

Estandartes para os Orixás: mitologia Ioruba nos anos iniciais do ensino fundamental

Camila do Socorro Aranha dos Reis

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil
cami.aranha@gmail.com

Edvandro Luise Sombrio de Souza

Colégio Pedro II
Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil
edsombrio2015@gmail.com

André Vinícius Gomes da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil
a.vinicius73@gmail.com

Resumo: Este artigo é um relato de experiência de uma proposta pedagógica desenvolvida sobre a mitologia Iorubá, na disciplina Artes Visuais. Aliados aos estudos teóricos, temos como resultado plástico a produção de standartes com referência aos orixás pertencentes ao culto do Candomblé de Ketu, desenvolvido com estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da zona norte do Rio de Janeiro/RJ. Este processo de criação está ligado à ideia de que é necessário, constantemente, na prática de sala de aula, questionar hierarquias sustentadas pelo campo da arte, na qual alguns objetos são classificados como “artísticos”, enquanto outros são relegados a categorias marginais, subalternas, “primitivas”, “exóticas”, dentre outras.

Palavras-chave: Ensino das artes visuais. Lei 10.639/2003. Educação das Relações Étnico-raciais. Mitologia Iorubá; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução

Partindo da experiência da equipe de professores de Artes Visuais de uma escola pública federal na zona norte do Rio de Janeiro/RJ, este trabalho apresenta os caminhos que tornaram possível certa prática pedagógica realizada em 2017, com alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, que teve como resultado plástico standartes com referência aos orixás da mitologia Iorubá. Intitulamos este trabalho pedagógico como “Standartes para os Orixás”.

No ano de 2003, com a alteração da Lei 9.394/1996, houve a promulgação da Lei 10.639/2003-MEC, que estabelecia a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos africanos nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio. Esta conquista atendia,

na educação, “a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos” (BRASIL, 2004, p. 11). Nesse sentido, esta lei

tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica (GOMES, 2011, s/p.).

A promulgação da Lei 10.639/2003, que chega, este ano, aos seus 15 anos, instalou uma série de lutas nos mais variados contextos da educação brasileira. Lutas essas que são desiguais conforme os contextos (escolas, sistemas educacionais, regiões, etc.). Mesmo que, em certas realidades, essa discussão não tenha alcançado muita profundidade, é preciso conhecer e analisar as propostas que vêm surgindo, no sentido de abarcar as questões que Gomes (2011) cita acima, dentre muitas outras.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica”, publicada em 2004, o ingresso e permanência da população negra e afrodescendente perpassa pelo reconhecimento estabelecido pelas políticas de reparação. O reconhecimento social desta população está diretamente associado à valorização da diversidade cultural pertencentes ao patrimônio material e imaterial afro-brasileiro. Nesse sentido, a escolha por trabalharmos a mitologia Iorubá cumpre a função de “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004, p. 12).

No que diz respeito ao ensino das artes visuais, campo ao qual estamos ligadas/os, poderíamos citar uma série de estereótipos que se consolidaram através dos tempos e que permanecem nas práticas docentes da disciplina em todo o país. Sobressaindo entre essas práticas, o hábito de abordar “máscaras” como único tema representativo das culturas africanas e ainda de forma descontextualizada (sem indicar, por exemplo, o país ou etnia originária). Ademais, reforça a ideia de que “não há arte na África”¹ ou uma produção artística, especialmente a contemporânea, desse continente tão vasto, que infelizmente ainda é visto como primitivo, exótico, dentre outros.

O relato de experiência, atrelado às reflexões teóricas, aqui realizado, tem origem em uma escola que conta com seis docentes e atende aproximadamente mil crianças, que

¹ Este tipo de afirmação tem uma ligação direta com uma forma de hierarquização muito comum ao campo da arte, na qual alguns objetos e práticas culturais são consideradas “arte” e outras não.

cursam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), e diz respeito a proposta artística desenvolvida no ano de 2017: os “Estandartes para os Orixás”.

Orixás são divindades negras da cultura iorubá, oriunda da África Ocidental, e que, na diáspora, passaram a ser cultuadas também no Brasil. Essa mitologia engloba uma visão de mundo pulsante na cultura afrodescendente, de onde advém muitos ensinamentos transmitidos pelas histórias orais. Estes estandartes resultam de estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisa formado por docentes de Artes Visuais do Colégio Pedro II, e convidadas/os de outras instituições, na linha de pesquisa “Relações Étnico-raciais e Arte”. Esse trabalho não tem intenção de ser conclusivo, nem diz respeito à totalidade de questões que temos tratado em relação a esta linha de pesquisa.

