

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM CIÊNCIAS HUMANAS

Kátia Cristina de Freitas

DO 'ORUM AO AIÊ': NARRATIVAS SOBRE A ORIGEM DO MUNDO
E DA HUMANIDADE NA MITOLOGIA IORUBÁ COMO ESTRATÉGIA
INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

São Paulo

2022

Kátia Cristina de Freitas

**DO 'ORUM AO AIÊ': NARRATIVAS SOBRE A ORIGEM DO MUNDO
E DA HUMANIDADE NA MITOLOGIA IORUBÁ COMO ESTRATÉGIA
INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro — UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.
Orientador: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio.

São Paulo

2022

F936o Freitas, Kátia Cristina de.

Do 'Orum ao Aiê': narrativas sobre a origem do mundo e da humanidade na mitologia iorubá como estratégia interdisciplinar para o ensino de História no 6.º ano da Educação Básica / Kátia Cristina de Freitas. — São Paulo, 2023.

106 p.: il., color.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —
Universidade Santo Amaro, 2023.

Orientadora: Prof.^a Me. Dr.^a Maria Auxiliadora Fontana Baseio.

1. Mitologia. 2. Iorubá. 3. Imaginário. I. Baseio, Maria Auxiliadora Fontana, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Kátia Cristina de Freitas

**DO 'ORUM AO AIÊ': NARRATIVAS SOBRE A ORIGEM DO MUNDO
E DA HUMANIDADE NA MITOLOGIA IORUBÁ COMO ESTRATÉGIA
INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro — UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio.

São Paulo, 27 de Janeiro de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Profa. Dra. Marília Gomes Godoy

Prof. Dr. Patrício Carneiro Araújo

Conceito Final

AGRADECIMENTOS

Um provérbio africano nos ensina que '*uma boa árvore é aquela que se lembra da semente que a gerou*'. E como uma boa árvore reverencio e agradeço por esta conquista a todos (as) aqueles (as) que tanto me auxiliaram neste processo:

Aos *Orixás*, que mais que me inspirar, guiaram-me neste percurso...

A meus amados pais, *Sr. Januário Antônio de Freitas e Dna Josefa Briusa de Freitas*, por semearem em mim valores que enfatizam a importância do estudo e do crescimento pessoal...

A meus filhos queridos *Henrique Freitas Souza e Caique Freitas Souza*, por me incentivarem sempre a ser alguém melhor na busca de também ser uma boa semente a cada um...

A meus irmãos *José Cledson de Freitas, José Clébio de Freitas, José Claytom de Freitas e Januário Antônio de Freitas Júnior* por, ainda que a distância, me inspirarem a ser sempre forte...

Aos grandes amigos *Alessandra Yamamoto Santos, Andresa Bernardo da Silva e Jonathan José dos Santos* por sempre reforçar minhas escolhas amparando-me nos momentos de maior dificuldade...

Aos companheiros no universo das narrativas *Danillo Coelho Sangioy e Sheila Evangelista dos Santos* pela escuta sempre atenta aos contos que trago em minhas pesquisas...

A querida *Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio*, que muito além de me orientar, instigou meu desenvolvimento pessoal e acadêmico...

E enfim... a meu companheiro de vida nos bons e maus momentos por seu amparo e apoio constante e sem o qual este trabalho jamais seria realidade, *Wellington Ferreira do Nascimento*.

RESUMO

As narrativas de tradição oral provenientes da cultura africana pensam a criação do universo em duas esferas de existência: orum (céu) e aiê (terra). Essa visão revela-nos a ideia central que permeia o imaginário desses povos, onde céu e terra complementam-se. Nessas histórias, mundo humano (físico) e espiritual (ancestral) perpassam um ao outro, interrelacionam-se, num entendimento de que o que aconteceu no passado, com nossos ancestrais, assemelha-se ao que acontece no presente conosco e acontecerá no futuro, com nossa descendência. Esse pensamento fundamenta a valorização da ancestralidade no universo cultural africano. Narrar histórias que compõem o corpo dessa mitologia é propor que outras histórias sejam contadas, conforme preconiza a lei 10.639/03. O diálogo entre a transmissão oral de conhecimentos na cultura africana por meio de narrativas, a conceituação de imaginário e sua relação com a mitologia, os princípios que regem a lei 10.639/03, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os conteúdos escolares pertinentes ao 6º ano do ensino fundamental na disciplina de História com foco na origem do universo e da humanidade suscitam importantes reflexões sobre cultura, imaginário, e educação. O objetivo desta pesquisa é analisar a viabilidade de integrar a mitologia africana como estratégia interdisciplinar para o ensino de História a fim de abordar a origem do mundo e da humanidade no 6º ano da Educação básica e assim oportunizar melhor consciência entre professores e alunos sobre nossa origem africana, como estabelece a lei 10.639/03, relacionando conceitos de Literatura e História. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, com análise de produções referentes ao imaginário de origem lorubá e concepções curriculares de ensino. O substrato filosófico-epistemológico deste estudo possibilita a articulação entre diferentes áreas do saber, sobretudo no que se refere aos estudos do imaginário de matriz africana e os estudos pós-coloniais numa discussão necessária com o imaginário de origem europeia, que tem ocupado com aceitação e predominância o âmbito educacional como estratégia de ensino. Numa perspectiva interdisciplinar, que reflete o diálogo entre imaginário e conceitos educacionais, os resultados buscam responder à pergunta formulada inicialmente que problematiza e justifica o desenvolvimento da pesquisa: é possível integrar a mitologia lorubá como estratégia no ensino de História para abordar a origem do mundo e da humanidade no 6º ano da Educação básica e assim oportunizar melhor consciência entre professores e alunos sobre nossa origem africana, como estabelece a lei 10.639/03? Analisadas as narrativas de origem lorubá em diálogo com narrativas de origem europeia, ressaltamos nos resultados da pesquisa a possibilidade de integrar como estratégia de ensino aos conteúdos escolares que destacam a origem do mundo e da humanidade a cosmogonia lorubá e enfatizar por meio desse imaginário uma concepção de ensino em perspectiva decolonial e antirracista.

Palavras-chave: imaginário. mitologia. iorubá.

ABSTRACT

Oral tradition narratives from African culture think of the creation of the universe in two spheres of existence: orum (heaven) and aiê (earth). This vision reveals to us the central idea that permeates the imagination of these peoples, where heaven and earth complement each other. In these stories, the human (physical) and spiritual (ancestral) world permeate each other, interrelate, in an understanding that what happened in the past, with our ancestors, is similar to what happens in the present with us and will happen in the future, with our offspring. This thought underlies the appreciation of ancestry in the African cultural universe. To narrate stories that make up the body of this mythology is to propose that other stories be told, as recommended by law 10.639/03. The dialogue between the oral transmission of knowledge in African culture through narratives, the concept of imaginary and its relationship with mythology, the principles that govern Law 10.639/03, the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and relevant school content to the 6th year of elementary school in the discipline of History with a focus on the origin of the universe and humanity raise important reflections on culture, imaginary, and education. The objective of this research is to analyze the feasibility of integrating African mythology as an interdisciplinary strategy for teaching History in order to address the origin of the world and humanity in the 6th year of Basic Education and thus provide better awareness among teachers and students about our origin. African, as established by law 10.639/03, relating concepts of Literature and History. It is a bibliographical, documentary and qualitative research, with analysis of productions referring to the imaginary of Yoruba origin and curricular conceptions of teaching. The philosophical-epistemological substratum of this study enables the articulation between different areas of knowledge, especially with regard to studies of the imaginary of African origin and postcolonial studies in a necessary discussion with the imaginary of European origin, which has occupied with acceptance and predominance of the educational scope as a teaching strategy. In an interdisciplinary perspective, which reflects the dialogue between imaginary and educational concepts, the results seek to answer the question initially formulated that problematizes and justifies the development of the research: is it possible to integrate Yoruba mythology as a strategy in the teaching of History to approach the origin of the world and of humanity in the 6th year of basic education and thus create opportunities for better awareness among teachers and students about our African origin, as established by law 10.639/03? Analyzing the narratives of Yoruba origin in dialogue with narratives of European origin, we emphasize in the research results the possibility of integrating Yoruba cosmogony as a teaching strategy to school contents that highlight the origin of the world and humanity and to emphasize, through this imaginary, a conception of teaching in a decolonial and anti-racist perspective.

Keywords: imaginary. mythology. yoruba.

Lista de Figuras

Figura 1 - Exu.....	66
Figura 2 - Ogum	68
Figura 3 - Nanã	69
Figura 4 - Obatalá	71
Figura 5 - Iemanjá	73
Figura 6 - Oiá	75
Figura 7 - Oxumarê	76
Figura 8 - Ossain.....	78
Figura 9 - Omulu	80
Figura 10 - Xango.....	82
Figura 11 - Obá	83
Figura 12 - Oxum	83
Figura 13 - Logum Edé.....	85
Figura 14 - Oxóssi.....	88
Figura 15 - Oráculo de Ifá	90
Figura 16 - Iroco	92
Figura 17 - Orixás.....	94

SUMÁRIO

Introdução	9
1 O narrador e sua arte	14
1.1 O papel do narrador: da tradição à contemporaneidade	15
1.2 As histórias e a elaboração do pensamento humano	20
1.3 Narração e mediação de leitura: ancestralidade oral e registro escrito.....	24
2 Imaginário e narrativa mítica.....	29
2.1 Mitos de origem no imaginário lorubá	33
2.3 O panteão de origem lorubá	40
3 Memória pós-colonial e narrativas afrodescendentes na Educação brasileira contemporânea	50
3.1 Os conteúdos estabelecidos na BNCC para o ensino no 6º ano da Educação básica.....	53
3.2 Mitologia lorubá e mitologia grega em interlocução.....	63
3.3 A lei 10.639/03 e a BNCC em diálogo com o universo mítico lorubá.....	94
Considerações finais	100
Referências	104

Introdução

As narrativas de tradição oral provenientes da cultura lorubá e difundidas por seus descendentes na diáspora pensam a criação do universo em duas esferas de existência: Orum (Céu) e Aiê (Terra). Essa visão, muito distinta da ocidental, revela-nos a ideia central que permeia o imaginário desses povos, onde céu e terra complementam-se.

Nessas histórias, mundo humano (físico) e espiritual (ancestral) perpassam um ao outro num entendimento de que o que aconteceu no passado, com nossos ancestrais, assemelha-se ao que acontece no presente conosco e acontecerá no futuro, com nossa descendência. Esse pensamento fundamenta a valorização da ancestralidade tão característica do universo cultural africano:

Um dia, em terras africanas dos povos iorubás, um mensageiro chamado Exu andava de aldeia em aldeia à procura de solução para terríveis problemas que na ocasião afligiam a todos, tanto os homens como os orixás. Conta o mito que Exu foi aconselhado a ouvir do povo todas as histórias que falassem dos dramas vividos pelos seres humanos, pelas próprias divindades, assim como por animais e outros seres que dividem a Terra com o homem. Histórias que falassem da ventura e do sofrimento, das lutas vencidas e perdidas, das glórias alcançadas e dos insucessos sofridos, das dificuldades na luta pela manutenção da saúde contra os ataques da doença e da morte... Exu deveria estar atento também aos relatos sobre as providências tomadas e as oferendas feitas aos deuses para se chegar a um final feliz em cada desafio enfrentado... essas histórias primordiais que relatam fatos do passado se repetem a cada dia na vida dos homens e mulheres. Para os iorubás antigos, nada é novidade, tudo o que acontece já teria acontecido antes. Identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular (PRANDI, 2001, p. 17-18).

No ano de 2003, com o intuito de destacar a importância da história e da cultura africana na formação da sociedade brasileira, foi promulgada a lei 10.639, que tornou obrigatório, em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio do país, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

O conteúdo que trata da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil deveria, a partir dessa data, ser estudado oficialmente em todas as instituições de ensino de acordo com o Art.26 da lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

Estudar o tema, no entanto, perpassa o exposto na lei, por demandar, além de conhecimento, a desconstrução de conceitos negativos que compõem o imaginário coletivo sobre a história e cultura afro-brasileira e que influenciam as ações docentes.

Essa questão mantém distante da formação discente as narrativas de origem lorubá que integram o 'Orum' ao 'Aiê'.

Com o intuito de levar a mitologia africana às salas de aula, no ano de 2018 foram contadas, por esta pesquisadora, algumas narrativas em escolas com a utilização de bonecos que representam os orixás, os deuses da mitologia lorubá. Ao encerrar a apresentação a estudantes de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, um jovem que cursava o segundo ano do ensino médio aproximou-se oferecendo-se para auxiliar a guardar os bonecos.

Ao manusear o boneco que representava o deus Ogum, que carrega uma espada, o aluno mostrou um pingente com o mesmo instrumento presente em uma corrente envolta em seu pescoço. O estudante demonstrou familiaridade com as narrativas, e ao ser questionado sobre seu conhecimento das histórias contadas, revelou ser 'filho de Ogum' e destacou que o Candomblé era sua religião.

Ao pontuar que então para ele não era algo novo, afinal ele conhecia as narrativas, o aluno deu sentido a este trabalho ao dizer: "Eu conhecia as histórias, mas nunca ouvi fora do terreiro". Ao fazer a referência ao terreiro, ao local onde sua religiosidade pode ser professada, o aluno confirmava a importância de ações como essa, pois 'ouvir as histórias fora do terreiro' conferia representatividade ao estudante, que percebia sua vertente religiosa naquela representação de forma positiva, não negativa.

O diálogo descrito com o jovem expõe a necessidade de ampliar a difusão de narrativas advindas de outras mitologias, de outras culturas, não apenas as de origem europeia amplamente divulgadas e aceitas na esfera escolar. Narrar histórias da mitologia africana é propor que outras histórias sejam contadas, resgatando, enaltecendo e valorizando a importância do saber de tradição oral que compõe a base do conhecimento que vem da África e que é reproduzido pelos afrodescendentes, conforme preconiza a lei 10.639/03.

A elaboração desta pesquisa, a partir do encontro com o jovem, passou então a ganhar forma com a intenção de discutir a seguinte pergunta: é possível integrar a mitologia lorubá como estratégia no ensino de História para abordar a origem do mundo e da humanidade no 6º ano da Educação básica e assim oportunizar melhor consciência entre professores e alunos sobre nossa origem africana, como estabelece a lei 10.639/03?

As temáticas que norteiam o eixo da pesquisa tem as seguintes intenções de registro e compreensão: a transmissão oral de conhecimentos na cultura africana por meio da arte de narrar histórias; a conceituação de imaginário e sua representação na mitologia; os princípios que regem a lei 10.639/03; a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os conteúdos escolares pertinentes ao 6º ano do ensino fundamental na disciplina de História com foco na origem do universo e da humanidade.

Catorze narrativas de origem lorubá são destacadas por permitir a elaboração imagética, reflexiva e poética de conceitos que tratam da origem do mundo e da humanidade. As narrativas fazem referência à criação do mundo, ao surgimento de diferentes aspectos da natureza e à conduta dos deuses, que se assemelha à dos seres humanos. A possibilidade de intersecção a narrativas oriundas do continente europeu, base dos conteúdos retratados pela Educação brasileira desde o período de colonização do país é observada.

Os conceitos introdutórios ao ensino das Ciências Humanas são abordados no ensino fundamental pela área do conhecimento de História, que em seu conteúdo para o 6º ano da Educação básica, estuda a origem do universo e da humanidade. A pesquisa almeja discutir as possibilidades de integrar a mitologia lorubá à discussão dos conteúdos referentes ao componente curricular de História do 6º ano, e relacioná-los com o exposto na lei 10.639/03.

A mitologia de origem lorubá foi sendo transmitida por gerações de africanos que vieram para o Brasil a seus descendentes, conservando na oralidade, a síntese de sua cultura, que carrega o cerne da religiosidade de matriz africana difundida pela Umbanda e pelo Candomblé. Verger (2019) relata que ouviu diretamente de um sacerdote todas as narrativas que registra em sua obra, e reforça que são elas que explicam o funcionamento do mundo, que orientam nossa vida ditando as regras de conduta para que nos tornemos melhores, associando o ser humano a divindade (orixá):

Um babalaô me contou: “Antigamente os orixás eram homens. Homens que se tornaram orixás por causa de seus poderes. Homens que se tornaram orixás por causa de sua sabedoria. Eles eram respeitados por causa da sua força. Eles eram venerados por causa de suas virtudes. Nós adoramos sua memória e os altos feitos que realizaram. Foi assim que estes homens se tornaram orixás. Os homens eram numerosos sobre a terra. Antigamente, como hoje, muitos deles não eram valentes nem sábios. A memória deles não se perpetuou. Eles foram completamente esquecidos. Não se tornaram orixás. Em cada vila um culto se estabeleceu sobre a lembrança de um ancestral de prestígio, e lendas foram transmitidas de geração em geração para render-lhes homenagem. (VERGER, 2019, p. 13).

Ainda que, por força da lei, as discussões sobre a História e as tradições afro-brasileiras tenham avançado, a formação docente não enfatiza esse conteúdo. Fazer uso das narrativas de origem lorubá como estratégia de ensino pode oportunizar o desenvolvimento de maior consciência entre professores sobre a ascendência africana do povo brasileiro ao retratar a contribuição dos povos que vieram da África na formação cultural do país como estabelece a lei 10.639/03.

Tratar no ensino fundamental de temas relacionados aos povos africanos requer uma análise sobre a História e cultura africana e afro-brasileira com ênfase não apenas no registro do período escravista, mas na cultura de origem desses povos, na valorização do saber expresso por meio da transmissão oral de conhecimentos e das tradições manifestas por sua religiosidade que se organizaram no país, com o surgimento da Umbanda e do Candomblé.

As narrativas sobre a divindades que tem origem na Europa, em especial as de origem grega costumam ser abordadas como fonte de aprendizado sobre a cultura da Grécia antiga e ter uma boa aceitação, o que permite sua utilização nas salas de aula como conteúdo e estratégia de ensino com tranquilidade. A pesquisa valoriza as narrativas africanas ao compreender que elas também podem trazer conhecimento e reflexão sobre sua cultura de origem e ser aceitas e vistas como fonte de aprendizado.

Discutir o imaginário mitopoético de origem africana e a tradição oral como fonte de saber com ênfase no conteúdo escolar tradicional permite pensar a lei 10.639/03 e o processo de descolonização do currículo numa proposta interdisciplinar. A pesquisa pretende expor a lei 10.639/03 e seus princípios para fundamentar legalmente as estratégias de ensino propostas com a utilização do saber de tradição oral como recurso pedagógico e destacar o conteúdo registrado na BNCC, na área de ensino de História do 6º ano do ensino fundamental, que trata da origem do universo e da humanidade.

O material de pesquisa delimitado para compor o *corpus* do trabalho proposto serão as narrativas 1 – “Exu respeita o tabu e é feito o decano dos orixás”; 2 – “Ogum cria a Terra”; 3 – “Nanã fornece a lama para a modelagem do homem”; 4 – “Obatalá cria o homem”; 5 – “Iemanjá irrita-se com a sujeira que os homens lançam ao mar”; 6 – “Oíá sopra a forja de Ogum e cria o vento e a tempestade”; 7 – “Oxumarê desenha o arco-íris no céu para estancar a chuva”; 8 – “Ossain dá uma folha para cada orixá”; 9 – “Omulu cura todos da peste e é chamado Obaluaê”, 10 – “Obá corta a orelha induzida por Oxum” 11 – “Logum Edé é salvo das águas”; 12 – “Oxóssi mata o

pássaro das feiticeiras”; 13 – “Ifá nasce como menino mudo”; 14 – “Iroco castiga mãe que não lhe dá o filho prometido”.

A diegese que relaciona a tradição oral ao ensino de conteúdos escolares alicerça os estudos da presente proposta por meio de pesquisa documental com foco no conhecimento das diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular, que define os conteúdos a serem apresentados a todos os anos de ensino em instituições públicas ou privadas do país.

A intersecção entre os conceitos de análise destacados configura o caráter interdisciplinar da pesquisa em que o substrato filosófico-epistemológico sustenta a proposta de articulação entre os estudos do imaginário de matriz africana e os estudos pós-coloniais.

Para corroborar a base conceitual das análises da pesquisa em seus diferentes eixos, teóricos centrais sedimentam cada temática com suas considerações específicas. Para abordar a arte de narrar e a importância da tradição oral no desenvolvimento do ser humano em diferentes contextos e relações sociais são utilizados como fundamento teórico os estudos sobre o narrador propostos por Walter Benjamin e Amadou Hampâté Bâ, narrador tradicional africano.

Os fundamentos sobre a teoria do imaginário têm como base os estudos realizados por Gilbert Durand, Mircea Eliade e Joseph Campbell. Reginaldo Prandi e Pierre Fatumbi Verger compõem com suas análises e narrativas descritivas os estudos específicos sobre a mitologia e a religiosidade de origem africana.

Frantz Fanon, Home K. Bhabha, Walter D. Mignolo e Mãe Beata de Yemonjá nortearão a discussão a respeito dos estudos pós-coloniais e a abordagem que trata da desconstrução de discursos hegemônicos com ênfase na cultura de origem europeia.

Ao fim da pesquisa bibliográfica e documental, a discussão sobre os resultados buscará responder à pergunta formulada inicialmente que problematiza e justifica o desenvolvimento da pesquisa: é possível integrar a mitologia iorubá como estratégia no ensino de História para abordar a origem do mundo e da humanidade no 6º ano da Educação básica e assim oportunizar melhor consciência entre professores e alunos sobre nossa origem africana como estabelece a lei 10.639/03?

1 O narrador e sua arte

Abordar a tradição do ato de contar histórias na contemporaneidade propõe-nos pensar, inicialmente, o ofício do narrador de histórias, que busca transmitir e refletir fatos do cotidiano e conhecimentos de um grupo social por meio da palavra que guarda a memória viva dos acontecimentos.

Ao narrar um conto, aquele que conta histórias aciona e expande a memória coletiva, pois, ao reverenciar a memória e a história do indivíduo, reverencia e fortalece a memória do grupo. Como a presença física do contador está diante da plateia, sua expressão oral do passado personifica a memória no presente.

As narrativas orais não nos chegam hoje em pleno século XXI da mesma maneira que chegavam aos povos de séculos passados. As sociedades, as relações pessoais e sociais alteram-se ao longo do tempo, mas a importância das narrativas se mantém e se adequa a novos contextos ao permitir que a elaboração de fatos e vivências sejam expressos e reelaborados por diferentes grupos em diferentes tempos históricos:

Sabe-se que a tradição se caracteriza pelo movimento lento de repetição de já dito, fluxo e refluxo de passado-presente se atualizando por gerações. Os narradores tradicionais são os intérpretes desses textos e recriadores, exercendo função fundamental na preservação da memória ancestral que carregam. (COSTA apud MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 29)

A idealização da figura do narrador como um velho detentor do saber local nos remete à narração de histórias como um ofício rural, atrelado à reunião de pares, à sombra de uma árvore ou ao redor de uma fogueira e à aquisição do saber apenas por meio de fonte oral. Assim fosse, não teríamos hoje sua presença em diversos contextos e espaços urbanos, com elaborações por vezes performáticas de seu ofício.

O texto escrito, as áreas de convívio urbano, como escolas e livrarias, constituem hoje a base de fundamentação e apresentação do narrador, que garimpa suas histórias em fontes teóricas e as leva a distintos espaços narrando-as à sua maneira. A forma de contar de cada narrador o diferencia, mas ao mesmo tempo o integra a um rol de indivíduos, que, por meio de sua individualidade, expressa arte e memória ao mesmo tempo.

O narrador, ao trazer uma narrativa expressa por meio tradicional ou performático, amplia a reflexão daquele que o ouve. As personagens, o enredo, o desfecho, o contexto de cada narrativa são ímpares e constituem, junto a outras formas de expressão, como a poesia, a música, a encenação teatral, os folguedos

populares, um meio de compreender e questionar os lugares, as relações, as decisões, as perspectivas, como destaca o narrador contemporâneo Valdeck de Garanhuns (2015):

Contar histórias é um costume milenar, e grande parte do conhecimento humano tem sido transmitido de geração a geração pelas narrativas orais e escritas. Os fatos históricos, ou seja, os acontecimentos que marcam e modificam o comportamento da humanidade, são estudados e se incorpora à história como ciência. Já as histórias fantásticas e imaginárias, criadas por uma pessoa ou pelo inconsciente coletivo, fazem parte do acervo de arte e estão presentes nas culturas de todos os povos, contribuindo também com mudanças de comportamento de indivíduos e grupos sociais. (GARANHUNS apud MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 49).

