



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**JEAN CARLOS DA SILVA**

**A MITOLOGIA DOS ORIXÁS: O Candomblé em sala de aula através das Histórias em Quadrinhos**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

**Maio / 2025**



JEAN CARLOS DA SILVA

A MITOLOGIA DOS ORIXÁS: O Candomblé em sala de aula através das Histórias em Quadrinhos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Isaíde Bandeira da Silva

MOSSORÓ-RN  
2025

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586m Silva, Jean Carlos da  
A MITOLOGIA DOS ORIXÁS: O Candomblé em sala de aula através das Histórias em Quadrinhos. / Jean Carlos da Silva. - MOSSORÓ, 2025.  
145p.

Orientador(a): Profa. Dra. Isaide Bandeira da Silva.  
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História).  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. candomblé;. 2. cultura afro-brasileira;. 3. ensino de história;. 4. história em quadrinhos;. 5. mitologia dos orixás.. I. Silva, Isaide Bandeira da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.


JEAN CARLOS DA SILVA

A MITOLOGIA DOS ORIXÁS: O Candomblé em sala de aula através das Histórias em Quadrinhos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Mossoró-RN, 30 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA  
Data: 06/08/2025 10:32:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isaíde Bandeira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Universidade Estadual do Ceará – UECE (Orientadora)

---

Prof. Dr. André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (Examinador Interno)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Silva Santana (Examinadora Externa)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

## **AGRADECIMENTOS**

Retornar ao ambiente acadêmico após tantos anos representou, por inúmeros motivos, um grande desafio, e esta dissertação simboliza não apenas um esforço acadêmico. Portanto, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço a toda a minha família, em especial à minha esposa, Katiuscia, pela compreensão e apoio de sempre, e à minha filha, Aurora, que é o maior motivo de todas as minhas lutas. Ao meu cachorro Fidel, que, até sua partida, foi meu companheiro na solidão da escrita, tão bem enfatizada pelo professor André Seal em sala de aula.

Aos alunos e alunas do Ensino Médio da Escola Estadual Moreira Dias, que participaram das Oficinas “A mitologia dos Orixás”, transformando-as em uma experiência única e gratificante, registro minha eterna gratidão pela colaboração e pelo aprendizado.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isaíde Bandeira da Silva, agradeço pela paciência, apoio e pelos valiosos apontamentos que indicaram os caminhos a serem percorridos ao longo de toda a jornada, possibilitando a produção e a conclusão deste trabalho.

Ao colega de sala de aula Marco Cesar, pelo incentivo e pelos diálogos que contribuíram significativamente para a realização deste trabalho. Ao amigo Marcus Vinicius, pelas conversas e esclarecimentos sobre as religiões afro-brasileiras. Ao companheiro Ibero Hipólito, pela produção dos cartazes de divulgação das nossas aulas-oficina.

Agradeço ao ProfHistória pela acolhida nesse retorno ao espaço acadêmico e pelo conhecimento relevante para minha prática docente, bem como a todo o corpo docente do ProfHistória-UERN pelas contribuições à produção deste trabalho.

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador.”

(Provérbio Africano)

## RESUMO

Este trabalho teve como objeto de pesquisa a religião afro-brasileira do Candomblé e a mitologia dos orixás como temas centrais de análise. O objetivo consistiu em analisar as contribuições das histórias em quadrinhos para o fomento do conhecimento histórico sobre o Candomblé em sala de aula. Na metodologia, evidenciamos os diálogos estabelecidos com o método da observação participante, conforme Laville e Dionne (1999), e com o modelo de aula-oficina proposto por Barca (2006). A análise da HQ *O Conto dos Orixás*, de autoria do desenhista e quadrinista baiano Hugo Canuto, proporcionou o conhecimento de importantes características da religiosidade e da cultura afro-brasileira, permitindo a reflexão sobre aspectos a elas pertinentes no tempo presente, ressignificando conceitos e combatendo preconceitos. Ainda em nosso percurso metodológico, realizamos quatro aulas-oficina com alunos do Ensino Médio, as quais consistiram em encontros compostos por um intenso repertório de atividades, envolvendo aplicação de questionários, rodas de conversa e interpretação dos dados obtidos ao longo dos encontros. Nossa ação pedagógica, orientada pela valorização e habilitação das histórias em quadrinhos como fontes de saber, inseriu-se nas perspectivas que defendem a utilização de novas linguagens no ensino de História, além de favorecer a inclusão de diferentes formas de aprendizagem, respeitando os diversos perfis de educandos. A estética visual e narrativa das HQs, associada ao modelo de aulas-oficina e aos métodos de análise adotados, contribuiu para a promoção do conhecimento histórico, mediante o engajamento, a participação ativa e o protagonismo dos alunos. Tal processo resultou não apenas na aprendizagem acerca do Candomblé e da religiosidade afro-brasileira, mas também na promoção do respeito à diversidade religiosa em sala de aula e na sensibilização para a importância de compreender e respeitar as diferentes manifestações religiosas e culturais. Além da HQ *O Conto dos Orixás*, utilizamos como fontes de análise o Código Penal Brasileiro de 1890 e jornais baianos da década de 1920. Nesse percurso, dialogamos, em especial, com os seguintes teóricos: Isabel Barca (2006), François Hartog (2019) e Roger Chartier (2002). Espera-se que este trabalho contribua para o conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé, e forneça estratégias que possibilitem sua abordagem nas salas de aula de História, destacando, entre elas, o uso das histórias em quadrinhos.

**Palavras-chave:** candomblé; cultura afro-brasileira; ensino de história; história em quadrinhos; mitologia dos orixás.

## ABSTRACT

This study focused on the Afro-Brazilian religion of Candomblé and the mythology of the Orixás as its central themes of analysis. The main objective was to examine how comic books can contribute to fostering historical knowledge about Candomblé in the classroom. In the methodology, we highlighted the dialogues established with Laville and Dionne's (1999) participant observation method and Barca's (2006) workshop-class model. The analysis of the comic book *O Conto dos Orixás* (The Tale of the Orixás), created by the Bahian illustrator and comic artist Hugo Canuto, enabled us to explore important aspects of Afro-Brazilian religiosity and culture, reflecting on their relevance in the present day while re-signifying concepts and challenging prejudice. As part of our methodological process, we conducted four workshop-based classes with high school students, involving a rich set of activities such as questionnaires, group discussions, and interpretation of data gathered throughout the sessions. Our pedagogical approach, which aimed to convert and legitimize comic books as a source of knowledge, aligned with educational perspectives that advocate for the use of diverse linguistic sources in History teaching and for the inclusion of different learning styles that cater to the diverse profiles of students. The visual and narrative aesthetics of the comics, combined with the workshop model and the analytical methods adopted, contributed to the promotion of historical understanding through student engagement, active participation, and protagonism. This resulted not only in learning about Candomblé and Afro-Brazilian religiosity but also in fostering respect for religious diversity and raising awareness of the importance of understanding and respecting different religious and cultural expressions. In addition to the comic book *O Conto dos Orixás*, we also used other sources such as the 1890 Brazilian Penal Code and Bahian newspapers from the 1920s. Throughout this process, we engaged in dialogue with key theorists such as Isabel Barca (2006), François Hartog (2019), and Roger Chartier (2002). We hope this work contributes to the understanding of Afro-Brazilian religions, particularly Candomblé and provides strategies for their inclusion in history classrooms through the use of comic books.

**Keywords:** candomblé; afro-brazilian culture; history teaching; comic books; orixás mythology.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa político da África.....	30
Figura 2–	Imagem da Orixá Iemanjá .....	37
Figura 3–	Imagem do Orixá Exu .....	38
Figura 4–	Imagem da Orixá Oxum.....	39
Figura 5–	Imagem do Orixá Xangô .....	40
Figura 6–	Imagem da Orixá Iansã .....	41
Figura 7–	Imagem do Orixá Ogum.....	42
Figura 8 –	Imagem do Orixá Oxóssi.....	42
Figura 9 –	Imagem do Orixá Omulu.....	43
Figura 10 –	Imagem do Orixá Ossain.....	44
Figura 11–	Imagem do Orixá Oxumaré.....	45
Figura 12 –	Imagem do Orixá Oxalá .....	46
Figura 13 –	Imagem da Orixá Nanã .....	47
Figura 14 –	Capa da HQ o conto dos Orixás .....	75
Figura 15 –	Imagem de batalha em o conto dos orixás (2019).....	76
Figura 16 –	Releitura de Canuto para a capa da HQ Avengers#4 de Jack Kirby.....	76
Figura 17 –	Elementos estruturais de uma HQ presentes em o Conto dos Orixás .....	78
Figura 18 –	Imagem de onomatopeia representando o som de tiros .....	79
Figura 19 –	Personagem transbordando as linhas do Quadrinho (2019).....	80
Figura 20 –	Splash Page com o rei Xangô sentado em seu trono.....	80
Figura 21–	Splash Page com cena de confronto que preenche duas páginas inteiras .....	81
Figura 22 –	Orixá Oxum e a predominância da cor amarelo ouro .....	82
Figura 23 –	Criação do mundo na perspectiva Iorubá.....	83
Figura 24 –	As invasões de Ajantala e sua manada as aldeias da terra ancestral .....	84
Figura 25 –	Reprodução de uma roda de capoeira em “o Conto dos Orixás” .....	87
Figura 26 –	Imagem do Parque Pedra de Xangô, localizado na cidade de Salvador(BA) .....	88
Figura 27 –	Cartaz de divulgação da Oficina .....	91
Figura 28 –	Folder de divulgação da programação da Oficina.....	92
Figura 29 –	Aplicação do questionário para apreensão das ideias prévias dos alunos.....	94
Figura 30 –	Imagens da HQ O conto dos Orixás.....	102
Figura 31–	Manchete do Jornal baiano o imparcial de 1920.....	103

Figura 32–	Jornal baiano A Tarde de 16 de outubro de 1923 .....	104
Figura 33–	Iemanjá, Mãe d'Água .....	105
Figura 34 –	Exu guardião e mensageiro entre o Orum e Aiyê .....	106
Figura 35 –	Oxum, senhora das águas doces .....	106
Figura 36 –	Xangô senhor do fogo e do trovão .....	107
Figura 37–	Iansã, Senhora dos ventos e dos raios .....	107
Figura 38 –	Ogum, guerreiro dos metais .....	108
Figura 39 –	Criação do mundo segundo a tradição Iorubá .....	108
Figura 40 –	Instrumentos percussivos de origem africana .....	109
Figura 41 –	Produção coletiva .....	111
Figura 42–	Exu não é o diabo! .....	111
Figura 43 –	Exu mensageiro entre o Orum e o Aiyê .....	112
Figura 44 –	As HQs como fonte de conhecimento .....	113
Figura 45 –	Novos conhecimentos, novas formas de pensar o mundo .....	114
Figura 46–	Intolerância religiosa .....	115
Figura 47 –	Respeito a diversidade e a liberdade religiosa .....	116
Figura 48 –	Imposição religiosa .....	117
Figura 49 –	Conhecendo os orixás e as HQs .....	117
Figura 50 –	Aprendendo uma nova religião .....	118
Tabela 1 –	Resultado das respostas dadas pelos alunos a primeira pergunta do questionário .....	95
Tabela 2 –	Resultado as respostas dadas pelos alunos a segunda pergunta do questionário .....	97
Tabela 3 –	Resultado das respostas dadas pelos alunos a terceira pergunta do questionário .....	99
Tabela 4 –	Opinião inicial x Opinião final sobre religiões afro-brasileiras .....	120
Tabela 5 –	Conhecimento inicial x Conhecimento final sobre religiões afro-brasileiras ...	120

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OLHARES SOBRE “DECOLONIALIDADE” E “LETRAMENTO RACIAL” .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>A religião do Candomblé .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>O Panteão dos Orixás.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>As religiões afro-brasileiras: entre a colonialidade e a decolonialidade.....</b>	<b>48</b>
<b>3</b>	<b>OS ORIXÁS ATRAVÉS DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHO (HQ) .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>Um olhar histórico sobre as histórias em quadrinhos (HQs) .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>O uso da HQ na educação: desafios e possibilidades .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3</b>	<b>Ensino de história, os quadrinhos e a decolonialidade .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>O conhecimento prévio dos alunos sobre as religiões afro-brasileiras .....</b>	<b>93</b>
<b>4.2</b>	<b>A (des) construção dos alunos do ensino médio em torno dos orixás e do candomblé .....</b>	<b>100</b>
<b>4.3</b>	<b>Marcas que ficaram a partir das aulas-oficina: novas impressões dos alunos do ensino médio sobre as religiões afro-brasileiras.....</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>5.1</b>	<b>Perspectivas futuras em prol da valorização das religiões de matriz afro-brasileira por parte dos alunos.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA OFICINA .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA SONDAGEM DO CONHECIMENTO PRÉVIO.....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das religiões afro-brasileiras surgiu, justamente, das inquietações que vivenciamos diante da necessidade de fomentar, nas escolas em que lecionamos, o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Básica brasileira, bem como das dificuldades e barreiras enfrentadas na implementação de ações com esse intuito.

O cotidiano escolar não se mostrou imune à força das representações sociais que demonizam essas crenças, o que, quase sempre, gera discussões polêmicas e práticas preconceituosas e intolerantes. Essa realidade foi constatada a partir de nossa experiência como professor de História da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, à qual pertencemos como servidor efetivo desde 2006, quando ingressamos por meio de concurso público, inicialmente lecionando em escolas do Ensino Fundamental e, posteriormente, no Ensino Médio.

Embora não sejamos adeptos de nenhuma religião afro-brasileira, as experiências cotidianas vivenciadas nas escolas em que lecionamos permitiram-nos observar e experimentar situações em que a ausência de conhecimento e compreensão sobre essas tradições acarretava estranhamentos, estereótipos e preconceitos. Observamos que muitos alunos não tinham acesso a informações precisas e respeitadas sobre essas religiões, o que gerava uma visão distorcida e estereotipada. Além disso, percebemos que a falta de representatividade e de inclusão efetiva das culturas afro-brasileiras no currículo escolar e nas atividades pedagógicas contribuía para a marginalização e a exclusão desses grupos.

A insistência na abordagem dessa temática e a busca pela melhor metodologia para discuti-la estão presentes nesta pesquisa, que foi amadurecida a partir das demandas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UERN), ainda no primeiro semestre do curso, no ano de 2022, quando participamos da disciplina “Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Essa disciplina possibilitou-nos refletir sobre nossas práticas e experiências em sala de aula e ampliou nossas perspectivas sobre a temática das religiões afro-brasileiras.

Durante essas reflexões, compreendemos que as experiências pouco exitosas ao debater as religiões afro-brasileiras no ambiente escolar constituíam nosso ponto de partida e que, para alcançarmos resultados significativos, seria necessário construir novas formas de abordagem da temática, capazes de aplicar leveza e clareza quanto à sua relevância.

Foi assim que tivemos um reencontro com as histórias em quadrinhos, por meio da descoberta da obra *O Conto dos Orixás*, de autoria do desenhista baiano Hugo Canuto (2019), a qual combina a mitologia dos orixás com o universo das HQs (abreviatura de histórias em quadrinhos, terminologia que utilizaremos ao longo deste trabalho), apresentando uma linguagem clara, atrativa e fascinante.

Salientamos o termo *reencontro* porque as histórias em quadrinhos (HQs), enquanto produtos da cultura popular que estruturam narrativas por meio da junção de imagens e textos, representaram, para nós e, provavelmente, para muitos da geração que viveu a infância e a adolescência nos anos de 1980, os primeiros contatos com o universo da leitura.

Nossos primeiros contatos com as HQs ocorreram por meio da leitura de títulos populares da década de 1980, como *Recruta Zero* e *A Espada Selvagem de Conan*. No entanto, foi na adolescência e, principalmente, na juventude, que passamos a compreender que os quadrinhos são produtos culturais que se propõem a discutir temáticas presentes na sociedade. Contudo, a vida adulta e todas as exigências que essa etapa impõe fizeram-nos, ao longo do tempo, distanciar-nos das HQs e do hábito da leitura, tornando-as, pelo menos aquelas que não se extraviaram, mais um item empoeirado na estante.

