

## OJÚ ERÊ

### ODÚS, ORIXÁS E DIVERSIDADE AOS OLHOS DE UMA CRIANÇA

José Ricardo da Costa é mestrando em Literaturas Portuguesa e Luso Africanas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Porto Alegre).

E-mail: jricardocostabg@gmail.com

#### Resumo

Neste trabalho, falaremos sobre as possibilidades da *contação* de lendas dos orixás na reflexão sobre a diversidade sexual, especialmente junto a crianças da alfabetização e pré-alfabetização; partindo de nossa experiência na formação de professores que e do leitor infantil na escola.

#### Abstract

This study focuses on the possible implications of storytelling activities concerning the legends of the Orishas (the deities of the African-Brazilian religions) on the discussion about sexual diversity, mainly with children during the literacy period, based on our experience in the development of teachers and the child reader at school.

*Milhões de anos luz podem curar  
O que alguns segundos na vida podem  
representar  
O Erê a criança sincera convicção  
Fazendo a vida com o que o sol nos  
traz  
“O erê”, Cidade Negra, 1996*

Falar do plural requer um preparo singular por parte do educador. As diversidades culturais, raciais, religiosas e, sobretudo, sexuais são temáticas pouco abordadas na escola e de forma ainda mais acentuada no trato com o infante. Temas relativos à sexualidade ainda são negligenciados no diálogo com a criança, tanto em sua vivência familiar quanto em sua experiência de ensino-aprendizagem. Dentro desta perspectiva, acreditamos que a poesia oral de natureza oracular conhecida nos terreiros como *odú* (do yorubá, lenda ou destino)<sup>1</sup> represente uma possibilidade no descortinamento da diversidade aos olhos da criança. Na sua natureza básica de mito ligado às práticas religiosas afro-brasileiras, os *odús* problematizam sem dar uma resposta definitiva; inquietam, sem definir uma “moral da história”, falam dos sentimentos humanos sem deixar de expor suas contradições.

Buscaremos aqui focar alguns episódios relacionados aos olhares estabelecidos pelas crianças em relação a questões de gênero e diversidade sexual, observações coletadas em nossa trajetória junto a nossa oficina de formação de professores como contadores de lendas dos orixás do Batuque do Rio Grande do Sul, intitulada *Lodê Odú*. Os fatos narrados tem como base duas escolas de uma mesma

---

<sup>1</sup> Trabalho intitulado “*Lodê Odú* – oficina de formação de contadores de lendas dos orixás”, que consistiu em oficinas itinerantes ofertadas a educadores da rede pública, de natureza independente, que desenvolvemos entre os anos de 2011 a 2013, em cidades do interior do Rio Grande do Sul. Este projeto teve como objetivo a formação de contadores de lendas dos orixás e a difusão da cultura dos terreiros do Batuque do Rio Grande do Sul no espaço escolar, enfatizando a forma poética dos *odús* em sua performance oral e as possibilidades de interpretação das narrativas e reinterpretação de mundo propiciadas pelo contato dos infantes com este conteúdo.

cidade do interior do estado, e ocorreram durante os anos de 2011 a 2013. A perspectiva que propomos descortinar neste relato é a dos **olhos das crianças**, no yorubá, *Ojú Erê*<sup>2</sup>.

O que foi *Lodê Odú*? Desenvolvemos desde o ano de 2011 um projeto independente de formação de educadores como contadores de histórias da poética oral afro-gaúcha, junto a públicos de diversas idades, em especial, junto ao leitor infantil em seus primeiros contatos com as letras. Compreendemos as poéticas orais, que permanecem vivas nos terreiros, como um potente recurso para a formação do leitor literário, em especial para a sensibilização do infante para a leitura do mundo, em suas múltiplas nuances e contradições. Elegemos aqui um dos aspectos abordados em nosso projeto de *contação* de histórias e formação de professores como contadores de lendas dos orixás do Batuque do Rio Grande do Sul – nossa experiência com duas escolas entre os anos de 2011 e 2013 – momento em que, entre outros questionamentos, ocorreu um intenso trabalho de diálogo e reflexão sobre a diversidade sexual junto ao público infantil.

A exemplo do resto do Brasil o papel do negro na história do Rio Grande do Sul foi preponderante, a despeito de um processo de escravização que assumiu contornos distintos. Temos em nosso estado, diferentemente do resto do país, uma presença minoritária na composição étnica, o que não apaga a importância do negro em nossa formação. O Rio Grande do Sul conta com apenas 4,87% de negros e 13,77% de pardos auto-declarados, segundo pesquisa do IBGE de 2008 (PNAD, IBGE, 2013, s.p.). Desde a inauguração do estado num sentido oficial, com a fundação do Forte de Jesus, Maria e José, na Barra de Rio Grande, em 1737, é registrada a presença de escravos africanos e negros libertos, como afirma Oro (2002, p. 09). Neste estado surgiu a manifestação religiosa inicialmente identificada como “Pará”, e, posteriormente, batizada pela sociedade branca como Batuque do Rio Grande do Sul (nome pelo qual ainda é conhecida), variedade de culto de matriz africana que celebra divindades oriundas da África yorubana, a Yorubalândia e outras localidades africanas, constituindo-se em um amálgama único de crenças e saberes. Notemos, como nos lembra Correa (1988, p. 66), que o aparecimento do Batuque, ou Nação (como também é conhecido o culto), em meados do século XIX, é quase simultâneo ao do Candomblé, uma vez que o primeiro terreiro de Candomblé teria surgido na Bahia em 1830. Não obstante estes fatos, o Rio Grande do Sul ainda é fracamente associado ao culto afro no imaginário de professores e alunos, como pudemos perceber em nossas experiências.

Ao falar da religiosidade africana, Zumthor trata de forma especial de sua poesia oral, um entendimento que compreendemos que se estende à religiosidade afro-gaúcha. O autor fala de uma “performance ritual” (ZUMTHOR, p. 170), da qual buscamos reproduzir (a partir de nossa pesquisa em terreiros), em nossas oficinas, elementos que poderiam servir para enriquecer a performance em sala de aula, tais como gestos, entonações, corporalidade e um sentimento que identificamos como um pensamento mágico comum a todo o mito afro-gaúcho. A partir deste pensamento mágico, se confundem em narrativas o mundo espiritual e o físico, o fantástico e o

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizaremos a pronúncia aportuguesada de expressões e palavras *yorubanas* comuns ao rito afro-brasileiro.

corriqueiro, dimensões indistintas no pensamento afro-gaúcho. Para esta tradição, ao contar, ouvir e (re)contar um *odú*, todos os partícipes se aproximam da energia das divindades a ele ligadas. Desta forma, um *odú* que fale de Oiá (ou Iansã), divindade dos ventos e tempestades, aproximaria contador e ouvintes da energia representada por este arquétipo, também associada à alegria e à espiritualidade. As narrativas remeteriam contador e ouvintes aos “lugares sagrados” (ZUMTHOR, 2010, p. 171) e à ancestralidade que representam.

Todas as culturas possuem ou possuíram seus lugares sagrados, umbilicais, enraizando o homem na terra e testemunhando que ele dali saiu; e penso que nunca li que algum desses lugares não tenha sido ligado a alguma prática encantatória ou poética. Subsiste, nas sociedades diferenciadas, mais que traços desse antigo estado. As práticas religiosas contribuem para mantê-lo (ZUMTHOR, 2010, p. 171 e 172).

Bamberguer caracteriza o mito de que trata Zumthor como uma narrativa cujo fundo é ligado à história formadora de um povo, fruto do pensamento humano mais primitivo, que classificou como “infância da humanidade” (BAMBERGER, 1995, p. 23). Com sua constante de elementos mágicos aliados ao fantástico e ao maravilhoso, os mitos podem representar uma interessante possibilidade na formação do leitor poético, longe de soluções simplificadoras para conflitos e diferenças. Como é inevitável a toda a experiência que se dá dentro do território da escola, a leitura, como nos lembra Zilberman, torna-se um veículo de “pedagogização” (ZILBERMAN, 1998, p. 21) e difusão de normas e pensamentos de interesse da sociedade burguesa que esta escola representa, uma “intenção moralizante”. Para o infante, os primeiros contatos com a poesia se dão no âmbito familiar, a partir da oralidade. Apenas em um segundo momento, a criança é introduzida ao universo da escrita pela escola.

