



INFÂNCIA AFRODESCENDENTE / INFÂNCIA DE TERREIRO: VIVÊNCIA E ESCUTA SENSÍVEL COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO

Eduardo Quintana¹

*Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Humanas,
Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil*

Jaqueline de Fatima Ribeiro²

*Vice-líder do Grupo de Pesquisa Bakulo-UFF,
Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil*

Resumo: O artigo é resultado da palestra intitulada “Infância em Terreiro”, ministrada pelos autores, como parte do Evento *Rede de Conversas*, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (NEABI/ UENF), realizado no mês de outubro de 2020, por videoconferência. No texto procuramos abordar os conceitos de vivência em Vigotski, e de escuta sensível, segundo a experiência de Reggio Emilia como contribuição relevante para o campo da Educação e das Relações Étnicas e, para o campo da infância, em sentido mais amplo, apontando diferentes possibilidades metodológicas que ampliam o diálogo com a criança afrodescendente / criança de Terreiro com a escola.

Palavras-chave: infância afrodescendente; escuta sensível; vivências; candomblé.

AFRODESCENDENT CHILDHOOD / TERREIRO CHILDHOOD: EXPERIENCE END SENSITIVE LISTENING AS A POSSIBILITY DIALOGUE

Abstract: The article is the result of a lecture entitled “Childhood in Terreiro”, given by the authors, as part of the Network of Conversations Event, organized by the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies of the NEABI/UENF, held at the October 2020, by videoconference. In the text we try to approach the concepts of experience in Vigotski, and of sensitive listening, according to the experience of Reggio Emilia as a

¹ Professor Associado do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense. Ogã do Ilê Axé Iyá Nassô Oká. Coordenador do BAKULO. Membro do NEABI/UENF. Conselheiro Municipal de Educação do município de Santo Antônio de Pádua, RJ. E-mail: equintana@id.uff.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7845-3227>.

² Pedagoga e Professora de Educação Infantil. Mestre em Educação pelo PPGE-FEUFF. Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio. Participa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI/UENF. E-mail: ribeirojaquelinedefatima@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7059-3858>.



relevant contribution to the field of Ethnic Relations Education and, to the field of childhood, in a broader sense, pointing out different methodological possibilities. that expand the dialogue with the Afro-descendant child / Terreiro child.

Keywords: afrodescendent childhood; sensitive listening; experiences; candomblé.

INFÂNCIA AFRODESCENDENTE / INFANCIA TERREIRO: EXPERIENCIA Y ESCUCHA SENSIBLE COMO POSIBILIDAD DE DIALOGO

Resumen: El artículo es el resultado de una conferencia titulada “Infancia en el Terreiro”, impartida por los autores, en el marco del Evento Red de Conversaciones, organizado por el Núcleo de Estudios Afrobrasileños e Indígenas de la Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (NEABI/UENF), celebrada en la edición de octubre de 2020, por videoconferencia. En el texto tratamos de aproximarnos a los conceptos de experiencia en Vigotski, y de escucha sensible, según la experiencia de Reggio Emilia como aporte relevante al campo de la Educación en Relaciones Étnicas y, al campo de la infancia, en un sentido más amplio, señalando diferentes posibilidades metodológicas que amplían el diálogo con el niño afrodescendiente / niño terreiro.

Palabras-clave: infância afrodescendente; escucha sensible; experiencias; candomblé.

ENFANCE AFRODESCENDENTE / ENFANCE TERREIRO: EXPÉRIENCE ET ÉCOUTE SENSIBLE COMME POSSIBILITÉ DE DIALOGUE

Résumé: L'article est le résultat d'une conférence intitulée "L'enfance dans le Terreiro", donnée par les auteurs, dans le cadre de l'événement Network of Conversations, organisé par le Noyau d'études afro-brésiliennes et indigènes (NEABI/UENF), lors de l'édition d'octobre 2020, en visioconférence. Dans le texte, nous essayons d'aborder les concepts d'expérience de Vigotski et d'écoute sensible, selon l'expérience de Reggio Emilia comme une contribution pertinente au domaine de l'éducation aux relations ethniques et, au domaine de l'enfance, dans un sens plus large, en soulignant différentes possibilités méthodologiques qui élargissent le dialogue avec l'enfant d'ascendance africaine / enfant Terreiro.

Mots-clés: enfance afrodescendante; écoute sensible; expériences; candomblé.