Independente da maneira como o narrador opte por trazer cada história, se esta for significativa, composta por elementos que a tornem consistente, com personagens e enredos de expressividade de conteúdo e forma, a narrativa terá espaço para se sistematizar por permitir que aquele que a ouve possa refletir ações, sentimentos, fatos históricos e da vida cotidiana.

Gislayne Avelar (2014, p. XXI) define, poeticamente, que hoje, os narradores de histórias se organizam como “pássaros da mesma plumagem se juntam em bando”, pois há na atualidade acentuado interesse por essa forma de expressão mantendo viva a tradição ao mesmo tempo em que se atualiza em diversidade de formas de narrar.

Seja a narrativa expressa de maneira convencional ou performática, no meio rural ou urbano, a arte de narrar histórias se mantém viva e em ampliação frente à presença física do narrador em múltiplos espaços.

1.1 O papel do narrador: da tradição à contemporaneidade

A temática central deste trabalho - a origem do mundo e da humanidade na mitologia iorubá como estratégia interdisciplinar para o ensino de História no 6º ano da Educação Básica – expõe a necessidade de análise de variados aspectos que envolvem o tema, a começar pela reflexão a respeito da transmissão oral de conhecimentos e pelo ofício do narrador.

A narrativa tem sua origem na troca de experiências que passa de uma pessoa a outra em tempos onde a proximidade cotidiana entre os indivíduos era maior e os relatos de memória eram parte importante do cotidiano ao conferirem identidade ao indivíduo.

A tradição oral na transmissão de conhecimentos pressupõe o recurso do registro de memória que aproxima ao mesmo tempo em que individualiza a cada um. Ecléa Bosi (1994, p. 423) destaca ao tratar das lembranças de grupos em ambiente doméstico, que estas “persistem matizadas em cada um de seus membros e constituem uma memória ao mesmo tempo una e diferenciada”.

Na sociedade moderna em que não há a mesma proximidade entre as pessoas, a experiência individual deixa de ser relevante, e a narrativa de tradição oral, por conseguinte torna-se pouco importante e assim como ela, o narrador também perde espaço nas relações.

Grupos sociais antes integrados de maneira mais próxima ao meio em que viviam, hoje se encontram imersos na transformação contínua das cidades, perdendo as referências de seus percursos pessoais e familiares. A perda da noção de integralidade ao contexto torna esmaecida a consciência de identidade, e o registro da memória ganha o corpo de conversa casual não reconhecida pelo diálogo empírico.

Embora o papel do narrador de histórias possa parecer familiar em essência, este não se faz presente em nosso cotidiano urbano, de rotina atribulada, regulada pelo tempo medido em fragmentos que determinam horas, minutos e segundos do dia. A experiência narração tradicional de histórias em que ouvintes se sentavam ao redor de um orador para ouvi-lo compartilhar variadas narrativas, hoje não ocorre da maneira como em tempos antigos:

O narrador – por mais familiar que soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais. Descrever um Leskov como narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, e sim, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. (BENJAMIN, 2012, p. 213).

A troca de experiências antes tão comum entre pares locais, hoje encontra dificuldades de sistematização em meio à necessidade do cumprimento de responsabilidades familiares, de compromissos de trabalho, de formação pessoal e assim, costumes, hábitos, crenças, fatos históricos e outros temas são hoje passados às crianças principalmente pela família e pela escola, não mais pelos mais velhos do grupo social no qual a família está inserida.

O narrador que detinha em tempos idos, nas culturas tradicionais, o saber na comunidade não existe hoje como detentor do saber de uma localidade, responsável

por passar adiante as narrativas, conhecimentos e fatos cotidianos do lugar. Salvo em localidades distanciadas dos grandes centros urbanos, e no registro de folcloristas que vão a campo em busca de idosos que lhes narrem histórias, a transmissão oral de conhecimentos de forma direta vem deixando de existir.

Nesse contexto, o papel do narrador contemporâneo por vezes assume um viés de ilustrador performático de narrativas que constam em livros. Ainda que estejam na família e na escola a origem do conhecimento transmitido a crianças e jovens da atualidade, o ato de narrar histórias mantém sua importância na formação pessoal dos indivíduos, por permitir o desenvolvimento imaginativo de quem ouve uma narrativa.

Em muitas localidades brasileiras, a presença do narrador perpassa espaços educacionais, de saúde e lazer, como escolas, bibliotecas, livrarias, hospitais, instituições de responsabilidade social e variados espaços culturais. A figura do narrador permeia o imaginário social e fomenta a narrativa oral e escrita, pois se vale de ambas para constituir seu repertório:

A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos existem dois grupos que se interpretam de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se tivermos presentes ambos esses grupos “quem viaja tem o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIM, 2012, p. 214).

O narrador preza pela divulgação de histórias e reconhece a importância de contá-las a pessoas de todas as idades. Bebês, crianças, adolescentes, adultos, idosos, todos podem ouvir. As narrativas ouvidas imprimem imagens particulares a cada um a partir de sua compreensão individual, e as cenas produzidas são impressas em sua memória.

A arte de narrar histórias revela particularidades em cada narrador, pois estes são únicos em sua forma de narrar, não há uma igualdade na fala de quem conta. Há a impressão pessoal do contador como marca identitária de sua personalidade, de sua performance, de sua voz, pois este retira o que conta de suas próprias vivências, das experiências que lhe foram contadas e das reflexões que cada narrativa lida ou ouvida lhe despertam.

As marcas de identidade particulares do narrador contam com sua ritualística pessoal, com suas percepções a respeito do tempo histórico e dos valores de sua época e lugar. O narrador vai assim, imprimindo sua subjetividade, moldando as

histórias que conta ao transformar as narrativas em exemplos palpáveis àqueles que o escutam.

O conto, tal como prosperou longo na esfera do artesanato – artesanato camponês, marítimo e depois urbano -, é ele mesmo uma forma artesanal de comunicação. Ele não visa transmitir o puro “em si” da coisa como uma informação ou um relatório. Ele mergulha a coisa na vida daquele que a relata para em seguida daí retirá-la. O contador deixa sua marca no conto, assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso. (BENJAMIM, 2018, p. 32).

Cada narrativa vai assim tomando forma por meio da expressão vocal e corporal do narrador, dos gestos que realiza para dar vida a uma cena, a um personagem, a um sentimento. Suas marcas são pessoais, únicas e intransponíveis. Com o uso de objetos, de instrumentos musicais ou figurinos na composição de sua forma particular de trazer uma história, o narrador expressa sua identidade.

As histórias ganham forma pela voz de quem as conta, e o narrador exerce em essência a arte da palavra, pois modela-a à sua maneira e à necessidade própria e daquele que o ouve. Essa organização da narrativa por aquele que a conta permite que narrador e ouvinte encontrem naquilo que é dito a experiência que precisam para elaborar as próprias emoções como destaca a narradora contemporânea Gislayne Avelar:

Quando um conto chega à maturidade no interior do contador, este estará pronto para compartilhá-lo com seus ouvintes. Ao fazê-lo, o contador sentirá novas emoções que serão suscitadas pela reação dos ouvintes, novas imagens irão surgir, e com estes novos elementos ele vai trabalhar ainda mais seu conto, polindo-o, fazendo novos ajustes. Assim será a cada vez que contá-lo, até o dia em que ele estará redondo como um seixo. Nessa etapa, se o conto ainda provoca emoções e dá prazer tanto ao contador quanto aos seus ouvintes, não tendo mais a preocupação da forma, o contador deixa fruir livre sua arte: contador e conto já formam uma unidade. O conto está tatuado em sua memória. (AVELAR, 2014, p. 120).

Essa relação que se estabelece entre narrador e ouvinte denota na vivacidade de uma narrativa, que se molda ao contar de um e ao receber do outro, num movimento contínuo de fluidez, em que a palavra emoldura impressões, informações, sentimentos e sensações na mentalidade de ambos. A palavra do narrador se faz assim, viva e dinâmica seja ela expressa por formas tradicionais ou contemporâneas de narrar.

No continente africano, o narrador tradicional expressa não apenas as narrativas de um grupo, mas a poesia, a música, a genealogia de uma localidade, o aconselhamento que media os conflitos cotidianos, os provérbios que expressam o

saber popular. Há uma ampliação da voz do narrador, e sua atuação na sociedade apresenta um significado maior.

Conhecido como griot, o narrador expressa o saber que se constitui de geração a geração, o que confere importância a seu papel na formação das sociedades. Em localidades onde a presença do griot não faz parte da tradição, não é simples compreender sua função. O griot Sotigui Kouyaté apresenta a si e a seu ofício da seguinte maneira:

Eu sou um griot. Sou eu, Djelu Mamadou Kouyaté, filho de Bintou Kouyaté e de Djéli Kedian Kouyaté, mestres na arte de falar. Desde tempos imemoriais os Kouyaté estão a serviço dos príncipes Keita do mandinga: nós somos os sacos de palavras, nós somos os sacos que guardam os segredos muitas vezes seculares. A arte de falar não tem segredo para nós: sem nós os nomes dos reis cairiam no esquecimento, nós somos a memória dos homens, pela palavra damos vida aos fatos e gestos dos reis perante as novas gerações. (BERNAT, 2013, p. 50).

A presença de um griot agrega os convivas em torno do vocábulo, da palavra expressa por meio de provérbios, da música, da poesia, do aconselhamento ou da narrativa, e o ato de narrar não se dissocia de outros atos da vida cotidiana, ao contrário, ele é parte que compõe e propõe sentido ao cotidiano.

Num contexto onde o narrador se faz presente, a palavra é o centro. É por meio dela que 'Orum' e o 'Aiê' (Céu e Terra) se conectam, e o mundo material visível se integra ao mundo imaterial invisível, o que torna a palavra sagrada em sociedades onde mundo humano e espiritual são complementares.

Hampâté Bâ (2003), importante narrador africano que se dedicou desde cedo a coletar narrativas teve a marca da ancestralidade fortemente impressa em sua identidade, ao compreender a ideia de que tudo ao nosso redor professa a palavra e de que é preciso estar atento para ouvir. Essa percepção destaca a sacralidade da palavra e de uma lógica de mundo diferente daquela que acredita apenas na palavra que pode ser registrada e confirmada por meio empírico. Segundo ele:

Para os nossos anciãos, sobretudo os "homens de conhecimento", a lógica apoiava-se em outra visão de mundo, em que o homem se ligava de maneira sutil e viva a tudo que o cercava. Para eles, a configuração das coisas em determinados momentos-chave da existência possuía um significado preciso, que sabiam decifrar. "Esteja a escuta", dizia-se na velha África, "tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento..." (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 31).

Para se conectar à palavra que nos comunica, é preciso não apenas estar atento a ela, mas respeitá-la, algo difícil de se compreender e conseguir em

sociedades em que a validade da palavra se encontra no registro impresso apenas, não na oralidade.

Alcançar esta proposta exige que se exercitem percepções auditivas que permitam que ouçamos a nós mesmos, ao outro, a intuições, à linguagem da natureza que traz por exemplo os sons do vento que indicam a chuva vindo e não apenas às informações exteriores validadas no registro escrito.

Educado por outro importante mestre da palavra, Tierno Bokar (1875-1940), Hampâté Bâ confirma os ensinamentos deste em sua obra que em síntese traz a proposta de reconhecer e legitimar a palavra oral como fonte de saber histórico, relevante e confiável assim como a palavra escrita.

De acordo com essa forma de pensar, o registro que a palavra imprime na memória e que potencializa o saber de quem a professa e de quem a ouve se constitui como 'semente que permite a germinação' do conhecimento e da reflexão. Neste sentido:

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BOKAR apud KI-ZERBO, 2010, p. 167).

A integração entre experiências passadas e presentes, entre seres humanos e entes da natureza, entre 'Orum' e o 'Aiê', é o que permite que se compreenda o universo mítico lorubá como um meio de expressão potente e agregador a quem narra e ouve suas narrativas.

O narrador contemporâneo, ainda que distante do narrador tradicional, ao compreender como destaca Hampâté Bâ (2003, p. 31) que 'tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento' poderá levar as narrativas de origem africana a todos os ouvintes, pois será capaz de ouvir. E um bom narrador de histórias é, antes de tudo, um bom ouvinte.

1.2 As histórias e a elaboração do pensamento humano

Contar histórias pressupõe pensar a prática da narração em variados espaços, com ou sem a utilização de recursos imagéticos ou sonoros, mas com a clareza de que a narrativa é o que deve prevalecer por ser ela de fato que comunica um conceito, uma ideia, um sentimento. É ela quem deve predominar sobre a percepção do ouvinte, não os possíveis adereços que a adornem.

O autor indígena Daniel Munduruku (2015) destaca um diálogo que teve com o pai, no qual refletem a importância àquele que narra histórias em compreender a essência da narrativa, os conceitos que ela traz em si, numa metáfora que subverte o pensamento comum, pois, ao modo de ver de seu pai, as histórias nos apreendem, e não nós a ela:

Sabe filho, há pessoas nesta vida que acham lindo contar histórias. Na cidade tem gente assim. Aqui na aldeia também. Realmente é lindo. Tem, no entanto, algo que elas ignoram: as histórias é que nos contam. Elas usam a gente pra ganhar corpo. É por isso que contar histórias não é apenas a repetição de um texto. Quem faz isso apenas decora, e mesmo que saiba verbalizar ou encenar o que está contando, não consegue atrair as pessoas. Essas histórias tem vida própria. Se elas encontram um bom contador, fazem morada dentro dele e nunca mais vão embora. (MUNDURUKU apud MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 24).

Essa percepção destaca a ênfase que as culturas tradicionais dão às narrativas ao compreender sua capacidade de verbalizar aquilo que importa a quem conta ou ouve uma história. O narrador é capaz de, por meio das histórias, orientar o indivíduo em seu desenvolvimento pessoal e social, pois pode enaltecer ou reelaborar suas memórias, sua origem e os ensinamentos que recebeu em sua formação pessoal e social.

A licença poética que as histórias têm possibilitam ao narrador abordar assuntos variados, mesmo os mais complexos, pois trazem em essência as questões humanas: suas dores, seus anseios, seus atritos, suas angústias, seus medos, seus afetos e saudades sem, no entanto, o fazerem de forma agressiva. As narrativas trazem à tona os conflitos humanos e permitem que estes sejam elaborados, mas não são a causa desses conflitos.

Regina Machado (2004, p. 14) resgata um conto do escritor Malba Tahan que destaca a capacidade que as histórias possuem de 'entrar' em qualquer lugar, falando sobre os mais distintos assuntos de uma forma singela, sem agredir ou censurar de maneira direta, independente do assunto que possam trazer.

Em 'Uma fábula sobre a fábula', a Verdade tem a forma de uma linda mulher, e aparece à frente de um suntuoso palácio querendo entrar em trajes transparentes, afinal, a Verdade sempre aparece em seu estado de essência. Mas sua entrada assim não é permitida, pois quantos conflitos surgiriam diante da nudez da Verdade se ela assim aparecesse?

A Verdade vai embora, mas como era persistente, retorna outro dia sob um manto rústico, grosseiro, desagradável, dizendo se chamar Acusação. Assim também

não pôde entrar, afinal, quantos inimigos se fariam se a Verdade, sob o manto da Acusação, entrasse no palácio real?

Somente quando ela aparece usando um belo vestido, com flores bordadas num tecido delicado e colorido, ela pôde entrar no palácio e em qualquer outro lugar sem a possibilidade de causar danos a ninguém, pois estava trajada de História. Foi assim, vestida de Fábula, (de história, de narrativa), que a Verdade pôde entrar em todos os lugares.

Por meio da linguagem metafórica das narrativas temas distintos podem ser representados e constituir entre imaginação e realidade um diálogo simbólico:

Articulação interna do real, bem como do real e da consciência, as imagens simbólicas asseguram ou restabelecem uma experiência integral que é eficaz na sua vivenciada intensidade. Operativas por si e em si, no aperfeiçoamento de sua concretude e na energia ontológica e vital que veiculam, não apenas pela interpretação ou significado, elas não são alegóricas, como os conceitos ou signos, que remetem para a realidade que não são, enquanto os símbolos presentificam a realidade trans conceptual que integram. (BORGES apud ARAÚJO; BAPTISTA, 2003, p. 58).

De maneira metafórica a narrativa ‘Uma fábula sobre a fábula’ (MACHADO, 2004, p. 14) revela a capacidade que as histórias apresentam de adentrar com sutileza em todos os espaços sem trazer o peso da verdade de maneira agressiva, com possibilidade de gerar divergências nos diálogos, pois trajada de ‘história’, a ‘verdade’ sempre pode aparecer sem ofender, sem oferecer riscos de desconforto, ao elaborar de sutilmente a reflexão a quem ouve a verdade que necessita ouvir.

A organização do pensamento e a elaboração de ideias e conceitos pode assim ser favorecida. As metáforas contidas nas narrativas podem permitir ao ouvinte ter percepções distintas sobre questões pessoais com as quais por ventura, necessite defrontar-se ainda que não possua a maturidade ou o discernimento necessário para fazê-lo.

Há muitas abordagens psicológicas e psicanalíticas sobre a simbologia contida nas histórias. Especialistas na área vêm analisando a relação entre as histórias e o desenvolvimento do psiquismo humano há muito tempo por acreditar que essa relação de fato se institui diante dos sentimentos despertados pela narrativa no indivíduo, que por meio da história encontra mecanismos de compreender a si e a suas dificuldades além de encontrar soluções para a resolução de seus conflitos:

Para que uma história realmente prenda a atenção de uma criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo,

sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades, mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro. (BETTELHEIM, 2012, p. 11).

As histórias, seus personagens, enredos e desfechos revelam faces de reconhecimento de épocas e lugares distintos e distantes. É possível fazer recortes historiográficos, psicanalíticos, pedagógicos sobre o universo das narrativas, seus locais de inserção, sentimentos que despertam ou aprendizados que potencializem no ouvinte que as recebe.

Amplas e variadas são as possibilidades de inferência que as narrativas oferecem ao pesquisador que se propõe, por meio delas, a buscar apreender e interpretar o pensamento humano ao longo dos tempos, e um vasto material sobre o tema pode ser encontrado com facilidade, tamanho o interesse que as histórias despertam na tentativa de compreender a formação humana e colaborar com sua elaboração.

Na experiência que se institui por meio da narrativa, o processo de ensino e aprendizagem pode ser exercido diante da crítica ao contexto narrado, do olhar com os olhos de seu tempo histórico a um tempo que já passou, ou de olhar ao seu tempo histórico com o olhar de um outro tempo em que os valores individuais e sociais podem ser diferentes.

Questionar por meio da imagem de um personagem mitológico, de um conto ou uma fábula as injustiças sociais, a traição de um amigo, a falta de afeto destinado a alguém, a covardia ou a astúcia de um jovem em ação, são possibilidades que a narrativa oferece de desenvolvimento e organização do pensamento sem o conflito direto entre pessoas.

Como espaço de preservação de princípios de uma sociedade, as narrativas compõem a base da cultura social por meio de suas estruturas fantásticas, que inicialmente se abordam de maneiras mais teóricas e direcionadas, mas que gradualmente se percebem naturais na mente e na criação humana, como define Durand (2012):

A prática é, de início, ensinada de maneira teórica extrema: sob a forma de apólogos, fábulas, exemplos, lugares seletos nas literaturas, no museu, na arqueologia ou na vida dos homens ilustres. E os jogos não passam de um primeiro ensaio dos mitos, lendas e contos. Se os pequenos europeus ocidentais brincam de caubóis e índios, é por que toda uma literatura de história em quadrinhos vestiu o arquétipo da luta com a roupa histórica de Búfalo Bill e Olho de Falcão. Por outro lado, depois de um estádio educativo, a função fantástica desempenha um papel direto na ação: não há “obras de

imaginação” e toda a criação humana, mesmo a mais utilitária, não é sempre aureolada de alguma fantasia? Neste “mundo pleno” que é o mundo humano criado pelo homem, o útil e o imaginativo estão inextricavelmente misturados; é por essa razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros nem colmeias, e que a imaginação criadora ornamenta o menor utensílio a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas. (DURAND, 2012, p. 397).

A condição criadora do ser humano é expandida pela possibilidade do fantástico, e o universo narrativo que abarca a fantasia oferece elementos e subsídios para a ampliação da criação humana ao auxiliar a elaboração do pensamento por meio de seus enredos, metáforas, vilões e heróis numa representação subjetiva da realidade.

As narrativas podem integrar teoria e prática, imaginário e realidade sem, necessariamente, inferiorizar uma em relação a outra. Mundo imaginário e real dialogam de forma intrínseca por meio de uma história, e esse diálogo intermedia a compreensão e o desenvolvimento do pensamento individual ao permitir, sem interferências, uma articulação entre o conhecimento lógico experimental e a percepção intuitiva abstrata.

1.3 Narração e mediação de leitura: ancestralidade oral e registro escrito

Na contemporaneidade, mais do que pensar histórias a respeito de fatos e personagens locais, o narrador deve estar atento à produção literária, pois o objeto livro constitui fonte de conhecimento e pesquisa à prática da contação de histórias. Em tempos nos quais a tradição oral é vista com desconfiança diante do questionamento quanto à validade de informações registradas apenas na memória de quem as ouve e passa adiante esse saber, o livro possui relevada importância.

Ainda que por meio da literatura, a tradição da fala encontra eco no atravessar do tempo, por meio de vozes que vêm em sequência, geração a geração e incutem fatos e valores de seu tempo histórico à narrativa que sequenciam. A desconfiança em relação à oralidade se estabelece assim, pois a memória registra o conhecimento de tradição oral à luz de seu tempo, sob o pensamento de sua época em série aberta, não restrita a um tempo e espaço determinados:

Nas longas durações, a obra da memória constitui a tradição [...] A tradição é a série aberta, indefinidamente estendida, no tempo e no espaço, das manifestações variáveis de um arquétipo. Numa arte tradicional, a criação ocorre em performance, é fruto da enunciação – e da recepção que ela se assegura. Veiculadas oralmente, as tradições possuem, por isso mesmo, uma energia particular – origem de suas variações. Duas leituras públicas não podem ser vocalmente idênticas nem, portanto, ser portadoras do

mesmo sentido, mesmo que partam de igual tradição. (ZUMTHOR, 1993, p. 143).

Ao analisar os contos tradicionais de variadas localidades e os fatos brutais que os acompanham – como nos contos de fadas de origem europeia, há a possibilidade de, por meio deles, compreender sociedades dentro de um contexto histórico que não é possível acessar de outra forma. Questões complexas que permeavam o cotidiano das massas constituem temas centrais das narrativas tradicionais.

Temas como a fome que assolava os vilarejos frente à escassez de alimento e às taxações de impostos, o abandono e até o infanticídio dos filhos pequenos pelos pais em decorrência da falta de alimento para provê-los, a jornada de trabalhos aos quais as crianças eram expostas para auxiliar no cuidado e sustento familiar, a morte nas garras do lobo que constituía um perigo real ao vaguear por terras desabitadas que separavam as aldeias eram temas presentes nesses contos.

Ao atravessar o tempo, as narrativas fazem ecoar sua distância, e os fatos e episódios históricos que trazem em seus meandros nos oferecem uma maneira particular de observar um outro tempo histórico à luz daquele que o vivenciou, mas não se pode acessar fisicamente. Darnton (1986, p. 32) relata que: “as grandes coletâneas de contos populares organizadas no fim do século XIX e início do XX oferecem uma rara oportunidade de se ter contato com as massas analfabetas que desapareceram no passado”.

O narrador africano Amadou Hampâté Bâ (2003) ressalta que os contos de tradição oral em lugares onde a cultura letrada se estabeleceu perderam espaço, e o livro passou a ser o depositário do saber e seu conseqüente veículo para levar o registro do cotidiano e o legado cultural de um grupo e de uma época às novas gerações.

