posicionamento é aquela em que ela diz: “Eu agora até posto algumas fotos [do candomblé] nas redes sociais”. (Jade – 2ª roda)

Ao ser questionada se conseguia identificar o que havia motivado uma mudança tão substancial em seu posicionamento a respeito da assunção da religião no ambiente escolar, Jade respondeu:

“Desde que eu fui suspensa *ekedi*... Quando você entra mais pra religião, você tem que começar a aceitar e tal, contar pros outros que você é espírita. Eu acho que [essa coragem] é das forças que os orixás trazem”. (Jade – 2ª roda)

Compreendemos que a constante atuação de Jade nos rituais do terreiro pode ter alimentado sua convicção na religião, sustentando suas e motivações (Geertz, 2008) para assumir a religião. Além disso, sua gradual inserção na execução de tarefas relacionadas ao cargo ao qual foi indicada no terreiro colaborou para que ela se familiarizasse cada vez mais

com os valores e significados compartilhados na sua comunidade religiosa. Tal familiarização fortaleceu o sentimento de pertencimento da participante (Zittoun, 2006) e colaborou na reorganização do seu *self* e na construção de sua narrativa de mundo, demonstrando como a imersão na religião, como um contexto axiológico e cultural específico, pode tornar possível a produção de ações, conhecimentos e experiências compartilhadas (Belzen, 2010).

Ademais, a ideia de Jade de que tem construído uma relação de maior proximidade com os orixás durante os rituais e sua crença na energia emanada por eles ilustram como a religião ofereceu a ela valores e ferramentas de mediação para interações com essas divindades (Baucal & Zittoun, 2013) que, do seu ponto de vista, são alteridades presentes. Essas experiências subsidiaram a participante com novos elementos para a constituição do conceito de si (Zittoun, 2006), alterando a valoração dada por ela aos acabamentos estéticos recebidos, o que lhe proporcionou a possibilidade de assumir novos posicionamentos e uma reorganização da estética de si.

De modo muito semelhante à posição “assunção da religião”, o posicionamento “enfrentamento”, emergido nos enunciados de Lucas durante a segunda roda de conversa, também foi classificado como autoposicionamento deliberado, pois evidencia sua autoagência para assumir a posição diante de seus colegas da escola, conforme o excerto a seguir:

“Eu primeiro contei pros meus amigos, aí todo mundo da sala começou a falar: ‘O Lucas é... o Lucas é... macumbeiro! Aí eu cheguei lá na frente, criei coragem e falei: ‘Eu sou do candomblé e pronto! Quem não quiser falar comigo, quem não quiser me aceitar, é só se distanciar’”. (Lucas – 2ª roda)

Nesta fala, observamos que Lucas se posiciona no ambiente escolar de modo a não acatar o posicionamento ofertado por seus colegas que tentaram diminuí-lo por meio de insultos por causa de sua religião. Partindo para o enfrentamento, ele assumiu publicamente que é adepto ao candomblé e deixou claro que não se importaria com a opinião dos outros. Este

posicionamento é muito diferente daquele relatado por Lucas na primeira roda de conversa, ocasião em que dissera ter vergonha de dizer que era “macumbeiro” e ser excluído pelos colegas.

Em outro trecho da segunda roda, Lucas relatou um diálogo que teve com seu pai no qual também não acatou o posicionamento recebido:

“O meu pai parou um pouco de implicar comigo por causa do terreiro. Hoje ele tá mais de boa porque eu dei uma conversada com ele. Eu falei assim pra ele: ‘Ô papai, é a religião que eu estou seguindo, por enquanto eu pretendo ficar e o senhor tem que largar um pouquinho de ser preconceituoso... Você é crente e tem que respeitar também a nossa religião’. Aí ele parou de implicar comigo.” (Lucas – 2ª roda)

Aqui Lucas também expõe uma situação de enfrentamento muito distinta daquela relatada um ano antes, quando assumiu que se sentia impelido a se manter em silêncio diante do posicionamento dado por seu pai. Ao afirmar que teve uma conversa na qual expôs seus argumentos, Lucas demonstrou agir com uma autoconsciência que lhe possibilitou analisar a si próprio e à sua situação e falar de si para o pai com mais segurança.

A ser questionado sobre o motivo da mudança de posicionamento tanto na escola quanto em casa, Lucas respondeu:

“Eu acho que eu amadureci e tem também a força [que vem] dos orixás, sabe? Toda vez que eu venho aqui, eu saio com mais coragem porque eu aprendo mais coisa. E tem também aqueles vídeos eu te falei que eu vi e aprendi muita coisa sobre a macumba”.

(Lucas – 2ª roda)

Observamos que, assim como Jade, Lucas também atribuiu à força dos orixás parte da sua mudança de atitude, demonstrando o quanto a religião participou no ajustamento de suas ações (Geertz, 2008) por meio da oferta de valores e ferramentas de mediação que lhes possibilitaram ter convicção na sua interação com as divindades (Baucal & Zittoun, 2013).

Além disso, Lucas referiu que considera que passou por um processo de amadurecimento no intervalo de tempo entre as duas rodas de conversa e que aprendeu muito assistindo a vídeos na internet. A esse respeito, consideramos que o acesso de Lucas a esclarecimentos e novos conhecimentos relacionados ao terreiro, assim como sua constante participação nas atividades na comunidade religiosa o muniram de novos significados (Belzen, 2010), possibilitando-lhe a tomada de consciência, uma vez que esta tem como princípio organizador de seu desenvolvimento o significado (Sawaia, 2015). Desta feita, na segunda roda de conversa Lucas já possuía novas ferramentas psíquicas para realizar um reposicionamento diante das interações.

5.6 Rodas de conversa – Terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata*

As duas rodas de conversa realizadas no terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata* ocorreram nos anos de 2021 e 2022 com um intervalo de 11 meses entre elas. A primeira roda teve duração aproximada de 58 minutos e contou com a participação de cinco colaboradoras. A segunda roda durou aproximadamente 60 minutos e teve a participação de apenas 2 colaboradoras (indicadas com *), conforme a Tabela 9.

Tabela 9

Participantes das Rodas de Conversa – *Ilê Axé Omô Orô Xaxará De Prata*

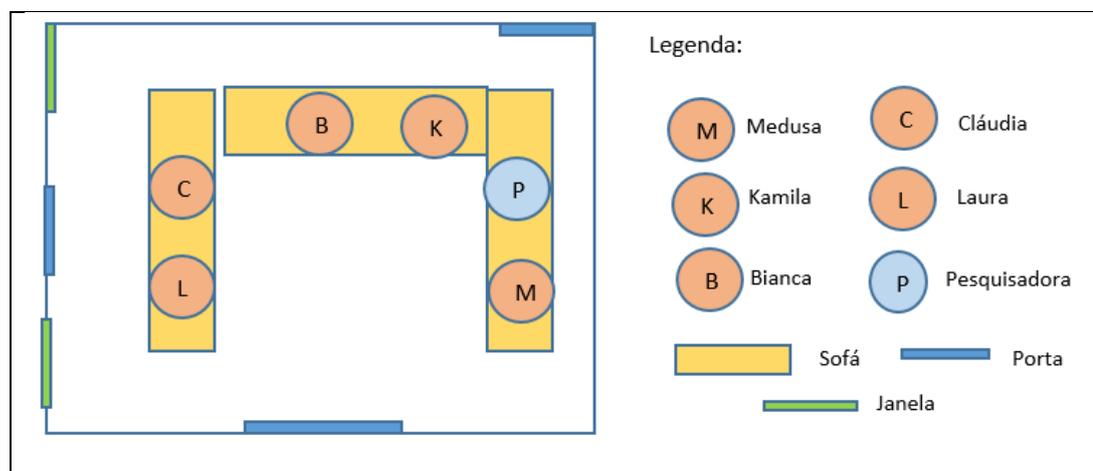
Pseudônimo	Sexo	Idade na 1ª roda	Idade na 2ª roda	Ano escolar cursado (1ª roda)	Cargo no terreiro
Cláudia	Feminino	17 anos		1º ano Ensino Médio	<i>Abiã</i>
Laura	Feminino	16 anos	-	9º ano Ensino Fundamental	<i>Abiã</i>
Kamila*	Feminino	12 anos	13 anos	6º ano Ensino Fund.	<i>Iaô</i>
Medusa	Feminino	17 anos	-	3º ano Ensino Médio	<i>Eke di iniciada</i>
Bianca*	Feminino	11 anos	12 anos	5º ano ano Ensino Fund.	<i>Iaô</i>

Fonte: Elaboração da autora.

A primeira roda de conversa foi realizada na sala da residência da *iyalorixá* (Figura 21).

Figura 21

Diagrama da Primeira Roda de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata



Fonte: Elaboração da autora.

Iniciamos a roda de conversa com a apresentação das participantes e a retomada de explicação sobre o objetivo da pesquisa e sobre a dinâmica da roda (um diálogo não direcionado em que todas poderiam participar livremente a qualquer momento). Após esta explicação, pedimos permissão para iniciar a gravação em áudio e solicitamos que as participantes relatassem suas experiências, seus sentimentos e suas atitudes como filhas de santo nos diferentes espaços que frequentam e nas diferentes interações com as pessoas.

Espontaneamente a participante Cláudia começou a falar, sendo ouvida atentamente pelas demais. Não houve muitas interrupções durante a fala, apenas uma ou outra falava palavras que enfatizavam o que estava sendo dito como “É isso mesmo!” ou “É desse jeito que acontece!”. Porém, embora não tenha havido muitas verbalizações, a concordância com o que era dito se tornava evidente pelo acenar das cabeças e pelas expressões faciais, especialmente nos momentos em que a participante que estava enunciando se emocionava.

Após a livre explanação, Cláudia fez uma longa pausa e olhou para as demais como que informando-lhes que havia concluído sua fala e as encorajando a participarem também. Tal atitude remete-nos à assertiva de Bakhtin (2011) de que a verdadeira unidade da comunicação

discursiva é o enunciado, o qual é delimitado pela alternância entre os falantes e que termina com a transmissão da palavra ao outro por meio de *dixis* (por mais silenciosos que sejam) que são percebidos pelos ouvintes como sinal de que o falante concluiu seu turno de fala.

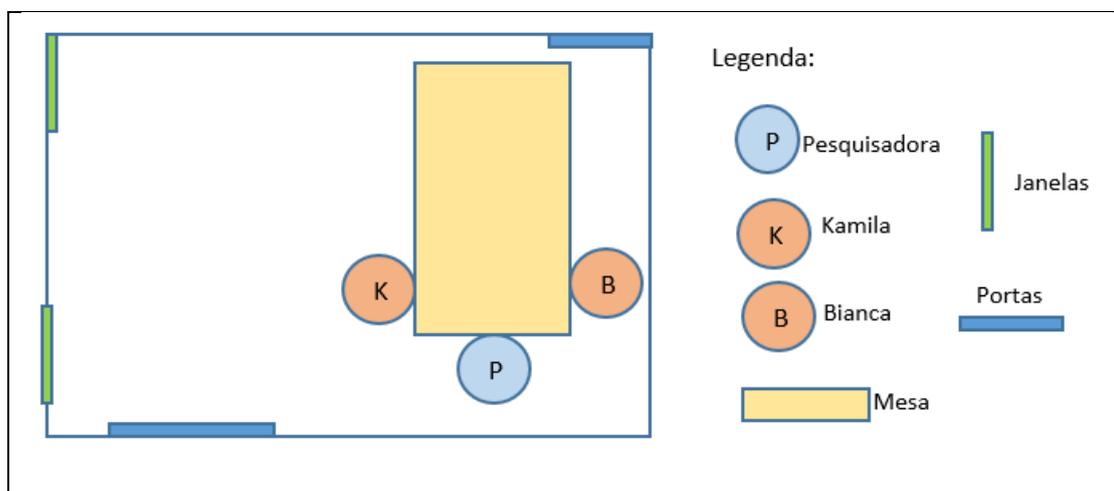
Desta forma, ao sinal silencioso de Cláudia, outra participante se voluntariou a falar e, assim, seguiu-se a roda de conversa, com a narração espontânea das experiências de cada uma, a interrupção mínima das demais e a alternância de turnos de fala após *dixis* muito evidentes. Deste modo, respeitando a regra tácita que parece ter sido estabelecida no grupo, minha participação também foi pontual ocorrendo apenas por meio de perguntas que pudessem esclarecer algo que não havia ficado claro ou que desencadeassem a continuidade das narrativas.

A respeito do ato de não interromper as falas das outras participantes mesmo após o esclarecimento de que a roda de conversa se constitui como um diálogo (no qual todos podem falar a qualquer momento e as interrupções são bem-vindas), compreendemos que tal atitude refere-se: (a) à familiaridade das colaboradoras com as regras sociais de convivência nas interações coletivas (Bakhtin, 2017), considerando suas idades; (b) à pouca proximidade das participantes com a pesquisadora à época; (c) à carga emocional que as falas traziam e que poderiam inibir interrupções e (d) à peculiaridade existente nos terreiros de candomblé de se valorizar o silêncio e a escuta (Macedo, Maia & Santos, 2019).

A segunda roda de conversa também foi realizada na casa da *iyalorixá* (Figura 22), porém, nesta ocasião, contamos com a participação de apenas duas colaboradoras: Kamila e Bianca, pois embora tivéssemos agendado a realização da dinâmica com antecedência, as participantes Medusa, Claudia e Laura não estavam no terreiro por motivos de estudo, trabalho e abandono da casa de axé, respectivamente.

Figura 22

Diagrama da Segunda Roda de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará De Prata



Fonte: Elaboração da autora.

Iniciamos a segunda roda de conversa com o relato das participantes sobre o ritual de iniciação pelo qual ambas haviam passado. Nesta ocasião elas relataram como se sentiram e mencionaram as mudanças que percebiam em suas vidas. A conversa aconteceu com mais fluidez que a primeira e as participantes demonstraram estar mais à vontade para o diálogo.

Diferentemente do que ocorreu na primeira dinâmica, quando as colaboradoras faziam longas explanações sem serem interrompidas pelas demais, nesta oportunidade houve uma troca mais frequente e espontânea dos turnos de fala e as interrupções para esclarecimentos ou complementação de informações deu mais dinamicidade na interação dialógica. Consideramos que a melhor desenvoltura neste segundo encontro tenha se dado pela maior familiaridade das participantes com a pesquisadora, construída a partir da experiência etnográfica no terreiro (Araújo, 2014; Laplantine, 2003).

Para dar continuidade à roda de conversa, apresentamos alguns enunciados elaborados pelas participantes na primeira roda e solicitamos que elas realizassem comentários sobre as mesmas, de forma que suas próprias palavras serviram como mediadoras do processo dialógico.

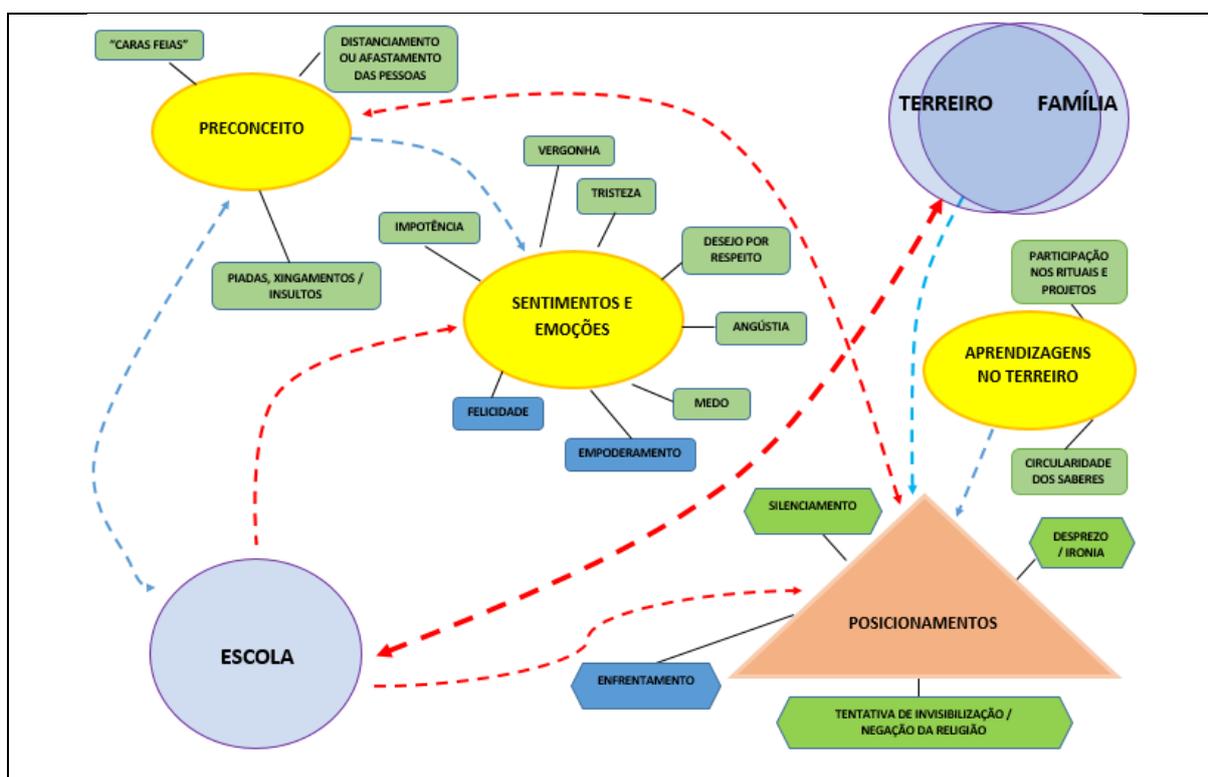
5.6.1 Mapa semiótico das rodas de conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata

A partir da leitura intensiva da transcrição das rodas de conversa, identificamos as axiosferas, os temas, subtemas e posicionamentos emergidos e recorrentes nos enunciados elaborados.

Essas informações subsidiaram a construção do mapa semiótico que teve como objetivo expressar as dinâmicas de recorrências e relações existentes esses elementos. Sua estrutura está organizada da seguinte maneira: (a) Círculos azuis: axiosferas, (b) Elipses amarelas: temas, (c) Retângulos verdes: subtemas emergentes na primeira roda de conversa, (d) Retângulos azuis: subtemas emergentes na segunda roda, (e) Hexágonos verdes: posicionamentos emergentes na primeira roda, (f) Hexágonos azuis: posicionamentos emergentes na segunda roda, (g) Setas azuis tracejadas: relação de incitação entre os elementos do mapa, (h) Setas vermelhas tracejadas: relação de tensão entre os elementos do mapa, (i) Triângulo rosa: posicionamentos.

Figura 23

Mapa Semiótico das Rodas de Conversa – Ilê Axé Omõ Orõ Xaxará de Prata



5.7 AXIOSFERAS

Durante as rodas de conversa realizadas no terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata*, as axiosferas emergentes foram: terreiro, família e escola e as relações existentes entre elas, conforme os enunciados, diferem-se substancialmente. Por um lado, as narrativas apontaram uma estreita inter-relação entre as axiosferas terreiro e família de forma que ambas quase se sobrepõem dando a impressão de serem praticamente uma só. A axiosfera escola, por sua vez, faz fronteira com as outras duas em uma intersecção carregada de tensão devido ao choque axiológico entre elas.

5.7.1 Escola

A axiosfera Escola emergiu na roda de conversa nas ocasiões em que as participantes falavam sobre diversas situações de preconceito vivenciadas. Ao falar sobre suas vivências na escola, as participantes enunciaram:

“Elas [as colegas da escola] diziam que tinham medo de elas fazerem alguma coisa errada comigo e eu acabar fazendo alguma coisa aqui (no terreiro) para elas, por isso que ela se afastaram de mim.” (Bianca – 1ª roda)

“Na escola já passei por dias da gente ter que ir com fios de conta e ter que ir para escola também e o povo olhar com a cara feia para gente e xingar de macumbeira.” (Cláudia – 1ª roda).

“Ninguém tá 100% preparado [para passar pela iniciação]. Ainda mais quem é jovem que estuda, que tem que passar ainda por muita coisa, muita coisa na escola, muuuuita coisa na escola”. (Kamila – 1ª roda)

As narrativas das participantes a respeito da escola evidenciam que o ambiente escolar é lócus de reprodução dos valores colonialistas e eurocentrados onde o preconceito religioso presente na sociedade brasileira é replicado. Assim, ao invés de constituir-se como um lugar acolhedor, a escola se configura como um ambiente excludente (Caputo, 2012, 2015; Caputo & Carlantonio, 2023), onde as violências cotidianas contra crianças e adolescentes lhes causam repetidamente sofrimento psicológico.

Outros relatos das participantes acerca da escola parecem indicar que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 que inclui a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira não tem sido realizada nas escolas que elas frequentam. A esses respeito, as colaboradoras enunciaram:

“Eles [os professores] sempre tentavam tratar sobre esse assunto, mas só na semana da Consciência Negra, né? Nos outros dias eram como se não existisse. Existia só na consciência negra ali. O resto do ano nem lembram.” (Medusa – 1ª roda)

“Meu professor falava às vezes [sobre religiões de matrizes africanas], só que ele nunca perguntou para mim diretamente. Ele perguntava para outras pessoas na minha turma.” (Bianca – 1ª roda)

Esses excertos corroboram os achados e as discussões propostas nos estudos de Bins e Molina Neto (2017), Caputo (2015), Branco e Corsino (2015), Olveira e Lage (2016), Russo e Almeida (2016) e Santos (2018) que discutem, principalmente, sobre a necessidade de formação de professores e de reelaboração curricular acerca dessa temática, uma vez que, conforme Ribeiro (2019b), o conhecimento de histórias africanas pode promover outra significação de identidade de pessoas negras ou pessoas não negras adeptas de religiões de

matrizes africanas, ao mesmo tempo em que contribui para o rompimento da visão hierarquizada que pessoas brancas têm com relação à cultura e à religiosidade negras.

Ao não implementarem as determinações impostas pela Lei n. 10.639/2003, as escolas findam por colaborar para a manutenção da “muralha de silêncio erguida pelos opressores em torno da história africana para que pudessem manipular sua própria e conveniente versão do continente ‘escuro, misterioso e selvagem’” (Nascimento, 2016, p. 61). Deste modo, fica evidente que circulam majoritariamente na axiosfera escola os valores civilizatórios eurocentrados e colonialistas e que a instituição escolar se mantém como um instrumento que perpetua a subalternação e a estigmatização dos povos originários e daqueles que foram trazidos do continente africano como mão de obra escravizada.

Ao falarem sobre a atitude dos professores frente aos episódios de racismo religioso vivenciados na escola, as participantes enunciaram:

“Normalmente eu tinha medo [de revelar que é candomblecista] porque os professores eram todos evangélicos. Ele poderiam piorar a situação. Igual a um que ficou rindo (pausa, choro) da minha cara.” (Cláudia – 1ª roda).

“Quando o menino me chamou de macumbeira, todo mundo ficou olhando para mim e rindo (choro copioso). E o professor, que é evangélico, não fez nada. Ele riu.” (Kamila – 1ª roda)

As falas das participantes ilustram como o racismo religioso é ao mesmo tempo flagrante e escamoteado nas escolas. O fato de muitos professores silenciarem, ignorarem ou mesmo participarem de episódios de violência direcionados aos estudantes adeptos de religiões de matrizes africanas pode indicar sua inabilidade para lidarem com situações desta natureza ou mesmo a concordância com os atos de racismo religioso praticados (Cavalleiro, 2000).

As informações aqui construídas são consoantes aos estudos e às discussões propostas Pires e Moretti (2016), Saralori e Simões (2017), Silva e Lanza (2019), Carvalho e Silva (2018) e Olveira e Lage (2016) acerca das relações estabelecidas na escola com estudantes cujas religiosidades não sejam hegemônica, em especial aquelas de matrizes africanas. Assim como em nosso estudo, tais pesquisas também apontaram para a recorrência de situações de racismo religioso sofridas por esses estudantes e para a frequente indiferença do corpo docente no sentido de coibir ou repreender tais atitudes. Em alguns casos, como nos exemplos citados pelas participantes Kamila e Cláudia, os próprios professores protagonizam atos de violência, o que faz com que as vítimas de tais ações sintam-se ridicularizadas, ameaçadas e coagidas, dado o lugar de autoridade ocupado pelos profissionais de educação.

5.7.2 Terreiro /família

A axiosfera Terreiro emergiu nas rodas de conversa totalmente atrelada à axiosfera Família, como se fossem uma só e em oposição à axiosfera Escola. Ao falarem de suas vivências nas casas de axé, o semblante das participantes mudavam e elas demonstravam leveza e autoconfiança na elaboração dos enunciados. Do mesmo modo, a entonação empregada na produção dos discursos se tornava mais amena.

Na dinâmica da roda de conversa, as menções feitas com relação ao terreiro e à família geralmente apareciam para reforçar um aspecto positivo apontado ou um posicionamento descrito pelas participantes, conforme ilustrado pelos excertos a seguir:

“Aqui todo mundo é uma família. Não importa se é do mesmo sangue ou se não é. Todo mundo é igual. Aqui a gente é muito feliz!” (Bianca – 2ª roda)

“Aqui a gente conversa normalmente e é muito bom estar aqui.” (Laura – 1ª roda)

As falas de Bianca e Laura sobre como se sentem no terreiro de candomblé expressam o contraditório daquilo que vivenciam na escola e nas ruas da comunidade onde vivem, ocasiões em que experimentam o não-acolhimento e a reiterada sensação de não-pertencimento e inadequação. No terreiro, ao contrário, elas se sentem pertencentes ao lugar, à comunidade, à família, que na lógica iorubana é estendida. Tal característica exprime o imperativo de coletividade presente nas matrizes civilizatórias afrocentradas, na qual o “elo relacional que ordena o sentimento de pertencimento social a um todo (que exclui a estigmatização e criação do “outro”, a individualidade e a meritocracia), e de responsabilidade da sociedade perante seus integrantes” (Góes, 2020, p. 109), propagando a noção do Ubuntu – “Eu sou porque nós somos”.

