

ÁGÒ N'ILÉ: A REPRESENTAÇÃO DO CANDOMBLÉ COMO PONTE PARA UM ENSINO INTERCULTURAL DE LITERATURA¹

Ágò n'ilé: the representation of Candomblé as a bridge for an intercultural teaching of literature

Laysa Mycal Oliveira da Silva²

Orientação: Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar como a representação do Candomblé na literatura brasileira pode ser utilizada em uma abordagem intercultural do ensino de literatura, e com isso, viabilizar o respeito à diversidade cultural e uma educação inclusiva. Para isso, refletimos sobre a representação do Candomblé na Literatura Brasileira, no ensino de Literatura, e sobre a importância de incluir a diversidade cultural e religiosa no currículo escolar. Nesse sentido, tomamos como referencial teórico as proposições de Cândido (1995), Cosson (2006, 2020), Freire (1989, 1987), Rufino (2019) e Zilberman (2014) e como *corpus* as obras de Cláudio Daniel (2021), Mãe Beata de Yemonjá (2023) e Reginaldo Prandi (2001, 2017). Com base nesses referenciais, o artigo tem como proposta um projeto para uma turma de 1º ano do Ensino Médio para incluir a temática no currículo escolar, visando uma educação mais inclusiva, crítica e intercultural, com a desconstrução de estigmas religiosos e o fortalecimento da identidade cultural.

Palavras-chave: ensino de literatura; Candomblé; interculturalidade.

ABSTRACT

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português/Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira; Prof. Dr. Ricardo Postal, na seguinte data: 15 de outubro de 2024.

² Graduanda em Letras - Português/Licenciatura na UFPE.

³ Professor do Curso de Letras - Português/Licenciatura da UFPE.

The present article aims to investigate how the representation of Candomblé in Brazilian literature can be used in an intercultural approach to literature teaching, thereby promoting respect for cultural diversity and inclusive education. To this end, we reflect on the representation of Candomblé in Brazilian Literature, in the teaching of Literature, and on the importance of including cultural and religious diversity in the school curriculum. In this sense, we use as a theoretical reference the propositions of Cândido (1995), Cosson (2006, 2020), Freire (1989, 1987), Rufino (2019), and Zilberman (2014), and as the corpus, the works of Cláudio Daniel (2021), Mãe Beata de Yemonjá (2023), and Reginaldo Prandi (2001, 2017). Based on these references, the article proposes a project for a 1st-year high school class to include this theme in the school curriculum, aiming at a more inclusive, critical, and intercultural education, with the deconstruction of religious stigmas and the strengthening of cultural identity.

Keywords: literature teaching; Candomblé; interculturality.

1 Introdução

A intersecção entre literatura e cultura desempenha um grande papel no resgate da ancestralidade e na viabilização de um entendimento mais amplo e respeitoso das vivências de cada indivíduo. O Candomblé, religião afro-brasileira, muitas vezes é objeto de estigma e desconhecimento por parte da maioria da população. Contudo, é importante reconhecer que esta religião possui uma cultura profundamente enraizada na história do Brasil, repleta de significados simbólicos e potencialidades para ensinamentos, representações e expressões culturais, pois na tradição do Candomblé, observa-se uma expressiva riqueza literária, distinguível pela predominância da tradição oral em contraposição à literatura escrita. Os relatos mitológicos, conhecidos como *itans*, sobre os Orixás, narram não apenas os eventos primordiais que moldaram o universo, mas também os feitos dos próprios Orixás no *Òrun* (mundo espiritual) e no *Àiyé* (mundo físico), de modo a formar uma narrativa que perpetua a identidade e os valores da religião.

Nesse contexto, surge uma reflexão importante: como a representação do Candomblé na literatura brasileira pode ser utilizada como ponte em um ensino intercultural no ensino de literatura nas escolas? Ao refletirmos sobre isso, entendemos que há a urgência da valorização da diversidade cultural e a construção de uma educação literária mais inclusiva, que reconheça e respeite as diversas expressões culturais presentes na sociedade.

Ao escolhermos o *corpus* deste estudo, nos apoiamos em obras que abordassem temas à compreensão da temática do Candomblé e das vivências afro-brasileiras. O *corpus* desse artigo se baseia em quatro (04) obras: "Mitologia dos Orixás" (2001) de Reginaldo Prandi, para colhermos os *itans* e as particularidades de cada história dos orixás do Candomblé. Aimó - Uma Viagem pelo Mundo dos Orixás" (2017), de mesma autoria, para apresentar uma abordagem contemporânea e mais lúdica sobre a história dos Orixás. Carço de Dendê (1997) de Mãe Beata de Yemonjá, para trazer elementos de identidade cultural e de ancestralidade, e Mojubá (2021) de Cláudio Daniel, que também traz uma visão contemporânea dos Orixás no Candomblé, incorporando elementos de crítica social na sua narrativa. Como referencial teórico tomamos as proposições de autores que abordam ensino e cultura, como Cândido (1995), que trabalha a literatura como direito intrínseco à formação de um indivíduo. Os princípios pedagógicos de Freire (1981), são essenciais para compreendermos o papel da educação na conscientização social. Nos debruçamos e refletimos, também, sobre os conceitos de Letramento apresentados por Cosson (2006), e abordagem de Rufino (2019) na luta contra a colonialidade.

O artigo está organizado em quatro (04) seções, cada uma com um foco específico, sendo elas: (1) A introdução, (2) “Vantagens e desafios de abordar obras que contenham a temática do Candomblé na educação”, visando avaliar as potenciais vantagens e desafios de incorporar obras que abordam o Candomblé na prática pedagógica, considerando aspectos como diversidade cultural e respeito à religiosidade; (3) “O Candomblé e a literatura brasileira”, com foco na análise na forma como o Candomblé é representado em obras literárias brasileiras, identificando os temas, símbolos e narrativas presentes e (4) “Propostas para uma educação intercultural”, com o objetivo de propor estratégias e recursos didáticos para a inclusão de obras que abordam a temática do Candomblé no currículo escolar, visando uma educação literária mais inclusiva, crítica e intercultural.

2. Vantagens e desafios de abordar obras que contenham a temática do Candomblé na educação

Ao abordar a inclusão da temática afro-brasileira no sistema educacional, encontramos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Promulgada em 2003, essa legislação representa um marco na luta antirracista dentro e fora do contexto escolar, ao garantir a obrigatoriedade do ensino dessa

temática. No entanto, ao analisar a realidade educacional brasileira, percebe-se que a aplicação dessa lei ainda é bastante limitada e, quando ocorre, geralmente se dá de forma superficial.

Cosson (2006) afirma que o processo de escolarização da literatura mostra que a relação desta e da educação está distante de ser pacífica. Tradicionalmente, a literatura era vista como um campo erudito, e até elitizado, no qual o professor desempenhava o papel de transmissor de conhecimento, enquanto o aluno assumia uma postura passiva, como mero receptor. Nesse contexto, as questões sociais, que hoje se revelam fundamentais para o estudo da sociedade, eram negligenciadas no ensino. Atualmente, a literatura nas escolas também é limitada ao cânone, muitas vezes com fragmentos de textos que não transmitem integralmente a ideia do que se é lido. (COSSON, 2006, p. 20)

Essa dominação é retratada por Freire similarmente como “educação bancária”, e nela, o aluno é reduzido a um mero receptor de informações que são depositadas pelo professor, que assume a posição de detentor absoluto do conhecimento. O professor, nesse sistema, é visto como o único detentor do saber, enquanto o aluno é considerado desprovido de conhecimento, sem espaço para participação ativa ou desenvolvimento de pensamento algum. O aluno é instruído a receber passivamente o conteúdo transmitido, e esse domínio sobre o aluno é intencionalmente projetado para minimizar o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, resultando em uma educação que não estimula a capacidade de questionar e transformar a realidade. Em vez de alimentar uma compreensão ativa e crítica do mundo, o sistema educacional “bancário”, apresentado por Freire, perpetua uma adaptação passiva dos alunos à realidade imposta, sem promover a reflexão ou a mudança social. (FREIRE, 1987, p. 38)

Mas como não reproduzir essa dominação? No tocante aos paradigmas de ensino, Cosson (2020) traz à luz o "paradigma social-identitário", que coloca em foco o papel da literatura na compreensão das questões sociais e identitárias. Nesse paradigma, obras literárias que representam manifestações culturais silenciadas e marginalizadas ganham destaque, transformando a literatura em um símbolo de resistência cultural. Esse paradigma, ao trabalharmos as representações do Candomblé na literatura, pode e deve ser utilizado, tanto ele quanto o "paradigma do letramento literário", também apresentado por Cosson (2020), no qual a literatura não se restringe apenas aos textos clássicos, mas valoriza também outros modelos de texto que eram limitados por não serem vistos como literatura propriamente dita

pelo foco exacerbado do cânone literário. No paradigma do letramento literário, o aluno se torna o principal agente do processo pedagógico, já que sua experiência cultural e suas vivências individuais são colocadas em destaque no desenvolvimento da leitura e da interpretação literária. (COSSON, 2020, p. 191) Freire afirma que "o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente" (FREIRE, 1989, p. 30), ou seja, a leitura da palavra vem da leitura de mundo, e essa é uma ideia que pode ser diretamente relacionada ao paradigma do letramento literário. Freire aplicava esse conceito à alfabetização, mas se aplicado à literatura, destaca a importância das experiências e vivências do leitor no processo de construção de sentido na leitura de um texto.