Essa predominância do saber letrado em relação ao saber de tradição oral de acordo com o autor se deve ao fato de haver uma desconfiança moderna a respeito da palavra empenhada, que pode não condizer com os fatos que relata numa perspectiva de dissociação entre realidade e imaginário, entre o conhecimento do indivíduo que pode estar imbricado por suas interpretações pessoais e o registro escrito, que se impõe de maneira impessoal

No entanto, o autor destaca que essa desconfiança não se justifica, pois, seja em texto escrito ou narrado oralmente, o homem é o interlocutor, é o responsável pelo que relata, e o valor que se dá ao que se escreve ou se conta oralmente perpassa o

valor daquele que transmite suas ideias e conceitos em texto escrito ou por meio da transmissão oral. Segundo o autor:

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita, quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. (HAMPÂTÉ BÂ apud MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 155).

A fonte de pesquisa oral ou escrita deve prezar pela qualidade literária da narrativa, e o reconto pode ter na moldura as marcas do autor e do narrador que a apresenta. Realizar abordagens integradas a partir da leitura e contação de clássicos da literatura universal, relacionando seus conceitos centrais aos de narrativas de tradição oral permite ao contador mediar e relacionar oralidade e texto escrito.

Narrativas mitológicas e contos clássicos trazem na base de sua composição, a configuração simbólica que representa, de maneira metafórica, a formação e o desenvolvimento humano. Contos clássicos amplamente difundidos e produções literárias modernas também o fazem, e o narrador pode dialogar com ambos.

Ao entremear clássico e contemporâneo, o imaginário do ouvinte se dissipa em tempo, localidades e possibilidades de ser distintas, pois ainda que não sejam os espaços habitados fisicamente por este ou as funções desempenhadas, seu imaginário o permite remeter-se a estes tempos, locais e funções apoiado pela palavra expressa em narrativa.

Essa possibilidade do campo narrativo nos propõe pensar, por meio das histórias, o lugar do mito na formação pessoal do indivíduo:

Em sua forma-vida, o indivíduo é necessariamente mera fração e distorção da imagem total do homem. Ele é limitado quer como homem ou como mulher; a cada período de sua vida, ele é outra vez limitado na condição de criança, jovem, adulto maduro ou ancião; ademais no papel que desempenha na vida, é necessariamente especializado como artesão, comerciante, servo ou ladrão, líder, esposa, freira ou prostituta; ele não pode ser tudo. Por conseguinte, a totalidade – a plenitude do homem – não se acha no membro separado, mas no corpo da sociedade como um todo. (CAMPBELL, 2007, p. 368).

A vivência humana terrena e a sociedade como um todo se traduzem por meio da palavra, da literatura, e nesse sentido, as histórias as organizam seja pela narrativa de transmissão oral ou por meio do texto impresso, ambas formas literárias de dialogar com a vida. Indivíduo e sociedade perpassam e compõem as narrativas expressas por meio de mitos, contos clássicos, fábulas, poemas, canções e contos modernos.

Propor a integração entre o saber de tradição oral e o saber registrado na literatura impressa pode levar às mesmas reflexões, sem que uma esteja para se sobrepor a outra. A narração de histórias, seja pela via da transmissão oral ou pela mediação de leitura do texto escrito, exerce um papel fundamental na propagação e na atualização de conceitos simbólicos importantes ao desenvolvimento humano ao estabelecer a comparação entre personagens e ouvintes.

O narrador ao se apropriar da narrativa oral ou escrita modela suas nuances – como o oleiro ao barro no dizer de Walter Benjamin (2018) – e auxilia na composição de demarcadores que a consolidam e permitem transmitir e refletir conceitos, valores, fatos e representações.

As narrativas ganham forma e se expandem à medida que os participantes no processo de fala e escuta se envolvem interagindo em cenas e recriando-as ao mesmo tempo, de forma particular e significativa a cada um, como nos relata Daniel Munduruku (2014) a partir de suas vivências:

A gente aprende muitas histórias durante a vida. Algumas são para dizer quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Essas histórias nos ajudam a perceber parte do universo. Tem histórias que nos ensinam de onde tirar nosso alimento: histórias da mandioca, dos frutos comestíveis, das plantas medicinais. Essas histórias nos contam que tudo é sagrado por que nos foi dado graciosamente. Há histórias de homem que namora mulher. Nem sempre tem a mesma forma que conhecemos hoje. Às vezes homem e mulher são seres da natureza. Podem ser plantas, podem ser bichos, podem ser rios, podem ser árvores ou pássaros. Essas histórias nos contam sobre como viver juntos, como viver em comunidade, como respeitar as pessoas. (MUNDURUKU apud MEDEIROS; MORAES, 2015, p. 24).

Do ponto de vista do conteúdo das narrativas, o arcabouço simbólico pode assemelhá-las, entretanto há diferenças significativas do ponto de vista performático de sua apresentação ao ouvinte. Paul Zumthor (1993) destaca a *performance* como característica do texto oral, diferenciando-se da mediação pelo suporte livro, que caracteriza o texto escrito.

A ação performática do narrador torna o ato da oralidade não um ato individual, mas coletivo, ao agregar o ouvinte como coparticipante da narrativa ante a suas reações. A sensibilidade particular de cada ouvinte reage à palavra falada, suscita cenas possíveis, rememora outras narrativas. Segundo o autor:

O ouvinte-espectador espera, exige que o que ele vê lhe ensine algo mais do que simplesmente o que ele vê, revele-lhe uma parte escondida desse homem, das palavras, do mundo. Essa voz não é mais uma mera voz que pronuncia: ela configura o inacessível; e cada uma de suas inflexões, de suas variações de tonalidade, de timbre, de altura... combina-se e encadeia-se como uma prosopopeia do vivido. Através dessa presença, o ouvinte

descobre-se: age e reage no âmago de um mundo de imagens, subitamente autônomas, que se dirigem todas a ele. (ZUMTHOR, 1993, p. 229).

O papel do ouvinte está para o de um 'cúmplice' àquele que professa a palavra. A *performance* do narrador confere poesia ao conteúdo de sua fala, ao texto emoldurado que ele faz sair da moldura para chegar aos ouvidos daquele que o escuta. O ouvinte capta as palavras do narrador e as emoldura a seu próprio modo.

Ainda que seu papel na sociedade não tenha a ênfase de outros tempos, a figura do narrador se mantém presente e relevante ao transitar por variados espaços e propor a condução por vias tradicionais e contemporâneas da transmissão de conhecimentos por meio das histórias.

Ao professar suas palavras e estabelecer sua *performance*, o narrador segue avivando esse universo seja por meio da narração de histórias, seja pela mediação de leitura, por meio da ancestralidade oral ou do registro escrito.

2 Imaginário e narrativa mítica

Ao longo da História humana, as narrativas míticas permanecem sendo contadas e recontadas por todos os lugares, do 'Orum ao Aiê' - do Céu à Terra. A origem do mundo e da humanidade, bem como sua organização e valores sociais são expressos na cultura de origem africana e em outras culturas por meio dos mitos, reforçando a rede simbólica que tece o imaginário coletivo.

O imaginário mítico revela nas imagens que origina um esboço dos valores, sentidos e percepções humanas. Revela também o contraditório, aquilo que se busca esconder intuitivamente por não agradar ou condizer com o conjunto de convenções que cada indivíduo segue. Nesse sentido, confirma-se a importância da abordagem mitológica na formação pessoal por meio da teoria do imaginário e da definição do termo mito:

O mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e schèmes que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob a forma de história. Por esse motivo ele já apresenta um início de racionalização. O mito é um relato fundante da cultura: ele vai estabelecer as relações entre as diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si. Por sua construção, próxima da composição musical que comporta refrãos, repetições, o mito tem sempre uma dimensão pedagógica. É ainda função do mito fornecer modelos de comportamento, ou seja, permitir a construção individual e coletiva da identidade. É assim que uma filha de Maria e uma filha de Iemanjá não terão nem a mesma visão de mundo nem o mesmo comportamento. As duas, entretanto, participarão da imagem arquetípica da Grande Mãe. (PERIN, 2017, p. 23).

O mito constitui a estrutura básica que relaciona por meio de uma rede de imagens, os conceitos que se estabelecem no pensamento do ser humano. O universo mítico, o imaginário, elabora e dá forma a um conjunto de cenas, de ilustrações que permitem a compreensão pelo indivíduo do conhecimento adquirido ao longo do tempo pela humanidade.

Durand analisa que: "É por ser eterno recomeço de uma cosmogonia, e com isso remédio contra o tempo e a morte, é por conter em si um princípio de defesa de conservação que comunica ao rito que o mito contém essa estrutura sincrônica." (DURAND, 2012. p. 361).

Mitos constituem narrativas caracterizadas por acontecimentos grandiosos, por transmitirem uma força espiritual onde o divino está presente. O mito fala do e ao ser humano as questões essenciais da sua existência, como vida e morte, espiritualidade, sexualidade (maturidade física e emocional) e trabalho. Ao perceber e atribuir sentido

aos mitos, o ser humano tem a condição de elaborar e expandir seu pensamento e sua compreensão a respeito da sociedade que compõe.

Conhecer mitos originários tanto da cultura na qual o indivíduo se encontra inserido, quanto de culturas distintas permite uma ampliação das possibilidades de compreensão das temáticas centrais à elaboração da vida humana. Nesse sentido:

O homem das sociedades nas quais o mito é uma coisa vivente, vive num mundo “aberto”, embora “cifrado” e misterioso. O mundo “fala” ao homem e, para compreender essa linguagem basta-lhe conhecer os mitos e decifrar os símbolos. Através dos mitos e dos símbolos da Lua, o homem capta a misteriosa solidariedade existente entre temporalidade, nascimento, morte e ressurreição, sexualidade, fertilidade, chuva, vegetação e assim por diante. (ELIADE, 2000, p. 125).

Mitos organizam a relação dos eixos centrais de elaboração das fases da vida humana por meio das experiências vividas pelos heróis mitológicos. O estudioso Joseph Campbell (2007) realizou pesquisas consistentes sobre mitologia e, especialmente em sua obra mais famosa *O Herói de Mil Faces*, estabelece um “modelo” do percurso de transformação do ‘homem comum em herói’, com todas as provações que surgem no meio do caminho até que o propósito inicial seja alcançado.

O autor nos revela na obra o que definiu como monomito, a sequência que o indivíduo percorre até que reconheça suas metas de vida e encontre a saída para as dificuldades elevando-se a um estágio superior para, então, recomeçar a jornada com novos desafios. Nesse percurso:

O final feliz do conto de fadas, do mito e da divina comédia do espírito deve ser lido, não como uma contradição, mas como transcendência da tragédia universal do homem. O mundo objetivo permanece o que era; mas graças a uma mudança de ênfase que se processa no interior do sujeito, é encarado como se tivesse sofrido uma transformação. Onde antes lutavam a vida e a morte, agora se manifesta o ser duradouro – tão indiferente aos acasos do tempo como a água fervente num pote o é para com o destino de uma bolha, ou como o cosmos com relação ao aparecimento e desaparecimento de uma galáxia. (CAMPBELL, 2007, p. 34).

O monomito descrito por Campbell (2007) traz a ideia de que o ser humano vive uma vida comum, mas é sempre chamado à aventura ante os desafios. Esse chamado dá início à jornada individual, mas que nem sempre é compreendida com clareza pelo indivíduo, que pode recusá-lo ante o temor pelas mudanças que tal chamado possa sugerir.

Para que possa prosseguir em seu caminho, o autor acredita que aconteça, nestes momentos de dúvida, o encontro com o mentor, a chegada de uma ajuda, de alguém que possa auxiliar o ser humano em seu percurso. É quando se atravessa o primeiro limiar, onde se decide enfrentar os desafios desse chamado à aventura.

Ao prosseguir o indivíduo é posto à prova no que o autor chamou de ventre da baleia, o processo de dificuldades em que a aventura consiste em passar por situações de testes, encontrar aliados e vencer inimigos para que nos aproximemos do que Campbell (2007) chamou de caverna oculta, do estágio de perigos ou riscos eminentes na jornada.

A provação suprema revela-se e exige que o indivíduo encontre a saída para as dificuldades impostas pela aventura e, ao vencer, receba a recompensa e retorne ao seu local de origem num patamar de desenvolvimento humano mais elevado. Ao regressar à sua origem, a vida segue numa mesma perspectiva até que outro chamado para a aventura aconteça.

Campbell observou a presença da estrutura do monomito em narrativas de variadas origens, com a função principal de conduzir o espírito humano na busca de algo que traga melhorias não apenas ao indivíduo em si, mas ao mundo em que habita, pois independentemente de sua localização geográfica, o ser humano vive anseios e angústias similares ainda que distante física e espacialmente. Para o autor:

Percorremos um círculo completo, do túmulo do útero ao útero do túmulo: uma ambígua e enigmática incursão num mundo de matéria sólida prestes a se diluir para nós, tal como ocorre com a substância do sonho. E rememorando aquilo que prometia ser nossa aventura – ímpar, imprevisível e perigosa -, tudo o que encontramos, no fim, é a série de metamorfoses padronizadas pelas quais homens e mulheres em todas as partes do mundo, em todos os séculos de que temos notícia e sob todas as aparências assumidas pelas civilizações, têm passado. (CAMPBELL, 2007, p. 23).

Ainda que não coabitando o mesmo espaço físico, a vivência humana se organiza em termos existenciais semelhantes, partilhando de anseios, necessidades, dores e alegrias comuns. A consciência a respeito dessas questões permite a cada indivíduo buscar o conhecimento sobre si próprio e a sociedade por meio da simbologia contida nos mitos de origens distintas.

A narrativa mítica elabora a vivência humana por meio da organização temporal, ainda que não obedecendo a uma estrutura lógica científica padronizada. Os fatos que se seguem em forma de uma jornada sequenciada oferecem ao ser humano a possibilidade intuir a respeito de questões essenciais a seu desenvolvimento.

O tempo do acontecimento mítico não se sistematiza de maneira linear, mas de forma cíclica, que pode ser compreendida como uma metáfora às estações do ano, em que coexistem épocas para o plantio e para a colheita. É preciso a ação do tempo

para que os fatos sejam compreendidos, elaborados, transformados. Ainda assim, o tempo mítico não necessita da categorização passado, presente e futuro.

Acompanhar o tempo mítico implica perceber que sua estrutura não se fragmenta em divisões sistematizadas, mas na observação de que este acontece com fluidez, atendendo às próprias necessidades, não a imposições factuais ou cronológicas. O tempo do mito é o tempo da simultaneidade dos fatos:

O tempo do mito é como o mito: complexo. Ele entrelaça várias formas de tempo, como tantas descrições de uma realidade imperceptível (o arquétipo) que estará sempre além do olhar que os homens podem ter sobre ela. Assim, o mito se apresenta por meio de no mínimo três tempos: um linear, o da história; um tempo cíclico, o da repetição, e o do retorno indefinido; e um outro tempo, “total”, que engloba e ultrapassa os outros como duas descrições parciais, e que compreendemos melhor dentro de um contexto de sincronicidade. (PERIN, 2017, p. 61-62).

A percepção acerca da sincronicidade mítica revela sua condição atemporal e dissociada de configurações marcadas em esquemas em que as relações definem os fatos ou se busca identificar as estruturas que os fundamentam e onde os fenômenos da vida podem ser reconhecidos e inter-relacionados. A análise de partes que um todo não cabe ao mito, pois este não se fundamenta em bases estruturalistas.

Os eixos que estruturam os mitos (como nascimento ou morte) organizam-se de maneira sincrônica, num tempo reversível, que vai e volta frente à necessidade daquele que o solicita. Os mitos não prezam por revelar algo a respeito da ordem do mundo, mas a descortinar o funcionamento da cultura que o originou. As estruturas míticas não pressupõem sua fixação a um momento ou fato histórico que o justifiquem ou condicionem seu funcionamento de maneira programática. Nesse sentido:

Tentar fixar o mito é um pouco como quando, na física quântica, se tenta fixar a partícula microfísica – perde-se seu conteúdo dramático. E é isto que, na maioria das vezes sucede aos estruturalistas! Eles fixam a uma forma vazia que, por fim, se aplica a tudo e deixa de ter sentido. Mas se se tentar colocar demasiadamente a tônica nos conteúdos, bloqueia-se nesse momento o aspecto sempiterno do mito, aspecto da perenidade, e dispersa-se o mito em explicações evemeristas, acidentais explicações ao mais puro nível do acontecimento histórico (DURAND, 1996, p. 97).

Exposto à ideia de uma explicação simplista e palpável, em que as diretrizes para sua compreensão não prezariam pela identificação individual de suas bases de composição, estaria o mito relegado à posição de mera explicação e estudo de fatos e personagens históricos em que o imaginário não seria o aspecto relevante para sua análise e compreensão.

A percepção a respeito da não sistematização do mito em organizações categorizadas permite que sua análise seja dissociada de associações previamente

constituídas que revelam que o mito não é, ele se mantém sendo em ato contínuo e atemporal.

2.1 Mitos de origem no imaginário lorubá

Um dos aspectos relevantes à formação cultural do Brasil foi a vinda de grande número de povos originários da África durante o período em que Portugal governou o país e o tráfico de pessoas era uma prática recorrente. O tráfico de escravos que perdurou por mais de três séculos oficialmente em terras brasileiras trouxe da África para o país pessoas vindas de variadas origens e nações.

De acordo com Pierre Verger (2019, p. 20), os povos “sudaneses”, da Costa do Ouro, da Costa dos Escravos e os “bantos”, da Costa de Angola, compuseram a principal origem dos povos africanos no Brasil. Ao chegar às terras dominadas pela cultura e tradição europeia, sua cultura de origem era suprimida por esta, que deveriam seguir a partir de então.

Ainda segundo Pierre Verger (2019, p. 23), o ritual cerimonial nagô foi o que melhor conservou seu caráter africano e influenciou fortemente o de outras “nações”. Esses povos, oriundos da Costa dos Escravos, falavam lorubá, e cultuavam variadas divindades de maneira oculta, não revelada diretamente aos senhores:

Todos esses negros haviam sido batizados, mas permaneciam ligados a suas antigas crenças [...] Suas cantigas e suas danças, que aos olhos dos senhores pareciam simples distrações de negros nostálgicos, eram, na realidade, reuniões nas quais eles evocavam os Deuses da África. (VERGER, 2019, p. 23).

A chegada das narrativas africanas ao Brasil data assim do período colonial e sua transmissão se deu por meio da oralidade inicialmente restrita a pessoas vindas diretamente do continente africano em espaços comuns de convivência, e posteriormente por seus descendentes na diáspora que compartilhavam as mesmas crenças. A sistematização em registro escrito desta mitologia é um fato recente, decorrente da expansão da religiosidade de matriz africana.

Os terreiros de Umbanda e Candomblé abrigam o imaginário e a tradição oral que se originou na África e a transmitem por meio de seus sacerdotes, os babalorixás ou as ialorixás, ou ainda pelas pessoas mais velhas, em momentos específicos dentro da ritualística apresentada em seus cerimoniais.

A Umbanda é uma religião de origem brasileira, que apresenta acentuado sincretismo com o catolicismo, o espiritismo e as religiões afro-brasileiras. O

Candomblé constitui uma religião afro-brasileira, que teve origem direta com os africanos escravizados. Os terreiros em que se organiza a ritualística de ambas as correntes religiosas guardam e propagam ao mesmo tempo o saber de tradição oral que se originou na África.

A vivência no cotidiano das comunidades da Umbanda e do Candomblé envolve o ato de contar histórias como prática necessária à propagação de saberes. Essas histórias, no entanto, permanecem ainda hoje pouco difundidas para além dos terreiros em fontes próprias, em percepções empíricas. O olhar antropológico de pesquisadores externos compõe boa parte dos registros de suas narrativas.

A ialorixá baiana Beatriz Moreira Costa, Mãe Beata de Yemonjá (2002, p. 15), destaca nesse sentido ao se referir sobre a importância do registro escrito para validação do conhecimento de origem africana que “nós, negros, estamos precisando muito disso, de saber as nossas histórias. Precisamos saber que nós somos capazes, nós, negros, que nós das religiões afro temos histórias, temos saber”.

Por meio de ritualística própria conceitos do imaginário lorubá são expressos pelos sacerdotes durante a realização das danças nos terreiros. Nas representações de cunho religioso, os mitos de origem africana são elaborados de maneira performática pelos sacerdotes que representam os orixás, os deuses lorubás. Por meio das danças se apresentam os ritos, e os orixás podem ser relacionados a símbolos que permitem a compreensão a respeito de sua configuração:

A recente expansão do candomblé no Brasil envolveu forte adesão de segmentos sociais diferentes daqueles em que se originou no Brasil a religião dos orixás, com a inclusão de adeptos não necessariamente de origem negra e que são provenientes de camadas sociais com maior escolaridade e habituadas à ideia da informação pelo livro. Esse segmento, que em geral associa culturalmente religião com a palavra escrita, encontrou nos mitos explicações e sentidos para práticas e concepções do candomblé, descobrindo que o mito está impregnado nos objetos rituais, nas cantigas, nas cores e desenhos das roupas e colares, nos rituais secretos da iniciação, nas danças e na própria arquitetura dos templos e, marcadamente, nos arquétipos ou modelos de comportamento do filho de santo, que recordam no cotidiano as características e aventuras míticas do orixá do qual se crê descender o filho humano. (PRANDI, 2001, p. 19).

A cosmogonia iorubá apresenta muitos deuses com características e obrigações distintas, e um grande número de mitos destaca a origem do mundo e da humanidade e revela características e necessidades dos seres humanos. O deus primordial é chamado Olodumare ou Olorum, que em união com a deusa do mar Olokun, gera dois filhos: Obatalá e Odudua. Em alguns mitos, os dois deuses juntos dão origem à Terra.

Cada narrativa apresenta uma configuração distinta, com deuses e fatos que por vezes se interrelacionam, por vezes são independentes, mas que em comum, trazem a perspectiva de um panteão diverso, em que a representação das forças da natureza e as relações e condutas dos seres humanos podem ser percebidas e comparadas.

Em regiões onde a ancestralidade tem importância fundamental na composição das características pessoais e modo de viver do indivíduo, a percepção sobre modelos de referência é algo relevante, que o auxilia em sua constituição identitária, pois, como define Hampâté Bâ (2003, p. 23), “na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento”.

Ao narrar a história de seu nascimento por meio de um conto dedicado à sua mãe Maria do Carmo, Mãe Beata de Yemonjá (2002) expõe com clareza essa percepção de relação entre o divino e o humano como elo definidor dos desígnios que cada indivíduo deve seguir no decorrer de sua existência terrena. De acordo com a autora:

A minha mãe era muito boa. Ela queria muito ter uma filha e uma dia ela engravidou. A única coisa que ela tinha vontade de comer era peixe. Tanto fazia ser do rio como do mar. Ela teve uma gravidez muito boa, e todos lhe diziam:

- Mulher, você não está grávida de dois, não?

Todos diziam assim, pois sua mãe já tinha parido 25 filhos, com cinco barrigas de dois. Ela morava em um engenho antigo, chamado Engenho Novo, e ali ainda existiam vários antigos escravos, como sua tia e sua mãe. E ali também existia – eu me lembro de que ela sempre contava – uma velha muito respeitada, chamada Tia Afalá, que era a parteira do engenho.

Um dia, do Carmo teve muita vontade de comer peixe, ela pegou o jereré e foi pescar no rio que passava por dentro do engenho. Quando ela estava pescando, a bolsa d'água se rompeu, ela saiu da água e, quando ia atravessando a estrada, eu nasci, ali mesmo. Uma menina. Chamaram Tia Afalá, que me carregou e à minha mãe para casa, para cortar o umbigo. Tia Afalá viu que era uma menina muito forte, mas que tinha a cabeça ainda mole. A velha parteira então disse: - Olha, eu vou botar umas folhas na cabeça dessa criança. Ela é filha de Exu e de Yemanjá.

Com sete dias, ela tirou o barrete de folhas da minha cabeça, que já estava perfeita. Tia Afalá recomendou:

- Esta menina. Tem que ser iniciada.

E isto aconteceu. Hoje, eu sou uma omorixá e uma lutadora de minha religião e de minha raça. Meu nome: Beata de Yemonjá. (BEATA DE YEMONJÁ, 2002, p. 121-122).

O fato de ter nascido entre o rio e a encruzilhada, pois a bolsa de sua genitora estoura na água e o nascimento se dá em terra, no cruzamento entre ruas, a revela como filha da divindade das águas, Iemanjá, e do detentor das encruzilhadas, Exu. Dessa forma, seu destino já estaria claro e ser iniciada deveria uma premissa a se cumprir já na infância.