É esta situação bastante comum, se examinada a produção especialmente destinada aos garotos, que comprova a falta de inocência do gênero. Muitas vezes procurando incorporar a ingenuidade atribuída às crianças, na verdade o disfarce só intensifica seu compromisso com uma concepção equivocada e degradante de infância. A máscara cai quando, no fundo, se percebe a intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico (ZILBERMAN, 1998, p. 21).

A mitologia *yorubana* se apresenta como fonte de arquétipos e alegorias, que vão ao encontro das necessidades do infante em sua formação como leitor. Este conteúdo, porém, não expressa qualquer julgamento. Caberá ao ouvinte/leitor a emissão de juízo sobre os atos e acontecimentos das narrativas (como é comum na mítica afro-brasileira). Este conteúdo é representativo de uma cultura e história que tem sido excluída de currículos e obliterada do espaço de ensino-aprendizagem, em um processo de discriminação sutil e permanente em nossa sociedade. Temos em nosso país um riquíssimo e pouco explorado manancial de saberes míticos, narrativas que permanecem circulando pela oralidade dos terreiros das múltiplas manifestações religiosas de matriz afro-centrada. Este acervo poético é ainda fracamente estudado pela academia, e, de maneira ainda mais rara, explorado no espaço da escola. Nestas narrativas, é comum

encontrarmos episódios onde aparecem questões concernentes à identidade de gênero e à ressignificação dos papéis atribuídos pela sociedade neste sentido, bem como uma pluralidade sexual vista sem peias. Porém...

**Até que ponto a *contação de lendas dos orixás* pode estar presente como alternativa para uma abordagem sobre diferenças e pluralidades de gênero e sexualidade no espaço do ensino infantil?**

Este é o questionamento central sobre o qual buscaremos refletir, partindo de nossas experiências em duas escolas do ensino infantil e fundamental do interior do Rio Grande do Sul.

### 1) Os *odús* e a formação do leitor infantil

Ao falarmos de um acervo cultural que ainda permanece à margem da sociedade, sendo objeto de preconceito, nosso ponto de partida foi a letra da lei. Já na Constituição de 1988 (BRASIL, 2010, s.p.), em seu artigo 5º, temos que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. A partir deste artigo, seguiu-se a implementação de uma legislação específica, no sentido da promoção da igualdade e do combate à discriminação em todos os âmbitos da experiência humana. Dentro deste panorama, a escola ocupa um papel central na articulação e na formação das inúmeras identidades que irão participar da negociação de valores e conceitos em nossa sociedade. Em consonância a um espírito de reformas no ensino fundamental, médio e superior adotado pelo governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi aprovada, em 2003, a lei nº 10.639, de autoria da deputada gaúcha (e educadora) Esther Grossi (BRASIL, 2003, s.p.). Esta lei, entre outros pontos, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, preconizando um conteúdo programático que abordasse o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros do Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”

Poucas foram, porém, as iniciativas no sentido de preparar o educador para o trato com este conteúdo, nicho sobre o qual decidimos trabalhar. Não raro, o professor repete modelos de exclusão e discriminação recorrentes na sociedade. Para que estes comportamentos sejam substituídos por uma educação efetivamente inclusiva e libertadora, compreendemos que a atualização dos professores já atuantes na rede de ensino é tão crucial quanto o preparo efetivo dos novos profissionais, que ingressam no mercado de trabalho anualmente. A lei 10.639 e seus aportes sinalizam para um conteúdo que permanece pouco conhecido mesmo na Educação Superior.

Mesmo considerando-se que a memória é componente fundamental da identidade e que os cursos de formação de professores deveriam contemplá-la por meio de disciplinas como Didática, Metodologia de Ensino, Prática Pedagógica e Psicologia da Aprendizagem, raros são os cursos de formação de professores que abraçam a questão de forma consecutiva. [...] Igualmente, e em relação estreita com a circunstância, ocorre

que grande parte do corpo docente das escolas não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema (COELHO, 2006, p. 6).

Legislações que precisem as necessidades e determinem mudanças no trato com o legado afro-descendente surgem como um princípio de mudança da realidade. Da mesma forma, iniciam-se projetos de educação e preparo dos professores para a diversidade sexual. Faz-se necessário, porém, que legisladores, pesquisadores e, acima de tudo, educadores, estejam dispostos a romper com paradigmas, abandonar conhecimentos pré-estabelecidos e rever posturas e pensamentos. Em nossa experiência em sala de aula, foi notável a riqueza de possibilidades trazidas pelos *odús* a uma visão mais ampla sobre a pluralidade e a diferença, pondo fim a conceitos ainda arraigados em uma sociedade de bases heteronormativas.

Encontramos, em nossa experiência em sala de aula, não raro um educador ávido em se reciclar, reavaliar seus conceitos e se reposicionar frente aos saberes, porém, carente de meios para esta transformação. Este educador, frequentemente voltado para atividades tradicionais e conteúdos pouco desafiadores, cai na armadilha de reproduzir a discriminação. Toda vez que nos deparamos com uma atividade cuja *práxis* já se mostra elaborada, tendemos a não enxergar a pluralidade que cerca determinado assunto. Neste momento, ainda que sub-repticiamente, nos aproximamos de “falsos juízos de valor que caracterizam o preconceito” (MIRANDA, s.d., p. 06).

Ocorre no ensino a reprodução de um movimento com o qual nos defrontamos na sociedade e que se faz em prol da igualdade. Esta igualdade, antes que libertadora, é apagadora de diferenças que traduzem uma história, uma trajetória, uma riqueza cultural e uma liberdade de escolhas que não é valorizada pelo educador.

Estamos acostumados a lutar por sermos “todos iguais”, acreditando que esse seria o caminho para a felicidade geral. Nessa luta, não poucas vezes se desejou uniformizar os desejos e sonhos das pessoas, desconhecendo sua história pessoal e familiar e sua cultura. Hoje acreditamos que, muitas vezes, para alcançar as mesmas oportunidades e direitos, devemos tratar desigualmente os desiguais. Ser diferente não é apenas normal, pode ser muito bom, desde que essa diferença não signifique supremacia de um sobre o outro, e sim a humanamente enriquecedora **diversidade** (BRANDÃO, 2006, p. 13, grifo nosso).

## 2) Abordagem metodológica

Independentemente dos contrastes percebidos entre as instituições de ensino aqui representadas, as ações foram realizadas, no geral, dentro de uma mesma rotina. Oficinas de formação de educadores como contadores de lendas dos orixás foram realizadas em dois módulos (ou seja, dois encontros), devido ao tempo necessário ao seu conteúdo, entremeando o papel de formadores com o de contadores de histórias. Desta forma, ao mesmo tempo em que contávamos aos alunos histórias, auxiliávamos seus educadores no sentido de também fazê-lo, tendo o cuidado de respeitar suas limitações e particularidades no trato com a poética oral e a performance.

Compreendemos performance como um recorte no espaço e no tempo onde o corpo prepondera como repositário e *medium* da narrativa e onde o contador alça-se a um só tempo ao papel de criador de uma narrativa, na medida que a ressignifica no ato de contar histórias, e de leitor de mundo, que irá compartilhar sua própria visão da narrativa, ou antes, celebrá-la. Ao falar em “celebrar”, buscamos o sentido original do latim, onde o termo significa a um só tempo **honrar e repetir**.

Desta forma, contamos lendas do Batuque do Rio Grande do Sul à integralidade dos alunos da primeira escola e a um grupo de alunos do ensino infantil e alfabetização da segunda instituição, independentemente das turmas que serviram, *a posteriori*, à efetiva pesquisa de campo. As contações tiveram seus áudios gravados, e as ações foram documentadas fotograficamente, além do arquivamento de atividades realizadas e cedidas pelos educadores.