INFÂNCIA AFRODESCENDENTE / INFÂNCIA DE TERREIRO

Crianças vinham com as mães e pouco depois chegavam os homens, vindos da cidade, e ficavam à espera de que a cerimônia começasse. (...) Crianças saltavam e corriam ao redor de nós e, afinal, duas delas agarraram as mãos de Edison e nos levaram às pequeninas casas, cada qual dedicada a uma divindade diferente, construídas às vezes em volta do tronco desmedido das árvores sagradas. Importunavam Edison, que fingia esquivar-se e pilheriava com elas; tagarelavam estridentemente, com irreverência, sobre a função a começar, sobre os



trajes das sacerdotisas e sobre os seus próprios anjos-da-guarda. Realmente os adultos não lhes davam atenção, de modo que a dócil submissão de Edison era um regalo (LANDES, 2002, p. 82-83).³

O artigo em questão é resultado da palestra intitulada “Infância em Terreiro”, ministrada pelos autores, como parte do Evento *Rede de Conversas*, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (NEABI/UENF), realizado no mês de outubro de 2020, por videoconferência. No artigo procuramos abordar os conceitos de vivência em Vigotski, e de escuta sensível, segundo a experiência de Reggio Emilia, como contribuição relevante para o campo da infância, e para o campo das Relações Étnicas, em sentido mais amplo, apontando diferentes possibilidades metodológicas que ampliam o diálogo com a criança afrodescendente / criança de Terreiro com a escola. Estamos falando de uma vivência compartilhada e ancestral que possibilita entender o lugar da criança praticante das religiões de matriz africana e de suas tradições como coletivos constituídos pelas manifestações religiosas afro-brasileiras. Pensar o lugar de criança no interior de um espaço, cujas funções foram pensadas pelos adultos. Mas, sobretudo (re)significado por elas.⁴

O espaço Terreiro é muito rico, existe um saber que é compartilhado e vivenciado pelos praticantes da religião. Esse saber não é transmitido somente pela forma oral – por meio dos Itáns⁵ e da mitologia dos Orixás –, é um saber, uma forma de ser e estar no mundo que é encarnado no indivíduo. Esse saber tem a ver com o respeito, com a hierarquia, com a forma como o indivíduo age diante do outro. Ele não está relacionado somente a idade de vida, a idade cronológica, nem somente com a idade de iniciado, mas com um misto entre a idade de vida, de iniciado e vivência na religião. No

³ A epígrafe retirada do livro “A cidade das mulheres”, retrata uma das muitas vivências da autora num dos diversos Terreiro de Candomblé da cidade de Salvador, nesse caso em especial, o Ilê Iyá Nassô Oká – Candomblé da Casa Branca do Engenho Velho. Casa ancestral, repositório do legado ancestral afro-brasileiro e africano, lugar de memória familiar (QUINTANA, 2020).

⁴ Por ser uma religião onde o praticante vivencia os saberes e fazeres por meio da oralidade e da prática, no Candomblé aprende-se pela vivência. Desse modo, é a relação entre seus membros que possibilita o acesso aos saberes da religião. É por meio dessas vivências que as crianças se humanizam e constituem suas identidades.

⁵ Os Itáns revelam uma série de saberes sobre a religião. Tudo no Terreiro se organiza por meio desses Itáns. É por meio deles que os praticantes conhecem os fundamentos da religião e as características dos Orixás. Dessa maneira, ao vivenciarem esses Itáns, os candomblecistas aproximam-se dos seus Orixás, conhecem os elementos que lhes são característicos e, ao serem comparadas com essas características, constroem suas identidades.

Terreiro existe um tempo para ter acesso aos saberes e fazeres, e esse tempo depende de todos esses fatores.

No Terreiro, em dias de função⁶, é possível ver as crianças correndo, brincando e circulando pelo espaço, num movimento contínuo de vai e vem em meio às atividades realizadas pelos adultos. Dependendo da função, essas atividades podem durar de um dia a uma semana. São dias de aprendizados e de troca de saberes, pois o Candomblé se aprende pela oralidade e pela vivência desses saberes. Vale ressaltar que esses saberes e fazeres são parte da herança ancestral, um legado civilizatório fruto da Diáspora Africana e seus desdobramentos⁷.