Assim, as participantes da pesquisa vivenciam cotidianamente no terreiro a ética africana da lógica coletiva que está atrelada ao fortalecimento e à continuidade de existência de cada pessoa na casa de axé, demonstrando que a coletividade é um dos maiores valores da comunidade, em contraposição ao individualismo colonialista e eurocentrado (Souza e Alves, 2020).

Além da vivência da coletividade, as participantes também enunciam se sentirem fortalecidas no terreiro pela presença e ação dos orixás em suas vidas, evidenciando a predominância dos valores civilizatórios afroreferenciados da religiosidade e da ancestralidade (Gama & Cabral, 2021; Sant’Ana, 2005; Trindade, 2005). A esse respeito, as participantes enunciaram:

“Já fiquei muito angustiada assim e já pensei sim em desistir, só que meus Orixás e Deus me ‘deu’ força para continuar.” (Bianca – 1ª roda)

“Eu posso passar o que passar, mas desistir daqui não. Quem me dá força são meus orixás. Eu sei que eles estão comigo.” (Cláudia – 1ª roda)

“Agora, na escola, eu não sou mais eu sozinha, Oxossi está sempre comigo.” (Kamila – 2ª roda)

Ao mencionarem que são os orixás que as fortalecem e não as deixam desistir do candomblé, mesmo diante de tantas adversidades, as participantes expressam uma relação de proximidade com as divindades, como se fosse possível entrar em contato direto e pessoal com elas. Essa manifestação ilustra a argumentação de Baucal e Zittoun (2013) de que as religiões oferecerem ao sujeito ferramentas de mediação para os diálogos com as divindades e os ancestrais. Esse relacionamento com os orixás faz com que essas divindades habitem o ambiente intrapsíquico das participantes (Zittoun, 2006) e atuem na sua construção narrativa de mundo.

Outras experiências narradas pelas participantes da pesquisa se referem à sua participação ativa nos rituais sagrados e nos inúmeros projetos sociais e culturais que ocorrem no terreiro, evidenciando o protagonismo assumido pelas crianças e adolescentes nas casas de axé (Caputo, 2012) e a presença dos valores da circularidade, da religiosidade, da corporeidade, da musicalidade, da ludicidade e da oralidade (Gama & Cabral, 2021; Sant’Ana, 2005; Trindade, 2005).

5.8 TEMAS E SUBTEMAS

Dentre os temas emergentes nas rodas de conversa, identificamos: a) Preconceito, b) Sentimentos e emoções e c) Aprendizagens no terreiro.

5.8.1 Preconceito

Iniciamos a apresentação dos temas emergidos nas rodas de conversa por “Preconceito” em consonância com a própria dinâmica dos diálogos produzidos, uma vez que, unanimemente,

as participantes iniciaram suas narrativas relatando as experiências de preconceitos sofridas em virtude de sua adesão ao candomblé.

Ao falarem sobre as inúmeras situações em que se sentiram hostilizadas, as colaboradoras apontaram como principais formas de preconceitos sofridas: (a) “*Caras feias*”, (b) “*Piadas e xingamentos*” e (c) *distanciamento ou afastamento das pessoas*. Assim, cada uma dessas formas de preconceitos constituíram um subtema, conforme ilustrado a seguir.

5.8.1.1 Caras feias

“Às vezes a gente está andando na rua com a roupa branca ou às vezes a gente tá vindo para o nosso terreiro, desce no mercado, assim e, tipo (...) eles olham torto, eles olham para gente com a cara feia.” (Cláudia – 1ª roda)

“Aí o povo fica olhando [pra gente] com cara feia, a gente passa e eles ficam fazendo o sinal da cruz.” (Kamila – 1ª roda)

5.8.1.2 Piadas e xingamentos/insultos

“Às vezes a gente está andando na rua e eles falam assim: ‘Nossa, olha as filhas do demônio ali!’” (Cláudia – 1ª roda)

“O povo joga piada e para eles essa religião nossa é (...) (voz embargada) a religião do diabo, né? Fazem o sinal da cruz e ficam fazendo piada, graça...” (Kamila – 1ª roda)

“É quase sempre a mesma coisa, mas eles sempre querem nos colocar como os últimos, as demônias. São uns xingamentos que é até pesado de se falar aqui”. (Laura – 1ª roda)

5.8.1.3 Distanciamento ou afastamento das pessoas

“Eu percebi que teve pessoas que se afastaram de mim e tal e (...) Tudo bem, assim (...) eles (...) a gente não sabe nem o que fazer, mas enfim...” (Medusa – 1ª roda)

“Elas não se sentiram muito confortáveis com a experiência de conviver com uma menina de axé, então elas se afastaram de mim”. (Bianca – 1ª roda)

Os excertos acima podem ser compreendidos como exemplos do racismo religioso sofrido por adeptos de religiões de matrizes africanas em nosso país, corroborando as discussões realizadas por Almeida (2019), Caputo (2012), Nascimento (2016) e Nogueira (2020). Tal intolerância evidencia a desconsideração corriqueira do direito fundamental à liberdade religiosa consagrado pela Constituição Federal Brasileira e finda por segregar aqueles que não professam a fé cristã hegemonicamente compartilhada.

Xingamentos como “demônias” e “filhas do demônio”, por exemplo, expressam o histórico processo de demonização dos cultos de matrizes africanas no Brasil que, conforme Nogueira (2020), evidencia a negação da humanidade dos fiéis dessas religiões. Do mesmo modo, a atitude de distanciamento das pessoas, ao tomarem conhecimento da religião das participantes, expõe uma clara característica do racismo que se configura pela distinção do outro de modo a reduzi-lo a um patamar inferior (Souza, 2021), animalizando-o.

Ouvir esses relatos, de certa forma, nos surpreendeu porque imaginávamos que os moradores do Vale do Amanhecer, por frequentemente serem vítimas de preconceito religioso, não agiriam com preconceito contra as candomblecistas. Porém, não foi isso que os relatos na roda de conversa evidenciaram. A título de exemplo podemos citar a primeira frase dita por Cláudia em sua participação na conversa. Ela começou dizendo: “Eu moro no Vale do

Amanhecer e por conta do Vale do Amanhecer ter uma doutrina diferente, é muito respeitoso, né? Respeita muito, né?” (Cláudia – 1ª roda)

A princípio esta frase corroboraria nossa hipótese inicial de não discriminação pela comunhão do sofrimento, porém, o desenrolar da narrativa mostrou o contrário. Ao concluir a frase, Cláudia sorriu e olhou discretamente para a sua irmã, que balançou a cabeça, de forma quase imperceptível, com um sinal negativo. Então Cláudia continuou:

“Mas o povo também tem muito preconceito. Às vezes a gente está andando na rua com a roupa branca ou às vezes a gente tá vindo para o nosso terreiro, desce no mercado, assim e, tipo (...) eles olham torto, eles olham para gente com a cara feia”. (Cláudia – 1ª roda)

Aqui, observamos uma certa contradição na fala da participante que começou afirmando algo e complementou seu argumento, contraditoriamente, a partir da participação silenciosa, mas significativa, de uma alteridade que, diferentemente da pesquisadora, conhecia a realidade (no caso, sua irmã). Essa situação ilustra a assertiva bakhtiniana (Bakhtin/Volóshinov, 1929/2014) da participação da alteridade na produção dos enunciados considerando-se a dinâmica dialógica entre os interlocutores, ainda que de forma sutil. Além disso, observamos como o não-dito (Bakhtin, 2014) pela irmã participa incontestavelmente da construção da interação dialógica.

Posto isso, supomos que, assim como nós, Cláudia também esperava que as pessoas da comunidade do Vale do Amanhecer fossem mais respeitosas quanto à religiosidade divergente daquela hegemonicamente partilhada na sociedade brasileira, mas o que se observa é que mesmo essas pessoas, que também são discriminadas, agem com discriminação e, corroborando as assertivas de Pires e Moretti (2016), findam por naturalizar uma hierarquia construída na socialmente que atribui ao negro e o que lhe diz respeito um lugar de inferioridade. Como

ilustrou a participante Laura: “É quase sempre a mesma coisa, mas eles sempre querem nos colocar como os últimos, as demônias”.

5.8.2 Sentimentos e emoções

Pela recorrência observada nas narrativas das participantes e pela ênfase com que vieram à tona, os “sentimentos e emoções” constituíram o segundo tema identificado na roda de conversa e que tem muita relação com o primeiro, uma vez que, em grande parte dos casos, pode ser considerado uma consequência dele. Aqui, cada sentimento ou emoção constituiu um subtema, sendo eles: (a) Tristeza, (b) medo, (c) vergonha, (d) angústia, (e) impotência, (f) desejo por respeito, (g) felicidade e (h) empoderamento. Pela intrínseca relação entre os subtemas (a - f) e sua associação com o preconceito, sua análise foi realizada conjuntamente.

5.8.2.1 Tristeza

“São coisas [piadas, xingamentos] que magoam, que machucam (choro copioso), mas para eles nós somos do demônio”. (Kamila – 1ª roda)

“Um menino falou assim: (choro): ‘Gente, aquela menina que tá ali de blusa preta mora no centro de macumba!’ Aí todo mundo ficou olhando para mim e riu (choro copioso). É muito triste isso, sabe?” (Kamila – 1ª roda)

5.8.2.2 Medo

“Normalmente eu tinha medo de assumir a religião porque os professores eram todos evangélicos”. (Cláudia – 1ª roda)

“Teve um dever que eu tinha que fazer que o professor falou assim: ‘Quero saber a religião de cada um de vocês.’ E todos os alunos iam saber, né? E eu fiquei com medo e não falei porque o povo é muito preconceituoso”. (Laura – 1ª roda)

“É quase tudo mais ou menos igual. Porque a gente ficava na rua, a gente não podia sair para brincar porque tinha med. Sempre que a gente saía, tinham uns meninos que ficavam falando: ‘Olha as macumbeiras passando, as meninas do demônio!’ (Kamila – 1ª roda)

5.8.2.3 Vergonha

“Eu tinha muita vergonha de falar para elas [colegas de escola] que eu era de axé... escondi minha religião por mais ou menos um ano porque eu tinha muita vergonha” (Bianca – 1ª roda)

“Quando eu tinha 5 anos de idade, eu cheguei a agredir minha mãe (choro copioso) porque eu não queria que ela me levasse na escola vestida daquele jeito e ela me levou. E eu cheguei a empurrar a minha mãe e falei: ‘Não, eu não quero!’ Porque as pessoas ficavam rindo de mim e eu não gostava disso...” (choro copioso) (Kamila – 1ª roda)

“Aí chegou uma menina em mim e disse bem assim: ‘Ô, porque a sua irmã está vestida assim?’ E eu, já com vergonha de passar alguma coisa, peguei e falei bem assim: ‘Não sei. Pergunta para ela.’” (Kamila – 1ª roda)

“Eu nunca tive (...) assim (...) eu nunca tive vergonha de ser de axé. Nunca menti para ninguém. Sempre deixei muito claro qual que era a minha religião”. (Medusa – 1ª roda)

“Teve um dia que o professor perguntou: ‘Escrevam no papel qual a religião de vocês’ e eu não escrevi porque fiquei com vergonha. (Laura – 1ª roda)

5.8.2.4 Angústia

“Eu fiquei muito angustiada de saber que (choro silencioso) a pessoa sentiu medo de mim. Já fiquei muito angustiada sim e já pensei em desistir, só que meus Orixás e Deus me deram força para continuar. (Bianca – 1ª roda)

5.8.2.5 Impotência

“A gente não pode fazer nada. A única coisa que a gente faz é levantar a cabeça e seguir forte. Se abaixar a cabeça é pior”. (Laura – 1ª roda)

“Nunca vieram me agredir na minha cara, entendeu? Mas eu percebi que tiveram pessoas que se afastaram tal e... Tudo bem! A gente não sabe nem o que fazer, mas enfim, foi assim que eu fui levando.” (Medusa – 1ª roda)

5.8.2.6 Desejo por respeito

“É, a gente fica triste, né? A gente fica chateado, né? Porque a gente queria respeito, assim como a gente respeita a religião de todos, todos, de cada um”. (Laura – 1ª roda)

Os sentimentos e emoções citados pelas participantes emergiram nas rodas de conversa principalmente quando elas relataram as experiências de preconceito pelas quais passaram. Nessas ocasiões, elas se emocionaram muitas vezes. As pausas nas falas, as vozes embargadas e o choro (discreto ou copioso) estiveram presentes no decorrer das narrativas.

Os enunciados construídos sobre seus sentimentos em relação ao preconceito vivenciado coincidem com os relatos dos colaboradores da pesquisa de Caputo (2015) e Caputo

e Carlantônio (2023) e revelam o quanto o racismo estrutural existente na sociedade brasileira impõe às crianças e adolescentes candomblecistas frequentes situações de violência e sofrimento. A carga emocional manifestada durante toda a roda de conversa por meio de diversos episódios de choro, pausas e vozes embargadas, denuncia o sofrimento com o qual essas meninas precisam lidar cotidianamente em suas interações pelo simples fato de serem quem são e de professarem sua fé.

Em consonância com Fanon (2008), consideramos que a vivência dessas situações de sofrimento decorrentes do racismo religioso impacta a psique das participantes e imprime uma intervenção violenta na formação de suas subjetividades, impactando seus processos de desenvolvimento. Tais sofrimentos desencadeiam sentimentos de inadequação e de não pertencimento, o que, certamente influencia seus processos de constituição estética de si. Possivelmente, diante do recebimento de um acabamento estético que desvalorize suas raízes afrorefenciadas, elas se repositonam de modo negar sua religião e a adequar-se às expectativas dos outros.

5.8.2.7 Felicidade

“A gente sofre preconceito na rua, mas aqui no terreiro a gente é feliz demais. A gente passa muita coisa, aprende muita coisa e é uma energia muito boa também.” (Laura – 1ª roda)

“Dá uma alegria tão grande estar aqui! Meus orixás são a minha alegria!” (Bianca – 1ª roda)

5.8.2.8 Empoderamento

“Eu sinto agora que tenho companhia, sabe? Eu me sinto mais forte, mas eu não sei muito explicar. Eu fico me sentindo mais forte.” (Bianca – 2ª roda)

Os sentimentos de felicidade e empoderamento enunciados pelas participantes estão totalmente atrelados ao contexto do terreiro em oposição aos sentimentos negativos associados à escola. Compreendemos que a força da coletividade e da energia vital fortalecem os filhos de santo.

5.8.3 Aprendizagens no terreiro

Ao narrarem suas vivências no terreiro, as participantes enfatizaram como o valor civilizatório de circularidade dos saberes está presente nas casas de Axé, de modo qualificar esta característica como um subtema.

“A gente tem os... elas [apontando para duas participantes] têm um irmão pequenininho que também vai aprendendo com elas conforme elas vão aprendendo com os mais velhos, que aprendem com os mais velhos e até então [assim por diante]. ..” (Kamila – 1ª roda)

“Eu acho assim que, no meu caso, assim, eu estou sempre aprendendo, né? Com os mais velhos. Cada dia que passa eu vou aprendendo cada vez mais.” (Cláudia – 1ª roda)

“E a gente aprende e aprende e vai passando para quem não sabe, para os mais novos que a gente.” (Bianca – 1ª roda)

Os excertos das narrativas das participantes corroboram as discussões realizadas por Bins e Molina Neto (2017), Caputo (2015), Iyagunã e Dantas (2019) e Macedo, Maia e Santos (2019) de que nos terreiros de candomblé a presença constante de adultos, jovens e crianças nos diversos ambientes, seu convívio com todos os membros da comunidade e sua participação na realização das rituais e atividades diárias, garantem o compartilhamento e a manutenção dos saberes ancestrais disseminados por meio da oralidade e das interações. As participantes

demonstram ter a noção de que, independentemente da idade, estão em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento e que também são responsáveis pela transmissão desses conhecimentos.

Quando Cláudia menciona que aprende com os mais velhos e que *os mais novos na religião* aprendem com ela, nos dá um exemplo de que os processos de aprendizagem no terreiro ocorrem considerando-se a hierarquia e o tempo de iniciado dos adeptos e não a sua idade cronológica (Caputo, 2015). Deste modo, mesmo sendo uma adolescente, ela tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos aos que chegaram mais recentemente ao terreiro, independentemente se são adultos ou crianças. Tal incumbência parece gerar em Cláudia os sentimentos de orgulho e potência, percebidos pela pesquisadora por meio da observação na mudança de semblante e de entonação empregada pela participante na enunciação deste trecho.

Aqui, refletimos sobre como o contraste existente entre os sentimentos de inadequação vivenciados por Cláudia no ambiente escolar e de reconhecimento experimentado no terreiro impactam seus processos de constituição estética de si. A tensão entre ora ser, ora não ser valorizada e entre deter um conhecimento ora rechaçado, ora prestigiado mobilizam uma reorganização interna em Cláudia e a necessidade constante de um reposicionamento.

Além disso, consideramos que a própria concepção de ensino e aprendizagem experienciadas no terreiro também gera um certo conflito nas participantes, uma vez que rompe com a visão ocidental de que é sempre um adulto o detentor do conhecimento e que cabe a ele conduzir a criança para a sua aquisição (Caputo, 2015; Silva & Borges, 2021). No terreiro, antes de tudo, aprender significa observar, ouvir, trocar, participar e interagir (Sant'Anna & Caputo, 2018). É isso que garante o espalhamento e a preservação das memórias coletivas da religião e dos saberes compartilhados. Nesse sentido, uma vez mais os valores compartilhados na escola contrastam com aqueles comungados no terreiro e as participantes vivenciam a tensão de se encontrarem na fronteira que aproxima e afasta essas *axiosferas*.

5.9 POSICIONAMENTOS

Ao narrarem sobre as experiências de preconceito vividas, sobre as vivências no terreiro e os sentimentos e emoções emergidos nas interações das quais participam, as participantes da pesquisa explanaram sobre seus posicionamentos diante de tais situações. O posicionamentos mencionados na primeira roda de conversa foram (a) silenciamento, (b) a tentativa de invisibilização/negação da religião e (c) desprezo e ironia. Na segunda roda, além desses, também foi mencionado o posicionamento (d) enfrentamento.

Classificamos esses posicionamentos como de segunda ordem ou intencionais porque em todos eles há a existência de contestações das posições de primeira ordem dadas nas interações, o que implicou em reposicionamentos das participantes sobre essas posições iniciais. Tais posicionamentos intencionais foram classificados, ainda, a partir da proposição de análise de van Langenhove e Harré (1999), conforme a Tabela 10.

Tabela 10

Tipos de posicionamentos de segunda ordem enunciados *Ilê Axé Omô Orô Xaxará* de Prata

Autoposicionamento forçado	Autoposicionamento deliberado
- Silenciamento	- Desprezo /ironia
- Tentativa de invisibilização /negação da religião	- Enfrentamento

Fonte: Elaboração da autora, com base em van Langenhove e Harré (1999).

5.9.1 Autoposicionamento forçado

Conforme van Langenhove & Harré (1999), no autoposicionamento forçado o indivíduo sente-se pressionado a se posicionar diante das expectativas ou das provocações do outro da interação, por isso os posicionamentos “Silenciamento” e “Tentativa de invisibilização/negação

da religião” enunciados pelas participantes foram assim classificados. Os excertos a seguir ilustram como os contextos tensionados das interações as impeliram a se posicionarem:

“Depois que a gente fez santo eu acho que para ela [Bianca] foi mais difícil porque pelo menos uma vez na semana ela vinha me dizer que teve gente que fez piadinha. E ela tinha que ficar calada, né?” (Kamila – 2ª roda)

“Aí eu abaixei assim a cabeça e coloquei meu fone de ouvido e continuei, porque se eu fosse falar alguma coisa, tenho certeza que depois ia sobrar mal para mim. Eu preferi ficar com isso dentro de mim”. (Kamila - 1ª roda)

“A gente tenta botar os fios de conta por baixo da blusa, né? Mas com os Contra-Egun²⁵ no braço, dependendo da blusa, já mostra”. (Cláudia - 1ª roda)

“Eu fiquei mais ou menos um ano na escola escondendo que sou de axé porque eu tinha muita vergonha.” (Bianca – 1ª roda)

As falas das participantes expõem situações de violência vivenciadas e escancaram, uma vez mais, a força exercida pelo racismo estrutural nas relações cotidianas, nos revelando um de seus tentáculos: o silenciamento. Como já discutimos, historicamente foi construída e naturalizada na sociedade brasileira uma hierarquia entre pessoas que colocou os brancos em um lugar de privilégio e os negros em um de lugar subalternação. Neste lugar, não há o direito

²⁵ O “Contra-Egun” é um traçado de palha-da-costa em forma de bracelete usado nos braços (na altura do ombro) pelos filhos de santo em vários preceitos. Serve para proteger das pessoas da aproximação dos eguns que são espíritos de pessoas falecidas (Kileuy & Oxaguiã, 2018).

à voz. Os corpos são objetificados, a cultura é inferiorizada, a fé é demonizada e a voz é silenciada!

A exemplo do que foi relatado pelos colaboradores de Caputo (2015), Queiroz (2015) e Rodrigues (2020), as participantes da nossa pesquisa replicam essa dinâmica, sendo silenciadas e invisibilizadas por meio das ações violentas, ora explícitas, ora escamoteadas, que as posicionam no lugar de inferioridade, imputando-lhes, ainda, um sentimento de impotência.

Assim, diante das situações de tensão e vulnerabilidade causadas pelas violências que lhes foram impostas, as participantes foram posicionadas em primeira ordem como inferiores pelas alteridades com as quais interagem, sendo forçadas a acatar tais posicionamentos de modo que o enredo interativo parecesse evoluir sem objeções (van Langenhove & Harré, 1999). Porém, na verdade, o aparente acatamento de posição é, na verdade, um autoposicionamento forçado assumido diante do sentimento de impotência, causando um padecimento silencioso.

5.9.2 Autoposicionamento deliberado

Os posicionamentos “Desprezo /ironia” e “enfrentamento” também emergiram nas rodas de conversa quando as participantes se referiram a interações que ocorreram na escola, mas foram classificados como autoposicionamentos deliberados (van Langenhove & Harré, 1999), porque expressam objeções dos participantes às posições inicialmente recebidas e reposicionamentos assumidos deliberadamente a partir de sua autoconsciência e autoagência, conforme é possível observar nos enunciados a seguir:

“Sempre deixei muito claro qual que era a minha religião. Enfim, tinha algumas piadas, algumas coisas desagradáveis, só que eu meio que ia ignorando, sabe? O que não me agregava, eu ia ignorando”. (Medusa – 1ª roda)

“Já me xingaram assim por alto e eu falei: ‘Ah, tá bom!’” (risos) (Medusa – 1ª roda)

“Depois que o meu avô morreu, ele era o pai de santo, eu coloquei para dentro de mim que eu não ia mais ficar calada pras piadinhas dos outros e assim tá sendo.” (Kamila – 2ª roda)

“Depois que eu fiz o santo só melhorou, só me sinto mais forte, me sinto mais completa e com bastante força para continuar seguindo. Quando o povo vem com preconceito eu encaro mesmo.” (Kamila – 2ª roda)

Os posicionamentos de Medusa, que referem desprezo e ironia ante às situações de preconceito, podem ser classificados como posicionamentos intencionais de segunda ordem do tipo autoposicionamento deliberado (van Langenhove & Harré, 1999), nos quais o ato de desprezar ou o ironizar o outro contesta o posicionamento inicial que dado e expressa uma autoagência performatizada.

Consideramos importante salientar que, na primeira roda de conversa, Medusa foi a única participante que expressou um posicionamento diferente do silenciamento e da negação diante das violências sofridas. Ela também era a única participante que havia passado pelo processo de iniciação na religião. Consideramos que a atitude diferenciada de Medusa esteja diretamente relacionada à sua situação iniciática no terreiro, principalmente por compreendermos que quanto mais familiarizada a pessoa esteja com os significados compartilhados em sua comunidade religiosa, mais eles participam da construção de sua narrativa de mundo e da organização do seu *self* (Belzen, 2010).

Essa compreensão de que a intimidade no terreiro instrumentaliza seus adeptos a se posicionarem deliberadamente diante de situações de racismo religioso é reforçada pelos enunciados de Kamila na segunda roda de conversa, nos quais ela afirma que após o passamento de seu avô espiritual e sua feitura de cabeça, não aceita calada as ofensas dirigidas a ela.

5.10 RESULTADOS E ANÁLISES – RODAS DE CONVERSA - TERREIRO *EGBÉ*

ONIGBADAMU

As duas rodas de conversa realizadas no terreiro *Egbé Onigbadamu* ocorreram no anos de 2022 e 2023 com um intervalo de 9 meses entre elas. A duração aproximada das rodas foi 40 minutos, cada. Em ambas as ocasiões contamos com a participação de três colaboradores, conforme a Tabela 11, que atendiam aos critérios de inclusão e se voluntariaram a participar da pesquisa.