Os *odús* foram selecionados e agrupados, sendo dada a liberdade aos educadores na escolha das histórias contadas, compreendendo-se que, a partir desta deliberação, reflexões poderiam ser produzidas a partir das decisões do educador, tanto sobre o processo de ensino-aprendizagem quanto sobre as repercussões da oficina nas crenças, saberes e habilidades do educando. A cartela de mitos oferecidos aos educadores foi composta em atendimento a questionamentos pertinentes à pesquisa; os mesmos mitos foram utilizados posteriormente em sala de aula.

Tendo-se em vista a necessidade de reflexão a respeito de questões de gênero dentro da construção identitária, foram selecionados alguns mitos que desestabilizassem conceitos relativos à identidade de gênero. O mito “Oxalá é enfeitado por Iemanjá e obrigado a vestir-se como mulher”<sup>3</sup> (mito registrado na comunidade da cidade pesquisada e adaptado à linguagem literária) mexia com a questão da travestilidade, seguido da transição de gênero. Já em “Odé é raptado por Ossaim”, adaptação de “Oxóssi é raptado por Ossaim”<sup>4</sup> (PRANDI, 2001, p. 120, ver anexos) e “Oxum seduz Iansã”<sup>5</sup> (PRANDI, 2001, p. 325) tivemos abordada a homossexualidade como temática central. A questão do papel da mulher na sociedade

<sup>3</sup> Nesta narrativa, Oxalá, jovem e curioso mago, tenta apoderar-se dos segredos e da magia feminina. Para tanto, trasveste-se de mulher e ingressa em uma das reuniões de um grupo de feiticeiras liderado por Iemanjá. A líder, astutamente, leva todos a tomarem banho de mar, momento em que terão de se desnudar, descobrindo a méfis de Oxalá. Como punição, o jovem é enfeitado e será obrigado até o fim de sua vida a vestir-se como uma mulher (o *odú*, composto por nós, foi anexado ao fim deste artigo).

<sup>4</sup> O mito foi atribuído por Prandi à Oxóssi. Registramos aqui que a divindade é cultuada no Rio Grande do Sul sob o nome de Odé, de forma que adaptamos a narrativa, fazendo a substituição dos nomes. Frisamos que esta narrativa é amplamente conhecida no Batuque do Rio Grande do Sul, com algumas diferenças. Nela, Odé (ou Oxóssi) é o filho preferido de Iemanjá, um caçador, que sai da beira da praia para obter alimentos para a mãe. No Rio Grande do Sul, para mitigar sua solidão Iemanjá dá vida à amiga imaginária de Odé, a bela Otim (tal detalhe não ocorre na narrativa de Prandi). Odé acaba sendo enfeitado por Ossaim e aprisionado na mata, mantendo uma relação homossexual com o mesmo. No Batuque, Otim, ao ser abandonada, volta à sua condição original de “amiga imaginária” e desaparece. Odé será expulso de casa por recusar-se a retornar, passando a viver nas matas. Na narrativa ofertada, mantivemos o apagamento de Otim, tendo em vista uma menor intervenção na obra de Prandi. (o *odú*, por nós adaptado da obra de Prandi, foi anexado ao fim deste artigo).

<sup>5</sup> Na narrativa de Prandi, pouco conhecida, apesar de registrada no Batuque do Rio Grande do Sul, Oxum rouba a coroa de Iansã no intuito de seduzi-la. Após deitar-se com Iansã, Oxum a abandona, sendo perseguida pela jovem guerreira e transformando-se, na fuga, em um rio.

pode ser visto no *odú* “Oxum faz as mulheres estéreis em represália aos homens”<sup>6</sup> (PRANDI, 2001, p. 345). Sentimentos como o ciúme e a inveja dentro de uma relação poligâmica puderam ser analisadas em “Obá corta a orelha induzida por Oxum”<sup>7</sup> (PRANDI, 2001, p. 314). A mitologia acerca da criação do mundo pode ser vista em uma versão onde a mulher ocupa lugar central, em “Iemanjá ajuda Olodumaré na criação do mundo”<sup>8</sup> (PRANDI, 2001, p. 380), e a reflexão a respeito de valores existenciais foi contemplada com o odu “Orunmilá prefere a Paciência à Discórdia e à Riqueza” (PRANDI, 2001, p. 460). A questão do pensamento mágico e das habilidades fantásticas, comuns em mitos, esteve presente em “Oiá transforma-se num búfalo” (PRANDI, 2001, p. 297)<sup>9</sup>.

Embasamos nossa prática nos conceitos desenvolvidos por Silva e Araújo (2005, p. 1), que elegem duas palavras-chave, compreendidas pelos educadores como balizadoras das práticas e do papel do professor no ensino-aprendizagem: o “**conhecimento**” e a “**reflexão**”. Em uma perspectiva sincrônica, os autores relacionam conhecimento e reflexão a uma variante objetiva: a **ação**. Elencam, a partir destes cruzamentos de ideias, “o **conhecimento na ação**, a **reflexão na ação**, a **reflexão sobre a ação** e, finalmente, a **reflexão para a ação**” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 1, grifo nosso). Por conhecimento na ação, os autores percebem os saberes, valores e procedimentos internalizados pelo educador, adquiridos em sua formação original, sua atividade docente e seu constante trabalho de pesquisa e atualização, “mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional” (SILVA E ARAÚJO, 2005, p. 2).

Por reflexão na ação, os autores entendem a reflexão desencadeada durante a ação pedagógica, que recai sobre o conhecimento imbricado na ação. Segundo Silva e Araújo, esta reflexão seria o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é “no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática” (SILVA E ARAÚJO, 2005, p. 2). Por reflexão sobre a ação, entendem as ponderações desencadeadas após a ação pedagógica. Finalmente, sobre reflexão para a ação, os autores compreendem a tomada de decisões no momento de planejamento da ação desenvolvida, momento que envolve,

<sup>6</sup> Nesta narrativa, uma das mais populares no Batuque sobre Oxum, a jovem não aceita sua interdição no clã masculino e condena a humanidade à esterilidade e à seca até que seja aceita dentro do grupo que toma decisões políticas.

<sup>7</sup> Neste *odú*, Obá, jovem ingênua e virginal, é alvo da astúcia de Oxum, que a induz a cortar sua orelha e ofertá-la na comida preferida de Xangô. Como resultado, Obá será eternamente rejeitada por seu esposo, conservando-se virgem.

<sup>8</sup> Nesta narrativa, Iemanjá ocupa papel central na construção do mundo como o conhecemos, dividindo responsabilidades com Olodumaré, de maneira que passa a ocupar lugar de destaque no panteão africano, sobretudo no que tange à humanidade, tornando-se responsável por cuidar da cabeça de todos os homens e mulheres.

<sup>9</sup> Na narrativa, Oiá, ou Iansã, é uma mulher que esconde um segredo: sua forma original é a de um búfalo. Ao assumir sua forma humana, a pele de búfalo é escondida. Ogum apaixonou-se pela jovem e usa do ardil de roubar-lhe a pele para convencê-la a se casar. Oiá terá, porém, inúmeras regras de convivência que não poderão ser quebradas, sob pena de abandonar o marido. As outras esposas de Ogum, enciumadas, descubrem os segredos de Oiá e a narrativa culmina com a fuga da protagonista, que deixa a seus filhos os chifres de búfalo para que chamem sua mãe em momentos de perigo.

inevitavelmente, a pesquisa. Silva e Araújo concluem que “a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ele e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno” (SILVA E ARAÚJO, 2005, p. 3).