Ao longo de sua trajetória, as HQs conquistaram grande popularidade e um público bastante heterogêneo, com inegável inserção no universo do entretenimento e entre as predileções infantojuvenis, consolidando-se como referências de leitura desse público em específico. Seu aspecto imagético, em harmonia com os textos, estrutura cenas sequenciais, quadro a quadro, que constroem ações e conferem vida à narrativa. A leitura desse gênero, que geralmente segue a ordem de cima para baixo e da esquerda para a direita, permite que os personagens se expressem por meio da interpretação realizada na interação com o leitor, tornando as HQs um produto cativante.

Nossa experiência docente com a temática das religiões afro-brasileiras, aliada às histórias em quadrinhos e ao Ensino de História, fundamentou a presente pesquisa, que teve como problemática norteadora analisar de que forma as HQs podem constituir-se em instrumento pedagógico para a construção do conhecimento histórico acerca das religiões afro-brasileiras e do Candomblé, junto aos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Moreira Dias, no município de Mossoró-RN, onde atuamos como docentes desde 2016.

Os objetivos específicos desta pesquisa subdividem-se em:

1. Produzir um arcabouço teórico e conceitual, dialogando com autores que se dedicaram à temática do Candomblé, das HQs e às novas perspectivas de ensino-aprendizagem em História;
2. Compreender as HQs como fonte para o ensino da História e da cultura afro-brasileira em sala de aula;
3. Executar uma aula-oficina de História com alunos do Ensino Médio para analisar a religião do Candomblé por meio da HQ *O Conto dos Orixás*;
4. Construir uma proposta pedagógica que contribua para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de História em sala de aula.

A pesquisa utilizou uma pluralidade de fontes para reunir informações e dados relevantes sobre o tema em estudo, tendo como fonte principal a HQ *O Conto dos Orixás*, que, desde o primeiro contato, revelava um potencial capaz de ressignificar e ampliar a compreensão da cultura africana e de sua influência nas religiões afro-brasileiras, em especial no Candomblé. Embora se trate de um produto destinado ao entretenimento, sua apropriação e conversão em fonte de saber para a sala de aula, mediante a aplicação de métodos de análise e interpretação, revelou-se interessante e viável.

Seu conteúdo, em consonância com a filosofia africana denominada Sankofa, que ressalta a importância de olhar para o passado e aprender com as experiências vividas, a fim de ressignificar o presente e o futuro, retoma, em sua narrativa, as cosmovisões afro-brasileiras, desafiando os estereótipos historicamente construídos acerca dos orixás. A obra integra as divindades iorubás à linguagem contemporânea das HQs de super-heróis, ressignificando símbolos e histórias que foram marginalizadas ou silenciadas ao longo do tempo.

O enaltecimento da oralidade, dos rituais e dos mitos presentes na narrativa reforça a importância da cultura africana e afro-brasileira como fonte inesgotável de sabedoria e identidade, evidenciando que, ao valorizar esses conhecimentos de forma visual e contemporânea, a HQ atua como memória viva, que não apenas preserva, mas também reinterpreta essas heranças de modo inovador e atualizado.

Para conhecer a HQ *O Conto dos Orixás* em maior profundidade, indo além de sua simples leitura, buscamos compreender os contextos históricos, culturais e sociais que influenciaram sua produção, utilizando o método desenvolvido pela professora Márcia Tavares Chico (2020), o qual adota uma abordagem abrangente das histórias em quadrinhos, ao dividir a análise em etapas que consideram tanto os recursos técnicos aplicados na produção da HQ quanto a compreensão de seus contextos interno e externo.

A análise dos recursos técnicos envolveu a identificação e interpretação dos elementos visuais e narrativos que compõem a HQ, como a estrutura das páginas, a comunicação ou linguagem visual, a caracterização dos personagens e a utilização das cores. A análise do contexto interno consistiu na compreensão da composição narrativa e da lógica interna da HQ, incluindo a identificação dos personagens, dos conflitos e das tramas, bem como a análise da forma como esses elementos se inter-relacionam. Já a análise do contexto externo considerou o contexto histórico, cultural e social em que a HQ foi criada, identificando as influências culturais, políticas e sociais que podem ter impactado sua produção, além de analisar de que maneira a obra reflete ou desafia as normas e valores da sociedade.

Para o levantamento de dados que contemplasse cada etapa sugerida pelo método, recorremos a mídias digitais, como programas de entrevistas on-line e podcasts, selecionando aqueles que continham diálogos com o autor Hugo Canuto. Podcasts como *Microfone Hiperativo* e *Folclore BR* mostraram-se essenciais, com seus arquivos de áudio e vídeo publicados em plataformas digitais, fornecendo informações valiosas acerca do processo de produção de *O Conto dos Orixás*, da trajetória e das influências do autor, bem como dos contextos culturais e sociais que influenciaram a obra.

Entre outras fontes, também recorremos às obras de autores como Vergueiro (2022), Vargas (2015), Chinen (2019), Campos (2022), Ramos (2023) e ao canal *Quadrinhos na Sarjeta*, disponível no YouTube, que promove uma abordagem acadêmica dos quadrinhos. O diálogo com esses autores proporcionou maior compreensão sobre o complexo universo das HQs, considerando sua história, seus gêneros, estruturas e recursos técnicos. A obra *Arte Sequencial*, de autoria de Will Eisner (1989), foi fundamental para a análise do conceito de histórias em quadrinhos, abrindo possibilidades para outras perspectivas e definições apresentadas por diferentes autores.

Além disso, consultamos dissertações e teses que abordam a relação entre HQs e Educação, como os trabalhos de Vilela (2012), Paiva (2016) e Bertolino (2020).

A partir dos apontamentos presentes na HQ *O Conto dos Orixás* sobre o Candomblé, buscamos aprofundamento teórico por meio de autores como Prandi (2001), Nogueira (2020), Sodré (2010), Borges (2019), Santos (2009), entre outros, que contribuíram para o aprimoramento da compreensão acerca das religiões de matriz afro-brasileira e dos processos históricos que fundamentaram sua marginalização. Esse embasamento foi fundamental para delimitar a pesquisa, garantindo maior objetividade e atenção aos aspectos temáticos e ao recorte temporal propostos.

No que se refere à delimitação temática, ressalta-se que, em reconhecimento da abrangência, das especificidades e das complexidades atribuídas ao termo "afro-brasileiro", adotou-se como recorte temático a religião afro-brasileira do Candomblé de Ketu, de origem iorubá. Entre as denominadas nações do Candomblé de Ketu, de Angola/Banto e de Jeje-Fon, é a nação de Ketu que utiliza o termo "orixá" para identificar suas divindades.

Quanto ao recorte temporal, a pesquisa limitou-se à compreensão das percepções dos alunos sobre o Candomblé no tempo presente, considerando as duas primeiras décadas do século XXI. Todavia, o reconhecimento de que diversas representações que contribuíram para a criminalização e a perseguição ao Candomblé e aos seus adeptos foram gestadas no passado e atravessaram o tempo, preservando permanências e incorporando transformações, demandou o necessário retorno ao contexto histórico da Primeira República Brasileira (1889–1930). Nesse período, o controle social sobre a população negra, já vigente durante o Império, manteve-se respaldado por instrumentos legais e pela promulgação de um conjunto normativo que criminalizava as formas de existência e de religiosidade dessa população.

Tendo como lócus de pesquisa o ambiente da sala de aula, adotou-se a metodologia das aulas-oficina, fundamentada no modelo proposto por Barca (2004), que fomentou a análise das potencialidades contidas na relação entre o ensino de História e as histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no contexto da Educação Básica. Essa perspectiva compreende o aluno como sujeito protagonista no processo de construção do conhecimento histórico, ao refletir sobre as apropriações e representações elaboradas a partir da HQ e ao considerar como tais experiências podem contribuir para o desenvolvimento de um saber histórico que promova posicionamentos críticos e participativos em relação ao tema.

A metodologia, em sua aplicação prática, estruturou-se em três etapas principais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na etapa introdutória, apresentou-se o tema e os objetivos das aulas, além da aplicação de questionários e da realização de rodas de conversa, as quais possibilitaram a coleta de dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das religiões afro-brasileiras e do Candomblé, dados esses que subsidiaram o planejamento da etapa seguinte.

A etapa de desenvolvimento consistiu na realização de atividades práticas, discussões de ideias e análise de fontes históricas, as quais foram compreendidas como objetos e sujeitos portadores de discursos, contextos e intencionalidades.

Ainda que o foco principal estivesse voltado às percepções e apropriações dos alunos sobre o Candomblé no tempo presente, o reconhecimento de que as representações que historicamente fundamentaram a criminalização e a perseguição ao Candomblé e aos seus



praticantes foram forjadas no passado e atravessaram o tempo, com permanências e transformações, exigiu o retorno ao contexto histórico da Primeira República Brasileira (1889–1930). Nesse período, os mecanismos de controle exercidos sobre a população negra, já existentes no período imperial, permaneceram respaldados por dispositivos legais e por um arcabouço jurídico que criminalizava os modos de vida e as expressões religiosas dessa população.

Entre os exemplos dessa legislação, destaca-se, como fonte histórica, o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, que substituiu normas herdadas do período monárquico e que, por meio dos artigos 156, 157 e 158, contidos no Capítulo III, contribuiu para a perseguição e criminalização das religiões afro-brasileiras.

Além disso, foram analisados jornais produzidos no contexto da Primeira República Brasileira, com o objetivo de compreender a relação entre o Estado e as religiões afro-brasileiras. Esses periódicos frequentemente publicavam artigos e reportagens que refletiam a visão da época sobre tais manifestações religiosas, muitas vezes apresentando-as como "selvagens" ou "atrasadas".

A análise conjunta do Código Penal de 1890 e dos jornais da época possibilitou compreender de forma mais ampla a maneira como as religiões afro-brasileiras eram representadas e tratadas pela sociedade brasileira, revelando como as práticas religiosas de origem africana eram, à época, interpretadas como uma ameaça à ordem social e política vigente.

Este estudo fundamentou-se nos conceitos de representação e apropriação sob a perspectiva do teórico Roger Chartier (1990), fundamentais para a análise do modo como os alunos se apropriaram da HQ O Conto dos Orixás e representaram a cultura afro-brasileira e o Candomblé durante a aula-oficina. Também se dialogou com o conceito de tempo presente, a partir de Hartog (2012) e sua categoria heurística denominado “regime de historicidade” ou “presentismo”, que compreende o tempo presente como o único tempo socialmente relevante.

Na etapa de conclusão, foram sistematizados os resultados da dinâmica, solicitando-se aos alunos a produção de desenhos que expressassem suas aprendizagens acerca do Candomblé e das religiões afro-brasileiras, revelando, assim, o potencial das HQs como fontes pedagógicas.

Do ponto de vista estrutural, esta dissertação está organizada em quatro seções que dialogam entre si, visando à concretização dos objetivos propostos.

Na primeira seção, correspondente à Introdução deste trabalho que ora se apresenta, são expostos o tema e as justificativas para a realização da pesquisa, além da explicitação dos

objetivos, das questões norteadoras e da estrutura da dissertação, oferecendo uma visão geral dos conteúdos abordados nas seções subsequentes.

Na segunda seção, intitulada Olhares sobre Colonialidade e Letramento Racial, são explorados conceitos fundamentais como decolonialidade, letramento racial e Candomblé, com destaque para o panteão dos orixás. A decolonialidade foi abordada como uma perspectiva crítica que visa romper com as estruturas herdadas da colonização, enquanto o letramento racial foi discutido como uma ferramenta de compreensão e enfrentamento do racismo. Em seguida, apresenta-se a religião do Candomblé, explorando sua história, práticas e significado cultural, com ênfase no panteão dos orixás e sua importância na cosmologia afro-brasileira.

Na terceira seção, denominada Os Orixás através de uma História em Quadrinhos, analisou-se o conceito de HQ e sua relação com a educação, destacando o potencial dos quadrinhos como ferramenta pedagógica. Também foi apresentada uma análise detalhada da HQ O Conto dos Orixás, examinando-se como essa obra representa a mitologia iorubá e seus orixás. A análise contemplou elementos como narrativa, contexto, ilustrações, recursos técnicos e a forma como a HQ contribui para a compreensão da cultura afro-brasileira e do Candomblé.

Na quarta seção, intitulada A Mitologia do Candomblé: o Candomblé em Sala de Aula por meio das Histórias em Quadrinhos, discorre-se sobre a realização de uma aula-oficina que utilizou a HQ O Conto dos Orixás como ferramenta de promoção do conhecimento histórico junto aos alunos. A aula-oficina foi planejada para estimular a reflexão e o diálogo sobre a cultura afro-brasileira e o Candomblé, além de desenvolver habilidades críticas e criativas nos estudantes.

A quinta seção corresponde às Considerações Finais, nas quais se apresenta uma análise geral das aulas-oficina, observando-se que as HQs podem configurar-se como ferramenta eficaz para o ensino de História e que a HQ O Conto dos Orixás constitui-se como obra relevante para a construção do conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras e o Candomblé em sala de aula.

A relevância desta pesquisa consiste em fornecer suporte teórico e metodológico que viabilize o trabalho em sala de aula no Ensino Médio, abordando a temática da religiosidade e da cultura afro-brasileira presente no Candomblé, a partir de perspectivas pedagógicas não convencionais, como o uso das HQs. Trata-se, ainda, de uma proposta metodológica que contribui para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar, colaborando com o fortalecimento de uma visão decolonial e antirracista do ensino de História.

Abordar as raízes afro-brasileiras em sala de aula requer a apropriação de outras perspectivas pedagógicas que reorientem o processo educativo em termos epistemológicos e

que provoquem questionamentos e rupturas em relação ao pensamento eurocêntrico, historicamente hegemônico na formação escolar e acadêmica. É necessário redirecionar o olhar para outros saberes que valorizem a ancestralidade africana, conferindo-lhe a devida atenção e o merecido espaço nas práticas de ensino e aprendizagem.

## 2 OLHARES SOBRE “DECOLONIALIDADE” E “LETRAMENTO RACIAL”

A sociedade brasileira é marcada pela diversidade étnica e pela pluralidade cultural que compõem seu povo. Historicamente, o Brasil constitui-se como um país que carrega o multiculturalismo em sua formação, resultante da cultura indígena dos povos originários, da cultura africana dos diversos povos escravizados e trazidos para o território brasileiro e da cultura europeia dos colonizadores portugueses.

É perceptível, entretanto, que essa diversidade não se encontra representada de forma efetiva nos diversos espaços que estruturam a sociedade e o Estado brasileiros, especialmente nos ambientes considerados estratégicos, responsáveis por definir os rumos políticos, jurídicos, educacionais e econômicos do país. Sobre esse privilégio e a predominância branca nesses espaços, Bento (2019, p. 9) pontua que “nos altos postos de empresas, universidades, do poder público, enfim, em todas as esferas sociais, temos, ao que parece, uma cota não explicitada de 100% para brancos”.

Compreende-se que a subalternização e a invisibilidade referidas anteriormente e vivenciadas na contemporaneidade em relação aos povos negro e indígena se constituíram em um processo histórico marcado pela colonização dos povos latino-americanos, a qual estabeleceu novas relações de poder que reverberaram nas mais diversas dimensões da sociabilidade, seja cultural, econômica, política ou social, e que perduram para além do fim formal da colonização.

O conceito de decolonialidade emerge no final do século XX e início do século XXI, a partir do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, composto por intelectuais do contexto latino-americano, que tinham entre suas referências os estudos de Frantz Fanon<sup>1</sup> sobre o colonialismo, além dos estudos pós-coloniais e dos estudos subalternos. Entretanto, esses autores compartilhavam o entendimento de que, para compreender o colonialismo e seus efeitos na América Latina, seria necessário analisá-lo por meio de conceitos e categorias próprias e adequadas à realidade desse contexto.

Ao tratar da constituição do referido grupo de estudos, Ballestrin (2013) ressalta que, embora os estudos pós-coloniais e subalternos tenham influenciado os autores latino-americanos, estes também os criticaram, por entenderem que tais perspectivas não romperam integralmente com os referenciais teóricos eurocêntricos.

---

<sup>1</sup> Nascido na Ilha da Martinica no Caribe, Frantz Fanon foi autor de obras como “Os Condenados da Terra” e “Pele Negra, Máscaras Brancas”, onde a partir das suas áreas de formação, a filosofia e a psiquiatria, analisou o colonialismo, apontando que o processo colonial para além sua exploração territorial e econômica, foi um regime que afetou a subjetividade dos povos das áreas colonizadas.