Em tempos de “Escola sem Partido” e de elaborações da laicidade na escola com vieses racistas, nas quais se questiona a apresentação das religiosidades e mitologias africanas, demonizando-as, enquanto as ligadas às culturas judaico-cristãs são tidas como “naturais”, dadas², o trabalho que descrevemos é (mais um) ato de resistência. Como proponentes, talvez deixemos escapar questões críticas importantes, as quais deixamos para leitoras/es futuras/os. Entretanto, ressaltamos a necessidade de unir forças, conforme afirma Nilma Lino Gomes³ em diversos de seus escritos, e acumular material para falarmos sobre questões raciais e negritude na escola.

Interculturalidade e inclusão no ensino das artes visuais

Fruto de um longo processo de construções coletivas, de feitura e refeitura, o Plano de Curso para a disciplina Artes Visuais da escola, atualmente, reflete a necessidade de ensinar/aprender arte e cultura sob uma perspectiva intercultural, na qual estudantes e suas experiências cotidianas estão diretamente envolvidas. Os docentes têm liberdade para realizar as mais variadas relações com artistas, imagens da história da arte e da cultura visual ou práticas da cultura popular, sem, contudo, trabalhar estas instâncias separada e hierarquicamente.

² Estamos tratando aqui, por exemplo, de mitologias cristãs que são contadas na escola, músicas que não têm uma origem diretamente religiosa, mas que abordam esse imaginário, feriados cristãos comemorados na escola (Natal, Páscoa, Festa Junina, etc.), dentre tantos outros exemplos.

³ Nilma L. Gomes é uma das principais pesquisadoras brasileiras a unir as questões de negritude, relações étnico-raciais e Movimento Negro ao campo da Educação. É militante deste movimento desde antes da promulgação da Lei 10.639/2003 e vem discutindo os alcances e limitações da mesma junto a outras/os pesquisadoras/es desde sua promulgação.

O currículo de Artes Visuais ao qual nos referimos é desenvolvido por eixos temáticos para cada trimestre. Os direcionamentos do trabalho variam conforme a equipe, cada docente, turma, contexto histórico, dentre tantos fatores que podem alterar o trabalho cotidiano na escola, além da tentativa de adequar-se às demandas dos grupos de crianças que chegam ao colégio com repertórios totalmente desconhecidos para o grupo de docentes, e que sempre trazem junto novos desafios, corpos carregados de histórias que vêm à escola e que necessitam conviver e aprender a se expressar.

São estes os eixos temáticos/ano: 1º Ano: Arte e Corpo; Arte e Infância; Arte e Paisagem; 2º Ano: Arte e Natureza; Artes Indígenas; Arte Popular; 3º Ano: Arte e Ancestralidades; Artes Africanas e Afro-brasileira; Arte e Mitologias; 4º Ano: Estudos do Plano Bidimensional; Estudo do Espaço Tridimensional; Linguagens Artísticas Híbridas; 5º Ano: Linguagem Fotográfica; A Imagem em Movimento; Manifestações Contemporâneas.

Temos o intuito de estimular organizações espaço-temporais para as imagens com as quais nos defrontamos cotidianamente, ou aquelas com as quais não temos contato; decorrentes da série de apagamentos e silenciamentos, criados e estimulados por um sistema que gira em torno da manutenção das invisibilidades no contexto artístico e na relação ensino-aprendizagem da arte. Enfim, nosso objetivo é negociar/confrontar percepções e interpretações, questionar os estatutos de poder que determinadas manifestações carregam.

Algumas questões importantes para o nosso trabalho: Que manifestações são (ou podem ser) consideradas “arte”? Por quais motivos? Quem (ou quais instituições) estabelecem este qualitativo? Um processo educativo pode instaurar, a médio e longo prazo, outra dinâmica no “sistema da arte”⁴? Pode incluir outros sujeitos? Estas questões são feitas tendo em vista que, se não “suspendemos” determinadas hierarquizações que têm deixado populações e culturas inteiras à margem de alguns sistemas e instituições⁵, colaboraremos com a manutenção de um campo (da arte) que tem privilegiado um olhar muito específico — o olhar branco/eurocêntrico, para nos mantermos em apenas uma instância. Por isso, a cada ano, fortalecemos nosso compromisso de pesquisar e mostrar a estudantes, manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, culturas populares brasileiras, artistas mulheres (principalmente negras e brasileiras) e outras/os que têm permanecido à margem do sistema de arte, sendo, muitas vezes, considerados “não-artistas”,

⁴ Por sistema da arte compreendemos as instituições que “validam” e veiculam trabalhos artísticos, como museus, teatros, galerias de arte, revistas e sites especializados, programas de pós-graduação em Arte, etc.