O contato dos professores com as narrativas deu-se tanto pela experiência da *contação* quanto da leitura, a partir da oferta de mitos registrados por Prandi (2006) e verificados no cotidiano daquela localidade. A estas narrativas, acrescentamos mitos por nós registrados e adaptados a partir do acervo oral dos terreiros da cidade. Desta maneira, privilegiamos narrativas que circulassem na oralidade dos espaços da comunidade, tomando o cuidado de fazermos as devidas adaptações na obra de Prandi (2006), tendo em vista pequenas discrepâncias entre os cultos afro-brasileiros. Desta forma, mitos registrados por Prandi no Candomblé, que circulam na oralidade dos terreiros gaúchos, por exemplo, sofreram pequenas alterações. A partir da *contação* realizada pelos professores em sala de aula, foram solicitados trabalhos, de iniciativa dos próprios educadores e concernentes com o nível dos alunos, com o intuito de que as narrativas fossem recuperadas e melhor analisada a experiência do infante com as poéticas orais.

### 3) Experiência na escola “A”

Como vimos, nossa pesquisa foi produzida a partir da observação e reflexão propiciadas pela *contação* de lendas dos orixás a estudantes do ensino infantil e fundamental paralela a uma oficina de formação de professores como contadores de lendas dos orixás em duas instituições do ensino municipal de uma mesma cidade do interior do Rio Grande do Sul, tendo como enfoque a formação do leitor infantil e suas especificidades, aliada à questão da inserção da cultura e história afro-gaúchas na escola e de suas repercussões na construção identitária em sala de aula, momento em que a diversidade sexual era um dos temas que foram abordados.

A escola “A” possuía uma infra-estrutura excelente, contando com recursos didáticos e lúdicos de grande qualidade, em um espaço condizente com as necessidades do público atendido. A despeito da aparente provisão de recursos, a biblioteca da escola limitava-se a um pequeno acervo, inteiramente direcionado ao público infantil. Ao analisarmos o cabedal literário da escola, um traço que chamou a atenção foi o grande número de publicações voltadas para o que Zilberman (1998) chama de pedagogização da literatura infantil, com obras que giravam em torno de temáticas que iam desde a higiene e alimentação até discursos civilizatórios, além de obras interativas, com diversos recursos gráficos, onde, infelizmente, as possibilidades de fruição com a leitura eram muitas vezes, como pudemos observar, fragilizadas por uma tentativa de ampliação dos elementos atrativos ao infante, sempre em detrimento da experiência estética. Não foi detectada nenhuma publicação voltada para a poesia, e apenas um volume voltado para clássicos da literatura infantil. Todas as obras restringiam-se a uma espécie de “bolso”, afixado à parede de uma das salas e, a despeito



do interesse do Supervisor e Diretora no sentido da formação dos professores, nenhuma obra técnica acerca do ensino e de interesse de professores e demais profissionais foi localizada; tampouco obras literárias voltadas ao público adulto. O supervisor, em uma das conversas, declarou estar disponível um vasto acervo técnico e literário nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, lugar não frequentado pelos profissionais da escola ou por ele próprio, que, conforme foi detectado, não possuía arraigado hábito de leitura literária, restringindo-se a publicações que versassem a respeito de seus interesses profissionais. O único profissional entrevistado que revelou hábito de leitura literária (ainda que esporádico) foi a diretora. A primeira oficina foi apresentada em dezembro de 2012, ainda sem a pretensão de um trabalho de pesquisa, meramente como atividade de formação de educadores (um convite do supervisor da escola). A partir desta experiência, decidimos por ampliar nosso trabalho de pesquisa junto a esta escola.

Ao falarmos de formação de professores e do trabalho com o ensino infantil, um outro detalhe que salta à vista é o da política pedagógica da escola “A”, uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI). O supervisor demonstrou grande envolvimento na tarefa de desestigmatizar o trabalho com o ensino infantil, enfatizando a necessidade de uma *práxis* consciente e bem elaborada por parte dos educadores. Adotava uma postura de enfrentamento e desconstrução de conceitos pré-estabelecidos, abordando temáticas relativas à identidade racial, tema transversal presente durante o último semestre de 2011 e que motivou nossos primeiros com a escola “A”. Acabamos por abordar transversalmente a questão de gênero e diversidade sexual em consonância ao tema abordado pela escola durante o primeiro semestre de 2013. Esta temática, solicitada pelo supervisor dentro dos *odús* levados aos infantes, buscava consonância com as atividades da escola. Chamamos ainda a atenção para a abordagem do supervisor, fugindo da tradicional ênfase à biologia, que marca, segundo Nardi e Quartiero (2012, s.p.) o modelo de educação sexual tradicional na escola. O Supervisor buscou refletir sobre as implicações da homoafetividade e das diferentes construções de gênero tanto quanto sobre as diversidade étnico-racial. Esta reflexão estendeu-se a cartazes, atividades de ensino, brincadeiras e conversas com alunos e professores, fatos que mostraram uma preocupação no sentido de educar para a pluralidade em seus múltiplos aspectos, tais como a diversidade sexual, racial, social, cultural e religiosa.

Em nossa pesquisa, a primeira sala de aula a ser focalizada, que chamaremos de turma “1”, tendo a frente a professora “T”, era uma turma do chamado “pré II”, com 14 alunos dos 05 aos 06 anos; um grupo, segundo avaliação do supervisor “A”, por vezes agitado, porém, com excelente desempenho. Dentre os alunos, um era incluído, diagnosticado com transtorno opositivo desafiador. A professora “T” possuía um longo histórico no ensino infantil, sua formação era o magistério, porém, recentemente, havia retornado aos bancos escolares, dedicando-se ao estudo da Pedagogia em um curso de EAD.

Durante uma conversa prévia, pudemos observar que as dificuldades da professora “T”, estavam muito mais em torno de seu desconhecimento a respeito da cultura abordada que de qualquer preconceito. A educadora, praticante da religião

evangélica, demonstrou grande interesse pelos mitos correntes no culto afro-gaúcho. Pareceu engajar-se completamente na atividade, admitindo lacunas em sua formação, demonstrando consciência de suas limitações e manifestando-se inteiramente disposta a superá-las no desenvolvimento do trabalho assumido. Ofertamos a cartela de mitos, com diversos temas centrais, dando inteira liberdade à educadora em sua escolha. “T” poderia, inclusive, solicitar outras narrativas, caso não achasse aquelas adequadas ao trabalho.

As duas escolhas iniciais da professora foram *odús* que analisavam as questões de gênero, suscitando a reflexão a respeito dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade – “Oxalá é enfeitado por Iemanjá e obrigado a vestir-se como mulher” (mito registrado na comunidade da cidade pesquisada e adaptado por nós à linguagem literária) e “Oxum faz as mulheres estéreis em represália aos homens” (PRANDI, 2001, p. 345). No primeiro, a curiosidade e a busca pelo poder e magia concernentes às mulheres leva o protagonista a travestir-se, provocando a represália da feiticeira Iemanjá. No segundo, Oxum utiliza-se de suas atribuições junto à fertilidade e à vida para estabelecer um espaço para as mulheres no universo político de seu ambiente. Ainda que feitas, segundo “T”, de maneira intuitiva, as escolhas podem denotar uma intenção de um repertório, em atenção ao trabalho da escola a respeito do gênero e da sexualidade. Durante a performance da educadora, sua desenvoltura, sobretudo na utilização do corpo como meio de comunicação e produção de significados foi marcante. Um traço significativo da *contação* de “T” foi sua atenção às descrições. Convém notar que a educadora demonstrou não ter assimilado nenhuma das rimas presentes no odu “Oxalá é enfeitado por Iemanjá e obrigado a vestir-se como mulher” (única narrativa feita com rimas), preferindo recontá-lo com seu próprio vocabulário e recursos (tal fato se repetiria em todas as experiências com os professores, denotando dificuldade de memorização das rimas e do ritmo das narrativas).