Nas comunidades tradicionais falar sobre o passado e suas tradições, necessariamente, não significa voltar para ele, mas sim tê-lo como referência. Nesse sentido devemos atentar para a importância desse saber ancestral, “não só pelo fato de se ouvir o mais velho, mas também como meio e forma de atribuir outros sentidos, outras vidas, às das crianças” (SILVA e MOREIRA DE OLIVEIRA, 2020. p. 286). Como veremos mais à frente, esses saberes são geradores de conhecimento e aprendizagem, fazendo do terreiro de candomblé um espaço sociopolítico e cultural onde se aprende e se afirmam valores comunitários (QUINTANA, 2020). De acordo com Machado (1999), o “povo-de-orixá” tem um modo de vida cuja estrutura reúne valores relacionados aos dos orixás. Ou seja, o candomblecista tem na figura do orixá o modelo da sua identidade. Dessa forma, os arquétipos dos orixás também são tidos como modelos e são reforçados como características dos filhos de santo. Assim, se uma criança é filha de Xangô, seu “arquétipo é aquele das pessoas voluntariosas e energéticas, altivas e conscientes de sua importância real ou suposta” (AUGRAS, 2008).

Partindo desse princípio, Santos (2006) apresenta, desde a concepção natural de infância, a concepção histórica como fundamento para se chegar à infância Afrodescendente e seus princípios fundadores. A autora chama de “infância afrodescendente” a infância das crianças praticantes das religiões de matriz africana, ou

⁶ O termo “função” refere-se às cerimônias religiosas no Terreiro, desde uma festa aberta ao público até uma cerimônia mais privada. Os dias em que o/a Pai de Santo ou Mãe de santo realizam atividades no Terreiro.

⁷ Neste caso, estamos falando de africanidades presentes no cotidiano dos Terreiros de Candomblé e as crianças que frequentam o terreiro têm um jeito próprio de ser, uma vez que são também constituídas por esses elementos.

seja, a infância instituída pelos elementos da cultura africana e afro-brasileira, que tem na figura dos Orixás, Inquices e Voduns os elementos identitários, constituidores dessa infância que é representada pela religião de matriz africana, que em sua pesquisa caracteriza o Candomblé.

Neste caso, é necessário pensar a origem da infância afrodescendente historicamente, a partir de sua ancestralidade. Ou seja, uma infância que é “multifacetada e complexa” por conter elementos variados de diversas comunidades africanas; uma identidade grupal definida e organizada nos Terreiros de Candomblé que possibilitou vínculos parentais, agora não mais pautados no sangue e no nome de família, mas na capacidade de novos e complexos laços, tendo o culto aos ancestrais como principal meio de reconciliação (RIBEIRO, 2016). Assim, essa infância afrodescendente é instituída pelos elementos, símbolos, pelos saberes e fazeres do povo africano, seus ancestrais, “reorganizado” e “recriado no território baiano”⁸ e, para além dele, onde os afrodescendentes se fazem presentes.

Partindo desse pressuposto, a autora define os “princípios fundadores da infância afrodescendente” através da narração mítica dos elementos definidores dos Orixás. São os princípios definidores dessa infância afrodescendente: a reconciliação; a integração de novos padrões de convivência; o compartilhar da criação e da corresponsabilidade; a multiplicidade, a diversidade da vida, o rigor com simplicidade e delicadeza; a força, a inteligência, a justiça e o rigor; o acolhimento; o respeito a natureza. São esses os princípios fundadores da infância afrodescendente trabalhados cotidianamente nas comunidades religiosas de tradição africana, na tentativa de validá-los na prática de vida individual e coletiva dos afrodescendentes na Bahia. São os valores identitários construídos dentro do Terreiro e que são levados para fora dos seus muros, mas que a escola continua a ignorar, silenciando saberes e negando direitos.

Ao nos debruçarmos sobre as vivências das crianças praticantes das religiões de matriz africana, observamos em suas falas, que em suas escolas elas são “forçadas” a esconder dos colegas que são praticantes de religiões de matrizes africanas ou que frequentam o terreiro. Isso porque já haviam sido discriminadas por algum colega⁹. Em

⁸ SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância e afro-descendente: epistemologia crítica do ensino fundamental*. Salvador: EDUFBA, 2006. p 44.

⁹ Projeto de pesquisa - Espaços de Devoção, Religiosidade e Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: diálogos com territórios étnicos e seus sujeitos (UFF).



seus relatos, fica claro a omissão das professoras diante do fato, da intolerância religiosa, fazendo com que adotassem como estratégia de autodefesa o silêncio. Nesse caso, estamos diante de situações de preconceito que fazem da escola seu alvo principal. Agindo dessa maneira, a escola, principalmente seus gestores, legitimam as manifestações de intolerância religiosa, transformando o preconceito epistêmico numa prática pedagógica efetiva de apagamento étnico (QUINTANA, 2018).

Machado (1999) sinaliza que a educação sistêmica não valoriza os saberes das crianças praticantes de religiões de matrizes africanas. De acordo com a autora, o que está na cosmovisão do ‘povo-de-Orixá’ não está de modo algum nos propósitos da educação sistêmica. Essa postura da escola nega à criança afrodescendente o direito de ter sua história contada, negando-lhe também, o direito de ser reconhecida como indivíduo capaz de produzir conhecimentos. Na verdade, a escola privilegia outro tipo de saber como possibilidade: o saber do homem branco europeu. Como destaca Trindade (2013) a escola privilegia outro tipo de saber como possibilidade - o saber do homem branco europeu, e a criança afrodescendente tem que se sustentar sozinha nestas situações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005) indicam que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Trata-se de pensar um conceito de aprendizado cujos valores das comunidades tradicionais sejam levados em consideração a partir da inclusão da história e cultura do negro, da infância afrodescendente na escola da infância. Não se pede que a história contada até hoje seja retirada, mas que se acrescentem outras. Porque negar a história, a cultura de um povo é negar sua existência, fazendo com que as crianças negras tenham suas infâncias invisibilizadas, não representadas nos currículos escolares.

VIVÊNCIA E ESCUTA SENSÍVEL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Ao realizar seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança por meio do pensamento e da fala, Vigotski observa que a consciência do indivíduo tem a ver com liberdade, controle, e organização das ideias,



permitindo que este possa vivenciar e controlar o seu próprio mundo (internamente), e expressá-lo (externamente) por meio da palavra¹⁰.

Para o autor, a consciência, também, tem a ver com a ideia de autoria, pois quando o indivíduo passa a ter consciência, ele passa a entender que ele é autor no próprio mundo.

Pero lo más importante que sabemos sobre el desarrollo del pensamiento y el habla en el niño consiste que en determinado momento, a edad temprana (aproximadamente a los dos años), las líneas de desarrollo del pensamiento y el habla, que hasta el momento avanzaban separadamente, se cruzan, coinciden y dan comienzo a una forma completamente nueva de comportamiento, solo característica del hombre. [...] El niño, antes de la aparición de este período, también incorpora palabras sueltas que para él son estímulos condicionados o sustitutos de objetos, personas, acciones, estados o deseos. Sin embargo, en este estadio el niño conoce no más palabras que las que le han sido transmitidas por los que lo rodean. En cambio, ahora la situación ha pasada a ser esencialmente otra. El niño, al ver un nuevo objeto, pregunta cómo se llama. El propio niño tiene necesidad de la palabra y activamente se esfuerza por dominar el signo que corresponde al objeto, el signo que sirve para denominar y comunicar. Si el primer estadio em el desarrollo del habla infantil es, como acertadamente ha señalado Neumann, afectivo-volitivo por su significado psicológico, entonces a partir del segundo momento el habla entra em fase intelectual de su desarrollo. El niño de algún modo descubre la función simbólica del habla (STERN, 1922 apud VIGOTSKI, 2007. p 146-147.).

Para o autor, num primeiro momento a criança incorpora palavras soltas, que para ela são estímulos condicionados que servem como substitutos de seus desejos e ações, e no segundo momento, a criança passa a usá-las para denominar, comunicar, passando a entender sua função. Nessa perspectiva a criança precisa da colaboração do outro para fazer-se entendida e para entender o significado, e para significar as coisas. Na perspectiva de Vigotski, o outro assim como o meio, exercem um papel importante na formação intelectual da criança. De acordo com Prestes:

Vigotski baseia-se nas ideias de Piaget, focando seus estudos nas investigações do papel que a fala exerce no comportamento humano, principalmente na relação que existe entre a fala e o pensamento e, quando alude à escrita, refere-se à *pismennaia retch* (fala escrita). As críticas de Vigotski dizem respeito à atenção insuficiente que Piaget atribui à situação social em que a criança se encontra. Se a criança fala de forma egocêntrica ou socialmente, isso não depende somente da idade dela, mas das condições que estão à sua volta, nas quais se encontra. As condições da vida familiar, condições de educação são determinantes nesse caso (PRESTES, 2012. p 212).

¹⁰ A consciência faz parte do desenvolvimento humano e a ideia se realiza na palavra.



Portanto, é na relação entre a vivência da criança com as condições da vida familiar e comunitária do qual faz parte, que surge à criação. É nesse processo que estão depositadas as possibilidades de tomada de consciência da criança diante da descoberta de algo novo - a consciência de que a fala exerce a função de comunicar e nomear as coisas.

É importante frisar que para Vigotski o meio pode ser o mesmo, mas a vivência se dará de forma diferente entre crianças com idades diferentes. A idade da criança é importante, mas não determinante para a forma como ela vivencia uma situação. Para Prestes (2012) o ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. Para autora, do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças – uma de cinco meses e outra de cinco anos – embora estejam no mesmo espaço não vivenciam de modo equivalente ao ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a criança de cinco anos de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência e o ambiente social não é equivalente para ambas.

Vale frisar que o ser humano passa a ter consciência intelectual na relação com o outro ser humano, e fatores como: o meio social, idade, a forma como cada um vivencia uma situação e realiza uma tarefa diante de si, tem relação direta com seu desenvolvimento, com sua formação. É algo que está no grupo, no outro coletivo. Uma forma de relação possível somente graças à experiência alheia ou experiência social, onde o processo de humanização se dá por meio da unidade dialética entre a criança, o meio e a vivência.

Essa experiência fica guardada em nosso cérebro e ela é mudada preservando essa mudança. Nesse sentido o ser humano não é um mero reprodutor, pois ele não apenas reproduz a experiência vivida como cria algo novo. Para Vigotski:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009. p. 14).

Assim, podemos afirmar que é a relação entre pares, estabelecida por meio de suas vivências (relação com o meio ao qual ela faz parte) que possibilita sua humanização.

No caso das crianças praticantes das religiões de matriz africana, suas relações comunitárias (herança ancestral) devem ser vistas como espaço formador de humanidade. E por ter essa relação comunitária em um espaço ancestral, a criança praticante das religiões afro-brasileiras afirma sua humanidade em bases religiosas, culturais, sociais e históricas.

A vivência compartilhada e ancestral da criança praticante das religiões de matriz africana nos possibilita entender o lugar da infância de Terreiro no cotidiano de nossas escolas. Possibilita pensar a forma como essas crianças vivenciam sua religiosidade no chão da escola, seus saberes e fazeres ancestrais, elementos constituidores das suas identidades. Isto é, a forma como as crianças vivenciam sua religião, seus elementos símbolos, os saberes e fazeres do Terreiro, elementos constituidores da infância afrodescendente.

A diferença está por toda a parte, mas a forma como a nossa sociedade está estruturada visibiliza e valoriza apenas um certo saber e uma certa cultura. Esse modelo de sociedade tem a crença na democracia racial, de que o racismo não existe e que todos somos iguais, uma postura epistemológica sônica onde os saberes, a cultura dos negros e seus descendentes não são reconhecidos. Um movimento cujo objetivo consiste num apagamento étnico, acompanhado de uma desumanização e, conseqüentemente, do não reconhecimento de suas tradições e saberes. Nessa perspectiva, a forma como a nossa sociedade está estruturada se reproduz e agrava na escola à medida que estas questões não são vistas de forma crítica ou enfrentadas no seu cotidiano.

No entanto, apesar de passados quase vinte anos do advento da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, a cultura escolar da escola brasileira continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas ultrapassadas, que teimam e não dar fala e visibilidade às diversidades e diferenças que fazem parte do seu cotidiano. Santos e Machado (2008) observam que um dos grandes desafios da escola:

Consiste em proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes entre os sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Para isso, faz-se necessário garantir a formação continuada de professores cujas práticas



docentes conduzam o educando à autonomia intelectual, ajudando-o a alcançar vãos, levantar hipóteses, argumentar, discutir os erros, projetar, planejar e vincular os conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo (SANTOS e MACHADO, 2008, p 107).

Uma realidade que se legitima pelo reificação do mito da democracia racial que continua produzindo currículos que teimam afirmar que não existe racismo, intolerância religiosa, epistemicídio, extermínio físico e intelectual da criança afrodescendente. De acordo com Munanga:

Ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar de mito da democracia racial brasileira, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (MUNANGA, 2010, p 170).

Nesse contexto cínico e excludente as potencialidades das pedagogias alternativas advindas das comunidades negras e de suas tradições como coletivos constituídos pelas manifestações religiosas afro-brasileiras são imperativas na afirmação de nossos saberes ancestrais. Pois, além do fato da pedagogia de terreiro não ser reconhecida e valorizada pela escola, observamos que as crianças negras e suas infâncias não possuem representação nos currículos escolares, tendo suas identidades negadas. Por muito tempo ninguém se preocupou em colocar nas escolas brinquedos que representassem os negros, suas culturas e literatura (TRINDADE, 2013).

Diante deste contexto outras questões surgem: Qual o papel da escola? Qual o papel do professor? O que fazer com aquele incômodo que a criança negra sente, sem saber o que é, sem saber nomear quando é ignorada, rejeitada pelos colegas por sua cor, por seu cabelo, por ser de religião de matriz africana? O que a criança negra sente quando procura uma boneca, um boneco para brincar e só encontra, entre as opções bonecos e bonecas brancas? O que sente quando seus ancestrais são representados nos livros no lugar de subalternos, estereotipados, destituídos de cultura e saber? O que fazer quando essa criança encontra nos livros, no currículo escolar, a história de seu povo diminuída, fragmentada e à margem da história do branco europeu? E a criança branca, o que ela aprende vivenciando essas situações? Essas são questões difíceis de responder porque somente as crianças que vivem e viveram tal situação têm condições de dizer, de responder.



Para Vigotski (2007 e 2009) o que nos torna humanos é a relação com o outro e com o meio. Uma relação dialética, onde a vivência deve ser entendida como relação / unidade ser humano e meio! Entendemos que não é um caminho fácil de percorrer, mas um caminho possível, a partir de uma escuta atenta às diversas infâncias, a infância do sujeito encarnado, a infância da herança ancestral, a infância afrodescendente.

Além do conceito de vivência, também trabalhamos com a escuta sensível para melhor entendermos como se dá a relação terreiro/escola/infância afrodescendente, pois a escuta sensível apresenta a possibilidade de uma educação que valoriza a diferença e a diversidade à medida em que possibilita ao professor/a aprender enquanto ensina, tendo a escuta como princípio educativo, com inspirações na abordagem desenvolvidas pela “pedagogia da escuta” (RINALDI, 2014).

A escuta atenta envolve outros sentidos: o olhar, a fala, o movimento do corpo, o toque, a experimentação do novo, a entrega verdadeira, o olhar de novo, olhar com estranhamento uma realidade que parece estar dada, o olhar da curiosidade – que ao invés de respostas prefere as perguntas. Qualidades que encontramos nas crianças, porque elas escutam com as mãos, com os olhos, com a boca, com todo o corpo e sentidos.

A escuta também envolve o silêncio, o silêncio que só encontramos no tempo, no tempo que é demorado, sem compromisso com seu passar. O tempo da busca por novas experiências, da escuta interior e exterior. Porque escutar envolve formular questões e não obter respostas.

A escuta envolve o abandono das ideias preconcebidas, os juízos de valores, o preconceito em relação a outrem. O outro, assim como eu, é único! Tem sua história, fruto das relações nos lugares por onde passou, com as pessoas com quem conviveu no passado, e no presente com quem convive. É na relação entre mim e ele que nos tornamos humanos.

A escuta também está relacionada com o abandono das certezas, de que não dá conta e não tem como controlar as vivências das pessoas, as questões que a elas podem chegar, os caminhos percorridos por elas, fazendo com que uma mesma história fruída por diferentes pessoas vai ter diversos fins. São as diferentes visões e vivências compartilhadas entre todos que criam outras possibilidades. Ela é “como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas,



mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, paladar, audição e direção)” (RINALDI, 2014, p 124).

No caso da infância de terreiro, das crianças praticantes das religiões de matrizes africanas, o Terreiro de Candomblé é esse espaço de escuta, onde os indivíduos têm legitimidade para falar e ouvir, expressando suas próprias considerações sobre um tema, sobre sua condição. Uma escuta que valoriza a infância afrodescendente é aquela que pensa nos valores praticados no/pelo Terreiro como possibilidade de constituição humana. Não somente das crianças afrodescendentes, praticantes do Candomblé, mas também de toda comunidade à medida que esses valores são levados para fora de seus muros junto com seus praticantes.¹¹ Ou seja, saberes que são praticados no cotidiano do Terreiro e levados para outros espaços, porque estão encarnados no praticante, porque fazem parte de sua vida, porque são sua essência, e constituidores de suas vivências.

CONCLUSÃO: POR UMA ESCOLA QUE VALORIZA A INFÂNCIA AFRODESCENDENTE

Nas reuniões de trabalho do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (NEABI/Uenf) observamos que um dos maiores desafios para consolidação da Lei 10.639/2003 é inserir o protagonismo da infância Afrodescendente, em especial da infância de Terreiro, no campo das pesquisas sobre infância, e nos currículos da educação infantil. Isto é, levar em consideração esses elementos como possibilidade de compreender que infância é essa, e estender suas contribuições na constituição do próprio conceito infância, em sentido mais amplo. Entendemos que os estudos sobre a pré-escola – no que diz respeito à educação da criança – vêm se configurando nas últimas décadas em um campo de discussões sobre a importância de se valorizar as crianças afrodescendentes, suas infâncias, suas criações, suas formas de ser, de estar e pensar o mundo, de expressar-se. Numa perspectiva onde as instituições de educação infantil deveriam ser lugares de narrativa, criatividade, escuta atenta, vivências e experiência, portanto, espaço de humanização, de promoção de equidade e de acesso a diferentes produções culturais.

¹¹ Valores civilizatórios africanos, na nossa comida, na dança, no respeito às diferenças, no respeito à natureza, aos mais velhos – aqueles que possuem o saber porque viveu antes os ensinamentos, na convivência em espaço coletivo, no apreço pela oralidade.



O uso da escuta sensível defendida ao longo do texto, compreendida como princípio do trabalho pedagógico, é um importante meio para essa reflexão, pois possibilita o diálogo com todos os envolvidos, onde as crianças são cada vez mais reconhecidas e encorajadas a falar de sua história. Gerando uma confiança mútua onde todos têm o direito de ouvir e falar. Esses são caminhos possíveis para uma educação mais justa, uma educação libertadora voltada para a humanização do indivíduo.

Nesse sentido, o que fazer com aquele incômodo que a criança negra sente, sem saber o que é, sem saber nomear quando é ignorada, rejeitada pelos colegas por sua cor, por seu cabelo, por ser de religião de matriz africana? O que a criança negra sente quando procura uma boneca, um boneco para brincar e só encontra, entre as opções bonecos e bonecas brancas? O que sente quando seus ancestrais são representados nos livros no lugar de subalternos, estereotipados, destituídos de cultura e saber? O que fazer quando essa criança encontra nos livros, no currículo escolar, a história de seu povo diminuída, fragmentada e à margem da história do branco europeu? E a criança branca, o que ela aprende vivenciando essas situações? Essas são questões difíceis de responder porque somente as crianças que vivem e viveram tal situação têm condições de dizer, de responder.

Diante deste contexto outras questões surgem: Qual o papel da escola? Qual o papel do professor? Um caminho possível é o entendimento de que a infância é diversa justamente porque dentro dessa diversidade existe a individualidade, a do ser que é único, constituído de uma cultura que é diversa, complexa, por conter elementos advindos de diversas culturas, pois como observa Vigotski (2009), o que nos torna humanos é a relação com o outro e com o meio. Uma relação dialética, onde a vivência deve ser entendida como relação e unidade ser humano com o meio.¹²

Uma relação terreiro / escola / infância afrodescendente na perspectiva da escuta sensível apresenta como possibilidade uma educação que valoriza a diferença e a diversidade à medida em que possibilita ao professor/a aprender enquanto ensina, tendo a escuta como princípio educativo, com inspirações na abordagem desenvolvidas pela “pedagogia da escuta” (RINALDI, 2014). Nesse sentido, não podemos esquecer que essa escuta atenta envolve outros sentidos: o olhar, a fala, o movimento do corpo, o

¹² Entendemos que não é um caminho fácil de percorrido, mas um caminho necessário, a partir de uma escuta atenta às diversas infâncias, a infância do sujeito encarnado, a infância da herança ancestral, a infância afrodescendente.



toque, a experimentação do novo, a entrega verdadeira, o olhar de novo, olhar com estranhamento uma realidade que parece estar dada, o olhar da curiosidade – que ao invés de respostas prefere as perguntas. Qualidades que encontramos nas crianças afrodescendentes, na infância do terreiro, fruto de uma herança ancestral, onde se escuta com as mãos, com os olhos, com a boca, com todo o corpo e sentidos.

Dessa forma, nesse espaço de escuta é que os indivíduos têm legitimidade para falar e ouvir, expressando suas próprias considerações sobre um tema, sobre sua condição: (i) A escuta também envolve o silêncio, o silêncio que só encontramos no tempo, no tempo que é demorado, sem compromisso com o passar do tempo. O tempo da busca por novas experiências, da escuta interior e exterior. Porque escutar envolve mais formular questões que respostas; (ii) A escuta envolve o abandono das ideias preconcebidas, os juízos de valores, o preconceito em relação a outrem. O outro, assim como eu, é único! Tem sua história, fruto das relações nos lugares por onde passou, com as pessoas com quem conviveu, no passado e no presente com quem convive. É na relação entre mim e ele que nos tornamos humanos; (iii) A escuta também está relacionada com o abandono das certezas, de que não dá conta e não tem como controlar as vivências das pessoas, as questões que a elas podem chegar, os caminhos percorridos por elas. De que uma mesma história fruída por diferentes pessoas vai ter diversos fins. São as diferentes visões e vivências compartilhadas entre todos que criam outras possibilidades; (iv) A escuta como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, paladar, audição e direção).

Ao refletirmos sobre essas vivências, compartilhadas no meio e na relação dialética entre eles, é que chegamos à conclusão de que não faz sentido algum tratar desses saberes e fazeres de forma fragmentada, em dias “festivos” na escola. Assim, é preciso resgatar o sentido essencial da ação pedagógica, onde o educador tem um papel fundamental, pois é ele quem, na sua relação com as crianças, identifica necessidades, desejos, fortalece relações, planeja e promove atividades significativas com o uso de diversos recursos. A sua tarefa é “não só permitir que as diferenças sejam manifestadas, mas tornar possível que elas sejam negociadas e alimentadas por meio da troca e da comparação de ideias” (RINALDI, 2014. p 128).

Portanto, a partir das nossas discussões no NEABI/UENF, entendemos ser fundamental sair da “Clausura Plataforma Sucupira” e construir novas narrativas. A

participação na *Rede de Conversas* teve esse objetivo, apresentar uma nova perspectiva a partir dos conceitos de vivência (Vigotski) e de escuta sensível (Reggio Emilia), como contribuição para os sobre a infância de Terreiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÂ, Amadou Hampâte. Amkoullel, o menino fula. 3ª ed. São Paulo: *Palas Athena*, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 09-01-2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2005). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade. In: <www.mec.gov.br>.

CAROLYN, Edwards; GANDINI, Leila; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: *Penso*, 2016. v1 e v2.

SILVA, José Artur do Nascimento; MOREIRA DE OLIVEIRA, Julvan. A árvore é da vida, o saber é ancestral, a tradição é oral: Narrativas das crianças e negras quilombolas de Muquém, AL. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 273-300, ago. 2020.

LANDES, Ruth. A cidade das mulheres. 2. ed. Rio de Janeiro: *EDUFRJ*, 2002.

MACHADO, Vanda. Ilê Axé: vivências e invenções pedagógicas – as crianças do Opô Afonjá. Salvador: *EDUFBA*, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: *Cadernos Penesb – Periódicos do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: FEUFF, 2010, p. 169 a 204.

PRESTES, Zoia Ribeiro; ESTEVAM, Lucas Gago. Uma aula de LS Vigotski. *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução*, v. 100, p. 207-224, 2017.

QUINTANA, Eduardo. ÈKÓOLÉ: no candomblé também se educa. Jundiaí: *Paco Editorial*, 2016.

QUINTANA, Eduardo. Preconceito étnico e religioso na escola: (des)humanização e barbárie. *Revista Aleph*, n. 31, p. 119-135, 2018.

QUINTANA, Eduardo. Práticas de socialização no terreiro: possibilidades e desafios nos estudos das religiões de matrizes africanas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, p. 426-449, 2020.

QUINTANA, Eduardo; RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. Infância, candomblé e escolarização. *Revista Teias*, v. 17, n. 44, p. 223-236, 2016.

RIBEIRO, Jaqueline de Fatima. Infância e terreiro: um estudo de vivências de crianças que frequentam o espaço de uma religião de matriz africana. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

RINALDI, Carla. Pedagogia da escuta. In: RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: *Paz e Terra*, 2014.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. Infância e afrodescendente: epistemologia crítica do ensino fundamental. Salvador: *EDUFBA*, 2006.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). Africanidades brasileiras e Educação. Rio de Janeiro/Brasília. *TV Escola/MEC*. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamiento e habla. *Colihue Clássica*. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: *Ática*, 2009.

Recebido em: 15/04/2022

Aprovado em: 20/05/2022