⁵ Como, por exemplo, a divisão popular/ erudito/ de massa.

dinâmica historicamente reafirmada ao falar da arte feita por artistas negras/os, por exemplo (GOMES, 2017).

Como exemplo icônico disso, temos a extensa obra de Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), negro, pobre e “louco”, que produziu, durante 50 anos, internado na Colônia Juliano Moreira (hoje museu que leva o nome do artista), na zona oeste do Rio de Janeiro. No final de sua vida, passou a ter sua obra exposta por todo o mundo, sendo reconhecido como um dos mais importantes artistas brasileiros no século XX (BÊTA, 2012; DANTAS, 2009). E, mais recentemente, a artista Sônia Gomes, única representante brasileira na Bienal de Veneza⁶ de 2016, que, segundo suas próprias palavras, teve seus trabalhos, no Brasil, classificados como “coisa de doido e de negro” (BISPO, 2015, s/p.), mas que, em uma passagem pelos Estados Unidos, começou a ouvir que o que fazia “era arte contemporânea” (BISPO, 2015, s/p.). A nosso ver, instituir um processo pedagógico em que estes artistas (e manifestações culturais diversas) são apresentados como “arte”, sem hierarquizações, é um pequeno passo no sentido de questionar alguns estatutos sociais e do próprio campo (e sistema) da arte.

É na ampliação das vozes negras que a arte, mais que a ciência ou o conhecimento acadêmico, tem o potencial de criar narrativas que questionem padrões e proponham mundos outros, de forma que macro e micro caminhem de mãos dadas. O macro se refere às tramas institucionais e espaços de dominação; o micro se relaciona à percepção de mundo, o mais difícil de se alterar, porque se constrói a partir de signos e imaginários (GOMES, 2017, s/p.).

Mitologia Ioruba: cultura de matriz africana no Brasil

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 (PRANDI, 2001, p. 17).

A língua Ioruba, da civilização⁷ de mesmo nome, é uma das mais antigas do mundo e tem como berço a costa oeste do continente africano, região também conhecida como África Ocidental. Estima-se que este grupo etnolinguístico tenha surgido com as primeiras

⁶ A Bienal Arte de Veneza é um dos principais eventos de Artes Visuais do mundo, uma grande “vitrine” da arte contemporânea.

⁷ Vale ressaltar que o historiador congolês Elikia M'Bokolo tem uma importante obra sobre a África negra e as civilizações africanas. M'Bokolo (2009; 2011) faz uma crítica a noção de “civilizações tradicionais” e nos possibilita compreender as especificidades dessas sociedades, com Estados, reis, castas, tradições orais, que se diferem da perspectiva das civilizações ocidentais. Para mais informações, consultar Elikia M'Bokolo (2009; 2011).

cidades ancestrais a cerca de 5.500 anos (VASCONCELOS; LIMA, 2015), que se subdividiu em diversos reinos, com dialetos e cultos religiosos específicos, e com uma identidade comum. O povo Iorubá chega ao Brasil, com a vinda de pessoas escravizadas nos dois últimos ciclos do tráfico negreiro, sendo eles, o “‘ciclo da Costa da Mina’, no século XVIII, e o ‘ciclo da baía de Benin’, entre 1770 e 1850” (VERGER apud SANTOS, 2016, p. 278). Se estabelece no país como modo de resistência frente à dominação escravocrata europeia e, com isso, forma uma das principais religiões de matriz africana conhecidas em diáspora: o Candomblé.

Desde o início da diáspora africana para outros continentes, no século XV até meados do século XX, diferentes povos africanos tiveram que passar por intenso processo de ressignificação nas Américas, resistindo através da adaptação dos cultos aos ancestrais em terras estrangeiras. Foram longos anos de opressão, que ainda se refletem nos tempos atuais. Por essa perspectiva, as religiões afrodescendentes podem ser consideradas como “religiões de preservação de patrimônios culturais dos antigos escravos africanos e seus descendentes” (PRANDI, 1997, s/p.).

No caso do Brasil, várias religiões de matriz africana se estabeleceram em estados distintos, como esclarece o pesquisador Reginaldo Prandi (1997, s/p.): “candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro”. Após a década de 1960, essas religiões se fortalecem e se espalham por todo o país, como foi o caso do candomblé, que da Bahia passou a coexistir em todos os estados brasileiros (PRANDI, 2001), e de outras que se sincretizaram também com religiões ocidentais.