Terminada a *contação*, a professora levou os alunos a reproduzirem os mitos narrados, situação onde os infantes tiveram a liberdade de contar e recontar suas histórias. Notamos que a oportunidade de tomar para si a narrativa foi explorada com desenvoltura, na medida em que entremearam a reprodução dos *odús* apresentados com narrativas de sua própria experiência, histórias que lhes eram conhecidas (clássicos dos contos-de-fadas combinados a trechos de desenhos animados) e trabalhos marcados pela criatividade e imaginário infantis, onde pudemos avaliar o potencial de produção de sentido bem como a autonomia dos infantes na construção de narrativas próprias. Convém salientarmos que a desestabilização das atribuições de gênero, bem como a recuperação destas atribuições tradicionais agradou em muito os alunos, fato que pode ser observado em suas (re)contações e representações pictóricas. Outro elemento significativo foi a presença de animais e elementos agregados pelos alunos em seus desenhos e (re)contações, numa clara aproximação das narrativas com as fábulas tradicionais.

O principal episódio que trazemos da experiência na sala de “T” diz respeito a uma produção pictórica de “O”, uma menina de 5 anos, quando de nosso primeiro encontro. Antes mesmo da atividade de *contação*, a educadora “T” salientou a

dificuldade da menina frente à imagem do negro. Segundo “T”, qualquer alusão à palavra ou a questões raciais fazia com que a infante, que é de afro-descendente, se isolasse do grupo, em atitude circunspecta, ou buscasse a proximidade com a educadora. Porém, ao se deparar com a riqueza de detalhes e a descrição feita por “T” em sua *contação*, na medida em que parecia visualizar a figura de Iemanjá, a menina parecia se abrir, tornando-se mais espontânea. Durante a produção de desenhos, em conversa conosco, a educadora enfatizou a atitude da aluna, falando e interagindo com os outros, buscando a atenção para detalhes do seu desenho e do trabalho dos colegas, fato, segundo “T”, fora do comum no dia a dia da sala de aula.

Ao nos depararmos com o desenho produzido por “O”, imediatamente localizamos um motivo díspar da situação por ela representada. “O” afirmou ter reproduzido o encontro entre as mulheres liderado por Iemanjá – “Oxalá é enfeitado por Iemanjá e obrigado a vestir-se como mulher”. Convém notarmos que, na sua *contação*, a educadora, que se ateu sobremaneira a descrições durante sua performance, representou o encontro das personagens na praia, elemento reproduzido tanto em desenhos quanto na tarefa de (re)*contação* por parte de vários outros alunos. Porém, ao lado das figuras claramente femininas desenhadas por “O”, temos uma árvore de onde pendem cachos de uvas. “O” afirmou ter desenhado a árvore simplesmente por que gosta de uvas, nada tendo a ver, portanto, com a narrativa que tentou reproduzir. Trata-se do que Luquet (1969, p. 38) chama de “motivo evocador” pertencente ao repertório gráfico da criança. Como “O” gosta de uvas, possivelmente o desenho esteja representando algo que lhe remonta sentimentos agradáveis, de prazer. Há ainda um motivo classicamente repetido por crianças, que é o do sol, constante do repertório de “O” em seus desenhos. O destaque dado para a personagem feminina Iemanjá alude uma clara associação entre a menina negra e a personagem igualmente negra e feminina, possivelmente um empoderamento dado pela psicologia da infante.

No desenho, temos quatro figuras representando mulheres, com vários detalhes, a que Luquet (1969, p. 30) classificaria como “tipos” de um “motivo”. Vários tipos são comuns a todas as figuras representadas: o desenho do cabelo caindo para o lado a partir do topo da cabeça ocorre com todas as figuras, que possuem ainda uma mesma espécie de saia ou vestido, os braços e mãos claramente definidos ocorrem igualmente com todas as figuras, assim como o uso de uma franja que ameaça tapar o olho da personagem.

Convém, porém, notar uma diferenciação claramente estabelecida por “O”. A heroína de sua história, Iemanjá, aparece representada ao centro. É a única personagem inteiramente colorida, apesar de a infante ter tido tempo suficiente para colorir todo o desenho. A personagem aparece ainda com outros detalhes a diferenciá-la. Tem os cabelos crespos, penteados exatamente da mesma forma que “O”, em um arranjo “afro” de trancinhas, em um tom que se aproxima do tom de castanho da infante. Claramente, ao representar a heroína, “O” também tentou representar a si mesma, em uma evidente identificação com a protagonista da história. Durante sua conversa conosco, “O” pareceu vaidosa de seu penteado, falando sobre detalhes das trancinhas feitas por sua mãe. Por ocasião do segundo encontro, “O” dirigiu-se

imediatamente a nós, mostrando seu novo penteado, em pequenos coques ao redor da cabeça.

Considerando o fato de as crianças estudadas estarem no auge da fase de “esquematização representativa”, tratada por Piaget (1997, p. 77), sua simbolização encontra uma motivação diretamente ligada a fatores emocionais e da constituição de sua identidade, tendo em vista estarem, em ambiente de sala de aula, expostas a uma socialização que transcende o convívio familiar.

[...] existem outras fontes, que não a linguagem, passíveis de explicar algumas representações e uma certa esquematização representativa [no infante desta idade]. A linguagem é, necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de signos [=significantes “arbitrários” ou convencionais]. Mas, ao lado da linguagem, a criança pequena – menos socializada que a de 7 anos e sobretudo que o próprio adulto – tem necessidade de outro sistema de significantes, mais individual e mais “motivado”: os símbolos, cujas formas mais correntes na criança pequena se encontram no jogo simbólico ou de imaginação (PIAGET, 2007, p. 78, parêntese nosso).

Após nosso encontro com a turma da professora “T”, nos encontramos com a professora P. Mais jovem e com menos experiência, “P” pareceu ter um bom domínio de classe. Sua turma de “pré I” era composta por 15 alunos, de idades entre 04 e 05 anos. Uma turma menos agitada, que parecia possuir grande afeição e sintonia com a professora, que se mostrou insegura na tarefa de *contação*

Adotamos a estratégia de aumentar a auto-estima da educadora, enfatizando suas habilidades. O desconforto de “P”, que se entendia constantemente analisada e cobrada, porém, foi bastante grande. Rapidamente, percebemos os pontos fortes de “P” como contadora: seu domínio do espaço e sua voz, potente, agradável e cadenciada. Suas características positivas foram constantemente evidenciadas.

Uma grande limitação foi a do entendimento do texto por parte da educadora. “P” revelou não ter o hábito de leitura de nenhum tipo, e demonstrou grandes problemas no entendimento dos textos oferecidos. Além disso, afirmou ter treinado apenas uma única história, tendo dificuldade de assimilar outras. “P” revelou ainda ter contado com o auxílio e dedicação do supervisor, que a orientou em ensaios para a *contação*. Assim como “T”, “P” optou por “Oxalá é enfeitado por Iemanjá e obrigado a vestir-se como mulher”. A exemplo da decisão de “T”, “P” contou a história sem utilizar-se das rimas do texto original. A ênfase desta contadora, porém, foi na estrutura narrativa, dando menos atenção para aspectos descritivos. Palavras de vocabulário em *yorubá* e palavras em língua portuguesa desconhecidas pela educadora pareceram ser um obstáculo para o entendimento e assimilação da narrativa.

Em um segundo encontro, uma das narrativas selecionadas pela educadora foi “Odé é raptado por Ossaim”, momento em que a menina “S”, que possuía uma tia homossexual, pode se manifestar. A narrativa pareceu chamar muito a atenção da menina, que interrompia para falar de sua tia, “R” e sua “namorada”. Ao representar pictoricamente, pudemos perceber a ênfase dada à personagem Iemanjá. Segundo conversa com “R”, sua avó havia também ficado “brava com a tia, mas agora gostava da namorada dela” (fala de “S”). Notamos que a tia de “S”, presumivelmente, ia buscar

seguidas vezes a menina na escola, mostrando vínculo afetivo com a pequena, que a menina procurava reiterar, afirmando que “a namorada da tia é linda” (fala de “S”). Notamos que Iemanjá, associada à avó pelo vínculo familiar na fala da menina, aparece representada em maior escala, e sob a forma de uma sereia, iniciativa da pequena em sua representação, o que denota uma proximidade possível da menina com o universo da religiosidade e mítica afro-gaúcha (ver anexos).