Prandi (2001, p. 18) destaca que “para os lorubás antigos nada é novidade, tudo o que acontece já teria acontecido antes. Identificar no passado mítico o acontecimento que ocorre no presente é a chave da decifração oracular”. O nascimento de Mãe Beata de Yemonjá e seu processo iniciático na religião exemplificam essa relação direta entre divino e humano na cultura lorubá e a sua descendência na diáspora que compartilha as mesmas crenças.

Os grupos étnicos que compõem os povos lorubás são amplos em termos numéricos e variados em termos culturais. A não homogeneização de características permite o culto a diferentes deuses em regiões distintas. Dessa forma, o panteão lorubá não apresenta uma hierarquia geográfica específica, o que permite que um orixá seja mais cultuado em uma região que em outra, e ao mesmo tempo possa haver um culto mais extenso em localidade que a outro orixá.

A vinda de povos africanos de origem lorubá ao continente americano expandiu e disseminou, por variadas regiões além dos territórios originários, o culto aos deuses lorubás:

Na África a maioria dos orixás merece culto limitado a determinada cidade ou região, enquanto uns poucos têm culto disseminado por toda ou quase toda a extensão das terras lorubás. Muitos orixás são esquecidos, outros surgem em novos cultos. O panteão iorubano na América é constituído de cerca de uma vintena de orixás e, tanto no Brasil como em Cuba, cada orixá, com poucas exceções é celebrado em todo o país. (PRANDI, 2001, p. 21).

As narrativas de origem lorubá trazem a ideia de ‘Orum e Aiê’ – Céu e Terra, em que o primeiro termo ‘Orum’ representa o mundo celestial, divino, que teria tido origem por obra Deus supremo Olodumare (ou Olodumare), e que é ocupado por ele e pelos demais pelos demais deuses. Já o segundo termo ‘Aiê’ representa a Terra, o espaço ocupado pelos seres humanos, mas onde os deuses também podem transitar e coexistir com a humanidade.

O pesquisador Fábio Leite destaca que o “preexistente lorubá, Olodumare, é o senhor do Orum, espaço primordial cuja existência se configura concomitantemente com o espaço concreto dado pela Terra e seus seres, o Aiê”. (LEITE, 2008, p. 127).

As narrativas que integram o 'Orum ao Aiê' revelam características comuns entre os orixás retratados e os seres humanos ainda que não em posição de igualdade, o que permite àquele que lê ou ouve essas histórias apreender normas, conceitos, valores, características observadas na divindade à sua própria forma de pensar ou agir.

Deuses e deusas apresentam pensamentos, sentimentos e comportamentos claros e definidos. Essa definição de sua personalidade, de suas ações, retrata o modo de ser e de viver do ser humano. Ao conhecer essas narrativas, a relação entre divino e humano se estabelece:

Os lorubás acreditam que homens e mulheres descendem dos orixás, não tendo, pois, uma origem única e comum, como no cristianismo. Cada um herda do orixá de que provém suas marcas e características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos. Os orixás vivem em luta uns contra os outros, defendem seus governos e procuram ampliar seus domínios, valendo-se de todos os artifícios e artimanhas, da intriga dissimulada à guerra aberta e sangrenta, da conquista amorosa à traição. Os orixás alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem. (PRANDI, 2001, p. 24).

Deuses e seres humanos no contexto mitológico lorubá, não diferem em termos de personalidade, ambos apresentam virtudes, qualidades ou defeitos. Essa condição aproxima a divindade do ser humano e estabelece uma relação em que o indivíduo se reconhece nos seres superiores ao observar as mesmas aptidões, vontades ou falhas. Como seres dotados de conceitos divinatórios, mas similares aos humanos, contribuem para a compreensão sobre si e a regulação pessoal dos indivíduos.

As narrativas africanas constituem fonte de saber e de entendimento pessoal semelhante ao de narrativas originárias de outras culturas por meio de temas e contextos afins. O amplo universo mítico de origem lorubá possibilita que o indivíduo adquira elementos para compreender intuitivamente a jornada descrita por Joseph Campbell (2007) em sua teoria a respeito do monomito e do desenvolvimento individual do ser humano.

Para além do território da religiosidade, a mitologia lorubá se esquematiza em fatos cotidianos que traduzem a vivência do ser humano, sem a necessidade do rito religioso para sua propagação e compreensão. Narrar mitos de origem africana não necessariamente exige que se sigam os preceitos de alguma base religiosa de mesma origem.

Manter essa percepção de atrelamento do mito à esfera religiosa dificulta sua divulgação ante o grande desconhecimento e preconceito que cerca as religiões afro-

brasileiras. O pensamento colonial de soberania dos conceitos eurocêntricos em relação aos de origem africana especialmente no campo da religiosidade se mantém forte no imaginário da sociedade quando se reflete sobre o tema. Nesse sentido, a reflexão a respeito do olhar social a temas pós-coloniais precisa ser instigada ante a percepção de que:

O olho do colonizador não perdoou, ou mal tolerou a constituição do diferente e a sua sobrevivência. A rigidez ortodoxa selada pelo Concílio de Trento abominava as danças e os cantos afro-brasileiros. Mais tarde, o gosto acadêmico de molde francês desprezaria a maneira arcaico-popular do barroco mineiro ainda sobrevivente na arquitetura religiosa do século XIX. Sempre uma cultura (ou um culto) vale-se de sua posição dominante para julgar a cultura ou o culto do outro. A colonização retardada, também no mundo dos símbolos, a democratização. (BOSI, 1992, p. 62).

Os estudos pós-coloniais discutem na atualidade a necessidade de composição de outras epistemologias e paradigmas de análise sociocultural, que prezem pela valorização de saberes não hegemônicos como os oriundos da cultura africana. Essa ação, no entanto, não se constitui com facilidade em países como o Brasil, em que a experiência de colonização estabeleceu as bases da mentalidade social.

Tornar foco tradições e conhecimentos subalternizados por um longo período em que a supremacia de um grupo foi predominante em relação aos demais exige que os estudos culturais sejam constituídos e sistematizados em bases mais democráticas, que prezem pela diversidade em sua composição ao mesmo tempo em que busque constituir a individualidade de cada um.

A ruptura dos modelos sociais colonialistas que estabeleciam relações claras de mando-obediência, de constituição de identidade pessoal em padrões determinados e culturalmente aceitos carece de bases consistentes de identificação pessoal e social que amparem o indivíduo em sua constituição pessoal, tendo em vista que:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p. 30).

A naturalização na mentalidade social coletiva da ideia de inferioridade dos países que anteriormente eram colônias frente aos centros coloniais europeus delimitada em espaços determinados as narrativas de origem africana. Tendo sido o Brasil colônia portuguesa, a cultura afro-brasileira se mantém sob esse julgamento e proposição de inferioridade e negação de seus valores.

Extraír destes espaços determinados e ensimesmados o universo mítico lorubá por meio da narração de histórias em espaços escolares ou em outros que sejam possíveis é propor que narrativas não hegemônicas sejam contadas e possam apontar outros conhecimentos e percepções a quem as ouve com vistas a favorecer a identificação individual e coletiva do ouvinte.

Na perspectiva de constituir um pensamento decolonial que busca romper com a lógica de modelos de pensamento únicos constituídos a partir da ideia da hegemonia de uma cultura sobre outra, Homi K. Bhabha (2013, p. 263) destaca que “a interdisciplinaridade é o reconhecimento do signo emergente da diferença cultural produzida no movimento ambivalente entre a interpelação pedagógica e a performática”.

Favorecer a descontinuidade da aceitação do pensamento de reprodução da segregação presente na história da formação social e política do país pressupõe a apreensão da diferença como perspectiva de representação coletiva e, ao mesmo tempo, de diferenciação individual. O saber instituído cientificamente deve romper com a lógica que o formou, como destaca Walter D. Mignolo:

O futuro do saber planetário exige que se transcenda a diferença colonial, superando a fé no privilégio de alguns locais geostóricos e o orgulho que eles inspiram, sem examinar as condições históricas que possibilitaram seu privilégio. É crucial transcender a diferença colonial epistemológica, tendo no pensamento liminar uma forma de fazê-lo, uma vez que compreendamos que os esplendores das ciências ocidentais são inseparáveis de suas misérias. (MIGNOLO, 2020, p. 415).

Na perspectiva de elaborar meios para favorecer a discussão a respeito dos processos de decolonialidade do pensamento escolar, a abordagem do universo mítico lorubá se apresenta como possibilidade de acesso a essa discussão de forma simbólica.

Propor outro conjunto de narrativas pressupõe pensar processos de transformação individual e coletiva em que há uma ressignificação do ato de pensar mediante um novo olhar sobre um mesmo assunto, o olhar daqueles que historicamente estiveram sempre numa posição de expectador, de colonizado.

Descolonizar o pensamento resulta na quebra de estereótipos e em sua não perpetuação diante da ampliação da mentalidade do indivíduo que adquire conhecimentos diversos àqueles com os quais era antes familiarizado e que justificavam a supremacia de um grupo – europeu - sobre outro - africano.

Frantz Fanon (2022) destaca de forma incisiva a transformação pela qual o indivíduo passa ao aumentar sua condição reflexiva ante o entendimento a respeito de conceitos decoloniais:

A descolonização nunca passa despercebida, pois atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma expectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, recolhidos de modo quase grandioso pelos raios luminosos da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é indiscutivelmente uma criação de homens novos. Mas essa criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural: a “coisa” colonizada torna-se homem no próprio processo através do qual ele se liberta. (FANON, 2022, p. 32-33).

Os mitos de origem lorubá retratam o modo de ser, viver e pensar de uma cultura que compôs a elaboração do pensamento nacional coletivo, mas que historicamente não foi enfatizada pelos conteúdos escolares e que demonstra, em sua essência, ser tão relevante como as de origem europeia amplamente valorizadas e difundidas nos programas educacionais. O conhecimento a seu respeito é essencial a quem se destina a educar numa perspectiva decolonial e antirracista.

2.3 O panteão de origem lorubá

O grupo que compreende os povos lorubá ocupa áreas territoriais nos países da Nigéria, Benin e Togo, e sua organização se deu em torno da cidade-estado de Ifé, local que seria o ponto de origem das nações que integram o grupo. Fábio Leite (2008) destaca, a partir dos estudos de Pierre Verger (1981), que:

Vários milhões de indivíduos integram os seguintes grupos: Ana, Itsa, Dasa, Ketu, Ifonyin, Nago, Awori, Egba, Egbado, Ijebu, Oyo, Ife, Ijesa, Ondo, Owo, Ilaje, Ikiti, Igbomina, Yagba, Bunu, Aworo, Itasekiri, Owu e EKiki. Esses grupos utilizam substancialmente a mesma língua, não obstante suas variações regionais. Outra dimensão da unidade cultural a ser atribuída aos lorubá é sua filiação a Ifé, local que constitui seu ponto de origem. (LEITE, 2008, p. 126).

A relevância da cidade de Ifé como o centro de reconhecimento pelos povos lorubás decorre da consideração de ser esta uma cidade sagrada, de consagração espiritual, o que conferia legitimidade ao poder que se estabelecia. A cosmogonia e organização do panteão lorubá demonstram a vastidão de conceitos que compõem sua cultura de maneira ampla e diversa.

O culto a suas divindades, os orixás, começa a partir do preexistente, Olodumare, também conhecido por Olorun. Trata-se de um deus distante dos homens, o soberano entre os demais deuses e inacessível à humanidade. Olodumare teria

criado os demais deuses e os incumbido de dar origem e governar a Terra, além de povoá-la com os seres humanos.

Essa orientação dada por Olodumare aos orixás e que resulta no surgimento da humanidade representaria, no imaginário dos povos lorubá, o surgimento de seu sistema de crenças e culto à ancestralidade. Para os lorubás, a preexistência do indivíduo relacionada a uma divindade constitui explicação para sua conduta e fatos vividos por este. Pierre Verger (2018) explica essa questão ao abordar o conceito de arquétipo relacionado aos orixás tanto na África como no Brasil:

Africanos e não africanos têm em comum tendências inatas e um comportamento geral correspondente àquele de um orixá, como a virilidade devastadora e vigorosa de Xangô, a feminilidade elegante e coquete de Oxum, a sensualidade desenfreada de Oiá-lansã, a calma benevolente de Nanã Buruku, a vivacidade e a independência de Oxóssi, o masoquismo e o desejo de aspição de Omulu. (VERGER, 2018, p. 41-42).

A descrição das divindades lorubá organiza-se num conjunto de narrativas que se revela por meio da decifração oracular. Reginaldo Prandi (2001) explica que as narrativas que contam as experiências de cada orixá estão organizadas em dezesseis capítulos, cada um subdividido em dezesseis partes deveriam ser devidamente decoradas pelo sacerdote que realizaria a decifração.

Ainda segundo Prandi (2001, p. 18), “acredita-se que um determinado segmento de um determinado capítulo mítico, que é chamado *odu*, contém a história capaz de identificar tanto o problema trazido pelo consulente como sua solução”.

Conhecer as narrativas apresentadas de acordo com cada *odu* permite que um amplo conhecimento a esse respeito seja sistematizado, o que vem acontecendo gradativamente mediante o registro dos poemas recitados pelos babalaôs, e hoje é possível realizar pesquisas bibliográficas consistentes na área. De acordo com Reginaldo Prandi:

Os mitos dos orixás originalmente fazem parte dos poemas oraculares cultivados pelos babalaôs. Falam da criação do mundo e de como ele foi repartido entre os orixás. Relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. Na sociedade tradicional dos lorubás, sociedade não histórica, é pelo mito que se interpreta o passado e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. (PRANDI, 2001, p. 24).

Conhecer a essência dessas divindades permite que o narrador, seja ele adepto ou não das práticas de religiosidade de matriz africana, possa contá-las em espaços distintos como escolas ou outros, pois trata-se de um universo mítico em

primeiro lugar, que não necessita estar associado a uma ritualística para que possa ser lido, narrado ou escutado.

Diante da amplitude das narrativas com vastos personagens e enredos, selecionar aquilo que for essencial à compreensão e que se sistematizou na religiosidade afro-brasileira com maior significado contribui para que seja possível narrar estes mitos com segurança. Nesse sentido, a essência de cada um dos dezesseis orixás mais presentes nessas narrativas podem ser analisados.

Não apenas em fonte literária, mas por meio da vasta iconografia que vem sendo gradativamente produzida a respeito do tema das tradições de matriz africanas, é possível analisar e compreender seu universo mítico independente de questões ligadas à religiosidade.

Ainda que o narrador que irá abordar essas narrativas não as integre a conceitos e ritos diretos, conhecer os atributos básicos que se confere a cada um dos orixás no Candomblé favorece o entendimento a respeito das narrativas. Saber a respeito dos elementos simbólicos, da indumentária de cada orixá, da razão de suas ações, dos lugares que ocupam, dos tabus que os envolvem, permite que sejam compreendidos com maior clareza.

Por ser o foco desta pesquisa a narração de histórias mitológicas e não a discussão conceitual a respeito das divindades e seu paralelo a outras vertentes do imaginário, o conceito de sincretismo se faz presente. Atualmente a percepção sobre o estabelecimento de uma relação entre religiosidade de matriz africana e outras tem sido discutido, e a necessidade desse paralelo questionada.

No ano de 1983, Mãe Stella de Oxóssi, mãe de santo do Ilê Axé Opô Afonjá, junto com outros nomes de importância no Candomblé como Menininha do Gantois e Olga do Alaketu, redigiu e apresentou publicamente um documento cujo objetivo central era discutir o sincretismo por parte do povo de santo como uma ameaça de folclorização da ritualística religiosa africana. O documento destaca entre outras questões que:

Desde a escravidão que preto é sinônimo de pobre, ignorante, sem direito a nada; e por saber que não tem direito é um grande brinquedo dentro da cultura que o estigmatiza, sua religião também vira brincadeira. (...) Durante a escravidão, o sincretismo foi necessário para a nossa sobrevivência, agora, em suas decorrências e manifestações públicas, gente do santo, ialorixás, realizando lavagens nas igrejas saindo das camarinhas para as missas etc., nos descaracteriza como religião, dando margem ao uso da mesma coisa exótica, folclore, turismos. Que nossos netos possam se orgulhar de pertencer à religião de seus antepassados, que ser preto, negro, lhes traga de volta a África e não a escravidão. (FLAKSMAN, 2017, p. 156).

As discussões que refletem a constituição identitária de grupos afro-brasileiros destacam que é preciso centrar as pautas nos elementos discursivos de cada grupo, sem a presença de elementos comparativos com outros para que não se incorra no risco da perpetuação de estigmas que determinam conceitos de certo e errado de um grupo em relação a outro.

Observar os atributos dos orixás e relacioná-los ao sincretismo religioso que os associa à religião católica, no entanto, torna mais compreensível o entendimento àqueles que realizam suas pesquisas por meio bibliográfico, não por pesquisa de campo ou vivência direta nos terreiros de Umbanda e Candomblé, e favorece a transmissão das narrativas desse panteão tendo em vista que essa discussão não permeia ainda o cotidiano das instituições sociais como as escolas.

Ainda que atualmente seja possível dissociar uma corrente religiosa de outra, o diálogo entre variações culturais e religiosas no campo do imaginário possibilita maior entendimento àquele que não detém o saber empírico constituído na prática no chão dos terreiros.

Reginaldo Prandi (1996), ao analisar a religião dos orixás na sociedade contemporânea, destaca que o sincretismo religioso se estabeleceu no país como maneira não apenas de se articular uma forma resistência à colonização, mas de sobrevivência no Brasil de mentalidade formada por conceitos eurocêntricos. Segundo o autor:

Logo, o mesmo negro que reconstruiu a África nos candomblés, reconheceu a necessidade de ser brasileiro, como única possibilidade de sobrevivência, e percebeu que para ser brasileiro era absolutamente imperativo ser católico, mesmo que se fosse ser também de orixá. O sincretismo se funda nesse jogo de construção de identidade. O candomblé nasce católico quando o negro precisa ser também brasileiro. (PRANDI, 1996, p. 39).

Os atributos presentes nos orixás que correspondentes à nação Queto de origem Iorubá e compõem práticas do Candomblé foram sistematizadas pelo autor. Ao analisar as informações, é possível obter um entendimento sobre a atribuição de cada orixá, e suas características podem ser observadas em relação ao próprio orixá ou ainda a seu correspondente na religião católica ou em outras vertentes de religiosidade africana.

Por meio do registro é possível perceber de maneira direta o elemento natural e mítico a que cada orixá corresponde, o apoio moral ou material que oferecem, as cores de suas vestimentas, de suas contas, sua representação material, seus animais

de sacrifício e comidas preferidas em cerimônias, seus objetos ritualísticos e os tabus que os envolvem.

As tabelas a seguir mostram os atributos essenciais a cada orixá na composição da religiosidade presente no Candomblé com o propósito de reforçar que o estudo dos fundamentos do culto à ancestralidade possibilita ao narrador um maior entendimento e propriedade para abordar seus mitos sem incorrer no risco de se sentir inseguro ao narrá-los.

Quadro 1 – Atributos Básicos dos Orixás no Candomblé (Nação Queto)

Orixá	Atribuição	Sexo	Elemento Natural	Patronagem
Exu	orixá mensageiro, guardião das encruzilhadas e da entrada das casas	M	minério de ferro	comunicação, transformação, potência sexual
Ogum	orixá da metalurgia, da agricultura e da guerra	M	ferro forjado	estradas abertas, ocupações manuais, soldados e polícia
Oxóssi ou Odé	orixá da caça (fauna)	M	Florestas	fartura de alimentos
Ossaim	orixá da vegetação (flora)	M	Folhas	eficácia dos remédios e da medicina
Oxumarê	orixá do arco-íris	M e F (andrógino)	chuva e condições atmosféricas	riqueza que provém das colheitas (chuva)
Obaluaiê ou Omulu	orixá da varíola, das pragas e doenças	M	terra, solo	cura de doenças físicas
Xangô	orixá do trovão	M	trovão e pedras (pedra de raio)	governo, justiça, tribunais, ocupações burocráticas
Oiá ou Iansã	orixá do relâmpago, dona dos espíritos dos mortos	F	relâmpagos, raios, vento, tempestade	sensualidade, amor carnal, desastres atmosféricos
Obá	orixá dos rios	F	Rios	trabalho doméstico e o poder da mulher
Oxum	orixá da água doce e dos metais preciosos	F	rios, lagoas e cachoeiras	amor, ouro, fertilidade, vaidade
Logun-Edé	Orixás dos rios que correm nas florestas	M ou F (alternadamente)	rios e florestas	o mesmo que Oxum e Oxóssi, seus pais
Euá	orixá das fontes	F	Nascentes e riachos	harmonia doméstica

Iemanjá	orixá das grandes águas, do mar	F	mar, grandes rios	maternidade, família, saúde mental
Naná	orixá da lama do fundo das águas	F	lama, pântanos	educação, senioridade e morte
Oxaguiã (Oxalá Jovem)	orixá da criação (criação da cultura material)	M	Ar	cultura material, sobrevivência
Oxalufã (Oxalá Velho)	orixá da criação (criação da humanidade)	M e F (princípio da Criação)	Ar	o sopro da vida

Fonte: (PRANDI, 1996, p. 45)

Orixá	Representação material/ Fetiche/ Assentamento	Elemento mítico	Cores das roupas	Cores das contas
Exu	laterita enterrada e garfos de ferro em alguidar de barro	fogo e terra	vermelho e preto	vermelho e preto (alternadas)
Ogum	instrumentos agrícolas de ferro em miniatura em alguidar de barro	terra	azul escuro, verde e branco	azul escuro ou verde
Oxóssi ou Odé	pequeno arco-e-flecha de metal (ofá) em alguidar de barro	terra	azul turquesa e verde	azul turquesa
Ossaim	feixe de seis setas de ferro com folhas e um pássaro no centro, em alguidar de barro	terra	verde e branco	verde e branco (alternadas)
Oxumarê	duas cobras de metal entrelaçadas	água	amarelo, verde e preto	amarelo, verde e preto, ou búzios
Obaluaiê ou Omulu	cuscuzeiro de barro com lanças de ferro	terra	vermelho, branco e preto, com capuz de palha	vermelho, branco e preto
Xangô	pedra em uma gamela	fogo	vermelho, marrom e branco	vermelho e branco (alternadas)
Oiá ou Iansã	seixo de rio em sopeira	ar, água e fogo	marrom e vermelho escuro ou branco	marrom ou vermelho escuro
Obá	seixo de rio em sopeira de louça	água	vermelho e dourado	vermelho e amarelo translúcido
Oxum	seixo de rio em sopeira de louça	água	amarelo ou dourado com pouco de azul	amarelo translúcido
Logun-Edé	ofá de metal e seixos de rio em alguidar de barro	água e terra	dourado e azul turquesa	dourado translúcido e turquesa (alternadas)
Euá	cobra de ferro e seixos em sopeira de louça	água	vermelho e amarelo	Búzios

Iemanjá	seixo do mar em sopeira de louça	água	azul claro, branco, verde claro	de vidro só incolor, ou com azul ou verde translúcidos alternadamente
Naná	seixos e búzios em sopeira	água	púrpura, azul e branco	brancas rajadas de azul cobalto
Oxaguiã (Oxalá Jovem)	pequeno pilão de prata ou estanho e seixo em sopeira de louça branca	ar	branco (com um mínimo de azul real)	branco e azul real
Oxalufã (Oxalá Velho)	círculo de prata ou estanho e seixo em sopeira de louça branca	ar	Branco	Branco

Fonte: (PRANDI, 1996, p. 46)