Zilberman (2014) argumenta que a escola perpetua a hierarquia de poder ao privilegiar formas tradicionais de ensino e não adotar abordagens diferenciadas na disseminação da literatura. O currículo escolar, frequentemente composto por um conjunto de textos previamente selecionados, prioriza obras "sacramentadas pela tradição", enquanto outras produções, que não se enquadram nos critérios convencionais, são deixadas de lado. Essa seleção que limita e restringe o que é ou não literatura reforça uma visão restrita do que é reconhecido como tal, marginalizando vozes e perspectivas que não se ajustam ao cânone dominante. Consequentemente, essa prática perpetua a exclusão de obras que são consideradas literárias e que também merecem espaço no ambiente escolar. (ZILBERMAN, 2014, p. 76).

Levando em consideração o contexto educacional atual, ele deixa claro que as mudanças que precisam ocorrer, no contexto do estudo deste artigo, não são fáceis. A implementação da Lei 10.639/03 enfrenta diversos desafios, no que tange ao fato de muitos professores não estarem adequadamente preparados para aplicá-la de forma eficaz, frequentemente caindo em estereótipos ou abordagens superficiais. Essa dificuldade pode ser atribuída tanto à falta de formação adequada quanto à influência de visões conservadoras. Como aponta Aguiar (2010), essa limitação resulta em práticas pedagógicas falhas, que não exploram plenamente a riqueza da história da cultura desse povo:

A transmissão da representação da cultura afro-brasileira em sala de aula por muitas vezes cai em estereótipos e temáticas que não abrangem a totalidade da riqueza cultural desse povo. A lei não é muitas vezes aplicada de fato, pois há um despreparo de alguns professores sobre o assunto, ou existe uma falta de interesse da própria escola em levar adiante o tema. A cultura é lembrada no "dia da consciência negra" e apenas isso, não abrangendo nos outros dias do ano. (AGUIAR; 2010, p.94)

O avanço do conservadorismo nos últimos anos tem dificultado ainda mais a implementação plena da Lei 10.639/03 nas escolas. Quando a instituição escolar não acolhe e não aborda as religiões de matriz africana, mantendo-se presa a uma visão eurocêntrica predominante na sociedade, ela se torna mais um ambiente de exclusão. Movimentos como o Escola Sem Partido têm trabalhado para erradicar definitivamente das escolas discussões essenciais para a formação crítica dos alunos, incluindo a diversidade religiosa e cultural.

Penna (2017) relata o caso de um membro do Escola Sem Partido que, em um blog, denunciou a presença de “referências ao Candomblé e à Umbanda nos livros didáticos de 2016 do MEC”. O defensor do movimento expressava a preocupação de que a exibição de imagens no livro, como a de Xangô e seu machado, representaria uma tentativa de doutrinação religiosa dos estudantes. O autor levanta uma questão de extrema importância: “Quando são apresentados Zeus, Apolo e Afrodite, esses seriam deuses neutros?” (PENNA, 2017, p.46) Essa indagação de Penna (2017) nos traz o conceito de racismo religioso. Por que os deuses greco-romanos são aceitos de forma tão aberta e os deuses africanos não?

A Constituição brasileira afirma que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade..." (BRASIL, 1988, art. 5º). Sob esse princípio, todos os indivíduos, independentemente de sua crença, deveriam ter liberdade para expressar sua fé, sustentados pelos pilares constitucionais de igualdade e segurança. No entanto, observa-se que o racismo religioso questiona a aplicação e efetividade desses direitos, especialmente em relação às religiões de matriz africana, cujas práticas e espaços de culto são frequentemente alvo de discriminação e intolerância. O termo “racismo religioso” é utilizado pois vai além da intolerância, revelando que aversão às religiões de matriz africana que tem raízes históricas profundas, vinculadas ao colonialismo e à mentalidade escravocrata. Na mentalidade colonial, o que é associado aos povos negros é sistematicamente demonizado, e visto como algo negativo, corrompido e inferior. Esse preconceito persiste, e reforça a marginalização dessas religiões, perpetuando estigmas herdados do passado colonial, como afirma Oliveira (2017):

As violências que as religiões afro-brasileiras sofrem são [...] reflexo de um racismo estrutural brasileiro. Não se trata de um ato individual contra outros indivíduos, se trata de um racismo basilar em nossa sociedade, presente também nas instituições estatais e se reflete, entre outros momentos e formas, nos preconceitos, discriminações, ataques e violações que aqueles que vivem as religiões afro-brasileiras sofrem. (OLIVEIRA, 2017, p. 15-16).

Rufino (2019), então, apresenta a descolonização como um caminho necessário e urgente, destacando a importância de confrontar ativamente a visão preconceituosa de mundo que ainda persiste. Para ele, a descolonização não deve ser encarada apenas como um conceito teórico, mas sim como uma prática transformadora, capaz de gerar mudanças profundas. Ele defende que a libertação das amarras colonialistas é, em essência, um ato revolucionário, que exige uma postura engajada e firme diante das estruturas sociais que perpetuam a opressão e a marginalização, especialmente no que diz respeito às heranças culturais e religiosas dos povos africanos. Ele também afirma que "não há razão para termos pudor de discutir a violência" (RUFINO, 2019, p. 9), e enfatiza a necessidade de abordar de forma explícita questões como o racismo religioso, destacando o fato que esse é um tema que não pode ser ignorado, já que as comunidades de terreiro enfrentam essa forma de violência há muito tempo. No entanto, essa transformação só é possível por meio de um ensino emancipador, que promove reflexões e oferece a possibilidade de conhecer o novo. Caputo (2012) realizou uma rica pesquisa em terreiros de candomblé, entrevistando crianças e adolescentes de axé no contexto escolar de cada um. A maioria dessas crianças e adolescentes viviam ativamente no terreiro, participando das obrigações de santo. Na pesquisa, observou-se que alguns adeptos tinham medo de professar sua fé na escola devido ao preconceito constante.

Tanto Michele como Alessandra dizem que são católicas na escola. Para elas, os alunos católicos e evangélicos não precisam esconder suas religiões e a explicação é a mesma para ambas. "Porque católico é católico e macumbeiro é macumbeiro. Eles são aceitos, nós não!" (CAPUTO, 2012, p. 181)

O Brasil tornou-se um Estado laico logo após a Proclamação da República, em 1889, com a promulgação do Decreto nº 119-A de 07/01/1890, elaborado por Ruy Barbosa. No entanto, apesar dessa declaração, muitos alunos ainda não se sentem à vontade para deixar transparecer sua fé nas escolas. Caputo (2012) aponta que, no candomblé, os adeptos seguem preceitos e resguardos que incluem o uso de roupas brancas, contreguns e guias, e por mais que alguns tentem esconder suas marcas de iniciação, o cabelo raspado e as guias por medo de sofrerem discriminação, tudo isso os torna visivelmente identificáveis como pertencentes à religião. Essa visibilidade pode gerar desconforto e vulnerabilidade, pois mesmo com o aparato da constituição, a presença de práticas religiosas muitas vezes impostas, como o "Pai Nosso" rezado em algumas escolas, demonstra que a laicidade não é totalmente implementada. Muitas escolas de ensino básico oferecem a disciplina de ensino religioso

abarcando exclusivamente religiões cristãs, desconsiderando a diversidade religiosa presente na própria escola.

Figura 1 - Manchete jornalística sobre orações obrigatórias em escola pública

BRASIL • EDUCAÇÃO

Orações obrigatórias afetam ateus e minorias religiosas na rede pública

Justiça considerou ilegal leis que impunham reza na Bahia e no Paraná

Efrém Ribeiro

23/03/2013 - 18:00 / Atualizado em 23/03/2013 - 19:45

Fonte: Jornal O Globo, 2013.⁴

Trazer essa temática para as escolas é um meio de apresentar para os alunos a grande riqueza histórica-cultural existente nessa religião e as diferentes percepções de fé, pois a juventude, sendo marcada pela busca de identidade e pela descoberta de mundo, é também um momento em que os jovens entram em contato com diferentes crenças e perspectivas, e ao trazer obras que adotam essa temática de forma normalizada e nada estereotipada, abre-se espaço para o desenvolvimento de um caráter humanizador ao aluno, uma vez que a literatura possui um poder significativo nesse aspecto. Além da fruição e do deleite da leitura, Cândido traz à luz a literatura dotada de um caráter humanizador, e essa humanização consiste no “exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CÂNDIDO, 1995, p. 180).

Além disso, para Giddens (2004), a identidade refere-se a “características distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (GIDDENS, 2004, p. 694). O resgate da memória da comunidade negra é importantíssimo, especialmente para os estudantes negros, pois, ao

⁴ Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/oracoes-obrigatorias-afetam-ateus-minorias-religiosas-na-rede-publica-7928328>> Acesso em 12 set. 2024.

desenvolverem noções de identidade, eles entram em contato com uma ancestralidade muitas vezes desconhecida. Assim, a literatura atua como um importante instrumento de instrução e reflexão, desenvolvendo respeito por aquilo que a sociedade frequentemente marginaliza. Ao proporcionar uma nova percepção de mundo - e do outro - ao indivíduo leitor, a literatura se configura como uma ferramenta poderosa na luta pelos direitos humanos, ao destacar situações de “restrição ou negação desses direitos, como a pobreza, a opressão e a alienação espiritual”. (CÂNDIDO, 1995, p. 188). Portanto, ela não apenas retrata essas realidades, mas também convida o aluno leitor à reflexão sobre as desigualdades sociais e os desafios enfrentados por esses grupos marginalizados.

3 O Candomblé e a literatura brasileira

Pelo bastão de Xangô
E o caxangá de Oxalá
Filho Brasil pede a bênção Mãe África
(Mãe África, Clara Nunes)

Ao longo dos séculos, a imagem da África tem sido frequentemente associada à figura materna, como uma grande “Mãe” que deu origem às sociedades que moldam a origem da humanidade e que evoluíram para o desenvolvimento do mundo contemporâneo. Mas esta não é uma mera coincidência, pois estudiosos defendem que a África é o verdadeiro berço da civilização humana, onde os primeiros sinais de humanidade e desenvolvimento surgiram. Charles Darwin foi pioneiro ao trazer à luz a teoria, e ela corroborou para que outros estudiosos pudessem sustentar a teoria de que a África é a pátria da civilização. A descoberta de fósseis e evidências arqueológicas ao longo da história ajudaram os estudos e teses que foram defendidas, desempenhando um papel fundamental em defender essas teorias e fortalecer os argumentos teóricos em favor da importância histórica e cultural da África na evolução humana.

Foi na parte oriental da África que o homem surgiu, há aproximadamente 3 milhões de anos, como um animal de postura ereta fabricante de utensílios. Por esse motivo, a história dessa parte do mundo é mais longa do que a de qualquer outro lugar; a Idade da Pedra, em particular, foi mais extensa que em outros continentes e em outras regiões da África. Teve início quando os primeiros hominídeos começaram a fabricar, de maneira regular, utensílios de pedra reconhecíveis enquanto tal, com formas e padrões predeterminados. Essa associação de capacidades físicas e mentais para fazer utensílios –em outras palavras, a superação de sua condição biológica –e a crescente dependência dessas habilidades e atividades extrabiológicas, ou seja, culturais, distinguem o homem dos outros animais e definem a humanidade. A evolução do homem para um estágio de animal terrestre, capaz de sentar-se, de manter-se na postura ereta e de locomover-se sobre os pés diferentemente dos macacos e outros mamíferos quadrúpedes e quadrímanos –facilitou o uso e a fabricação de utensílios por

liberar os braços e as mãos para segurar, carregar, agarrar e manipular (SUTTON, 2010, p. 511)

Quando os escravizados foram trazidos ao Brasil, trouxeram junto uma rica cultura, e dentro desta, suas religiões. Um panteão de divindades africanas foram trazidas, muito além do que as cultuadas atualmente, mas grande parte das divindades cultuadas na África tiveram o culto subtraído. Uma das possíveis razões para a diminuição do culto a alguns orixás é, em grande parte, a colonização. Outra razão seria a sobre a vegetação do Brasil, que é diferente da encontrada na África, o que afetava a disponibilidade de folhas e outros recursos essenciais para os rituais dedicados a certos orixás. Em alguns casos, foram feitas substituições de folhas e outros recursos, mas, em outros, a transposição não foi possível e, conseqüentemente, o culto se perdeu. (COSSARD, 2006, p. 36).

Então, hoje os *Orixás, Voduns e Nkisis* cultuados são apenas uma parcela dos que existiam antes da colonização. Para preservar sua fé durante o período da escravidão, os africanos escravizados no Brasil reinterpretaram símbolos católicos atribuindo-lhes novos significados. Divindades e entidades sobrenaturais africanas passaram a ser veneradas sob os nomes de santos católicos, dando origem ao sincretismo religioso. Isso permitiu a preservação dos cultos africanos no Brasil. (KILEY, Odé; DE OXAGUIÃ, Vera, 2009, p. 33) O Candomblé é uma religião amplamente ramificada, sem uma prática única, devido à dispersão das diferentes etnias africanas pelo Brasil, o que resultou na formação de inúmeras vertentes, conhecidas como nações. As principais nações presentes no Brasil hoje incluem *Ketu, Jeje, Efon, Nagô e Angola*. No entanto, mesmo dentro dessas categorias, há fusões, como o Candomblé *Jeje-Nagô*, que é o resultado da integração das tradições dos povos Fons e Yorubás. (KILEY, Odé; DE OXAGUIÃ, Vera, 2009, p. 39)

O Candomblé, ao contrário de religiões como o Protestantismo e o Catolicismo, não possui um registro oficial de dogmas a serem seguidos, como na Bíblia. Na religião afro-brasileira, todos os ensinamentos, as cantigas ou *zuelas*⁵, e os ritos afro-religiosos são transmitidos oralmente, dentro do Ilé Asé⁶ e na convivência de terreiro, o que faz da religião extremamente singular, pois além dos seus ensinamentos serem preservados de forma hereditária e oralmente, cada terreiro possui sua particularidade e forma de passar a continuidade dos saberes ancestrais. O candomblé é uma religião de segredos e mistérios, muitas vezes só descobertos depois do processo de iniciação, e isso não se aprende nos livros, como observa Castillo:

⁵ Cantigas para evocação dos orixás.

⁶ Terreiro.

Você pode descrever como é a feitura da iaô, mas só uma pessoa vendo como é que faz, que vai saber como é que realmente faz. Não ouvindo falar, e não lendo no livro. O segredo é isso. O que você lê, você não está tendo a visão do que realmente acontece. A pessoa não vai saber como abrir uma casa de candomblé com um livro. Só uma pessoa experiente, que pratica, que vai saber conduzir aquilo (CASTILLO, 2010, p. 29).

3.1 Mitologia dos Orixás

Ao observarmos a tradição oral do Candomblé, encontramos uma literatura oral bastante difundida. Adolfo (2002) afirma que “no Candomblé a narrativa é tudo e tudo se estrutura como uma narrativa, sendo os acontecimentos sagrados (ou sacramentados) passados de pessoa para pessoa”(ADOLFO, 2000, p. 02). Os relatos mitológicos dos Orixás, chamados *itans*, que narram as suas histórias, são fundamentais para a transmissão da tradição religiosa, mantendo viva a memória e a ancestralidade da religião. Os *itans* descrevem as vivências dos Orixás tanto no Òrun⁷ quanto no Àiyé⁸, oferecendo um entendimento das características de cada divindade. E como os *itans* são passados de geração em geração e interferem em todas as ritualísticas do culto, esse elemento destaca fortemente importância da oralidade no Candomblé como um meio de preservação da religião e da vivência espiritual.

Ogum mata seus súditos e é transformado em orixá

Ogum, filho de Odudua, sempre guerreava, trazendo o fruto da vitória para o reino de seu pai. Amante da liberdade e das aventuras amorosas, foi com uma mulher chamada Ojá que Ogum teve o filho Oxóssi. Depois amou Oiá, Oxum e Obá, as três mulheres de seu maior rival, Xangô. Ogum seguiu lutando e tomou para si a coroa de Irê, que na época era composto de sete aldeias. Era conhecido como o Onirê, o rei de Irê, deixando depois o trono para seu próprio filho. Ogum era o rei de Irê, Oni Irê, Ogum Onirê. Ogum usava a coroa sem franjas chamada acorô. Por isso também era chamado de Ogum Alacorô. Conta-se que, tendo partido para a guerra, Ogum retornou a Irê depois de muito tempo. Chegou num dia em que se realizava um ritual sagrado. A cerimônia exigia a guarda total do silêncio. Ninguém podia falar com ninguém. Ninguém podia dirigir o olhar para ninguém. Ogum sentia sede e fome, mas ninguém o atendia. Ninguém o ouvia, ninguém falava com ele. Ogum pensou que não havia sido reconhecido. Ogum sentiu-se desprezado. Depois de ter vencido a guerra, sua cidade não o recebia. Ele, o rei de Irê! Não reconhecido por sua própria gente! Humilhado e enfurecido, Ogum, espada em punho, pôs-se a destruir a tudo e a todos. Cortou a cabeça de seus súditos. Ogum lavou-se com sangue. Ogum estava vingado. Então, a cerimônia religiosa terminou e com ela a imposição de silêncio foi suspensa. Imediatamente, o filho de Ogum, acompanhado por um grupo de súditos, ilustres homens salvos da matança, veio à procura do pai. Eles renderam as homenagens devidas ao rei e ao grande guerreiro Ogum. Saciaram sua fome e sede. Vestiram Ogum com roupas novas, cantaram e dançaram para ele. Mas Ogum estava inconsolável. Havia matado quase todos os habitantes da sua cidade. Não se dera conta das regras de uma cerimônia tão importante para todo o reino. Ogum sentia que já não podia ser o rei. E Ogum estava arrependido de sua intolerância,

⁷ Mundo espiritual.

⁸ Mundo físico.

envergonhado por tamanha precipitação. Ogum fustigou-se dia e noite em autopunição. Não tinha medida seu tormento, nem havia possibilidade de autocompaixão. Ogum então enfiou sua espada no chão e num átimo de segundo a terra se abriu e ele foi tragado solo abaixo. Ogum estava no Orum, o Céu dos deuses. Não era mais humano. Tornara-se um orixá. (PRANDI, 2001, p. 108)

Nos *itans* do candomblé, podemos perceber que os orixás são retratados com características predominantemente humanas. Não há conceito de pecado nem de Orixá santificado e sem falhas. Nas histórias sobre suas passagens pela terra, os orixás são descritos com sentimentos, desejos, temores, virtudes e defeitos.

O Orixá Exu, frequentemente visto de forma demonizada, é na verdade o orixá que mais se aproxima dos humanos nos *itans*, sendo o mensageiro entre as divindades e os seres humanos. Os *itans* são essenciais no culto aos orixás, pois através deles conhecemos as características de cada divindade. Nas tradições populares dos terreiros, atribuem-se aos filhos dos orixás os arquétipos que refletem essas características. (PRANDI, 2001, p. 24)

Essas histórias mitológicas têm um impacto profundo no culto aos orixás, influenciando até mesmo os estados de transe dos *Yawôs*⁹ e *Egbomis*¹⁰ durante as cerimônias. Observa-se, por exemplo, que quando a figura de Ogum se manifesta, o Orixá frequentemente guerreia simbolicamente em suas danças, e Obá, ao incorporar em um iniciado, pode ser observada movendo a mão em direção à orelha. Isso porque a herança que essa literatura oral deixa é um guia para os adeptos da religião seguirem. O diálogo dos *itans* com o culto aos orixás é intrínseco, e traz, sobretudo nas danças, as particularidades da história de cada orixá, moldando as ritualísticas e o repasse da forma de cultuar as divindades, como observa Moraes (2017):

Na tradição iorubá, segundo o senso comum dos praticantes do Candomblé, o corpo é compreendido como um microcosmos e cada parte deste corpo desenvolverá uma função específica dentro do campo simbólico da dança executada em diálogo com a espiritualidade. Este mesmo corpo que dança no transe traz em sua codificação a escrita dos *itans* de cada Orixá; assim sendo, ao tomar a dança como ponto de partida para o acesso à ancestralidade adormecida em cada indivíduo, estamos também trazendo do terreiro para a sala de ensaio outros elementos que versam sobre o Orixá em questão, compreendendo a corporeidade dentro de um contexto em que se dança-canta-counta-batuca as lendas iorubanas. (MORAES, 2017, p.138)

A conexão entre os *Itans* e a literatura destaca-se pela sua estruturação com base nos elementos narrativos. Os terreiros valorizam a tradição oral como parte essencial de sua cultura, rituais e identidade, sendo o *itan* um exemplo surgido primariamente da oralidade.

⁹ Noviços.

¹⁰ Pessoas com sete anos ou mais de iniciação.

Figura 2 - Orixá Obá



Fonte: Prandi (2001, p. 461)

3.2 Mojubá

Na literatura brasileira contemporânea, existem obras que abordam as divindades do candomblé, como o livro *Mojubá*, de Cláudio Daniel. Nesta obra, os orixás são retratados de maneira humanizada, com histórias próprias e até profissões. Uma característica interessante é a representação dos orixás conforme o sincretismo religioso: Bárbara (Santa Bárbara) representa Iansã, Jorge (São Jorge) representa Ogum, Jerônimo (São Jerônimo) representa Xangô, Joana (Joana d'Arc) representa Obá, Conceição (Nossa Senhora da Conceição) representa Oxum, Tião (São Sebastião) representa Oxóssi, e Lázaro (São Lázaro) representa Omolu/Obaluaê.

Os capítulos são narrados por João Mojubá, que personifica Exu, apresentado inicialmente devido ao seu papel como mensageiro e Orixá da comunicação na mitologia Yorubá. Essa escolha não é por acaso. Exu é o orixá que vem primeiro que todos os outros. Prandi (2001) diz que “Nada se faz sem ele, nenhuma mudança, nem mesmo uma repetição. Sua presença está consignada até mesmo no primeiro ato da Criação: sem Exu, nada é possível. O poder de Exu, portanto, é incomensurável” Verger (1999) afirma que, Exu “tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente”, e “os primeiros missionários, espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor de Deus”, e isso é bastante percebido no livro. João Mojubá,

representando Exu, é descrito como um jovem travesso e subversivo, um reflexo fiel do Exu observado na cultura do candomblé. A representação dos orixás reflete suas características reais: Jerônimo, que representa Xangô, é um advogado, o que remete ao fato de Xangô ser um Orixá da justiça. Jerônimo teme a senhora Iku, a madame morte, e nos itans, Xangô tem medo da morte, e sempre foge dela. Bárbara é a "moça-ventania" e "menina-dos-raios", dançando de maneira que parece gerar fogos no chão, alinhando-se com o arquétipo de Iansã, associada aos ventos e tempestades. Joana, que tinha perdido a orelha ao cortar quiabo, faz referência ao itan de Obá, que cortou a orelha. Jorge é um especialista em ferros e metais, com um temperamento explosivo, claramente uma alusão a Ogum. Conceição, que ama rosas amarelas e se admira no espelho, reflete as características de Oxum. Tião, representando Oxossi, é um agrônomo com conhecimentos sobre as matas e plantas e com um jeito de caçador, e fundador do sítio *Alaketu*, que significa "Rei de Ketu" em Yorubá, um título de Oxóssi. Lázaro, que representa Omolu/Obaluaê, é formado em Medicina, e conhecido como o "médico-dos-pobres" e "médico-das-palhas", uma referência ao orixá Omolu/Obaluaê, que é associado à cura.

Jorge teve um sonho pavoroso, capaz de assustar o padre e a mulher do padre, o jacaré e a mulher do jacaré. Qual foi o sonhar do mano-dos-ferros, aquele-que-cultiva-cajaranas? Jorge sonhou que voltava para casa, após longa viagem. Andarilho, vinha esfarrapado, esfomeado, mas ninguém na cidade lhe dava de comer, nem de beber como se não fosse ninguém, nada de coisa nenhuma. As pessoas todas à sua volta, no centro da praça, pareciam mais mortas do que vivas: Não se falavam, não se olhavam, não se tocavam, como se fossem pessoas-pedras. Pense em homens mudos; pense em mulheres mudas; pense em crianças cegas; pense em velhos cegos, todos mudos como pedras, todos cegos como troncos. Jorge, aquele-que-luta-com-o-moleque-trovada, não estava acostumado a ser menosprezado, como se fosse cachorro do mato, leproso lazarento ou maria-amalucada e ficou muito zangado. Ele entrou no boteco de um português-não-sei-quem-nem-qual e pediu: queria o de comer, espetinho de linguiça, porção de feijão, couve, mandioca, mas o tatu anotou o pedido? A cotia lhe deu alguma coisa? Sucuri serviu um prato cheio? Dono do boteco também não, nem um naco de pão. Pediu então o de beber, mas não ganhou café, nem leite, nem água, nem mijo de baratinha manca. Perguntou ao menino do boteco, um moleque ranhento, porque ninguém falava com ele, mas o guri falou menos que a jibóia; falou menos que a sobrinha do padre em missa de sétimo dia; falou menos que a menina porca que está atrás da morta. Jorge, o senhor sabe, vira o cão-chupando-manga, a manga-chupando-cão; quem olha torto para ele, perde o olho; quem zomba do iracundo, perde os dentes de trás de da frente. Nunca magoe Jorge, gente que bate bem não faz isso, o senhor acredite, quem canta seus males é anta. Jorge ficou irritado com todos aqueles filhos de cachaceiro, tirou o facão da cinta e cortou a cabeça do português do boteco, com fúria-oh-fúria. Jorge cortou as cabeças da velha caolha, da mulata das couves, do moleque manhento, do neguinho ceguinho, sem oh nem dó desses desalmados. Cortou ao meio o João Ninguém, o João sem Braço, o Zé Ruela, o Zé Mané, o Homem do Saco, a Velha do Relho, o Véio da Havan e a Maria Vai com as Outras e só parou o arerê quando chegou um outro-não-sei-quem-o-cujo que disse para ele: moço, o senhor pare, o senhor deixe, o senhor vá embora, aqui nenhum ninguém ou algum alguma pode lhe falar, fizeram voto de silêncio, os coitados, para agradecer ao santo cavaleiro que mora na lua, por

devoção a ele. Jorge, o furioso, soube então o mal que fizera, ficou com vergonha de sua raiva e bateu com os pés no chão com tanta força que sumiu-se no assim-assim, foi-se embora do mundaréu-mundão. (DANIEL, 2021, p. 35)

Na passagem acima, é narrado um sonho vivido por Jorge, no qual ele retornou para casa depois de uma viagem, esfarrapado e com fome e sede. Ninguém na cidade lhe dirigiu a palavra ou lhe ofereceu comida. Sentindo-se desprezado, Jorge cortou a cabeça de todos na cidade, e só parou até que um homem o informou que ninguém poderia falar pois fizeram um voto de silêncio. Envergonhado, Jorge bateu os pés no chão e “sumiu no mundo”. Essa é uma clara releitura do *itan* de Ogum, já apresentado, intitulado "Ogum mata seus súditos e é transformado em orixá". No qual Ogum, ao retornar de uma guerra, é ignorado pelos moradores da cidade devido a um ritual de silêncio absoluto. Em resposta, Ogum decapita os habitantes da cidade e, ao perceber o que fez, fica inconsolável. Ao enfiar sua espada no solo e ser engolido por ele, Ogum é transportado para o Orum e se transforma em um orixá. A releitura de Daniel é um pouco diferente, mas seu significado é o mesmo, apenas inserido no contexto dos pesadelos de Jorge, atrelado à realidade do livro.

O enredo do livro também aborda críticas sociais debatidas atualmente com bastante frequência, como quando Jerônimo vai à Faculdade do Largo de São Francisco para participar de um ato em homenagem a Marielle Franco, vereadora assassinada em 2018. Durante o evento, um grupo de jovens invade o local, pichando suásticas nos muros e entrando no auditório portando porretes e armas de fogo, interrompendo a homenagem. Após o ocorrido, trios elétricos e carros de som com bandeiras verde-amarelas desfilaram pelas ruas, acompanhados por policiais militares que protegem o desfile dos autodenominados “Patriotas”. Os "Patriotas" atacaram um casal de lésbicas na estação de metrô, e uma senhora que fazia leitura de búzios no Viaduto do Chá é espancada e impedida de retornar ao local. Os ataques racistas e de intolerância religiosa perpetrados pelos “Patriotas” levam ao fechamento de diversos terreiros, o que traz uma perspectiva bastante contemporânea ao livro, fazendo os orixás quase que viverem nos dias atuais, com questões problemáticas como o racismo, homofobia e transfobia. (DANIEL, 2021, p. 86)

3.3 Aimó - Uma viagem pelo mundo dos Orixás

Essas obras são de grande importância, pois removem a perspectiva colonial de uma literatura eurocêntrica que destaca a branquitude e colocam em foco questões que precisam

ser debatidas. Tem-se, por exemplo, uma ampla discussão sobre a escravidão em “Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás”. “Aimó” é um livro infanto-juvenil, de autoria de Reginaldo Prandi, que narra a história de Aimó Omobinrin¹¹, uma menina que morre e vai parar no Orun, uma espécie de “paraíso” dos Orixás. Seu desejo é retornar ao Aiyê, mas, para isso, precisa que os familiares lembrem de seus feitos na terra. Ifá, o adivinho, consulta os búzios e percebe que isso é um problema para Aimó, pois, tendo morrido ainda menina, não realizou grandes feitos na terra, e seus familiares mais próximos já haviam falecido. Ninguém poderia interceder por ela. Então, o choro da menina desperta Olorum¹².

Olorum intercede pela menina, mas ela só poderia retornar ao Aiyê sob a proteção de algum Orixá. Como Aimó não se lembra de sua família, também não se recorda do seu Orixá de herança. Isso é um ponto bastante interessante, pois, na África, grandes povos de determinadas regiões geralmente cultuam um único Orixá. Por exemplo, Oxum é muito cultuada em Ijexá, onde, segundo as histórias, era rainha, mas seu culto é praticamente ausente na região de Egbá. Por outro lado, Iemanjá, a divindade cultuada em Egbá, tem poucos adeptos em Ijexá. A popularidade do culto desses Orixás na África depende muito da história dos locais onde supostamente viveram e realizaram seus grandes feitos. No Brasil, a situação é diferente, pois cada pessoa tem seu próprio Orixá, independentemente do lugar onde nasce ou de sua herança familiar. (VERGER, 1997, p. 8). Ifá, então, tem a ideia de enviar a menina ao Brasil, onde não precisaria conhecer sua herança familiar. Mesmo com a escravidão, a separação das famílias e a dificuldade no culto aos Orixás, os sacerdotes no Brasil mantiveram vivas as crenças.

Nota-se um grande resgate da ancestralidade de Aimó, porém, em contraponto, observa-se a falta de suas memórias. A menina só se lembra das boas experiências e não das coisas ruins que passou no Aiyê. Ifá avisa que ela sofreu muito na terra, mas a menina não se lembra de nada, exceto dos abraços e do colo da mãe. No livro, Ifá explica que os eguns (espíritos dos mortos) não lembram dos sofrimentos na terra, pois, de outra forma, não iriam querer reencarnar. Isso nos leva a refletir sobre o conceito de memória. Pollak (1989) fala sobre o conceito de memória subterrânea e como a história oral a faz surgir à tona como uma forma de resistência dessas memórias, que muitas vezes são passadas oralmente de geração para geração entre as minorias.

¹¹ “Aimó Omobinrin” significa “menina esquecida” em Iorubá.

¹² Ser Supremo. Na mitologia, Olorum criou todos os Orixás.

Quando as memórias subterrâneas conseguem adentrar nos espaços públicos, diversas reivindicações se acoplam na disputa da memória, neste exemplo, as reivindicações das diferentes experiências e acontecimentos relacionados à escravidão. Muitas vezes essas memórias não oficiais resistem e sobrevivem a partir de meios informais, como as narrativas orais passadas de família em família ou de pequenos grupos para pequenos grupos. (MALAFAIA, 2019, p. 10, *apud* POLLAK, 1989, p. 4)

Ifá diz a Aimó que ela deve escolher uma das iyabás¹³ para ser sua mãe, pois só pode retornar ao aiyê protegida por algum orixá. Aimó se recusa, pois não conhece as iyabás o suficiente para decidir. Então, Aimó parte em uma jornada com Ifá e Exu para conhecer mais sobre essas divindades. Ifá não permite que a menina escolha um orixá masculino, refletindo o forte conceito matriarcal presente no candomblé. Em uma entrevista realizada em 2001 pela professora e pesquisadora da UFBA, Agnes Mariano, Mãe Stella de Oxóssi discorre sobre o grande conceito matriarcal e feminino historicamente contido no candomblé:

Isso se deve às pioneiras do candomblé no Brasil, três mulheres que depois da libertação tiveram condições de abrir uma casa para culto aos orixás. Elas é que formaram a primeira casa que se tem conhecimento da nação iorubá no Brasil, que seria a Casa Branca. Então, essa casa foi crescendo, fazendo muitos filhos e ficaram essas três senhoras como responsáveis. Daí vem o valor feminino, porque essa casa tinha a característica de não iniciar homens. Se não iniciava homens e todos eram do gênero feminino, é lógico que não podia ter homem na direção. Então, a casa foi crescendo e sempre quando a coisa cresce, às vezes acontece um racha, não é? Foi o que houve na ocasião de Maria Júlia, a senhora que fundou o Gantois. Quando fundaram o Gantois, a característica também era a de não ter homem como líder, como pai de santo da casa. (...) Depois do Gantois, aconteceu com Mãe Aninha, que fundou essa casa (o Ilê Axé Opô Afonjá) e que também seguiu essa mesma norma, que homem não seria líder da casa de Xangô, que é aqui o São Gonçalo. Aqui também se iniciam homens, mas homens iniciados aqui ou no Gantois já sabem que não podem ser pais de santo na casa de origem. Mas como essas duas casas iniciam homens e sabe-se que todo mundo, depois de determinado tempo, quando está completamente pronto para o orixá, poderá assumir uma liderança, alguns desses homens fundaram as suas casas, tanto do Gantois quanto do São Gonçalo. Não é proibido ser pai de santo, mas dentro dessas casas, na liderança, somente mulheres. (OXOSSI, 2001)¹⁴.

Observamos fortemente a presença da tradição oral no livro. Ifá conta os itans a Aimó, e a menina não é apenas uma espectadora das histórias. A menina se vê imersa nos itans dos orixás, e, ao passo que Aimó precisa decidir qual orixá seria sua mãe para retornar ao Aiyê, Ifá começa a contar os feitos das iyabás e de outros orixás, sempre referenciando ou contando os itans das divindades, que eram base para suas histórias. O conto dos itans é feito, no livro,

¹³ Grandes Mães. Título dado a todos os Orixás femininos.

¹⁴ Entrevista disponível em:

<https://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/no-candomble-e-a-gente-que-se-supera-nao-tem-que-superar-o-outro-entrevista-com-mae-stella-de-oxossi/> Acesso em 30 set. 2024.

de forma bastante lúdica e intrinsecamente na história da própria menina Aimó, que também os vivencia como se estivesse inserida na história de cada Orixá.

3.4 Carço de dendê - A sabedoria dos terreiros

Ainda falando sobre a oralidade no candomblé e como o ato de contar histórias é comum, muitas vezes, os itans se misturam às histórias de vida dos próprios contadores de histórias, criando um ambiente rico em aprendizados e saberes. Assim, os contos e causos fazem parte do cotidiano de cada Ilê Asé, sendo perpetuados de forma quase natural no cotidiano dos adeptos da religião. Trazendo novamente à luz o resgate da ancestralidade, no livro "Carço de Dendê - A Sabedoria dos Terreiros", Mãe Beata de Yemanjá exemplifica essa mistura ao inserir a figura dos Orixás, inclusive, dentro de suas próprias experiências vividas, frequentemente interligando o que há de mitologia e o que há de vivências palpáveis, e também as ritualísticas e particularidades do culto de candomblé. (CARDOSO, INTRODUÇÃO in YEMONJÁ, CARÇO DE DENDÊ, 2023, p. 13)

"Se awo kikun, awo kirun, nse awo mawo si Itula Ile Awo!" (Os iniciados no mistério não morrem, os iniciados no mistério não desaparecem, os iniciados no mistério vão para o Itulá, a casa do renascimento!)

(Provérbio Iorubá)

O cachimbo da tia Cilu

Existia num lugarejo uma velha muito bondosa, que jogava búzios e rezava todas as crianças do lugar. Ela era chamada de Tia Cilu. Bem perto dali morava uma senhora que só tinha um filho. Ele era mascate e viajava muito para vender as coisas em lugares distantes. Saía para vender e só voltava quando acabava tudo. De certa feita, ele, voltando de viagem, passou na casa de Tia Cilu. Já era alta madrugada e estava chovendo. No beiral da casa da velha existia um toco. E quem estava lá na casa, pitando seu cachimbo, quando ele olhou? Era tia Cilu. Ele disse:

— Bênção, Tia Cilu.

— Bênção de Deus, meu filho. Deus te ponha virtude. — Disse ela.

Ele, chegando em casa, bateu na porta e a mãe veio abrir, mas acabrunhada e triste. Ele disse:

— Ô mãe, eu chego e encontro a senhora assim? Agora mesmo, eu passei ali e fiquei pensando: "Velho tem cada mania"! Esta hora, Tia Cilu sentada aí na beira da casa pitando seu cachimbo...

A mãe deu um pulo, assustada, e disse:

— Meu filho, você tem certeza do que disse?

— Sim — respondeu ele.

Ela gritou, chorando:

— Hoje foi o último dia do axexê¹⁵ de Tia Cilu!

O rapaz tomou um susto e começou a chorar.

Este conto mostra uma verdade: para nós, iniciados, não existe a morte. Somos ancestrais, e Tia Cilu era uma ancestral. (YEMONJÁ, 2023, p. 31)

O conto acima exemplifica o provérbio Yorubá ao trazer à tona o ritual do Axexê, uma ritualística fúnebre para os iniciados no candomblé. Enquanto em algumas culturas a morte é vista como o fim da vida, no candomblé, a morte é percebida apenas como um retorno ao lugar de origem. Os candomblecistas não consideram a morte como um fim, mas como um recomeço. Elbein dos Santos (1986), em sua obra "Os nagô e a morte" (1986, p. 230), discorre que "quanto mais a vida de um ser humano terá sido útil e profícua para a comunidade, mais seu axé será poderoso". Observamos que Tia Cilu era uma grande rezadeira e jogava búzios para todos, sugerindo que ela também era uma sacerdotisa. Assim, a vida de Tia Cilu foi dedicada à comunidade e à religião, perpetuando seu axé no lugarejo, com uma ancestralidade tão forte que transcende a morte. As práticas rituais cotidianas e as particularidades da religião são narradas de forma simples e natural pela Iyalorixá, transmitindo a cultura de um povo de axé, que muitas vezes é negligenciada e tem suas histórias interrompidas.

A pena do Ekodidé

Existia numa aldeia uma sociedade só de mulheres virgens. Essas mulheres eram compradas por homens de posse só para se casar com reis e príncipes, e elas passavam pelos ensinamentos das anciãs. Existia, nessa aldeia, uma mocinha muito pobre e feia. Seu pai vivia muito triste, e um dia, disse:

— Eu sei que nunca vou achar um comprador para você, por isso vou te levar eu mesmo para o ensinamento das anciãs.

A menina ficou muito triste, chorou e foi deitar. Então, chegou uma mulher muito bonita à sua cama, com uma cuia tampada na mão, e disse:

— Olhe, amanhã é dia dos compradores virem. Eles vêm trazendo um príncipe para ele mesmo escolher uma mulher. Tem aqui ossum, waji, obi e ekodidé. Você come o obi e o resto passa no corpo. A pena do ekodidé, você coloca na testa como enfeite. Fique na janela, porém não diga nada a seu pai, pois ele vai para a roça e não deve saber.

A mulher entregou-lhe a cuia e a mocinha tornou a pegar no sono.

De manhã, deixou o pai sair e fez tudo como a mulher mandou. Atou a pena na testa com uma iko, uma palha da costa. Nesse momento, vinha passando uma caravana com o príncipe. Ele olhou para a janela e, vendo a mocinha, ficou encantado.

— Que coisa linda! Será que é o que eu estou vendo?

Chegou perto da janela, dizendo:

¹⁵ Ritual fúnebre do Candomblé.

— Minha iyaô! Minha noiva!

Todos ficaram boquiabertos e ajoelharam-se em frente à janela, admirados com tanta beleza e com a luz que emanava da bela donzela.

O pai da menina veio chegando e o príncipe fez a oferta de casamento. Até o pai ficou admirado com tanta beleza. O casamento foi no outro dia e, quando ela foi dormir, sonhou que outra vez chegava junto à sua cama a mulher, que lhe dizia:

— Olha, eu sou Oxum. Você é minha filha! - e sumiu.

E a menina tornou-se uma princesa. (YEMONJÁ, 2023, p. 43)

Neste conto, a narrativa nos conduz através do ritual de iniciação no Candomblé, destacando a importância de elementos sagrados como o pó vermelho (ossun), o anil (waji), a noz de cola (obi) e a pena de ekodidé, todos essenciais para a feitura de um iniciado. Quando uma "jovem muito bonita" se aproxima da protagonista em seu quarto, a descrição da beleza e da luz que emana dessa figura nos remete à presença da Orixá Oxum. Conhecida como a Orixá da beleza e da fertilidade, e também do amor, Oxum exerce influência sobre a forma como a mocinha é vista, auxiliando a protagonista a conquistar o príncipe, valendo-se de seu poder feminino e de sua beleza. Os elementos utilizados na iniciação da yawô reforçam a conexão entre a protagonista e Oxum, sugerindo que, ao longo do rito, a própria Orixá está presente na menina, quase como se ambas fossem uma só. A luz e o brilho que envolvem a jovem são manifestações claras da influência da Orixá e, embora o texto apresente diversos indícios do arquétipo de Oxum ao longo da narrativa, a revelação definitiva ocorre ao final, quando a Orixá se identifica como mãe da yawô. O príncipe, sob a influência de Oxum, toma a jovem como esposa, transformando-a em princesa.

4. Proposta para uma educação intercultural

4.1 Justificativa da proposta

Ao propor uma educação intercultural, surge uma questão: por que é importante abordar e ampliar esse conhecimento de mundo no ambiente escolar? Cosson (2006) argumenta que há uma suposição comum sobre a leitura, a de que os livros comunicam-se diretamente com o leitor. No entanto, se um aluno lesse essas mesmas obras fora do contexto escolar, sua percepção seria a mesma? Cosson afirma que "nossa leitura fora da escola está profundamente condicionada pela forma como ela nos ensinou a ler" (COSSON, 2006, p.26). Isso sugere que é na escola que adquirimos as ferramentas e os mecanismos necessários para a interpretação dos textos, sendo a escola o principal espaço onde esses processos são

ensinados. Além do prazer que a literatura proporciona, o ambiente escolar também atua como um lócus de conhecimento, onde a literatura é trabalhada e revisitada de maneira mais aprofundada. Outra pressuposição que Cosson questiona é a de que a leitura é um ato solitário. Embora a leitura silenciosa possa ser individual, ele destaca que “a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2006, p.27). Isso significa que ler não se limita à troca entre o leitor e o autor; a interpretação literária envolve também uma interação com a sociedade. As visões de mundo que se formam a partir da leitura são enriquecidas pela troca entre os indivíduos, tornando a experiência literária uma construção coletiva.

A proposta deste artigo destina-se a uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública, considerando que os alunos, com 14 ou 15 anos, estão em uma fase de muitas descobertas de mundo, vivências típicas da adolescência. A escolha da rede pública não é aleatória; ela se justifica pela vulnerabilidade social de alguns estudantes e pela ausência de oportunidades para que temas como esse sejam abordados de forma tão aberta nesse contexto educacional.

Ao ler as competências gerais do Ensino Médio em Língua Portuguesa na BNCC, observa-se o seguinte:

1. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

2. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.486)

Analisando as competências específicas em Língua Portuguesa, compreende-se a relevância da seleção do corpus deste artigo. A língua sempre desempenhou um papel central na resistência dos povos de terreiro; sem ela, e especialmente sem a oralidade, muitos aspectos da cultura dos povos de terreiro teriam sido perdidos. Além de ser uma forma de resistência, a língua é também uma marca de identidade desses povos. Os idiomas africanos sobreviveram nas rezas, nos rituais e no cotidiano dessas comunidades. No entanto, a herança cultural desses povos ancestrais se faz presente também fora dessas comunidades. Um exemplo é o *Pajubá*, uma linguagem-dialeto amplamente utilizado pela comunidade

LGBTQIAPN+. Surgido nas décadas de 1960 e 1970 entre as travestis como forma de proteção e resistência, o pajubá rapidamente se espalhou na comunidade (LIMA, 2017, p. 56). Este dialeto se afirma como um símbolo identitário, incorporando diversas palavras de origem iorubá em seu vocabulário, como “picumã/mukunã” (cabelo), “acuê” (dinheiro) e “amapô” (mulher). Além do *Pajubá*, existem outros termos de origem africana que fazem parte do vocabulário brasileiro e refletem essa herança cultural, como “acarajé” (comida sacralizada ao orixá Iansã, que significa "comer bola de fogo" — *akará* = bola de fogo, *jé* = comer), “odara” (que significa "bom" ou "excelente"), e “angu” (papa feita de inhame).

Por isso, é fundamental a leitura e o contato com textos que abordem a temática dos povos africanos e do Candomblé, pois muitos alunos desconhecem ou não compreendem a vasta herança cultural presente nessas tradições. Além disso, a utilização desses textos pode suscitar uma amplitude de espectros nos estudantes, permitindo-lhes entender os processos identitários envolvidos e contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo e empático em relação às diferenças.

4.2 Projeto interdisciplinar: Literatura e História

A proposta de um projeto interdisciplinar entre Literatura e História surge devido à rica carga histórica vinculada ao Candomblé e aos orixás. Para esse fim, serão utilizados itans da obra "Mitologia dos Orixás", de Reginaldo Prandi. A escolha dessa obra, em detrimento de outras do corpus, deve-se ao seu dinamismo e à maior possibilidade de explorar os itans na atividade avaliativa deste projeto interdisciplinar.

A interdisciplinaridade atua como um movimento de integração de conhecimentos de vários campos de estudo, como afirma Luck (2013):

"A interdisciplinaridade, portanto, propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, como, por exemplo, teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade etc." (Luck, 2013, p. 37).

O projeto é estruturado em três etapas principais: (1) apresentação dos textos e do projeto; (2) leitura e produção dos contos; e (3) exposição aberta para toda a escola, para apresentação da temática e socialização dos textos produzidos. A produção textual será baseada no gênero conto, partindo do pressuposto de que uma turma de 1º ano do ensino médio já possua

familiaridade com esse formato textual. O projeto se concentra em três eixos principais: leitura, produção textual e oralidade.

4.3 Apresentação dos textos e do projeto

Com o apoio do professor de história, a proposta do projeto interdisciplinar é que os alunos explorem o conteúdo histórico e os eixos de leitura literária, produção textual e oralidade. Serão apresentados três (3) itans, que servirão de base para a produção textual dos alunos. A atividade consistirá em transformar esses itans em contos, reescrevendo as histórias.

Os três (3) itans selecionados serão esses:

1. Iemanjá irrita-se com a sujeira que os homens lançam ao mar

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 Iemanjá, quando não faziam coisa muito pior. Iemanjá foi queixar-se a Olodumare.

Assim não dava para continuar; Iemanjá vivia suja, sua casa estava cheia de porcarias. Olodumare ouviu seus reclamos e deu-lhe o dom de devolver à praia tudo 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. 570)

2. Xangô é reconhecido como o orixá da justiça

Xangô é reconhecido como o orixá da justiça. Xangô e seus homens lutavam com um inimigo implacável. Os guerreiros de Xangô, capturados pelo inimigo, eram mutilados e torturados até a morte, sem piedade ou compaixão. As atrocidades já não tinham limites. O inimigo mandava entregar a Xangô seus homens aos pedaços. Xangô estava desesperado e enfurecido. Xangô subiu no alto de uma pedreira perto do acampamento e dali consultou Orunmilá sobre o que fazer. Xangô pediu ajuda a Orunmilá. Xangô estava irado e começou a bater nas pedras com o oxé, bater com seu machado duplo. O machado arrancava das pedras faíscas, que acendiam no ar famintas línguas de fogo, que devoravam os soldados inimigos. A guerra perdida foi se transformando em vitória. Xangô ganhou a guerra. Os chefes inimigos que haviam ordenado o massacre dos soldados de Xangô foram dizimados por um raio que Xangô disparou no auge da fúria. Mas os soldados inimigos que sobreviveram foram poupados por Xangô. A partir daí, o senso de justiça de Xangô foi admirado e cantado por todos. Através dos séculos, os orixás e os homens têm recorrido a Xangô para resolver todo tipo de pendência, julgar as discordâncias e administrar justiça.

(PRANDI, 2001, p. 342)

3. Euá é escondida por seu irmão Oxumarê

Filha de Nanã também é Euá. Euá é o horizonte, o encontro do céu com a terra. É o encontro do céu com o mar. Euá era bela e iluminada, mas era solitária e tão calada. Nanã, preocupada com sua filha, pediu a Orunmilá que lhe arranjasse um amor, que arranjasse um casamento para Euá. Mas Euá desejava viver só, dedicada à sua tarefa de fazer cair a noite no horizonte, matando o sol com a magia que guarda na cabaça adô. Nanã, porém, insistia em casar a filha. Euá pediu então ajuda a seu irmão Oxumarê. O Arco-Íris escondeu Euá no lugar onde termina o arco de seu corpo.

Escondeu Euá por trás do horizonte e Nanã nunca mais pôde alcançá-la. Assim os dois irmãos passaram a viver juntos, para sempre inatingíveis no horizonte, lá onde o céu encontra a terra. Onde ela faz nascer a noite com seu adô.
(PRANDI, 2001, p. 330)

Os professores introduzirão os orixás e suas características, bem como um resumo sobre a história do Candomblé no Brasil, e explicarão o significado de cada itan, mas será essencial que os alunos pesquisem sobre a história e as características dos orixás citados nos contos para enriquecer suas produções. A produção dos contos ocorrerá em sala de aula, com o acompanhamento constante dos professores, que oferecerão suporte em relação a dúvidas sobre vocabulário ou termos específicos. A produção será avaliada numa exposição feita na escola, aberta para outras turmas observarem, e os alunos farão uma apresentação oral sobre o tema, abordando o contexto histórico da chegada do Candomblé no Brasil, a necessidade do sincretismo religioso para a sobrevivência da religião naquela época, e a forma como a religião é vista atualmente. Em seguida, socializarão seus contos oralmente, como numa contação de histórias.

A avaliação será formativa, com foco no processo de aprendizagem ao longo do projeto. Diversos aspectos serão considerados, começando pela participação em sala de aula, como a contribuição dos alunos ao exporem dúvidas e questionamentos. Serão avaliadas a execução das atividades propostas, como a leitura, a capacidade de reconhecer os elementos constitutivos do gênero conto, a produção do conto e a apresentação oral, tanto do contexto histórico quanto do conto, durante a exposição. Nos momentos iniciais, quando o professor conduzirá a conversa com a turma, estimulando os conhecimentos prévios sobre o tema, o critério de avaliação será a participação e contribuição dos alunos, levando em conta suas perspectivas, conhecimentos e até mesmo dúvidas. O objetivo é engajar a turma, incentivando-a a expor seus pensamentos e argumentos. Durante a exposição, os aspectos orais serão observados, como clareza, encadeamento da história e capacidade narrativa, além do engajamento com o público e as respostas às perguntas feitas pelas pessoas que estarão observando as apresentações. Na produção escrita, a avaliação se concentrará em verificar se o aluno compreendeu e elaborou um conto de acordo com o que foi ensinado em sala. Serão avaliados também a coesão textual, o tipo de discurso utilizado e a aplicação de elementos gramaticais, bem como a originalidade, autoria e criatividade na produção do conto.

4.4 Leitura e produção dos contos

Nesta fase do projeto, serão explorados os eixos de leitura literária e produção de texto. Uma das metas de aprendizagem é que os alunos reflitam sobre o papel da literatura na preservação da cultura afro-brasileira, especialmente no que se refere à importância de saberes religiosos e culturais, e também da oralidade, que foi uma grande estratégia para a sobrevivência da religião. Será feita uma breve explicação sobre o gênero conto e suas características, para que os alunos relembrem seus elementos essenciais. Em seguida, ocorrerá a leitura coletiva dos itans selecionados, que será iniciada pelo professor e continuada pelos alunos.

O objetivo dessa etapa é que os alunos sejam capazes de reescrever os itans no formato de conto, seguindo algumas regras estabelecidas: o enredo principal deve ser mantido e as personagens centrais preservadas. Caso novos personagens sejam inseridos, eles devem ter uma conexão direta com a história, sem introduções aleatórias. O conto precisa apresentar coesão, coerência e uma relação clara com o itan original. Adaptações para o contexto contemporâneo são permitidas, desde que a essência da narrativa seja preservada.

A presença do professor em sala de aula é fundamental nesse contexto, pois o processo de escrita envolve [...] várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 54), dessa forma, o papel do professor em orientar o aluno, auxiliando no planejamento, acompanhando a escrita, revisando o texto e devolvendo-o para aperfeiçoamento, é essencial para o desenvolvimento da produção até a entrega do texto final.

4.5 Exposição para apresentação da temática e socialização dos textos produzidos

Nesta terceira e última etapa, entende-se que é de suma importância que um trabalho com leitura e produção de texto sobre essa temática possua circulação. Para tanto, como culminância desse projeto, será realizada uma exposição na escola, aberta para outras turmas, para apresentação da temática e socialização dos contos produzidos em sala de aula. Nesta etapa do projeto, será trabalhado o eixo da oralidade. A parte interdisciplinar, relacionada à disciplina de História, será desenvolvida por meio da apresentação oral dos alunos sobre a história da chegada do Candomblé ao Brasil e a resistência da religião frente aos inúmeros ataques desde o período da escravidão. Os alunos abordarão, também, a Lei 10.639/03, e discutirão como a religião é vista atualmente. As apresentações estarão abertas para que o

público faça perguntas e colocações, assim, construindo um espaço de interação e de conhecimento mútuo.

Sobre a habilidade de expressão oral, os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem o seguinte:

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1987, p. 49)

Diante do exposto, compreendemos que a escola deve ser, antes de tudo, um lugar que dê espaço aos alunos para que eles consigam ampliar essa habilidade, ensinando-os a utilizar a língua de forma adequada. Assim, desde a primeira etapa, a comunicação oral dos alunos será incentivada pelos professores por meio de perguntas norteadoras e da leitura realizada em sala de aula.

Após essa introdução histórica, os alunos socializarão seus contos de forma oral. Nessa fase, eles já terão compreendido a importância da oralidade no contexto do Candomblé e deverão mencioná-la durante suas apresentações. A meta desta etapa é que os alunos compreendam a relevância do contexto histórico e consigam transmiti-lo de forma eficaz em uma apresentação oral, bem como a adaptação dos textos escritos para a oralidade, utilizando elementos linguísticos e paralinguísticos, como ritmo, prosódia e expressões corporais.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi discutir como a representação do Candomblé na literatura brasileira pode servir como uma ponte para uma abordagem intercultural no ensino de literatura. O presente trabalho transmite e reforça a importância de uma abordagem diferenciada no ensino de literatura, especialmente no que se refere à representação do Candomblé na literatura brasileira. Entende-se que, ao integrar diferentes perspectivas (históricas, literárias e pedagógicas) um ensino sensível às diversidades é possível. Este artigo baseou-se, principalmente, nas perspectivas de Cândido (1995), Cosson (2006), Freire (1981), Oliveira (2011) e Zilberman (1988), com o intuito de apresentar perspectivas pedagógicas que destacam o processo de escolarização da literatura, bem como a “educação bancária”, na qual o aluno é um mero receptor, e meios para não perpetuá-la.

Ao longo do texto, abordou-se o contexto histórico da chegada dos cultos africanos ao Brasil e a disseminação do Candomblé, além de destacar a importância da tradição oral na

religião como meio de sobrevivência. Foram analisadas as obras de Cláudio Daniel (2021), Mãe Beata de Yemonjá (1997) e Reginaldo Prandi (2001), com atenção para seus significados e intertextualidades. A partir dessas análises, foi idealizada uma proposta de projeto interdisciplinar de Literatura e História para uma turma de 1º ano de Ensino Médio de escola pública, em um projeto que sugeriu caminhos possíveis para integrar essa temática à sala de aula, e a integração dos eixos de Leitura, Produção Textual e Oralidade. Além de ampliar o conhecimento literário e histórico dos alunos, o projeto visou inseri-los em um contexto intercultural que valoriza o respeito às diferenças, criando um ambiente escolar onde a integração desses aspectos multiculturais sejam pilares do processo educativo. Em suma, entende-se que ainda é um caminho longo, mas fundamental, para que a cultura afro-brasileira tenha um lugar de destaque no contexto educacional. A integração desta, além de enriquecer o contexto educacional, contribui para a formação de estudantes mais conscientes, críticos e preparados para interagir em uma sociedade diversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. **O mito africano no cotidiano dos afrodescendentes**. IN: X Congresso Internacional da ALADAA, Rio de Janeiro, 2000. X Congresso Internacional da ALKADAA – Cultura, Poder e Tecnologia – África e Ásia face a globalização, 2000.

AGUIAR, J. C. T. M.; AGUIAR, F. J. F. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. GEPIADDE, Ano 4, Volume 7. Jan/jun de 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, vol. 3, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, 9 de janeiro de 2003.

CANDIDO, Antonio. **“O direito à literatura”**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

CAPUTO, Stela Gomes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012a.

CASTILLO, L. E. **Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia**. Salvador: Edufba, 2010.

COSSARD, Gisèle Omindawerá. **Awô: o Mistério dos Orixás**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006;

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DANIEL, C. **Mojubá**. Curitiba: Kotter Editorial, 2021.

ELBEIN DOS SANTOS, J. **Os nagô e a Morte**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

KILEY, Odé.; DE OXAGUIÃ, Vera. **O Candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009.

LIMA, Carlos Henrique Lucas. **Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade**. São Paulo: Editora Devires, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18ª ed., 2ª reimp. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

MALAFAIA, E. D. S. (2018). **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra**. X COPENE: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Uberlândia - MG.

MORAES, Daniela Beny Polito. **Gestualidade ancestral: o trânsito entre o Candomblé e o teatro**. Natal: UFRN. IFRN; 2018.

OLIVEIRA, Ariadne. **Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2017.

OXOSSI, Mãe Stella de. Entrevista com, [S. l.], 6 jan. 2001. Disponível em: <https://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/no-candomble-e-a-gente-que-se-supera-nao-tem-que-superar-o-outro-entrevista-com-mae-stella-de-oxossi/>. Acesso em: 30 set. 2024.

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017

PRANDI, Reginaldo. **Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás**. São Paulo: Seguinte, 2017.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**, São Paulo, Companhia das Letras, 2001, 591 pp.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SUTTON, J. E. G. **A pré-história da África Oriental**. In: KI-ZERBO, J. História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010

VERGER, Pierre. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura, do original de 1957. São Paulo, Edusp, 1999

VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. 5a ed. Salvador, Corrupio, 1997

YEMONJÁ, Mãe Beata de. **Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros**. Rio de Janeiro, Pallas, 2023.

ZILBERMAN, R. (2014). **A teoria da literatura e a escola brasileira**. *Letras De Hoje*, 21(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/17435>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Iemanjá e Oxóssi, minha natureza e essência, forças que guiam meu Ori Inú e Eledá e sustentam cada um dos meus passos. Sem eles, eu nada seria. Agradeço a meus amados pais: à minha mãe, Patrícia, e ao meu pai, Antônio, que sempre apoiaram minhas escolhas profissionais. À minha avó Maria de Fátima, o amor da minha vida, cuja presença e apoio incondicional fortalecem todas as minhas decisões e caminhos.

Sou igualmente grata a todos que cruzaram meu percurso na graduação. Em especial a minha amiga Gabrielle, parceira de curso e pessoa essencial em minha vida; espero que continuemos trilhando juntas o caminho acadêmico no futuro. Ao meu orientador, Flaviano, por todo o auxílio e orientação durante o processo do TCC.

À Grasiela, que nunca deixou faltar amor nos momentos difíceis. A você, sou grata além das palavras.

E, por último, mas jamais menos importante, agradeço a todos os amigos que me apoiaram durante esse período tão intenso que marca o final da graduação. Obrigada por compreenderem minha ausência, por me enviarem sempre as melhores energias e por me mostrarem que, além dos laços de sangue, podemos escolher uma família que nos fortalece e acolhe a cada passo.