Dentro da diversidade afro-religiosa, cultural e etnolinguística, centralizamos os estudos no candomblé da chamada “Nação Alaketu” ou “Ketu”, uma das mais conhecidas e cultuadas no Brasil, trazida pelos povos de língua Iorubá. Em linhas gerais, o candomblé possui outras nações que formam suas tradições, oriundas de diferentes regiões da África, como as nações Angola, Efón e Djeje.

A mitologia Ioruba, através dos guardiões da memória e do saber africano, foi uma das bases da consolidação do candomblé da chamada nação Ketu no Brasil. Segundo o etnólogo malinês, Amadou Hampatê Bá (2010, p. 174), “os grandes depositários da herança oral são os chamados ‘tradicionalistas’”. Dentre esses mestres, damos destaque aos *Griots*, que, na tradição oral africana, são agentes ativos e naturais na comunicação entre comunidades e/ou grupos étnicos (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 195). Os tradicionalistas e os *Griots*, sejam músicos, embaixadores (responsáveis pela mediação entre importantes famílias), genealogistas, historiadores, transmitiram por meio da palavra falada os

ensinamentos e saberes fundamentais para a sobrevivência da tradição africana pós diásporas.

Através desta mitologia, os negros aqui escravizados puderam manter a prática de seus cultos, ritos que permanecem até os dias de hoje, no Rio de Janeiro e em diversos estados do país. Usando a cosmogonia africana, mantenedores destas tradições orais deram um caminho de entendimento para que as religiões de matrizes africanas não se perdessem através dos tempos.

Cosmogonia é o termo usado para versar sobre todo o contexto envolvendo mitologia, lendas, religiões, ciências e demais ferramentas, que explicam a origem do mundo, segundo um ponto de vista. A cosmogonia africana, e nesse caso, iorubá, é o conjunto de saberes, de tradição oral, que explicam a criação do mundo (NASCIMENTO; ABIB, 2016). Tais divindades (orixás) são herança da cultura afro-brasileira, que durante muitos anos ficaram fora das salas de aula, tanto no Ensino Básico, como das universidades, sendo invisibilizadas. E, sem o devido debate nestas duas instâncias da educação, a cultura africana e afro-brasileira não terá seu lugar na formação de cidadãos e cidadãos brasileiros, visto que, em termos mundiais, o Brasil só perde em população com origem africana para a Nigéria, país com maior população no continente africano e sétimo mais populoso do planeta.

Estimam-se que cerca de quatrocentos orixás sejam cultuados na África Ocidental atualmente (PRANDI, 1997). No Brasil, dezesseis orixás principais são cultuados por meio da prática religiosa do candomblé: Exu, Ogum, Oxóssi, Ossaim, Obaluaiê, Oxumaré, Iansã, Xangô, Oxum, Logun Edé, Obá, Ewá, Yemanjá, Nanã, Oxaguiã e Oxalá. Eles representam os muitos cultos africanos, sendo um recorte bem mais reduzido em relação aos cultos daquele continente.

No Rio de Janeiro, onde surgiu a religião umbanda, também se consolidou o candomblé de nação Ketu, sendo a religião de muitos estudantes da Educação Básica, inclusive na escola em que este trabalho foi realizado. A escolha por trabalharmos com a mitologia Iorubá se justifica pela extrema importância que este conhecimento africano tem na formação da sociedade brasileira e pelo fato de haver um maior número de publicações sobre seus mitos (PRANDI, 2001). Ademais, mediante o infeliz crescimento da intolerância religiosa e do racismo, privilegiar a mitologia Iorubá frente outras mitologias é, para nós, um ato de resistência.

"Estandartes para os Orixás": processo pedagógico

Todos: indígenas, alienígenas e africanos deportados eram representantes de diferentes culturas e civilizações. Eles trouxeram em suas bagagens e memórias coletivas elementos representativos dessas culturas. É por isso que o Brasil como país e como povo oferece o melhor exemplo de encontro de culturas e civilizações. Ou seja, cada um dos componentes étnicos ou culturais trouxe sua contribuição na formação do povo e da história brasileira assim como na construção de sua cultura e identidade. Por esta razão, aprender e conhecer o Brasil é aprender e conhecer a história e a cultura de cada um desses componentes culturais para melhor captar sua contribuição na cultura e na história do país. Não existem dois caminhos para entender "nossa" história e "nossa" identidade a não ser começar pelo estudo de todas suas matrizes culturais: indígena, europeia, africana, árabe, judia e asiática (MUNANGA, 2014, p. 56).