A partir da afirmação da autora, compreende-se que o entendimento de analisar as relações resultantes do colonialismo na América Latina, por meio da construção e utilização de categorias próprias, tem como cerne o rompimento com a ideia de um conhecimento universal emanado a partir da ótica dos grandes centros, possibilitando, assim, outras leituras que compartilham “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (Ballestrin, 2013, p. 99).

Um dos conceitos referenciais, que parece ser o ponto de partida dos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, é o conceito de colonialidade, abordado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), com o intuito de diferenciá-lo do conceito de colonialismo e de ressaltar sua relação com a ideia de modernidade construída pelos europeus, servindo, portanto, como lente para a leitura e análise dos valores e práticas do colonialismo que transcenderam seu período histórico.

Essa distinção entre os dois termos é fundamental para a compreensão da perspectiva produzida pelo grupo em relação à América Latina e imprescindível para o entendimento da proposta decolonial.

O colonialismo europeu que subjogou a América Latina constituiu um período histórico e formal, cujo marco inicial remonta ao ano de 1492, com o processo de conquistas marítimas, a delimitação de fronteiras e o estabelecimento da relação de subordinação entre metrópole e colônia, que oficialmente se encerra com os processos de independência dessas colônias. No caso brasileiro, a colonização teve início com o predomínio de Portugal no século XVI e encerrou-se formalmente nas primeiras décadas do século XIX, mais precisamente em 7 de setembro de 1822.

Na definição de colonialismo, Torres (2022) afirma que esse fenômeno “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside em poder de outro povo ou nação, o que constitui tal nação em um império” (Torres, 2022, p. 14).

Já Quijano (2005) destaca que o colonialismo inseriu a América no centro de um processo de mudanças que culminou em um novo padrão de poder mundial, caracterizado e organizado sob dois aspectos fundamentais. Primeiro, instituiu o elemento “raça” como fator de classificação e criação de novas identidades, além de legitimar a dominação e subjugação de outros povos, subordinando-os ao desenvolvimento econômico europeu, especialmente da Europa Ocidental. Segundo, mobilizou todas as formas de controle do trabalho e da produção sob a dinâmica do capitalismo moderno e mundial.

Destaca-se, conforme apontam esses autores, que, embora o processo de conquista e dominação colonial tenha tido uma intencionalidade eminentemente econômica, nele se instituiu também uma base simbólica e ideológica que orientou e legitimou as ações dos europeus em suas conquistas, perpetuando-se para além das fronteiras materiais e cronológicas.

Essa base simbólica e ideológica é denominada colonialidade, que, segundo Quijano (2005), expressa a ideia de que o processo civilizatório europeu ocidental e suas implicações nas dimensões econômica e política tornaram-se modelo universal, tomado como parâmetro de civilidade, modernidade e racionalidade para o restante do mundo. A partir disso, construíram-se relações e estruturas de hierarquias que se estendem para além do colonialismo histórico e, na atualidade, refletem-se nas relações de poder, nos processos de produção do saber e na maneira como se enxerga o outro.

Com base nos apontamentos de Quijano (2005), o semiólogo argentino Walter Mignolo (2017) descreve a colonialidade como parte constituinte e oculta da modernidade<sup>2</sup>, considerando-a uma “complexa narrativa” elaborada pelo europeu ocidental, que se apresenta como representação do desenvolvimento, da civilização e do progresso. Entretanto, em sua essência, essa modernidade carrega uma perspectiva eurocêntrica que reconhece exclusivamente a Europa Ocidental como detentora dessas características, sendo necessário, portanto, expandi-las para o restante do mundo.

Nesse sentido, com base no diálogo estabelecido com os autores supracitados, entende-se que, ao invadir, ocupar e dominar as terras que viriam a se tornar a América<sup>3</sup>, o europeu interpretou o que encontrou a partir de suas subjetividades, permeadas por uma perspectiva binária que dividia o mundo e os fenômenos entre bem e mal, inferior e superior, civilizado e não civilizado.

Ao consolidar o colonialismo, mobilizou categorias, como a ideia de modernidade, que fundamentaram o pensamento colonial, posicionando a Europa e o europeu como centro do mundo, no qual seus valores, saberes e crenças ocupavam o topo de uma hierarquia de referências. Em contrapartida, todas as demais formas de pensamento, crença e cultura não

---

<sup>2</sup> Sobre o entendimento de modernidade, Dussel (2005, p.28) a descreve enquanto criação ideológica europeia que se iniciou com as conquistas marítimas ibéricas, marcando a naturalização deste continente, antes uma região periférica diante do mundo turco-muçulmano, como a herdeira da cultura greco-romana e que está Europa da modernidade usa “a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma vantagem comparativa determinante com relação a suas antigas culturas antagonicas (turco-muçulmana etc.)”.

<sup>3</sup> Mignolo (2017, p.04) ressalta que “a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”.

europeias foram inferiorizadas, transformando o conhecimento ocidental em “uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental” (Mignolo, 2017, p. 8).

A colonialidade, portanto, representa esse repertório simbólico configurado a partir do colonialismo e que a ele sobreviveu, sendo internalizado, perpetuado e continuando a orientar nossas práticas e percepções de mundo. A conquista europeia, para além do uso das armas de fogo e da exploração econômica, constituiu também uma conquista cognitiva, que delegou ao mundo pós-colonial uma perspectiva eurocêntrica, presente nas dimensões social, política, econômica, educacional e cultural.

A partir do diagnóstico da colonialidade, compreendida como uma estrutura de pensamento ainda vigente em nosso tempo, os teóricos latino-americanos vinculados aos estudos Modernidade/Colonialidade defendem que o colonialismo persiste por outras vias e que, para destituí-lo de nossas práticas, percepções e relações cotidianas, é necessário construir outro pensamento e outras práticas, capazes de promover o rompimento com o que a colonialidade representa. Esse pensamento e essas práticas constituem a decolonialidade.

Na formulação do termo *decolonial*, sem o “s”, Wash (2017) esclarece que a exclusão dessa letra carrega o seguinte propósito:

Estabelecer uma distinção em relação ao significado, em espanhol, do prefixo *des-* e o que pode ser entendido como um simples desmontar, desfazer ou reverter do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um momento não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Com esse jogo linguístico, busco evidenciar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posições, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O *decolonial* denota, então, um caminho de luta contínua, em que é possível identificar, tornar visíveis e favorecer “lugares” de exterioridade e construções alternativas. (Wash, 2017, p. 12).

Com essa proposição, a autora reforça a impossibilidade de negar a colonialidade, exigindo que o ponto de partida seja o reconhecimento da herança colonial presente em nossas relações cotidianas e, a partir disso, a adoção de uma posição que redimensione as perspectivas para além da colonialidade.

Destaca-se que os conceitos, em sua relação e aplicabilidade ao mundo concreto, conferem a este significados e sentidos que são determinantes nas formas pelas quais os indivíduos constroem suas relações coletivas e interagem com a realidade que os cerca. Como produtos culturais de um determinado contexto histórico, os conceitos estão suscetíveis a reelaborações e ressignificações, podendo, em certas circunstâncias, ser alterados em seu sentido original e histórico ou, ainda, contribuir para o desdobramento de um conceito antagônico.

Compreende-se que a decolonialidade emerge como um olhar emancipatório a partir da perspectiva dos povos colonizados, no qual pensar a ruptura com a realidade produzida e herdada do passado colonial e histórico constitui condição fundamental.

De acordo com Mignolo (2017), a decolonialidade, ou o pensamento decolonial, consiste em “um inevitável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico” (Mignolo, 2017, p. 6).

Como movimento de resistência à permanência das práticas e soluções coloniais, a decolonialidade exige o esforço de pensar outras maneiras de existir, de sentir e de interpretar o mundo, que não sejam condicionadas pela perspectiva europeia. Trata-se de estilhaçar a lógica que posicionou a Europa e seu pensamento em um lugar de superioridade em relação às demais formas de perceber o mundo. Significa nivelar as perspectivas, conferindo visibilidade e autonomia a outras culturas e formas de expressão social, religiosa, econômica e política, que ao longo dos séculos foram silenciadas e subalternizadas. Propõe-se, assim, uma apropriação da história pela ótica dos colonizados, subvertendo a lógica dominante e universalizada que impõe a história da Europa como se esta fosse, ou representasse, a história de toda a humanidade.

Um dos apontamentos relevantes dos autores decoloniais é o de que a categoria "raça" constituiu-se como um dos fundamentos centrais da lógica colonial, sendo mobilizada para configurar as relações estabelecidas na América Latina entre colonizadores e colonizados, relações essas que ainda se manifestam na contemporaneidade sob a forma da colonialidade.

Segundo Quijano (2005), a ideia de raça:

Em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que, desde muito cedo, foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu, na América, identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e, mais tarde, europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E, na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, sendo constitutivas delas e, conseqüentemente, do padrão de dominação que se impunha. (Quijano, 2005, p. 117).

A mobilização da categoria "raça" no contexto do colonialismo, com a finalidade de classificar e hierarquizar as sociedades humanas, tornou-se central na elaboração das relações que se originaram nesse espaço-tempo, na medida em que foi bem-sucedida ao estabelecer perspectivas que definiram a condição de superioridade e inferioridade entre colonizadores e



colonizados. O fenótipo da pele tornou-se o principal elemento evidenciador dessa distinção, permitindo a desumanização dos povos e sociedades considerados inferiores, o que contribuiu para destituí-los de elementos constitutivos de suas identidades, como culturas, crenças, línguas, estruturas sociais, entre outros. Esses elementos foram gradativamente substituídos pelo modelo civilizatório característico do colonizador europeu ocidental, instituindo uma estrutura de opressão e dominação que orientou as hierarquias e as relações em diversas esferas do convívio humano.

Sobre esse aspecto, Quijano (2005) destaca que a categoria "raça" articulou-se a outras formas universais de dominação e hierarquização, citando, como exemplo, as relações intersexuais ou de gênero, além de ter produzido uma divisão racial do trabalho no capitalismo mundial, em que os lugares e papéis designados aos indivíduos estão diretamente relacionados à cor da pele.

No contexto brasileiro, toda essa imposição de mundo, elaborada sob a ótica do colonizador europeu, projetou sobre os colonizados uma nova perspectiva de organização econômica, política e social, interferindo diretamente na constituição das subjetividades e na forma de interação com o outro. Esse processo educou o colonizado para uma relação étnico-racial estruturada no racismo e na discriminação racial, os quais se naturalizaram e se institucionalizaram ao longo do tempo, integrando-se ao conjunto das instituições e atividades humanas.

Nesse sentido, compreende-se como necessária uma reeducação nas relações étnico-raciais, que permita o enfrentamento da perspectiva construída sob a ótica eurocêntrica, a qual criou e naturalizou a realidade racializada, garantindo privilégios à população branca. Essa reeducação deve expor o racismo presente no cotidiano, mesmo em suas formas mais sutis, e empoderar os indivíduos para o combate e a eliminação desse fenômeno.

A esse respeito, identificam-se em diferentes autores a compreensão de que essa reeducação não implica o abandono do conceito de "raça", mas, sim, sua resignificação afirmativa, considerando que o racismo que estrutura as sociedades latino-americanas se originou exatamente da mobilização desse conceito para classificar, marcar e inferiorizar negativamente os indivíduos negros.

Sobre esse aspecto, Gomes (2017) afirma que não se trata de abolir ou renunciar ao conceito de "raça", mas de resignificá-lo de forma afirmativa, evidenciando, primeiramente, que sua construção opera no contexto das relações de poder, no qual se estabelece uma interpretação negativa de determinadas corporeidades, enquanto outras são colocadas como padrão universal. A partir dessa compreensão, cabe buscar formas de romper com as

representações negativas e distorcidas, historicamente naturalizadas, sobre a população negra, sua história, cultura e crenças, promovendo, assim, uma leitura afirmativa que a reposicione socialmente, retirando-a do lugar de inferioridade em que foi historicamente colocada, valorizando sua experiência, trajetória e contribuições para a sociedade.

Nesse mesmo entendimento, Schucman (2012) expõe que:

Essa categorização, a meu ver, é necessária tanto para a implementação de políticas públicas quanto para o reconhecimento positivo da população negra brasileira, pois, se esta população é discriminada através da categoria raça — e, portanto, do racismo, esta mesma categoria é a única capaz de unificá-la. As ações afirmativas, como as cotas, cumprem, dessa forma, um objetivo estratégico duplo. Em primeiro plano, elas têm a função de compensar e corrigir as desigualdades de acesso aos bens públicos; e, em segundo plano, favorecem o processo de construção da identidade racial dos negros, fortalecendo a mobilização e a constituição das vítimas do racismo brasileiro como sujeitos políticos. Dessa forma, usar a categoria “raça” na luta antirracista significa dizer que, se os negros brasileiros são discriminados por seus traços físicos e pela cor da pele, deve-se pensar em uma articulação política em torno da negritude, de forma que as mesmas características, que hoje são objeto de preconceito, sejam ressignificadas positivamente e se tornem fonte de reparação social. (Schucman, 2012, p. 37).

Se a categoria "raça" serviu historicamente para diferenciar, inferiorizar e subalternizar a população negra, é justamente a partir de sua mobilização ressignificada de maneira afirmativa e deslocada do debate biológico para o campo cultural, social e político que se deve construir as ações voltadas à promoção de práticas antirracistas e de uma nova perspectiva nas relações raciais. Tal mobilização implica ressignificar positivamente a história e a trajetória do povo negro, suas crenças, estética e cultura, como forma de enfrentamento ao racismo que atravessa e estrutura as relações sociais.

Nessa perspectiva, torna-se essencial e necessário abordar o letramento racial como um caminho viável para ressignificar as relações étnico-raciais e fornecer aos indivíduos os conhecimentos que os levem à compreensão do racismo enquanto uma construção histórica, capacitando-os a identificá-lo em suas mais diversas manifestações sejam elas estruturais, institucionais, recreativas, entre outras, além de reconhecê-lo tanto nas práticas do outro quanto em si mesmos, exigindo mudanças comportamentais e o comprometimento com uma postura antirracista.

É pertinente abordar a temática do letramento racial; contudo, antes, é imprescindível apresentar algumas considerações acerca do conceito de letramento, a fim de que se compreenda com clareza o que se propõe ao associá-lo às questões raciais.

O significado do termo "letramento" deve ser compreendido para além da ideia de mera capacidade de decodificação de letras e palavras, adquirida no processo de alfabetização, momento em que o indivíduo aprende o sistema linguístico no ambiente escolar. Estar

alfabetizado significa ter acesso aos códigos que possibilitam a leitura e a escrita. Já o letramento refere-se ao uso social efetivo da língua aprendida, ou seja, à capacidade de empregar a linguagem de maneira crítica e contextualizada nas práticas sociais.

De acordo com Street (2014), o letramento não deve ser compreendido apenas como uma habilidade técnica, mas, sobretudo, como uma prática social, influenciada por fatores culturais, históricos e políticos. Segundo o autor, as práticas de leitura e escrita precisam ser entendidas como parte de um contexto mais amplo de práticas sociais, em que as pessoas não apenas leem e escrevem por razões instrumentais, mas também como forma de se comunicar, de se expressar e de se posicionar no mundo.

Street (2014) também enfatiza a importância de considerar as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, como a escola, o trabalho, a família e a comunidade, ressaltando ainda a necessidade de reconhecer as relações de poder e desigualdade presentes nas práticas de letramento. Tais práticas podem tanto constituir-se em ferramentas de empoderamento quanto ser utilizadas como mecanismos de controle e dominação.

Uma das principais implicações dessa abordagem reside no entendimento de que o letramento não pode ser considerado uma habilidade neutra ou universal, mas uma prática profundamente enraizada na cultura, na identidade e na história de cada grupo social. Isso significa que as práticas de letramento podem variar significativamente de acordo com o contexto e as necessidades específicas de cada grupo, podendo tanto reforçar quanto desafiar as relações de poder presentes na sociedade.

Ser letrado, portanto, implica, para o indivíduo, a capacidade de compreender e utilizar diferentes formas de saber, de leitura e de ação nos contextos sociais específicos, mobilizando seus conhecimentos da língua escrita e estabelecendo um vínculo entre o processo de aprendizagem e o exercício da agência individual na vida prática.