Orixá	Animais sacrificiais	Comidas favoritas	Números no jogo de búzios	Dia da semana
Exu	bode e galo pretos	farofa com dendê	1 7	Segunda-feira
Ogum	cabrito e frango	feijoada e inhame assado	3 7	Terça-feira
Oxóssi ou Odé	animais de caça e porco	milho cozido com fatias de coco; frutas	3 6	Quinta-feira
Ossaim	caprinos e aves machos e fêmeas	milho cozido temperado com fumo, frutas	1 7	Quinta-feira
Oxumarê	cabrito e cabra	batata doce cozida e amassada	3 6 11	Sábado
Obaluaiê ou Omulu	Porco	pipoca com fatias de coco	1 3 11	Segunda-feira
Xangô	carneiro e cágado	amalá: quiabo cortado em fatias cozido no dendê com camarão seco	4 6 12	Quarta-feira
Oiá ou Iansã	cabra galinha	acarajé: bolinhos de feijão fradinho fritos em dendê	4 9	Quarta-feira
Obá	cabra e galinha	omelete com quiabo	4 6 9	Quarta-feira
Oxum	cabra e galinha	omolocum: purê de feijão fradinho enfeitado com cinco ovos cozidos	5 8	Sábado
Logun-Edé	casal de cabritos e de aves	milho cozido, peixe e frutas	6 7 9	Quinta-feira
Euá	cabra e galinha	feijão preto com ovos cozidos	3 6	Sábado
Iemanjá	pata, cabra, ovelha, peixe	arroz coberto com clara batida, canjica, peixe assado	3 9 10	Sábado
Naná	cabra e capivara	mingau de farinha de mandioca	3 8 11	Segunda-feira
Oxaguiã (Oxalá Jovem)	caracol (catassol)	inhame pilado e canjica	8	Sexta-feira
Oxalufã (Oxalá Velho)	caracol (catassol)	canjica, arroz com mel, inhame pilado	10	Sexta-feira

Fonte: (PRANDI, 1996, p. 47)

Orixá	Objetos rituais	Tabus dos filhos	Sincretismo/ Correspondência		
			Santo católico	Vodum Jeje	Inquice Banto
Exu (chamado Bara no batuque do Rio Grande do Sul)	ogó: bastão com formato fálico	carregar objetos na cabeça	Diabo	Elegbara Bara Eleguá	Bombogira Aluviá
Ogum	Espada	embebedar-se	Santo Antônio São Jorge	Gun Doçu	Incáci Roximucumbe
Oxóssi ou Odé	ofá: arco-e-flexa de metal; eru: espanta-mosca de rabo de cavalo	comer mel	São Jorge São Sebastião	Azacá	Gongobira Mutacalombo
Ossaim	lança e três cabaças contendo as folhas sagradas	assobiar	Santo Onofre	Agué	Catendê
Oxumarê	espada e cobras de metal	rastejar	São Bartolomeu	Dã Bessém	Angorô
Obaluaiê ou Omulu	xaxará: cetro feito de fibras das folhas do dendezeiro com búzios	ir a funerais	São Lázaro São Roque	Acóssi-Sapatá Xapanã	Cafunã Cavungo
Xangô	oxé: machado duplo; xere: chocalho de metal	contato com mortos e cemitérios; vestir-se de vermelho	São Jerônimo São João	Badé Queviosô	Zázi
Oiá ou lansã	espada e eru (espanta-mosca)	comer carneiro ou ovelha, comer abóbora	Santa Bárbara	Sobô	Matamba Bumburucema
Obá	espada e escudo circular	comer cogumelos; usar brincos	Santa Joana D'Arc		
Oxum	abebê: leque de metal amarelo; espada	comer peixe de escamas	Nossa Senhora das Candeias	Aziritobosse Navê Navezuarina	Samba Quissambo
Logun-Edé	ofá e abebê	usar roupa marrom ou vermelha	São Miguel Arcanjo	Bosso Jara	
Euá	espada e chocalho de matéria vegetal; esfera	comer aves fêmeas	Santa Lúcia	Euá	
Iemanjá	abano de metal branco e espada	comer caranguejo; matar camundongo ou barata	Nossa Senhora da Conceição	Abê	Dandalunda Quissembe
Naná	ibiri: cetro em forma de arco, de fibras das folhas do dendezeiro com búzios	usar facas de metal	Santana	Naná	

Oxaguiã (Oxalá Jovem)	mão de pilão de prata ou de material branco	comida com dendê; vinho de palma; usar roupa colorida às sextas-feiras	Jesus (Menino)		
Oxalufã (Oxalá Velho)	opaxorô: cajado prateado com pingentes representando a criação do mundo	comida com dendê; vinho de palma; usar roupa colorida às sextas-feiras	Jesus (Crucificado ou Redentor)	Liçá	Zambi

Fonte: (PRANDI, 1996, p. 48-49)

3 Memória pós-colonial e narrativas afrodescendentes na Educação brasileira contemporânea

A História conceitual é mediada pelas representações que articulam as relações sociais e a construção da identidade pessoal ao estabelecer a validade dos projetos identitários compreendidos como legítimos à sociedade. O período colonial brasileiro que estabeleceu o domínio europeu ao indígena originário e aos povos vindos da África tornou válido o pensamento coletivo de superioridade da cultura europeia em relação às demais.

A Educação brasileira sistematizada em bases coloniais organizou-se segundo essa percepção de menos valia de um grupo em relação a outro, em que a narrativa a respeito da História da África e dos africanos foi descrita em nosso país pela ótica do colonizador que prezou pelo conhecimento eurocentrado.

No ano de 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a abordagem de temas relacionados à "História e Cultura Afro-Brasileira", com o propósito de questionar a representação colonial na Educação do país com ênfase apenas nos conhecimentos oriundos da Europa, e também de enfatizar de maneira positiva o conhecimento originado na África e no país por afrodescendentes.

Fruto do diálogo entre a sociedade civil na representação dos movimentos negros e das instituições governamentais, a Lei contrapõe a ideia de que o Brasil se constitui numa base racial democrática em que há igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia, percepção que não se sustenta se observadas as condições de vida da população de origem africana e afro-brasileira.

O respeito às diferenças individuais e coletivas é reforçado pela Lei, que propõe que o ambiente escolar, espaço do exercício da democracia e da cidadania, repense o processo de ensino-aprendizagem, inserindo em seu cotidiano as discussões sobre o tema da diversidade.

A obrigatoriedade da abordagem deveria se efetivar nos estabelecimentos de ensino em nível fundamental e médio, em instituições públicas e particulares, e conter o conteúdo programático com foco nos estudos a respeito da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, do negro na formação da sociedade nacional e de sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A proposta da Lei não apresenta o intuito de substituir a visão eurocêntrica nos conteúdos escolares com ênfase em conhecimentos oriundos de outras nacionalidades, mas sim de possibilitar que outros conceitos sejam abordados nas salas de aula na perspectiva de desconstruir a noção unilateral da História até então ensinada nas escolas do país.

A Lei em tese busca integrar variadas áreas do ensino por meio da articulação de conceitos relativos à diversidade humana dentro das especificidades de cada área do conhecimento. Educação Artística, Literatura e História especialmente deveriam constituir e consolidar a abordagem das questões étnico-raciais com regularidade e em todos os anos escolares, algo que não se processaria de maneira simplista diante da formação da mentalidade escolar do país.

O saber escolar constituiu a partir da ótica colonial, uma narrativa sobre os povos e o conhecimento africano de fora para dentro, que desconsidera a validade do pensamento não europeu. Nessa perspectiva, o diálogo que se estabeleceu por meio dos objetos de conhecimento escolar e a sociedade civil não abarcou a necessidade de uma Educação que prezasse pela diversidade, pois:

De dentro da metáfora da visão que compactua com uma metafísica ocidental do Homem, emerge o deslocamento da relação colonial. A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o *Socius*; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterá a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado. (BHABHA, 2013, p. 80).

A teoria do conhecimento, no entanto, cresce com as diferenças ainda que haja um estranhamento frente a outras ideias e conceitos na busca de se constituir e consolidar um pensamento escolar que abarque as diferenças ao mesmo tempo em que as reflete. Como destaca Mignolo (2020, p. 235), “é a partir da diferença colonial que as epistemologias estão emergindo”.

A ruptura com a colonialidade, com os conceitos vigentes eurocentrados e a constituição de uma memória escolar que preze pela instituição de paradigmas em que o pensamento colonial possa ser refutado e alterado perpassa a compreensão de que outras narrativas devem chegar à esfera do conhecimento escolar.

As narrativas mitológicas de origem africana, com suas diferenças e similaridades em relação às mitologias de outras culturas, podem ser analisadas e

discutidas e servir de base a uma crítica ao pensamento colonial que alicerça o meio escolar e o conhecimento por ele ministrado e produzido.

A mitologia de origem europeia, em especial os mitos gregos, compõem com frequência o repertório de narrativas abordadas no ambiente escolar. Os deuses que apresenta ainda que não tenham condutas sempre exemplares, são tidos como modelo de representação de uma época, de um lugar. Mircea Eliade (2010) relata que havia por exemplo, nas eras primordiais na mitologia grega:

Fecundidade desmedida e às vezes monstruosa, específica das eras primordiais. Mas urano, que odiava seus filhos “desde o primeiro dia”, escondeu-os no corpo de Geia. Irritada, a deusa fabricou uma enorme foice e dirigiu-se aos filhos: “Filhos nascidos de um furibundo, ... castigaremos o criminoso ultraje de um pai, ainda que seja o vosso, pois foi ele o primeiro a conceber obras infames. (ELIADE, 2010, p. 239).

Apesar de a compreensão a respeito dos mitos ser fluída em distintas culturas, algo que se adapta a contextos sociais dentro de suas variações, em diferentes tempos e espaços, que pode ser compreendido por vezes como verdade, outras como dogma, bem como preceito religioso e substrato filosófico, ou ainda como material cultural exemplar de uma sociedade, a aceitação sobre os mitos atém-se também à sua origem.

Há mais compatibilidades que divergências entre a mitologia de origem africana e a mitologia de origem grega, mas as narrativas africanas não dispõem da mesma aceitação do ponto de vista do ensino. Ainda que seu conteúdo e suas divindades apresentem semelhanças em termos físicos, emocionais e de conduta, a origem europeia é preponderante na escolha pela abordagem na esfera escolar.

Ao enfatizar esse universo mítico como base de representatividade parcial, os conteúdos de ensino atendem ao modelo de referência escolar preestabelecido, tendo em vista que:

Quando a escola desempenha o papel de mera reprodutora das estruturas sociais existentes e da cultura hegemônica, ela tanto atua como veículo de disseminação da cultura e ideologia dominante como faz as vezes de plataforma de difusão dos valores que determinados grupos sociais, culturais, políticos e religiosos consideram como valores a serem reproduzidos e transmitidos às gerações futuras. (ARAÚJO, 2017, p. 182).

Questionar esse modelo instituído e ofertar aos estudantes outras narrativas que possam agregar à sua formação acadêmica e pessoal e prezar pela diferença é tarefa fundamental à escola na busca pela constituição de programas de ensino que possam contemplar a diversidade de alunos presente nas escolas do país e reforçar a importância de sua representatividade.

A temática racial de viés colonialista que permeia o espaço escolar num modelo folclorista distante da realidade existencial do indivíduo de origem afro-brasileira deve ser discutida para que sua perpetuação não seja factual. A literatura, o imaginário de origem lorubá pode se constituir como um importante instrumento de favorecimento desta proposta.

3.1 Os conteúdos estabelecidos na BNCC para o ensino no 6º ano da Educação básica.

O estudante inicia o 6º ano de ensino por volta dos 11 anos de idade, momento em que a adolescência (puberdade) tem início. É a fase de intermédio entre a infância e a idade adulta, e um amplo desenvolvimento biológico, psíquico e social marca esse período de crescimento com acentuado desenvolvimento das funções cognitivas. Estudiosos da área consideram que:

Após 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.), mas sem o apoio da percepção, da experiência nem mesmo da crença. [...] O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto. (PIAGET, 1999, p. 59).

Ao adquirir um pensamento mais abstrato, o jovem se mostra preparado para que os sistemas de ensino organizem suas expectativas de aprendizagem a partir de conceitos em que a reflexão possa ser sugerida de maneira mais complexa e diversa em termos de conteúdo e de propostas de análise e intervenção.

As competências gerais da Educação Básica que norteiam a composição da Base Nacional Comum Curricular levam em consideração as fases de desenvolvimento dos estudantes e prezam por estabelecer metas de formação baseadas em conceitos que culminem não apenas na percepção do estudante sobre o sentido de individualidade e coletividade, mas na reflexão a respeito de diversidade.

O documento aponta para a sistematização de conceitos que possam mesclar os conteúdos essenciais das variadas áreas do conhecimento de maneira interrelacional numa perspectiva em que a diversidade de temas e concepções possa ser assegurada. Nesse sentido, os princípios norteadores da BNCC são:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2022).

As unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades expressos no documento consideram estes princípios na composição e orientação da organização de ensino no decorrer do Ensino Fundamental. As competências específicas a cada

ano e área de ensino sistematizam o percurso que cada área de conhecimento deve percorrer.

A organização do documento elenca unidades temáticas a abordar, objetos do conhecimento a sistematizar e habilidades a desenvolver em todas as áreas do ensino. A Lei 10.639/03 orienta que em especial as áreas do conhecimento de Artes, Língua Portuguesa (Literatura) e História, sistematizem práticas pedagógicas que façam a abordagem de conceitos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira.

Ainda que o foco da pesquisa seja voltado aos conceitos da área de História, a interdisciplinaridade na abordagem de temas é presente no documento e na proposta da Lei. As áreas de ensino de Artes e Língua Portuguesa também são essenciais na transmissão de conhecimentos e organização de práticas pedagógicas voltadas para a sistematização de conceitos sobre a História e cultura africana e afro-brasileira.

Conhecer as orientações de cada uma das três áreas pode permitir que o docente sistematize propostas de ensino e correlacione os conteúdos previstos aos do ano de estudo. A BNCC, na área de Artes, traz como orientação a abordagem dos seguintes conceitos:

Quadro 2 – BNCC - ARTES

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e práticas	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p>
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p>
	Materialidades	<p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura,</p>

		modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).
	Processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente,

		<p>diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Teatro	Contextos e práticas	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as</p>

		construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.
Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Fonte: (BNCC, 2022)

A proposta ao ensino de Artes orienta que o estudante pesquise e aprecie conceitos da Arte em épocas distintas e por meio de diferentes matrizes culturais entre em contato com um campo imaginário amplo e diverso.

Estabelece que as diferentes linguagens – das artes visuais, da dança, música, teatro e artes integradas - dialoguem com os conceitos a respeito da diversidade, ao orientar que os estudantes possam “analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.).”

Para a área do conhecimento de Língua Portuguesa, o documento orienta que o Eixo da Oralidade seja reconhecido pelos estudantes como facilitador de práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada por meio de webconferência, mensagem gravada, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras.

O documento destaca que se estima haver mais de 250 línguas faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades, com acentuado desconhecimento desse patrimônio cultural e linguístico por grande parte da população, o que torna relevante a exploração do eixo nas salas de aula.

Não cabe, no entanto, que esse eixo seja tomado como um fim em si mesmo num sentido restrito, mas estar inserido em práticas de reflexão que possam ampliar as capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de leitura e produção de texto.

O documento traz, assim como para as demais áreas, temas, objetos do conhecimento e habilidades direcionadas, mas nossa pesquisa por manter o foco nas especificidades da narrativa oral opta por analisar as diretrizes a respeito deste campo.

Quadro 3 – BNCC – Língua Portuguesa - Eixo Oralidade

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</p> <p>Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</p>
<p>Compreensão de textos orais</p>	<p>Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multisssemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</p>
<p>Produção de textos orais</p>	<p>Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</p>
<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</p>

<p>Relação entre fala e escrita</p>	<p>Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p> <p>Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</p> <p>Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</p>
--------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: (BNCC, 2022)

A proposta de reflexão a respeito das especificidades da oralidade determina que o estudante possa “proceder a uma escuta ativa” do conteúdo abordado, algo complexo, mas necessário em um momento de desenvolvimento que, como citado (PIAGET, 1999), “as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das ideias”.

As estratégias discursivas que envolvem o ritmo da fala, os gestos, olhares e a postura corporal como recursos linguísticos mobilizados na exposição oral são foco também de análise e reflexão. A transmissão oral de conhecimentos compreende a relevância da compreensão destes componentes na construção dos discursos ao atentar-se que:

A oralidade se faz um princípio do texto, permitindo-lhe deslocar a dicotomia popular/erudito, evitando discriminações. O reconhecimento profundo da materialidade produtiva da voz, com seus atributos intercorrentes que abalroam o signo – nomadismo radical, intervocalidade, eroticidade, movência, dissipação da autoria – propõe de fato novos caminhos. (ZUMTHOR, 1993, p. 287).

Na área do conhecimento de História, a orientação de abordagem pela BNCC denota conceitos introdutórios e estruturais à disciplina, que sistematiza o estudo das ações humanas ao longo do tempo e preza pela análise dos documentos que possibilitam esse estudo ao mesmo tempo em que o indaga.

Para a sistematização de práticas na área de História, o documento traz as seguintes diretrizes:

Quadro 4 – BNCC - HISTÓRIA

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos

	<p>negociação dessa forma de organização política</p> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</p>	<p>períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>
	<p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval</p> <p>A fragmentação do poder político na Idade Média</p>	<p>(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p>
	<p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio</p>	<p>(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>
Trabalho e formas de organização social e cultural	<p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)</p> <p>Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval</p>	<p>(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p>
	<p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média</p>	<p>(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p>
	<p>O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval</p>	<p>(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>

Fonte: (BNCC, 2022)

O proposto à área do conhecimento de História é que os estudantes reflitam sobre questões relacionadas ao início da construção da História da humanidade e possam perceber a relação entre passado e presente por meio da identificação de contextos e processos históricos na organização e constituição das relações pessoais e sociais.

Os conceitos a respeito da História e suas formas de registro constituem a base dos conteúdos abordados. Há a proposição de analisar o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica contraposta a outras sociedades

e concepções de mundo. Os conteúdos avançam ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes do continente africano.

A BNCC estabelece como diretriz de ensino-aprendizagem ao 6º ano do Ensino Fundamental, a análise a respeito do surgimento das sociedades a partir de seu imaginário mítico e propõe às instituições de ensino, entre outras questões, “identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação”.

3.2 Mitologia lorubá e mitologia grega em interlocução

Pensar outro universo mítico dentro do ambiente escolar que não seja aquele normatizado ao longo dos anos pelo sistema educacional brasileiro, em especial o conjunto mítico de origem africana, carregado de percepções estereotipadas pressupõe a reflexão não apenas sobre as práticas escolares, mas sobre os conceitos e valores que cada profissional carrega em si.

Remete à ideia da necessidade de reelaborar práticas de ensino voltadas à transformação da realidade e à produção da História daqueles que por longos anos, estiveram à margem dos espaços de produção de conhecimento. Nesse aspecto, pensar na reflexão atrelada à ação deve ser a tônica do ato de ensinar numa perspectiva de mudança das práticas escolares, como propõe Paulo Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2011, p. 108).

O conhecimento a respeito do universo mítico de origem lorubá descortina no pesquisador a impressão de diferença no sentido da negatividade em relação a outras mitologias, pois revela maiores convergências que distinções entre personagens e argumentos desta mitologia em relação a outras.

O panteão de deuses que compõem o imaginário a respeito da Grécia antiga por exemplo, apresenta fatos e personagens em que a similaridade com os deuses oriundos da tradição lorubá é perceptível em variados aspectos. Essa analogia poderia ainda ser proposta com narrativas originárias de outras culturas, optamos pela de origem grega por se tratar esta da corrente mitológica mais difundida ao longo do tempo no país.

Observar as similaridades entre universos míticos distintos nos permite aproximar um ao outro e estabelecer percepções por meio de uma relação dialética que possa favorecer a abordagem não apenas do conjunto de narrativas hegemônico em nosso sistema educacional, mas de outros também relevantes e de questionar a hegemonia de um em relação ao outro.

Analisemos alguns exemplos de narrativas de origem lorubá que trazem, em seu enredo, a ideia de surgimento do mundo, de aspectos e fenômenos da natureza, da criação da humanidade e de características dos seres humanos com a possibilidade de observação das semelhanças entre essas histórias e outras, de origem grega que apresentam enredos e personagens próximos em termos de características ou ações.

O vasto panteão de origem lorubá é composto por um grande número de deuses, cuja forma de ser, agir e viver é descrita por meio de uma ampla gama de narrativas. A escolha por estas registradas e não por outras ocorreu pela possibilidade de verificação em seu conteúdo básico das possibilidades de observar a inter-relação que pode ser feita com narrativas de origem grega.

A mitopoética presente em cada narrativa expressa a riqueza criadora de sua cultura de origem, o que constituiu também fator relevante para a escolha dessas, entre tantas outras.

Outra questão a ser registrada sobre as narrativas de origem lorubá, diz respeito a compatibilidade entre características e comportamentos que apresentam as divindades e os seres humanos. As ações e sentimentos que se destacam nos deuses lorubá não destoam daquelas que o ser humano apresenta. Há uma semelhança entre deuses e homens a se destacar.

A narrativa denominada “Exu respeita o tabu e é feito o decano dos orixás” será a primeira a se descrever e observar, especialmente porque a tradição lorubá considera que essa divindade – Exu – deve ser a primeira sempre a ser reverenciada. Como destaca Pierre Verger (2019, p. 119), “Exu é o mensageiro dos outros orixás e nada se pode fazer sem ele”.

Exu era o mais jovem dos orixás.
Exu assim devia reverência a todos eles,
sendo sempre o último a ser cumprimentado.
Mas Exu almejava a senioridade,
desejando ser homenageado pelos mais velhos.
Para conseguir seu intento,
Exu foi consultar o babalaô.
Foi dito a Exu que fizesse sacrifício.

Deveria oferecer
 três *ecodidés*, que são as penas do papagaio vermelho,
 três galos de crista gorda, mais quinze búzios
 e azeite-de-dendê e *mariô*, a folha nova da palmeira.
 Exu fez o *ebó*
 e o adivinho disse a ele para tomar um dos *ecodidés*
 e usá-lo na cabeça, amarrado na testa.
 E que assim não poderia por três meses
 carregar na cabeça o que quer que fosse.
 Olodumare disse então
 que queria ver todos os orixás,
 queria saber se eles estavam dando conta na Terra
 das missões que Olodumare a eles atribuíra.
 Oxu, a Lua, foi buscar os orixás.

Todos os orixás se prepararam para o grande momento,
 a grande audiência com Olodumare.
 Todos trataram de preparar suas oferendas,
 fizeram suas trouxas, seus carregos,
 para levar tudo para Olodumare.
 E cada um foi com a trouxa de oferendas na cabeça.
 Só Exu não levava nada,
 porque estava usando o *ecodidé*
 e com *ecodidé* não podia levar nenhuma carga no *ori*.
 Sua cabeça estava descoberta,
 não tinha gorro, nem coroa, nem chapéu, nem carga.
 Oxu levou os orixás até Olodumare.
 Quando chegaram ao Orum de Olodumare,
 todos se prostaram.
 Mas Olodumare não teve que perguntar nada a ninguém,
 pois tudo o que ele queria saber,
 lia nas mentes dos orixás.
 Disse ele:
 "Aquele que usa o *ecodidé*
 foi quem trouxe todos a mim.
 Todos trouxeram oferendas
 e ele não trouxe nada.
 Ele respeitou o tabu
 e não trouxe nada na cabeça.
 Ele está certo.
 Ele acatou o sinal de submissão.
 Doravante será meu mensageiro,
 pois respeitou o *euó*.
 Tudo o que quiserem de mim,
 que me seja mandado dizer por intermédio de Exu.
 E então por isso, por sua missão,
 que ele seja homenageado antes dos mais velhos.
 porque ele é aquele que usou o *ecodidé*
 e não levou o carregos na cabeça
 em sinal de respeito e submissão".

Assim o mais novo dos orixás,
 o que era saudado em último lugar,
 passou a ser o primeiro a receber os cumprimentos.
 O mais novo foi feito o mais velho.
 Exu é o mais velho, é o decano dos orixás.
 (PRANDI, 2001, p. 42-43).

Figura 1 - Exu

Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

Nas práticas ritualísticas do Candomblé, aqueles que são consagrados a Exu são proibidos de portar qualquer coisa na cabeça (ori) por fazerem uso do ecodidé, a pena que é utilizada no ritual de iniciação em sinal de honra e respeito ao orixá, e que torna o portador impossibilitado de carregar qualquer objeto na cabeça por um período de tempo.

Os atributos básicos de Exu o destacam como o orixá mensageiro dos deuses, encarregado de ser o guardião das encruzilhadas e da entrada das casas, o responsável pela comunicação entre homens e deuses, o que torna sua importância relevante dentro do universo mítico lorubá. Como é ele quem guarda a entrada das casas, deve ser o primeiro a ser reverenciado.

Exu respeita a solicitação de Olodumare e cumpre o que é esperado dele. O orixá demonstra não apenas compreender, mas acatar o que lhe é solicitado com entendimento da importância de se respeitar as orientações. A narrativa revela uma imagem oposta a que culturalmente se apregoa sobre a divindade que erroneamente foi associada no Brasil à figura do demônio. O questionamento a respeito do porquê dessa associação indevida é possível por meio da narrativa.