Tabela 6

Participantes das Rodas de Conversa – Egbé Onigbadamu

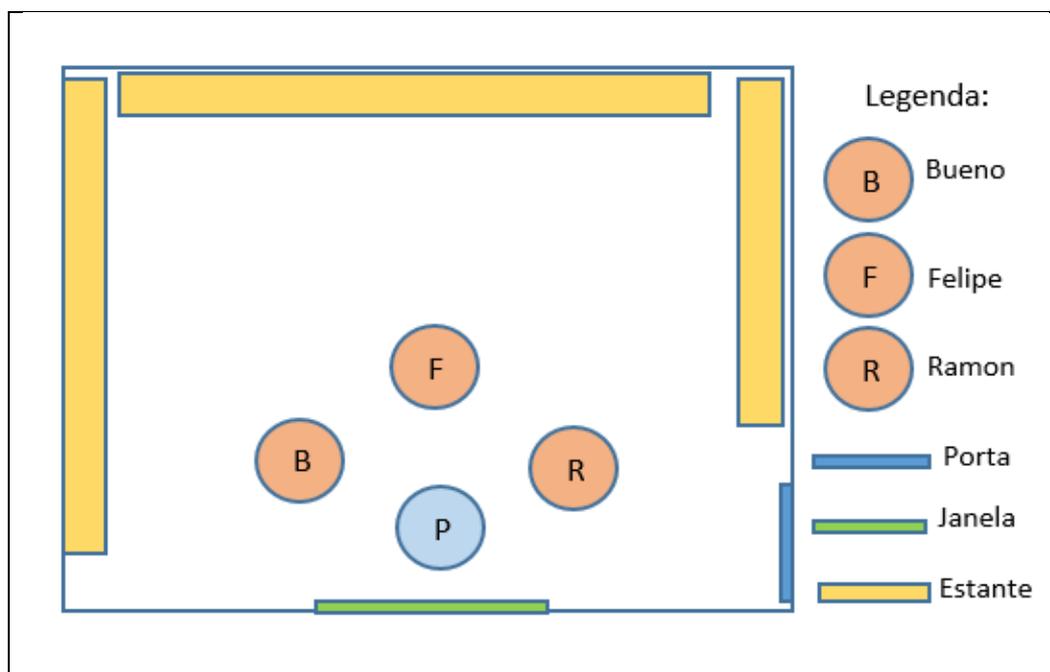
Pseudônimo	Sexo	Idade na 1ª roda	Idade na 2ª roda	Ano escolar cursado (1ª e 2ª rodas)	Cargo no terreiro
Bueno	Feminino	17 anos	18 anos	3º ano Ensino Médio	<i>Ekeḍi</i>
Felipe	Masculino	15 anos	16 anos	6º ano /7º ano Ensino Fundamental	<i>Iaô</i>
Ramon	Masculino	17 anos	18 anos	Faculdade	<i>Ogã</i> (<i>Suspenso</i>)

Fonte: Elaboração da autora.

Por sugestão dos participantes, as rodas de conversa foram realizadas na biblioteca do terreiro porque, segundo eles, era um local isolado onde a dinâmica poderia se desenvolver sem interrupções e em total privacidade. Em ambas as ocasiões nos organizamos no espaço conforme o diagrama a seguir:

Figura 24

Diagrama das Rodas de Conversa - Terreiro Egbé Onigbadamu



Fonte: Elaboração da autora.

A primeira roda de conversa foi iniciada com a explicação sobre o objetivo da pesquisa e a apresentação dos participantes. Após isso, solicitamos que os participantes compartilhassem suas experiências por serem adeptos ao candomblé. Voluntariamente, Ramon começou a falar e, a partir daí, a dinâmica teve bastante fluidez com a participação equilibrada e alternância de fala entre os interlocutores. Durante a conversa, os participantes realizaram algumas interrupções com o objetivo de sanar alguma dúvida, fazer um comentário ou complementar alguma informação dada. A pesquisadora também fez algumas perguntas para esclarecer eventuais dúvidas.

Os participantes se mostraram bastante à vontade para compartilhar suas experiências durante a dinâmica. É importante destacarmos que Ramon e Bueno haviam sido convidados para participar da roda de conversa-piloto, realizada um ano antes, mas haviam se recusado. Com o decorrer do tempo, a experiência etnográfica vivida pela pesquisadora, por meio de sua participação nas atividades cotidianas do terreiro, aproximou-a dos colaboradores

possibilitando a construção de uma relação de confiança entre eles (Araújo, 2014; Laplantine, 2003). Assim, quando a pesquisadora convidou Felipe para a segunda conversa (que efetivamente seria a primeira roda), Ramon e Bueno se voluntariaram a participar dizendo que gostariam de colaborar com a pesquisa.

A segunda roda de conversa também ocorreu com bastante fluidez, tendo sido mediada por trechos de enunciados elaborados pelos participantes na primeira roda e pelo pedido de esclarecimento de algumas questões por parte da pesquisadora.

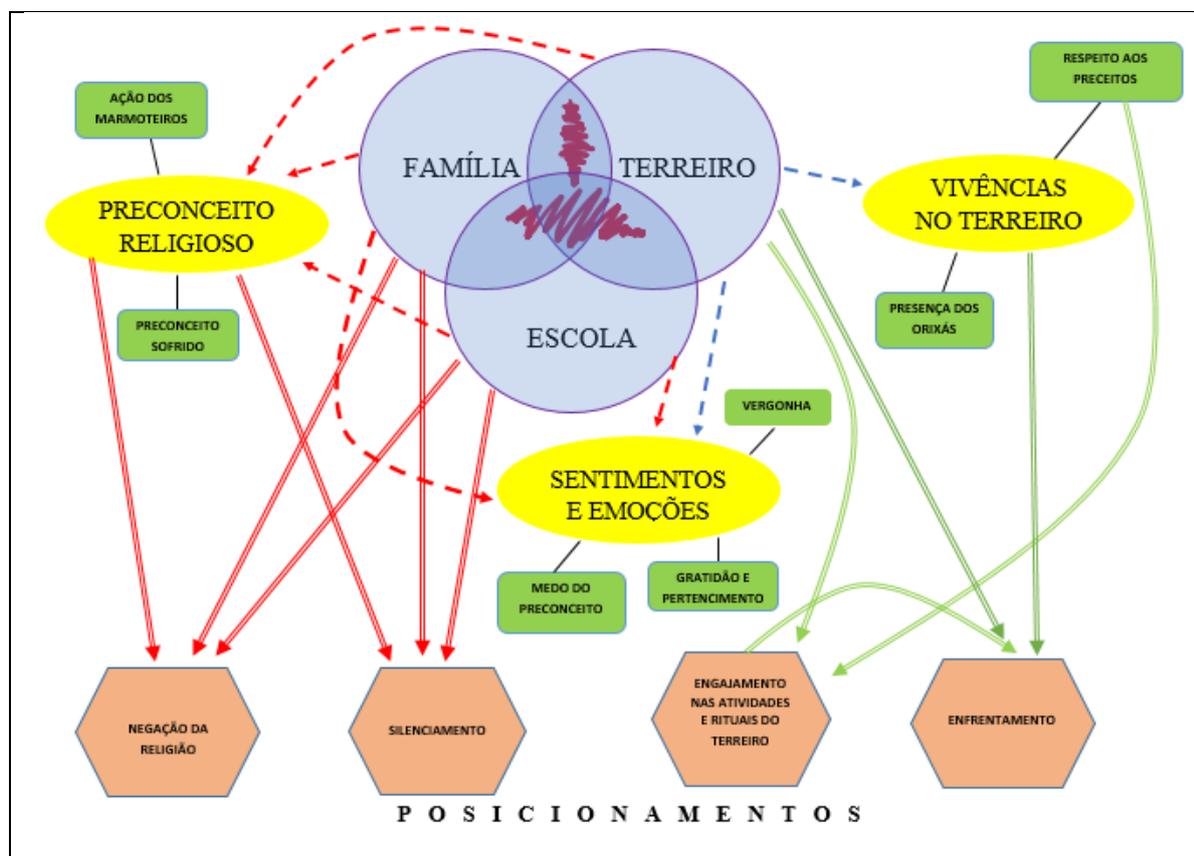
5.10.1 Mapa semiótico da roda de conversa – terreiro *Egbé Onigbadamu*

Ao analisarmos os enunciados produzidos pelos participantes nas rodas de conversa, identificamos algumas das axiosferas nas quais eles estão inseridos e que constituem seu ambiente intrapsíquico, além dos temas e os subtemas recorrentes nas interações dialógicas e dos posicionamentos assumidos nas interações narradas.

As informações construídas foram organizadas em um mapa semiótico (Figura 25) o qual foi estruturado da seguinte maneira: (a) Círculos azuis: axiosferas, (b) Elipses amarelas: temas, (c) Retângulos verdes: subtemas, (d) Hexágonos cor de rosa: posicionamentos emergentes, (e) Setas vermelhas tracejadas: relação tensa entre as axiosferas e os temas (f) Setas azuis tracejadas: relação de incitação entre as axiosferas e os temas, (g) Setas duplas vermelhas: relação tensa de incitação de posicionamentos, (h) Setas duplas verdes: relação de incitação de posicionamentos, (i) Linhas pretas contínuas: ligação entre os temas e seus respectivos subtemas, (j) Rabisco vermelho: região de tensão fronteira entre as axiosferas.

Figura 25

Mapa Semiótico das Rodas de Conversa – Egbé Onigbadamu



Fonte: Elaboração da autora.

5.11 AXIOSFERAS

As axiosferas emergentes durante as rodas de conversa realizadas no terreiro *Egbé Onigbadamu* foram: terreiro, família e escola, havendo uma inter-relação entre elas indicada por meio das intersecções no mapa semiótico. Os enunciados de Ramon, Felipe e Bueno indicaram a existência de tensão nas fronteiras entre essas axiosferas, o que também foi indicado no mapa.

5.11.1 Terreiro

Ao falarem sobre o terreiro, em vários momentos os participantes enfatizaram a importância do respeito aos preceitos da religião, evidenciando a valorização dos valores civilizatórios afroreferenciados que permeiam a casa de axé, especialmente a circularidade dos saberes e a religiosidade (Trindade, 2005; 2013). Um enunciado que ilustra a presença desses valores foi elaborado por Bueno para explicar sobre as mudanças de atitudes que passou a ter após sua iniciação no candomblé:

“Aí, depois de um tempo, como eu fui feita, eu fui pegando os ensinamentos de coisas do Candomblé que a gente tem que se desfazer na vida pessoal... aí tinha gente... porque... é normal de humano tipo abraçar, tocar. .. aí depois que eu aprendi sobre esse tipo de coisa eu tive que... Como é que se diz? Parar de fazer”. (Bueno – 2ª roda)

Neste excerto, observamos que o contato e a internalização dos valores e saberes que circulam no terreiro, como os preceitos e as obrigações, ajustaram as ações da participante (Geertz, 2008) não apenas na casa de axé, mas em sua vida cotidiana, participando da reorganização do seu self e, conseqüentemente, da sua estética de si.

Em outro excerto, também falando sobre os preceitos da religião, Felipe afirma:

“Aqui é rígido, tem muitas regras! E a gente vai aprendendo elas aos poucos, no dia a dia. Vai aprendendo com os outros o que é certo e o que é errado e, tipo, vai ensinando pra quem chega”. (Felipe – 2ª roda)

Este enunciado evidencia a comunidade de terreiro como quilombo epistemológico que hospeda e transmite os saberes e valores ancestrais (Nogueira, 2020) por meio da oralidade e da participação nas atividades. Mostra também a cooperatividade no compartilhamento mútuo dos conhecimentos e das experiências coletivas e espirituais (Souza & Alves, 2020).

No entanto, embora as falas dos participantes sobre o terreiro geralmente expressem sentimentos de respeito e pertencimento e o enaltecimento dos valores que permeiam essa axiosfera, em alguns momentos também evidenciam a existência de uma certa tensão, especialmente quando eles mencionam ocasiões em que precisam assumir sua religião em outros contextos. Conforme os relatos dos colaboradores, muitas vezes o medo do preconceito religioso fez com que eles mentissem ou escondessem sua religião, principalmente no ambiente escolar, demonstrando que eles tinham ciência do racismo religioso existente em nossa sociedade. Esta relação de tensão é mais bem explorada quando discutirmos sobre a axiosfera escola.

5.11.2 Família

Nos enunciados dos três participantes a axiosfera família apareceu muito atrelada à axiosfera terreiro, pois todos eles têm parentes que professam religiões de matrizes africanas, o que faz com que os valores afrorreferenciados estejam presentes no contexto familiar.

Bueno foi levada à comunidade de axé no início de sua adolescência, por sua avó e seu tio, que já eram candomblecistas. A princípio, sua ida ao terreiro não tinha o objetivo de iniciá-la na religião, mas era uma forma de mantê-la em segurança enquanto os parentes participavam das atividades religiosas, uma vez que não havia outros adultos que pudessem assumir os cuidados com ela.

Ramon, por sua vez, foi levado ao terreiro por seus pais ainda na primeira infância e sua ida também se deu por uma questão logística e não religiosa. Aliás, no seu caso, embora sua mãe fosse do candomblé há muito tempo, ela não queria que seu filho seguisse a mesma religião. A esse respeito, Ramon explicou:

“Apesar de ela ser (do candomblé), ela não queria que eu fosse. Acho que era justamente porque ela tem medo, tinha né, da galera... do preconceito da galera... como uma forma de me proteger.” (Ramon – 2ª roda)

Neste trecho, é possível observar que a mãe de Ramon tinha consciência do racismo religioso e da prevalência dos valores eurocentrados e colonizadores que permeiam as diversas axiosferas da nossa sociedade e, embora seguisse a religião do candomblé, ela queria evitar que seu filho fosse vítima de situações de violência e discriminação, havendo uma clara tensão nesta relação.

No que se refere a Felipe, desde a primeira infância ele era levado por sua mãe a terreiros de umbanda, pois ela professa essa fé. Aos 12 anos Felipe conheceu o terreiro de candomblé e decidiu que seguiria nesta religião, não encontrando objeções por parte de sua mãe. Assim, embora haja religiões diferentes em sua casa, ambas têm matrizes africanas, o que faz com que em seu ambiente familiar permeiam valores afroreferenciados.

5.11.3 Escola

Ao falarem sobre a escola, os participantes expuseram muitas situações que indicam que essa axiosfera é permeada por valores eurocentrados e judaico-cristãos, corroborando os estudos de Branco e Corsino (2015), Oliveira e Lage (2016), Silva e Borges (2021), Rocha (2016) e Rodrigues (2020) que apontam a instituição escolar como portadora e porta-voz ideológica de valores e saberes colonizadores e hegemônicos.

Essa característica da axiosfera escola a coloca em relação de tensão na fronteira com a axiosfera terreiro, uma vez que os valores compartilhados nesta última têm matrizes afrocentradas baseadas em cosmocepções muito diferentes da judaico-cristã, o que implica em diferentes formas de se ver o ser humano, a comunidade e a educação, por exemplo.

Os excertos a seguir exemplificam esta rota de colisão entre os valores dessas duas axiosferas das quais os colaboradores participam. Ao expor sobre como, em um determinado momento, lidou com a questão da religião na escola, Ramon enunciou:

“Aí teve um ponto, nesse momento que eles [os colegas da escola] ficavam falando, a galera ficava falando: ‘Ah ele é do diabo, ele é do capeta, ele vai para o inferno.’ Aí eu comecei a parar...comecei a me podar...”. (Ramon – 2ª roda)

Observamos que os colegas de Ramon se sentiam à vontade no ambiente escolar para agredi-lo verbalmente com xingamentos que o relacionavam à figura do demônio cristão. A utilização de palavras como “demônio” e “capeta” para subjugar e discriminar adeptos de religiões de matrizes africanas evidencia o processo de demonização pelo qual esses cultos foram submetidos no Brasil, onde há a prevalência dos valores judaico-cristãos. Assim, a escola, como instituição imersa e forjada nesta sociedade preconceituosa, reflete e reproduz esses valores (Branco & Corsino, 2015; Caputo, 2015; Miranda, 2015; Olveira & Lage, 2016; Pires & Moretti, 2016; Queiroz, 2015; Rocha, 2016; Rodrigues, 2020; Sant’Anna & Caputo, 2018; Saralori & Simões, 2017; Silva & Borges, 2021; Silva & Lanza, 2019).

Este exemplo mostra a força ideológica de um pensamento colonialista impregnado na sociedade brasileira que foi construída como parte do projeto de dominação colonial no qual as religiões cristãs investiram fortemente na invenção de alguns demônios e os relacionaram aos negros e a tudo o que lhes dizia respeito, inclusive a religião (Rodrigues Júnior, 2017). Assim, “hoje, nas escolas, as crianças de candomblé são chamadas de catimbozeiras²⁶, adoradoras do demônio” (Filizola, & Botelho, 2020, p. 155), embora nesta religião a figura do demônio nem exista, assim como a dicotomia entre o bem e o mal.

Nesse contexto, observamos que as palavras utilizadas em sentido pejorativo nos discursos dos colegas de Ramon, com a intenção de ofendê-lo, evidenciam que não é possível

²⁶ O termo catimbozeiro é usado para designar os adeptos do catimbó, “uma manifestação religiosa, cujas origens estariam relacionadas inicialmente a antigos grupos indígenas que um dia habitaram o Nordeste brasileiro” (Souza, 2016, p. 9). Ofensivamente, também é um termo utilizado para referir-se a qualquer praticante de religiões afro-ameríndias subalternizadas socialmente.

separar a ideologia da realidade material do signo (Bakhtin, 1929/2014) e esse signo não pode ser analisado dissociado das formas concretas da comunicação.

De modo menos enfático, Bueno também referiu não se sentir à vontade para falar sobre sua religião no ambiente escolar. Conforme seu relato:

“Antes de eu ser feita²⁷ eu não contava para ninguém [que era do candomblé] porque assim... eu não sou muito de... meu círculo social não é de muita gente... então eu também não falo muito.” (Bueno – 2ª roda)

Podemos observar que, embora a participante não tenha deixado explícito que não falava da religião no ambiente escolar porque sentia medo do preconceito, a tensão percebida na entonação de sua fala, as longas pausas dadas e os titubeios, ou sejam, os indícios extra verbais de um discurso evasivo repleto de não-ditos (Bakhtin, 1929/2014), nos deram pistas sobre o seu desconforto e da tensão existente entre as axiosferas terreiro e escola.

5.12 TEMAS E SUBTEMAS

Os principais temas emergidos na segunda roda de conversa realizada no terreiro *Egbé Onigbadamu* foram (a) Preconceito religioso, (b) Vivências no terreiro e (c) Sentimentos e emoções. Embora todos os temas estejam interligados, cada um deles foi analisado separadamente de modo que os subtemas emergidos e alguns enunciados produzidos também fossem explorados.

5.12.1 Preconceito religioso

O tema “Preconceito religioso” emergiu nos enunciados dos três participantes durante a realização da roda de conversa, seja quando narraram situações de preconceito sofridas ou quando analisaram os motivos pelos quais as religiões de matrizes africanas são alvo de

²⁷ Ser feita: Passar pelo processo de iniciação. Feitura da cabeça. Ver página 113

preconceito em nossa sociedade. Os principais subtemas relacionados a este tema foram: (a) preconceito sofrido e (b) ação dos marmoteiros²⁸.

5.12.2 Preconceito sofrido

O subtema “preconceito sofrido” foi identificado na roda de conversa a partir de enunciados que exprimiam experiências de discriminação vivenciadas pelos participantes em decorrência de sua religião, evidenciando a hegemonia dos valores judaico-cristãos em nossa sociedade e as relações de tensão na fronteira entre as axiosferas. Seguem alguns excertos que compõem este subtema:

“Então eu, acuado pelos xingamentos deles [dos colegas da escola], comecei a falar que eu era das duas coisas e aí chegou o momento que eu falei que saí [do terreiro] e que eu era só da católica. Teve um momento que eu falava: ‘Não, eu sou católico. Eu sou católico!’” (Ramon – 2ª roda)

“Uma vez na minha escola, que eu estava sentado atrás do Wallace, aí ele tocou no assunto [de religião] e eu fui falar também sobre a minha religião. Aí juntou ele e a Thamires e eles falaram que eu era macumbeeeeiro. Aí eu comecei a chorar.” (Felipe – 1ª roda)

Os excertos acima exemplificam o racismo religioso sofrido por adeptos das religiões de matrizes africanas em nosso país (Almeida, 2019; Caputo, 2012; Nascimento, 2016; Nogueira, 2020; Queiroz, 2015). Tais situações evidenciam o sofrimento cotidiano ao qual essas pessoas estão expostas em uma sociedade historicamente construída sobre alicerces colonizadores e judaico-cristãos que subalternizam e excluem aqueles que não professam a fé hegemonicamente compartilhada (Nogueira, 2020; Rodrigues Júnior, 2017). Nesse contexto,

²⁸ Marmoteiro: aquele que se faz passar por sacerdote de religiões de matrizes africanas, geralmente, objetivando ganhos financeiros (Rodrigues, 2012).

os adeptos das religiões de matrizes africanas experimentam constantemente sentimentos de ausência de dignidade e humilhação (Souza, 2021), pois os discursos racistas têm como característica negar a humanidade das pessoas, animalizando-as e reduzindo-as à condição de objetos (Ribeiro, 2019a) nas tentativas de convencê-las de sua própria inferioridade.

Nos casos de Ramon e Felipe, as situações de violência ocorreram de forma explícita e este sentimento de inferioridade, alimentado pelo acabamento estético dado por seus interlocutores, baseado em um sistema axiológico eurocentrado e colonialista (Bakhtin, 2010), os impeliu a se posicionarem (van Langenhove e Harré, 1999) por meio do choro e da negação da religião, respectivamente. Esses posicionamentos exprimem uma tentativa de autoproteção e contribuíram para a constituição de uma estética de si dos participantes que passaria a ser apresentada por eles nos contextos em que o preconceito religioso estivesse explícita ou potencialmente presente.

No caso específico de Ramon, é interessante observar que, conforme seus relatos, quando ele era pequeno e estava nos anos iniciais do ensino fundamental, sentia orgulho de ser de terreiro e fazia questão de falar abertamente sobre esse assunto para os colegas, inclusive utilizando o medo que eles tinham dos “macumbeiros” para amedrontá-los por meio de mentiras. Segundo ele:

“Aí, quando eu era pequeno eu chegava na escola e falava assim, o povo perguntava: Ah, você é de qual religião e tal? E eu falava: eu sou macumbeiro (risos). Eu não falava “sou do Candomblé”. Eu falava “eu sou... eu sou macumbeiro (risos) E eu falava assim, inventava mesmo as coisas, inventava e mentia. Até coisas que eu não via. Eu falava bem assim: e lá mata bicho (risos)...” (Ramon – 2ª roda)

Esse enunciado de Ramon evidencia que, mesmo sendo muito pequeno, ele tinha conhecimento de alguns significados que circulam na sociedade que associam as religiões de matrizes africanas à representação do mal (Almeida, 2019; Caputo, 2012; Nascimento, 2016; Nogueira, 2020; Queiroz, 2015), porém não tinha noção das situações de preconceito às quais os adeptos desta religião são submetidos. Deste modo, ele utilizava as informações que tinha do terreiro para divertir-se e amedrontar seus colegas, exercendo sobre eles um certo poder.

Porém, por volta dos 10 anos de idade, o que até então não passava de uma brincadeira, se tornou um problema para Ramon, pois seus colegas começaram a se afastar dele e a ofendê-lo com xingamentos que o associavam ao diabo. Segundo o participante, só então ele tomou consciência da existência do preconceito religioso em desfavor dos adeptos do candomblé e passou a negar sua religião com a intenção de proteger-se deste tipo de violência, assim como faziam os participantes dos estudos realizados por Caputo (2015), Queiroz (2015) e Rodrigues (2020) que narraram lançar mão do silenciamento e da ocultação da religião como forma de evitar situações de discriminação no ambiente escolar.

5.12.3 Ação dos marmoteiros

Ainda falando sobre o preconceito contra as religiões de matrizes africanas, os participantes iniciaram uma discussão sobre como a ação mal intencionada de alguns conhecedores dessas religiões contribuem para a ampliação do preconceito na sociedade. Para melhor compreensão dessa discussão, apresentamos o diálogo desenvolvido na segunda roda de conversa:

Ramon: Mas aí eu boto parcela da culpa de ter esse preconceito em cima da gente, em nós mesmos. Porque não aqui, nessa casa não, mas em casas que eu já fui, aliás em que eu já fui visitando, já sim, já vi, mas em muitos lugares a gente percebe pessoas que desmoralizam os nomes das nossas entidades e muita gente fala...

Bueno: E fica dando motivo

Ramon: Não! E outra coisa: fica tipo colocando as cantigas de Pombagira²⁹ e de Exu para passar medo e não para louvar Exu.

Bueno: Para cultuar o...

Ramon: E sim para poder pregar o medo!

Pesquisadora: Entendi!

Ramon: E colocando arquétipos de mulher de Satanás, arquétipos desse tipo. E isso é culpa, eu falo isso desde criança, desde criança que eu falo: as pessoas têm essa mania e eu falo isso porque, assim, eu mesmo já, em momentos de raiva, já falei: ah (risos) vou te fazer, vou te tacar uma macumba!

Pesquisadora: Entendi!

Ramon: Hoje em dia, hoje em dia eu falo: eu posso falar que Exu não é o diabo porque eu não chamo ele de diabo. Mas uma pessoa que na esquina ali fala e prega, que de certa forma fica nessa hipocrisia, quando tá brava com uma pessoa, né? Quando está com raiva, com ódio e começa a falar...

Bueno: Só lembra da macumba...

Ramon: Só lembra da Macumba: ah... então esses arquétipos, a gente tem essa parcela de culpa, né? A gente... eu já tive essa oportunidade. Hoje em dia eu me tiro dessa, me isento dela porque eu assumo essa responsabilidade de hoje em dia não falar mais isso, mas as pessoas... se tornou uma arma, se tornou uma arma!