O segundo mito escolhido foi “Xangô foge de seus perseguidores vestido de mulher” (PRANDI, 2001, p. 251). Na narrativa, Xangô, o grande e másculo guerreiro, ao visitar sua esposa Iansã, vê-se cercado por seus inimigos. A esperta rainha tem a ideia de vestir o marido com suas roupas, raspando a cabeça e fazendo-lhe uma peruca. O herói escapa de seus inimigos através do artil. A narrativa despertou forte interesse por parte dos alunos, que fizeram muitas perguntas a respeito da troca de aparência do herói e das possibilidades de um “menino” vestir-se de “mulher”, tecendo comentários a respeito de uma pessoa conhecida do grupo, aparentemente, um travesti, que chamaremos de “Y”.

As crianças que a conheciam estabeleceram vários comentários aprovativos sobre esta pessoa, por afirmarem ser “uma tia legal” (fala de vários alunos). A identificação entre a narrativa e a realidade dos infantes permitiu um longo diálogo entre infantes, educadora e pesquisador a respeito do fato de alguns sujeitos identificados como homens vestirem-se de mulher “por brincadeira” e alguns “por que tinham vontade” (definições das crianças). Mantivemos uma postura de neutralidade, apenas incentivando o diálogo entre alunos e professora a respeito do tema. Neste momento, pudemos perceber o misto de naturalidade e curiosidade que a questão trazia para os infantes e sua satisfação pelo fato de estarem conversando livremente sobre o tema no espaço da escola, o que denotou que, sob certos aspectos, a temática da diversidade era obliterada da representação de mundo produzida pela escola. Pudemos notar um sentimento de satisfação na medida em que os alunos se interrompiam constantemente buscando tomar o turno e poder falar sobre “Y”. Neste momento, foi clara a importância de uma poética que tratasse de maneira livre, sem qualquer emissão de julgamento ou sem a ênfase ou o empoderamento de um dos pólos do gênero heteronormativo na escola. Tanto a fruição poética foi alicerçada pela liberdade temática quanto a liberdade temática propiciou novas alternativas de diálogo no espaço da sala de aula.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio (LOURO, 2008, p. 22 a 23).

Aparentemente, o rumo da conversa dos infantes levou a educadora a um certo desconforto, sobretudo pela naturalidade com que os alunos falavam do tema. Ao ser entrevistada, “P” declarou insegurança sobre de possíveis retaliações por parte dos pais dos alunos. Nos dias que se seguiram à experiência, nenhuma reclamação por parte dos responsáveis pelos alunos foi registrada.

#### 4) Experiência na escola “B”

Já possuindo algum vínculo com a escola “B”, a partir do contato propiciado por ocasião de uma *contação* de histórias anterior, foi escolhido o dia para a realização da oficina, já em 2013. Inicialmente, a ideia foi de um único encontro. Porém, tendo em mente que a versão final da oficina teria a duração prevista para 3 horas, optou-se por sua realização em dois módulos, a exemplo da experiência na escola “A”. Contamos com a presença de 08 educadores e da Supervisora. A diretora, devido a compromissos, não pode comparecer. A escola “B” possuía uma excelente estrutura, com uma grande e rica biblioteca, frequentada por alunos e professores. Além disto, cada sala visitada possuía uma “caixa da leitura” com diversos livros, acessados constantemente, e a qualquer tempo, pelos alunos. Os professores apresentaram arraigado hábito de leitura, em especial de livros descritos como “Literatura Espírita” (fala dos professores) e romances de ficção.

A oficina teve início com uma problematização sobre o valor e a importância da leitura, quando foi lançada uma pergunta inicial a respeito da importância da leitura literária, ao que todos levantaram suas mãos. Após a afirmativa unânime a respeito do valor do hábito da leitura, o pesquisador buscou saber quantos dentre os professores mantinham este hábito “tão salutar”. O número de braços levantados foi bem menor, ao que o pesquisador perquiriu o motivo, obtendo a resposta, igualmente unânime, da falta de tempo. Seguindo na estrutura de perguntas e respostas, perguntamos quantas horas diárias seriam empregadas pelos educadores em frente à televisão e quantas na internet (em redes sociais, por exemplo). A média foi de duas a três horas. Este resultado, fruto de um posicionamento bastante honesto por parte dos professores, provocou uma reflexão imediata a respeito dos valores e dos hábitos da sociedade na modernidade tardia. Tentamos adotar uma postura distanciada, sem culpabilizar os educadores, apenas utilizando os dados levantados naquela pequena amostra, buscando demonstrar que um dos motivos para o fraco hábito de leitura, inclusive dentre os educadores, seria a falta de formação dos sujeitos como leitores literários.

Trouxemos ainda a noção de poesia oral, mostrando o conceito de Zumthor (1993, p. 10) sobre a performance, que estaria para a poesia oral como o livro, enquanto suporte, estaria para a poesia escrita. Foi traçada uma trajetória, desde o aparecimento da poesia na oralidade, passando pela invenção da escrita, da imprensa, até a realidade hipertextual e imediata da poesia em meio digital. Enfocamos, então, a necessidade do estabelecimento de um pacto entre contador e público, do qual emerge a

poesia oral, similar ao pacto entre escritor e leitor, do qual emerge a experiência da leitura literária.

Enfatizando a possibilidade da formação do leitor literário através da *contação* de histórias, expusemos a possibilidade da interação efetiva durante a *contação*, quando o sujeito-ouvinte, ao assumir a posição de narrador, assumiria igualmente o papel de verbalizador de sua própria trajetória e identidade. Após um intenso trabalho de aproximação dos educadores do universo das narrativas afro-gaúchas e dos mitos a que elas remetem, enfocamos a necessidade de reflexão sobre as questões identitárias de gênero, sexualidade, condição sócio-econômica, e, finalmente, raciais, passíveis de serem tratadas de maneira muito específica através dos *odús*.

Optaremos por evidenciar aqui apenas a experiência com a educadora “M”, tendo em vista o foco deste trabalho. “M” atuava há um ano na “Escola B”, trabalhando no ensino há 15 anos, tendo, segundo a supervisora, uma grande visão sobre a educação infantil, a oralidade, a expressão corporal e a socialização, além de noções do letramento inicial. Na conversa que precedeu a *contação* em sala de aula, “M” revelou seu entusiasmo com a oficina, que, segundo a educadora, “trabalhou a cultura africana aliada à história do negro sob uma perspectiva inovadora”. A turma de “M” contava, originalmente, com 23 alunos, de 4 a 5 anos, estando porém naquele dia apenas com 16, e dentre eles, uma menina incluída, de oito anos. Ao analisarmos sua performance, antes de entrarmos em aula, notamos a necessidade de um aprimoramento no trabalho da contadora. Mostramos estratégias corporais, além de salientarmos a necessidade do contato visual entre o contador de histórias e o público, sugerindo uma especial entonação, ou alguma outra estratégia que marcasse o fim da narrativa.

As histórias selecionadas foram “Iemanjá ajuda Olodumaré na criação do mundo” (PRANDI, 2001, p. 380), mito fundador que mostra Iemanjá como senhora da criação e moradora das profundezas dos mares, atuando junto a Olodumaré, senhor da vida, na criação do mundo e “Odé é raptado por Ossaim” (PRANDI, 2001, p. 120). É interessante observarmos que, ao contar, em entrevista, a narrativa que envolvia o rapto de Odé, a educadora mostrou ter imaginado Ossaim como uma figura feminina, apesar de tê-lo visto em nossa oficina como homem na exposição dos arquétipos e da mesma narrativa ter sido contada, por esta ocasião, com ênfase na condição homossexual da paixão de Ossaim. Ao perceber o equívoco, a educadora, aparentemente desagradada, suavizou os contornos amorosos de sua interpretação, de maneira a apenas mencionar Ossaim como se sentindo solitário, sem enfatizar nenhum envolvimento sexual. Habilmente, a reconfiguração de “M” transformou Ossaim em um feiticeiro mau, que prendia Odé na floresta, artimanha com a qual evitou a abordagem da questão da homossexualidade. Optamos por não interferir na interpretação da educadora, respeitando sua autonomia no trato de temáticas em sala de aula.