Em uma correlação com o panteão de deuses originários da Grécia, Exu pode ser equiparado ao deus Hermes. Descrito também como um mensageiro dos deuses, Hermes é retratado portando em sua cabeça um capacete alado e assim como Exu,

é a divindade responsável pela comunicação entre os mundos, como o descreve Mircea Eliade:

Ele rege as estradas por que anda rapidamente (tem “sandálias de ouro”) e não pode se perder na noite por que conhece o caminho. Por essa razão é ao mesmo tempo guia e protetor dos rebanhos, e padroeiro dos ladrões. Foi também por isso que se tornou o mensageiro dos deuses. (ELIADE, 2010, p. 263).

Feita a devida referência a Exu que abre os caminhos para os demais orixás, as três narrativas que se seguem tratam da origem da Terra - o ‘Aiê’, e também do ser humano que a habitaria. É o plano físico da existência que é criado. O primeiro mito é denominado “Ogum cria a Terra”.

Olodumare resolveu criar o mundo.
Seus filhos foram convocados para ajudar nessa tarefa,
cada qual levou consigo o que era necessário:
joias, dinheiro, tecidos...
A Ogum coube levar uma espada e um saco de terra preta.
Carregando essas coisas, Ogum saiu caminhando
em direção ao lugar onde o mundo havia de ser criado.
Quando se cansou, foi dormir no alto de uma palmeira.
Apanhou algumas folhas de mariô para cobrir seu corpo
e defender-se de insetos que o incomodavam.

A chuva chegou e não parou mais.
Ogum abriu o saco que trazia e, do alto da palmeira,
espalhou a terra preta que havia nele.
A terra espalhou-se, fazendo surgir uma lagoa.
Do fundo da lagoa, da lama do fundo, apareceu Nanã.
Ogum e Nanã saíram criando o mundo.
Ogum construiu casas, fez plantações
e todos ouviram falar de seu reino próspero.
Um dia seus irmãos vieram conhecer seu reino
e tentaram dividi-lo entre si.
Aconselhado por Nanã,
Ogum apanhou sua espada mágica
e derrotou todo aquele que tentava usurpar o que era seu.
(PRANDI, 2001, p. 108).

Figura 2 - Ogum

Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

A segunda narrativa é intitulada: “Nanã fornece a lama para a modelagem do homem”.

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho de palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo mas quer de volta no final tudo o que é seu. (PRANDI, 2001, p. 196).

Figura 3 - Nanã

Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

O primeiro mito retrata a criação do espaço terrestre pelos deuses Ogum e Nanã. Ogum é, no panteão lorubá, a divindade que se dedica à metalurgia, o deus da agricultura e da guerra, que se ocupa com as estradas abertas, com a forja e com os soldados. De temperamento forte, seu equivalente na cultura grega seria o deus Ares, também deus da guerra impulsivo e violento, protetor de seus domínios.

A deusa Nanã apresenta um temperamento calmo, respeitável, que tem por atribuição o cuidado com a lama dos pântanos e do fundo das águas. É associada a velhice e até a morte. No panteão grego, pode-se associá-la à titânida Reia, retratada como a mãe de todos os deuses, responsável pela fertilidade da natureza.

A narrativa “Obatalá cria o homem”, traz uma outra versão para abordar o processo de criação mundo, da Terra física, e nesta também os seres humanos têm origem. Incumbência dada ao orixá Obatalá por Olorum, divindade suprema entre as demais, foi executada com dificuldade por Obatalá.

Num tempo em que o mundo era apenas a imaginação de Olodumare, só existia o infinito firmamento e abaixo dele a imensidão do mar. Olorum, o Senhor do Céu, e Olocum, a Dona dos Oceanos, tinham a mesma idade e compartilhavam os segredos do que já existia e ainda existiria. Olorum e Olocum tiveram dois filhos: Orixalá, o primogênito, também chamado Obatalá, e Odudua, o mais novo. Olorum-Olodumare encarregou Obatalá, o Senhor do Pano Branco, de criar o mundo. Deu-lhe poderes para isso. Obatalá foi consultar Orunmilá, que lhe recomendou fazer oferendas para ter sucesso na missão.

Mas Obatalá não levou a sério as prescrições de Orunmilá,
pois acreditava somente em seus próprios poderes.
Odudua observava tudo atentamente
e naquele dia também consultou Orunmilá.
Orunmilá assegurou a Odudua
que, se ele oferecesse os sacrifícios prescritos,
seria o chefe do mundo que estava para ser criado.
A oferenda consistia em quatrocentas mil correntes,
uma galinha com pés de cinco dedos,
um pombo e um camaleão,
além de quatrocentos mil búzios.
Odudua fez as oferendas.
Chegado o dia da criação do mundo,
Obatalá se pôs a caminho até a fronteira do além,
onde Exu é o guardião.
Obatalá não fez as oferendas nesse lugar,
como estava prescrito.
Exu ficou muito magoado com a insolência
e usou seus poderes para se vingar de Oxalá.
Então uma grande sede começou a atormentar Obatalá.
Obatalá aproximou-se de uma palmeira
e tocou seu tronco com seu comprido bastão.
Da palmeira jorrou vinho em abundância
e Obatalá bebeu do vinho até embriagar-se.
Ficou completamente bêbado e adormeceu na estrada,
à sombra da palmeira de dendê.
Ninguém ousaria despertar Obatalá.
Odudua tudo acompanhava.
Quando certificou-se do sono de Oxalá,
Odudua apanhou o saco da criação
que fora dado a Obatalá por Olorum.
Odudua foi a Olodumare e lhe contou o ocorrido.
Olodumare viu o saco da criação em poder de Odudua
e confiou a ele a criação do mundo.
Com as quatrocentas mil correntes Odudua fez uma só
e por ela desceu até a superfície de Ocum, o mar.
Sobre as águas sem fim, abriu o saco da criação
e deixou cair um montículo de terra.
Soltou a galinha de cinco dedos
e ela voou sobre o montículo, pondo-se a piscá-lo.
A galinha espalhou a terra na superfície da água.
Odudua exclamou na sua língua: "Ilè nfé!",
que é o mesmo que dizer "A Terra se expande!",
frase que depois deu nome à cidade de Ifé,
cidade que está exatamente no lugar onde Odudua fez o mundo.
Em seguida Odudua apanhou o camaleão
e fez com que ele caminhasse naquela superfície,
demonstrando assim a firmeza do lugar.
Obatalá continuava adormecido.
Odudua partiu para a Terra para ser seu dono.
Então, Obatalá despertou e tomou conhecimento do ocorrido.
Voltou a Olodumare contando sua história.
Olodumare disse:
"O mundo já está criado.
Perdeste uma grande oportunidade".
Para castigá-lo Olodumare proibiu Obatalá
de beber vinho-de-palma para sempre,
ele e todos os seus descendentes.
Mas a missão não estava ainda completa
e Olodumare deu outra dádiva a Obatalá:

a criação de todos os seres vivos que habitariam a Terra.
E assim Obatalá criou todos os seres vivos
e criou o homem e criou a mulher.
Obatalá modelou em barro os seres humanos
e o sopro de Olodumare os animou.
O mundo agora se completara.
E todos louvaram Obatalá.
(PRANDI, 2001, p. 503).

Figura 4 - Obatalá



Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

Obatalá é uma divindade experiente, com muitos anos de vida, responsável pela criação da humanidade. Faz uso do opaxorô, um cajado prateado com pingentes que representam esse importante ato, da criação do mundo.

Até que a ação principal da narrativa ocorra e a missão dada a Obatalá por Olorum seja cumprida, os percalços que mesmo uma divindade pode passar na execução de suas atividades podem ser observadas. Assim como os seres humanos, os orixás podem passar por dificuldades.

As ações dos deuses revelam que eles podem apresentar sentimentos distintos e não necessariamente positivos, similares aos que o ser humano pode sentir no decorrer de sua experiência de vida, como por exemplo:

Soberba: “Obatalá não levou a sério as prescrições de Orunmilá, pois acreditava somente em seus próprios poderes.”

Tristeza e atitude de vingança: “Exu ficou muito magoado com a insolência e usou seus poderes para se vingar de Oxalá.”

As artimanhas de Odudua para realizar a tarefa que era de Obatalá acompanhando-o e pegando o saco da criação enquanto ele dorme e de Exu embebedando-o para castigá-lo por não ter feito as oferendas também merecem destaque, pois revelam condutas absolutamente humanas nos dois deuses.

No segundo e no terceiro mito, o processo de criação do ser humano é revelado, e o elemento do barro que permite a modelagem com facilidade e precisão configura a essência da composição do corpo humano que adquire vida por meio do sopro divino.

Tal como na narrativa judaico-cristã constantemente difundida em nossa sociedade, o barro constitui a matéria-prima que compõe a humanidade. Seja pelas mãos do deus Obatalá ou da deusa Nanã, o barro foi modelado e permitiu a criação do ser humano. O sopro de vida dado ao homem no momento da criação pela divindade superior o animou.

Outro ponto que se observa em comum com a narrativa da criação judaico-cristã é o da origem de um lugar de prosperidade. No mito “Ogum cria a Terra” o orixá Ogum “construiu casas, fez plantações e fez surgir um reino próspero”. Na narrativa judaico-cristã há o “jardim em Éden” em que há todas as espécies de “árvores boas”.

Mircea Eliade (2010) narra o episódio da criação do jardim em Éden e do ser humano modelado a partir do barro e animado pelo sopro de Javé (Jeová):

Javé modelou o homem (âdâm) com a argila do solo e animou-o insuflando “em suas narinas um hálito de vida”. Pois Javé “plantou um jardim em Éden”, fez brotar todas as espécies de “árvores boas” e instalou o homem no jardim “para o cultivar e guardar”. Em seguida, Javé deu forma aos animais e às aves, sempre com argila, levou-os a Adão e este lhes deu nomes. Finalmente, depois de tê-lo adormecido, Javé tirou uma de suas costelas e formou uma mulher que recebeu o nome de Eva. (ELIADE, 2010, p. 164).

No mito a seguir intitulado “Iemanjá irrita-se com a sujeira que os homens lançam ao mar”, é retratada a origem de um aspecto da natureza, o das ondas do mar. De acordo com a história as ondas não existiam no momento inicial da criação, quando o mar era límpido e suas águas eram paradas.

As ondas passam a existir como um castigo aos seres humanos, como uma forma de devolver à Terra e aos homens aquilo que indevidamente lançam às águas poluindo-as.

Logo no princípio do mundo,
Iemanjá já teve motivos para desgostar da humanidade.
Pois desde cedo os homens e as mulheres jogavam no mar
Tudo o que a eles não servia.
Os seres humanos sujavam suas águas com lixo,
com tudo o que não mais prestava, velho ou estragado.

Até mesmo cuspiam em lemanjá,
quando não faziam coisa muito pior.
lemanjá foi queixar-se a Olodumare.
Assim não dava para continuar;
lemanjá Sessu vivia suja,
sua casa estava sempre cheia de porcarias.
Olodumare ouviu seus reclamos
e deu-lhe o dom de devolver à praia
tudo o que os humanos jogassem de ruim em suas águas.
Desde então as ondas surgiram no mar.
As ondas trazem para a terra o que não é do mar.
(PRANDI, 2001, p. 392).

Figura 5 - lemanjá



Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

A narrativa faz referência à lemanjá, a deusa associada às águas marinhas, responsável por zelar por elas. Destaca o incômodo da deusa ao perceber que o ser humano lança ao mar a sujeira que produz, o que a leva a perder seu apego pela humanidade. Assim como o ser humano, os deuses Iorubá se ressentem daquilo que os desagrada.

lemanjá, descreve Pierre Verger (2019, p. 295), “é o mais poderoso de todos os orixás; os outros dependem dela porque ela é a água e nada se pode fazer sem água”. Sua importância se dá ainda pela associação à fertilidade que as águas proporcionam. É a representação da maternidade.

Numa associação ao panteão de deuses grego, pode ser vista tanto como a deusa Anfitrite, soberana geradora de muitos filhos que governa o reino das águas nessa cultura, quanto a seu marido, Poseidon (Posídon). Poseidon assim como lemanjá, recebeu na partilha do universo o domínio sobre o reino do mar e o

governava por vezes também com grande força e reações violentas, e como a divindade Iorubá possuía o domínio sobre o destino dos navegantes.

Ao receber por ocasião da partilha do Universo, a soberania dos mares, Posídon torna-se um verdadeiro deus homérico [...] Tornando-se exclusivamente um deus marinho, Posídon só pode conservar dos seus atributos originais aqueles que dependiam do mar, a força caprichosa e o domínio sobre o destino dos navegantes. (ELIADE, 2010, p. 254).

A narrativa a seguir, “Oiá sopra a forja de Ogum e cria o vento e a tempestade” explica o surgimento das grandes ventanias e das fortes tempestades que por vezes causam grandes dificuldades ao ser humano. Os ventos e tempestades são atributos da deusa Oiá, ou Iansã, como é também conhecida:

Oxaguiã estava em guerra,
mas a guerra não acabava nunca,
tão poucas as armas para guerrear.
Ogum fazia as armas, mas fazia lentamente.
Oxaguiã pediu a seu amigo Ogum urgência,
mas o ferreiro já fazia o possível.
O ferro era muito demorado para se forjar
e cada ferramenta nova tardava como o tempo.
Tanto reclamou Oxaguiã que Oiá, esposa do ferreiro,
resolveu ajudar Ogum a apressar o fabrico.
Oiá se pôs a soprar o fogo da forja de Ogum
e seu sopro avivava intensamente as chamas
e o fogo mais forte derretia mais rapidamente o ferro.
Logo Ogum pôde fazer muito mais armas
e com mais armas Oxaguiã venceu logo a guerra.

Oxaguiã veio então agradecer a Ogum.
E na casa de Ogum enamorou-se de Oiá.
Um dia fugiram Oxaguiã e Oiá,
deixando Ogum enfurecido e sua forja fria.

Quando mais tarde Oxaguiã voltou à guerra
e quando precisou das armas muito urgentemente,
Oiá teve que reavivar a forja,
mas não quis voltar para a casa de Ogum.

E lá da casa de Oxaguiã, onde vivia,
Oiá soprava em direção à forja de Ogum.
E seu sopro atravessava toda a terra
que separava a cidade de Oxaguiã da de Ogum.
E seu sopro cruzava os ares
e arrastava consigo pó, folhas e tudo o mais pelo caminho,
até chegar às chamas que com furor atiçava.
E o povo se acostumou com o sopro de Oiá cruzando os ares
e logo o chamou de vento.
E quanto mais a guerra era terrível
e mais urgia a fabricação das armas,
mais forte soprava Oiá a forja de Ogum.
Tão forte que às vezes destruía tudo no caminho,
levando casas, arrancando árvores,
arrasando cidades e aldeias.
O povo reconhecia o sopro destrutivo de Oiá
e o povo chamava isso de tempestade.
(PRANDI, 2001, p. 303-304).

Figura 6 - Oiá

Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

Oiá domina os ventos e das tempestades, é uma deusa de grande poder relacionada também a formação dos relâmpagos. Ao fugir de sua primeira relação para viver com Oxaguiã, Oiá demonstra forte personalidade, soberania sobre as próprias vontades e desejos, característica almejada muitas vezes pelo ser humano e nem sempre obtida.

A deusa é, segundo Reginaldo Prandi (1996, p. 45) “a dona dos espíritos dos mortos. Representa ainda a arte da sedução, o amor carnal, a fúria dos desastres atmosféricos”. No panteão de divindades gregas suas especificidades são correspondentes aos atributos de Afrodite, a deusa da sensualidade que inspira e exalta o amor carnal.

Afrodite de acordo com Mircea Eliade (2010, p. 296), “infunde o desejo” tanto nas feras, quanto nos deuses, e “faz até Zeus perder a razão”.

Oxaguiã é na verdade um dos nomes do orixá Obatalá, a mesma divindade responsável pela criação da humanidade. É comum nessa mitologia a designação de vários nomes para falar sobre um mesmo deus. Ainda que suas características sejam diferentes na relação com cada nome (idade, temperamento), trata-se da mesma divindade.

A narrativa a seguir faz referência a criação de um outro belo aspecto da natureza, o arco-íris. Seu título é “Oxumarê desenha o arco-íris no céu para estancar a chuva”.

Conta-se que Oxumarê não tinha simpatia pela chuva.
Toda vez que ela reunia suas nuvens
e molhava a terra por muito tempo,
Oxumarê apontava para o céu ameaçadoramente
com sua faca de bronze
e fazia com que a chuva desaparecesse, dando lugar ao arco-íris.

Um dia Olodumare contraiu uma moléstia que o cegou.
Chamou Oxumarê, que dá cegueira o curou.
Olodumare temia, entretanto, perder de novo a visão
e não permitiu que Oxumarê voltasse à Terra para morar.
Para ter Oxumarê por perto, determinou que morasse com ele,
e que só de vez em quando viesse à Terra em visita, mas só em visita.
Enquanto Oxumarê não vem a Terra,
todos podem vê-lo no céu com sua faca de bronze,
sempre se fazendo no arco-íris para estancar a chuva.
(PRANDI, 2001, p. 224).

Figura 7 - Oxumarê



Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

Oxumarê é um deus de grande beleza, o controlador das águas das chuvas e importante para manter o equilíbrio da Terra. Segundo Pierre Verger (2019, p. 212), “ele é o símbolo da continuidade e da permanência e, algumas vezes, é representado por uma serpente que morde a própria cauda. Enrola-se em volta da Terra para impedi-la de desagregar”. Sua natureza é dupla, masculina e feminina ao mesmo tempo.

Assim como na tradição judaico-cristã, o arco-íris produzido por Oxumarê estanca a chuva e protege a Terra e os seres humanos contra grandes inundações. Brandão (2013), destaca que:

No Gênesis 9, 12 – 17 encontra-se explicitamente a materialização de uma grande aliança por meio do arco-íris: E Deus disse: *Eis o sinal de aliança, que*

faço entre mim e vós, e com todos os animais viventes, que estão convosco, por todas as gerações futuras: porei o meu arco nas nuvens, e ele será o sinal da aliança entre mim e a terra. E, quando eu tiver coberto o céu de nuvens, o meu arco aparecerá nas nuvens e me lembrarei da minha aliança convosco e com toda a alma vivente que anima a carne; e não voltarão as águas do dilúvio a exterminar toda a carne. (BRANDÃO, 2013, p. 248).

Numa associação aos deuses da mitologia grega, Íris é a divindade que se assemelha a Olodumare por ser também a personificação do arco-íris, ponte entre Céu e Terra.

Íris é a ponte, o traço-de-união entre o céu e a Terra, entre os deuses e os homens. Comumente é representada com asas e coberta com um véu ligeiro, que ao contato com os raios do sol, toma as cores do arco-íris. (BRANDÃO, 2013, p. 247).

Outro deus ao qual pode ser associado é a Hermafrodito, filho dos deuses Hermes e Afrodite, que assim como Oxumarê era dotado de grande beleza, e que por ter o corpo integrado ao de uma Ninfa se torna um ser de dupla categorização, masculino e feminino ao mesmo tempo.

A narrativa a seguir, “Ossaim dá uma folha para cada orixá” destaca a importância das ervas, dos preparos medicinais da floresta para os orixás, que almejam o domínio sobre esse a medicina das ervas.

Ossaim, filho de Nanã e irmão de Oxumarê, Euá e Obaluaê, era o senhor das folhas, da ciência e das ervas, o orixá que conhece o segredo da cura e o mistério da vida. Todos os orixás recorriam a Ossaim para curar qualquer moléstia, qualquer mal do corpo. Todos dependiam de Ossaim na luta contra a doença. Todos iam à casa de Ossaim oferecer seus sacrifícios. Em troca Ossaim lhes dava preparados mágicos: banhos, chás, infusões, pomadas, abô, beberagens. Curava as dores, as feridas, os sangramentos; as disenterias, os inchaços e fraturas; curava as pestes, as febres, órgãos corrompidos; limpava a pele purulenta e o sangue pisado; livrava o corpo de todos os males. Um dia Xangô, que era o deus da justiça, julgou que todos os orixás deveriam compartilhar o poder de Ossaim, conhecendo o segredo das ervas e o dom da cura. Xangô sentenciou que Ossaim dividisse suas folhas com os outros orixás. Mas Ossaim negou-se a dividir suas folhas com os outros orixás. Xangô então ordenou que lansã soltasse o vento e trouxesse ao seu palácio todas as folhas das matas de Ossaim para que fossem distribuídas aos orixás. lansã fez o que Xangô determinara. Gerou um furacão que derrubou as folhas das plantas e as arrastou pelo ar em direção ao palácio de Xangô. Ossaim percebeu o que estava acontecendo e gritou: “Euê uassá!”. “As folhas funcionam!”

Ossaim ordenou às folhas que voltassem às suas matas e as folhas obedeceram às ordens de Ossaim. Quase todas as folhas retornaram para Ossaim. As que já estavam em poder de Xangô perderam o axé, perderam o poder de cura.

O orixá-rei, que era um orixá justo, admitiu a vitória de Ossaim. Entendeu que o poder das folhas devia ser exclusivo de Ossaim e que assim devia permanecer através dos séculos. Ossaim, contudo, deu uma folha para cada orixá, deu uma euê para cada um deles. Cada folha com seus axés e seus ofós, que são cantigas de encantamento, sem as quais as folhas não funcionam. Ossaim distribuiu as folhas aos orixás para que eles não mais o invejassem. Eles também podiam realizar proezas com as ervas, mas os segredos mais profundos ele guardou para si. Ossaim não conta seus segredos para ninguém, Ossaim nem mesmo fala. Fala por ele seu criado Aroni. Os orixás ficaram gratos a Ossaim e sempre o reverenciam quando usam as folhas. (PRANDI, 2001, p. 153).

Figura 8 - Ossain



Fonte: (Welington F. Nascimento, 2018)

O domínio sobre as ervas é sempre motivo de desejo a todos, deuses, seres humanos ou seres fantasiosos como as bruxas dos contos de fadas. Não seria diferente com as divindades do panteão lorubá. O médico, o curandeiro, o pajé, todos anseiam pelo poder das plantas. Há na narrativa uma necessidade também humana de buscar a cura para as moléstias que acometem os indivíduos.

A narrativa mostra que os deuses da mitologia lorubá se assemelham ao ser humano também em questões relativas ao corpo, pois demonstram sentir dores físicas e serem acometidos por doenças comuns no mundo humano. Assim como as pessoas, anseiam pela cura de suas chagas.

Ossain, numa relação com a mitologia grega poderia ser associado a Asclépio, a divindade que detinha grande domínio sobre os conhecimentos relacionados a medicina, que de acordo com Brandão (2013, p. 215), “fizesse tais progressos em sua arte que chegou mesmo a ressuscitar vários mortos”.

O domínio da medicina desperta o interesse dos demais orixás, especialmente de Xangô que é o deus da justiça. No mito grego, Zeus, divindade que como Xangô tem a atribuição de julgar as causas se incomoda com o domínio apresentado por Asclépio sobre os conhecimentos medicinais e por temer uma transformação na ordem do mundo diante dos progressos que Asclépio desenvolve na área da medicina acaba por assassiná-lo.

Após a criação do mundo e do ser humano e de atributos da natureza como as ondas do mar, os ventos, as tempestades, o arco-íris, e da organização sobre o domínio dos saberes sobre as ervas medicinais, narrativas que trazem uma percepção sobre a vida e as características do ser humano serão retratadas.

Em “Omulu cura todos da peste e é chamado Obaluaê”, a humanidade apresenta problemas com relação às enfermidades e à morte e cabe à divindade Omulu restabelecer a saúde entre os homens.

Quando Omulu era um menino de uns 12 anos
saiu de casa e foi para o mundo fazer a vida.
De cidade em cidade, de vila em vila,
ele ia oferecendo seus serviços,
procurando emprego.
Mas Omulu não conseguia nada.
Ninguém lhe dava o que fazer, ninguém o empregava.
E ele teve que pedir esmola,
mas ao menino ninguém dava nada,
nem do que comer, nem do que beber.
Tinha um cachorro que o acompanhava e só.
Omulu e seu cachorro retiraram-se no mato
e foram viver com as cobras.
Omulu comia o que a mata dava: frutas, folhas, raízes.
Mas os espinhos da floresta feriam o menino.
As picadas de mosquito cobriam-lhe o corpo.
Omulu ficou coberto de chagas.
Só o cachorro confortava Omulu,
lambendo-lhe as feridas.
Um dia, quando dormia, Omulu escutou uma voz:
“Estás pronto. Levanta e vai cuidar do povo”.
Omulu viu que todas as feridas estavam cicatrizadas.
Não tinha dores nem febre.