O diálogo apresentado indica que os participantes fazem uma análise crítica sobre pessoas mal intencionadas que utilizam os conhecimentos adquiridos no terreiro de candomblé para proveito próprio (por motivos financeiros ou pessoais). Para eles, os marmoteiros, como

²⁹ Pombagira: entidade feminina do panteão umbandista (Barros & Bairrão, 2015).

são chamados na linguagem dos adeptos e iniciados das religiões de matrizes africanas, mancham a imagem da religião, pois se aproveitam da ignorância da maioria das pessoas sobre os princípios que regem os ritos e a vida nestas religiões e agem como verdadeiros estelionatários das práticas ancestrais afroreferenciadas (Rodrigues, 2012). Tais atitudes, extravagantes e desonestas, que fogem aos fundamentos das religiões (Barbosa Júnior, 2014), colaboram para a ampliação do preconceito contra os povos de terreiro, pois os associam ao charlatanismo e à prática do mal.

5.12.4 Vivências no terreiro

O tema “Vivências no terreiro” emergiu na segunda roda de conversa quando os participantes relataram suas experiências na casa de axé e compartilharam os sentimentos experimentados junto à comunidade. Os principais subtemas deste tema são: Presença dos orixás e (b) Respeito aos preceitos.

5.12.5 Presença dos orixás

Na primeira roda de conversa, quando Felipe explicou o motivo de ter deixado de frequentar terreiros de umbanda para tornar-se candomblecista, ele apresentou como justificativa a presença dos orixás. Conforme seu relato:

“Eu saí da umbanda porque na umbanda quase não tem orixá, né? Quase não vem Orixá. Mas no candomblé é só o orixá e essas coisas. Aí é mais... a sensação é melhor.” (Felipe – 1ª roda)

Na segunda roda de conversa, Felipe reitera sua opinião a esse respeito:

“O que eu mais gosto no terreiro é sentir a presença do orixá. É uma coisa muito boa! Eu também gosto de dançar, eu gosto de ensinar as pessoas a dançar e gosto de cozinhar

para o santo. Quando eu estou na cozinha do orixá cozinhando para o santo é uma coisa muito boa. E é isso, irmã, a presença do orixá é o que eu mais gosto.” (Felipe – 3ª roda)

Os excertos acima revelam que a relação de Felipe com a casa de axé está baseada em sua fé e na convicção da presença dos orixás naquele espaço sagrado. Para ele, os orixás são alteridades reais com as quais ele interage e para quem devotamente dedica seu tempo e seu trabalho. Compreendemos que essa interação com orixás é viabilizada pela familiaridade de Felipe com os símbolos e significados compartilhados na religião e que atuam como ferramentas de mediação para os diálogos com as divindades e os ancestrais (Baucal & Zittoun, 2013).

Esta sensação de aproximação com o sagrado indica que os valores afrorreferenciados da religiosidade e da energia vital do axé (Trindade, 2005; 2013) foram internalizados por Felipe e a assimilação desse sistema simbólico colaborou para que ele entendesse e construísse uma noção de mundo social e espiritual (Belzen, 2010) ancorado nesse arcabouço semiótico e axiológico no qual o contato com as divindades é considerado natural.

No caso específico de Felipe, a presença dos orixás não é apenas percebida por ele, mas vivenciada, uma vez que, como *iaô*, ou seja, como um filho rodante iniciado no candomblé, nos rituais, no momento da incorporação, a posse do seu corpo é tomada pela divindade sagrada e ele “torna-se o instrumento do orixá para fazer sua ligação com os homens” (Kileuy & Oxaguiã, 2018, p. 74). Do ponto de vista da psicologia cultural, no momento da “incorporação” o iaô torna-se capaz de engajar-se no mundo transcendental e de simbolizar. Seu corpo, socialmente informado, é o meio utilizado para que ele disponha das coisas que são importantes para si e para apresentar para os outros como elas importam (Belzen, 2010).

Desta feita, compreendemos que, por meio das experiências religiosas, seja pela participação nas atividades cotidianas do terreiro ou nos ritos nos quais ocorrem a incorporação,

Felipe vivencia intensamente um relacionamento de proximidade com os orixás (em especial com o orixá que o rege) e esse relacionamento faz com que essas alteridades integrem seu ambiente intrapsíquico (Zittoun, 2006), mediando internamente suas ações e participando de sua constituição estética de si.

5.12.6 Respeito aos preceitos

Ainda discutindo sobre as vivências no terreiro, na segunda roda de conversa os participantes desenvolveram um diálogo no qual falaram sobre os preceitos e dogmas da religião do candomblé e a importância de respeitá-los, conforme excerto a seguir:

Bueno: E tem gente que não consegue cumprir [os preceitos] porque, assim... é o desejo do humano, né? Querer ir, tipo, para cachoeira, praia, mar... a maioria das pessoas gostam, né? Então, assim, ficar um ano sem ir, sem poder ir para bar, para festa... tem gente que não consegue.

Pesquisadora: Depois que você é iniciada é um ano sem nada disso?

Bueno: Isso! Um ano sem nada disso!

Felipe: É! Primeiramente é três meses!

Ramon: Que é bem rigoroso mesmo!

Felipe: Que é... nós fica com o *quelê*³⁰, três meses com o *quelê*!

Bueno: O iaô.

Felipe: É, o iaô! E cargos eu acho que ficam... sete dias? Ou três meses também? (Pergunta para os demais)

Bueno: Acho que são sete dias.

Felipe: Isso, sete dias!

³⁰ Quelê: é um colar sacralizado, um símbolo sagrado na religião. “Após ser colocado no iaô representa a aliança formalizada entre ele e seu orixá.” (Kileuy & Oxaguiã, 2018, p. 114).

Ramon: Isso aí tudo! Sei não...

Felipe: Mas não é três meses de *quelê*! Tipo, se eu “coisar” [ter relações sexuais] com o *quelê*, se eu ficar com o *quelê* não é tão... Não é tão... como que eu posso falar?

Bueno: É que é rígido? É rígido, muito rígido! Mas não é tão rígido como se tiver no santo...

Felipe: É rígido se tiver com o umbigo, mas é mais rígido ainda se estiver com santo.

Pesquisadora: Não entendi.

Felipe: Nós tem uma coisa quando nós é iniciado (sic), né? Aí a gente, como é que eu posso falar? Sobre... O *quelê*...

Pesquisadora: O que é o *quelê*?

Bueno: É um fio de contas, só que menor que vai encostado no pescoço.

Pesquisadora: Entendi! Entendi! Aí você fica três meses com ele?

Felipe: É! Três meses com ele. Aí, quando acabam os três meses, fica com preceito de um ano que é o que não pode ir pra cachoeira, pra mar, não pode beber, ficar bêbado...

Pesquisadora: Entendi.

Bueno: Por três meses você não pode ser encostado, você não pode abraçar seu marido, sua esposa...

Pesquisadora: Nossa! Não pode nem abraçar?

Bueno: Não pode, não pode nem dormir na mesma cama...

Felipe: Não pode dormir no alto, tem que dormir na esteira (por) três meses...

O diálogo desenvolvido por Ramon, Felipe e Bueno ilustra como o candomblé, como um sistema semiótico e axiológico, oferece aos seus membros discursos ideológicos, valores, signos e significados que, compartilhados e internalizados, orientam suas ações (Baucal & Zittoun, 2013). Assim, ao falarem com seriedade e respeito sobre os preceitos existentes no terreiro, os participantes demonstraram não apenas conhece-los, mas principalmente respeitá-

los por tê-los efetivamente arraigados em si (Madureira & Branco, 2014), dando a eles sua devida importância baseada na cosmopercepção afrocentrada que compartilham.

Além disso, a discussão empreendida acerca dos preceitos da religião revelou que a engajamento dos colaboradores no cotidiano da casa de axé, por meio da participação nas atividades comunitárias e nos rituais, lhes possibilitou o acesso a conhecimentos que permeiam aquele ambiente, evidenciando o terreiro como um espaço educativo onde o compartilhamento e a circularidade dos fundamentos de matrizes africanas garantem a manutenção dos saberes ancestrais (Bins & Molina Neto, 2017; Caputo, 2015; Iyagunã & Dantas, 2019; Macedo, Maia & Santos, 2019). Esses conhecimentos, distribuídos pela religião e internalizados por Ramon, Felipe e Bueno, participam de sua organização intrapsíquica e contribuem para que eles construam narrativas de mundo (Belzen, 2009) e estéticas de si afroreferenciadas (Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012).

5.12.7 Sentimentos e emoções

O tema “Sentimentos e emoções” emergiu na roda de conversa nas ocasiões em que os participantes expressaram como se sentiram diante de situações vivenciadas no terreiro, na família e na escola, tendo como subtemas: (a) Gratidão, (b) Vergonha e (c) Medo do preconceito.

5.12.8 Gratidão e pertencimento

Durante a roda de conversa, ao falar sobre seu sentimento por participar do candomblé, Bueno enunciou:

“Se alguém me perguntar [se sou do terreiro] eu falo! Não tenho vergonha de ser o que eu sou, o que eu escolhi ser. Não escolhi... mas... me escolheram para ser e eu sou muito grata porque me deu uma outra visão de mundo depois que eu entrei.” (Bueno – 2ª roda)

Quando Bueno enunciou sentir-se grata por ter sido escolhida pelos orixás para fazer parte da religião, demonstrou que acredita na ação direta das divindades em sua vida e essa crença evidencia que ela interage com os significados compartilhados no terreiro (Belzen, 2010) de tal modo que esses significados alteraram sua forma de ver o mundo e de se organizar internamente.

Esta escolha feita pelos orixás e mencionada por Bueno se refere à ocasião em que ela foi suspensa *ekedi* durante um ritual no terreiro. A esse respeito, ela enunciou:

“Foi tipo uma surpresa porque... (pausa) não era a intenção minha entrar na casa. Na verdade, eu nem sabia. Assim, do nada eu aceitei, sem saber nada. Só aceitei. E aí eu entrei (risos), mas foi muito emocionante porque foi numa festa muito especial, foi um momento também muito marcante porque era uma festa... inclusive... então, foi... E eu fui suspensa junto com outro cargo. Eu fui suspensa com ele, tomei obrigação com ele, sou irmã de barco dele, então foi muito bom.” (Bueno – 2ª roda)

Ao narrar sobre o momento em que foi suspensa *ekedi*, ou seja, quando foi escolhida pelos orixás para assumir um cargo no terreiro, Bueno se emocionou bastante. Sorriu, ficou com a voz embargada e chorou, demonstrando que esta ocasião teve grande importância em sua história de vida. Além disso, a participação neste ritual, que culminou em um momento especial para ela, possibilitou-lhe experimentar um sentimento de pertencimento naquela comunidade, o que ficou evidenciado quando ela citou que outra pessoa foi indicada para um cargo na mesma oportunidade e que, posteriormente, esse rapaz viria a tornar-se seu irmão de barco, algo que, entre os candomblecistas, significa grande proximidade.

A experiência narrada por Bueno pode ser vista como uma ilustração de como grande parte dos rituais realizados em grupos religiosos podem ser encarados como recursos por meio

dos quais o sentimento de pertença das pessoas ao grupo é validado e reforçado (Zittoun, 2006), influenciando na regulação das suas relações com os outros, com os conhecimentos e valores religiosos compartilhados e consigo mesmo.

Ademais, compreendemos que os sentimentos de gratidão, alegria e pertencimento experienciados por Bueno no evento narrado demonstram a forte influência sociocultural na produção das emoções humanas (Barbosa, 2011; Belzen, 2010), considerando que os sentimentos e as emoções são construídos e manifestados em situações sociais específicas. Ou seja, a emergência desses sentimentos no ambiente do terreiro é influenciada pela assimilação dos sistemas simbólico e axiológico que compõem aquele ambiente (Belzen, 2010), especialmente no contexto da prática ritualística, na qual os filhos de santo encontram-se imersos numa experiência transcendental. Todos esses sentimentos e emoções experimentados por Bueno, somados aos conhecimentos afroreferenciados dominados por ela e ao acabamentos estéticos oferecidos a ela pelos componentes da comunidade do terreiro a instigaram a engajar-se ainda mais nas atividades e nos rituais realizados na casa de axé.

5.12.9 Medo do preconceito

O subtema “medo de preconceito” emergiu logo no início da primeira roda de conversa, como resultado de relações de tensão nas axiosferas família e escola, quando Ramon narrou que desde criança era orientado por sua mãe a não dizer para os colegas de classe que frequentava terreiros de candomblé. Segundo Ramon:

“Minha mãe sempre falava: ‘se você chegar na sua escola e você contar o que você viu aqui [no terreiro], você nunca mais vai. Não é para você contar. Não é para você falar. Não conta que você é do candomblé!’” (Ramon – 2ª roda)

Ao ser questionado sobre o motivo pelo qual a mãe agia desta forma, Ramon argumentou:

“Apesar de ela ser (do candomblé), ela não queria que eu fosse. Acho que era justamente porque ela tem medo, tinha, né? Da galera... do preconceito da galera... como uma forma de me proteger.” (Ramon – 2ª roda)

Nos excertos apresentados, compreendemos que o conhecimento sobre o preconceito religioso existente no Brasil (Almeida, 2019; Nogueira, 2020) e as possíveis experiências da discriminação vivenciadas pela mãe de Ramon no decorrer de sua vida, como filha de santo, fizeram com que ela sentisse medo de que seu filho também fosse vítima de situações de violência física ou simbólica por ser adepto do candomblé. Assim, na tentativa de protegê-lo, ela tentou dissuadi-lo a não aderir à religião e ocultar suas experiências no terreiro.

Além do sentimento de medo e da tentativa de proteger o filho expressas por sua mãe, conforme os enunciados de Ramon, seu pai também sentia medo com relação a si próprio, principalmente devido à possibilidade de o preconceito religioso afetar sua carreira. De acordo com Ramon:

“Meu pai também não [não fala que é candomblecista]. Meu pai sempre foi muito... por causa da imagem dele, né? Ele trabalha com a imagem dele, né? Ele é locutor, aí ele mexe com política... então eles não podem muito saber que ele é do candomblé. Na cabeça dele, né? Por isso eles sempre me barraram de contar.” (Ramon – 2ª roda)

O medo do preconceito externado tanto pela mãe quanto pelo pai de Ramon foi um afeto construído por eles a partir de suas interações com seu contexto social (Barbosa, 2011), uma vez que o ser humano aprende a agir, pensar, falar e sentir por meio do legado de sua cultura e

da convivência com os outros (Oliveira & Rego, 2003). Neste caso específico, o contexto no qual o medo foi construído pelos pais do participante é apinhado de significados e valores que subalternizam e excluem aqueles que não professam a fé cristã (Almeida, 2019; Nogueira, 2020), gerando neles sentimentos e emoções relacionados à insegurança e sentimento de exclusão a ponto de o pai de Ramon temer ter dificuldades para se manter no mercado de trabalho caso sua religião seja descoberta.

Estes sentimentos e emoções contextualmente construídos pelos pais de Ramon e perpassados pelos acabamentos estéticos recebidos por eles no decorrer de suas vidas como filhos de santo, findaram por influencia-los em seus posicionamentos de silenciamento e negação da religião fora do terreiro e na orientação para que seu filho também se posicionasse neste sentido, escancarando a forma ultrajante com que a sociedade impele os adeptos de religiões de matrizes africanas a viverem.

5.12.10 Vergonha

O subtema vergonha surgiu nos enunciados de Ramon na primeira roda de conversa associado à axiosfera família. A esse respeito, o participante enunciou:

“Minha mãe não fala que é do candomblé por vergonha, né? É... Eles têm meio que vergonha por causa das pessoas... e minha mãe também... assim, ela trabalhava muito, ela trabalha com estética. Trabalhava, né? Agora ela tá só como biomédica mesmo. Mas aí ela tinha esse negócio também de: ‘Ah! As minhas clientes são todas evangélicas, então se eu falar... Eu vou perder minhas clientes...’ (Ramon – 2ª roda)

No excerto apresentado, observamos que embora a mãe de Ramon seja adepta do candomblé há muitos anos e conviva com os valores e significados afroreferenciados que

circulam no terreiro, ela ainda sente vergonha de ser candomblecista e por isso prefere negar sua religião diante de suas clientes evangélicas. Esta situação evidencia como o racismo religioso impregnado em nossa sociedade humilha, despreza, animaliza e inferioriza os adeptos de religiões de matrizes africanas na tentativa de convencê-los de sua própria inferioridade (Souza, 2021).

A distorção da realidade, viabilizada por meio da estigmatização que hierarquiza as pessoas (Nogueira, 2020), afeta perversamente a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito dos estigmatizados, a ponto de impeli-los a sentirem insegurança sobre sua própria dignidade e humanidade. É nesse sentido que compreendemos que a mãe de Ramon se sente envergonhada de sua própria experiência religiosa ao ser colocada pela sociedade em um lugar de subalternação diante de suas clientes evangélicas, as quais têm o privilégio social de professarem a religião hegemonicamente valorizada.

5.13 POSICIONAMENTOS

Ao narrarem suas experiências e seus sentimentos e emoções vivenciados nos mais diferentes ambientes que frequentam, considerando sua condição de candomblecistas, Ramon, Bueno e Felipe indicaram alguns de seus posicionamentos em determinadas ocasiões, sendo os principais deles: (a) negação da religião, (b) silenciamento, (c) engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro e (d) enfrentamento.

Analisando a dinamicidade dos posicionamentos enunciados pelos participantes nas rodas de conversa e considerando a classificação dos níveis de posicionamentos proposta por van Langenhove e Harré (1999), classificamos as posições enunciadas por Bueno, Ramon e Felipe conforme a Tabela 12.

Tabela 12

Classificação do nível dos posicionamentos enunciados - Egbé Onigbadamu

Posicionamentos de primeira ordem	Posicionamentos de segunda ordem
- Engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro	- Negação da religião - Silenciamento - Enfrentamento

Fonte: Elaboração da autora, com base em van Langenhove e Harré (1999).

5.13.1 Posicionamentos de primeira ordem

O posicionamento “Engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro” foi classificado como de primeira ordem porque compreendemos que esta é uma posição que Ramon, Bueno e Felipe assumem no terreiro sem que haja questionamentos por parte de seus interlocutores, uma vez que, no contexto interacional da comunidade de axé, tais atitudes são esperadas e desejadas, sendo, inclusive transmitidas por meio dos acabamentos estéticos produzidos. Assim, sem que haja objeções quanto aos posicionamentos assumidos pelos participantes a este respeito, os enredos interativos localizados axiologicamente no terreiro evoluem livremente (van Langenhove & Harré, 1999). Os excertos a seguir, ilustram esses posicionamentos assumidos pelos participantes:

“Eu também gosto de dançar, eu gosto de ensinar as pessoas a dançar e gosto de cozinhar para o santo. Quando eu estou na cozinha do orixá cozinhando para o santo é uma coisa muito boa.” (Felipe – 3ª roda)

“Eu gosto muito do meu trabalho como mãe ekedi. É uma grande responsabilidade, principalmente quando é pra vestir o santo, mas eu faço com muito carinho e alegria. Eu também gosto de cozinhar pro santo. Faz parte do meu trabalho e eu amo fazer”.

(Bueno – 3ª roda)

“Pra mim, tocar no candomblé é o que tem de melhor. Eu gosto de saber que os orixás me escolheram pra tocar pra eles e quando eu toco eu sinto eles perto de mim.”

(Ramon – 3ª roda)

Podemos dizer que o engajamento de Felipe, Bueno e Ramon nas atividades e nos rituais da casa de axé evidencia: 1) que os valores e significados que circulam na axiosfera terreiro foram internalizados por eles e participam da orquestração de suas experiências e tomadas de sentido no mundo (Zittoun, 2006); 2) que os acabamentos estéticos recebidos por eles de seus interlocutores na comunidade de axé reforçam esse posicionamento e 3) que essas experiências impregnadas de valores, significados e aprovação dos pares colaboram para que os participantes produzam e apresentem no contexto do terreiro uma estética de si aforreferenciada.

5.13.2 Posicionamentos de segunda ordem

Os posicionamentos apresentados por Ramon, Felipe e Bueno e classificados por nós como de segunda ordem foram: “Negação da religião”, “Silenciamento” e “Enfrentamento”. Essa classificação considerou a existência de contestações das posições de primeira ordem recebidas por eles nas interações das quais participaram. Diante do rechaçamento desta posição inicial, os participantes foram impelidos a se posicionarem novamente (van Langenhove & Harré, 1999), deixando de considerar o enredo original.

Todos os posicionamentos de segunda ordem, também chamados de intencionais, expressos por Ramon, Felipe e Bueno foram classificados, como autoposicionamentos

deliberados (van Langenhove & Harré, 1999), uma vez que evidenciaram que os participantes assumiram posições deliberadamente a partir de uma autoconsciência e de um autoagenciamento.

Os posicionamentos “Negação da religião” e “Silenciamento” apareceram com muita semelhança nos enunciados dos participantes e emergiram nas rodas de conversa relacionados à axiosferas escola. Os excertos a seguir ilustram essas tomadas de posição.

“Aí teve um ponto, nesse momento que eles [os colegas da escola] ficavam falando, a galera ficava falando: ‘Ah ele é do diabo, ele é do capeta, ele vai para o inferno.’ Aí eu comecei a parar...comecei a me podar...”

“Então eu, acuado pelos xingamentos deles], comecei a falar que eu era das duas coisas e aí chegou o momento que eu falei que saí e que eu era só da católica. Teve um momento que eu falava: ‘Não, eu sou católico Eu sou católico!’” (Ramon – 2ª roda)

Em ambos os enunciados apresentados, observamos que os participantes se auto posicionaram deliberadamente de modo a rechaçar uma posição inicial oferecida por seus interlocutores. No caso de Ramon, o posicionamento ofertado por seus colegas foi explícito, realizado por meio de xingamentos. Consciente do preconceito que passava a sofrer e não aceitando a posição de “filho do diabo” e “do capeta” ofertada por seus colegas, Ramon posicionou-se de modo não a negar a sua religião.

No caso de Bueno, embora não tenha havido explicitamente uma oferta de posição de seus interlocutores, consideramos que, ao silenciar sobre sua religião, a participante auto posicionou-se deliberadamente reagindo rechaçando uma posição que presumidamente lhe seria dada caso seus interlocutores tivessem conhecimento de sua opção religiosa. Ou seja, consciente de um possível acabamento estético (Bakhtin, 2010) que lhe seria dado com base

em valores eurocentrados e judaico-cristão compartilhados na axiosfera escola, Bueno, em um movimento de autoagenciamento, posicionou-se por meio do silenciamento.

Podemos observar que, em ambas as situações, os participantes receberam o acabamento estético axiologicamente construído e oferecido por seus interlocutores no ambiente escolar. Diante desta oferta, verbalizada pelos interlocutores, no caso de Ramon e presumida, no caso de Bueno, eles fizeram a leitura das situações e, auto agenciando-se (Valsiner, 1997), se posicionaram deliberadamente (van Langenhove e Harré, 1999) e se reorganizaram esteticamente (Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012) a partir dos processos interacionais concretos vivenciados.

O outro posicionamento de segunda ordem classificado como autoposicionamento deliberado foi “enfrentamento”. Ao narrar uma situação em que enfrentou seu colega quando foi ofendido por ser candomblecista, Ramon enunciou:

“Teve um acontecimento no meu ensino médio, inclusive, que o menino lá chegou e falou bem assim... ‘Ah, me fala mais sobre a sua religião!’ E eu virei e expliquei. Aí chegou um terceiro e falou: ‘Ah, você vai para o inferno!’ E a minha escola era cristã, tinha os dez mandamentos na parede, eu peguei e falei bem assim: ó, você já descumpriu o segundo ali. Se eu vou para o inferno, você também vai!’ O cara tinha xingado a mãe na semana passada, tinha xingado a mãe. Ele tinha desrespeitado a mãe. Então assim, aí hipocrisia, sabe? Então eu tive essa discussão, sabe? Aí foi nessa parte que eu fui mais ativista, sabe? Eu falei: ‘ah, não aceito ninguém falar nada não!’”

O excerto apresentado ilustra como Ramon auto posicionou-se deliberadamente ao rechaçar a posição inicial ofertada por seu colega de escola. Utilizando conhecimentos sobre a religião do outro, ele construiu seu argumento apontando a hipocrisia de seu interlocutor e deixando claro que não aceitaria mais atitudes que tentassem diminuí-lo. Tal posicionamento

difere-se diametralmente daquele em que Ramon negava sua religião e mentia ser adepto do catolicismo.

Felipe também demonstrou ter assumido o posicionamento de enfrentamento diante de atitudes de xingamentos dos colegas devido à sua religião. A esse respeito, Felipe disse:

“Eu saí daquela escola que eu falei para senhora. Aí eu fui para outra escola e nessa escola todo mundo me perguntava: ‘Felipe, você é de que religião?’ Aí eu falava: Ah! Eu sou do Candomblé. [As pessoas perguntava]: ‘Ah! E como é que é?’ Aí eu não tenho paciência para explicar e digo: ‘Vai lá no Google, vai pesquisar como é que é!’ (Risos). Tipo, eu não tenho paciência e eu não aceito que falem mal também. Eu respondo mesmo! (Felipe – 2ª roda)

A exemplo do que ocorreu com Ramon, Felipe também demonstrou uma mudança de atitude diante dos posicionamentos desrespeitosos ofertados por seus colegas. Embora não tenha apresentado um exemplo em que tenha sido desacatado, como ocorreu na primeira roda de conversa, Felipe deixou claro que não aceita que as pessoas falem mal de sua religião e que, nessas ocasiões, parte para o enfrentamento, em uma posição clara de autoposicionamento deliberado.