Após nossa conversa, iniciou-se a prática em sala de aula com uma *contação* do pesquisador. Durante a *contação*, uma criança se destacou, o menino “E”, interrompendo a contadora com comentários que denotavam um vocabulário bastante elaborado, ao dizer que “a floresta era assustadora”. Retomamos o foco da *contação*, sem deixar de dar atenção ao menino, que demonstrou uma capacidade de

argumentação bastante desenvolvida para a idade (04 anos). Com a plateia já em sintonia com a performance, inclusive com uma alegre “N”, criança incluída, que parecia, ao lado de suas tutoras, atenta a cada palavra, a educadora passou a contar a história “Iemanjá ajuda Olodumaré na criação do mundo”, aplicando com bastante eficiência as técnicas sugeridas. A professora ligou uma das suas histórias a outra, em uma excelente estratégia de associação entre as narrativas, passando a contar a lenda “Odé é raptado por Ossaim”, momento em que deu ênfase à figura de Iemanjá, omitindo a questão da homossexualidade na história. Ao final das contações, o menino “E” pediu para contar ele próprio uma história. O pesquisador permitiu que o menino fizesse sua *contação*, a história dos “Três Porquinhos”. Após este momento, várias crianças, estimuladas pela iniciativa do infante, passaram a contar histórias, repetindo os *odús* vistos e trazendo suas próprias narrativas, recebendo palmas dos colegas. Após este momento, a educadora recuperou a história de Iemanjá, trazendo duas atividades. Inicialmente, um desenho sobre uma das narrativas vistas, em seguida, uma produção que abordava a temática trazida pelos *odús* da questão racial sob vários aspectos. As crianças foram convidadas a fazer uma Iemanjá-sereia, com um rabo de peixe feito de papel dobradura e o torço formado por uma figura feminina negra, buscada em revistas, trabalho que envolvera suas famílias. Convém chamar a atenção para o fato de alguns alunos, em meio às atividades, trazerem brinquedos e livros que integravam a biblioteca e a brinquedoteca da sala. Salientamos o fato dos infantes não estabelecerem qualquer distinção entre livros e brinquedos, interagindo com eles livremente, em meio às atividades.

Trazemos novamente a atenção para o pequeno “E”, que durante o primeiro dia de apresentação, enquanto os colegas faziam seus trabalhos ou brincavam livremente, chamou o pesquisador reservadamente:

“E”: Esse era o ursinho do “E” [+] ele:...ele era mágico [o menino aperta o nariz de imagem de urso que está no cabide que prende sua mochila] .

Nós: Mas tu não é o E?

“E”: Não [+] eu sô o B [atribui outro nome masculino para si] [+] mas se eu aperto aqui no nariz dele eu sou a F [atribui um nome feminino para si] (transcrição da conversa com o menino “E”, colchetes nossos).

Após este episódio, o menino seguiu interagindo em outras mesas, que não a sua. Ao ser perquirido pela professora, demonstrou que já havia terminado, pois “era fácil”, e seguiu seu jogo, ora sendo “B” (personagem masculina), ora sendo “F” (personagem feminina), ora voltando à sua própria identidade, indignado pelos “amigos” terem “mexido em suas coisas”. A brincadeira seguiu por mais algum tempo, na flagrante tentativa do infante de atrair a atenção da educadora para sua “transformação de identidade”. “M” mostrou-se aguerrida ao ignorar o aluno, olhando para outras direções ou afastando-se dele. Notamos que a conduta do menino “E” foi tratada pela educadora como uma transgressão, na medida em que o menino insistia em apresentar-se ora como uma personagem masculina, ora como uma personagem feminina. Tal comportamento, como pudemos comprovar em conversa com a supervisora da escola “B”, já havia sido objeto de comentários por parte da educadora,

Revista Escrita

Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea/RJ CEP 22451-900 Brasil

Ano 2015. Número 20. ISSN 1679-6888.

[escrita@puc-rio.br](mailto:escrita@puc-rio.br)



incomodada com a ambiguidade presentificada nas brincadeiras do infante. Ao ser comunicada do fato, tais jogos não pareceram granjear maiores preocupações por parte da família de “E”, que, supostamente, ainda segundo a supervisora, lidava bem com as brincadeiras e o despertar do infante para as possibilidades de representação de gênero. Em nossa conversa com a educadora sobre o episódio, ela deixou claro seu desconforto com as brincadeiras do aluno.

## 5) Reflexões finais

Freire nos lembra que ensinar exige assunção da identidade cultural do outro. Para ele, é preponderante que alunos e professores assumam-se como seres históricos, pensantes, comunicantes, transformadores e criadores de sonhos. Mas salienta que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (FREIRE, 2002, p. 23 e 24).

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2002, p. 24)

Compreendemos que o debate sobre a diversidade começa por uma reflexão do professor a respeito de suas próprias origens. A partir desta reflexão, que poderá, ou não, ser levada ao contexto escolar, o professor poderá avaliar seus próprios preconceitos. A partir deste trabalho, o engajamento do educador torna-se vital na transformação do contexto escolar, onde serão negociadas as identidades.

Acreditamos que cada professor e cada professora, na sua coletividade, na ação pesquisadora da sua prática, pode estar ressignificando, implementando, enriquecendo, ampliando esse cotidiano com seu próprio repertório ou com o que ele/ela for capaz de articular. cremos que, com a nossa capacidade de ações pedagógicas críticas, criativas e “cuidantes” ativada, podemos contribuir para o processo de transformação das escolas ao incorporar fisicamente, e não só conceitualmente/racionalmente, a cultura negra no cotidiano escolar. Podemos mudar os paradigmas elitistas, eurocêtricos e, assim, influir efetivamente na construção de uma educação brasileira multicultural. (BRANDÃO, 2006, p. 11)

Há um pensamento institucionalizado entre os educadores de uma necessidade de manutenção de padrões heteronormativos como parte do ato de educação. Este pensamento pode ser percebido no momento em que conteúdos são suprimidos do universo de ensino, apesar de presentes no universo dos educandos. A escola é um local de embate de interesses e desejos exercidos por educadores, demais profissionais, familiares e alunos. Do confronto com o outro é que surgirá nossa identidade, que transcende uma mera auto-imagem. O indivíduo se identifica e é identificado pelo outro, e da interseção entre estes dois olhares, emerge a identidade

social, que permanecerá em constante negociação. Estes modelos são permitidos, e muitas vezes repetidos pelo educador, que, no falar de Coelho (2006, p. 06), não conseguem enfrentar situações que já foram naturalizadas, como a associação entre negro e marginalidade, miséria ou violência; diversidade sexual e desvio psicológico, por exemplo. São profissionais que:

Acabam por incentivar padrões estéticos e de comportamento profundamente discriminatórios, pelo simples fato de que não atentam para o caráter preconceituoso que lhes é inerente e, quando o fazem, ou não consideram ser sua atribuição intervir ou não têm a dimensão dos prejuízos que a discriminação e o preconceito acarretam à criança e ao adolescente (COELHO, 2006, p. 06).

Ao começar este trabalho, questionamos a medida em que os *odús*, narrativas míticas ainda correntes na poética oral que persiste nos terreiros do Bатуque do Rio Grande do Sul, podem representar uma possibilidade no trato com a pluralidade e a diversidade na formação do leitor infantil. Nas duas instituições aqui representadas, vimos traços do despreparo do educador frente à diversidade racial e sexual. Carecemos de um estudo mais detalhado para aquilatar o impacto destas condutas no desenvolvimento do infante, mas não temos dúvida da necessidade de uma transformação profunda no modelo atual de ensino, em uníssono às modificações já ocorridas em nossa sociedade.