O letramento assume contornos políticos e sociais na medida em que posiciona ativamente o indivíduo letrado em seu contexto social e histórico, tornando-o apto a interpretá-lo criticamente, o que lhe permite perceber os códigos sociais instituídos ao longo do tempo, identificando-os quanto à sua natureza opressora ou emancipadora e compreendendo como esses códigos compõem sua realidade social.

Remeter o conceito de letramento ao âmbito das discussões sobre as relações raciais, estruturadas na desigualdade e na hierarquização entre brancos e negros, permite o estabelecimento de meios para identificar a realidade em que o racismo se estrutura, além de possibilitar a produção de instrumentos teóricos e práticos para o enfrentamento efetivo desse fenômeno.

O conceito de letramento racial surgiu a partir dos estudos raciais no meio acadêmico estadunidense, inicialmente entre pesquisadores da área do direito e, posteriormente, expandindo-se para outras áreas das ciências humanas, como a História, a Sociologia e a Antropologia. De forma significativa, tais estudos demonstraram a preocupação das instituições de ensino superior em aprofundar a compreensão sobre o racismo e as relações raciais, com o intuito de estabelecer estratégias para seu enfrentamento.

Nesse contexto, a antropóloga afro-americana France Winddance Twine cunhou, em 2003, o termo Racial Literacy, conforme observa Ferreira (2022), com o propósito de desconstruir:

O racismo presente nas identidades raciais brancas. O caminho para essa desconstrução seria a educação, uma vez que fomos educados a partir de uma visão de mundo colonizada e embranquecida, e o racismo é uma ideologia que se pretende permanente como garantia de privilégios. Por isso, a educação é instrumento fundamental para superar as impossibilidades de construir relações mais humanizadas. (Ferreira, 2022, p. 1).

No Brasil, o termo criado por Twine (2003) foi traduzido pela psicóloga Lia Vainer Schucman (2012), em sua tese de doutorado intitulada Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Segundo a autora, Racial Literacy significa, em tradução literal, "Alfabetização Racial"; entretanto, Schucman (2012) propõe a substituição dessa expressão pelo termo "letramento racial", explicando que:

A ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária. (Schucman, 2012, p. 103).

Quanto ao significado de letramento racial, Schucman (2012) descreve, em sua tradução e adaptação, que ele pode ser compreendido como:

Um conjunto de práticas que pode ser mais bem caracterizado como uma prática de leitura uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e vocabulário racial que facilitam a discussão sobre raça, racismo e antirracismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; e (6) uma análise das formas pelas quais o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Schucman, 2012, p. 103).

Com foco central na mobilização do indivíduo e da sociedade, o letramento racial é uma ação educativa que, para além da denúncia do racismo, visa transformar os indivíduos, reeducando-os para as relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista. Tal processo fornece aos sujeitos um repertório que os capacita a interpretar códigos e práticas racistas

cotidianas, oferecendo condições de se posicionar e agir criticamente para combatê-las tanto no outro quanto em si mesmos.

Trata-se, portanto, de enfrentar o racismo modificando seus agentes, por meio da explicitação e da discussão das práticas racistas, tendo em vista a ressignificação das relações étnico-raciais e a promoção afirmativa da diversidade.

Diante do cenário exposto, esta pesquisa concentrou-se na necessidade de promover a decolonialidade das religiões de matriz afro-brasileira, em especial no que se refere ao Candomblé, como um mote para repensar e reavaliar nossos olhares e pensamentos diante do mundo contemporâneo em que estamos inseridos. Construir caminhos que subvertam a lógica judaico-cristã e eurocêntrica, promovendo a decolonialidade no campo religioso, com a consequente emancipação e valorização da diversidade religiosa livre de opressões e hierarquias implica, necessariamente, ressignificar o entendimento do sagrado, redimensionando-o para uma perspectiva de horizontalidade, que o situe em um novo plano de compreensão e de alteridade, despojando-o de seu aspecto universal, hegemônico e personificado.

No próximo subitem, aprofundaremos a análise sobre a religião do Candomblé, explorando sua história, práticas e significados.

## 2.1 A religião do Candomblé

Etimologicamente, a palavra "Candomblé" apresenta algumas interpretações distintas quanto ao seu significado. Entretanto, entre os autores com os quais dialogamos, encontram-se definições semelhantes que apontam a origem do termo "Candomblé" no vocábulo *candombe*, relacionado ao batuque e à dança dos povos escravizados<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para exemplificar, observa-se a definição apresentada por Kileuy e Oxaguiã (2009), segundo os quais o Candomblé se originou de um termo da nação Banto, *candombe*, traduzido como "dança, batuque". Esta palavra se referia às brincadeiras, festas, reuniões, festividades profanas e divinas dos negros escravizados nas senzalas, em seus momentos de folga, popularizando-se. Posteriormente, passou a denominar as liturgias que eles trouxeram de sua terra natal. Este nome se modificou e se secularizou na religião africana que floresceu no Brasil. (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p. 29). Carneiro (2019) também contribui com esse entendimento ao esclarecer que: uma das danças outrora correntes entre os escravizados, nas fazendas de café, era o *candombe*. Parece que *candombe* era o nome dado aos atabaques, pois os negros deportados do Brasil para Buenos Aires, como nos informa Bernardo Kordon, assim chamavam o tamboril africano e às danças executadas para regalo do tirano Rosas. O e (aberto) do final da palavra, que parece angolano, talvez seja o e (fechado) que comumente se acrescenta às sílabas finais das palavras nas línguas sudanesas, modificado pela prosódia baiana, que o prefere em palavras como *sapé*, *Tielé*, *roléta*. (Carneiro, 2019, p. 18).

No aspecto teológico, seu corpo litúrgico é composto de ritmos percussivos e de movimentos corporais que expressam a conexão do mundo humano com o sagrado, na busca do equilíbrio e da harmonia entre os seres humanos com a natureza.

O Candomblé é uma religião afro-brasileira que representa um elo com a ancestralidade africana, constituído de crenças, tradições e rituais oriundos da África que preservam em suas práticas, os saberes e a identidade de um povo. Segundo Kileuy e Oxaguiã (2009) é uma religião “criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravizados, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p.29) ”.

Isso significa afirmarmos que em sua formação histórica no Brasil, o candomblé está associado diretamente a experiência diaspórica africana, que a partir do século XVI até o século XIX, representou o espalhamento forçado de:

Diversos grupos étnicos e culturais, muitas vezes rivais, que foram capturados e trazidos para o Brasil como escravos. Como os bantos, que vieram de regiões atualmente conhecidas, como Angola, Congo, Guiné, Moçambique, Zaire etc. (Os primeiros deste grupo a chegar, por volta de 1559 a 1560, foram trazidos do Congo.) Os fons, provenientes do Benim, antigo Daomé. Do Togo foram trazidos os ewes. Os iorubás, de cidades da atual Nigéria, como Ilexá, Oyó, Ketu, Abeokutá, Ekiti, Ondô, Ijexá, Egbá, Egbado etc. Da região de Gana vieram os ashantis, os minas. E trouxeram com eles milênios de diferentes culturas e de religiosidades que aqui se reorganizaram, criando o candomblé (Kileuy; Oxaguiã, 2009, p.33).

Assim sendo, para analisarmos a constituição histórica do Candomblé, é fundamental compreender como estavam organizados os ritos e crenças tradicionais existentes no continente africano antes do processo de colonização, e de que maneira esses elementos foram mobilizados e adaptados no Brasil, durante o período de escravidão africana.

Ao pensarmos sobre a África, é imprescindível destacar que se trata de um continente, composto por 54 países, que carrega em sua trajetória a existência de civilizações e reinos esplendorosos. Sua configuração geográfica é marcada por ampla diversidade espacial, a qual influencia profundamente na variedade de línguas, povos, etnias, culturas e mitologias presentes em seu território, como pode ser observado no Mapa Político da África a seguir:



O Candomblé, que nasceu no Brasil por volta do século XIX e se constituiu a partir das constantes adaptações das tradições religiosas trazidas pelos africanos escravizados durante os séculos anteriores, representou uma forma de reproduzir ou ressignificar esse espaço familiar em território brasileiro<sup>5</sup>. Contudo, tal estrutura não se fundamentava mais nos laços sanguíneos, como ocorria originalmente na África, pois esses vínculos foram estrategicamente rompidos durante a diáspora, que separou e dispersou africanos de distintas etnias e famílias para vários territórios do planeta, reunindo-os, no Brasil, em um mesmo espaço: a senzala.

Nessa nova realidade, o culto às divindades ou aos santos, conforme a adaptação sincrética — firmou-se como o elo central entre homens e mulheres, conectando-os não apenas aos seus antepassados, mas também entre si, o que possibilitou a recomposição, sob novas bases, da estrutura familiar que existia no passado em África.

Segundo Lépine (2009):

Os adeptos do Candomblé reúnem-se em comunidades, os terreiros, estruturadas de acordo com as normas e a hierarquia da família de santo, onde todos os membros são unidos por uma rede de relações de parentesco religioso, que é uma transposição da família extensa africana para o plano mítico. (Lépine, 2009, p. 273).

O africano, em sua interação com a nova terra e realidade, encontrou no mundo das divindades a base para se religar ao seu passado e às suas tradições. O culto à ancestralidade e aos antepassados, elementos tão marcantes em sua cultura de origem, só se tornou possível por meio da preservação da memória legada pela família, memória essa que a escravidão tentou aniquilar.

O Candomblé, portanto, é uma religião de matriz africana que se constituiu no Brasil como um culto às divindades de origem africana, identificadas com as forças da natureza, tornando-se uma religião diretamente vinculada aos fenômenos naturais como forma de estabelecer a conexão com o sagrado. Essa concepção traz para o indivíduo, em sua trajetória espiritual, a necessidade de se reconectar com a natureza e de preservá-la.

Assim como ocorre em outras religiões, o Candomblé possui diversos elementos constitutivos que lhe são essenciais e que desempenham um papel fundamental em sua prática religiosa. Neste trabalho, abordamos três desses elementos, que estão presentes na História em Quadrinhos adotada como fonte de conhecimento sobre o Candomblé, buscando ampliar a compreensão de cada um deles por meio do diálogo com autores dedicados ao tema. São eles: o mito da criação, a oralidade e o ato de oferendar com a emulação de animais.

---

<sup>5</sup> Dentro da hierarquia da família do candomblé, existem por exemplo o pai de santo (babalorixá), a mãe de santo (Ialorixá) e os filhos de Santos.



O mito da criação, presente no corpo de crenças candomblecista, foi herdado da cultura iorubá e explica a origem do mundo humano, da natureza e do cosmos, segundo a visão dessa cultura.

De acordo com a cosmogonia do Candomblé, o mundo foi criado por um deus supremo, chamado Olorum ou Olodumaré, que representa o princípio e a força criadora da vida. Com seu poder, Olodumaré criou os Orixás e, segundo Prandi (2019), deu-lhes a incumbência de criar e governar o mundo, cabendo a Oxalá a tarefa de povoar a Terra e a Iemanjá os mares.

Os Orixás, estruturados em um panteão, são as representações desse deus supremo, manifestas na natureza, para possibilitar a conexão do indivíduo com o mundo espiritual. Cada um deles é responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana. (Prandi, 2021, p. 20).

Além disso, os Orixás, em sua mitologia, possuem características que os assemelham aos humanos, embora se expressem dentro de uma lógica cultural distinta, que muitas vezes contrasta com as concepções hegemônicas e ocidentalizadas do que se entende como certo ou errado.

Segundo Prandi (2021), na cultura iorubá:

Acredita-se que homens e mulheres descendem dos Orixás, não havendo, portanto, uma origem única, como no cristianismo. Cada um herda do Orixá de que provém suas marcas, características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos. Os Orixás vivem em luta uns contra os outros, defendem seus governos e procuram ampliar seus domínios, valendo-se de todos os artifícios e artimanhas, da intriga dissimulada à guerra aberta e sangrenta, da conquista amorosa à traição. Os Orixás alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos Orixás dos quais descendem. (Prandi, 2021, p. 24).

A crença na origem do mundo como uma criação não se restringe a um saber amparado unicamente pela fé; ela se forja a partir de práticas culturais que, em seu conjunto, representam uma visão sobre as coisas do mundo físico, buscando imprimir-lhes uma noção de princípio e de valorização da ancestralidade. O mito, em sua função de perpetuar saberes, justifica e atribui sentido às práticas religiosas, fornecendo à religião um código de conhecimentos que orienta o indivíduo em sua relação com o mundo espiritual e com a realidade que o cerca.

A religião do Candomblé parte da concepção da incompletude do ser humano e da busca constante pela compreensão do mundo em sua ligação com o sagrado. O que diferencia o Candomblé está na forma como essa busca se realiza, por meio de ritos próprios e de uma concepção religiosa e cultural específica.

Entretanto, os mitos iorubás e os saberes neles contidos, que influenciaram a formação do Candomblé brasileiro, devem ser compreendidos para além de seus preceitos estritamente

religiosos, pois carregam em suas narrativas elementos que permitem identificar ou refletir sobre comportamentos que revelam aspirações pessoais, sociais e culturais do povo africano.

Destaca-se que a explicação iorubá para o mito de origem ilustrada, em uma de suas versões, pela figura de Olodumaré como o supremo criador, e que se faz presente no Candomblé brasileiro, não é necessariamente a única. Essa explicação é formatada de acordo com a versão oral que se recebeu, o que nos remete ao segundo elemento constitutivo fundamental do Candomblé: a oralidade.

Nas religiões afro-brasileiras, a oralidade constitui o principal meio de transmissão dos mitos, rituais e tradições da ancestralidade africana, assegurando sua preservação ao longo do tempo e seu repasse de geração em geração.

Parizi (2020), em sua obra *O livro dos Orixás: África Brasil*, afirma que os mitos iorubás, que relatam as sagas dos Orixás, foram preservados e transmitidos pelos sacerdotes denominados Babalaôs ou "pais do segredo", mas que, na transição dessas crenças para o Brasil, essa figura sacerdotal não foi incorporada às práticas das religiões que cultuam as divindades iorubanas em nosso país. Essa configuração, presente no Brasil, implicou, segundo o autor, em múltiplas adaptações evolutivas das tradições africanas. (Parizi, 2020, p. 19).

A prática da oralidade como mecanismo de transmissão dos mitos relacionados à ancestralidade e às divindades sagradas africanas fez com que tais narrativas passassem por metamorfoses, adquirindo versões distintas em diferentes contextos geográficos e culturais. Esse processo de adaptação permitiu que os mitos fossem transformados de acordo com o ambiente e a cultura de cada região, o que, em muitos casos, resultou na supressão ou na ênfase de determinadas divindades e dos mitos a elas vinculados.

Ao descrever a natureza da tradição oral, Vansina (2011, p. 140) a definiu como:

Um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas.

O autor, ao abordar o lugar ocupado pela tradição oral nas sociedades africanas, enquanto forma de preservar o conhecimento que conecta o ser humano contemporâneo à sua ancestralidade, destaca o importante papel desempenhado pelos chamados Griots, responsáveis pela conservação da tradição oral africana. (Vansina, 2011, p. 141).

A tradição oral exerce, portanto, papel fundamental como instrumento de difusão de saberes, possibilitando a preservação cultural de um povo ou sociedade, revelando suas crenças, identidade, organização social, visão de mundo e os elementos que compõem e estruturam sua língua. Como exemplo de crenças transmitidas oralmente de geração em geração, podem ser

citadas as práticas da medicina popular dos curandeiros, bem como as lendas e mitos que constituem e caracterizam culturalmente determinado povo.

Ainda sobre a tradição oral, Parizi (2020, p. 21) adverte:

Privilegiar a oralidade não significa analfabetismo ou culturas iletradas. Nas muitas culturas africanas, a palavra é vista como uma força emanada do Ser Supremo; é intrinsecamente sagrada e possui caráter mágico. A palavra é uma das formas pelas quais a força vital emanada do divino comunica-se com o mundo criado (humanos, animais, plantas e minerais estão todos igualmente vivos e em condição paritária, pois manifestam essa energia divina) e, portanto, constitui-se em elemento primordial na configuração do indivíduo e do grupo.

As sociedades de tradição oral não desconhecem, necessariamente, as formas de escrita, mas organizam seus conhecimentos e relações com outras sociedades, predominantemente, com base na oralidade. Inserir no debate historiográfico a valorização da tradição oral, tão relevante para muitas sociedades, enquanto forma de imprimir sua existência no mundo e compartilhar saberes, possibilita trabalhar com um repertório cultural que se contrapõe à tradição historiográfica hegemônica, pautada exclusivamente na escrita como critério de reconhecimento da historicidade de um povo ou civilização.