Aqui Lucas também expõe uma situação de enfrentamento muito distinta daquela relatada um ano antes, quando assumiu que se sentia impelido a se manter em silêncio diante do posicionamento dado por seu pai. Ao afirmar que teve uma conversa na qual expôs seus argumentos, Lucas demonstrou agir com uma autoconsciência que lhe possibilitou analisar a si próprio e à sua situação e falar de si para o pai com mais segurança.

Ao serem questionados se conseguiam identificar em qual momento de suas trajetórias seus posicionamentos haviam se modificado, Ramon explicou:

“No momento em que minha mãe aceitou o fato de eu querer ser do candomblé, porque a minha mãe não aceitava...Eu acho que no momento em que eu tinha assim... eu tava no meu nono ano e o primeiro ano do ensino médio foi que eu falei assim: Mãe, é o que eu gosto, eu não gosto de ir para igreja... E no momento em que eu falei: Ah, agora eu sei o que que eu quero da minha vida, agora eu raciocino, então eu... então eu... Nesse momento eu vou começar a falar e eu falava com as pessoas: Ah, eu sou do Candomblé.”
(Ramon – 2ª roda)

Felipe, por sua vez, enunciou:

“Foi aos poucos. Porque quando eu fiz a iniciação essas coisas já tinham acontecido. Essas coisas de preconceito já tinham acontecido comigo. Aí foi aos poucos que eu fui perdendo o medo. Mas eu sei que depois que fiz o santo, aí é que eu mudei mesmo. Aí, eu não aceito, sabe? Não aceito falar mal da minha religião nem dos orixás!” (Felipe – 1ª roda)

Observamos que Ramon atribui sua mudança de posicionamento à aceitação de sua mãe e ao seu amadurecimento, expresso por ele pela frase: “Agora eu raciocino”. Compreendemos que o fato de sua mãe aceitar sua escolha, demonstrando não temer tanto o preconceito, fez com que Ramon se sentisse mais seguro para posicionar-se também.

Já Felipe considera que a alteração do seu posicionamento aconteceu aos poucos, mas que o processo de iniciação na religião contribuiu fortemente para essa mudança. Aqui identificamos o quanto a participação nas atividades e nos rituais da religião fortaleceram as convicções de Felipe e contribuíram no ajustamento de suas ações (Geertz, 2008).

Consideramos que em ambos os casos, a convivência na casa de axé e o acesso aos conhecimentos ali compartilhados instrumentalizaram Felipe e Ramon com significados que passaram a participar da orquestração de suas experiências e da sua tomada de sentido (Zittoun, 2006), servindo como um guia externo quanto um mediador interno (Baucal & Zittoun, 2013) de suas ações.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÕES

Nessa seção, realizamos as discussões dos resultados e análises das observações participantes, das rodas de conversa e a discussão geral da pesquisa.

6.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

As experiências etnográficas realizadas nos três terreiros pesquisados foram diferentes entre si, considerando-se a diversidade das pessoas e das relações estabelecidas, mas também guardaram semelhanças importantes.

Nos terreiros em que estabeleci uma relação de maior intimidade com as pessoas, ou seja, no *Ilé Asè Omindwara* e no *Egbé Onigbadamu*, além de observar as interações dos filhos da casa entre si e, mais especificamente, as interações com os participantes da pesquisa, consegui acompanhar e observar seu desenvolvimento no decorrer dos anos. Testemunhei, por exemplo, os colaboradores Lucas e Jade, do *Ilé Asè Omindwara*, enfrentarem e amainarem, gradativamente, seus medos. Assim como acompanhei a evolução de Felipe, do *Egbé Onigbadamu*, no que diz respeito à assunção de responsabilidades no egbé.

No caso do terreiro *Ilé Axé Omõ Orõ Xaxará* de Prata, por não conseguir acompanhar profundamente o cotidiano da casa de axé, não testemunhei de modo ocular o desenvolvimento das participantes, porém, entre uma observação e outra, pude perceber sua mudança de postura, principalmente nos casos de Kamila e Bianca após o ritual de iniciação. Ao interagirem com os demais membros da comunidade e realizarem as tarefas que lhes eram atribuídas, as colaboradoras se mostravam mais seguras e empoderadas, inclusive orientando com mais segurança os neófitos.

Em todos os casos, as observações ratificaram o que os participantes relataram durante as rodas de conversa realizadas, evidenciando como os valores e significados que circulam na axiosfera terreiro foram internalizados por eles. Essa internalização viabilizou a participação de tais significados na orquestração das experiências e tomadas de sentido no mundo dos colaboradores (Zittoun, 2006), influenciando seus processos de constituição estética de si, de modo a fortalecer o que chamamos de uma estética de si aforreferenciada, notabilizada por posicionamentos mais afirmativos e contundentes a respeito da vida como filhos de axé.

Como principais similitudes entre as etnografias realizadas, podemos citar a forte presença dos valores aforreferenciados no cotidiano dos terreiros como a energia vital do axé, a religiosidade, a circularidade dos saberes, a cooperatividade, a força da coletividade, a corporeidade, a musicalidade, a oralidade e a memória, ratificando as alegações de Trindade (2005; 2013). Esses valores foram identificados tanto nas atitudes cotidianas da comunidade de axé, quanto nos momentos ritualísticos, confirmando os terreiros como quilombos epistemológicos que albergam, preservam e propagam os saberes e valores tradicionais das culturas africanas (Nogueira, 2020).

Além disso, também observamos que nos três terreiros as crianças são protegidas por toda a comunidade, sendo respeitadas em sua individualidade e consideradas importantes nas atividades e dinâmicas interacionais do terreiro, o que dialoga com as pesquisas de Caputo (2015; 2018). Nas três casas de axé, aquelas crianças que possuem um cargo (*ekedi e ogã*), ainda que não tenham passado pelo ritual de iniciação, são tratadas com reverência, respeitando-se a hierarquia iorubana (Caputo, 2012).

As observações participantes corroboraram, ainda, as assertivas de Bins e Molina Neto (2017), Caputo (2015), Iyagunã e Dantas (2019), Macedo, Maia e Santos (2019) e Souza e Alves (2020) de que a oralidade é uma das principais marcas dos terreiros de candomblé (Botelho & Nascimento, 2011) e que o conhecimento é compartilhado e adquirido oralmente e

por meio da participação nas mais diversas atividades que ocorrem durante as interações ordinárias na casa de axé.

No que se refere à minha presença nos terreiros, ao contrário do que foi relatado por Capone (2018), em momento algum me senti assediada pelos sacerdotes responsáveis pelos ilês no sentido de realizar rituais pessoais de engajamento na religião ou de assumir títulos honoríficos nos terreiros. Tampouco minha presença como pesquisadora foi utilizada como forma de afirmação diante das outras comunidades. Nos três terreiros pesquisados, fui acolhida e respeitada, sendo inserida, na medida do possível, em diversas atividades.

Com relação à experiência pessoal nos campos de pesquisa, minha implicação nos cultos e nas atividades realizadas me possibilitaram aprender não apenas sobre os fundamentos religiosos do candomblé e sobre os valores afroreferenciados que circulam nos terreiros, mas também sobre a riqueza das relações e a troca de afetos. Obviamente, por serem ambientes compostos por seres humanos e suas diversidades, também acontecem nos terreiros contendas, fuxicos e desentendimentos, mas essa não é a tônica na maioria do tempo. O que pude observar foi a prevalência do respeito e do cuidado mútuo entre os membros das comunidades e o acolhimento com relação a mim.

Porém, a imersão etnográfica também me possibilitou experienciar o medo e o desconforto quando, em muitas ocasiões, necessitei ausentar-me dos terreiros *Ilé Asè Omindwara* e *Egbé Onigbadamu* paramentada com a roupa de roça para fazer compras no comércio local e fui vítima os olhares e as atitudes preconceituosas, sentindo na pele o que os adeptos das religiões de matrizes africanas sentem repetida e cotidianamente.

6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES DAS RODAS DE CONVERSA

A análise das informações construídas durante as rodas de conversa e dos mapas semióticos produzidos evidenciou a presença de similaridades contundentes nos enunciados

dos participantes, como a coincidência das axiosferas emergentes, dos temas, de alguns sentimentos e emoções enunciados e dos posicionamentos declarados.

Com maior ou menor incidência, cada um desses elementos foi citado nas rodas de conversa realizadas, configurando-se como categorias de análise e discussão deste estudo, conforme a Tabela 13, e evidenciando sua participação na constituição estética de si dos participantes da pesquisa.

Tabela 13

Elementos Recorrentes Nos Mapas Semióticos

TERREIROS	AXIOSFERAS	TEMAS	SENTIMENTOS E EMOÇÕES ENUNCIADOS	POSICIONAMENTOS ASSUMIDOS
Ilê Asê Omindwara	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola ✓ Família ✓ Terreiro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preconceito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fé ✓ Medo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Silenciamento/Tentativa de Invisibilização ✓ Aproximação dos pares de credo ✓ Enfrentamento ✓ Assunção da religião ✓ Engajamento nas atividades do terreiro
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fé nos orixás (vivências no terreiro) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vergonha ✓ Felicidade ✓ Pertencimento 	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Felicidade e pertencimento 		
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Medo 		
Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola ✓ Família ✓ Terreiro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preconceito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vergonha ✓ Tristeza ✓ Desejo por respeito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Silenciamento ✓ Tentativa de Invisibilização ✓ Negação da religião ✓ Desprezo /Ironia ✓ Enfrentamento
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentimentos e emoções 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Angústia ✓ Fé ✓ Medo 	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagens no terreiro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Impotência ✓ Felicidade ✓ Pertencimento 	
Egbé Onigbadamu	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola ✓ Família ✓ Terreiro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Preconceito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vergonha ✓ Medo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Silenciamento ✓ Negação da religião ✓ Enfrentamento ✓ Engajamento nas atividades do terreiro
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sentimentos e emoções 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gratidão ✓ Fé ✓ Pertencimento 	
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vivências no terreiro 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Felicidade 	

FONTE: Elaboração da autora.

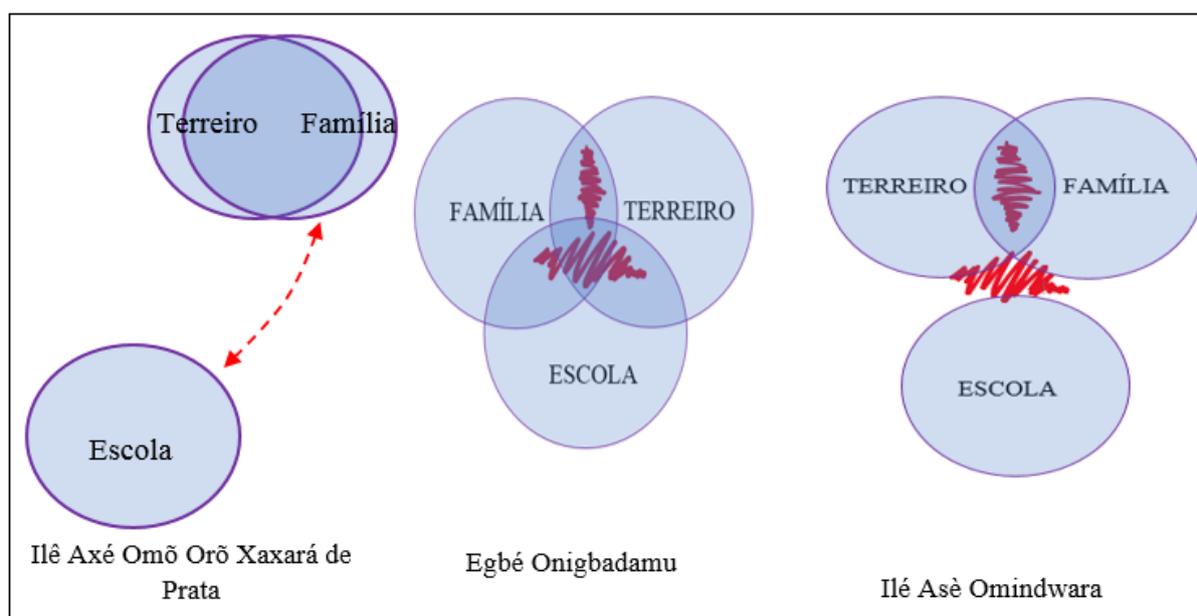
6.2.1 Primeira categoria – Axiosferas

À luz da proposição lotmaniana acerca do conceito de semiosfera (Lotman, 1998), propusemos o conceito axiosfera como uma subsemiosfera que tem como característica ser composta por valores compartilhados em um determinado sistema. Desse ponto de vista, compreendemos que as axiosferas entram em contato umas com as outras por meio de fronteiras entre elas, o que possibilita a troca de informações (Américo, 2017). Porém, essa troca de textos é repleta de uma carga de tensão, impelindo os sujeitos a tomadas de posicionamento.

A partir desse entendimento, procuramos identificar nas narrativas dos participantes da pesquisa as axiosferas nas quais eles estão inseridos e que participam da constituição e orquestração de seu ambiente intrapsíquico, além de apontar as interações entre elas. Assim, verificamos que durante as rodas de conversa realizadas nos três terreiros, as axiosferas emergentes nos enunciados coincidiram em **terreiro, família e escola**, conforme a Figura 26.

Figura 26

Axiosferas Emergentes Nas Rodas de Conversa e Suas Relações



FONTE: Elaboração da autora.

Axiosfera terreiro. Nas rodas de conversa com os três grupos de participantes, a axiosfera terreiro emergiu como um sistema axiológico muito significativo para os colaboradores. Ao falarem sobre suas vivências nas comunidades de axé, os participantes costumavam se emocionar e exprimir afetos como pertencimento, felicidade e gratidão. Esta emoção e essa afetividade demonstradas foram percebidas não só nas palavras utilizadas, mas também na entonação impressa na construção dos enunciados, corroborando as assertivas bakhtinianas de que os não-ditos (Bakhtin, 1929/2014) são indícios extraverbais que revelam os valores firmados pelos sujeitos que pensam e agem na interação (Dahlet, 2005). Falas como “Aqui a gente é muito feliz” (Bianca), “É muito bom estar aqui.” (Laura) e “Me escolheram para ser [do candomblé] e eu sou muito grata porque me deu uma outra visão de mundo.” (Bueno), ilustram a afetividade expressa pelas participantes ao falarem do terreiro, embora não consigamos demonstrar por escrito as entonações empregadas e as emoções expressas nos momentos das enunciações.

Diante desses enunciados repletos de significados expressos tanto pelos discursos quanto pelos tons “emotivo-volitivo” empregados (Bakhtin, 2010), identificamos o forte sentimento de pertencimento experimentado pelas participantes no terreiro de candomblé, assim como nos sinalizaram Branco e Corsino (2015), Camargo, Scorsolini-Comin e Santos (2018) e Willian (2019) em seus estudos. Tal achado nos remete ao imperativo de coletividade presente nas matrizes civilizatórias afrocentradas, onde de noção do Ubuntu – “Eu sou porque nós somos” é propagada e vivenciada, evidenciando um elo relacional que faz com que o sujeito se sinta parte de um todo (Góes, 2020).

Além da relação de afetividade com o terreiro expressa pelos participantes dos três grupos, seus enunciados também demonstraram que essa axiosfera é majoritariamente permeada pelos valores civilizatórios afroreferenciados como a cooperatividade, a força da coletividade, a circularidade dos saberes, a oralidade, a energia vital (axé) e a religiosidade

(Adad, 2015; Trindade, 2005; 2013). Esta percepção corrobora a assertiva de Nogueira (2020) de que a comunidade de terreiro pode ser vista como um quilombo epistemológico que hospeda e transmite os saberes e valores ancestrais por meio do compartilhamento mútuo de conhecimentos e experiências coletivas e espirituais (Souza & Alves, 2020).

O compartilhamento de saberes enunciados unanimemente pelos participantes da pesquisa evidencia a importância da cooperatividade e da relacionalidade da vida em comunidade nos terreiros (Jesus & Alves, 2020). Em muitos momentos, os colaboradores deram exemplos de como as interações que vivenciam na casa de axé, por meio da oralidade e de atividades cotidianas e ritualísticas, os subsidiam com conhecimentos afroreferenciados, que são aprendidos e compartilhados com os outros. Enunciados como: “A gente vai aprendendo aos poucos (...) e vai ensinando pra quem chega.” (Felipe) e “A gente aprende com os mais velhos e os mais novos na religião aprendem com a gente.” (Cláudia) ilustram que o princípio da circularidade dos saberes está intimamente relacionado a esta visão comunitária da vida que existe nos terreiros (Bins & Neto, 2017).

Tais enunciados evidenciam, ainda, o espaço sagrado-educativo das comunidade de axé como um lugar que possui um modo peculiar de educação intimamente ligado às interações engendradas no cotidiano e nos rituais sagrados, onde ocorrem múltiplas trocas de saberes proporcionadas pela marcante circularidade dos conhecimentos afroreferenciados (Bins & Molina Neto, 2017; Caputo, 2015, 2018; Iyagunã & Dantas, 2019; Macedo, Maia & Santos, 2019).

Além disso, é possível observar o protagonismo vivenciado pelas crianças e adolescentes candomblecistas participantes da pesquisa, posto que estas assumem responsabilidades no terreiro, inclusive no que se refere à transmissão dos conhecimentos adquiridos àqueles que, independentemente da idade, têm menos experiência na religião. Esta prática notabiliza a horizontalidade nas relações no terreiro (Rocha, 2011) e rompe com a visão

ocidental adultocêntrica que parte do princípio de que cabe apenas aos adultos o papel de transmitir conhecimentos (Caputo, 2015; Silva & Borges, 2021).

Compreendemos, ainda, que o acesso dos participantes da pesquisa aos saberes afrorreferenciados que circulam no terreiro por meio da vida em comunidade lhes possibilita a internalização dos valores e significados compartilhados (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2010; Zittoun, 2006) fomentando mudanças em seus posicionamentos (Langenhove & Harré, 1999) e suas ações (Geertz, 2008). Podemos observar tais mudanças, por exemplo, nos casos de Jade e Lucas, do terreiro Ilé Asè Omindwara que, na primeira roda de conversa afirmaram esconder sua religião de colegas e professores por sentirem medo do racismo religioso. Já na segunda roda de conversa, realizada um ano depois, eles disseram que as vivências e os conhecimentos que adquiriram no terreiro os fortaleceram de tal forma que eles assumiram publicamente sua religião.

Além do contato e da internalização dos valores afrorreferenciados acessados nos terreiros, entendemos que as mudanças de ações e posicionamentos dos participantes se deram fundamentalmente a partir das interações e da constante troca de experiências coletivas vivenciadas nas casas de axé, posto que é no contato com os outros que os sujeitos acessam o acabamento estético que só pode ser dado por eles (Bakhtin, 2010). Esse acesso impulsiona-os a um incessante reflexão e a um movimento de reposicionamento (Langenhove & Harré, 1999), refletido em seu desenvolvimento.

Em diálogo com a compreensão bakhtiniana de acabamento estético proporcionado pelo olhar do outro, a ética filosófica africana Ubuntu – “Eu sou porque nós somos”, traz o entendimento de que estar com o outro é admitir a interdependência que nos constitui como pessoas (Kashindi, 2017). Deste ponto de vista, trazer o espírito de outras pessoas para nossas vidas nos ajuda a perceber e compreender nossas próprias limitações, pois é a potência da coletividade que sustenta e fortalece a “psique” humana (Somé, 2007).

Outros valores afrocentrados muito presentes nos enunciados dos colaboradores dos três grupos pesquisados, nas ocasiões em que se referiam à axiosfera terreiro, foram a religiosidade, a ancestralidade e a energia vital ou o axé. Em diversas ocasiões, os participantes enfatizaram a importância desses valores em suas vidas e expressaram alegria e gratidão pela possibilidade de acessar e compartilhar a energia ancestral que move suas vidas, demonstrando a existência de uma relação de intimidade com as divindades. Consideramos que esse relacionamento, viabilizado tanto por meio das experiências religiosas ritualísticas quanto de momentos de intimidade com os orixás, faz com que essas potências divinas passem a compor o ambiente intrapsíquico dos participantes (Zittoun, 2006), uma vez que, para eles, alteridades reais que lhes protegem e fortalecem física, mental e espiritualmente (Oliveira, 2021).

Compreendemos que as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa na axiosfera terreiro, a qual é composta majoritariamente por valores civilizatórios afrorreferenciados, sua participação em atividades ordinárias e ritualísticas da casa de axé e suas interações com seus pares de credo, que lhes fornecem um acabamento estético baseado nos valores circulantes nesta axiosfera, contribuem de maneira ímpar para o seu desenvolvimento. Entendemos que tais experiências subsidiam os colaboradores na construção de suas narrativas de mundo (Belzen, 2010), na orquestração de suas experiências e tomadas de sentido (Zittoun, 2006), em sua organização intrapsíquica e conseqüentemente, na constituição de sua estética de si.

Axiosfera família. A axiosfera família apareceu nas rodas de conversa dos três grupos de participantes com uma forte conexão com axiosfera terreiro, de modo que estas aparecem interseccionadas em todos os mapas semióticos (Figura 26), havendo uma variação quanto à intensidade dessa intersecção. Enquanto no *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata*, por exemplo, essas axiosferas são apresentadas quase totalmente imbricadas, como se fossem uma só, nas

demais casas de axé a conexão entre elas é mais amena e existe uma clara relação de tensão na zona fronteira que as conecta.

Analisando a diversidade dos contextos e das dinâmicas relacionais existentes nas casas de axé pesquisadas, supomos que o fato de as residências das participantes do terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata* serem localizadas dentro do terreno da comunidade de axé possa contribuir para que elas se refiram ao terreiro e à família quase como uma só axiosfera. Porém, compreendemos que quando a participante Bianca enunciou: “Aqui todo mundo é uma família. Não importa se é do mesmo sangue ou se não é. Todo mundo é igual.”, muito além da questão geográfica da localização de sua casa, a própria dinâmica de coletividade presente nas matrizes civilizatórias africanas (Góes, 2020) contribui para que ela tenha esse entendimento. Além disso, fazer parte de uma comunidade de axé é viver em irmandade, onde todos são filhos espirituais do sacerdote e da ancestralidade, o que faz com que façam parte de uma grande família.

Essa noção de que a comunidade de terreiro é uma família espiritual e que o candomblé reproduz a família extensa africana, sendo uma religião essencialmente comunitária (Willian, 2019) também foi expressa por participantes de outros terreiros pesquisados, como Lucas e Jade do terreiro *Ilê Asè Omindwara* e Felipe e Bueno, do terreiro *Egbé Onigbadamu*, porém, no desenrolar das narrativas, eles fizeram uma clara distinção entre as axiosferas, embora as tenham posicionado como conectadas.

Além da diferença na intensidade da intersecção entre as axiosferas família e terreiro, a existência de um tensionamento na região fronteira entre essas axiosferas também diferenciou os enunciados dos grupos de participantes do Terreiro *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata* dos demais, uma vez que este foi o único que não apontou essa tensão. Em contrapartida, os colaboradores dos terreiros *Ilê Asè Omindwara* e *Egbé Onigbadamu* fizeram referência a conflitos vivenciados na fronteira entre essas axiosferas e, unanimemente, expuseram que o

motivador de tais conflitos foi o racismo religioso. Porém, embora a natureza das contendas narradas seja a mesma, estas se apresentaram de diferentes formas nos distintos casos, evidenciando as inúmeras facetas que o racismo pode assumir.

No caso de Lucas, do *Ilé Asè Omindwara*, por exemplo, o conflito aconteceu diretamente com ele porque seu pai professa outra fé e age com preconceito frente à sua religião. Observamos que o discurso racista utilizado pelo pai de Lucas reproduz o racismo religioso que circula na sociedade brasileira, o qual demoniza e inferioriza as religiões de matrizes africanas (Almeida, 2019; Nogueira, 2020; Souza, 2021) em conformidade com o processo de primitivização e com a ideia da inferioridade cultural atribuída pela colonialidade aos povos africanos e seus descendentes (Carneiro, 2005). A utilização do termo “macumba” de forma pejorativa, por exemplo, tem o claro objetivo de subalternizar e demonizar aqueles que professam uma fé afroreferenciada (Rodrigues Júnior, 2017), imputando-lhes as pechas de idólatras e satânicos.

Além disso, o pai de Lucas faz uso de sua autoridade paterna para ameaça-lo, submetendo-o a situações de violência psicológica e física. Assim, embora haja na família de Lucas outras pessoas que sejam do candomblé e comunguem com ele os valores afrocentrados, como sua avó e primos, fica evidente a relação de tensão entre os valores apregoados por parte de sua família e os circulantes no terreiro.

Outra situação reportada como conflito familiar relacionado ao racismo religioso e que ilustra a fronteira entre as axiosferas família e terreiro como tensa foi aquele vivenciado por Ramon do *Egbé Onigbadamu*. No seu caso, a contenda se deu porque sua mãe, apesar de ser candomblecista, não queria que ele fosse da religião por medo de que ele sofresse preconceito. Aqui também observamos como o racismo religioso pode sufocar relações e gerar conflitos intrafamiliares inclusive entre aqueles que professam a mesma fé, mas que, conhecendo os diversos tipos de violência aos quais candomblecistas e adeptos de outras religiões de matrizes

africanas estão expostos cotidianamente (Rodrigues & Canabarro, 2016), desejam proteger seus entes queridos de um provável sofrimento.