Obaluaê juntou as cabacinhas, os atós,
onde guardava água e remédios
que aprendera a usar com a floresta,
agradeceu Olorum e partiu.

Naquele tempo uma peste infestava a Terra.
Por todo lado estava morrendo gente.
Todas as aldeias enterravam os seus mortos.
Os pais de Omulu foram ao babalaô
e ele disse que Omulu estava vivo
e que ele traria a cura para a peste.
Todo lugar aonde chegava, a fama precedia Omulu.
Todos esperavam-no com festa, pois ele curava.
Os que antes lhe negaram até mesmo água de beber
agora imploravam por sua cura.
Ele curava todos, afastava a peste.
Então dizia que se protegessem,
levando na mão uma folha de dracena, o peregum,
e pintando a cabeça com efum, ossum e uági,
os pós branco, vermelho e azul usados nos rituais e encantamentos.
Curava os doentes e com o xarará varria a peste para fora da casa,
para que a praga não pegasse outras pessoas da família.
Limpava casas e aldeias com a mágica vassoura de fibras de coqueiro, seu
instrumento de cura, seu símbolo, seu cetro, o xarará.
(PRANDI, 2001, p. 204-206).

Figura 9 - Omulu



Fonte: (Welington F. Nascimento, 2018)

Omulu ou Obaluaê, é a divindade associada às doenças físicas e à morte. No entanto, é também o deus que traz a cura aos mesmos males do corpo. Sua representação é feita com o uso de vestes feitas de palha que encobrem as feridas de seu corpo. Vivencia e tem que lidar com questões complexas como o desprezo dos demais, a fome, a solidão, dificuldades com as quais o ser humano se vê obrigado também a lidar muitas vezes no decorrer da vida.

Em algumas variantes do mito, é descrito como filho da deusa Nanã, que o rejeitou ao nascer diante de suas feridas e imperfeições e o abandonou numa gruta próxima à praia. Foi adotado por Iemanjá, que o banhou com as águas do mar salgado, livrando-o das chagas, e o criou.

Na mitologia grega, há o correspondente a Omulu na figura do deus Hefesto, filho de Zeus e de Hera, rejeitado pelos pais e que apresenta um defeito físico para o qual há duas explicações:

Para o defeito físico de Hefesto há duas versões. A primeira está na *Ilíada*, I, 590ss: Hera discutia violentamente com o marido a propósito de Hércules e Hefesto ousou tomar a defesa da mãe. Zeus, enfurecido, agarrou-o por um dos pés e o lançou para fora do Olimpo. Hefesto rolou pelo espaço o dia todo e somente ao pôr-do-sol caiu na ilha de Lemnos, onde foi recolhido pelos sítios, considerados os primeiros habitantes da ilha. Com o tombo, o deus ficou aleijado e manqitolava de ambas as pernas, o que sempre lhe trouxe muitos problemas de ordem psíquica. [...] A segunda versão está na *Ilíada*, XVIII, 394ss e Hh. Ap., I, 316: Hefesto já teria nascido coxo e deformado. Humilhada com a fealdade e a deformação do filho, Hera o lançou do alto do Olimpo. Após rolar pelo vazio durante um dia inteiro, o infeliz caiu no mar, onde foi recolhido por Tétis e Eurínome, que o “guardaram” durante nove anos numa gruta submarina. [...] Foi nessa gruta que Hefesto fez sua longa aprendizagem: trabalhava o ferro, o bronze e os metais preciosos, tornando-se “o mais engenhoso de todos os filhos do céu”. (BRANDÃO, 2013, p. 45-46).

Omulu e Hefesto apresentam semelhanças que vão desde o nascimento: são dois deuses rejeitados pelos genitores, criados por pais adotivos, que apresentam aspectos físicos que causam estranhamento e repugnância, mas que detém conhecimentos importantes que favorecem a vida e o desenvolvimento dos deuses e seres humanos. Omulu domina a cura das doenças, e Hefesto a forja que moldava armas e joias ímpares.

A narrativa que se segue relata a disputa entre as Deusas Oxum e Obá pelo amor do Deus Xangô que culmina na origem de dois rios, e é intitulada “Obá corta a orelha induzida por Oxum”.

Obá e Oxum competiam pelo amor de Xangô.
Cada semana, uma das esposas cuidava de Xangô,
fazia sua comida, servia à sua mesa.
Oxum era a esposa mais amada
e Obá imitava Oxum em tudo,
inclusive nas artes da cozinha,
pois o amor de Xangô começava pelos pratos que comia.
Oxum não gostava de ver Obá copiando suas receitas
e decidiu vencer definitivamente a rival.
Um dia convidou Obá à sua casa,
onde a recebeu usando um lenço na cabeça,
amarrado de modo a esconder as orelhas.
Oxum mostrou a Obá o alguidar onde preparava uma fumegante sopa,
na qual boiavam dois apetitosos cogumelos.
Disse à curiosa Obá que eram suas próprias orelhas,

orelhas que ela cortara, segredou cúmplicemente.
Xangô havia de se deleitar com a iguaria.
Não tardou para que ambas testemunhassem o sucesso da receita.
O marido veio comer e o fez com gula, se fartou.
Elogiou sem parar os dotes culinários da mulher.
Obá quase morreu de ciúme.
Na semana seguinte, Obá preparou a mesma comida,
cortou uma das orelhas e pôs para cozinhar.
Xangô, ao ver a orelha no prato, sentiu engulhos.
Enojado, jogou tudo no chão e quis bater na esposa que chorava.
Oxum chegou nesse momento, exibindo suas intactas orelhas.
Obá num segundo entendeu tudo, odiou a outra mais que nunca.
Envergonhada e enraivecida, precipitou-se sobre Oxum
e ambas se envolveram numa briga que não tinha fim.
Xangô já não suportava tanta discórdia em casa
e esse incidente só fez aumentar a sua raiva.
Ameaçou de morte as briguentas esposas, perseguiu-as.
Ambas tentaram fugir da cólera do esposo.
Xangô procurou alcançá-las, lançou o raio contra elas,
mas elas corriam, embrenhando-se nos matos,
ficando cada vez mais distantes, mais inalcançáveis.
Conta-se delas que acabaram por ser transformadas em rios.
E de fato, onde se juntam o rio Oxum e o rio Obá,
a correnteza é uma feroz tormenta
de águas que disputam o mesmo leito.
(PRANDI, 2001, p. 314-316).

Figura 10 - Xango



Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

Figura 11 - Obá

Fonte: (Welington F. Nascimento, 2018)

Figura 12 - Oxum

Fonte: (Welington F. Nascimento, 2018)

Xangô, pivô da disputa entre as deusas Oxum e Obá, é o orixá do trovão, o deus da justiça, do governo com equilíbrio. Possui um machado duplo que corta dos dois lados e adverte que a justiça é para todos, sem lado de preferência, e deve prezar sempre pela imparcialidade no julgamento das contendas.

Oxum é a deusa do amor, da vaidade, da fertilidade, da gestação. Orixá das águas doces, habita as águas de rios e cachoeiras. Obá também é uma deusa

associada às águas dos rios e ao poder feminino. A rivalidade de ambas pelo afeto do deus Xangô mostra que possuem aspectos e ações semelhantes.

O mito revela que os orixás demonstram ser capazes de se articular para conseguir o que desejam de maneira engenhosa, por meio de condutas não necessariamente sacras, e de apresentar sentimentos negativos como os descritos:

Ciúme: “Obá quase morreu de ciúme”.

Ira: “Xangô já não suportava tanta discórdia em casa e esse incidente só fez aumentar a sua raiva. Ameaçou de morte as briguentas esposas, perseguiu-as. Ambas tentaram fugir da cólera do esposo. Xangô procurou alcançá-las, lançou o raio contra elas”.

Ódio: “Obá num segundo entendeu tudo, odiou a outra mais que nunca”.

Assim também age o ser humano muitas vezes, dotado dos mesmos sentimentos e com a articulação de ideias e ações que o levem a conquistar o que queira.

Na mitologia de origem grega, Oxum pode ser associada entre à deusa Afrodite, também vista como representação do amor, da beleza, da fertilidade, tida como o padrão de beleza na sociedade grega e capaz de seduzir homens e deuses.

Obá pode ser relacionada à deusa Ártemis, que para os gregos era a deusa da caça, e assim como Obá, era uma divindade guerreira, dona de grande força e empenho em atingir seus objetivos.

Xangô apresenta semelhanças com o imponente Zeus, deus superior entre os demais na Grécia, também encarregado de fazer cumprir a lei e as determinações oficiais. Ambos os deuses se relacionam com mais de uma parceira. Xangô é casado na narrativa ao mesmo tempo com Oxum e Obá. Zeus, apesar de casado com a deusa Hera, manteve relacionamentos conjugais com outras deusas e também com jovens mortais.

Efetivamente, após ter matado Tifoeu, Zeus procede a um sorteio para determinar a quem caberá o domínio sobre as três zonas cósmicas [...] Zeus realiza a seguir uma série de casamentos. Sua primeira esposa foi Métis [...] esposou em seguida a titânida Têmis (Equidade), Eurínome, Mnemósine (que lhe deu as nove musas) e finalmente Hera. [...] (ELIADE, 2010, p. 240-241).

A próxima narrativa traz a história da divindade Logum Edé, orixá dual, masculino e feminino ao mesmo tempo, e se intitula “Logum Edé nasce de Oxum e Erinlé”.

Um dia Oxum Ipondá conheceu o caçador Erinlé

e por ele se apaixonou perdidamente.
 Mas Erinlé não quis saber de Oxum.
 Oxum não desistiu e procurou o Babalaô.
 Ele disse que Erinlé só se sentia atraído
 pelas mulheres da floresta, nunca pelas do rio.
 Oxum pagou o Babalaô e arquitetou um plano:
 embebeu seu corpo em mel e rolou pelo chão da mata.
 Agora sim, disfarçada de mulher da mata,
 procurou de novo seu amor.
 Erinlé se apaixonou por ela no momento em que a viu.

Um dia, esquecendo-se das palavras do adivinho,
 Ipondá convidou Erinlé para um banho no rio.
 Mas as águas lavaram o mel de seu corpo
 e as folhas do disfarce se desprenderam.
 Erinlé percebeu imediatamente como tinha sido enganado
 e abandonou Oxum para sempre.
 Foi-se embora sem olhar para trás.

Oxum estava grávida; deu à luz Logum Edé.
 Logum Edé é metade Oxum, a metade rio,
 e é metade Erinlé, a metade mata.
 Suas metades nunca podem se encontrar
 e ele habita num tempo o rio
 e noutro tempo habita o mata.
 Com ofá, arco e flecha que herdou do pai, ele caça.
 No abebé, espelho que recebeu da mãe, ele se mira.
 (PRANDI, 2001, p. 136-137).

Figura 13 - Logum Edé



Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2022)

O mito traz uma entidade em que a dualidade masculina e feminina é a grande marca, característica encontrada em outros seres mitológicos, observada inclusive no orixá Oxumarê sobre o qual tratamos. Numa outra versão (PRANDI, 2001, p. 137), Logum Edé nasce menino, mas em decorrência da separação dos pais permanece

metade do ano com as características femininas herdadas da mãe, Oxum, e metade do ano com as características herdadas do pai, Oxóssi.

A dualidade vista na narrativa também encontra representação entre as divindades da Grécia, que cultuava o deus Hermafrodito. Este não possuía originalmente as características de ambos os sexos e apresentava a forma masculina, mas aos poucos se transforma em um ser intersexo:

[...] De sua união com Hermes nasceu Hermafrodito, etimologicamente filho de Hermes e Afrodite. Criado pelas Ninfas do monte Ida, o jovem era de extraordinária beleza. Tão grande como a de Narciso. Aos quinze anos, hermafrodito resolveu percorrer o mundo. Passando pela Cária, deteve-se junto a uma fonte, habitada pela Ninfa Sálmacis, que por ele se perdeu de amores. Repelida pelo jovem, fingiu conformar-se, mas quando este se despiu e lançou-se às águas da fonte, Sálmacis o enlaçou fortemente e pediu aos deuses que jamais os separassem. Os dois corpos fundiram-se num só e surgiu um novo ser, de dupla natureza. (BRANDÃO, 2013, p. 45-46).

A característica dual de Logun Edé e de Hermafrodito é presente em seres que apresentam ambos os sexos. O termo hermafroditismo designa na biologia a condição de androginismo, a presença, no mesmo indivíduo, de tecidos ovariano e muscular, com característica sexual imprecisa. Tão forte é a presença da cultura grega em nossa sociedade que o nome do deus dá origem ao termo utilizado na biologia.

As narrativas que retratem o orixá Logun Edé, demonstram que assim como Hermafrodito, ele apresenta grande beleza, vaidade e a dualidade masculina e feminina. No entanto, a divindade africana não é conhecida como a grega que origina a designação hermafrodita na biologia. Narrar suas histórias pode propiciar reflexões significativas a respeito do por que do prevalecimento de uma e não da outra divindade na mentalidade escolar e social.

A narrativa a seguir traz uma divindade de grande força e delicadeza ao mesmo tempo, o deus-arqueiro que com uma única flecha é capaz de acertar alvos à grandes distâncias. Ela se chama “Oxóssi mata o pássaro das feiticeiras”.

Todos os anos, para comemorar a colheita dos inhames,
o rei de Ifé oferecia aos súditos uma grande festa.
Naquele ano, a cerimônia 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 lá Mi Oxorongá, nossas mães feiticeiras,
ofendidas por não terem sido convidadas.
O pássaro ameaçava o desenrolar das comemorações,
o povo corria atemorizado.
E o rei chamou os melhores caçadores do reino para abater a grande ave.
De Idô, veio Oxotogum com suas vinte flechas.
De Ilarê, veio Oxotodá 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 fracassasse, seria executado
 junto com os que o antecederam.
 Temendo pela vida do filho,
 a mãe do caçador foi ao 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 terrível ave perniciososa.
 O sacrifício havia sido aceito.
 As lá Mi Oxorongá estavam apaziguadas.
 O caçador recebeu honrarias e metade das riquezas do reino.
 Os caçadores presos foram libertados
 e todos festejaram.
 Todos cantaram em louvor a Oxotocanxoxô.
 O caçador de 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 o seu nome.
 (PRANDI, 2001, p. 113)

Oxóssi é um orixá de grande importância por ser aquele que provê o alimento que se obtém por meio da caça. Sempre alerta e em movimento domina seu arco e flecha com precisão ímpar. Detém ainda conhecimentos relevantes sobre questões medicinais. Segundo Pierre Verger (2018, p. 118), “é o segundo em ordem médica, pois os caçadores passam grande parte do seu tempo na floresta, em contato frequente com Ossain, divindade das folhas terapêuticas e litúrgicas, e aprendem com ele parte de todo o seu saber.”

O orixá se assemelha nas narrativas de origem grega ao deus Apolo, que como Oxóssi domina o arco e a flecha com maestria, e possui amplo conhecimento sobre a medicina. Ainda na infância mata o dragão Píton, que ocupava o oráculo de Delfos e havia perseguido sua mãe enquanto estava gestante. Mircea Eliade (2010, p. 257) relata que “um dos primeiros gestos da criança foi punir Píton [...] o deus matou-o a flechadas”.

Astuto, de pensamentos e ações rápidas, Oxóssi representa a busca pelo alimento que se obtém por meio da caça. O ser humano, ainda que não saia à floresta para a caça no sentido literal, sai diariamente para buscar seu sustento alimentar por meio do trabalho, de sua ‘caçada’ individual e se identifica com a divindade que muito ensina sobre a astúcia que é preciso ter para se conseguir o provento diário.

Figura 14 - Oxóssi



Fonte: (Weligton F. Nascimento, 2018)

Um importante aspecto das narrativas de origem lorubá é a relevância que se dá à decifração oracular. Em muitas delas, se busca com o oráculo Ifá a solução para as necessidades e contendas que deuses e seres humanos enfrentam. O mito a seguir traz uma das versões para sua origem, e se chama “Ifá nasce como menino mudo”.

Na criação do mundo, o rei do universo decidiu criar Ifá.
Assim, nasceu um menino que foi chamado Aiedegum.
Aiedegum nasceu do feiticeiro Meto-Lonfim
e de Adje, sua primeira mulher.
Aiedegum, quando criança, não falava sequer uma palavra.
Já era adolescente quando o pai bateu nele com um bastão.
O menino, para surpresa geral, disse: “Gbê-medji”,
palavra que ninguém compreendia.
Dias depois, quando apanhou de novo,
o menino mudo disse: “Ieku-meji”.
E assim, em diversas ocasiões, foram se completando
dezesesseis palavras ditas por Aiedegum.
Então ele disse: “Pai, se eu apanhar mais,
posso dizer muito mais que uma palavra”.
O pai bateu mais no menino.
E Aiedegum disse:
“Vou morrer, mas quero legar-lhe uma herança magnífica,
que há de servir à humanidade para sempre”.
Ele explicou que os dezesseis nomes
eram nomes de seus futuros filhos.
Que cada filho seu tinha um conhecimento.
Disse que deixaria uma palmeira
e que com o caroço de seus frutos
se faria o seu jogo, o jogo de Ifá.
E assim se poderia consultar o jogo

para se predizer o futuro.
Assim nasceu o oráculo de Ifá.
(PRANDI, 2001, p. 447).

O sistema divinatório de Ifá é constituído por representações distintas que são manipuladas pelo sacerdote de Ifá, o babalaô, para se chegar a um resultado que traga as orientações necessárias para o consulente naquele momento de sua vida.

A narrativa descrita mostra um aspecto de abnegação profunda da personagem central que se dispõe a passar a vida apanhando para deixar uma herança benéfica à humanidade. A renúncia de Aidegum em prol de algo maior para o bem coletivo remete à ideia do sacrifício também presente nos mitos de origem judaico-cristã difundidos em nossa sociedade.

Aidegum supera a tendência individual de sua personalidade e se entrega ao sofrimento físico por um bem maior, o do desenvolvimento e evolução da humanidade. O mito possibilita a discussão a respeito da ideia de bem e mal que acompanha as narrativas e divindades de origem africana no imaginário social.

Na mitologia de origem grega deuses e seres humanos procuravam oráculos na busca não apenas de entendimento e solução aos problemas cotidianos, mas de orientação no sentido da evolução pessoal progressiva. Mircea Eliade (2010) analisa essa questão ao tratar do oráculo de Delfos sob as atribuições do deus Apolo:

Apolo revela aos seres humanos a trilha que conduz da “visão” divinatória ao pensamento. [...] A lição apolinária por excelência está expressa na frase famosa de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo!” [...] A serenidade apolínea torna-se, para o homem grego, o emblema da perfeição espiritual e, portanto, do espírito. (ELIADE, 2010, p. 262).

Aquele que recorre a Ifá também busca elevar sua condição humana a um patamar de consciência superior, e a decifração oracular auxilia o consulente em sua procura. As narrativas que contém as orientações de Ifá expressam ensinamentos e reflexões que agregam ao desenvolvimento individual e coletivo ao mesmo tempo em que revelam o caráter benevolente e construtivo das divindades de origem lorubá.

Figura 15 - Oráculo de Ifá



Fonte: (Welington F. Nascimento, 2018)

Finalizamos as narrativas analisadas com um importante orixá, Iroco. É ele quem conduz o tempo e organiza vida dos que vivem no presente com base na ancestralidade. Ela se chama “Iroco castiga mãe que não lhe dá o filho prometido”.

No começo dos tempos, a primeira árvore plantada foi Iroco.
Iroco foi a primeira de todas as árvores,
mais antiga que o mogno, o pé de obi e o algodoeiro.
Na mais velha das árvores de Iroco, morava seu espírito.
E o espírito de Iroco era capaz de muitas mágicas e magias.
Iroco assombrava todo mundo, assim se divertia.
À noite saía com uma tocha na mão, assustando os caçadores.
Quando não tinha o que fazer, brincava com as pedras
que guardava nos ocos de seu tronco.
Fazia muitas mágicas, para o bem e para o mal.
Todos temiam Iroco e seus poderes
e quem o olhasse de frente enlouquecia até a morte.

Numa certa época, nenhuma das mulheres da aldeia engravidava.
Já não havia crianças pequenas no povoado
e todos estavam desesperados.
Foi então que as mulheres tiveram a ideia
de recorrer aos mágicos poderes de Iroco.
Juntaram-se em círculo ao redor da árvore sagrada,
tendo o cuidado de manter as costas voltadas para o tronco.
Não ousavam olhar para a grande planta face a face,
pois, os que olhavam Iroco de frente enlouqueciam e morriam.
Suplicaram a Iroco, pediram a ele que lhes desse filhos.
Ele quis logo saber o que teria em troca.
As mulheres eram, em sua maioria, esposas de lavradores
e prometeram a Iroco milho, inhame, frutas, cabritos e carneiros.
Cada uma prometia o que o marido tinha para dar.
Uma das suplicantes, chamada Olurombi, era a mulher do entalhador
e seu marido não tinha nada daquilo para oferecer.
Olurombi não sabia o que fazer e, no desespero,
prometeu dar a Iroco o primeiro filho que tivesse.

Nove meses depois a aldeia alegrou-se
com o choro de muitos recém-nascidos.
As jovens mães, felizes e gratas, foram levar a Iroco suas prendas.
Em torno do tronco de Iroco depositaram suas oferendas.
Assim Iroco recebeu milho, inhame, frutas, cabritos e carneiros.
Olurombi contou toda a história ao marido,
mas não pôde cumprir sua promessa.
Ela e o marido apegaram-se demais ao menino prometido.
No dia da oferenda, Olurombi ficou de longe,
segurando nos braços trêmulos, temerosa, o filhinho tão querido.
E o tempo passou.
Olurombi mantinha a criança longe da árvore
e, assim, o menino crescia forte e sadio.
Mas um belo dia, passava Olurombi pelas imediações do Iroco,
entretida que estava vindo do mercado,
quando, no meio da estrada, bem na sua frente,
saltou o temível espírito da árvore.
À apavorada mulher do entalhador disse Iroco:
“Tu me prometeste o menino
e não cumpriste a palavra dada.
Transformo-te então num pássaro,
para que vivas sempre aprisionada em minha copa.”
E transformou Olurombi num pássaro
e ele voou para a copa de Iroco
para ali viver para sempre.

Olurombi nunca voltou para casa,
e o entalhador a procurou, em vão, por toda parte.
Ele mantinha o menino em casa, longe de todos.
Mas os que passavam perto da árvore
ouviam um pássaro que cantar
uma estranha cantiga sobre oferenda feita a Iroco.

Até que um dia, quando o artesão passava perto dali,
ele próprio escutou o tal pássaro, que cantava assim:
“Uma prometeu milho e deu o milho,
outra prometeu inhame e trouxe inhames,
uma prometeu frutas e entregou as frutas,
outra deu o cabrito e outra, o carneiro,
sempre conforme a promessa que foi feita.
Só quem prometeu a criança
não cumpriu o prometido.”
Ouvindo o relato de uma história que julgava esquecida,
o marido de Olurombi entendeu tudo imediatamente.
Sim, só podia ser Olurombi, enfeitada por Iroco.
Ele tinha que salvar sua mulher!
Mas como, se amava tanto seu pequeno filho?
Ele pensou e pensou e teve uma grande ideia.
Foi à floresta, escolheu o mais belo lenho de Iroco,
levou-o para casa e começou a entalhar.
Da madeira entalhada fez uma cópia do rebento,
o mais perfeito boneco que jamais havia esculpido.
Fez o boneco com os doces traços do filho,
sempre alegre, sempre sorridente.
Depois poliu e pintou o boneco com esmero,
preparando-o com a água perfumada das ervas sagradas.
Vestiu a figura de pau com as melhores roupas do menino
e a enfeitou com ricas joias de família e raros adornos.
Quando pronto, ele levou o menino de pau a Iroco

e o depositou aos pés da árvore sagrada.
 Iroco gostou muito do presente.
 Era o menino que ele tanto esperava!
 E o menino sorria sempre, sua expressão, de alegria.
 Iroco apreciou sobremaneira o fato
 de que ele jamais se assustava quando seus olhos se cruzavam.
 Não fugia dele como os demais mortais,
 não gritava de pavor
 nem lhe dava as costas, com medo de o olhar de frente.
 Iroco estava feliz.
 Embalando a criança,
 seu pequeno menino de pau,
 batia ritmadamente com os pés no solo
 e cantava animadamente.
 Tendo sido paga, enfim, a antiga promessa,
 Iroco devolveu a Olurombi a forma de mulher.
 Aliviada e feliz, ela voltou para casa,
 voltou para o marido artesão
 e para o filho, já crescido e enfim libertado da promessa.

Alguns dias depois, os três levaram para Iroco muitas oferendas.
 Levaram ebós de milho, inhame, frutas, cabritos e carneiros,
 laços de tecido de estampas coloridas para adornar o tronco da árvore.

Eram presentes oferecidos por todos os membros da aldeia,
 felizes e contentes com o retorno de Olurombi.
 Até hoje todos levam oferendas a Iroco.
 Porque Iroco dá o que as pessoas pedem.
 E todos dão para Iroco o prometido.
 (PRANDI, 2001, p. 164-168).

Figura 16 - Iroco



Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018)

A narrativa retrata uma divindade que se não se apresenta na forma humana, mas de uma árvore, elemento de grande importância para a vida. As narrativas de Iroco aproximam 'Orum' e 'Aiê' por meio da magia que a árvore contém em seu

interior. Ao mesmo tempo em que essa magia aproxima, afasta o ser humano dela. A curiosidade e o medo caminham lado a lado.

Iroco é dono de uma personalidade controversa. Assim como é capaz de assombrar também pode se divertir, de brincar com as pedras que guardava nos olhos de seu tronco. E quando recebeu a criança de madeira, soube apreciar o fato de que ele jamais se assustava quando seus olhos se cruzavam e não fugia dele como os demais mortais, não gritava nem lhe dava as costas com medo de o olhar de frente. Iroco é capaz de ser feliz, de embalar uma criança batendo ritmadamente com os pés no solo e cantando animadamente.

Ao mesmo tempo em que Iroco é mal, é bom, traz alegria e tristeza, espanto e curiosidade. Assim também é o ser humano, dual. Possui características, realiza ações e se expressa de ambas as formas, boas e más, alegres e tristes.

Iroco é tão assustador por trazer a ideia de que 'quem o olhasse de frente enlouquecia até a morte'. A conhecida górgona Medusa, monstro da mitologia grega que tinha serpentes no lugar de cabelos, presas de javali, mãos de bronze e asas de ouro é descrita com o mesmo poder: (BRANDÃO, 2013, p. 251) "seus olhos eram flamejantes e o olhar tão penetrante, que transformava em pedra quem as fixasse".

A imagem descrita da górgona é assustadora. Iroco, também é. Imaginá-lo como descrito na narrativa no momento em que aparece à mãe que não lhe deu o filho também pode trazer arrepios: "Mas um belo dia, passava Olurombi pelas imediações do Iroco, entretida que estava vindo do mercado, quando, no meio da estrada, bem na sua frente, saltou o temível espírito da árvore".

Narrar com a intensidade de fala que pede o mito pode trazer o mesmo espanto e curiosidade seja à narrativa de origem lorubá seja à narrativa de origem grega, mas para que as narrativas de origem africana possam de fato ocupar lugar nas salas de aula ou em qualquer espaço em que um narrador/professor esteja presente, é preciso que o amplo universo da mitologia lorubá seja conhecido e reconhecido como fonte legítima do saber dos povos que a originaram.

Ao pesquisar, conhecer e reconhecer os deuses da tradição lorubá, a imagem que se constituiu ao longo do tempo em decorrência das marcas da colonização vai gradualmente se dissipando, e a percepção a respeito da força, beleza e aprendizados possíveis por meio de seu imaginário é o que prevalece.

Figura 17 - Orixás

Fonte: (Wellington F. Nascimento, 2018.)

3.3 A lei 10.639/03 e a BNCC em diálogo com o universo mítico lorubá

As bases da Educação nacional estabeleceram-se diante de uma percepção de importância a respeito da produção histórica e cultural europeia em detrimento da originária indígena e da africana e afrodescendente. O pensamento colonialista permitiu que a crença de superioridade e hierarquização de uma cultura – europeia - em relação a outras – indígena e africana/afrodescendente – prevalecesse na organização dos programas de ensino e materiais didáticos produzidos ao longo do tempo.

Os conceitos cristãos da matriz portuguesa são reforçados no Brasil colônia e endossam o caráter religioso que molda a Educação formal do país. Essa concepção apresenta os conteúdos não europeus como menores ou impróprios ao aprendizado discente, pois:

A Educação formal (que inicialmente possuía uma tendência mais de instrução) ao associar-se ao projeto colonizador, funcionava também como mecanismo de dominação do branco sobre os demais componentes étnicos e raciais participantes do nosso processo histórico-civilizacional. Sendo assim, tanto o índio quanto o negro, ao serem pensados e incluídos nos processos de catequização, instrução e alfabetização, já passavam a fazer parte da engrenagem que movimentaria a grande e complexa máquina colonizadora que resultaria em relações raciais desiguais através das quais o branco-europeu-cristão/católico se impunha como modelo humano e civilizacional ao passo que o índio e o negro seriam lançados à condição de não-humanos e selvagens. (ARAÚJO, 2017, p. 51).

O catolicismo que tem sua sede na Europa, compôs a base preponderante na estrutura do pensamento colonial e direcionou os rumos educacionais do país no período, desmereceu qualquer outra base cultural que pudesse se sistematizar. Em decorrência desse fato, o universo mítico que se estabeleceu nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas foi a originária no continente europeu. Em especial as narrativas de origem greco-romana permeiam com grande simpatia e reverência a mentalidade escolar.

Falar em deuses desta mitologia – Zeus, Hera, Poseidon, Atena entre outros – não nos causa espanto, indignação, medo ou qualquer sentimento negativo, ao contrário, há elevada admiração por suas características fortes e imponentes. No entanto, a abordagem de narrativas de origem africana, ainda que com deuses que apresentem similaridade em relação aos deuses da Grécia como pontuamos, causa espanto, incômodo, medo e uma percepção de que eles não deveriam ser citados, posto que não são dignos de representatividade.

A mentalidade educacional brasileira, permeada pelos valores da igreja católica, disseminou a ideia de que as narrativas de origem africana pertencem a uma categoria não apenas menor, sem validade, mas relacionada ao mal, a algo de origem demoníaca. Essa concepção torna estigmatizados seus deuses, que passam a ser relacionados a maldade e a noção depreciativa sobre eles torna-os inadequados ao âmbito escolar.

Para se inculcar a fé cristã, que aqui, até então, conhecia sua principal forma através da igreja católica, era preciso fazer com que os índios abandonassem suas práticas religiosas tidas como bárbaras. É a partir daqui que os religiosos católicos farão seus primeiros ensaios no sentido de demonizarem a religião do outro em território brasileiro. Estaria aqui a gênese de todas as intolerâncias religiosas que se sucederem na nossa história. Quinhentos anos depois, as igrejas neopentecostais saberiam fazer uso ainda mais eficaz desse processo, começado pelos jesuítas no século XVI. Pela boca dos padres católicos, as divindades dos povos indígenas (e posteriormente de negros) passaram a ser associadas ao diabo. Seus sacerdotes foram taxados de feiticeiros e servos dos demônios. Associar-se a eles acarretaria a condenação eterna e as penas no fogo do inferno. (ARAÚJO, 2017, p. 103-104).

Ainda que a cultura de origem africana tenha tido forte influência na formação social brasileira, a Educação negligenciou por anos a fio em decorrência do pressuposto de associação a uma origem que negava os valores impostos pela fé católica e pela condição de escravização de sua população no Brasil.

Propor que o docente aborde as questões étnico-raciais numa perspectiva pós-colonial por meio do conhecimento de origem africana e afro-brasileira, do saber de

tradição oral e utilize tais narrativas no contexto escolar, perpassa o exposto na lei 10.639/03, pois implica reflexão pessoal deste profissional e a desconstrução de conceitos há muito enraizados e sistematizados nas práticas e documentos escolares.

A falta de conhecimento e compreensão a respeito de formas de sistematização de práticas de ensino voltadas à aplicação didática da Lei 10.639/03 tem prejudicado o alcance dos objetivos nela propostos, e estagnado a progressão do ensino da cultura africana e afro-brasileira no âmbito educacional.

A pesquisa a respeito do universo mítico africano permitirá ao docente se deparar com um conhecimento diferente do que habitualmente permeia a esfera escolar em termos de nomenclatura, de distinções geográficas e culturais, mas similar e compreensível em aspectos relacionados a suas características, sentimentos e atitudes das personagens:

É lícito afirmar que os Orixás apresentam duas dimensões precisas: são divindades – algumas com diversas dimensões da natureza e ligadas mesmo ao aparecimento do mundo e dos primeiros homens – mas são também heróis civilizatórios [...] com a singular sacralização a eles conferida pela sociedade – estão inseridos nas práticas políticas ultrapassando uma dimensão até certo ponto estanque para se constituírem em fatores dinâmicos da realidade. (LEITE, 2008, p. 141).

Os mesmos elementos contidos em narrativas mitológicas pertencentes a outras culturas podem ser encontrados nos mitos de origem lorubá. A observação das narrativas permite a verificação de dois temas centrais em sua composição: o da criação de diferentes aspectos da natureza e do ser humano e o da característica humana dos deuses expressa por meio de suas atitudes e reações aos acontecimentos.

Cada narrativa apresenta enredos diferentes, mas mantém o aspecto da criação e da semelhança entre deuses e seres humanos. Os deuses de origem lorubá não apresentam uma conduta moral definida, que não possa apresentar falhas ou sentimentos negativos. Trata-se da representação de deuses imortais, não morais.

A percepção a respeito de seus atributos permite uma reflexão a respeito de sua semelhança com as características apresentadas por divindades de outras culturas – como cultura grega por exemplo – e pelo ser humano.

Deuses gregos, como o poderoso Zeus, demonstram ira e passionalidade em sua conduta e também não prezam pela moralidade de suas ações, apenas por sua supremacia e eternidade em relação aos seres humanos. Relacionar as divindades

de origem africana menos conhecidas às de origem grega amplamente divulgadas em nossa sociedade, pode facilitar a compreensão de seus atributos e ações.

A percepção a respeito de fatos e personagens correspondentes entre as narrativas mitológicas africanas e as de outras mitologias pode constituir um meio de facilitação da compreensão de que não é preciso associar religiosidade à narração de um mito. Abordar as divindades não implica cultuá-las.

Os conceitos do imaginário lorubá demonstram sua percepção sobre a integralidade entre a esfera humana e divina, entre 'Orum e Aiê', que trazem a noção de sacralidade a tudo o que existe numa lógica de organização em que tudo é sagrado, não profano, pois o divino se encontra no humano, e essa dualidade humana-cósmica organiza imaginário e racional sem atritos ao compreender que:

As crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe, ao mesmo tempo, unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (MORIN, 2011, p. 53).

No 6º ano da Educação Básica, o aluno é inserido num novo contexto de ensino, em que deixa de ter um professor polivalente e passa a ter vários professores especialistas. É um período de mudanças significativas no processo educacional do estudante, que passa a lidar com uma maior variedade de disciplinas, conteúdos escolares e práticas de ensino.

Estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem que tragam como foco o diálogo entre os documentos oficiais – BNCC – e a Lei 10.639/03 com olhar ainda no desenvolvimento do estudante envolve a perspectiva de que os eixos teoria-prática sejam complementares, não destoantes, e que as ações perpassem a noção vaga de data comemorativa ou evento folclorista.

As competências que sistematizam os princípios da Base Nacional Comum Curricular para o trabalho especificamente na área de ensino de História estabelecem que os estudantes do 6º ano da Educação Básica deverão ter assegurados, entre outras habilidades, a proposta de:

Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.

Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e

povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. (BNCC, 2022).

Abordar assuntos que possam desenvolver habilidades como as destacadas pode não ser algo fácil ao envolver conceitos abstratos em que a assimilação não é simples. Introduzir estes conceitos por meio da transmissão oral de narrativas que tragam os temas envolvidos pode tornar mais concretos aos estudantes essas temáticas.

Propor que o conceito de origem do homem seja abordado envolve conhecer as teorias sobre a origem da vida e identificar as principais características sobre cada uma, bem como compreender as etapas, experimentos e observações realizadas pelo conhecimento científico e suas contribuições para o entendimento do tema.

Os conceitos do imaginário lorubá demonstram sua percepção sobre a integralidade entre a esfera humana e divina, entre 'Orum e Aiê', que trazem a noção de sacralidade a tudo o que existe numa lógica de organização onde tudo é sagrado, não profano, pois o divino se encontra no humano.

Iniciar essa discussão por meio do panteão mitológico lorubá permite que se realize um trabalho interdisciplinar significativo à formação do estudante do 6º ano, que além das hipóteses científicas sobre a origem humana, terá acesso a uma gama de conceitos relacionados a questões africanas e afro-brasileiras, como propõe a Lei 10.639/03.

Cada um dos mitos abordados nesta pesquisa permite discutir as bases de um pensamento e de uma cultura que, ao longo do tempo, foi transmitida de forma oral por gerações de africanos que vieram para o Brasil a seus descendentes, mas que não foi amplamente difundida em espaços e ambientes coletivos e diversos. Trata-se de um conhecimento ainda restrito a estudiosos ou praticantes de religiosidade de origem africana.

Do período colonial ao pós-abolição e até a atualidade, afro-brasileiros se mantêm marcados tanto pela desigualdade de oportunidades no âmbito educacional, cultural, trabalhista, como por lutas antirracistas. Discutir essas questões pode permitir que outros temas de cunho mais específico relacionados a procedimentos interculturais, a diversidade étnico-racial, ao racismo e a importância da dialogicidade que confere sentido de existência ao indivíduo sejam abordados.

Ampliar o conhecimento de estudantes a respeito de temas como estes é algo que, feito por meio de narrativas, ameniza possíveis desconfortos e indagações, pois como dito no segundo capítulo, “trajada de ‘história’, a verdade sempre pode aparecer sem ofender, sem oferecer riscos de desconforto, ao elaborar de maneira sutil a reflexão a quem ouve a verdade que necessita ouvir”.

Não se trata de uma tentativa de arrefecer as discussões, mas de torná-las acessíveis a todos independente do ano de ensino em que o estudante se encontre e do repertório do qual disponha para estar inserido nas discussões que tratem de temas por vezes complexos a sua compreensão.

Fanon (2020, p. 31) destaca que “falar é existir absolutamente para o outro (...) é assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. Diante dessa premissa, o estabelecimento de relações que se baseiam no diálogo suscita a ampliação da condição de existência do indivíduo ao mesmo tempo em que o fortalece, e nesse sentido, as narrativas de origem lorubá podem ampliar as possibilidades de diálogo e se constituir como elemento discursivo significativo aos estudantes que as ouvem.

Considerações finais

A presente dissertação de mestrado, intitulada Do 'Orum ao Aiê' – narrativas sobre a origem do mundo e da humanidade na mitologia lorubá como estratégia Interdisciplinar para o ensino de história no 6º ano da Educação Básica - constituiu-se em uma tentativa de discutir a viabilidade de integrar narrativas da mitologia lorubá aos conteúdos escolares da área de História como estratégia de ensino para abordar a origem do mundo e da humanidade.

Com a finalidade de compreender como a abordagem de temas relacionados a cultura africana e afro-brasileira é discutida no currículo da Educação Básica por meio dos documentos normativos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi analisada com maior ênfase ao proposto para a área de História, pois esta é uma das áreas que concentra as disposições referentes a temática étnico-racial de forma mais abrangente e específica.

A pesquisa prezou ainda por discorrer a respeito da possibilidade de estabelecer um diálogo entre os documentos normativos e o universo mítico lorubá, observando a viabilidade de relacionar os conteúdos escolares que abordam a origem do mundo e da humanidade às narrativas de origem africana por meio dos estudos pós-coloniais que buscam romper com a percepção de uma História unilateral eurocêntrica.

O questionamento formulado procurou refletir a respeito da possibilidade de oportunizar melhor consciência entre professores e alunos sobre nossa origem africana como estabelece a lei 10.639/03 ao integrar a mitologia lorubá como estratégia interdisciplinar no ensino de História para abordar a origem do mundo e da humanidade no 6º ano da Educação básica.

A implementação da lei 10.639/03 permitiu o questionamento de conteúdos escolares que por anos representaram a população africana e afro-brasileira no Brasil de maneira alegórica, escravocrata, permeada de estereótipos sobre os quais não havia antes uma reflexão que pontuasse outra maneira de vislumbrar essa representação.

O estudo com foco nas narrativas de tradição oral como fonte de aprendizado e compreensão das relações humanas permite inicialmente que a reflexão a respeito da transmissão oral de conhecimentos aconteça. Em nossa sociedade, a palavra que

se empenha por meio da escrita é percebida com validade superior em relação à palavra falada, pois creditamos ao registro impresso maior clareza e confiança.

Em culturas tradicionais o peso dado à oralidade não diminui em decorrência do não registro, pois há um entendimento de que o valor e a confiabilidade daquilo que é dito está na pessoa que professa a palavra, seja ela dita oralmente ou registrada por escrito. A palavra não vale pela palavra em si, mas pelo valor daquele que a professa tanto oralmente como por escrito.

As narrativas tradicionais podem conter saberes, reflexões, expressar o conhecimento de um grupo com validade e propor a análise a respeito de sua origem, de conceitos ligados a tempos históricos distintos, dos valores de uma época, de concepções culturais que compõem ou compuseram o cotidiano de uma localidade.

A oralidade torna possível o acesso a mentalidade de grupos que não se pode acessar de outra forma que não por meio da imaterialidade da tradição oral, seja por que estejam distantes em relação ao tempo histórico atual ou por que pertencem a localidades geograficamente distintas.

A implementação da lei 10.639/03 apresenta o intuito de confrontar conteúdos escolares que por anos representaram a população negra no Brasil de maneira estereotipada, pensada a partir da ideia de democracia racial em que o colonizador descreve a seu modo os saberes de origem africana e afrodescendente.

A promulgação da Lei está completando vinte anos, e ainda que tenha permitido avanços nas discussões a respeito da validade da hegemonia de uma cultura sobre outra, saberes e contribuições históricas e culturais advindas das populações africanas e afro-brasileiras não foram ainda devidamente sistematizados nos programas de ensino e práticas escolares.

Orientações didáticas mantem-se fechadas para diferentes saberes, e a epistemologia de origem africana e afro-brasileira é silenciada nas instituições escolares. A obrigatoriedade da implementação das disposições da Lei 10.639/03 continua sendo tratada com pouca relevância.

A implementação do proposto no texto da lei, perpassa a desconstrução de um pensamento colonial instituído a longo prazo, e a mudança na mentalidade de um grupo não se constitui de forma direta por imposição ou força de lei. É preciso abordar conceitos que possam levar à reflexão sobre a importância de se considerar válidos e necessários os artigos da Lei.

Tratar da importância da tradição oral, de narrar histórias com vistas a propor estratégias de ensino que tragam para as salas de aula personagens mitológicos que oferecem uma representação imagética, reflexiva e poética da cultura de origem africana, pressupõe uma inversão do habitual, um olhar de dentro para fora desta cultura, e não o contrário. Trata-se de pensar a função crítica e social da escola com vistas a refletir sua importância como instituição de transformação social.

Para que isso seja possível, destacar estratégias de ensino numa perspectiva decolonial pode contribuir para uma proposta de sociedade que possa prezar mais pela diversidade ao considerar válida e significativa a epistemologia de origem africana.

A abordagem a respeito da origem do mundo e da humanidade na esfera escolar se mantém sendo ensinada, sob uma perspectiva científico-evolucionista, numa concepção darwiniana ou criacionista com ênfase no imaginário judaico-cristão que consta nos textos bíblicos ou em mitologias mais aceitas pela sociedade como a de origem grega.

No entanto, um grande número de mitos de origem africana destaca também a origem do mundo e da humanidade e revela a razão das características apresentadas por diversos aspectos da natureza e pelos seres humanos. A cosmogonia de origem lorubá é ampla e variada. Cada narrativa apresenta uma configuração distinta, e as divindades a interação de maneira positiva ou negativa, apresentando condutas boas ou más tal como o ser humano no decorrer de sua existência.

Conhecer este universo permitirá ao docente ampliar seu repertório de possibilidades de análise e discussão a respeito da origem do mundo que habitamos, de nossa própria origem e de nossas características pessoais, mas é preciso para isso que gestões escolares pedagógicas e administrativas, docentes, e programas de ensino reconheçam e assegurem a instituição de estratégias e materiais de ensino pautadas na diversidade.

Para tornar fecundas ações didáticas que façam a abordagem da origem do mundo e da humanidade numa perspectiva decolonial, os conteúdos e estratégias de ensino devem prezar por direcionar suas propostas não apenas na visão eurocêntrica do tema, mas também a partir objetos de conhecimento específicos como a cosmogonia lorubá.

A origem do mundo, dos seres humanos, de fenômenos e aspectos da natureza (as ondas do mar, os rios, o arco-íris) e os males que acometem a vida humana e

refletem sua conduta são temas tratados nas narrativas abordadas nesta pesquisa. Nelas, os deuses demonstram ser passíveis de apresentar sentimentos bons ou ruins, de demonstrar fraquezas e realizar ações também negativas e movidas por desejos pessoais, tal como o ser humano.

Ao estudar a cosmogonia lorubá, o docente poderá reconhecer a amplitude desse corpo mítico em termos de personagens, enredos e símbolos e perceber que por meio do imaginário se pode destacar a força dessa tradição por tanto tempo manifestada apenas pela forma oral, mas ainda assim, capaz de se perpetuar.

Diante do avanço no entendimento social a respeito da importância de se compreender a diversidade como marca da composição da população brasileira para além do mito de democracia racial, não cabe mais narrar a História do continente africano sem o reposicionamento de africanos e afrodescendentes na escrita da História de forma protagonista com o registro do legado de sua cultura originária e das lutas das populações negras na diáspora africana.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. F; BAPTISTA, F. P. (coord.). **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- ARAÚJO, P. C. **Entre ataques e atabaques: Intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché, 2017.
- BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas Palas Athena, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEATA DE YEMONJÁ, M. **Caroço de Dendê: a sabedoria dos terreiros: como lalorixás e Babalorixás passam seus conhecimentos a seus filhos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- BENJAMIN, W. **A arte de contar histórias**. São Paulo: Hedra, 2018.
- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin; 2. ed. São Paulo: 34, 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. 6. ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERNAT, I. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembranças dos Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 1.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 2.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. v. 3.
- BRASIL. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. UNIME. CONSED. Comitê gestor da base nacional comum curricular e reforma do ensino médio - **Base Nacional Comum Curricular A etapa do Ensino Fundamental - A área de Ciências Humanas**. Brasília: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-humanas>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ELIADE, M. **História das crenças e das ideias religiosas: das Idades das Pedras aos mistérios de Elêusis**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. v. 1.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FLAKSMAN, C. Enredo de santo e sincretismos no candomblé de Salvador, Bahia. **Revista de @ntropologia da UFSCar**. Bahia, v. 9, n. 2, 156, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/12/09_Clara_Flaksman.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KI-ZERBO, J. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Brasília: Unesco, 2010.

LEITE, F. R. da R. **A questão ancestral: África negra.** São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

MACHADO, R. **O violino cigano e outros contos de mulheres sábias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEDEIROS, F. H. N. MORAES, T. M. R. **Contação de histórias: Tradição poéticas e interfaces.** São Paulo: Edições Sesc, 2015.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

PRANDI, R. **Herdeiras do Axé: sociologia das religiões afro-brasileiras.** São Paulo: Hucitec, 1996.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VERGER, P. F. **Lendas africanas dos orixás.** Salvador: Fundação Pierre Verger, 2019.

VERGER, P. F. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

VERGER, P. F. **Orixás deuses iorubas na África e no novo mundo.** Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

VERGNE, S. A. G. **Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003.** 2016. Dissertação (Ciência da Religião) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18919/2/Sandra%20Aparecida%20Gurgel%20Vergne.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.

ZUMTHOR, P. **A “literatura” medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.