O pensamento hegemônico, de base eurocêntrica, que reconhece o fazer histórico de uma sociedade apenas a partir da posse da escrita, carrega, implícita, a negação de que todos os povos e sociedades estabelecem suas interações com o tempo e o espaço, protagonizam suas próprias histórias e constroem suas trajetórias, transformando suas realidades e vivenciando experiências sociais e culturais diversas, as quais produzem memórias e saberes.

O terceiro elemento constitutivo do Candomblé são os seus rituais, que envolvem danças, músicas e ritmos percussivos, os quais assumem formatos distintos para cada Orixá, constituindo uma forma de conexão com as divindades. Entre os diversos rituais realizados no Candomblé, destacam-se as práticas de oferendas, que serão o ponto de análise neste trabalho.

O Candomblé é uma religião voltada para as questões mais essenciais da vida humana e para o equilíbrio do mundo, cuja base está nos cultos praticados há milhares de anos em território africano. Entre essas questões essenciais, a alimentação ocupa um lugar de destaque, sendo considerada uma das principais e mais sagradas necessidades humanas.

É nesse contexto que se inserem as oferendas realizadas por meio da emulação de animais, pois estas representam a cultura alimentar do povo do Candomblé, fundamentada na retribuição às divindades pelo alimento diário e pelas bênçãos alcançadas, expressando o princípio litúrgico da comunhão.

As práticas de oferendas nas religiões afro-brasileiras, frequentemente, foram alvo de polêmicas e de preconceitos no contexto da sociedade brasileira, servindo como justificativa para associar as crenças de matriz africana à feitiçaria ou à magia considerada demoníaca.

A esse respeito, Nogueira (2020, p. 51) aponta motivações racistas por trás dessas críticas:

Judeus e muçulmanos possuem abate religioso, mas não são demonizados por isso, o que evidencia o conteúdo racista por trás dessa perseguição à prática no Candomblé. Uma informação básica negada pela mídia é o fato de o abate religioso no Candomblé ser parte da alimentação tradicional das comunidades de terreiro, e não um ato sádico de tortura aos animais.

No que diz respeito à explicação histórica e cultural para a prática da imolação de animais nos terreiros, o autor esclarece que:

Uma das bases filosóficas dos terreiros se edifica na noção nagô de mercado. Aqui, não se trata de uma noção de mercado capitalista, mas de um mercado comum, social, recíproco e capaz de atender a todas as trocas necessárias para a manutenção da vida na comunidade. Quando você compra, você é o único beneficiário. Você adquire poder, é o dono de algo, pode dizer à sociedade que é só seu. Quando você troca, ambos ganham. A compra beneficia um; a troca, a ambos. No mundo nagô, o mercado existe para servir a todos que precisam fazer suas trocas e somente será desfeito quando todos da sociedade as fizerem. Em suma, o mercado existe para a manutenção da própria sociedade. Não é a sociedade que existe para o mercado; é o mercado que existe para a comunidade. Também nas oferendas às divindades africanas, em diferentes nações de Candomblé e nas demais tradições de origem africana no Brasil, a lógica é a mesma do mercado nagô, ou seja, você deve oferecer parte do que o mantém vivo, com saúde e alegria, às suas deidades. Todavia, sabemos que isso é impensável na sociedade do concreto, do apagamento de memórias ancestrais e da própria crença em algo espiritual. Nesse sentido, a sacralização e a imolação de animais às divindades ancestrais africanas nos terreiros seguem a lógica do mercado, ou seja, é preciso trocar. O que é oferecido tem a ver com a devolução de parte do que, efetivamente, mantém o povo do axé vivo. (Nogueira, 2020, p. 51-52).

O ato de oferendar na religião afro-brasileira do Candomblé só pode ser compreendido dentro de um contexto religioso, com seus desdobramentos simbólicos e culturais. A imolação de animais insere-se em uma ação ritualística de sacralização de objetos inanimados, por meio do sangue, que lhes confere vida, tornando-os receptáculos de energia e representações divinas.

Nogueira (2020, p. 53) complementa:

A sacralização por meio do abate animal é um gesto de manutenção das relações entre as forças visíveis e invisíveis da natureza enquanto uma única comunidade. Nesse momento, temos o axé força vital reforçado, restaurado, ressignificado. Temos a energia harmonizada, a vida protegida, a morte prematura afastada. A imolação é uma grande metáfora. Imola-se para agradecer às forças conscientes divinas e ancestrais pela possibilidade de ter o que comer, pela manutenção da sua vida e a dos seus, pela possibilidade de existir e ser de forma íntegra.

As oferendas foram praticadas por distintas civilizações ao longo da história, representando aspectos de suas visões religiosas e das formas de se relacionar com o sagrado.

Essa prática permanece presente no Candomblé, uma religião que historicamente sofreu a marginalização de seus ritos e formas de vivenciar a espiritualidade.

Dada a importância do Candomblé como religião afro-brasileira, é fundamental explorar o panteão dos Orixás, um dos aspectos mais fascinantes e complexos dessa tradição religiosa. Os Orixás são divindades que desempenham um papel central no Candomblé de Ketu e que estão associados a diferentes aspectos da natureza.

No próximo subtema, será tratado o panteão dos Orixás, explorando suas características, histórias e significados no contexto do Candomblé.

## **2.2 O Panteão dos Orixás**

Os Orixás são divindades das religiões afro-brasileiras, originárias da cultura iorubá, que representam forças da natureza e aspectos da vida humana, sendo cultuados em rituais e celebrações.

De acordo com Ribeiro (1996, p. 61), as divindades Orixás estão organizadas em três categorias primordiais, isto é, participaram da criação do mundo; outras são ancestrais que, por suas vidas exemplares, foram deificadas; e outras personificam forças e fenômenos naturais.

A palavra "Orixá" vem da língua iorubá e é composta por dois termos: Ori e Sá, que formam a palavra Orisá. Ori refere-se à consciência e Sá significa escolha ou opção. Assim, Orisá pode ser traduzido como "a escolha do Ori".

Segundo Parizi (2019), após a criação do mundo, Olodumaré separou-se de tudo aquilo que foi criado e deixou os Orixás como seus representantes e intermediários junto aos seres humanos. No entanto, Orixás e humanos habitam dois mundos ou dimensões distintas: o Orun, que representa o mundo espiritual dos Orixás, e o Aiyê, que corresponde ao mundo físico dos humanos. No Candomblé, ambos os mundos se conectam durante os rituais realizados nos terreiros. Essa conexão ocorre, segundo Parizi (2019, p. 65), através de Ori, a centelha original da energia divina vivendo/agindo em cada ser senciente.

Kileuy e Oxaguiã (2009, p. 92) esclarecem que o uso da palavra "Orixá" para designar uma divindade é específico da tradição iorubá, e que, no Brasil, tal termo foi adotado pelo Candomblé de nação Ketu. Nas demais nações, as divindades recebem denominações distintas na nação fon, as divindades chamam-se Voduns; e, na nação banto, recebem o nome de Inquices.

A cultura iorubá remete aos povos que habitam países africanos como Nigéria e Benim, onde os Orixás são cultuados há milhares de anos. Ao chegar ao Brasil, essa cultura passou por

adaptações, que incluíram, entre outros aspectos, o sincretismo com o catolicismo, o qual resultou na associação entre características dos Orixás e dos santos católicos.

Sobre o sincretismo, Carneiro (2019) observa que há, no Brasil, uma forma específica desse fenômeno, expressa na relação entre os Orixás e os santos católicos, além de um sincretismo que ocorreu entre os diversos povos africanos, promovendo o diálogo entre as divindades de diferentes regiões do continente africano.

No Candomblé, as iniciações aos Orixás ocorrem por meio de rituais, nos quais os iniciados recebem, em seus corpos, o Axé (palavra que, em iorubá, se escreve Asé), que representa a força ou energia específica de cada Orixá. Dessa forma, o iniciado estabelece uma ligação espiritual com o Orixá e passa a integrar sua família.

Segundo Kileuy e Oxaguiã (2009, p. 91):

Os Orixás são a base de toda a doutrina familiar e religiosa africana, são transcendentais ao homem e têm idade imemorial. Quando incorporados em seus filhos, tornam-se energia pura e palpável e retornam à Terra para juntos confraternizarem.

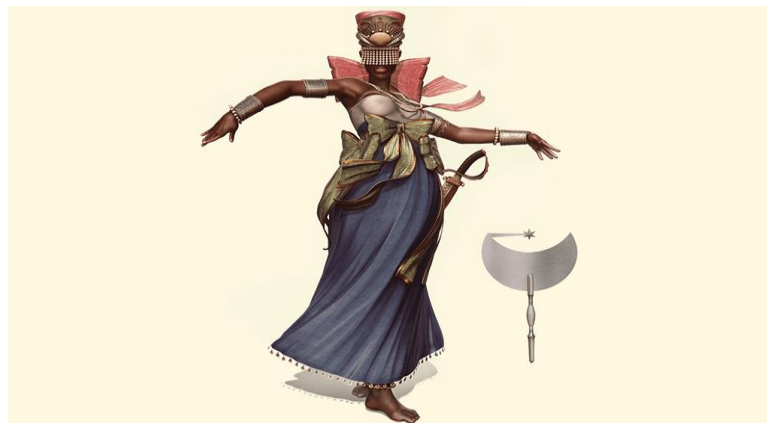
As narrativas sobre a saga, a sabedoria e as qualidades de cada divindade Orixá são transmitidas oralmente por meio dos *Itans*, que, em iorubá, significa "contos".

O povo iorubá foi o último grande grupo africano escravizado a chegar ao Brasil, trazendo consigo o culto aos Orixás, o qual, entre as diversas tradições religiosas africanas trazidas pelos povos escravizados, consolidou-se como a que exerceu maior influência no âmbito dos cultos afro-brasileiros, formando um panteão composto por divindades africanas em solo brasileiro.

A seguir, são destacados alguns dos Orixás considerados os principais dentro do panteão iorubá no Brasil:

1. Iemanjá – Conhecida como Mãe d'Água, é a divindade africana ligada aos rios e, no Brasil, aos mares.

Figura 2– Imagem da Orixá Iemanjá



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Iemanjá é a Orixá que, segundo a tradição do Candomblé brasileiro, recebeu de Olorum, o deus supremo, a responsabilidade de gerar a vida nos mares. Na tradição africana, entretanto, conforme explica Prandi (2021), os mares e oceanos são regidos pelo Orixá Olokun, que não possui culto estabelecido no Brasil.

A representação de uma divindade feminina responsável pela criação e comando dos mares suscita importantes reflexões acerca do protagonismo da mulher, especialmente quando comparada a outras mitologias, em que a soberania dos oceanos é atribuída a figuras masculinas, como o deus grego Poseidon e o romano Netuno.

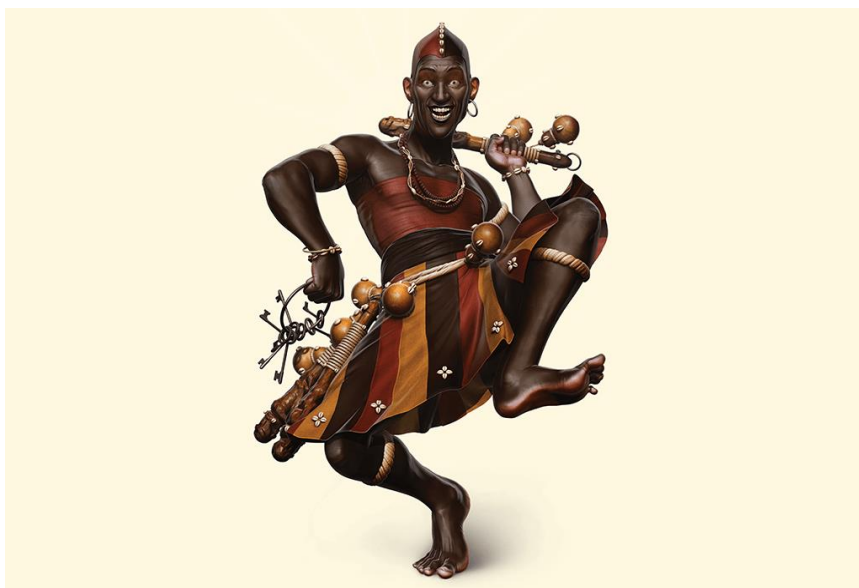
Segundo o pesquisador francês Pierre Fatumbi Verger (2011, p. 75):

No Brasil, Iemanjá foi sincretizada com Nossa Senhora da Conceição e festejada no dia 8 de dezembro. Iemanjá é frequentemente representada como uma sereia ou como uma mulher de grande beleza, com longos cabelos, vestida nas cores azul e branco. Está associada à Lua e aos mares, sendo considerada protetora de pescadores e marinheiros, além de ser reverenciada como mãe de toda a vida, relacionada à fertilidade e à abundância.

Na imagem destacada, Iemanjá aparece representada como uma mulher negra, com o rosto parcialmente coberto, usando uma coroa. Traja vestido azul e branco e carrega uma espada na cintura. Seus braços estão abertos, sugerindo movimentos corporais que remetem à dança ritualística.

2. Exu — Guardião dos caminhos e mensageiro entre o Orun e o Aiyê.

Figura 3– Imagem do Orixá Exu



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Exu, dentro do panteão iorubá, é certamente uma das divindades mais importantes, pois, tanto na cultura iorubá quanto no Candomblé brasileiro, esse Orixá representa o elo entre o mundo dos Orixás e o mundo dos seres humanos.

Segundo Prandi (2021, p. 20) Exu é o Orixá sempre presente, pois o culto de cada um dos demais Orixás depende de seu papel de mensageiro. Sem ele, Orixás e humanos não podem se comunicar.

No Brasil, Exu é frequentemente representado de maneira distorcida, o que desfigura sua real importância como mensageiro e mediador sagrado para o povo dos terreiros de Candomblé. Atribui-se a Exu, de forma equivocada, uma imagem associada ao diabo da tradição católica, conferindo-lhe feições iconográficas de uma figura com chifres e tridente nas mãos.

Sobre essa associação, Rodrigues (2002, p. 22) afirma:

Essa identificação é apenas o produto de uma influência do ensino católico. Exu é um Orixá ou santo como os outros, tem a sua confraria especial e seus adoradores. No templo ou terreiro do Gantois, o primeiro dia da grande festa é consagrado a Exu.

Nogueira (2020) destaca, ainda, que Exu é o único Orixá que não recebeu uma versão católica por meio do sincretismo, sendo alvo de um processo de diabolização que integra um projeto maior de racismo religioso, o qual visa estigmatizar e condenar todas as crenças relacionadas aos Orixás.

Na imagem destacada, Exu é representado como um homem negro, vestindo um saiote colorido nas cores preta, vermelha e amarela. Com semblante sorridente e um dos pés erguidos, a divindade segura, com uma das mãos, um bastão de madeira denominado Ogô e, com a outra, um chaveiro.

### 3. Oxum — Senhora das águas doces, rios e cachoeiras.

Figura 4— Imagem da Orixá Oxum



Fonte: <https://super.abril.com.br>



Originalmente, o nome de Oxum está associado a um rio existente na Nigéria. No entanto, com a transição dessa divindade para o Brasil, segundo Prandi (2021), Oxum perdeu sua referência direta a esse rio e passou a ter outros atributos míticos reforçados, destacando-se, entre eles, o domínio sobre o amor e a fertilidade.

Sobre o atributo da fertilidade, Verger (2011, p. 67) explica:

As mulheres que desejam ter filhos dirigem-se a Oxum, pois ela controla a fecundidade, graças aos laços mantidos com Ìyámi-Àjé (Minha Mãe Feiticeira).

Na imagem em destaque, Oxum é representada como uma mulher negra, com o rosto coberto e uma coroa na cabeça. Trajando um vestido amarelo e dourado, a Orixá segura, em uma das mãos, um leque com espelho, denominado Abebé.

4. Xangô — Possui o domínio sobre o fogo e o trovão.

Figura 5— Imagem do Orixá Xangô



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Originalmente, na África, Xangô foi o terceiro Aláàfin e rei da cidade de Oyó.

Segundo Prandi (2021, p. 22): é praticamente o patrono das religiões dos Orixás no Brasil. Associado à justiça e à guerra, esse Orixá controla as forças do trovão e do fogo.

Pelo fato de Xangô ser o Orixá que possui domínio sobre o trovão, é possível compará-lo ao deus Thor, da mitologia nórdica, que, assim como Xangô, também é conhecido como o deus do trovão. Entretanto, embora ambas as divindades compartilhem o mesmo poder mítico, recebem tratamentos distintos: Thor, deus do trovão, é retratado como herói; Xangô, deus do

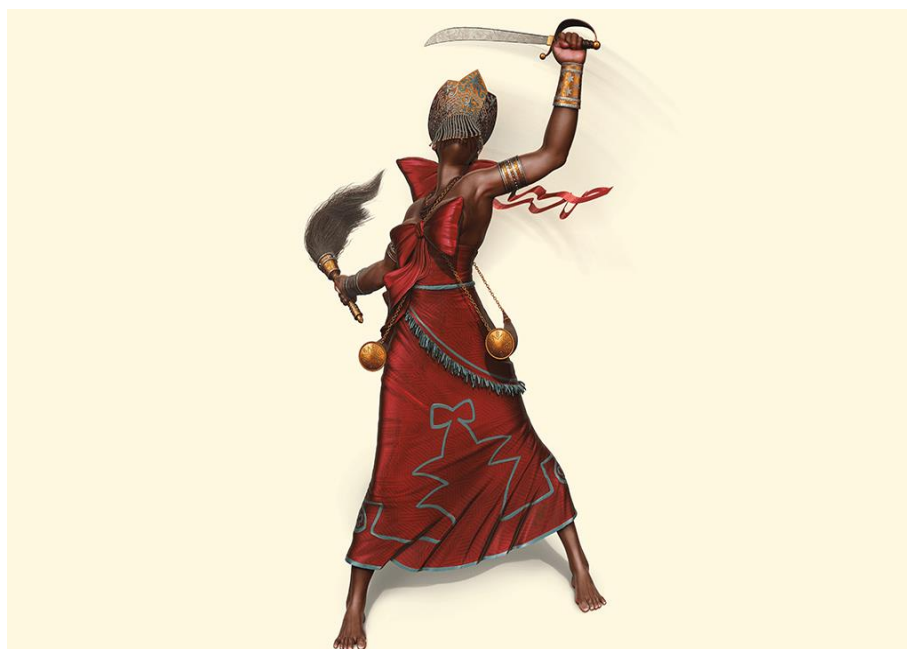
trovão, assim como outros Orixás, é frequentemente associado a elementos malignos e diabólicos no imaginário social brasileiro, fruto do racismo religioso.

Caracterizado como um homem forte, Xangô carrega um machado de duas lâminas e um raio nas mãos, conhecido como Oxé, símbolo da justiça, capaz de separar o certo do errado e a verdade da mentira. Xangô não tolera a injustiça e pune severamente aqueles que a praticam.

Na imagem em destaque, Xangô é representado como um homem negro, com uma coroa na cabeça. Trajando roupas na cor vermelha e com os olhos brilhantes, o Orixá empunha dois machados de duas lâminas, denominados Oxé, sendo um em cada mão.

##### 5. Oyá ou Iansã — Senhora dos ventos e dos raios. Esposa de Xangô.

Figura 6– Imagem da Orixá Iansã



Fonte: <https://super.abril.com.br/>

Esposa de Xangô, Iansã é uma divindade de grande importância no panteão afro-brasileiro. Segundo Prandi (2021, p. 22): Iansã dirige os ventos, as tempestades e a sensualidade feminina. É a senhora do raio e soberana dos espíritos dos mortos que caminham para outro mundo.

No Brasil, o dia dedicado ao culto de Iansã é a quarta-feira. Sobre o sincretismo dessa divindade, Verger (2011, p. 66) destaca: no Brasil, Oiá é sincretizada com Santa Bárbara.

Na imagem em destaque, a Orixá Iansã é representada como uma mulher negra, com o rosto coberto e usando uma coroa na cabeça. Traja um vestido vermelho e ergue uma espada com uma das mãos, enquanto segura, com a outra, um Orexim (abanador ritualístico).

##### 6. Ogum — Guerreiro ancestral que ensinou o trabalho com os metais.

Figura 7– Imagem do Orixá Ogum



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Na África, Ogum é o orixá da metalurgia e patrono da agricultura, mas de acordo com Prandi (2021), no Brasil foi esquecido “provavelmente porque aqui o candomblé se formou como religião urbana. ” Já Verger (2011) aponta que destituição de protetor da agricultura no Brasil, se deve que durante a escravidão, os escravizados não “possuíam interesse pessoal na abundância e na qualidade das colheitas e, sendo assim, não procuravam sua proteção neste domínio.”

Na imagem em destaque, Ogum é representado, através de um desenho preto e branco, como um homem negro com uma coroa na cabeça. Trajando um saiote, a divindade ergue uma espada com uma das mãos.

## 7. Oxóssi - Deus da caça.

Figura 8 - Imagem do Orixá Oxóssi



Fonte: <https://super.abril.com.br/>

Oxóssi é uma importante divindade do panteão iorubá, associado à caça e à justiça. Conhecido como um caçador habilidoso, Oxóssi faz uso do arco e da flecha e jamais retorna para casa sem alcançar seus objetivos.

Como grande caçador, Oxóssi possui o poder de encontrar o que está oculto, pois detém visão aguçada, agilidade e precisão, características que o tornam um aliado valioso para aqueles que buscam justiça ou desejam conquistar seus propósitos.

Segundo Verger (2011, p. 53):

O culto de Oxóssi encontra-se quase extinto na África, mas bastante difundido no Novo Mundo, tanto em Cuba como no Brasil. Na Bahia chega-se mesmo a dizer que ele foi rei de Kêto, onde outrora era cultuado.

Na imagem em destaque, Oxóssi é representado, em um desenho em preto e branco, como um homem negro, usando um chapéu e trajando um saiote. O Orixá segura um arco e uma flecha, símbolos de sua força e habilidade.

8. Omolu ou Obaluaiê — Deus da peste e das doenças da pele. É conhecido como o médico dos pobres.

Figura 9— Imagem do Orixá Omulu



Fonte: <https://super.abril.com.br>

A divindade iorubá Omolu é associada tanto à doença quanto à cura. Omolu é representado como um homem idoso, com o corpo coberto de feridas que simbolizam as doenças e enfermidades que ele controla. Embora esteja diretamente relacionado às doenças,

Omolu é amplamente reverenciado como um poderoso curandeiro, capaz tanto de infligir quanto de curar enfermidades.

Nas cerimônias e rituais, esse Orixá é homenageado com oferendas e orações. Devido à forte conexão com a terra, sua presença está associada aos cemitérios e ao submundo. Os iorubás acreditam que Omolu transita entre os reinos físico e espiritual, além de possuir o poder de purificar e curar aqueles que sofrem de doenças. Trata-se de uma divindade compassiva, que compreende o sofrimento da humanidade e oferece seus poderes de cura aos necessitados.

Verger (2011) destaca que o culto a Omolu pode ter origem em uma civilização possivelmente anterior à chamada Era do Ferro, uma vez que uma de suas características distintivas é a realização de seus rituais sem o uso de instrumentos de ferro.

Na imagem em destaque, Omolu é representado, em um desenho em preto e branco, como um homem negro, com o rosto coberto por um capuz de palha denominado Filá. Traja uma saia longa e segura, com uma das mãos, um instrumento ritualístico chamado Xaxará.

9. Ossaim — Deus das folhas e das ervas medicinais.

Figura 10– Imagem do Orixá Ossain



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Filho de Nanã, Ossaim é o senhor das folhas e das plantas, detentor de vasto conhecimento sobre suas propriedades medicinais e mágicas. É considerado o Orixá dos milagres e da cura, sendo capaz de extrair remédios de qualquer vegetação para tratar enfermidades e promover a saúde.

Segundo Verger (2011, p. 57):

Ossaim é originário de Irã, atualmente na Nigéria, perto da fronteira com o ex-Daomé.

Frequentemente descrito como um Orixá misterioso e reservado, não há muitas representações detalhadas de sua aparência nas tradições afro-brasileiras. No entanto, ele é comumente associado ao verde das folhas e da natureza, que simboliza sua profunda conexão com o mundo vegetal e seu domínio sobre as plantas e ervas.

Na imagem em destaque, Ossaim é representado, em um desenho em preto e branco, como um homem negro, com um turbante na cabeça e trajando um vestido longo. A divindade segura, com uma das mãos, um pilão ritualístico e, com a outra, uma haste denominada Opere ou Avivi.

10. Oxumaré — Deus da chuva e do arco-íris.

Figura 11– Imagem do Orixá Oxumaré



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Dentro da cultura nagô-iorubá, Oxumaré representa o arco-íris e tem a responsabilidade de regular os períodos de chuvas e estiagens. É, ao mesmo tempo, uma divindade de natureza masculina e feminina, e seu poder está diretamente associado à capacidade de transformar e modificar as coisas.

A ligação desse Orixá com a transformação decorre de sua associação com as águas, pois estas nunca estão paradas, mas em constante movimento e transformação: ora sob a forma de chuva que cai sobre a terra, germinando as sementes; ora como águas represadas em lagos; ora provocando as vazões dos rios. De acordo com Prandi (2019), o fato de Oxumaré controlar as chuvas o torna o Orixá responsável pela fertilidade e pelas boas colheitas.

Já Verger (2011, p. 65) destaca:

É, ao mesmo tempo, macho e fêmea. Esta dupla natureza aparece nas cores vermelha e azul que cercam o arco-íris. Ele representa também a riqueza, um dos benefícios mais apreciados no mundo dos iorubás.

Na imagem em destaque, Oxumaré é representado, em um desenho em preto e branco, como um homem negro, usando uma adê (coroa) na cabeça e trajando um vestido longo.

11. Oxalá — Deus da criação. É o Orixá que criou os homens e é representado de duas maneiras: Oxaguiã, jovem, e Oxalufã, velho.

Figura 12 – Imagem do Orixá Oxalá



Fonte: <https://super.abril.com.br/>

Dentre todos os Orixás, Oxalá é considerado o mais poderoso, sendo seu nome original em África Obatalá. Por ter sido o primeiro Orixá criado, foi-lhe atribuída a missão de formar o universo, todos os seres e tudo o que existe no mundo.

O pesquisador Verger (2011, p. 107) destaca:



Na Bahia, particularmente, Oxalá é considerado o maior Orixá, o mais venerável e o mais venerado. Seus adeptos usam colares de contas brancas e vestem-se, geralmente, de branco. Sexta-feira é o dia da semana consagrado a ele.

Pai e criador da humanidade, Oxalá é descrito como sábio e benevolente, guiando seus filhos pelo caminho da vitória. Além disso, é o regente do trono da fé, estando associado a todos os assuntos que envolvem esperança e confiança em Deus. Sendo o primeiro filho de Olorum, tornou-se, conforme as tradições, uma divindade exigente, perfeccionista e, por vezes, prepotente.

Da união de Oxalá com Iemanjá nasceram os demais Orixás e, simbolicamente, a linha do horizonte que divide o céu e o mar.

Na imagem em destaque, Oxalá é representado como um homem negro, com o rosto coberto e trajando vestes brancas. Em suas mãos, carrega um bastão branco denominado Opaxorô.

12. Nanã — Deusa da lama e do fundo dos rios, associada à fertilidade, às doenças e à morte. É a Orixá mais velha de todas e, por isso, muito respeitada.

Figura 13— Imagem da Orixá Nanã



Fonte: <https://super.abril.com.br>

Nanã é uma das Orixás femininas, relacionada à origem dos seres humanos na terra, e seu domínio está vinculado às águas paradas, aos pântanos e à terra úmida. Do ponto de vista divino, sua ligação com o barro mistura de água e terra a posiciona entre os domínios da vida e da morte, pois a água é o elemento associado à vida, enquanto a terra está relacionada à morte.

De acordo com Prandi (2019, p. 20):



Nanã é a dona da lama que existe no fundo dos lagos e com a qual foi modelado o ser humano. Considerada a Orixá mais velha do panteão na América. De sua família fazem parte Oxumaré e Omolu.

Por ser uma anciã, Nanã é vista como a mãe-terra primordial, associada tanto aos grãos quanto aos mortos. É considerada a memória do povo, pois teria presenciado toda a magia da concepção do universo. No Brasil, é cultuada nas religiões afro-brasileiras, sendo chamada de Mãe-Avó e Senhora da Morte, responsável pelos portais de entrada e saída das almas. Como matriarca, Nanã carrega consigo profunda sabedoria, vasta experiência e os aprendizados mais antigos e fundamentais.

Na imagem em destaque, Nanã é representada, em um desenho em preto e branco, como uma mulher negra, com uma coroa na cabeça e trajando um vestido. Em suas mãos, a divindade segura um objeto ritualístico.

A partir da compreensão do panteão dos Orixás e de sua importância no Candomblé de Ketu, é possível observar como as religiões afro-brasileiras se posicionam em relação à colonialidade e à decolonialidade. Na subseção seguinte, será analisado como as religiões afro-brasileiras foram afetadas pela colonialidade e como podem ser compreendidas como práticas de resistência.

Além disso, é importante destacar como as narrativas e mitologias afro-brasileiras são ricas e complexas. Essas histórias e personagens podem ser representados de diversas formas, incluindo as histórias em quadrinhos. Na seção seguinte, será analisado o universo das HQs e como suas narrativas visuais podem ser mobilizadas como ferramenta para a educação, destacando a HQ O Conto dos Orixás como um exemplo inspirador.

### **2.3 As religiões afro-brasileiras: entre a colonialidade e a decolonialidade**

As religiões ocupam um longo trajeto no tempo histórico, tornando-se uma das mais importantes práticas sociais e fenômeno exclusivo do gênero humano, desempenhando, dentro das sociedades humanas, um papel significativo na formação da identidade cultural e na coesão social, oferecendo um senso de comunidade e pertencimento aos seus seguidores. Suas diversas formas de expressão ao redor do mundo refletem a diversidade cultural e a complexidade das crenças humanas, formando um universo plural de tradições, práticas rituais e ensinamentos éticos, que continuam moldando as vidas e as visões de mundo dos indivíduos que delas participam, o que torna complexa a sua definição conceitual.

No campo epistêmico, existem perspectivas que direcionaram suas análises com o intuito de compreender a religião, buscando defini-la a partir da descrição de seus elementos constitutivos e comuns a todas as religiões, instituindo, assim, uma miríade de interpretações e conceitos que não é nosso objetivo abordar integralmente.

Norteamos nossa compreensão sobre a religião dialogando com o pensamento decolonial, que rompe com as leituras baseadas no pensamento eurocêntrico, o qual estabelece hierarquias e hegemoniza as percepções das coisas e do mundo. Segundo Amaro (2022):

"A apreensão decolonial da religião postula que não existem religiões primitivas, tampouco subdesenvolvidas, de acordo com um entendimento pautado pelo espectro positivista-evolucionista, e sim, que se testemunha a existência de formas de expressão de uma religiosidade oprimida, subsumida e silenciada" (Amaro, 2022, p. 10).

Ao tecer reflexões críticas referentes às intersecções entre colonialismo, poder e dominação cultural, o paradigma decolonial estende-se ao campo da religião, reconhecendo-o não apenas como um fenômeno de crenças individuais e coletivas, mas também como um campo de disputa política e cultural. Esse paradigma traz à tona as cosmovisões marginalizadas e oprimidas pela colonialidade, buscando compreender os processos históricos que construíram e determinaram as estruturas de dominação que moldaram nossa compreensão sobre as crenças religiosas.

Ratificamos que a colonização europeia na América Latina, ao lado da efetiva e brutal exploração econômica da região, trouxe consigo princípios religiosos que foram impostos aos povos colonizados. Como resultado direto, surgiu uma predominância de uma perspectiva religiosa que colocou o monoteísmo cristão como parâmetro central e hegemônico da vida religiosa.

Para Quijano (2005), a religião desempenhou um papel significativo na imposição de hegemonias culturais e na manutenção de hierarquias sociais durante o processo de construção e colonização da América Latina, onde os colonizadores europeus:

"Forçaram em medidas variáveis em cada caso os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores, em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, ou no campo subjetivo, especialmente religioso. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou, no longo prazo, uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura" (Quijano, 2005, p. 121).

A expansão católica-cristã pela América Latina, em sua dimensão religiosa, atendia, por um lado, ao revide católico ao protestantismo reformista que emergia na Europa no século XVI, e, por outro lado, inseria-se na lógica da modernidade colonial, que decantava a superioridade

e centralidade europeia. Segundo Mignolo (2017, p. 11), isso estabeleceu uma “hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais”.

No nosso entendimento, a expansão representou uma dupla ação tomada pela Igreja Católica, que, em uma frente, representou o alinhamento da fé cristã ao empreendimento mercantilista/econômico e eurocêntrico do colonialismo escravocrata, enquanto, em seu aspecto religioso, significou a interferência da cosmovisão cristã sobre o imaginário sagrado e o comportamento religioso dos povos colonizados, tendo como base o pensamento “civilizador e universal” da modernidade.

Wash (2010) sugere que, na dimensão religiosa, o mundo colonizado foi atravessado por uma colonialidade cosmogônica, que:

"Se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo com a terra, os ancestrais com os seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana" (Wash, 2010, p. 15).

Já Amaro (2022) utiliza o termo colonialidade do sagrado para se referir ao projeto epistêmico e eurocêntrico que fez uso da cosmovisão cristã e que contribuiu para o predomínio e permanência do ethos cristão europeu na dimensão religiosa das colônias, o qual, segundo a autora:

"Ultrapassou o próprio processo colonialista, perdurando ao longo dos séculos nas cosmovisões dos indivíduos e das sociedades que incorporaram essa lógica católico-cristã e a naturalizaram. Desta maneira, modernidade, racionalidade, cristianismo, capitalismo e ocidentalismo aparecem associados a um projeto de dominação hegemônica que visa subjugar as expressões culturais e religiosas que não se enquadrem nesse padrão imposto pela Europa colonizadora e que é socialmente reproduzido irrefletidamente desde então. Trata-se de um sistema de exploração social, que torna as epistemologias e as expressões culturais e religiosas submissas à racionalidade eurocêntrica" (Amaro, 2022, p. 151).

Na esfera religiosa, a colonialidade operou, influenciando e modelando o entendimento sobre a religião e o sagrado, dando-nos de ambos uma definição judaico-cristã, que vinculou a observância de outras formas de crenças e religiões a uma relação de poder, pautando normas, valores e costumes que homogeneizaram as percepções e leituras de mundo em torno de uma tradição bíblica cristã.

De acordo com Amaro (2021), ao mesmo tempo em que a cosmovisão do colonizado era classificada na condição de inferior, irracional e selvagem, o monoteísmo cristão era apresentado como o último estágio de desenvolvimento da religião.

Pelo prisma hegemônico católico-cristão presente na colonialidade, o sagrado encontra-se personificado em um deus universal e o único digno de ser reconhecido como verdadeiro. Logo, conseqüentemente, a religião a ser considerada ou identificada como legítima e verdadeira é somente aquela que compartilha da crença nesse deus universal, construindo, assim, uma relação de poder excludente com as outras formas de experimentar o sagrado e todas as suas construções rituais, cerimoniais e simbólicas.

Em contraponto a essa lógica, é significativo o diálogo com a conceituação construída por Eliade (1992), onde o sagrado é entendido como aquilo que se manifesta e subverte a ordem natural da realidade humana e mundana.

Para designar a manifestação do sagrado, Eliade (1992) utiliza o conceito de hierofania, que seria a revelação do sagrado ao ser humano, inclusive por meio de elementos presentes no mundo, sendo possível de ser experimentado em uma pedra ou montanha, que são sacralizados diante dos olhos do ser humano religioso e adquirem um sentido fora de si mesmas.

A esse respeito, Eliade (1992) nos diz que:

"A partir da mais elementar hierofania – por exemplo, a manifestação do sagrado num objeto qualquer, uma pedra ou uma árvore – e até a hierofania suprema, que é, para um cristão, a encarnação de Deus em Jesus Cristo, não existe solução de continuidade. Encontramo-nos diante do mesmo ato misterioso: a manifestação de algo 'de ordem diferente' – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo 'natural', 'profano'" (Eliade, 1992, p. 13).

O autor analisa o fenômeno da religião a partir da manifestação do sagrado, colocando-o em análise junto com o profano, entendendo-os como sendo opostos, comparando-os no âmbito da experiência de suas manifestações, e demonstrando que estruturas similares estão presentes em diversas religiões e em diversos contextos históricos e culturais.

Compreendemos que essa forma de perceber o sagrado não representa exatamente uma ligação a um ser divino exclusivo ou a um deus eleito por um povo como único e verdadeiro, como igualmente sugerido pela tradição cristã. Pelo contrário, coloca o sagrado em um ambiente de impessoalidade, ampliando sua noção, onde ele pode ser tanto referente ao deus bíblico, aos orixás ou a uma árvore, sendo sua limitação o que dele não faz parte e lhe é oposto. O profano, nesse caso, não seria algo pecaminoso ou maldito, mas aquilo que faz parte das coisas comuns e não sagradas.

Em suma, Eliade (1992) compreende a existência de duas modalidades de existência no mundo, assumidas pelos seres humanos ao longo da história, onde o sagrado – que é o modo de ser do homem religioso – pertence a uma ideia de mundo no qual tudo é dotado de sentido, enquanto a existência profana ocorre por oposição a esse mundo dotado de sentidos. Isso implica nas formas como esses dois tipos percebem o espaço e o tempo. Assim concebidos, o

sagrado e o profano estão postos em uma dualidade, pois, embora se limitem mutuamente, o segundo pode vir a se tornar o primeiro pelo olhar sacralizado do homem religioso.

Por essa ótica, por exemplo, uma mesa que utilizamos para apoiar um livro na hora da leitura tem uma percepção comum desse objeto, pertencente ao contexto profano e com a finalidade em si mesma. Mas essa mesma mesa, ao ser sacralizada e ressignificada em um altar de cerimônia, ganha uma outra dimensão e não é vista como algo em si mesma, mas no que simbolicamente ela passa a representar.

Por consequência, as religiões, independentemente de suas configurações, se relacionam com alguma forma de sagrado, seja esta forma mediada por textos, leis e rituais, como ocorre nas religiões monoteístas, seja na manifestação imanente de milhares de deidades no hinduísmo, seja na busca pela iluminação e superação do sofrimento pelo budismo, ou seja, na relação com o transcendente presente na natureza, representado pelos orixás africanos.

Todas essas e outras maneiras de experienciar o sagrado estão assim situadas em uma dimensão ampla de concepção, onde, no entorno de cada uma dessas experiências, se estruturaram narrativas, ritos cerimoniais e símbolos que revestiram as mais diversas religiões, ligando-se aos contextos históricos e às sociedades ou comunidades em que ocorreram essas experiências. Isso permite que esses momentos, ou mesmo as formas dessas manifestações, sejam atualizados de um tempo a outro, de um lugar a outro e de uma cultura a outra.

Todavia, a reabilitação do sagrado não pode significar unicamente uma prática de acomodação ou de tolerância de outras formas religiosas existentes, enquanto se mantém a hegemonia judaico-cristã, pois, dessa forma, não se levaria a uma emancipação das cosmovisões marginalizadas e oprimidas pela colonialidade, mas sim suas neutralidades legitimadas em um falso pluralismo religioso.

O pensamento decolonial aponta que práticas de acomodação foram recorrentes no contexto colonial latino-americano e usadas pelo cristianismo católico como um dos mecanismos que permitiram sua expansão, adotando uma postura flexível perante as práticas e rituais dos povos colonizados, abrindo espaço para o sincretismo, sem, no entanto, renunciar ao seu poder hegemônico.

Sobre essa questão, Amaro (2022) ressalta que:

"O cristianismo absorveu incontáveis expressões populares vinculadas às interações que indivíduos e grupos sociais julgavam estabelecer com o sagrado. No contexto brasileiro e latino-americano, especialmente, o cristianismo perpetuou-se à medida que concedia espaço para a efetivação de hibridismos e sincretismos. O caráter plástico do catolicismo foi responsável por sua manutenção e reinvenção constantes, mas não sem continuar mantendo esse conhecimento proveniente do contato humano com o sagrado sob rígido controle ideológico e doutrinário, utilizando, para tanto, diversas estratégias coercitivas de adaptação" (Amaro, 2022, p. 03).

Guardadas as dessemelhanças de um contexto a outro, no tempo presente e em diálogo com a interculturalidade crítica enquanto categoria de análise, a decolonialidade ressalta que as práticas de acomodação da cultura do outro e da promoção de sua neutralidade para manutenção de hegemonias ganharam forma no discurso do multiculturalismo empreendido pelo neoliberalismo nos anos de 1990, que tem em seu cerne a colonialidade.

A esse respeito, Wash (2009) enfatiza que, na conjuntura latino-americana atual, o multiculturalismo se estabeleceu como mecanismo de poder mantenedor das estruturas sociais com matrizes coloniais e que representa:

"uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende 'incluir' os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos" (Wash, 2009, p. 20).

Em opção ao multiculturalismo, Wash (2009) defende o uso da interculturalidade crítica, para pensarmos a diversidade cultural de forma aprofundada, equitativa e que permita construir um projeto político anti-hegemônico e decolonial.

Segundo a autora, embora o multiculturalismo e a interculturalidade pareçam a mesma coisa, na verdade, trata-se de conceitos diferentes. Pois, enquanto o primeiro pensa no reconhecimento da diversidade cultural, bastando somente a observância da convivência de várias perspectivas culturais, o segundo pretende compreender as formas de apropriação que resultam dessa convivência. Ou seja, enquanto o multiculturalismo pretende reconhecer a diversidade e a pluralidade no mesmo ambiente, a interculturalidade busca saber como os povos em contato buscam ou conseguem se apropriar desse espaço pluricultural e como cada comunidade vai absorver de forma distinta esse contato, seja em um processo histórico ou em um contato contemporâneo.

Portanto, reconhecemos que, neste ambiente de relações produzido pelo multiculturalismo, a percepção quanto ao outro e à sua cultura, conhecimento, costumes e crenças é atravessada por uma noção de tolerância, sem que, no entanto, isso signifique ou represente verdadeiramente o respeito às diferenças culturais e ao direito do outro de existir. As assimetrias são reconhecidas, mas não respeitadas e vivem em uma dimensão constante de observação, comparação e julgamento, tendo como parâmetro o modelo cultural, social, econômico, político e religioso tido como ideal, que, no caso do religioso, significa ser ocidental e cristão, seja na sua denominação católica ou protestante.

Recortando essa relação para o âmbito das religiões afro-brasileiras, tomando a interculturalidade crítica em diálogo com a perspectiva decolonial para analisarmos os processos de marginalização que permearam e permeiam essas religiões, nos deparamos com esse ambiente pautado no reconhecimento e na tolerância, revestido de uma folclorização que tomou conta da percepção de suas práticas e ritos.

As danças, os ritmos, cantos, vestimentas e os terreiros, aqui definidos como:

"um espaço quilombola que mantém saberes ancestrais de origem africana, que são parte da identidade nacional. Um espaço de existência, resistência e (re-) existência. Um espaço político. Território de deuses e entidades espirituais pretas, por meio dos quais se busca a prática de uma religiosidade" (Nogueira, 2020, p. 15).

Todos os elementos que compõem o universo religioso das religiões afro-brasileiras são tolerados quando percebidos como elementos do folclore. Esclarecemos que, ao usarmos o termo folclorização, estamos nos referindo especificamente a uma lógica construída pelo patriarcado e por uma visão eurocêntrica colonial, que foi utilizada como mecanismo de negação da religiosidade de matriz afro e de sua acomodação em uma falsa aceitação religiosa. Portanto, não estamos deslegitimando ou desconhecendo a importância do folclore enquanto força produtora e de manifestação do conhecimento popular, que deve ser reconhecida como opção ao conhecimento hegemônico e eurocêntrico.

A respeito dessa folclorização, Sodré (2010), em seus estudos sobre o candomblé na Bahia, aponta que, ao longo do tempo, ocorreu uma mudança de postura do poder público em sua relação com o candomblé. Essa mudança permitiu a conversão desta religião, antes marginalizada, em elemento do turismo baiano. Segundo o autor:

"Trata-se do enquadramento dessa religião de matriz africana na categoria de força elemento do turismo, já que, num determinado momento, a opção para o desenvolvimento econômico da cidade de Salvador é pensá-la como tal [...], mas um paradoxo se estabelecia nesta proposta de motivar as pessoas a visitarem a Bahia, em especial Salvador, pois o produto requerido para tal era exatamente o que antes fora repellido, diabolizado e estigmatizado. No entanto, o que se presencia é a inauguração das representações oficiais da cultura negra, em especial o candomblé, como prioridade de Estado, com todas as vantagens e desvantagens que normalmente ocorrem nestes investimentos, ou seja, a folclorização como desvantagens" (Sodré, 2010, p. 95).

Em confluência com essa ideia de folclorização das religiões afro-brasileiras, Carneiro (2019) já observava, em sua obra *O candomblé da Bahia*, que essas crenças estavam "encaminhando parcialmente para o seu destino lógico – o folclore. Festas outrora celebradas no recesso dos cultos, como as de Iemanjá e dos gêmeos, conquistaram a Bahia, como as cerimônias propiciatórias do Ano Novo tomaram para si as praias cariocas" (Carneiro, 2019, p. 26).

Talvez as oferendas a Iemanjá, durante a passagem do ano, sejam a representação maior do alcance da popularidade dada a uma divindade orixá, e que é um evento inegavelmente revestido de sentido folclórico pelos não praticantes das crenças de matrizes africanas, que se apropriam e realizam todo o movimento que reveste o momento, somente por força da repetição. Diferentemente do povo de terreiro, que no ritual carrega a certeza da experiência com o sagrado.

Entretanto, quando essas crenças saem do ambiente dessa folclorização e são percebidas enquanto religiosidade, elas são inseridas no campo da marginalidade, sendo historicamente hostilizadas pela cosmovisão binária cristã, representando, na prática, inúmeras formas de violências físicas e simbólicas sofridas por essas religiões e seus adeptos<sup>6</sup>.

As religiões afro-brasileiras ou de matrizes africanas representam uma espiritualidade e um existir historicamente que estão conectados em um outro projeto civilizatório, que se alicerçou em uma outra forma de relação com a natureza, o corpo, a linguagem e que significa uma outra maneira de ser, de existir e resistir. Portanto, o povo de terreiro não está reduzido somente ao seu aspecto religioso, mas expressa toda uma sabedoria de um projeto civilizatório que traz em seu bojo aspectos culturais, sociais, históricos e de conhecimento produzido por um povo, que, em dessemelhança com a perspectiva formatada e hegemonizada pelo colonialismo e pela colonialidade, foi historicamente estigmatizado e invisibilizado.

Os aspectos da oralidade, presentes nas religiões afro-brasileiras, representam a produção e a transmissão de saberes amparados em uma vivência cotidiana e sem o uso convencional da escrita, refletindo, portanto, na ausência, entre essas religiões, de escrituras ou livros sagrados, como ocorre com as religiões monoteístas predominantes, como o cristianismo, o islamismo e o judaísmo. Isso fez com que aquelas fossem percebidas por uma estrutura de poder que tem como proposição um projeto colonial eurocêntrico e uma produção de conhecimento totalmente cartesiana, racional e lógico, como tradições ancoradas no passado e que devem ser resgatadas enquanto elementos do folclore. Desconhecendo a vitalidade e o vigor que as colocam em permanente mudança e renovações.

O paradigma decolonial, em seu diálogo com a interculturalidade crítica, revela que o multiculturalismo, que opera no campo de interesses do neoliberalismo, representa uma falsa

---

<sup>6</sup> Em 2022, a Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiras divulgou uma pesquisa sobre a violência que atinge os terreiros das religiões de matrizes afro, ouvindo 255 representantes dos terreiros em todo o Brasil e constatou que quase a metade já sofreram violência repetidas vezes nos dois últimos anos anteriores. Informação disponível em Quase metade dos terreiros do país registrou até cinco ataques nos últimos dois anos, mostra pesquisa | Jornal Nacional | G1 (globo.com). Acesso em 10.dez.2023



inclusão e ideia de pluralidade, pois, enquanto anuncia o reconhecimento da diversidade, ao mesmo tempo, não aponta para a transformação das estruturas que historicamente promoveram as desigualdades e a hierarquização em todas as dimensões das relações humanas, inclusive no campo religioso.