A partir da análise dos enunciados dos participantes dos três terreiros acerca da axiosfera família, podemos afirmar que os valores afrocentrados são, em parte, compartilhados nessa axiosfera, uma vez que os colaboradores levam consigo os valores vivenciados nas casa de axé e que eles coabitam com parentes que também são adeptos ao candomblé. Por outro lado, observamos que a axiosfera família também é densamente atravessada por valores judaico-cristãos, primeiramente por sua natural inserção na cultura brasileira, a qual é impregnada de valores ocidentais e coloniais, e pela adesão de alguns familiares dos participantes a religiões cristãs, predominantemente as neopentecostais, que representam a acalorada feição contemporânea do racismo religioso no Brasil (Costa & Sangenis, 2020).

Esse ajuntamento axiológico de valores afrorreferenciados e ocidentais presentes na axiosfera família, embora seja culturalmente enriquecedor, finda, por vezes, na geração de contendas intrafamiliares com as quais os participantes precisam lidar. A pugna de valores compartilhados desencadeia um tensionamento entre as axiosferas e mobiliza os participantes da pesquisa à realização de análises contextuais, autoagenciamento e tomadas de posicionamentos, considerando os interlocutores das interações e os arcabouços axiológicos que compõem seu ambiente intrapsíquico.

Axiosfera escola. A axiosfera Escola emergiu nas rodas de conversa dos três grupos de participantes em meio a enunciados que expressavam situações de racismo religioso vivenciadas por eles ou menções a receio de que tais situações ocorressem. Desta feita, o ambiente escolar foi apontado, unanimemente, como um espaço no qual a axiosfera se constitui de valores eurocentrados e judaico-cristão que subsidiam e justificam, ainda que implicitamente, episódios de violência e racismo religioso contra adeptos de religiões de matrizes africanas.

Ao contrário do que ocorreu nos enunciados elaborados acerca a axiosfera terreiro, os tons emotivo-volitivos (Bakhtin, 2010) empregados nas narrativas a respeito da escola continham uma forte carga de tensão e expressavam afetos como medo, vergonha, inadequação e desrespeito. Em diversas ocasiões, nos diferentes grupos, além da entonação que, da perspectiva bakhtiniana, representa uma expressão fônica de avaliação social (Barros, 2005), o choro, a tartamudez e o silêncio prolongado estiveram presentes quando os participantes narravam episódios de violência aos quais foram submetidos no ambiente escolar.

Trechos como “O menino me chamou de macumbeira, todo mundo ficou olhando para mim e rindo e o professor, evangélico não fez nada. Ele riu.” (Kamila), “A galera ficava falando: ‘Ah ele é do diabo, ele é do capeta, ele vai para o inferno’” (Ramon) e “Eu fiquei mais ou menos um ano na escola escondendo que sou de axé porque eu tinha muita vergonha” (Bianca) são apenas alguns dos numerosos exemplos de enunciados apinhados de carga emocional que foram elaborados pelos participantes acerca da escola nas rodas de conversa.

Esses e outros inúmeros excertos das narrativas dos participantes da pesquisa corroboram os estudos de Caputo (2011; 2012; 2015), Caputo & Carlantonio (2023), Sant’ana e Caputo (2018), Silva e Lanza (2019), Saralori e Simões (2017), Pires e Moretti (2016); Miranda (2015), Queiroz, (2015) e Rodrigues (2020) que evidenciam o ambiente escolar como um lócus de reprodução e disseminação do racismo estrutural (Almeida, 2019) existente em nossa sociedade. Os valores e significados compartilhados (Bruner, 1997) e construídos sob uma perspectiva colonialista, judaico-cristã e eurocentrada desqualificam, subjagam, desumanizam e estigmatizam o negro e o que lhe diz respeito (Goffman, 2008; Nogueira, 2020), subsidiando o racismo religioso e a exclusão dos adeptos a religiões de matrizes africanas praticados na escola.

Todos os relatos aqui apresentados corroboram os estudos de Rocha (2016) e Branco e Corsino (2015) sobre a presença incontestada de discursos e expressões religiosas nas escolas

públicas e escancaram a falácia da laicidade dessas instituições. Embora, conforme a Constituição Federal, o estado brasileiro seja laico (Brasil, 1988), o que, por força da lei, faz com que todas as instituições públicas também o sejam, o que inclui a escola (Brasil, 1996), na prática o que se observa é que a instituição escolar é notadamente atravessada por valores judaico-cristãos que subalternizam outras crenças, especialmente aquelas de matrizes africanas, para as quais é relegado o patamar inferior (Souza, 2021).

Conforme os relatos dos participantes e os estudos reportados na revisão de literatura, muitos professores valem-se da laicidade do estado (que não proíbe a prática religiosa, mas, ao contrário, garante a pluriconfessionalidade (Gabriel, 2018)), do privilégio de professarem uma religião hegemônica e de sua posição de autoridade para imporem suas crenças e seus valores religiosos no ambiente escolar. Tais atitudes atentam contra a liberdade de expressão daqueles que professam outra fé, lesando diretamente sua dignidade humana (Gabriel, 2018), além de chancelarem estudantes a também praticarem racismo religioso, afinal, “não são as pessoas individualmente que decidem que a violência é a resposta; são as instituições ao nosso redor que estão saturadas de violência.” (Davis, 2017 apud Alves, 2017)

Mas o racismo religioso sofrido pelos adeptos de religiões de matrizes africanas não se circunscreve ao ambiente escolar, ao contrário, reverbera em outras instâncias de suas vidas, como no caso da participante Kamila, que narrou, em meio a lágrimas, a ocasião em que agrediu sua mãe por não querer que ela utilizasse roupa de terreiro na escola para não sofrer discriminação por parte dos colegas. Este exemplo ilustra claramente como os tentáculos do racismo religioso, amplamente difundido e naturalizado em nossa sociedade, sufoca aqueles que são vitimados, submetendo-os ao sofrimento e gerando conflitos das mais diversas ordens.

Pensar sobre as violências vivenciadas cotidianamente pelos adeptos de religiões de matrizes africanas nas escolas torna-se ainda mais imprescindível quando levamos em consideração o tempo de permanência diária dessas de crianças e adolescentes neste ambiente.

Com relação à atuação dos professores no que se refere à religiosidade dos estudantes candomblecistas, compreendemos que, como sujeitos que se constituíram em uma sociedade que demoniza as religiões de matrizes africanas e naturaliza o racismo (Nogueira, 2020; Souza, 2021), muitos professores têm atitudes preconceituosas com os estudantes que não comungam da fé hegemonicamente aceita. Além disso, na maioria dos casos, esses profissionais tiveram sua formação acadêmica pautada em uma base epistemológica eurocentrada, a qual ignora ou subalterniza os conhecimentos de outras epistemologias.

Assim, muitas vezes, ao se depararem com situações que lhes exijam lidar com questões relacionadas à diversidade religiosa, muitos professores agem com estranheza, indiferença e repulsão, evidenciando inabilidade ou concordância com os atos de racismo religioso praticados (Cavalleiro, 2000) fazendo valer a representação negativa que as religiões de matrizes africanas ocupam no imaginário popular. Ademais, em alguns casos, imbuídos de sua própria religiosidade, alguns profissionais não conseguem fazer uma separação entre sua vida pessoal e profissional, agindo como se estivessem em “missão evangelizadora” em seu ambiente de trabalho, desconsiderando, assim, a diversidade inerente às instituições escolares

Do nosso ponto de vista, além de ser um flagrante desrespeito ao multiculturalismo, à dignidade humana e à liberdade religiosa, garantidos por lei (Gabriel, 2018; Pires & Moretti, 2016), o racismo religioso vivenciado nas escolas por crianças e adolescentes adeptos de religiões de matrizes africanas impacta negativamente seus processos de desenvolvimento e constituição estética de si, posto que fragiliza sua autoestima e seu sentimento de pertencimento (Souza, 2021). Desta feita, muitas vezes, com intuito de cessarem o sofrimento e serem aceitas pelo grupo, elas passam a negar suas referências de origem e pertencimento afroreferenciados e tentam enquadrar-se no que é valorizado hegemonicamente.

Observando que os valores que constituem a axiosfera escola são, quase exclusivamente, eurocentrados, colonialistas e judaico-cristãos, percebemos que ela traça uma

rota de colisão com a axiosfera terreiro, que é majoritariamente composta por valores aforreferenciados. Assim, na intersecção que se constitui entre elas configura-se uma área fronteira de grande tensão, conforme exposto nos mapas semióticos dos grupos de participantes dos terreiros *Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata* e *Egbé Onigbadamu* (Figura 26). No caso do mapa semiótico do terreiro *Ilê Asè Omindwara*, mesmo os participantes tendo localizado a escola distante das outras axiosferas, identificamos a existência dessa tensão e consideramos a própria tentativa de distanciamento como um sintoma dessa tensão. Além disso, esse tensionamento estende-se à axiosfera família, posto que ela é atravessada por valores das outras duas.

Compreendemos que a imersão dos participantes da pesquisa nas três axiosferas referenciadas, especialmente a da escola e a do terreiro, e o acesso aos valores nelas disseminados influencia fortemente seu desenvolvimento, uma vez que tais valores e os significados a eles associados são internalizados e passam a compor seu ambiente intrapsíquico. Assim, entendemos que essa internalização, subsidia os participantes em suas tomadas de posição durante as interações nos mais diversos contextos, nos quais também são considerados os acabamentos estéticos que eles recebem de seus interlocutores.

Depreendemos, ainda, que a permanência nas fronteiras tensionadas entre as axiosferas também constitui um mobilizador nas tomadas de posição dos participantes e que, quanto maior sua familiaridade com os valores aforreferenciados do terreiro, mais eles influenciam esse posicionamento, contribuindo para a constituição de uma estética de si aforreferenciada.

6.2.2 Segunda categoria – Temas

Os temas que emergiram nas rodas de conversa dos três grupos de participantes da pesquisa convergiram em: a) Preconceito³¹, b) Afetos e (c) Vivências no terreiro, sendo que os afetos aparecem desmembrados no mapa de significados do grupo do terreiro *Ilé Asè Omindwara* em decorrência das dinâmicas enunciativas que deram ênfase às emoções e sentimentos mencionados.

Preconceito. Iniciamos a apresentação dos temas emergidos nas rodas de conversa pelo tema preconceito porque ele esteve presente nos enunciados de todos os participantes da pesquisa, sendo, incontestavelmente, o tema ao redor do qual todas as dinâmicas dialógicas gravitam.

Durante as rodas de conversa, foram inúmeros os relatos de racismo religioso sofridos pelos participantes, sendo a maioria deles ocorridas no ambiente escolar, embora também tenha havido relatos de episódios nas ruas e nas famílias. Essa informação ilustra a triste realidade do racismo estrutural existente e naturalizado em nossa sociedade (Almeida, 2019) e evidencia o sofrimento diário ao qual os negros e adeptos de religiões de matrizes africanas são submetidos diariamente (Almeida, 2019; Bento, 2022; Nogueira, 2019; Ribeiro, 2019), impactando indiscutivelmente sua segurança existencial e a constituição de sua autoestima, de sua autoconfiança (Souza, 2021) e sua estética de si.

Alguns enunciados que ilustram situações de violência sofridas pelos participantes como “Nossa, ó as filhas do demônios ali!” (Cláudia), “Ele é do diabo, ele é do capeta, ele vai para o inferno” (Ramon) e “Essa macumba é do cão” (Lucas) nos dão a dimensão da materialidade do racismo estrutural (Almeida, 2019) que, cotidianamente coloca os negros e tudo o que lhes diz respeito em um lugar onde suas humanidades não são reconhecidas

³¹ Embora nesta tese tenhamos optado por utilizar o termo RACISMO RELIGIOSO, por considerarmos que ele expressa com mais precisão as violências às quais são submetidos os adeptos de religiões de matrizes africanas no Brasil, nesta discussão manteremos o termo “preconceito” em respeito à terminologia utilizada pelos participantes.

(Nascimento, 2016; Ribeiro, 2019), de modo que a determinação do padrão da branquitude e seus marcadores de prestígio e poder sejam mantidos e fortalecidos (Bento, 2022; Nogueira, 2019).

Assim, a marginalização dos cultos de matrizes africanas, que historicamente resultou em perseguições e imposição de proibições, permanece como algo corriqueiro, configurando um flagrante desrespeito ao direito fundamental à liberdade religiosa garantido pela Constituição Federal Brasileira e atentando contra a dignidade humana (Gabriel, 2018) daqueles que professam esta fé.

Outros tipos de violência como o isolamento e o distanciamento das pessoas, como narrados por Bianca em “Elas [as colegas da escola] diziam que tinham medo de elas fazerem alguma coisa errada comigo e eu acabar fazendo alguma coisa aqui (no terreiro) para elas, por isso que ela se afastaram de mim.” e por Medusa “ Eu percebi que teve pessoas que se afastaram de mim.” também expõem a clara característica do racismo que se configura pela distinção do outro de modo a humilhá-lo, despreza-lo e animaliza-lo na tentativa de convencê-lo de sua própria inferioridade (Souza, 2021).

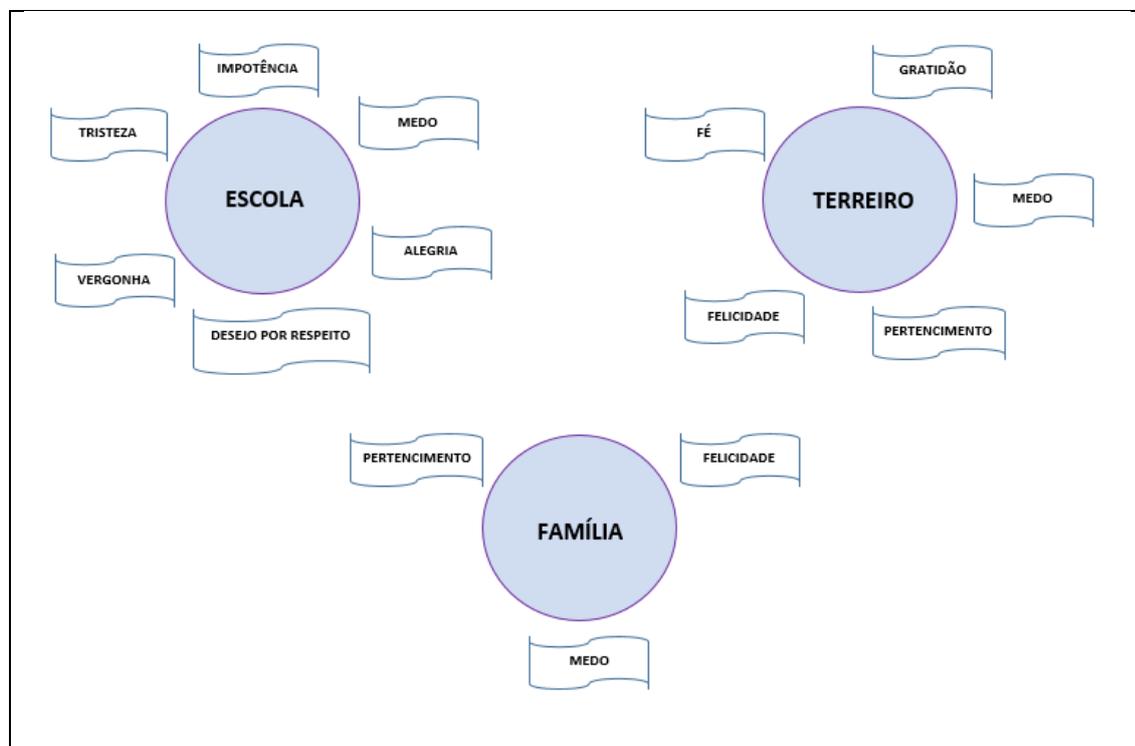
Compreendemos que todas as situações de violência às quais os participantes da pesquisa são submetidos no ambiente escolar e os afetos sentidos em decorrência dessas ocasiões interfere significativamente em sua forma de agir e de se posicionar, considerando-se que, nesse contexto, o acabamento estético ofertado a eles por seus pares (Amorim, 2012; Bakhtin, 2011) aponta para uma inadequação. Assim, possivelmente elas se movimentem e se posicionem no sentido de anular o que não é benquisto a fim de que a aceitação seja conquistada, ainda que, para isso, em alguns casos, seja necessária a negociação de alguns de meus valores basilares.

6.2.3 Sentimentos e emoções enunciados

Durante as rodas de conversa dos três grupos, os participantes expressaram e enunciaram afetos experimentados nos mais diversos contextos. Entre episódios de riso, choro e indignação, foi possível identificar como os colaboradores se sentiam nas interações narradas. Compreendemos que os sentimentos e as emoções que acometem uma pessoa emergem contextualmente em uma determinada trama de relações sociais e pessoais nas quais ela está inserida (Batista, 2011). Neste sentido, no intuito de entendermos a dinâmica da emergência dos afetos expressos e narrados pelos participantes da pesquisa, buscamos identificar a quais axiosferas eles estavam relacionados, conforme demonstrado na Figura 27.

Figura 27

Relação entre as axiosferas e os afetos enunciados



FONTE: Elaboração da autora.

A discussão que se segue acerca das relações entre os afetos expressos pelos participantes e as axiosferas às quais eles se referem contempla também a discussão da **terceira categoria** de análise desta tese, **Sentimentos e emoções enunciados** devido à amalgamação existente entre eles.

Observamos que a maior parte dos sentimentos e emoções enunciados como relacionados à axiosfera escola, no que se refere às questões que envolvem sua religiosidade, denotam expressões de mal-estar, incômodo e desgosto e foram associados a experiências negativas de violência e racismo religioso às quais os participantes foram submetidos ou que temiam sofrer. Compreendemos que esses afetos experienciados pelos colaboradores não se resumem a reações às atitudes dos seus interlocutores, uma vez que embora a biologia atue como um substrato potencializador dos afetos humanos, não é ela quem os determina. Cabe à cultura a função de transformar esse potencial em emoções concretas (Magiolino, 2011; Ratner, 1988; 1989; Vigotsky, 2004).

Assim, entendemos que os sentimentos e emoções vivenciados pelos participantes decorrentes de suas interações no ambiente escolar como a vergonha, a tristeza, o desejo por respeito, a angústia, o medo e a impotência assumem as significações de negatividade especialmente pelo fato de eles terem o conhecimento dos valores eurocentrados, colonialistas e judaico-cristãos que circulam na axiosfera escola (Branco & Corsino, 2015, Caputo, 2012, Rocha (2016), os quais subsidiam atitudes de discriminação e exclusão e impulsionam as diversas formas de violência material e simbólica sofridas pelos adeptos do candomblé e de outras religiões de axé.

Quando ouvimos, por exemplo, a participante Medusa dizer “A gente não sabe nem o que fazer” ou quando Laura fala “A gente não pode fazer nada”, compreendemos como elas se sentem impotentes diante de todo um sistema axiológico que cotidianamente materializa-se em múltiplas formas de violência que as hostilizam e inferiorizam, desumanizando-as, uma vez que

é a forma como a sociedade se organiza semiótica e axiologicamente que origina as normas e os sentimentos morais e estéticos experimentados pelas pessoas (Machado, Facci & Barroco, 2011). Entendemos que este também era o motivo pelo qual Lucas, Jade, Bueno, Kamila, Bianca e Felipe inicialmente sentiam medo de declarar sua religião aos colegas e professores da escola.

Indubitavelmente, a exposição quase diária a essas diversas formas de violência (xingamentos, exclusão, estigmatização) e a vivência dos sentimentos e emoções desencadeados por elas impactam fortemente as dinâmicas de constituição estética de si das crianças e adolescentes participantes da pesquisa, principalmente se considerarmos que o acabamento estético dado pelo outro da interação participa consideravelmente de tais processos (Araújo, 2019; Borges, Araújo & Amaral, 2016; Borges, Versuti & Piovesan, 2012).

Porém, é possível observarmos que, para além dos sentimentos e emoções que denotam negatividade e sofrimento, existe associado à axiosfera escola o afeto alegria, enunciado pelo participante Lucas justamente quando ele narra a experiência de descobrir no ambiente escolar seus pares de credo. Aqui, percebemos como a filosofia ancestral Ubuntu está presente nas relações de pessoas que compartilham valores afrorreferenciados (Góes, 2020; Silveira, 2020), pois a noção de fortalecimento trazida pelo “eu sou porque nós somos”, proporcionou a Lucas alegria e o sentimento de pertencimento. Tal evento também o encorajou a assumir sua religião diante dos outros colegas. Além disso, o acabamento estético afrorreferenciado ofertado a ele por seus pares de credo, provavelmente também o tenha mobilizado a posicionar-se de modo a constituir uma estética de si afrorreferenciada.

Ao contrário do que observamos com os sentimentos e emoções atrelados à axiosfera escola, os afetos associados às axiosferas família e terreiro, em sua maioria, denotaram positividade.

Sentimentos como a felicidade, gratidão, fé e pertencimento estiveram presentes em muitos enunciados dos participantes da pesquisa quando eles se referiam, principalmente, às suas interações nas casas de axé.

Enunciados como os de Laura, Bianca, Lucas e Jade expressando que as comunidades de terreiro são como suas famílias ou aqueles elaborados por Bueno e Felipe acerca da alegria e gratidão que sentem no cumprimento de suas responsabilidades como *ekedi* e *abiã*, respectivamente, demonstram que a experiência religiosa do candomblé, por meio da realização de atividades ordinárias, das interações experimentadas e da participação em rituais, dá suporte aos sujeitos na constituição e no fortalecimento do seu sentimento de pertencimento ao grupo e do senso de continuidade coletiva (Baucal & Zittoun, 2013), regulando suas relações consigo e com os outros (reais ou imaginários) e subsidiando, apoiando e enriquecendo a constituição do conceito de si (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2009; 2010; 2012; Zittoun, 2006).

Obviamente não temos a ilusão de que nos ambiente das casas de axé e nas relações familiares não existam contendas, afinal, as pessoas são diversas e os desentendimentos fazem parte das relações humanas. Porém, nos atentamos para o fato de que as rodas de conversa tinham como foco as experiências dos participantes considerando sua condição de candomblecistas e acreditamos que a comparação realizada por eles entre o terreiro e a escola tenha contribuído para a ênfase dada aos afetos que denotam positividade e negatividade.

Embora a maioria dos sentimentos e emoções associados às axiosferas família e terreiro tenham denotado positividade, observamos também a presença do medo que, no caso da axiosfera família, diz respeito ao choque de valores que ocorre nas relações familiares do participante Lucas que enfrenta o racismo religioso por parte de seu pai que não aceita sua religião.

No caso da axiosfera terreiro, o medo referido diz respeito ao “medo do desconhecido”, expresso por Lucas e Jade na primeira roda de conversa. Acerca dessa temática,

compreendemos que o medo experimentado pelos participantes tenha sido impulsionado por seus processos imaginativos (Vigotsky, 2001), uma vez que eles ainda desconhecem muitos detalhes das ritualísticas candomblecistas, o que os propõe à imaginação com base em seus poucos conhecimentos e nas narrativas entrecortadas que ouvem a respeito dos rituais. Esta compreensão torna-se mais evidente porque na segunda roda de conversa, Lucas e Jade expressaram ter superado ou minimizado este medo em decorrência de sua participação nos rituais e do recebimento de ensinamentos acerca dos preceitos da religião, o que lhes possibilitou modificar seus sentimentos e emoções (Smirnov, 1969).

Compreendemos que os afetos, contextualizados cultural e historicamente e experienciados pelos participantes da pesquisa participam da sua constituição estética de si. Esses sentimentos e emoções são desencadeadores dos posicionamentos tomados por eles nas interações.

Vivências/aprendizagens no terreiro. O tema “vivências/ aprendizagens no terreiro” surgiu nas rodas de conversa associado a muitas demonstrações de afetos, como gratidão, fé e pertencimento. Ao narrarem suas experiências nos terreiros, os participantes expuseram o quanto a internalização dos valores civilizatórios afroreferenciados (Adad, 2015; Trindade, 2005; 2013) mobilizam suas ações e afetos, participando de sua constituição estética de si. Foram muitos os enunciados elaborados pelos participantes que evidenciaram a importância de valores como a cooperatividade, a força da coletividade e a circularidade dos saberes, por exemplo. Porém, salientamos o lugar de destaque dado pelos participantes à religiosidade e ao axé.

Unanimemente, os colaboradores expressaram, emocionados, que os grandes mobilizadores de suas ações no terreiro e na vida são os orixás, atribuindo a eles o motivo de sua força no enfrentamento das adversidades. Excertos como “Já fiquei muito angustiada, já pensei em desistir, só que meus Orixás e Deus me deram força para continuar.” (Bianca) e “Eu

posso passar o que passar, mas desistir daqui não. Quem me dá força são meus orixás. Eu sei que eles estão comigo.” (Cláudia) ilustram como os orixás são alteridades reais e próximas para as participantes da pesquisa. Demonstrem, também, como a religião oferece a esses sujeitos ferramentas de mediação para os diálogos e a relação de intimidade com as divindades e os ancestrais (Baucal & Zittoun, 2013).

Assim, compreendemos que, por meio da experiência religiosa, os filhos de santo vivenciaram um relacionamento de proximidade com os orixás (incorporados em uma pessoa ou não) e esse relacionamento faz com que essas alteridades passem a habitar seu ambiente intrapsíquico (Zittoun, 2006) atuando na sua construção narrativa de mundo (Belzen, 2009) e mediando interna e externamente suas ações, fortalecendo-os e subsidiando-os para os desafios da vida.