Pudemos perceber que a dificuldade com a diversidade esteve, em todos os episódios aqui relatados, marcada no pensamento e nas concepções de ensino dos educadores, e não no dos alunos. Por um lado, percebemos o olhar da pequena “O”, desperto para a riqueza de sua diferença, partindo para uma postura de empoderamento na medida em que encara sua condição de menina, e, portanto, mulher, e negra, perante a sociedade, representada aqui pela micro-sociedade da sala de aula. Sua professora conseguiu vencer suas dificuldades e levar a cultura afro-gaúcha, ligada à uma religiosidade que lhe é desconhecida (a educadora se auto-classificou como evangélica) e pudemos ver o quanto sua coragem em enfrentar suas fragilidades enquanto educadora foram importantes na ação de ensino aprendizagem. Vimos ainda a alegria dos infantes por poderem falar livremente de uma diversidade que já está em seu cotidiano, ensinando a professora a vencer seus receios, inculcados por um preparo para um ensino heteronormativo. Foi inegável a maneira como o trato com o tema auxiliou a aluna “S” a ressignificar e verbalizar sua situação familiar frente à diversidade. Pensamos que experiências envolvendo esta temática em mitos afro-gaúchos possam ser preciosas, levando ao espaço do ensino infantil um assunto fracamente abordado na literatura infantil brasileira e permitindo aos alunos uma reflexão maior sobre a diversidade sexual que já está presente em suas vidas.

Já na sala de “M”, uma educadora dedicada e comprometida com sua missão frente aos alunos, percebemos que os preconceitos desta educadora limitaram sua percepção da amplitude dos horizontes do aluno. Nesta situação, tanto a poética oral quanto as brincadeiras de “E” foram narrativas desafiadoras, a questionar e instigar,

obrigando a educadora a sair de sua zona de conforto, igualmente mantenedora de uma norma que exclui a diversidade.

Aos olhos da infância, de acordo os fragmentos de nossa experiência em sala de aula aqui trazidos, as diferenças mostram-se mais como uma possibilidade de celebração da riqueza e da complexidade humana que como uma efetiva dificuldade para a compreensão do mundo. A janelas da alma de uma criança parecem lidar com muito mais facilidade com assuntos que desafiam o adulto. Sob a luz do olhar infantil, ou antes, no *axé* de *Ojú Erê*, a diferença é um tesouro. Para um *erê*, é no encontro com o outro que nossa maior riqueza – nossa complexidade e multiplicidade de afetos – pode ser compartilhada.

## Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord). **Saberes e fazeres, V-1: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, out. 2004. Disponível em < <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil – Até a emenda constitucional nº67, de 22 de dezembro de 2010**. Brasília, 22 fev. 2010. Disponível em<[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes\\_declaracao.pdf](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores**. Natal: Cronos, v. 7, n.2, julho/dezembro 2006.

CORRÊA, Norton Figueiredo. **Batuque: uma religião afro-rio-grandense em oposição à cosmovisão cristã**. SBARDELLOTTO, Moisés, JUNGES, Márcia (Ent.). 2010. Disponível em:<[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_canal=41&cod\\_noticia=14135](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_canal=41&cod_noticia=14135)> Acesso em 29 de maio de 2013.

COSTA, Deise Alves. **Experiências na aplicação da lei nº 10.639/2003: Reflexões e autocrítica**. Bagé: UNIPAMPA, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Digitalizado por Coletivo Sabotagem, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. In: Campinas: Revista Pro-Posições, vol. 19, n. 2, Unicamp, 2008.

LUQUET, George-Henri. **O desenho infantil**. Tradução Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Ed. Minho, 1969.

MIRANDA, Sheila Ferreira. **Preconceito, cultura e subjetividade: uma análise de dois posicionamentos teóricos**. S.D. Disponível em <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab\\_comp\\_let\\_123.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_comp_let_123.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

NARDI, Henrique Caetano. QUARTIERO, Eliana. **Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872012000500004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872012000500004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 abr. 2013.

ORO, Ari Pedro, org. **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice D'Amorin Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PNAD, IBGE. **O perfil das regiões, segundo a Pnad: População residente segundo raça**. 2011. Disponível em <<http://noticias.uol.com.br/infograficos/2012/09/21/o-perfil-das-regioes-segundo-a-pnad.htm>> Acesso em: 29 mar. 2013.

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

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores**. RECIFE: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª Ed. São Paulo: Global, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

## Anexos

**ANEXO 1** – Aluna “O” representa o odú “Oxalá é enfeitiçado por Iemanjá e obrigado a vestir-se como mulher”.



**ANEXO 2 (Odú composto pelo pesquisador e ofertado a professores para *contação*)**

**OXALÁ É ENFEITIÇADO POR IEMANJÁ E OBRIGADO A VESTIR-SE COMO MULHER**

Oxalá era um menino muito curioso  
de tudo gostava de estar a par  
As mulheres tinham um segredo misterioso  
Que o pequeno resolveu ir desvendar.

Eis que as mulheres se juntaram  
Na praia em secreta reunião.  
E uma mocinha lá na praia encontraram  
Disposta a participar da discussão.

A menina seguiu elas por noite e dia  
A aprender os segredos femininos  
Essa moça, disfarçada, quem diria  
Era Oxalá, nosso esperto amiguinho.

Para esperto, esperto e meio, isto é certo  
Iemanjá, líder das mulheres, desconfiada  
Convidou as moças para banhar-se ali por perto  
E foi então que desvendou a traquinada.

“Agora você já sabe nosso segredo  
A magia das mulheres foi roubada  
Mas isso não há de ficar desse jeito  
Nem toda mágica foi ensinada”

“Se gostou de vestir-se de mulher  
É melhor com a saia ter se acostumado  
Pois é assim que Oxalá irá viver  
Até meu feitiço ter quebrado”.

E foi assim que o grande Rei dos Orixás  
Sua maior lição tendo aprendido  
Segue andando, por toda parte Oxalá  
Desfilando, lindamente, seu vestido.

José Ricardo da Costa

**ANEXO 3** – Aluna “S” representa o odú “Odé é raptado por Ossaim”



**ANEXO 4 (Odú composto por Prandi, adaptado pelo pesquisador e ofertado a professores para contação)**

**ODÉ É RAPTADO POR OSSAIM\***

Odé vivia com sua mãe Iemanjá  
 e com seu irmão Ogum.  
 Ogum cultivava o campo  
 e Odé trazia caça das florestas.  
 A casa de Iemanjá era farta.  
 Mas Iemanjá tinha maus pressentimentos  
 e consultou o babalaô.  
 O adivinho lhe disse que proibisse Odé  
 de ir caçar nas matas,  
 pois Ossaim, que reinava na floresta,  
 podia aprisionar Oxé.  
 Iemanjá disse ao filho que nunca mais fosse à floresta.  
 Mas Odé, o caçador, era muito independente  
 e rejeitou os apelos da mãe.  
 Continuou indo às caçadas  
 Um dia ele encontrou Ossaim,  
 Que lhe deu de beber um preparado.  
 Odé perdeu a memória.  
 Ossaim banhou o caçador com abôs misteriosos  
 e ele ficou no mato morando com Ossaim.

Ogum não se conformava com o rapto do irmão.  
 Foi à sua procura e não descansou até encontrá-lo.  
 Finalmente livrou Odé e o trouxe de volta a casa.

Iemanjá, contudo, não perdoou o filho desobediente  
E não quis recebê-lo em casa.  
Ele voltou para as florestas,  
onde até hoje mora com Ossaim.  
Ogum, por sua vez, brigou com a mãe e foi morar na estrada.  
Iemanjá passou a sentir demais a ausência dos dois filhos,  
que ela praticamente expulsara de casa.  
Tanto chorou Iemanjá, tanto chorou,  
que suas lágrimas ganharam curso,  
se avolumaram  
e num rio Iemanjá se transformou.

\*adaptação de “Oxóssi é raptado por Ossaim” (PRANDI, 2001, p. 120 )