O trecho acima, do professor Kabengele Munanga, publicado no ano seguinte à promulgação da Lei 10.639/03, nos diz muito sobre a escolha dos estandartes, tanto no trabalho sobre os orixás que é objeto deste texto, quanto em outros realizados pelas equipes da escola em questão. Apresentamos às crianças manifestações culturais que trazem o estandarte como um de seus objetos, portadores de vários elementos simbólicos. Tomamos o constante cuidado de mostrar que os estandartes, no Brasil, ocorrem em manifestações culturais de origens e matrizes das mais diversas e que, também, muitas vezes, carregam em si marcas de sincretismos, como propõe Munanga acima, enquanto “encontro de culturas e civilizações”. Abaixo, três exemplos de estandartes em festas brasileiras:

Imagem 1 – Da esquerda para a direita: estandarte da Festa do Sairé, em Alter do Chão/PA; estandarte da Festa do Divino Espírito Santo, de Pirenópolis/GO; estandarte de Maracatu/PE.



Fonte: autor desconhecido⁸; autor desconhecido⁹; autor desconhecido¹⁰.

⁸ Estandarte da Festa do Sairé. Disponível em: <portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3267/iphan-lanca-filme-etnografico-e-registro-musical-da-festa-do-saire-pa>. Acesso em: maio. 2018.

⁹ O estandarte da Festa do Divino Espírito Santo é de autoria de Marta Enísia e Lunildes Lobo e está exposto no Museu do Divino. Disponível em: <<http://www.pirenopolis.go.gov.br/todas-as-noticias/cultura-em-pauta/item/294-o-museu-do-divino-recebe-mais-uma-obra-de-arte-alusiva-a-festa-do-divino-espirito-santo>>. Acesso em: maio. 2018.

¹⁰ Estandarte de Maracatu. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/64035625924186633/>>. Acesso em: maio. 2018.

Os três exemplos acima estão entre os estandartes apresentados a estudantes e envolvem três das matrizes mais comuns na visualidade cotidiana da cidade do Rio de Janeiro – africana, indígena e portuguesa. Apesar de trabalharmos a mitologia Iorubá anualmente, em 2017, tendo em vista a série de episódios envolvendo a depredação de casas de candomblé na cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, também em diferentes estados do Brasil, uma das professoras, com duas turmas de 3º Ano, optou por abordar o eixo Arte e Mitologias, tendo essa mitologia como tema.

O processo pedagógico da produção dos “Estandartes para os Orixás” se iniciou com o estudo das manifestações culturais que carregam consigo este objeto como um símbolo de suas histórias, como já descrito. Adentramos a mitologia Iorubá pelo estudo da cosmogonia no “mito da criação do mundo”, momento em que conhecemos as histórias dos primeiros orixás. Dois livros foram importantes na investigação docente: “Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo”, do Reginaldo Prandi (2007), e “Igbadu: a cabaça da existência: mitos nagô revelados”, do babalaô Adilson de Oxalá (também conhecido por *Awofã Ogbebara*, seu nome na língua iorubá).

Os mitos, como histórias de tradição oral, têm diferentes versões. Nenhuma versão é a mais “correta” e nenhuma pode ser “errada” se comparada com outra. Todas são diferentes modos de contar uma mesma história presente em determinada cultura. Segundo o mito nagô da criação, na versão que aprendemos, o mundo humano se cria a partir da vontade de *Olorum*, também chamado de *Olodumaré*, o “Ser Supremo”, que morava no *Orum*, espaço mítico associado ao “céu” na visão cristã.

Porque, antes do início dos tempos, Olorum, o Ser Supremo, já habitava a eternidade. Ele vivia só, e tudo à sua volta era igual, sem diversidade e sem movimento. Acabou se cansando de tanto nada, de tanta mesmice, e decidiu fazer um mundo onde seu olhar pudesse pousar a cada instante numa coisa diferente. Queria que tudo se movesse e se transformasse. Imaginou um mundo em que até mesmo a repetição daria origem a novidades. Olorum criou os orixás e atribuiu a cada um deles um de seus poderes, para que juntos governassem o mundo em seu nome (PRANDI, 2007, p. 14-15).

Para a criação do mundo, *Olorum* encarregou seu primogênito, Oxalá, com a missão de criar *Ayé*, a terra, dando-lhe o saco da criação com tudo que necessitava. Antes da criação, advertiu o Ser Supremo, Oxalá deveria fazer uma oferenda à Exu, seu irmão mais novo, o qual *Olorum* deu o poder da transformação, pois “sem esse poder, nada se faz: não se cria e não se destrói; não se faz crescer ou definhar nem mesmo o mais insignificante dos seres” (PRANDI, 2007, p. 15). A narrativa segue com a saga de Oxalá e Exu.

Para as crianças, esta longa história foi contada com o auxílio pedagógico do vídeo “Oxalá e a criação do mundo”¹¹, animação com linguagem bastante acessível e duração de apenas cinco minutos. A partir dele debatemos sobre o mito da criação, lembrando juntos os primeiros orixás criados, nos familiarizamos com algumas palavras em Iorubá e recapitulamos a história. O mito da criação do mundo foi algo bastante emblemático também para as crianças, que ficaram curiosas com este universo, para alguns já familiar. Uma criança perguntou se o mundo que vivemos é o mesmo narrado na história e muitas discussões surgiram. Nas aulas seguintes, aprendemos mais sobre cada orixá, correlacionando-os aos elementos da natureza, já que *Olorum* encarregou a cada um deles a responsabilidade de criar e resguardar tudo que foi criado.

A receptividade das crianças foi conquistada aos poucos e a cada aula. Dedicamos este início de estudo para aulas expositivas e com debates, sem atividades práticas. Essas aulas iniciais foram de extrema importância para quebrar com os preconceitos que, infelizmente, já eram reproduzidos dentro de sala. Havia nas duas turmas crianças de religião de matriz africana, que sem se auto afirmar afro religiosas, colaboraram com os estudos, respondiam com as perguntas que fazíamos com clareza. Ao longo de todo processo, se evidenciou que os alunos afro religiosos se destacaram, ocupando um lugar que muitas vezes é marginalizado, invisibilizado e excluído.

Como já mencionamos, os orixás cultuados no Candomblé no Brasil são dezesseis: Exu, Ogum, Oxóssi, Ossaim, Obaluaiê, Oxumaré, Iansã, Xangô, Oxum, Logun Edé, Obá, Ewá, Yemanjá, Nanã, Oxaguiã e Oxalá. Estudamos cada um deles focando em suas características gerais, como as cores que os representam, símbolos, ferramentas, elementos da natureza, dia da semana em que são cultuados, comida associada à cada um, dentre outras especificidades.

Concomitante ao estudo teórico, iniciamos o estudo prático visual, onde cada criança optava por um ou mais orixás para retratar por meio do desenho, tendo a liberdade de escolher por identificação. Como recurso pedagógico visual, utilizamos um material impresso produzido pela equipe de Artes Visuais da escola, com desenhos dos orixás de autorias diversas e desconhecidas, que foram acessadas na internet.

¹¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=5GcqhHokmCQ>>. Acesso em: maio. 2018.

Imagem 2 – À esquerda, projeto do estandarte para Oxum, à direita, desenho de Exu.



Fonte: fotografia dos autores, 2017.

Dando seguimento aos estudos, exibimos também o vídeo “Iemanjá Yemojá: A criação das ondas”¹², parte do projeto Animafro, da produtora audiovisual Célia Harumi, que conta o mito da criação das ondas do mar, como o próprio título indica. Infelizmente, animações para crianças com referência à mitologia Iorubá ainda são poucas, por isso nos restringimos às duas citadas.

A primeira etapa de produção dos estandartes compreendeu a elaboração de um projeto visual feito em grupo de mais ou menos quatro crianças. A partir desse momento, detalharemos um pouco mais as questões metodológicas do trabalho prático com as crianças desta faixa etária no ensino das artes visuais. Em primeiro lugar, a noção de “projeto visual”, ou esboço, é abordada aqui para mostrar que, para um/uma artista, um trabalho plástico ocorre a partir de um processo, mais ou menos planejado e racionalizado, conforme cada obra/objeto artístico ou poética específica da/do artista. Portanto, quando produzimos um “projeto” e o realizamos no decorrer de determinado período de tempo, estamos concretizando um “processo criativo” (OSTROWER, 2012). Em segundo lugar, temos defendido há alguns anos o privilégio a trabalhos coletivos, por diversas motivações, que envolvem desde o investimento no aprendizado que as crianças realizam umas com as outras, ou de uma para as outras; até a defesa de um projeto de sociedade em que a colaboração é mais valorizada que a competição e o “sucesso” individual, dentre outras questões que tocam em formas de ver o mundo, de viver e produzir arte e conhecimento.

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xi-F4x4fMYw&t=25s>>. Acesso em: maio. 2018.

Imagem 3 – Três estandartes em processo inicial (Oxum, Oxumaré e Exu) e “projetos visuais”.



Fonte: fotografia dos autores, 2017.

Este projeto visual pode ser desmembrado em duas partes:

a) A escolha de um orixá que representasse o grupo: suas ferramentas, cores, símbolos e outros elementos que deveriam ser trabalhados para realizar a composição de cada estandarte;

b) O equilíbrio/harmonia das formas e a simetria no espaço destinado (e uma breve explicação sobre esses conceitos – equilíbrio, simetria, harmonia – do campo das Artes Visuais): nas imagens abaixo (Imagem 4), os desenhos dos orixás estão no centro e os elementos – símbolos relativos a cada orixá – estão sendo posicionados em locais variados do estandarte, com o objetivo de “testar” o equilíbrio entre as formas (obs.: nada está colado no papel);

Imagem 4 – Etapa de produção dos estandartes



Fonte: fotografia dos autores, 2017.

A seguir, partimos para a execução dos projetos, dividida em três partes:

- 1) Escolha por um dos tipos de papéis (metalizado, camurça, glacê, dentre outros) para produzir elementos relativos aos orixás, recorte/colagem dos desenhos, recorte da base para a produção do estandarte (oferecemos três moldes em papelão, as crianças posicionavam as cartolinas sobre o molde e cortavam-nas);
- 2) Finalização da colagem dos elementos dos orixás sobre a base do estandarte;
- 3) Colagem de materiais diversos para “enfeitar os estandartes”: desde o início, com a apresentação dos estandartes em manifestações diversas da cultura popular brasileira, a professora mostrou que estes possuem “apelo visual”, ou seja, são altamente adornados, com materiais dos mais diversos, geralmente envolvendo brilho e uma variedade grande de cores. Neste último dia, a professora contou com a ajuda de mais dois docentes, já que havia a necessidade de organizar a distribuição de materiais (de forma a manter as cores correspondentes a cada orixá, por isso mesmo, foi momento de retomar os estudos realizados pelas crianças desde o início do processo) e, também, porque era momento de produzir o suporte, em cabos de vassoura enrolados com fitas de cetim, o que envolvia pregar e grampear com pressão.

Ao final, tivemos onze estandartes produzidos pelas duas turmas de 3º Ano, representando sete orixás.

Imagem 5 – Estandartes para os Orixás finalizado



Fonte: fotografia dos autores, 2017.

Considerações finais

Em tempos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana, e de tantos acontecimentos funestos correlacionados, este trabalho clama pelo respeito à diversidade cultural e religiosa, e pelas vidas que os mantêm. Os estandartes coroam anos de pesquisas em sala de aula, enriquecendo o currículo dos AIEF da instituição, que está em constante diálogo com aspectos culturais, festas e festejos, bem como artistas que lidam com estas questões étnico-raciais em suas obras.

É fundamental que as tradições do povo que construiu nosso país tornem-se visíveis, a partir da base – a escola para crianças. Um trabalho com essa temática visa a desconstrução da “demonização” causada por mecanismos próprios do processo colonial, vividos pelo continente africano e pelo Brasil. Através da pesquisa sobre as religiões de matriz africana, pode-se descobrir que a tradição de um povo precisa ser respeitada do mais jovem ao mais idoso. A experiência com a proposta plástica de “Estandartes para os Orixás” também traz como ponto importante a relação da produção de outros artistas plásticos com a temática que aborda questões de relações étnico-raciais, estando dentro ou fora do ambiente escolar.

Dentre as questões que “guiam” nosso trabalho estão a pesquisa de artistas e manifestações culturais, leituras, discussões coletivas e planejamentos de aulas, que tratam da arte como produção da cultura, do questionamento de hierarquias entre os objetos “artísticos” e “não-artísticos” e, sobre o “sistema da arte”; privilegiando artistas homens e mulheres negras/os, indígenas, contemporâneas/os. Artistas e manifestações culturais que (ainda) estão à margem deste sistema.

Como ação, propomos educar as crianças, desde cedo, para questionar estes estatutos, já que aprendem, desde já e dentro da disciplina de Arte que diversas manifestações culturais (como os próprios estandartes) “são Arte”, diferente do ensino praticado na maioria das instituições educacionais brasileiras (da Educação Infantil até a universidade), no qual se privilegia uma história da arte eurocentrada. Para nós, é através do fazer, do experienciar, que o ensino das artes visuais para crianças pode contribuir para a quebra de paradigmas e estereótipos já bastante impressos em nossa sociedade.

Para este relato, não tivemos a oportunidade de colher depoimentos de alunas e alunos. Contudo, nossas percepções sobre a receptividade das crianças (e de suas famílias) são as mais positivas, já que, como apontado em outros momentos, este é um trabalho que tem como objetivo instaurar processos para lidar com as questões relativas às visualidades africanas no ensino das artes visuais na escola, em um contexto hostil, de intensa

intolerância religiosa. O processo educativo é de longo prazo e diz respeito a ações interligadas. É bastante difícil para nós afirmar qualquer coisa quanto ao lastro que este trabalho deixará, entretanto, insistimos em escrever sobre ele porque acreditamos que ações como essas ainda são extremamente necessárias e sabemos que não se trata de uma ação isolada. Nossas crianças discutem, sob os mais variados prismas, na disciplina Artes Visuais e em outras, questões relativas a raça, racismo, religiosidades afro-brasileiras, dentre tantas outras. O que temos visto, no decorrer dos anos, são essas mesmas crianças se tornando adolescentes engajadas e engajados em movimentos estudantis com as mais variadas pautas. E esta semente é plantada, ano a ano, ali, na educação de crianças de 6, 7, 8 anos de idade. Este trabalho abre, junto a Exu, um caminho.

Os “Estandartes para os Orixás” abriu para nós um caminho repleto de desafios, tanto para os educadores, como para os estudantes, que (re)descobriram como a mitologia Iorubá e orixás estão presentes na formação na sociedade brasileira, por meio da cultura e das religiões de matriz africana. A experiência de trabalho com essa abordagem temática, especialmente atrelada à produção de standartes, contribuiu para o amadurecimento de propostas e investigações, serviu também para aprendermos com os nossos erros e acertos, caminhando assim rumo a uma educação que seja realmente libertária e antirracista.

BANNERS FOR THE ORISHAS: YORUBA MITHOLOGY IN CLASSROOM

Abstract: This paper is an experience report of Yoruba mythology's pedagogic proposition in Art classes. With theoretical studies and aesthetics results side by side, the banners about Ketu's Orisha of Candomblé was made with Elementary School 3th grade, in a public school located in Rio de Janeiro/RJ. This creative process integrates the issue of continuously criticize and to question in classroom stabilized Art field hierarchy's, in which some objects are seen as “artistic”, unlike others relegated as categories marginal, subalterns, “primitive”, “exotic”, etc.

Keywords: Visual Arts Teaching; Brazilian law 10.639/2003; Ethnic-racial relations education; Yoruba mythology; Years of Elementary School.

Referências

AWOFA OGBEBARA. *Igbadu: a cabaça da existência: mitos nagô revelados*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

BÊTA, Janaina L. *Madras: arte e sagrado em Arthur Bispo do Rosário*. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2009.

BISPO, Alexandre A. Mãos de Ouro: a tecelagem da memória em Sônia Gomes. **O Menelick 2º Ato**, edição zer016, 2015. Disponível em: <<http://omenelick2ato.com/artes-plasticas/sonia-gomes-tecelagem-da-memoria/>>. Acesso em: maio. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: maio. 2018.

DANTAS, Marta. **Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

GOMES, Christiane. Negras linguagens. **Revista Continente**, n. 203, publicado em 31/10/17. Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/203/negraslinguagens>>. Acesso em: maio. 2018.

GOMES, Nilma L. **Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 28 maio. 2018.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Tomo I (Até ao Século XVIII). Salvador; São Paulo: EDUFBA; Casa das Áfricas, 2009.

_____. **África Negra: história e civilizações**. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

MUNANGA, Kabengele. A Importância da História do Negro e da África na Escola Brasileira. In: MULLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Diversidade**. Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014.

NASCIMENTO, Solange Aparecida do; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cosmogonia africana: a resistência das religiões africanas na contemporaneidade. **ESCRITAS**, Vol. 8, n. 1, 2016, pp.88-106.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, Vozes, 2012.

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

_____. **Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Deuses africanos no Brasil contemporâneo: introdução sociológica ao candomblé de hoje. **Herdeiras do Axé**. São Paulo, Hucitec, 1997. Disponível em: <<http://web.fflch.usp.br/sociologia/prandi/her-axe1.htm>>. Acesso em: maio. 2018.

SANTOS, Rafael José dos. Caminhos da literatura ioruba no Brasil: oralidade, escritas e narrativas virtuais. **ANTARES**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

VASCONCELOS, Sérgio D.; LIMA, Claudia R. A cultura Iorubá e a sua influência na construção das religiões de matriz africana no Brasil. **Estudos de Religião**, v. 29, n. 2, 179-193, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/6100/5084>>. Acesso em: maio. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Camila do Socorro Aranha dos Reis é doutoranda em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO);

Edvandro Luise Sombrio de Souza é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professor do Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão I;

André Vinícius Gomes da Silva é graduado em Educação Artística e Artes Visuais pela Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Recebido em 30/05/2018

Aceito em 21/08/2018