6.2.4 Quarta categoria – Posicionamentos

Ao narrarem sobre as experiências vividas nos diversos ambientes e sobre os sentimentos emergidos nessas ocasiões, os participantes da pesquisa expuseram seus posicionamentos diante das situações. Compreendemos que, ao se posicionarem, eles assumiram, negociaram ou rejeitaram posições que lhes foram ofertadas nas situações concretas das interações (van Langenhove & Harré, 1999).

Para analisarmos a dinamicidade dos posicionamentos enunciados pelos participantes da pesquisa, elaboramos um quadro demonstrativo com base na proposta de classificação dos níveis de posicionamentos apresentada por van Langenhove e Harré (1999), conforme a Tabela 14.

Tabela 14

Classificação do Nível dos Posicionamentos Enunciados pelos Participantes

Posicionamentos de primeira ordem	Posicionamentos de segunda ordem
- Engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro	- Silenciamento
	- Tentativa de invisibilização
	- Negação da religião
	- Desprezo e ironia
- Aproximação dos pares de credo	- Assunção da religião
	- Enfrentamento

FONTE: Elaboração da autora, com base em van Langenhove e Harré (1999).

Posicionamentos de primeira ordem. Os posicionamentos “Engajamento nas atividades e nos rituais do terreiro” e “Aproximação dos pares de credo” foram classificados como de primeira ordem porque compreendemos que estas são posições que os participantes assumiram nas interações sem que tivesse havido questionamentos por parte de seus interlocutores. Isso porque nos contextos interacionais, tanto da comunidade de axé quanto do grupo de pares de credo, tais atitudes eram esperadas e desejadas, sendo, inclusive, transmitidas por meio dos acabamentos estéticos produzidos. Assim, sem que houvesse objeções quanto aos posicionamentos assumidos pelos participantes, os enredos interativos evoluíram livremente (van Langenhove & Harré, 1999).

Posicionamentos de segunda ordem. Os posicionamentos “Silenciamento”, “Tentativa de invisibilização”, “Negação da religião”, “Assunção da religião”, “Enfrentamento” e “Desprezo e ironia” foram classificados como de segunda ordem ou intencionais. Isso porque foram posicionamentos tomados pelos participantes da pesquisa a partir da não aceitação das posições de primeira ordem que lhes foram ofertadas nas interações

nas quais eles estavam envolvidos. Esta contestação fez com que eles se posicionassem sobre esses posicionamentos iniciais e não sobre o enredo original das interações (van Langenhove & Harré, 1999).

A emergência nas rodas de conversa dos posicionamentos “Silenciamento”, “tentativa de invisibilização”, “Negação da religião” e “Desprezo e ironia” corrobora os estudos de Caputo (2015), Queiroz (2015) e Rodrigues (2020) nos quais os participantes das pesquisas informaram lançar mão do silenciamento, da ocultação e da negação como mecanismos de diminuição do sofrimento ou como formas de evitar situações de agressão. Essas informações colocam em evidência o sentimento de impotência experimentado por adeptos de religiões de matrizes africanas frente às situações de violência às quais cotidianamente são submetidos. Isso acontece em decorrência do racismo religioso existente no Brasil, o qual é alicerçado na circularidade de valores judaico-cristãos e eurocentrados em nossa sociedade (Nogueira, 2020, Souza, 2021; Willian, 2019).

Compreendemos que esses posicionamentos, juntamente com o posicionamento “Desprezo e ironia”, que aparentemente poderiam ser considerados como de primeira ordem, indicando a aceitação do posicionamento recebido dos interlocutores, indicam, na verdade, uma autoagência performatizada dos participantes (Valsiner, 1997). Essa autoagência expressa uma autoconsciência que, por meio do uso do pronome na primeira pessoa do singular, evidencia que as ações realizadas pelos participantes basearam-se em uma análise contextual e uma apreciação de si como objetos para a tomada de decisão e de posicionamento (van Langenhove & Harré, 1999).

Assim, por meio dos autoposicionamentos intencionais deliberados (van Langenhove & Harré, 1999) de silenciar, negar, ocultar e desprezar, os participantes optaram pelo não revide das provocações ou pelo acobertamento da verdade como formas de evitar ou cessar os atos de violência aos quais estavam sendo submetidos. Nesses casos, as ações e posições tomadas não

significam a aceitação dos posicionamentos recebidos inicialmente, mas, ao contrário, significam posicionar-se conscientemente de modo a escolher deliberadamente cessar a continuidade da interação.

Já os posicionamentos “Assunção da religião” e “Enfrentamento”, também identificados como intencionais devido à clara autoagência dos participantes na realização de autoposicionamentos deliberados (van Langenhove & Harré, 1999), evidenciam que quanto maior a familiaridade dos participantes com os conhecimentos e com os rituais do candomblé, mais seguros eles se sentem para se posicionarem diante de situações de violência de cunho racista. Essa dinâmica de posicionamento foi observada, por exemplo, nos casos de Bianca e Kamila que, após o ritual de iniciação, trocaram o silenciamento pelo enfrentamento, com a justificativa de que não estavam mais sozinhas. No caso de Lucas, ele inicialmente ocultava sua religião, mas após inteirar-se sobre conhecimentos do terreiro, participar com assiduidade dos rituais e encontrar pares de credo na escola, assumiu sua religião perante os colegas. E no caso de Jade, ao assumir suas responsabilidades como *ekedi* na casa de axé, sentiu-se mais segura e assumiu sua religião na escola e nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese é o resultado de uma pesquisa desenvolvida durante quatro anos nas comunidades tradicionais de terreiro de candomblé *ketu Ilê Axé Omô Orô Xaxará de Prata, Egbé Onigbadamu e Asê Omindwara* localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal. Optamos pela realização de imersões etnográficas porque partimos da premissa de que a compreensão do desenvolvimento humano exige a consideração dos contextos nos quais as pessoas estão inseridas, o que inclui os artefatos culturais com os quais elas interagem, suas experiências pessoais, suas interações, crenças e valores.

A partir desse entendimento, compreendemos que o processo da constituição estética de si se dá sob a influência da cultura e dos valores e significados socialmente compartilhados. Concebemos essa constituição estética como um processo localizado axiologicamente, resultante das experiências idiossincráticas dos sujeitos e da consideração do acabamento estético que lhe é dado pela alteridade com a qual ele interage nas relações dialógicas. Este acabamento estético, único e insubstituível é concedido pelo outro da interação e é viabilizado a partir do seu excedente de visão. Ou seja, é na relação recíproca “eu - o outro”, marcada pela tensão entre dois olhares e duas axiosferas, que ocorrem os atos mútuos de acabamentos, os quais subsidiam a constituição estética e os posicionamentos de cada participante da interação.

Considerando esses aspectos, o propósito desta pesquisa foi analisar os processos de constituição estética de crianças e adolescentes candomblecistas explorando a fronteira escola/terreiro. A fim de alcançarmos esse objetivo, adotamos a perspectiva da Pesquisa Qualitativa de base etnográfica e optamos pela realização de observações participantes e rodas de conversa como recursos metodológicos. Acreditamos que esse tipo de instrumento possibilita uma maior aproximação entre a pesquisadora e os participantes e viabiliza a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Assim, durante os quatro anos de pesquisa, empreendemos imersões etnográficas nos três terreiros de candomblé nos quais interagimos com os integrantes das comunidades de axé e, em especial, com os dez participantes diretos da pesquisa na busca de compreendermos seus contextos de desenvolvimento, por meio das interação com a comunidade, da vivência das atividades ordinárias e da participação de rituais.

Para a análise das informações construídas, lançamos mão da Análise Temática Dialógica. Esse método possibilita a análise da dinamicidade e do caráter dialógico da língua, permitindo uma aproximação das informações construídas, de modo que as conexões entre os temas emergidos, os enunciados e os significados produzidos sejam compreendidas e interpretadas.

As informações produzidas apontaram as casas de axé como espaços acolhedores nos quais os participantes entram em contato com a sua ancestralidade e espiritualidade e sentem-se pertencentes às comunidades. Os colaboradores relataram sentir-se respeitados por todos e assumir responsabilidades com vistas ao bem coletivo. Também ficou evidente que na axiosfera terreiro circulam majoritariamente os valores civilizatórios afrorreferenciados, que pautam as relações estabelecidas nas comunidade de axé.

Por outro lado, as narrativas dos participantes nas rodas de conversa trouxeram à tona inúmeros episódios de racismo religioso sofridos por eles no ambiente escolar, evidenciando esse espaço como violento para aqueles que não professam a fé hegemonicamente constituída. Além disso, os participantes também informaram que a maioria dos professores não aborda a história e a cultura africana em suas aulas, em um flagrante desrespeito à legislação educacional. Tais informações demonstram que a axiosfera escola é composta, majoritariamente, por valores civilizatórios eurocentrados e colonialistas, os quais subalternizam o negro e demonizam sua cultura e sua religiosidade.

As informações produzidas tanto nas observações participantes quanto nas rodas de conversa dialogam em muitos aspectos com os achados dos estudos reportados pelas bases de dados na revisão de literatura que empreendemos. Isso é especialmente evidente no que se refere à indiscutível presença do racismo religioso na sociedade brasileira como um todo e no ambiente escolar em particular.

Os enunciados dos participantes explicitaram, ainda, os sentimentos e as emoções experimentados por eles nas interações em que sua religiosidade estava em pauta, bem como seus posicionamentos nessas situações. Essas informações corroboraram nossa tese de que a constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas realiza-se localizada axiologicamente nas regiões fronteiriças entre as axiosferas terreiro, escola e família. Nessas áreas, as tensões geradas pelos embates axiológicos impelem os participantes a se posicionarem nas interações.

Ademais, as informações construídas demonstraram que quanto maior a intimidade das crianças e os adolescentes com valores, conhecimentos e rituais dos realizados nas comunidades tradicionais de terreiro, maior a possibilidade de que sua constituição estética de si se apresente como afrorreferenciada. Isso colabora para que essas crianças e adolescentes se sintam mais seguros a ponto de se posicionarem de modo a assumirem e defenderem sua religião.

Consideramos que esta tese deixa como contribuições acadêmica e teórica: (a) a proposição do conceito axiosfera como um desdobramento do conceito lotmaniano de subsemiosfera que tem como principais textos e significados os valores que circulam em um determinado sistema; (b) a corroboração do entendimento do conceito de estética de si como modos de acabamento do agir das pessoas, a partir dos quais o objeto estético incorpora uma valoração portadora de acabamento estético recebida da alteridade com a qual interage, conforme aventado por Borges e colaboradores; e (c) a compreensão de que a constituição

estética de si se realiza localizada axiologicamente, considerando-se, portanto, os valores circulantes nas axiosferas nas quais os sujeitos e as interações estão imersos.

Quanto às contribuições práticas, compreendemos que a tese evidenciou que o racismo religioso ainda é uma prática recorrente nas escolas brasileiras. Também indicou que muitos profissionais de educação não atentam para a laicidade do Estado brasileiro e para a obrigatoriedade do cumprimento das legislações que, além de assegurarem a liberdade de expressão, de religião e de culto dos cidadãos, impõem a abordagem da diversidade cultural e religiosa nas escolas públicas. Tais achados demonstram a urgência de uma formação docente inicial e continuada com vistas a mitigar essas situações.

Reconhecemos que esta pesquisa apresentou como fragilidade a ausência de observações dos participantes nas escolas, justificada pela grande quantidade de instituições diferentes e pelas distâncias entre elas (em alguns casos mais de 80 km). Assim, apresentamos como sugestão para pesquisas futuras a redução de participantes para a viabilização de observações tanto nos terreiros quanto nas escolas. Além disso, sugerimos que sejam realizadas pesquisas em comunidades tradicionais de terreiro de outras nações de candomblé e outras religiões de matrizes africanas, de modo a dar visibilidade às suas cosmopercepções.

Para finalizar, como não poderia deixar de ser, preciso ressaltar o quanto a realização deste estudo, que buscou compreender a constituição estética de si dos participantes, contribuiu consideravelmente para a minha própria constituição como pessoa. As experiências que vivi durante os quatro anos em que estive imersa nos terreiros, participando dos seus cotidianos, interagindo com seus integrantes, realizando as mais diversas tarefas, sendo chamada de “irmã” e tratada como “um deles” me proporcionaram aprendizagens que são impossíveis serem descritas ou dimensionadas.

A confiança que me foi concedida pelos sacerdotes para participar de atividades tão íntimas das comunidades, o acolhimento que recebi de cada colaborador e os segredos pessoais

que me foram confidenciados durante a lavagem dos barracões, a preparação das refeições ou a organização das cozinhas, indubitavelmente, transformaram o meu olhar sobre a vida e sobre as pessoas. Assim, ao concluir este processo de doutorado, carrego a certeza de que as experiências que tive nos terreiros de candomblé e as vivências na prática dos valores afroreferenciados me tornaram uma profissional mais consciente das questões relacionadas ao racismo. Tornaram-me uma pesquisadora mais atenta e incomodada com dominações epistemológicas da Academia. Enfim, sou agora uma pessoa mais humana e consciente de que não há eu sem nós, de que eu sou porque nós somos.

REFERÊNCIAS

- Adad, C. J. C. (2015). *Candomblé e direito: o encontro de duas cosmovisões na problematização da noção de sujeito de direito*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Almeida, R., & Boaro, J. C. N. (2016). Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 63, 121-140.
- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In N. Alves, & I. Oliveira (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* (pp. 13-38). DP&A.
- Amorim, M. (2012). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 95-114). Contexto.
- Ani, M. (1994). *Yurugu: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu*. Africa World Press.
- Arantes, M. M. (2014). O território religioso Vale do Amanhecer: um relato histórico, político e cultural. *Ateliê Geográfico*, 8(1), 231-251.
- Araújo, G. P. (2014). *O conhecimento etnobotânico dos Kalunga: uma relação entre língua e meio ambiente*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Araújo, P. C. (2019). *Constituição identitária docente de licenciandos: posicionamentos do self e estética de si*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

- Asante, M. (2009). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In E. Nascimento (Ed.), *Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora*. Selo Negro.
- Austin, J. L. (1976). *Quando dizer é fazer: palavras em ação*. (D. M. S. Filho, Trad.). Artes Médicas.
- Bàbá Egbé Leandro de Oxumaré (2020, 07 de maio). *Axexê – O ritual fúnebre do Candomblé* [vídeo]. Bàbá Egbé – Cultura de axé. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=q6kAl25Rs0M>
- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável* (C. A. Faraco & C. Tezza, Trads.). Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bakhtin M./Volóshinov, V. (1929/2014). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trads.). Hucitec.
- Bakhtin, M. (2017). *Gêneros do discurso*. Editora 34.
- Barbiéri, L. F., & Oliveira, M. (2019). STF decide que sacrifício de animais em cultos religiosos é constitucional. *GI*. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/28/stf-decide-que-e-constitucional-sacrificar-animais-em-cultos-religiosos.ghtml>
- Barbosa, M. V. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Eds.), *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 11-34). Mercado das Letras.
- Barbosa Júnior, A. (2014). *O livro essencial de Umbanda*. Universo dos Livros.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, M. L., & Bairrão, J. F. M. H. (2015). Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de “mulher”? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 62, 126-145. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p126-145>
- Bastide, R. (2001). *O Candomblé da Bahia*. (M. I. P de Queirós, Trad.). Companhia das Letras.
- Baucal, A., & Zittoun, T. (2013). Religion as dialogical resource: a sociocultural approach. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47, 207-219.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (7ª ed.). Vozes.
- Belzen, J. A. (2009). Cultura, religião e *self*-dialógico: raízes e caráter de uma Psicologia Cultural secular da religião. *Rever – Revista de Estudos da Religião*, 30-52.
- Belzen, J. A. (2010). *Para uma psicologia cultural da religião: princípios, enfoques, aplicação*. (J. L. Cazarotto, Trad.). Ideias & Letras.
- Belzen, J. A. (2012). Psicologia Cultural: uma abordagem hermenêutica ao estudo da religião. (A. M. Moura, Trad.). *Revista Multitextos CTCH, PUC Rio*, I(2), 1-27.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bins, G. N., & Molina Neto, V. M. (2017). Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(3), 247-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.009>

- Birman, P. (1991). Relações de gênero, possessão e sexualidade. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, 1(2), 37-57.
- Borges, F. T. (2006). “Tantos jeitos de ver!”: um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (n. esp.), 1-9. <http://10.1590/0102-3772e32ne27>
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. de F. (2012). Lorqueando: a literatura como vivência estética de si e do outro na educação à distância. *Revista Contrapontos*, 12(3), 341-349. <http://10.14210/contrapontos.v12n3.p341-349>
- Botelho, D. & Nascimento, W. F. (2010). Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos Candomblés. *Revista Participação*, 17, 74-82.
- Braghirolli, E. M.; Pereira, S., & Rizzon, A. (1994). *Temas de psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brait, B. (2005). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Editora Unicamp.
- Brait, B. (2012). Análise e teoria do discurso. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 9-32). Contexto.
- Brait, B., & Campos, M. I. B.(2009). Da Rússia czarista à web. In B. Brait (Org.), *Bakhtin e o Círculo* (pp. 15-30). Contexto.

- Branco, J. C., & Corsino, P. (2015). O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 128-142. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991162>
- Brandão, A. P., Trindade, A. L., & Benevides, R. (2006). A Cor da Cultura – Saberes e fazeres: modos de ver. Fundação Roberto Marinho.
- Bráz, A. S., Oliveira, A. I., Filho, F. E. M., Santos, J. S. P., & Andrade, B. S. (2015). O Candomblé e a psicologia. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 2(6), 1-3. <http://dx.doi.org/10.16891/2317.434X.134>
- Brockmeier, J. (2009). Reaching for meaning: human agency and the narrative imagination. *Theory & Psychology*, 19(2), 213-233.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Bruner, J. S. (2001). Self-making and world-making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and Identity: studies in Autobiography, Self and Culture* (pp. 25-37). John Benjamins Publishing Company.
- Caixeta, J. E. (2001). *A mulher em envelhecimento no seu cotidiano: diálogos, textos e imagens sobre a identidade feminina*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Caixeta, J. E., & Barbato, S. B. (2004). Identidade feminina – um conceito complexo. *Paidéia*, 14(28), 11-220.

- Caixeta, J. E. (2006). *Guardiães da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Camargo, A. F. G., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M.A (2018). A feitura do santo: percursos desenvolvimentais de médiuns em iniciação no candomblé. *Psicologia & Sociedade*, 30(e18974), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30189741>
- Capone, S. (2018). *A busca da África no Candomblé: tradição e poder no Brasil*. Pallas.
- Caputo, S. G. (2011). Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como?. In A. F. Barbosa & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 149-181). Vozes.
- Caputo, S. G. (2012). *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Pallas.
- Caputo, S. G. (2015). Aprendendo *yorùbá* nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 773-796. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206211>
- Caputo, S. G. (2018). Reparar miúdo, narrar *Kékeré*: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. *Revista Teias*, 19(53), 36-63.
<https://doi.org/10.12957/teias.2018.34443>
- Caputo, S. C., & Carlantonio, E. D. (2023). O racismo machuca o corpo, a cabeça, a brincadeira. O terreiro cuida do machucado que o racismo faz. *Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, XVII (29), 95-104.

- Carbaugh, D. (2003). Positioning as Display of Cultural Identity. In R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.). *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (pp. 160-177). Blackwell Publishers Ltd.
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem*, 15(4), 679-684.
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: Um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Carlucci, A. P., Barbato, S. B., & Carvalho, O. F. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 566-589.
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Carvalho, G. P., & Silva, E. A. (2018). As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Ibero-americana de Educação*, 76(2), 51-72. <https://doi.org/10.35362/rie7623012>
- Castro, H. M. (2012). *Medo e relações de poder: uma contribuição para a Psicologia da Educação*. [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16055>
- Crusoé, N. M. C., & Soares, C. C. M. (2016). Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola. *Revista Espaço do Currículo*, 9(3), 393-403. <https://doi.org/10.15687/rec.v9i3.30104>

- Dahlet, V. (2015). A entonação no dialogismo. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: dialogismo e a construção de sentido* (pp. 249-264). Editora Unicamp.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and Personhood. In R. Harré and F. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others: positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (pp. 32-52). Praeger.
- De Freitas, E. L. (1995). Personalidade: identidade nas comunidades afrobaianas. *Afro-Ásia*, 16, 80-89. <http://10.9771/aa.v0i16.20847>
- Divan, L. M. F. (2011). *Posicionamentos e categorizações: mecanismos retóricos para apresentação/sustentação de pontos de vista em situações de conflito*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Fanon, F. (1997). *Os condenados da Terra*. (J. L. Melo, Trad.). Civilização Brasileira.
- Fanon, F. (2008). *Peles negras, máscaras brancas*. (R. Silveira, Trad.). EDUFBA.
- Faraco, C. A. (2007). Autor e autoria. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 37- 60). Contexto.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Parábola.
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, 46(1), 21-26.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217>

- Fernandes, N. V. E. (2017). A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu 1*(1), 117-136.
- Ferreira, M. (2016). Fontes tradicionais para uma pedagogia nos terreiros da Baixada Fluminense. *Recôncavo – Revista de História da UNIABEU*, 6(10), 104-122.
- Filizola, G. J., & Botelho, D. M. (2020). Elementos do candomblé que mais recebem interpretações negativas oriundas do racismo religioso. In M. C. Alves, & O. O. K. J. P. Jesus (Orgs.), *A matriz africana: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas* (pp. 149-169). Rede Unida.
- Fiorin, J. L. (2019). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Contexto.
- Flaksman, C. (2018). “De sangue” e “de santo”: o parentesco no Candomblé. *Revista Mana*, 24(3), 124-150. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442018v24n3p124>
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (3a. ed., J. E. Costa, Trad.). Artmed; Bookman.
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 5-78.
- Gabriel, J. L. (2018). *Liberdade religiosa e estado laico brasileiro: uma abordagem à luz de Habermas e do direito*. Gramma.
- Galvão, M. C. B. (2011). Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. In *Fundamentos de Epidemiologia*. Manole.

- Galvão, T., Pansani, T., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Gama, J. P. A., & Cabral, B. E. B. (2021). Valores afro-brasileiros nas vivências da comunidade baiana remanescente de quilombo Lage dos Negros: frutos reflexivos de uma cartografia. *Revista de Extensão da UNIVASF*, 2, 149-171.
- Geertz, C. (1926/2008). *A interpretação das culturas*. LTC.
- Giusti, A. (2021, 11 de fevereiro). *Em casa com os orixás*. #Colabora. <https://projetcocolabora.com.br/ods3/fique-em-casa-com-os-orixas/>
- Góes, L. (2020). Padê de Exú abolicionista: insurgência negra por um abolicionismo penal afrodiaspórico. In M. C. Alves, & O.O.K.J.P. Jesus (Orgs.), *A matriz africana: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas* (pp. 90-112). Rede Unida.
- Goffman, E. (2008). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. (M. Lambert, Trad.). LTC.
- Gomes, N. L. (2020). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 223-246). Autêntica.
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*, 92(93), 69-82.
- Gorski, C. (2012). Ritual de iniciação no candomblé de ketú: uma experiência antropológica. *Revista Todavia*, 3(4), 52-64.

Guanaes, C. & Japur, M. (2003). Construcionismo Social e Metapsicologia: um diálogo sobre o conceito de Self. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 135-143.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200005>

Guanaes, C. & Japur, M. (2008). Positioning theory: moral contexts of intentional action (resenha). *Nova Perspectiva Sistêmica*, 31, 109-112.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. (A. L. G. Resende, Trad.). Editora UFMG.

Harré, R., & Slocum, N. (2003). Disputes as Complex Social Events: on the Uses of Positioning Theory. In R. Harré and F. Moghaddam (eds.), *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts* (pp. 123-136). Praeger.

Harré, R., & van Langenhove (1999). Reflexive Positioning: autobiography. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: moral contexts of intentional action* (pp. 60-73). Blackwell Publishers Ltd.

Hermans, H. J. M. (1996). *Voicing the self: from information processing to dialogical interchange*. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.

Hermans, H.J.M. (2001). The Dialogical Self: toward a Theory of Personal and cultural Positioning. *Culture Psychology*, 7, 243-281. <http://10.1177/1354067X0173001>

Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: meaning as movement*. Academic Press.

- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53(10), 1111-1120.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hofbauer, A. (2001). Mitologia dos orixás. Resenha. *Revista de Antropologia*, 44, 251-258.
- Ipori & Eledá. (2008). A propósito da polêmica sobre o Dique do Tororó. In M. A. Luz (Ed.), *Cultura negra em tempos pós-modernos* (pp. 97-100). EdUFBA.
- Iyagunã, D. M. A., & Dantas, L. T. F. (2019). A criança e o candomblé: considerações acerca de uma educação decolonial. *Momento: diálogos em educação*, 28(1), 42-56.
<https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8792>
- Junqueira, S. (2018). A diversidade religiosa na escola: o que e como. *Revista Religare*, 15(1), 05-25. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-6605.2018v15n1.38676>
- Kileuy, O., & Oxaguiã, V. (2018). *O Candomblé bem explicado: nações Bantu, Iorubá e Fon*. M. Barros (Org.). Pallas.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. (2023). *Atlas da Violência 2023*.
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>
- Iyalorixá Mãe Sandra de Oxum (2023, 2 de dezembro). Comunicação pessoal.
- Iyalorixá Mãe Sueli de Obaluaê (2022, 25 de maio). Comunicação pessoal.
- Jesus, L. (2021, 21 de junho). *Xirê dos orixás* [vídeo]. Facebook.
<https://www.facebook.com/watch/?v=270137901468826>

- Jesus, Olorode Ògìyàn Kálàfó J. P., & Alves, M. C. (2020). Apresentação. In M. C. Alves & Olorode Ògìyàn Kálàfó J. P. Jesus (Org.), *A matriz africana: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas* (pp. 16-23). Rede Unida.
- Krüger-Fernandes, L., Ribeiro, L. D. M., & Borges, F. T. (2020). Análise temática dialógica aplicada a uma roda de conversa com crianças: uma explanação baseada em relato de pesquisa. *Revista Teias*, 22(64), 226-240. <https://10.12957/teias.%Y.50727>
- Laplantine, F. (2003). *Aprender antropologia* (M. A. Chauvel, Trad.). Brasiliense.
- Lima, F. (2023, 19 de abril). *O Axexê desata os laços dos mortos com os vivos*. Correio Brasiliense. <https://www.correio24horas.com.br/artigo/o-axexe-desata-os-lacos-dos-mortos-com-os-vivos-entenda-1218#:~:text=O%20Axex%C3%AA%20se%20constitui%20em,as%20obriga%C3%A7%C3%B5es%20de%20tr%C3%AAs%20anos>
- Lopes, N., & Simas, L. A. (2021). *Filosofias africanas: uma introdução*. Civilização Brasileira.
- Macedo, L. S. R., & Silveira, A. C. (2012). Self: um conceito em desenvolvimento. *Paidéia*, 22(52), 281-289.
- Macedo, Y. M.; Maia, C. B., & Santos, M. F. (2019). Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. *Revista Vivências*, 15(29), 13-26. <https://doi.org/10.31512/vivencias.v15i29.50>
- Machado, I. A. (2007). Gêneros discursivos. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp.151-166). Contexto.
- Machado, I. A. (2015). Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: dialogismo e a construção de sentido* (pp. 131-148). Editora Unicamp.

- Machado, L. V.; Facci, M. G. D. & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo, Maringá, 16(4)*, 647-657.
- Machado, V. S. (2012). A vivência religiosa no Candomblé e a concepção junguiana do Religare. *Revista da SPAGESP (Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo), 13*, 30-43.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2014). Gênero, sexualidade e desenvolvimento humano: construindo uma cultura democrática na escola. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 145-168). Juruá.
- Malê, E. S. (2022, 02 de novembro). *Iku: qual o significado da morte para o candomblé?* Terra. https://www.terra.com.br/nos/iku-qual-o-significado-da-morte-para-o-candomble,52b6f59ebef12f9266aa2ef9c0b3b311i89jvqfc.html?utm_source=clipboard
- Marchezan, R. C. (2012). Diálogo. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 115-132). Contexto.
- Marková, I. (2006). Pensando pela boca. In I. Marková (Ed.), *Dialogicidade e representações sociais* (pp. 132-168). Vozes.
- Massih, E. (2009). A Teoria do Self Dialógico e a Psicologia Cultural da Religião na Psicoterapia de Religiosos. *Revista de Estudos da Religião, 12*, 53-67.
- Miotello, V. (2007). Ideologia. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 167-176). Contexto.

- Miranda, A. P. M. (2015). “Motivo presumido: sentimento”: identidade religiosa e estigmatização escolar no Rio de Janeiro. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 1(ed. esp.), 139-164.
- Moghaddam, F. M. (2003). Reflexive Positioning: culture and private discourse. In R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: moral contexts of intentional action* (pp. 4-86). Blackwell Publishers Ltd.
- Moreno, M. R., & Branco, A. M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.
- Moronari, J. C. (2019). *O senhor da flecha: uma trajetória de encanto*. Brasília, DF.
- Moronari, J. C., Alves, A. F. & Silva, C.C. (2023). Candomblé Escola: uma episteme do Egbé Onigbadamu para uma pedagogia de terreiro. *Aceno*, 10 (24), 507-524.
<https://doi.org/10.48074/aceno.v10i24>
- Moura, B. M., & Ramos, C. (2017). Saberes tradicionais de terreiro: epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade. *Revista Calundu*, 1(2), 5-28.
<https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i2.7649>
- Mukuthuria, M. (2019). Kiswahili and Its Expanding Roles of Development in East African Cooperation: A Case of Uganda. *Nordic Journal of African Studies*, 15 (2), 154-165.
<http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol15num2/mukuthuria.pdf>
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3ª edição, Perspectivas.

- Nascimento, E. L. (2008). Sankofa: significado e intenções. In E. L. Nascimento (Ed.), *A matriz africana no mundo* (Sankofa I – Matrizes africanas da cultura brasileira), (pp. 29-54). Selo Negro.
- Nascimento, E. L. (2019). A prática de um princípio civilizatório. In E. C. Gomes & L. C. Oliveira (Eds.), *A tradição dos orixás: valores civilizatórios afrocentrados* (pp. 11-20). Mar de Ideias Navegação Cultural; IPEAFRO.
- Narzetti, C. (2013). A filosofia da linguagem de V. Volóshinov e o conceito de ideologia. *Alfa Revista Linguística*, 57(2), 367-388.
- Nobles, W. W. (2009). Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In E. L. Nascimento (Ed.), *Afrocentralidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (Sankofa IV – Matrizes africanas da cultura brasileira, pp. 277-297). Selo Negro.
- Nogueira, S. (2020). *Intolerância religiosa*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Nunes, M. D. F. (2017). *Mandingas da Infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Nunes, M. O. (2007). Referentes identificatórios e jogos identitários no Candomblé. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, 9, 91-116.
- Oliveira, A. P. (2011). Tia Neiva e sua magia: cura e ritual no Vale do Amanhecer (resenha). *Religião e Sociedade*, 31(2), 207-222.
- Oliveira, A. S. (2021). *Círculos, espirais e rodas no mundo afroatlântico: itinerários do pensamento rodante*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

- Oliveira, A., & Almirante, K. A. (2014). Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. *Ilha Revista de Antropologia*, 16(1), 140-174. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2014v16n1p139>
- Oliveira, E. (2003). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. LCR; Ibeca.
- Oliveira, O. (2016). A cerimônia pública “saída de iaô”: um olhar da linguística de corpus. *Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura*, 5, 1-13.
- Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica* (2a ed.). Pioneira.
- Oliveira, A. G., & Lage, A. C. (2016). Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da Lei 10.639/03? *Horizontes*, 34(1), 45-54. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.339>
- Pai Júlio de Logún Edé (2021, 14 de julho). Comunicação pessoal.
- Pai Ronie de Ogum Adioko (2014, 13 de dezembro). *O quarto de santo*.
<https://ileorixa.com.br/wp/o-quarto-de-santo/>
- Pajeú, H. M., & Miotello, V. (2018). A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 60, 1-20.
<https://doi.org/10.20396/cel.v60n3.8652007>
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

- Pereira, L. J. A. (2021). *Exu nas escolas: uma proposta educacional antirracista*. Escola Cidadã.
- Peres, S. G. (2017). *O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Piazza, W. O. (1976). *Introdução à fenomenologia religiosa*. Vozes.
- Piedade, V. (2017). *Dororidade*. Nós.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Pires, T. R. O., & Moretti, G. A. S. (2016). Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. *Revista de Direitos Humanos e Efetividade*, 2(1), 1-20.
<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0022/2016.v2i1.1062>
- Ponzio, A. (2009). *A revolução bakhtiniana*. Contexto.
- Pozzer, L. A., & Novaes, E. D. F. (2019). Teoria do posicionamento e terapia familiar: criando novas posições discursivas na relação entre mãe e filho. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 65, 19-35. <https://doi.org/10.38034/nps.v28i65.535>
- Prandi, R. (1996). *Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. Hucitec.
- Prandi, R. (2000a). De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, 46, 52-65.

- Prandi, R. (2000b). Conceitos de vida e morte no ritual do *axexê*: tradição e tendências recentes dos ritos funerários no candomblé. In C. Martins & R. Lody (Orgs.), *Faraimará: o caçador traz alegria* (pp. 174-184). Pallas.
- Prandi, R. (2001). *Mitologia dos orixás*. Companhia das Letras.
- Prandi, R. (2011). Axé, corpo e almas: concepção de saúde e doença segundo o Candomblé. In P. Bloise (Ed.), *Saúde integral: a medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade* (pp. 277-294). Senac.
- Queiroz, K. G. S. (2015). Convivendo com os orixás: a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar. . [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Bahia.
- Rabelo, M. C. (2014). *Enredos, feitura e modos de cuidado: dimensões da vida e da convivência no candomblé*. EDUFBA.
- Rabelo, M. C. (2020). Obrigações e a construção de vínculos no Candomblé. *Revista Mana*, 26(1), 1-31.
- Ramos, P. C. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 189-199. <https://10.1590/S1413-294X2014000300004>
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: theory and method*. Kluwer; Plenum.
- Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde – Renafro & Ilê Omolu Oxum. (2022). *Respeite o Meu Terreiro – pesquisa sobre o racismo religioso contra os povos tradicionais de religiões de matriz africana*. <https://defensoria.rj.def.br/uploads/imagens/2e80ce9ffa1647a881eb7551f6846c0a.pdf>

- Regis, K. E. M & Miranda, C. A. S. (2018). A educação produzida nas encruzilhadas: experiências em terreiros de candomblé e docência na educação básica. *Revista África e africanidades*, 27, s/n.
- Ribeiro, D. (2019a). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (2019b). *Lugar de fala*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Ribeiro, L. D. M., Krüger-Fernandes, L. & Borges, F. T. (2020). Roda de conversa mediada por leitura dialógica com crianças: uma proposta metodológica de pesquisa qualitativa sobre processos argumentativos. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 83-95.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.83-95>
- Rocha, C. (2022). Racismo religioso. *Religião e poder*.
<https://religioepoder.org.br/artigo/racismo-religioso/>
- Rocha, M. Z. B. (2016). Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia? *Acta Scientiarum Education*, 38(3), 231-246.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27281>
- Rodrigues, D. S. S. (2020). Intolerância racial e discriminação religiosa em espaço escolar na Ilha de Mosqueiro, Belém-PA. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(15), 228-239.
- Rodrigues Júnior, L. R. (2017). *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas*. [Tese de doutorado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Rodrigues, R. (2012). O (falso) pai de santo, a mídia e o Conar. Feitos e desfeitos. *Observatório da Imprensa*, 23, 1252.
https://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitos/_ed699_o_falso_pai_de_santo_a_midia_e_o_conar/

- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. ArtMed.
- Russo, K., & Almeida, A. (2016). *Iyalorixás* e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 160, 466-483. <https://doi.org/10.1590/198053143305>
- Saralori, T. P., & Simões, A. S. M. (2017). Educar para a tolerância religiosa nas escolas públicas. *Revista Unitas*, 5(2), (n. especial.), 350-368.
<http://dx.doi.org/10.35521/unitas.v5i2.562>
- Sant'Anna, C., & Caputo, S. G. (2018). Pensando e discutindo afrodiásporas e terreiros: crianças, educação, racismo e imagem. *Revista Periferia*, 10(1), 6-16.
<https://doi.org/10.12957/periferia.2018.33615>
- Sant'Ana, W. (2005). Marco conceitual do Projeto A Cor da Cultura. *A Cor da Cultura*.
<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>.
- Santana, A. C., & Oliveira, M. C. S. L. (2016). Desenvolvimento humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (pp. 13-32). Alínea.
- Santos, C. D. (2018). Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras. *Revista Periferia*, 10(1), 120-139.
<https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31531>
- Santos, I. (2019). *Marchar não é caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro*. Pallas.

- Santos, J. C. (2015). *A produção de sentidos intergeracional de homens sobre o planejamento familiar*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Santos, J. E. (2004). Itan. In R. C. Póvoas, *Itan dos mais velhos: contos* (p. 11). Editus.
- Santos, J. R. (1984). *O que é o racismo*. Abril Cultural; Brasiliense.
- Santos, M. A., & Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: teoria e pesquisa. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 353-361.
- Sato, L., & Souza, M. P. R. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47.
- Sawaia, B. B. (2015). Prefácio. Vygotsky: um teórico desbravador de fronteiras ontológicas e epistemológicas. In S. I. Molon, *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (pp. 9-13). Vozes.
- Schmaltz Neto, G. F. (2017). Vale do Amanhecer como comunidade de fala: uma visão ecolinguística. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2013). *Currículo em movimento. Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. SEEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Currículo em movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental-Anos Iniciais – Anos Finais*. SEEDF.
- Segato, R. L. (2005). *Santos e daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradução arquetipal*. Editora da UnB.
- Serra, O. J. T. (2018). *Pureza e confusão: as fontes do limbo*. *Anuário Antropológico*, 4(1), 148-167. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6099>

- Silva, R. P. (2012). A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. *Revista Espaço Acadêmico*, XIII(139), 83-91.
- Silva, C. C. (2017). *Religião, família, formação e profissão: a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23104>
- Silva, C. C. & Borges, F. T. (2021). O professor de tradição iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista. *Cadernos RCC*, 24, 8(1), 36-46.
- Silva, C. C. & Borges, F. T. (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267.
- Silva, C., Teixeira, F. & Ferraz de Castillo, S. (2022). La relación entre Candomblé y la escuela en el contexto brasileño: una revisión de literatura. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali>
- Silva, C. N., & Lanza, F. (2019). A intolerância religiosa à brasileira: estudo de caso na cidade de Londrina/Paraná. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXXVII, 97-118. <http://dx.doi.org/10.21747/08723419/soc37a5>
- Silva, F. T. (2011). Candomblé Iorubá: a relação do homem com seu orixá pessoal. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 16, 66-75.
- Silva, M. A. V. & Morato, H. C. C. (2011). Depois do trabalho a festa: o xirê como expressão de socialização no candomblé. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 3(9), 1983- 2859.
- Silveira, M. J. (2004). *A educação pelo silêncio: o feitiço da linguagem no candomblé*. Editus.

Sodré, M. (2017). *Pensar nagô*. Vozes.

Sousa, M., Caixeta, J. E. & Santos, P. F. (2016). A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas. *Anais. V Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Souza, A, M., & Pereira, A. (2015). Representações sociais de docentes sobre ensino de norma-padrão. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2.
<http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/03/ensino-portugues.html>

Souza, J. (2021). *Como o racismo criou o Brasil*. Estação Brasil.

Souza, L. V. (2011). *Construindo cuidado: a relação com os profissionais da saúde nas práticas discursivas de pessoas diagnosticadas com transtornos alimentares*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.59.2011.tde-21102013-165347>

Souza, M. N. & Alves, M. C. (2020). Discursividades amorosas: agenciamentos éticos africanos e descoloniais. In M. C. Alves & Olorode Ògìyàn Kálàfó J. P. Jesus (Orgs.), *A matriz africana: epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas* (pp. 25-41). Rede Unida.

Tena, R. K. (2020). *Psicologia preta e afetos: educação e infância em afroperspectiva*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Mato Grosso.

Tezza, C. (2015). A construção das vozes no romance. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: dialogismo e a construção de sentido* (pp. 209-217). Editora Unicamp.

- Tirado, F., & Gálvez, A. (2007). Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 8, Art. 31. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702317>.
- Toledo, D. C. (2014). *Performance de gênero não normativa na adolescência: Contribuições da Teoria do Self Dialógico*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Torronen, J. (2001). The concept of subject position in empirical social research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 313-329. <https://10.1111/1468-5914.00161>
- Trindade, A. L. (2005). Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*, 22, 30-36.
- Trindade, A. L. (2013). Africanidades brasileiras e educação. *Salto para o futuro*. TV Escola/MEC.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: a theory of human development*. John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the Self. *Theory & Psychology*, 12, 251-265.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. S. Bastos, Trad.). Artmed.
- Valsiner, J. (2019). Generalization in Science: abstracting from unique events. In C. Højholt and E. Schraube (Eds.). *Subjectivity and Knowledge: generalization in the Psychological Study of Everyday Life* (pp. 1-20). Springer.

- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (pp. 14-31). Blackwell Publishers Ltd.
- Veiga, L. M. (2019). Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31 (n. esp.), 244-248. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000
- Vigotski, L. S. (1998). As emoções e seu desenvolvimento na infância. In L. S. Vigotski, *O desenvolvimento psicológico na infância* (C. Berliner, Trad., pp. 79-106). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). A educação no comportamento emocional. In L. S. Vigotski, *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, Trad., pp. 127-147). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Vilela, P.R. (2022). Homem invade terreiro e destrói imagens de orixás no Distrito Federal. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/24/homem-invade-terreiro-e-destrói-imagens-de-orixas-no-distrito-federal>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: a socialcultural approach to mediated action*. Harvard University Press. (Prerequisite).
- Xavier, J. T. P. (2005). Matriz africana: educação e ética. Os versos sagrados de Ifá: base da tradição civilizatória iorubá. *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*, 22, 55-58.

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9, 127-135.

Zanella, A. V. (2020). *Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Edições do Bosque.

Zittoun, T. (2006). Difficult secularity: talmud as symbolic resource. Outlines. *Critical Social Studies*, 8(2), 59-75.

Zoppi-Fontana, M. G. (2015). O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: dialogismo e a construção de sentido* (pp. 108 -118). Editora Unicamp.

ANEXO 1 - APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP/CHS

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.706.474

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1691639.pdf	25/03/2021 11:40:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLATAFORMA.docx	25/03/2021 11:38:07	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	ACEITEINSTITUCIONAL4.pdf	24/03/2021 09:55:06	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	ACEITEINSTITUCIONAL3.pdf	23/03/2021 10:25:10	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	ACEITEINSTITUCIONAL2.pdf	23/03/2021 10:24:45	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	ACEITEINSTITUCIONAL1.pdf	23/03/2021 10:24:05	CATIA CANDIDO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOPLATAFORMA.docx	22/03/2021 18:22:27	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	AUTORIZACAOMAGENSOMPLATAFORMA.doc	22/03/2021 18:19:51	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSDECOLETAPLATAFORMA.docx	22/03/2021 18:18:03	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	CARTAREVISAOETICAPLATAFORMA.docx	22/03/2021 18:12:34	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	CARTAEENCAMINHAMENTOPLATAFORMA.doc	22/03/2021 18:11:59	CATIA CANDIDO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAPLATAFORMA.docx	22/03/2021 18:09:29	CATIA CANDIDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTOPLATAFORMA.doc	22/03/2021 17:22:11	CATIA CANDIDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLPLATAFORMA.docx	22/03/2021 17:19:35	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	LATTESFABRICIA.pdf	26/01/2021 15:11:20	CATIA CANDIDO	Aceito
Outros	LATTESCATIA.pdf	26/01/2021 15:09:17	CATIA CANDIDO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	26/01/2021	CATIA CANDIDO	Aceito

Continuação do Parecer: 4.706.474

Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	14:31:48	CATIA CANDIDO	Aceito
----------------	----------------	----------	---------------	--------

Situação do Parecer:

Ap

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 12 de Maio de 2021

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

ANEXO 2 - ACEITE INSTITUCIONAL DOS TRÊS CAMPOS DE PESQUISA

ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr. (a) SANDRA REGINA ALVES PEQUENO, do/da ILE ASE OMIIDEREWA, está de acordo com a realização da pesquisa "A constituição da estética de si em estudantes randomeleicistas de escolas públicas do Distrito Federal", de responsabilidade da pesquisadora Cátia Candido da Silva, estudante de doutorado da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da professora Drª Fabríca Teixeira Borges, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de rodas de conversas por videoconferência com crianças e adolescentes integrantes da Casa de Arte e estudantes de escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa terá a duração de 06 meses, com previsão de início em 01 de maio de 2021 e término em 31 de setembro de 2021.

Eu SANDRA REGINA ALVES PEQUENO, do/da ILE ASE OMIIDEREWA, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Jardim Ipe/GO, 22 de março de 2021.

Sandra Regina Alves Pequeno
Nome do/da responsável pela instituição


Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

ACEITE INSTITUCIONAL

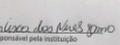
O(A) Sr. (a) Sueli Conziso dos Anjos Gomes, do/da ILE ASE OMIIDEREWA, está de acordo com a realização da pesquisa "A constituição da estética de si em estudantes randomeleicistas de escolas públicas do Distrito Federal", de responsabilidade da pesquisadora Cátia Candido da Silva, estudante de doutorado da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da professora Drª Fabríca Teixeira Borges, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de rodas de conversas por videoconferência com crianças e adolescentes integrantes da Casa de Arte e estudantes de escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa terá a duração de 06 meses, com previsão de início em 01 de maio de 2021 e término em 31 de setembro de 2021.

Eu Sueli Conziso dos Anjos Gomes, do/da ILE ASE OMIIDEREWA, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Planaltina, 20 de março de 2021.

Sueli Conziso dos Anjos Gomes
Nome do/da responsável pela instituição


Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr. (a) Gracilia de Souza Moraes, do/da ILE ASE OMIIDEREWA, está de acordo com a realização da pesquisa "A constituição da estética de si em estudantes randomeleicistas de escolas públicas do Distrito Federal", de responsabilidade da pesquisadora Cátia Candido da Silva, estudante de doutorado da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da professora Drª Fabríca Teixeira Borges, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de rodas de conversas por videoconferência com crianças e adolescentes integrantes da Casa de Arte e estudantes de escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa terá a duração de 06 meses, com previsão de início em 01 de maio de 2021 e término em 31 de setembro de 2021.

Eu Gracilia de Souza Moraes, do/da ILE ASE OMIIDEREWA, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 19 de março de 2021.

Gracilia de Souza Moraes
Nome do/da responsável pela instituição


Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

ANEXO 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Termo de assentimento para criança e adolescente (MODELO)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A Constituição Da Estética De Si Em Estudantes Candomblecistas De Escolas Públicas Do Distrito Federal”, de responsabilidade da pesquisadora CÁTIA CANDIDO DA SILVA. Seus pais permitiram que você participe.

Com esse estudo queremos saber como você se sente nas relações com as pessoas no ambiente de terreiro de candomblé e no ambiente da escola. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na comunidade de terreiro que você participa. Você e outras crianças e adolescentes serão observados pela pesquisadora enquanto realizam normalmente as atividades que já executam nos dias de ritual. Além disso, vocês participarão de rodas de conversa com a pesquisadora por uma plataforma da internet e essas rodas de conversa serão gravadas.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco para você ou os outros participantes. Caso ocorra algum desconforto no momento das rodas de conversa, pelo fato de entrar em contato com as suas lembranças e os seus sentimentos, a pesquisadora responsável tomará todas as medidas necessárias para preservar suas condições física, psicológica e social e oferecerá assistência.

Coisas boas que podem acontecer a partir da sua participação nesta pesquisa como ajudar os pais e professores a entenderem como as relações que ocorrem no terreiro de candomblé e na escola que você frequenta influenciam no seu desenvolvimento e, a partir dos resultados, podem ser propostas reflexões nos ambientes escolares sobre ações por uma educação que acolha todos os alunos independentemente da sua religião, cor etc.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças e adolescentes que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, faremos uma reunião com você e seus pais para conversar sobre os resultados da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar ou entrar em contato comigo através do telefone 61 99685 57 67 (ligação ou mensagem de WhatsApp). Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília por meio do e-mail: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

=====

ASSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A Constituição Da Estética De Si Em Estudantes Candomblecistas De Escolas Públicas Do Distrito Federal”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar bravo.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis (modelo)

Este é um convite para a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa: “A CONSTITUIÇÃO DA ESTÉTICA DE SI EM ESTUDANTES CANDOMBLECISTAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL”, de responsabilidade de CÁTIA CANDIDO DA SILVA, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de constituição da estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas estudantes de escolas públicas do Distrito Federal considerando o entre-lugar escola/terreiro. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em permitir a participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa.

Você e seu (sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome e o nome dele (a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los (a). Os dados provenientes da participação dele(a) na pesquisa, tais como arquivos de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A produção de dados será realizada por meio de observação do cotidiano no terreiro de candomblé e de vídeo gravações de rodas de conversas entre as crianças e adolescentes e a pesquisadora. Em um primeiro momento, a pesquisadora observará as crianças no cotidiano do terreiro nos dias em que houver rituais (suas interações, seus afazeres, a preparação e a para os rituais e a p etc.). Em seguida as crianças e adolescentes serão convidadas a participar de rodas de conversa sobre como são suas relações interpessoais no terreiro e sobre como são suas vivências na escola com relação à sua religiosidade (relação com os colegas e professores etc.). É para esses procedimentos que seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar. Em decorrência da pandemia do Coronavírus, as rodas de conversa acontecerão de modo virtual por meio de plataformas da internet.

A participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa não implica em nenhum risco. Caso ocorra algum desconforto no momento das rodas de conversa, pelo fato de entrar em contato com as suas lembranças e os seus sentimentos, a pesquisadora responsável tomará todas as medidas necessárias para preservar suas condições física, psicológica e social e oferecerá assistência.

Espera-se com esta pesquisa compreender como se dão os processos de constituição da estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas estudantes de escolas públicas e, a partir dos resultados, propor reflexões nos ambientes escolares acerca de ações por uma educação democrática e acolhedora das diversidades.

A participação dele (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99685 57 67 ou pelo e-mail catiacandido77@yahoo.com.br. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão informados a você e seu (sua) filho (a) publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, autorizo meu(minha) filho(a) a participar desse estudo. E através deste instrumento, autorizo a pesquisadora Cátia Candido da Silva a utilizar as informações obtidas por meio das observações e rodas de conversa com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área de Psicologia.

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a identidade do (da) meu (minha) filho (a), podendo usar pseudônimos.

Eu, _____, RG _____, declaro para fins de autorização do(a) meu(minha) filho(a) _____, na participação da pesquisa “A CONSTITUIÇÃO DA ESTÉTICA DE SI EM ESTUDANTES CANDOMBLECISTAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL” na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em autorizar meu(minha) filho(a) a participar das atividades propostas.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável