



**THAIANNE RIBEIRO SALLES**

**DANÇANDO COM OXÓSSI: RELIGIOSIDADE, CORPO E  
PRODUÇÕES DE CULTURAS INFANTIS**

**LAVRAS – MG  
2019**

**THAIANNE RIBEIRO SALLES**

**DANÇANDO COM OXÓSSI: RELIGIOSIDADE, CORPO E  
PRODUÇÕES DE CULTURAS INFANTIS**

Monografia apresentada à  
Universidade Federal de  
Lavras, como parte das  
exigências do Curso de  
Educação Física, para a  
obtenção do título de  
Licenciada.

Prof. Dr.<sup>a</sup> Ellen Gonzaga Lima Souza  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2019**

*À memória de minha mãe, mulher de fibra e exemplo de vida. Pelo amor incondicional, dedicação e todo o carinho.*

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Hoje encerro mais um ciclo, mais uma etapa, parte de um caminho. Caminho esse que andei de mãos dadas com pessoas especiais.

Agradeço primeiramente ao Sagrado, por me manter firme diante dos atropelos e por me fazer melhor a cada dia.

À minha amada irmã Nine, obrigada por ser minha companheira de vida, por viver comigo todos os apertos e as alegrias. Por ser colo e ser treta (risos). Você é de longe o melhor que a vida me deu! Obrigada por acreditar em mim! Ao caçula Fubá, por existir, por ser chato e por ter um amor enorme por mim! Obrigada por muitas vezes financiar meus congressos! Eu amo muito vocês.

Ao meu pai, por ter me dado carinho, afeto e a vida. Por ser motivo de alegria e exemplo de compaixão. Te amo, Zé Fubá.

À minha amada Tia/Mãe Lúcia, você que foi e é colo desde que a Tetéia se foi. Obrigada por tanto amor e carinho, por ter sido presente e nunca ter soltado a minha mão. Te amo.

Aos Salles/Sales, nas pessoas do Vô Zico e Vó Maria, que sempre me acolheram e me trataram com muito carinho. Aos primos e primas, obrigada pelas alegrias compartilhadas! Eu amo vocês!

Aos Ribeiro, obrigada pelos que torceram por mim! Vocês são parte da minha história.

Agradeço à Cassiana, por ter acreditado em mim desde o Ensino Médio e ter me transformado nesse “monstrinho”. Você é sensacional!

Ao Alexander Calacio e Débora Bravo, pela amizade construída nesses anos! Vocês são muito queridos por mim, além de, junto com a Letícia, formarmos o melhor grupo! Meu muito obrigada por todo o companheirismo possível. Vocês foram parte importante neste processo.

À minha metade acadêmica, Letícia, obrigada por tanta sintonia (risos). Fomos e somos uma dupla fantástica. Crescemos profissionalmente juntas e ainda seguimos. Espero que nossos caminhos se cruzem durante nossa caminhada professoral.

À Larissa, por toda vez que puxou minha orelha e por todo abraço gostoso, quando era possível (risos). Obrigada por toda alegria, carinho e amor que dividimos na graduação e que ainda vive em nós!

À Valéria, por todo empenho e paciência durante o processo de elaboração deste trabalho. Sigamos o nosso caminho de mãos dadas!

Ao meu querido professor Raoni, por todo ensinamento transmitido através do PIBID. Por ter sido companheiro e amigo. Você é um belíssimo exemplo para mim! Aproveito para agradecer ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Docente), por ter me oportunizado um crescimento profissional inenarrável. Aprendi, aqui, a arte do ser docente. Obrigada Capes!

À querida Wilma, ekedji de Ogum e filha de Oxóssi, pela generosidade e carinho de me acompanhar durante a produção deste trabalho.

À ekedji Ellen, por ter me apresentado o candomblé e por me orientar.

Ao *Hércules*, Omo Osossi, que com tanta leveza e espontaneidade fez possível o pensar e a elaboração deste trabalho.

Meu sincero obrigada, pessoas!

*“Acho que essa será uma luta infinita e as vitórias que conquistamos permitem  
imaginar novas liberdades. Acredito que cada geração vai criar novos significados  
sobre o que é ser livre”*

*Ângela Davis*

## RESUMO

A(s) cultura(s) produzida(s) pelas crianças é de suma relevância e importância para o alargamento do cenário sociocultural; ligada aos aspectos do simbólico, a cultura agrega em seu repertório gestos, costumes, questões ligadas à vestimenta e culinária, ritos que são particulares, religiosidade, dentre outros. Nesse sentido, o presente trabalho de conclusão de curso problematiza o processo de produção de cultura(s) das crianças e como elas externalizam, a partir da representação interpretativa, tendo como pano de fundo a religiosidade e o corpo, permitindo dialogar com a Lógica Exúlica. Assim, o objetivo é pensar o movimento de produção e compartilhamento dessa cultura na Educação Infantil. O estudo se caracteriza por sua natureza aplicada, com objetivos exploratórios, de abordagem qualitativa, alinhando-se às noções básicas da Fenomenologia da Percepção, de Merleau-Ponty; seu procedimento é técnico documental. Foi analisado um vídeo de 2018, com uma representação de dança ligada à religiosidade, de uma criança de 5 anos, da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Culturas Infantis. Lógica Exúlica. Corporeidade. Educação Física.

## **ABSTRACT**

The study of culture(s) produced by children is very important and relevant in order to widen our socio-cultural scenario. Being connected to symbolic aspects, culture includes a repertory of gestures, habits, clothing, culinary traditions, rites and religion among other things. Starting from these premises, this dissertation problematizes the process of culture(s) production among children and analyzes their ways of expressing within the framework of religiosity and the body, allowing a dialogue with the *Lógica Exúlica*. Therefore, this work aims at rethinking the production and sharing of this type of culture(s) in early-childhood education. This study is characterized by its applied methods, its experimental objectives and qualitative approach. Moreover, it aligns with the basic notions of the Phenomenology of perception by Merleau-Ponty and with the documentary techniques. I analyzed a video recorded in 2018 addressing the dance representation, connected to religiosity, of a 5 years old child in Early Childhood Education.

**Keywords:** Childhood Cultures. *Lógica Exúlica*. Corporeity. Physical Education.



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	11
2 OBJETIVO.....	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO .....	14
3.1 ENEGRECENDO CULTURA (S).....	14
3.2 DA LEI 10.639/03 E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA .....	16
3.3 PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS .....	19
3.4 A RELIGIOSIDADE E O CORPO – “EXULIZANDO” .....	20
4 METODOLOGIA .....	24
5 CONHECENDO OXÓSSI.....	26
5.1 O CAÇADOR .....	26
5.1.1 ARQUÉTIPO .....	27
5.2 DESCREVENDO A DANÇA DE OXÓSSI .....	28
5.2.1 DOS ASPECTOS DA RELIGIOSIDADE.....	29
5.2.2 A DANÇA COMO LOUVAÇÃO NO/DO CANDOMBLÉ.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS .....	35

## 1. INTRODUÇÃO

Nascida e criada em Lavras- MG, filha de Liziete, doméstica e cozinheira, e de José Tomás, serralheiro. Tive todo meu processo formativo na esfera pública de ensino. Atravesso barreiras do cotidiano me (re) descobrindo e me (re) afirmando enquanto sujeita. Sempre almejei a Universidade Federal, mas nunca a Educação Física, tampouco a Educação; transitei em outros espaços, fui das Ciências Agrárias à Fisioterapia, porém, estabeleci morada onde nunca havia pensado.

Ingressei na Universidade Federal de Lavras por intermédio do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio -, no segundo semestre de 2014; lembro, como se fosse hoje, da alegria da minha mãe com tal aprovação. Ainda ouço sua voz ecoando em meus ouvidos: "- você vai ser a melhor professora que eu já vi, faça o curso como se fosse a coisa que você mais queria". Minha mãe faleceu em março de 2015, foi a primeira vez que pensei em desistir, mas, também, foi de onde tirei forças para continuar, pela minha ancestralidade.

Tornei-me bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e comecei a me movimentar para estar sempre no "chão" da escola, buscando uma maior fidedignidade durante meu processo de formação docente. Foram três anos de uma experiência transformadora.

Pensando em novas pedagogias e metodologias, a fim de “quebrar” com a lógica eurocêntrica que atravessa a educação, me foi possível integrar o grupo de estudos LAROYÊ -Culturas infantis e Pedagogias descolonizadoras. No desafio e compromisso diário de me orientar, não só como mulher, mas como parte da comunidade LGBTQ+, desde a academia e nos demais espaços sociais, permitindo-me buscar o entendimento e a formação para uma educação equânime, participei do FESEX -Relações entre a Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente.

Com os cortes recorrentes de verba no setor Educação, houve uma reformulação no edital do PIBID, o que culminou na minha saída e logo na participação do PIBIC (PIBEF) – Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas, na área de Educação Física.

Encerro minha caminhada na graduação como Bolsista do Programa de Residência Pedagógica.

Ao me aproximar da(s) cultura(s) produzida(s) pelas diversas infâncias e perspectivas de descolonização por intermédio do LARROYÊ, envolvi-me também com as religiões de matriz africana, no caso, o candomblé.

Vivenciando o candomblé há um ano no Instituto Cultural, Religioso e Educacional – Orixás (EGBE IRE-O), e acompanhando o movimento das crianças da/na casa, surge o interesse pela temática, corpo cultura e religiosidade.

Nessa intenção de entrelaçar corpo, cultura e religiosidade, sendo *Hércules* uma criança negra do terreiro, com 5 anos, que frequenta a escola pública na Educação Infantil e tem como sagrado o candomblé. No dia 03 de dezembro de 2018, a professora de *Hércules*, que é candomblecista, gravou um vídeo, no qual a criança em questão faz uma representação da louvação ao Orixá<sup>1</sup> Oxóssi dentro da sala de aula.

A discussão que tangencia o presente trabalho de conclusão de curso advém das produções e representações do universo infantil. Nesse sentido, como se dá o processo de produção cultural das crianças através de seus corpos, e como essa cultura é pulverizada para outros espaços, inclusive na Educação Infantil?

No intento de pensar essa problemática, parte-se do pressuposto de que o (re)criar da criança, que acontece de diferentes formas, dispondo da pluralidade e espontaneidade, envolve uma produção e visão de mundo, uma construção da realidade, a transformação do tempo e do espaço em que ele pode acontecer. As idiosincrasias<sup>2</sup> da infância são contextualizadas socioculturalmente, redimensionadas e transformadas por essa cultura na qual estão inseridas, contribuindo, assim, para sua reinterpretação e transformação (CORSARO, 2009).

Ainda são escassos os trabalhos voltados para investigar a interpretação de cultura(s), no que tange à religiosidade em contextos diversificados, e também no ambiente escolar, devido ao negligenciamento de outras culturas não urbanas ou não euro-americanas. Esse fato representa e abre uma lacuna importante para a compreensão do mundo lúdico, simbólico e representativo da criança em suas peculiaridades e especificidades, no intuito de não ser pautado na generalização e em bases apenas de uma cultura étnica dominante.

---

<sup>1</sup> Divindade cultuada nos rituais de matriz africana.

<sup>2</sup> Particularidade comportamental e própria de um indivíduo ou de um grupo de pessoas.

## **2 OBJETIVO**

A partir da análise do conteúdo do vídeo referido acima, e com o intuito de contribuir para uma ampliação do pensar a Educação Infantil como um local de oferta de cultura(s) para as crianças, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar, a partir dos aspectos de Representação Interpretativa, da Cultura de Pares e a da Lógica Exúlica, o movimento inverso, da criança para com a instituição, mostrando como que, com seu corpo e suas vivências culturais, a criança em tela lança os valores civilizatórios e culturais para dentro da instituição.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 ENEGRECENDO CULTURA (S)

O indivíduo, ao internalizar e se apropriar da realidade física em que está inserido, busca compreender os conteúdos que foram transmitidos pelos outros e de como este passou a participar e adquirir experiências.

Em sua origem, cultura significa cultivo e cuidado, que inicialmente era dedicado à terra, passando pela puericultura no trato com as crianças e alcançando o sagrado com o culto.

Em uma primeira definição, Tylor (*apud* THOMPSON, 2000, p.171) apresenta a cultura como um

Conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente. Estas crenças, costumes, etc., formam um “todo complexo” que é característico de uma determinada sociedade, diferenciando essa sociedade de outros lugares e épocas diferentes

Para Ferreira Santos (2004, p.61), a cultura é compreendida como “Um universo de criação, transmissão, apropriação e interpretação dos bens simbólicos e suas relações”. Completa ao afirmar que “o que caracteriza as diversas formas de cultura são os processos simbólicos envolvidos no ato criativo, assim como aqueles envolvidos em nossa capacidade de nos apropriarmos de seus conteúdos, sentidos e significados” (p.38),

A cultura é esse conjunto inter-relacionado de diversos fatores, que são adquiridos e modificados (ou não) ao longo do tempo, caracterizando determinada sociedade, e que se diferencia entre lugares e épocas.

Marilena Chauí (2008, p.57) estende esse conceito, afirmando que cultura é

(...) produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte.

As diferenças físicas, biológicas e as que são passíveis de observação, como a natureza, são produzidas e interpretadas a partir de uma perspectiva cultural. Nesse sentido, entra-se nos domínios do simbólico, em que são construídas as diferenças étnico/raciais. Assim, o corpo é sempre uma representação social, de ser e estar, por isso não há processo totalmente biológico que no que tange ao comportamento humano (RODRIGUES, 1986).

Trilhando caminhos de africanidade e (re) criação, Lima afirma que

Africanidades brasileiras são repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente (re) construídos e vivenciados e que vêm sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos da história os repertórios sóciohistóricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem (2008, p. 154)

A cultura negra pode ser interpretada como um viés da cultura que é produzida e construída por um determinado grupo étnico/racial, não elaborada de forma desacompanhada, mas em contato com outros povos, como afirma GOMES (2003, p.77). Para a autora, a cultura negra

possibilita ao negro a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito a uma consciência cultural, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Definida ainda de forma objetiva como “herança ancestral africana recriada no Brasil, orienta e traz inspiração para os negros da diáspora<sup>3</sup>. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/*griôts*, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo. (p.79)

Nesse sentido, Santana (2007, p. 14-15) afirma que o legado africano se dispõe nas “[...] expressões presentes no vestir e comer, nas palavras cotidianas, nos funerais, nas irmandades, nas folhas sagradas [...]”. Ampliando esse “conceito”, podemos acrescentar o legado da diáspora, a religião e o trato com corpo, as formas de resistências, os terreiros

---

<sup>3</sup> Separação de um povo ou de muitas pessoas, por diversos lugares, geralmente causada por perseguição política, religiosa, ética ou por preconceito.

de candomblé, culturas presentes e rememoradas nas ruas, escolas, comunidades e diversos outros espaços e que precisam ser experimentadas.

Entende-se que a cultura de um povo é constituída por seus costumes, adornos, rituais, gestos, alimentação, dentre outros aspectos e valores, que são carregados de simbologia e sentidos e é um mecanismo de orientação das ações humanas e de resistência a um processo de dominação imposto por uma perspectiva colonial, como nos adverte Silva (2005, p. 21), precisamos “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”.

### **3.2 DA LEI 10.639/03 E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

A Educação é uma grande ferramenta no processo de formação e socialização do sujeito. A Lei 10.639, sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em sua resolução a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino, sejam privadas ou públicas, e em todos os segmentos da rede básica de ensino. Alterada em 2008, é incorporado à lei o ensino de História e Cultura Indígena. A lei também institucionalizou o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro).

A Lei 10.639/03 movimenta a elaboração do currículo oficial, campo de grandes disputas ideológicas e políticas, possibilitando durante o período formativo do sujeito a apropriação do que lhe é ofertado por esse currículo. A Lei apropria ao aluno/aluna negro/negra o (re) conhecimento, pertencimento e a valorização de parte de sua cultura, movimento importante na construção identitária desses educandos/as. Torna possível o desmantelamento do atual perfil educacional, eurocêntrico, excludente e violento.

Faz-se necessário o cumprimento da Lei para a valorização cultural das matrizes africanas, que marcam de forma intensa a pluralidade cultural brasileira, sendo passível de resignificação. Para além, a Lei pauta as relações sociais na igualdade de direitos e respeito às diferenças.

A Lei tem como base três princípios;

- *Consciência Política e Histórica da Diversidade*, que encaminha para uma:

[...] igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem

grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados. (BRASIL, 2004, p.18).

*-Fortalecimento de Identidades e de Direitos*, que nos direciona para:

[...] o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p.19).

*- Ações Educativas de Combate ao racismo e a Discriminações*, que é compreende-se como:

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnicoraciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.19).

Corroborando com a Lei e a fim de auxiliar na formação dos docentes, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Parecer CNE/CP 003/2004, que viabiliza a superação das desigualdades sociais presentes na educação básica, em sua completude,



a partir do (re) conhecimento da diversidade cultural, visando a novas estratégias pedagógicas e atrelada a novas políticas educacionais, sendo necessário contemplar temáticas que envolvam identidade racial, de gênero e sexualidade, corpo, autoestima, autonomia, resistência e particularidades dos povos africanos.

Particularidades essas que permeiam o universo dos saberes, tornando-se potenciais no processo de ensino-aprendizagem, aventando novas pedagogias a partir dos valores civilizatórios africanos<sup>4</sup>: Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade e o Axé (energia vital), enaltecendo a história e cultura africana (TRINDADE, 2010)

Por fim, a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nos currículos da Educação Básica é marcada por decisões políticas, gerando grandes movimentos pedagógicos e na formação docente, carregando notas de políticas de reparação, de reconhecimento, valorização e de ações afirmativas. Enfatiza a consciência política e histórica da diversidade, fortalecendo identidades e possibilitando o (re)conhecimento de direitos.

Em conjunto com os agentes que a compõem, a escola é um ambiente rico no que tange à produção cultural, ponto importante para a formação do repertório infantil, que interfere nas representações culturais. Compreende-se a escola como um lugar de culturas pela produção que ali existe a partir de seus pares: cultura infantil, juvenil e adulta.

A escola exerce o papel de ventilação das culturas, pois tem como função social oferecer o que sócio-historicamente foi produzido pela humanidade, possibilitando o conhecer, o fruir e usufruir das diversas formas de cultura. Nesse sentido, segundo Lima e Trindade (2009, p. 34), “a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades, favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória”.

---

<sup>4</sup> A esse respeito, cf; TRINDADE, A. L. *Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira*.

### 3.3 PRODUÇÃO DE CULTURAS INFANTIS

William Corsaro, após realizar pesquisas com crianças da então pré-escola, em 2006 e 2009, passa a fornecer grandes contribuições para o entendimento da relação entre cultura e brincar. Nesse sentido, o autor apresenta o conceito de reprodução interpretativa, um dos elementos centrais de sua teoria, que levou à definição de cultura de pares. A cultura infantil de pares é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (CORSARO, 2011 p.151), sendo algo público e performático, que se constrói junto. Por tanto a criança torna-se membro da sua cultura, a partir da produção e participação conjunta do mundo em que está situada, experimentando o que é caracterizado como “de adulto” por intermédio do mesmo.

A expressão reprodução está além da simples imitação ou da mera internalização apática da cultura adulta pelas crianças; ao brincar e (re)criar, a criança contribui ativamente para a expansão, produção e mutação cultural, ao passo que suas infâncias são afetadas pelas culturas que permeiam seus espaços sociais (CORSARO, 2009).

Ainda em Corsaro, devido à crença de que o repertório cognitivo da criança é reduzido, dando-se crédito apenas ao imaginário, ela é assediada por diversas formas de cultura, muitas vezes dificultando sua assimilação. Diante desse leque, levando em consideração o aspecto simbólico, a criança sofre influência da mídia, da literatura, das histórias infantis e das figuras míticas e lendas; quanto ao material, a criança se afeiçoa com os objetos palpáveis, passíveis de ressignificações.

Clark (*apud* CORSARO, 2011, p.143) apresenta duas maneiras, respectivamente, de como a criança afeta o processo cultural:

a associação das crianças com certos valores culturais (incluindo a natureza, bem como a capacidade de admirar e temer) dá a elas a influência implícita dentro das práticas rituais (2) as vivências afetam diretamente as práticas culturais por meio de suas ações.

Diante do exposto, é a representação que permite a inserção da criança na esfera cultural, possibilitando a sua extensão.

Em concordância, Willian Corsaro (2011) apresenta o conceito de “reprodução interpretativa”, que é ato de tomar a cultura para si de forma criativa, o que chama de Reprodução interpretativa, constituindo-se do movimento em que as crianças se apropriam de forma criativa das informações que compõem o mundo adulto para produzir de forma única a cultura de pares. É com esse movimento que se estende de fato o rol de

cultura (s), em que os conceitos são questionados e modificados, significados são reinterpretados e surgem novas maneiras de ler a cultura. A Reprodução Interpretativa é orientada por três aspectos: (1) a apropriação criativa das informações e o conhecimento proveniente do mundo adulto; (2) a produção e a participação das crianças entre si; (3) e as contribuições de reprodução da cultura adulta.

A palavra “reprodução”, trazida na expressão, reforça o quanto o público infantil é coagido pelos alicerces sociais das diversas instituições culturais, sociais e políticas, até chegarem à fase adulta. Porém, com a palavra “interpretativa”, o autor enfatiza que as crianças, ao se apropriarem da cultura com a qual têm contato, tornam-se sujeitos ativos no que tange à mudança cultural e social, reelaborando o que interpretam.

### **3.4 A RELIOSIDADE E O CORPO – “EXULIZANDO”**

Advindas da diáspora africana, junto com os negros e as negras que foram traficados de África, firmada numa perspectiva religiosa de resistência à opressão de busca constante de valorização negra e de seu patrimônio cultural, resistindo também à exclusão e marginalização, as religiões de matrizes africanas ressignificam os cultos que ocorriam originalmente em África. Com uma pluralidade religiosa que se justifica pela variabilidade dos grupos étnicos, preservando vários elementos.

O candomblé, em sua especificidade, se (re)organiza e se adapta para manter viva a rica herança dos cultos aos Orixás, seres de força que carregam o poder da natureza. O candomblé apresenta-se repleto de simbologias, a fim de explicar o passado através de mitos, cânticos, danças circulares e rituais ancestrais; a transmissão do conhecimento se dá por meio da oralidade. Para Verger (1997, p.30), o Candomblé é um

pequeno mundo cheio de tradições, onde as questões de etiqueta, de direitos, fundamentadas sobre o valor dos nascimentos espirituais, de primazias, de gradação nas formas elaboradas de saudações, de prosternações, de ajoelhamentos, são observadas, discutidas e criticadas apaixonadamente; nesse mundo onde o beija-mão, as curvaturas, as diferentes inclinações da cabeça, as mãos ligeiramente balançadas em gestos abençoadores representam um papel tão minucioso e docilmente praticado.

O autor direciona o olhar para a construção cultural da religiosidade afro, que é multifacetada, na qual a tradição sobressai em relação ao imutável, sendo possível ser quem verdadeiramente se é. O candomblé se constrói no campo das experiências do que é vivenciado, tornando-se possível contextualizar com a particular visão de mundo.

Para os candomblecistas, o sagrado se desvela nos arranjos do mundo. É um legítimo encontro da vida com o sagrado, pois as experiências vivas que ocorrem no terreiro brotam e afloram em outros espaços e instantes de vida. Os valores, gestos, gostos, desejos, as escolhas construídas pelo viver com o sagrado, tudo está inscrito no corpo. O que o corpo manifesta e projeta tem aproximação com a sacralidade, pois a cultura Iorubá<sup>5</sup> não opera na lógica binária ou na dicotomia. Contemplar o que carregamos em nós é necessário para elaborarmos como nos expressamos em espaço/tempo, no tocante às relações sociais.

Não há um “esquema” pronto de se aprender cultura, esse aprendizado acontece por intermédio do corpo, desde os princípios da oralidade às diversas formas de manifestações por ele (corpo) produzidas. O corpo aqui é referenciado e representado por um corpo infantil, é um corpo que dança, canta, brinca, produz, é um corpo que também ritualiza no candomblé (e não só), é um corpo que celebra e vive os Orixás enquanto divindades.

Esse corpo resgata a ancestralidade, conecta-se com a natureza, valoriza sentidos, signos e simbologias que de forma plural (re)interpretam o mundo em que vive. É um corpo constituído de história e agrega a dimensão do sensível. Na intenção de alinhar e entrelaçar o corpo com a religião na produção de cultura da criança torna-se uma busca por valorização de símbolos, e a expressão corporal é um convite ao resgate da sensibilidade, da releitura de mundo.

No candomblé, o corpo assume um lugar de sagrado, de natureza.

No candomblé, ele é concebido como um verdadeiro altar vivo, e em comunicação contínua com o mundo da natureza que o abrange. A sua forma, as suas cores, a sua postura o ligam à natureza (SANTOS, 2001, p.44)

Entende-se então o corpo como algo simbólico, que é completamente envolvido com o mundo que expressa e é completamente vivo; reconhece em si o sagrado e a sacralidade no mundo e no outro. Esse corpo que possibilita manifestações e experiências faz projeções dos seus valores, sentidos e significados. Dança consigo, dança com o outro. Faz sua dança, e dança com e para os que lhe antecederam, criando então novas formas de ser e estar no mundo; é a condição de ser corpo que propicia tantas possibilidades e projeções.

---

<sup>5</sup> Cultura mantenedora da memória ancestral africana. Compreende o território africano em parte da Nigéria, do Togo e do Benim. Há dez dialetos principais, com dominância do Òyò.

Assim, é possível partilhar da ideia de que o corpo do Candomblé é um corpo que também é capaz de extrapolar regras sociais, é um corpo que transgride as normas, é capaz de se desviar das forças opressoras e criar frutíferas e diversas rotas de ser corpo.

Para expandir as discussões e dialogar a respeito dos processos de produção de cultura infantil, Souza (2016), em sua tese de doutoramento, intitulada *Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam*, observa a produção de cultura das crianças que frequentam um terreiro de candomblé, na região norte da cidade de São Paulo. Para melhor compreensão desses processos, Souza apresenta a *Lógica Exúlica*<sup>6</sup> com uma pedagogia descolonizadora a fim de colocar a criança como protagonista de suas experiências e criações.

A esse respeito, a autora traz Exu<sup>7</sup> para melhor representar as crianças pela sua multiplicidade de linguagens. Exu, Orixá que carrega em seu arquétipo a totalidade, o ser indivisível. Carrega consigo o princípio da expansão de tudo que existe; sem ele viveríamos o profundo estado estático, a vida não aconteceria. Exu, “apesar de vários, possui uma única origem e natureza, e explica também seu princípio dinâmico e seu modo de autoexpansão e multiplicação. Exu é uno e infinitamente multiplicável” (SANTOS, 2014, p.27).

Os caminhos de Exu e das crianças se entrelaçam e se tornam únicos quando os dois se transformam algo que já está dado:

A criança cria a partir do concreto, lembrando que palavras na lógica exúlica são concretas; ela vive a brincadeira e ao viver ela torna-se brincadeira e brinquedo; adultos viram objetos e objetos viram humanos, tudo depende das verdades por elas estabelecidas e acertadas em seus códigos próprios (SOUZA, 2016, p.160)

Ao assumir a Lógica Exúlica e todo seu potencial enquanto pedagogia descolonizadora, a autora nos convida a (re) pensar as ações e os limites de nossa adultez. A criança, assim como Exu, atua em outro(s) tempo(s) e espaço(s), chamando a atenção para o novo, o (re) criado a todo o tempo.

Há uma circularidade implícita na lógica exúlica, e isso é o que traz pluralidade às epistemologias das crianças, pois para nos conectarmos

---

<sup>6</sup> A esse respeito: SOUZA, E. de L. *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo OxéIbáLatam*.

<sup>7</sup> Orixá mensageiro, dono das encruzilhadas e guardião da porta de entrada da casa.

com elas é exigido que nos transformemos, ou seja, mudemos a postura corporal à qual fomos habituados e doutrinados e passemos a olhar o mundo como se fosse a primeira vez que estivéssemos presentes nele, até porque a cada minuto o mundo se refaz. (ARAÚJO, P. C; SOUZA, 2018, p.152)

No intento de compreendermos de forma plena a “Lógica Exúlica”, a autora estabelece as seguintes posturas dinamizadoras:

- a) Acolhimento: receber as crianças em sua ancestralidade dispostas a compreender suas epistemologias, isso exige na lógica exúlica romper com a noção de tempo e espaço, pois o mais velho não é necessariamente o mais experiente;
- b) Cumplicidade: dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros, construindo com estes/as relações circulares pautadas, que implica na lógica exúlica em considerar que a infância trata-se de um estado e, por isso, pode um adulto ser infantil enquanto aprende-ensina-aprende, e pode ainda viver múltiplas infâncias em si mesmo na sua corporalidade;
- c) Transformação: destinar com as crianças outras finalidades a ações e objetos não estabelecidas socialmente, considerando por meio da lógica exúlica o poder materializador das palavras, sendo esta sempre concreta independente da escrita, por isso há que se comprometer com o que se expressa seja ouvindo ou proferindo, através da oralidade. (SOUZA, 2016, p.34).

Entende-se então que na lógica exúlica a criança está em seu estado de agora, é protagonista. Ela fala e precisa ser ouvida, come, cria e recria, faz e refaz, ela é um agente fomentador de cultura(s). Cabe a nós, adultos, nos recolocarmos nesse novo mundo que é gerado por essas crianças, afinal, o mundo está acontecendo. (ARAÚJO, P. C; SOUZA 2018).

## 4 METODOLOGIA

Este trabalho se enquadra em uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos exploratórios, de abordagem qualitativa e procedimento técnico documental. Caracteriza-se por ser um estudo descritivo, cuja unidade de análise foi a representação religiosa por meio da criança. A utilização da ideiação de evento ou de uma atividade como unidade de análise permite que este seja visto como potenciais transformadores de ambientes, ao envolver pessoas em realizações socioculturais, utilizando e estendendo os artefatos e as práticas culturais herdados de gerações anteriores (MOURA, 2005).

Portanto, a pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc, para desemaranhar o fenômeno que está vivenciando”. Tal pressuposto entrelaça-se aos princípios básicos da abordagem de Maurice Merleau – Ponty (2011) acerca da Fenomenologia da Percepção, para a qual o corpo é o primeiro plano para reflexão, revelando como o homem percebe o mundo e a si mesmo. Seus estudos alinham novas reflexões a respeito do corpo, trazendo um olhar mais sensível e ampliado para manifestações corporais. A descrição é ponto-chave na Fenomenologia, o caráter qualitativo se expressa nas vivências percebidas nas expressões que são passíveis de diversas interpretações. Grosso modo, a descrição de algo experienciado permite uma análise a partir do próprio fenômeno.

A Fenomenologia, enquanto abordagem, valoriza os gestos, o sensível, a percepção do corpo, colocando em jogo os sentidos, a interpretação no que tange ao (in)visível. Para o autor:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2011, p.18).

Para que este estudo fosse possível, foi realizada uma análise fílmica da representação do Orixá Oxóssi no ambiente escolar, por intermédio de uma criança da Educação Infantil. Foi utilizado o pseudônimo de *Hércules* (o nome foi escolhido pela criança, justificando ainda que escolheu Hércules porque é filho de Zeus; é importante salientar que *Hércules* concordou em participar deste trabalho, do início ao fim.)

*Hércules* tem 5 anos, estuda em uma escola de Educação Infantil e frequenta uma comunidade da cultura do candomblé. Na perspectiva candomblecista, *Hércules* tem Oxóssi como seu Orixá, que tem inscrito em seu arquétipo a qualidade de caçador e de “guardião” das matas.

O instrumento utilizado para a realização do trabalho será a Análise de Conteúdo (AC); aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções acerca de determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977). A realização desta pesquisa se deu por meio de análise fílmica.

Segundo Powell, Francisco e Maher (2004) “o vídeo é um importante e flexível instrumento para coleta de informação oral e visual. Ele pode capturar comportamentos valiosos e interações complexas e permite aos pesquisadores reexaminar continuamente os dados” (p. 86). Por meio desta análise é possível capturar nuances da fala e do comportamento verbal e não verbal.



## 5 CONHECENDO OXÓSSI

### 5.1 O CAÇADOR

Dentro da cultura Iorubá, que compreende o território africano em parte da Nigéria, do Togo e do Benim, esse orixá é cultuado na antiga cidade de Ketu, no Benin, na região do Golfo da Guiné, costa Ocidental da África. Em dias atuais, praticamente não existe o culto a essa divindade, pois a nação Ketu foi praticamente eliminada pelas tropas do rei de Daomé em meados do século 19. Quem sobreviveu foi traficado ao Brasil como escravo e aqui continuou e espalhou o culto a essa divindade. Hoje são poucos os Omo Oxóssi<sup>8</sup> em África, enquanto, no Brasil, são numerosos em toda casa de Candomblé.

Considerado rei de Ketu, Oxóssi foi o caçador de uma flecha conseguiu matar o grande pássaro das feiticeiras assim como conta um de seus itãs trazido por Prandi (2015, p.113-114)

Todos os anos, para comemorar a colheita dos inhames, o rei de Ifé oferecia aos súditos uma grande festa. Naquele ano, a cerimonia transcorria normalmente, quando um pássaro de grandes asas pousou no telhado do palácio. O pássaro era monstruoso e aterrador. O povo, assustado, perguntava sobre sua origem. A ave fora enviada pelas feiticeiras, as Iá Mi Oxorongá, nossas mães feiticeiras, ofendidas por não terem sido convidadas. O pássaro ameaçava o desenrolar das comemorações, o povo corria atemorizado. O rei chamou os melhores caçadores do reino para abater a grande ave. De Idô, veio Oxotogum com suas vinte flechas. De Morê, veio Oxotogi com suas quarenta flechas. De Ilarê, veio Oxotadotá com suas cinquenta flechas. Prometeram ao rei acabar com o perverso bicho, ou perderiam suas próprias vidas. Nada conseguiram, entretanto, os três *odés*. Gastaram suas flechas e fracassaram. Foram presos por ordem do rei. Finalmente, de Irém, veio Oxotocanxoxô, o caçador de uma só flecha. Se fracassassem seria executado junto com os que o antecederam. Temendo pela vida do filho, a mãe do caçador foi até o babalaô e ele recomendou à mãe desesperada fazer um *ebó* que agradasse às feiticeiras. A mãe de Oxotocanxoxô sacrificou então uma galinha. Nesse momento, Oxotocanxoxô tomou seu *ofá*, seu arco, apontou atentamente e disparou sua única flecha. E matou a ave perniciososa. O

---

<sup>8</sup> Filho de Oxóssi

sacrifício havia sido aceito. As Iá Mi Oxorongá estavam apaziguadas. O caçador recebeu honrarias e metade da riqueza do reino. Os caçadores presos foram libertados e todos festejaram. Todos cantaram em louvor a Oxotocanxoxô. O caçador Oxô ficou muito popular. Cantavam em sua honra, chamando-o de Oxóssi, que na língua do lugar quer dizer “ O Caçador Oxô é Popular”. Desde então Oxóssi é seu nome.

Filho de Iemanjá<sup>9</sup> com Oxalá<sup>10</sup>, irmão mais novo de Exu e Ogum<sup>11</sup>. Aprendeu a caçar e abrir caminho nas matas com seu irmão, Ogum, que transmitiu esse ofício a ele após um ataque à aldeia, quando Oxóssi ficou sem reação. Pai de Logunedé<sup>12</sup> com Oxum.

Caçador responsável e diligente que provê o alimento para casa, aquele que ajuda os(as) chefes de família no sustento de seus lares, assim é a fama da divindade Oxóssi, e por tal é tratado como nobre. Como Rei da Mata, também é o protetor dos seres da floresta, além de chefe dos Caboclos / Indígenas. Permite assim que se retire das matas somente o necessário para o povo; aquele que exagera, matando sem necessidade, conhece sua fúria e seus castigos. É o terceiro no Xirê<sup>13</sup>. Sua dança no Candomblé é como se estivesse sempre à espreita de sua caça. Munido de arco<sup>14</sup> e flecha em sua mão direita, iruquerê<sup>15</sup> em sua mão esquerda, pois é com ele que controla os espíritos da floresta. Às vezes com chapéu, capanga (bolsa) e a pele de alguma caça por ele abatida.

### 5.1.1 ARQUÉTIPO

Arquétipo, segundo o psicólogo Carl Gustav Jung, funciona como um emaranhado de imagens atreladas ao psicológico e que esta presentes no inconsciente de um coletivo que se apresenta de forma profunda no inconsciente humano. Essas características, os arquétipos, são heranças ancestrais que herdamos geneticamente de uma etnia ou povo. Podemos entender os arquétipos como fundamentos para acreditarmos em determinados

---

<sup>9</sup> Orixá do rio Níger, donas das águas e mãe dos orixás

<sup>10</sup> Considerado o maior dos Orixás, o mais venerado.

<sup>11</sup> Orixá guerreiro, dos ferros. Protetor das matas e criador das profissões Senhor dos caminhos

<sup>12</sup> Orixá da beleza e riqueza

<sup>13</sup> Roda em que acontece a dança dos Orixás

<sup>14</sup> Ofá.

<sup>15</sup> Espanador de insetos feito com rabo de cavalo

comportamentos. Por tanto são crenças e valores comportamentais que se manifestam de forma abundante nas religiões de matriz africana.

Para VERGER (2002, p. 114) o arquétipo de Oxóssi se apresenta da seguinte forma:

é o das pessoas espertas, rápidas, sempre alerta e em movimento. São pessoas cheias de iniciativas e sem em vias de novas descobertas ou de novas atividades. Têm o senso da responsabilidade e dos cuidados para com a família. São generosas, hospitaleiras e amigas da ordem, mas gostam muito de mudar de residência e achar novos meios de existência em detrimento, algumas vezes, de uma vida doméstica, harmoniosa e calma.

Ligado à fartura, é Oxóssi que provê o alimento para seus. No candomblé tem os grãos como simbologia. De forma geral são cautelosos e calmos, carregam um comportamento mais discreto, movimentos mais delicados. Vivem, de certo modo, de forma solitária, o que possibilita a busca ao equilíbrio e ao autoconhecimento, estão sempre à espreita como manda um bom caçador.

## 5.2 DESCREVENDO A DANÇA DE OXÓSSI

No dia 03 de dezembro de 2018, a professora de Educação Infantil *Maria*, em uma de “pausa” nas atividades, permite aos alunos e às alunas um momento livre, um momento de “brincar”. Enquanto algumas crianças brincam com teclado de computador e desenham, *Hércules* se levanta e começa a dançar.

*Hércules* sai dançando com os dedos unidos, indicador ligado ao polegar, e vai em direção à porta. Ele levemente se curva de frente para a porta. Em seguida, vira-se e vai em direção à mesa da professora; ainda com os dedos unidos e de olhos fechados, ele se joga ao chão, vira de um lado para o outro; *Hércules* então se levanta, abre os olhos e indaga à professora: “– Ah! Você tá filmando?”

O vídeo foi encaminhado pela professora (que também é candomblecista) para a mãe de *Hércules*, pelo *Whatsapp*, dizendo que Oxóssi havia “baixado” por ali.

## 5.2.1 DOS ASPECTOS DA RELIGIOSIDADE

Os movimentos que *Hércules* faz durante sua aparição no vídeo representam a dança do Orixá Oxóssi, cuja intenção é louvar e saudar a casa e autoridades. *Hércules* dança de olhos fechados, pois, segundo ele, “a gente dorme quando o Orixá vem”. Seus primeiros passos são dados em direção à porta, assim como é feito nos rituais dentro do barracão, que na cultura de matriz africana representa diversos significados, dentre eles o saber, as boas escolhas e boa Ori (cabeça), que é a saudação à entrada onde nasce o sol, um ponto sagrado.

*Hércules* continua dançando e volta em direção à mesa da professora; nesse momento, ele vai ao chão, rola para o lado esquerdo, depois para o lado direito, levanta e volta a dançar. *Hércules* toma a mesa da professora como os atabaques do barracão. *Hércules* usa os dedos ligados fazendo alusão a uma flecha. A representação da dança está ligada à caça, uma vez que Oxóssi é um Orixá caçador. A busca pela caça é representada pelo rolar de um lado para o outro; ao se levantar, *ele* apresenta sua caça abaixada.

## 5.2.2 A DANÇA COMO LOUVAÇÃO NO/DO CANDOMBLÉ

O pulsar do ritmo, a importância da coletividade e da individualidade, os gestos, o marcar dos pés, a gestualidade e o uso do corpo são características das danças de candomblé, que têm como origem as danças africanas.

A dança habitualmente acontece em contexto social e lúdico, seja em espaço de religiosidade ou nas manifestações do profano; é sinônimo de emoção e satisfação. Por diversas vezes, a dança permite o compartilhamento de sentimentos, e estabelece uma relação afetiva com seus pares. No candomblé dança-se com os pés no chão, criando de forma poética uma ligação de seus filhos para com a terra. Realizada no princípio da Circularidade<sup>16</sup>, traz em sua essência a ideia de equilíbrio, coletividade e harmonia.

---

<sup>16</sup> A esse respeito: TRINDADE, A. L. *Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira*.

A dança africana mostra pelos caminhos do corpo o cotidiano e o desenvolver da vida, que se torna um movimento fluido pela beleza existente na gestualidade. Os Orixás e suas características são representados nas danças:

a dança constitui a evocação de alguns episódios da história da divindade e são fragmentos do mito e o mito tem que ser representado ao mesmo o tempo contado para adquirir todo o poder evocador (BASTIDE, 1978, p.22).

As danças no candomblé contam histórias, são vivas em seus movimentos e emanam muita energia. Há os Orixás masculinos, que têm inscritos em suas danças o ato de guerrilhar, caçar a fim de prover a alimentação e também o conhecimento das ervas. Já os Orixás femininos carregam consigo a sedução, o preparar da alimentação e o cuidado com os seus, possibilitando o reviver da criação.

A dança sagrada expressa a energia da natureza, materializando no corpo daquele que dança e anunciando que a transformação advém não somente do que é material, mas da energia sagrada que o Orixá concentra. Dançando é possível encontrar-se, identificar-se com o outro, com a natureza, com o coletivo, e a partir disso sentir seu lugar no mundo, sua existência.

Em sua tese, Souza (2016) entrelaça a concepção de candomblé de mãe Beata<sup>com</sup> uma citação de Nietzsche<sup>17</sup>, que em tempos e contextos diferentes trazem a dança e os movimentos como sagrado.

Constituir-se humano perpassa obrigatoriamente pelo paradoxo que define a existência da razão pela loucura; o autor humaniza-se ao definir o sagrado por meio dos movimentos, neste caso, o da dança. Beata e Nietzsche dialogam, quando ambos, em tempos e contextos absolutamente divergentes, chamam para si mesmos a responsabilidade de estarem para além da adoração, pois ambos são o sagrado. Para uma, o sagrado está no sangue de seu povo corrente em suas veias; para o outro, ele se torna Deus quando se movimenta. Assim, ser humano é ser sagrado, tal qual Exu em sua lógica. (SOUZA, 2016, p.59).

---

<sup>17</sup> Nietzsche (2002, p.14): E eu, que estou bem com a vida, creio que para saber de felicidade não há como as borboletas e as bolhas de sabão, e o que se lhes assemelhe entre os homens. Ver revoltear essas almas aladas e loucas, encantadoras e buliçosas, é o que arranca a Zaratustra lágrimas e canções. Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar. E quando vi o meu demônio, pareceu-me sério, grave, profundo e solene: era o espírito do pesadelo. Por ele caem todas as coisas. Não é com cólera, mas com riso que se mata. Adiante! Matemos o espírito do pesadelo! Eu aprendi a andar; por conseguinte corro. Eu aprendi a voar; por conseguinte não quero que me empurrem para mudar de sítio. Agora sou leve, agora voo; agora vejo por baixo de mim mesmo, agora salta em mim um Deus. Assim falava Zaratustra.

Logo, a dança e a música assumem uma posição de não lugar, na qual o tempo e o espaço são devorados por aqueles que dançam. A dança torna-se transgressora ao se movimentar entre o sagrado e profano, assim como Exu, que transita entre essas esferas (sagrado e profano) e carrega consigo a indivisibilidade; assim como *Hércules*, que extravasa as paredes grossas do barracão, carregando e dançando com seu Oxóssi na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da reprodução interpretativa no episódio de louvação ao orixá Oxóssi que acontece na Educação Infantil trilha novos caminhos para pensarmos as crianças como participantes ativos no processo de construção de mundo em seu aspecto cultural, assumindo papel de grandes transformadores sociais. Ressalta-se a perspectiva de socialização, o importante compartilhamento das atividades entre as crianças e a articulação entre os grupos e seus pares na produção de cultura, ao se apoderarem de forma criativa dos inúmeros princípios socioculturais que estão expostos, a fim de enriquecer de forma contínua os moldes adultos para suprir seus próprios interesses. (CORSARO, 2009).

De acordo com o discutido no texto, entendemos que a cultura, e por sua vez a sociedade, não são entendidas de forma única e estática. Esses são processos coletivos e passíveis de interpretações. Nessa perspectiva interpretativa da Sociologia da infância, a socialização das crianças não é compreendida somente no que diz respeito à adaptação e apreensão de uma cultura maior, mas também a um processo de apropriação, de pertencimento, reinvenção e reprodução. O presente estudo oportunizou a reflexão a partir do exposto, trouxe à luz alguns elementos de Reprodução interpretativa dentro da Cultura de Pares alinhada à Lógica Exúlica.

O aspecto central da Cultura de pares, a Reprodução interpretativa aparece na representação de *Hércules*, ilustrada no culto mítico-religioso à figura de Oxóssi. É possível afirmar que o conjunto estável de atividades, rotinas, valores e interesses comuns a que Corsaro (2009) chamou de Cultura de pares, bem como a presença de aspectos da Reprodução interpretativa presentes no vídeo aqui analisado, tornam visível o grau de inter-relação, participação e implicação social das crianças do candomblé, em que as brincadeiras carregam de forma pujante as representações do seu papel social enquanto fomentador de cultura dessa comunidade a que pertencem.

A lógica Exúlica corrobora de forma grandiosa no que tange à criança, em especial a criança negra, que vive o candomblé, assumindo sua natureza central, relacionando a produção e circulação de culturas por crianças, que coadunam daquela religiosidade, exulizando em todos os espaços.

Daolio (1997) afirma que a cultura é o conceito principal para se pensar a Educação Física; todas as manifestações culturais do sujeito são produzidas dentro de determinada cultura e, de forma diversificada, manifestada em diferentes grupos culturais. Ou seja, a relação entre a Educação Física e a dança se dá no seio da produção cultural.

Para a BNCC – Base Nacional Comum Curricular-, na Educação Infantil, o corpo, os gestos e os movimentos, enquanto campo de experiência, permitem as crianças o explorar do mundo e seus espaços, o que é possível através do brincar. É nesse momento que elas estabelecem relações e produzem conhecimento sobre o universo social e cultural. Como foco na Educação Física a BNCC traz que

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais. Nessa concepção o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017).

A Educação Física que por sua vez oferta aos educandos e educandas um vasto universo cultural, e tem a particularidade de não se manter apenas na racionalidade mas também no campo da experimentação. Nesse sentido

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL,2017)

A dança, segundo o documento, é uma prática corporal diferente das outras pois se desenvolve a partir de codificações singulares, que são historicamente constituídas.

A Educação Física enquanto disciplina legítima no currículo da Educação Básica deve ser pensada no contexto da educação para o povo, pois o ato de educar – lembrando que na cultura afro, inscrita nas religiões com origem em África, se aprende através do corpo, logo, dançando - nesse sentido torna-se imprescindível que os/as professores/as da área se libertem de falsas crenças, ao pensar que trabalhar dança é um exercício complexo por falta de habilidade e técnica. É preciso que estejamos integrados e interessados no mundo que nos rodeia, esse mundo é múltiplo e relacional, em que devemos buscar a formação integral do sujeito – social atento às suas questões sociais, a pluralidade cultural,



as diferenças do cotidiano humano, a natureza, as relações humanas e também os aspectos religiosos.

Para além do cumprimento da Lei 10.639/03, a Educação Física deve considerar a pluralidade da cultura afro e a riqueza da religiosidade como grandes potenciais pedagógicos. A dança traduz e produz cultura, produz educação, faz circular o sentido de cidadania, possibilita a identificação da cultura de um povo pelas manifestações, faz-se necessária para o desenvolvimento do sujeito consciente e atuante no processo cultural enquanto produto coletivo.

O candomblé, por sua vez, torna-se um solo fértil na produção e circulação de cultura a partir do seus pares. Seja nos terreiros de candomblé, na rua, em casa e na escola, a criança devora o mundo para recriá-lo, ela o refaz, rememora, o redispõe, pois criança é movimento, é mudança, criança é Exu!

LAROYÊ!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C.; SOUZA, E. G. L. Deslocando as relações de gênero: infâncias e candomblé, contribuições para a educação com crianças pequenas. **ZERO-A-SEIS** (FLORIANÓPOLIS), v. 20, p. 142-156-156, 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia** (Rito nagô). São Paulo: Nacional, 1978.

CHAUI, M. S. **Cultura e Democracia**. Crítica y Emancipación, v. 1, p. 53-76, 2008.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1-10.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: editora da Unicamp, 1997

FERREIRA SANTOS, M. Crepusculário: **conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskada**. São Paulo: Zouk, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p. 75-85, 2003

LIMA, Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. *In*: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alario (Org.). **Identidades: teoria e prática**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

LIMA, M. B.; TRINDADE, A. L. da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. *In*: MELO, M. R. de; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. (Org.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de: Carlos Alberto Ribeiro de Moura 4. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

PRANDI, R. Mitos: Oxósi-odé. *In*: PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. 1. ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015. p. 112-125.

POWELL, A.; FRANCISCO, J.; MAHER, C. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. Tradução de Antônio Olímpio Junior. *Boletim de Educação Matemática-BOLEMA*. Rio Claro, n. 21, 2004.

RODRIGUES, J. C. (1986). **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos.

SANTANA, M de. O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente. *In*: AMARALY JR, Aécio; BURITY, Joanildo de (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pósestruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2007.

SANTOS, Juana. Elbein. Exu. Salvador: Currupio, 2014

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

SOUZA, E. de L. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo OxéIbáLatam**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRINDADE, A. L. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira. *In*: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. (Org.). *Saberes e Fazeres*, v. 5: **Modos de Brincar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v. 1, p. 1-11.

VERGER, F. P. **Lendas Africanas dos Orixás**. 4. ed. Bahia: Currupio, 1997-1998

VERGER, F. P. **Orixás**. 6 ed. Salvador: Currupio, 2002.