Com essa leitura, a decolonialidade coloca a necessidade de construirmos práticas que representem e fomentem a possibilidade de diálogos capazes de apontar criticamente as bases históricas em que foram construídos os processos de subalternidade e invisibilidade dos povos colonizados, levando-nos à busca de caminhos alternativos às estruturas que nos mantêm sobre as amarras herdadas do colonialismo.

A partir da discussão sobre decolonialidade, é possível explorar como essas ideias se manifestam em práticas religiosas específicas, como o Candomblé. Essa religião afro-brasileira não apenas resiste às estruturas coloniais e racistas da colonialidade, mas também oferece uma visão de mundo única, que valoriza a ancestralidade, a natureza e a comunidade. Ao examinarmos o Candomblé, podemos entender melhor como a decolonialidade se expressa na prática e como essa religião contribui para a afirmação cultural afro-brasileira.

As narrativas e mitologias afro-brasileiras são ricas e complexas. Suas histórias e personagens podem ser representados de diversas formas, incluindo as histórias em quadrinhos. Na seção seguinte, vamos analisar o universo das HQs e como suas narrativas visuais podem ser mobilizadas como ferramenta para a Educação, destacando a HQ O conto dos Orixás como exemplo inspirador.

### **3 OS ORIXÁS ATRAVÉS DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHO (HQ)**

Nesta seção, mergulhamos no universo das Histórias em Quadrinhos, analisando sua narrativa visual e força de comunicação, de modo a ressaltar suas especificidades. Embora nossa dissertação não seja essencialmente sobre a história das HQs, entendemos como necessário uma breve abordagem de sua trajetória, direcionando nossa reflexão para as definições que lhe foram dadas, bem como as possíveis demarcações quanto à sua origem. Tendo em vista que nossa pesquisa tem como uma das fontes de análise a HQ denominada O conto dos Orixás, de autoria do desenhista baiano Hugo Canuto (2019).

#### **3.1 Um olhar histórico sobre as histórias em quadrinhos (HQs)**

As Histórias em Quadrinhos, ou simplesmente HQs, ocupam um espaço na cultura e na arte visual, representando um significativo instrumento de fomentação de leituras e leitores a várias gerações. Fenômeno mundial em nossa contemporaneidade, elas seguem arrebatando e despertando o interesse de um vasto e heterogêneo público, que se encanta com suas narrativas e ilustrações.

Terminologicamente, os quadrinhos receberam diferentes formas de designações, expressando aspectos singulares de cada país ou cultura em que foram produzidos. Nos Estados Unidos, por exemplo, receberam o nome de Comics; no Japão, ficaram conhecidos como Mangás; e na França, como Bande Dessinée.

Já no Brasil, de acordo com Chinen (2019), os quadrinhos foram chamados de Gibi, por conta da “disseminação do termo que remonta a junho de 1939, quando estreou a Revista Gibi, editada pela empresa do Jornal O Globo, de propriedade de Roberto Marinho” (Chinen, 2019, p. 122).

Entretanto, essas diferentes nomenclaturas que os quadrinhos assumiram em cada país não significaram a renúncia de temas de caráter universal, de filosofias, aspirações e sentimentos compartilhados por todos os povos, que lhes permitiram atravessar fronteiras culturais e superar barreiras linguísticas. Segundo Vergueiro (2022), “uma história que se passe na sociedade japonesa pode, de uma maneira geral, ter sua mensagem principal compreendida por leitores de outros países, ainda que características específicas dessa sociedade sejam desconhecidas para eles” (Vergueiro, 2022, p. 24).

Entretenimento, literatura ou arte para alguns, meios de conhecimento e objeto de estudos para outros, as HQs têm como um dos seus pontos característicos a permanente capacidade de transformação e renovação. Seja pelo aperfeiçoamento das técnicas aplicadas para a formatação de suas narrativas, seja na renovação do material cada vez mais sofisticado e

empregado em sua produção, elas estão em constante mudança, atualizando sua capacidade de dialogar com os mais diferentes contextos históricos e geracionais, tornando-se uma indústria global e diversificada que, em seu campo de produção, compreende um amplo e dinâmico leque de gêneros, composto por super-heróis, enredos de terror e suspense, erotismo, documentários, humor, infantil etc.

Seu profundo potencial narrativo e visual permite-lhe construir personagens complexos e dotados de trajetórias profundas, que nos levam a questionar e a explorar a natureza humana e sua jornada em meio a vícios, virtudes, alegrias e tristezas. Tornando-se uma janela por onde podemos enxergar e refletir sobre os conflitos que nos confrontam com a complexidade da existência humana.

Quanto à definição ou às definições que lhes foram dadas, algumas delas tornaram-se recorrentes e citadas exaustivamente em diversos trabalhos de pesquisa, artigos e obras teóricas sobre HQs, sendo uma das mais mencionadas a forjada pelo quadrinista e roteirista Will Eisner (1917-2005).

Para Eisner (1989), a HQ seria uma arte sequencial que se apresenta “como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”.

Ao compreendermos a relevância que o conceito de Eisner teve para os estudos e compreensão dos quadrinhos, tomamos esse conceito como ponto de partida e o colocamos em diálogo com as perspectivas de outros autores, para o tratamento da definição das HQs que nos acompanhou em nossa pesquisa.

Com essa definição, o autor descreve a forma como funcionam as HQs, sendo esta uma combinação única entre textos e imagens para contar uma história de maneira sequencial e fluida. No entanto, essa definição foi problematizada por outros autores e recebeu algumas críticas ao longo do tempo.

É importante ressaltarmos que a definição dada por Eisner (1989) foi forjada nos anos de 1980, em sua obra *Quadrinhos e a Arte Sequencial*, e que, inegavelmente, teve seus méritos para responder ao questionamento do que seria uma HQ naquele contexto.

Além disso, Will Eisner foi responsável por notabilizar o uso do termo *Graphic Novel*<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> Segundo, Vilela (2012, p.54) “o termo *Graphic Novel* (romance gráficos), também é falho por duas razões. Nem todo álbum de quadrinhos se constitui de uma narrativa mais longa, de uma única e longa história, daí a comparação com romance literário. Muitos álbuns europeus, por exemplo, se constituem de histórias curtas, que, portanto, teriam mais em comum com os contos do que com romances. Em segundo, porque as discussões se as HQs são ou não formas de literatura, já foi superada, pelo menos para os pesquisadores brasileiros. Enquanto nos Estados Unidos, ainda há autores que consideram as HQs uma forma diferenciada de literatura, no Brasil, a visão predominante é outra: HQ não é literatura, mas uma linguagem autônoma”.

que deu início às edições de HQs luxuosas, com narrativas longas e que contribuíram significativamente para a compreensão das HQs não somente como ferramenta de entretenimento ou destinadas a um público exclusivamente infantil. Portanto, trata-se de alguém que deu uma inegável contribuição para o amplo universo das HQs.

Estudos posteriores avançaram para além da sequencialidade, problematizando a definição estabelecida por Eisner. Uma das críticas recorrentes é a de que descrever as HQs tão somente como arte sequencial pode levar a uma interpretação restritiva, limitando ou dificultando a compreensão dos quadrinhos como uma forma de arte diversificada e multifacetada, excluindo experimentações formais dentro do meio, como as HQs mais abstratas, interativas ou não lineares.

É certo que essa dificuldade de se chegar a uma definição unânime e a existência de várias definições distintas das HQs traz consideráveis desafios para quem se propõe a pesquisá-las, principalmente no estabelecimento de critérios para a coleta de materiais. Chinen (2019), em seus estudos sobre as representações do negro nas HQs brasileiras, coloca que a “inexistência de unanimidade quanto à definição de história em quadrinhos” foi um aspecto por ele considerado para delimitar o material a ser analisado em sua pesquisa, exemplificando que as fronteiras entre HQs e outras artes que lhe são semelhantes, como cartum e charges, não são tão claras e que “correntemente autores transitam por elas sem se preocupar muito com a denominação que possam dar a seus trabalhos”.

Entendemos que as dificuldades existentes em definir as HQs são demonstrações de sua natureza dinâmica e adaptável, pois suas fronteiras flexíveis permitem viver uma constante transformação, o que as deixa abertas para novas formas de expressão. Gomes (2021) destaca que seu formato híbrido mobiliza textos, imagens e os mais diversos recursos de mídia, conferindo-lhes um caráter “transmidiático”, tornando-as abertas a influências e em constantes transformações que ressignificam os termos que se propuseram a defini-las.

Mais do que buscar uma definição absoluta, ressaltamos a importância de compreendermos sua essência enquanto um legítimo meio de comunicação visual e de massa<sup>8</sup>, com a capacidade de articular imagens e textos para criar narrativas envolventes, independentemente do formato ou das plataformas. Além disso, possuem características

---

<sup>8</sup> Quando enfatizamos o seu caráter popular e de massa, nos embasamos nas informações levantadas por estudiosos do tema, como Vergueiro (2004) que ressalta que no século XIX “a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em sólidas tradições iconográficas, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação em massa”.

próprias e linguagens autônomas<sup>9</sup>, que não encontramos nem no cinema e na literatura, e que, por isso, exercem formas únicas de cativar e emocionar as pessoas.

Essa autonomia não quer dizer que elas estejam fechadas para as possibilidades de se engendrar por novos formatos e estéticas, como, por exemplo, usar layouts que fujam ao habitual ou incorporem elementos de outras mídias, como a fotografia. Pois, como bem falamos no início desta seção, uma de suas principais características está na sua capacidade de se reinventar e de atualizar o diálogo que mantém com cada contexto histórico, o que resultará em novas formas de defini-las.

A pertinência do debate em torno das definições dadas às HQs está no fato de que ele tem como implicações suscitar um campo movediço em torno da sua origem, abrindo um leque de infindáveis demarcações. Pois, conforme explica Vargas (2015), “A infindável disputa pela origem das histórias em quadrinhos acaba por ser um dos reflexos da indefinição provocada pelas HQs. Afinal, na ausência do que a coisa é, mais difícil se torna a postular o que a coisa foi” (Vargas, 2015, p. 31).

Neste sentido, buscar uma origem dos quadrinhos é sempre problemático e susceptível a erro, pois não existe entre os teóricos e estudiosos de HQs uma definição precisa quanto ao seu marco inaugural.

É importante ressaltarmos que as HQs são compostas de elementos ou recursos que se articulam uns com os outros, resultando em sua configuração estética. Portanto, cada acepção do que constitui uma HQ mobiliza elementos específicos, sendo estes revistos, reconsiderados ou modificados.

No Brasil, as HQs têm sua trajetória marcada por transformações que acompanharam os movimentos culturais e sociais do país. Desde sua origem em meados do século XIX até os dias atuais, elas refletem as mudanças na sociedade e se consolidaram como uma forma de arte importante e reconhecida.

A demarcação da origem dos quadrinhos brasileiros, reconhecida por muitos estudiosos do tema, aponta para o ano de 1869, com a publicação de as aventuras de Nhô-Quim ou impressões de uma viagem à Corte, de autoria do ilustrador e jornalista ítalo-brasileiro Ângelo Agostini.

---

<sup>9</sup> Sobre a natureza autônoma da linguagem das HQs, Ramos (2018, p.17) expressa que “é muito comum alguém ver nas histórias em quadrinhos uma forma de literatura [...] a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos [...] Quadrinhos são quadrinhos. E como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. É um hipergênero que abriga outros gêneros”.

Considerado o pioneiro dos quadrinhos no país, as tiras de Agostini eram publicadas periodicamente na revista *Vida Fluminense* e compunham as críticas políticas feitas ao Segundo Império Brasileiro, possuindo, portanto, um grande valor histórico.

Para Vargas (2020, p. 10), uma das hipóteses levantadas revela que o critério de escolha atende a questões que estão para além do que geralmente se usa para definir o que é ou não quadrinho. De acordo com este autor e pesquisador de quadrinhos, “o pioneirismo de Agostini, uma invenção, mais especificamente dos anos 1980, foi capitalizado pela Associação dos Quadrinistas e Caricaturistas do estado de São Paulo (AQC-ESP), de 1984”.

Em 1984, uma proposta de lei do Deputado Federal Jorge Paulo (PDT) estabelecia que jornais e editoras teriam que reservar 50% de suas publicações para materiais de autores nacionais. A lei estimulou a criação da Associação de Quadrinistas e Caricaturistas do Estado de São Paulo, com o objetivo principal de discuti-la. Portanto, a associação nasce no âmago de uma lei que propunha uma valorização das produções nacionais.

Vargas (2020) esclarece que, neste mesmo período, a Academia Brasileira de Letras propunha a criação do Dia dos Quadrinhos no Brasil, escolhendo a data 14 de março para a comemoração. A proposta e a data sugerida tinham como objetivo homenagear Adolpho Aizen<sup>10</sup> e os cinquenta anos do suplemento juvenil. Todavia, o suplemento juvenil publicado em 1934 carregava a marca negativa de ter dado abertura para os quadrinhos norte-americanos, que invadiram o mercado brasileiro. Foi através do suplemento juvenil, destaca Campos (2022), que Mandrake, Flash Gordon, Tarzan, Pato Donald e vários outros estrearam no Brasil.

Como contraponto à proposta da ABL, a Associação dos Quadrinistas e Caricaturistas criou o prêmio Ângelo Agostini e oficializou o Dia do Quadrinho Nacional, referendando o dia 30 de janeiro, data da publicação de Nhô Quim, para tal comemoração.

Para entendermos melhor esse debate, Vargas (2020) nos lembra da importância de atentarmos para o momento histórico em que ele ocorreu. O Brasil vivia o processo de redemocratização, e o clima existente, mesmo que inconscientemente, pode ter influenciado a escolha da associação pelo nome de Agostini. Pois, este e seu Nhô Quim adicionariam um caráter de nacionalidade exigido para o contexto. Entre Ângelo Agostini, declaradamente republicano e abolicionista, e Sébastien Auguste Sisson, que era litógrafo da corte e, portanto, tinha ligações com o governo monárquico, a associação via no perfil de Agostini o modelo ideal a ser investido como ícone dos quadrinhos nacionais.

---

<sup>10</sup> Foi o criador da Editora Brasil-América Limitada (Ebal) em 1933 e do suplemento Juvenil em 1934, que de acordo com Campos (2022, p.68) formava junto com “o Roberto Marinhos e Victor Civita, os três grandes nomes na formatação dos quadrinhos como negócio no Brasil. Três americanófilos, cada um à sua maneira”.

Entendemos que a sua diversidade e a capacidade de se reinventar são o que garantem sua vitalidade até os dias atuais, tornando-a uma forma de expressão influente, com a capacidade de conectar várias gerações através do tempo.

### **3.2 O uso da HQ na educação: desafios e possibilidades**

Ao transpor as barreiras perceptivas que o estigmatizavam como um mero objeto destinado ao entretenimento ou que o consideravam uma leitura menor e marginal, os quadrinhos expandiram aos poucos o seu alcance no campo da Educação escolar e passaram a ser incorporados nas atividades educacionais, como um recurso capaz de oferecer possibilidades de fluidez ao aprendizado e de estimular o desenvolvimento de habilidades essenciais para os alunos.

Mesmo que dentro de um processo lento e com muitos desafios ainda por serem superados, a presença dos quadrinhos nas escolas tornou-se uma realidade e mostrou-se vigorosa nessas primeiras décadas do século XXI, contribuindo para a reflexão em torno da versatilidade dos métodos de ensino e para a promoção de uma educação mais inclusiva. De acordo com Vergueiro (2022), em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso.

No Brasil, desde os anos 1990, alguns dispositivos da legislação educacional e políticas públicas foram fundamentais para avançarmos na inserção das HQs na Educação brasileira e para fomentar o debate e estudos que contribuíram para ampliar a compreensão sobre a sua função pedagógica.

Os primeiros desses dispositivos foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996<sup>11</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, que orientavam para o uso de diferentes formas de linguagens na aprendizagem, abrindo espaço para a integração das HQs na Educação escolar. Já em 2006, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que embora criado em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a incluir as HQs nas aquisições de títulos para serem distribuídos às bibliotecas escolares.

Segundo Paiva (2016):

“Esses importantes documentos apresentaram ao ensino formal brasileiro as HQs como um instrumento da educação, especialmente como ferramenta interdisciplinar e

---

<sup>11</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_3/Leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/Leis/L9394) Acesso em 20. mar. 2024

transversal, no que se refere ao ensino e aprendizagem das linguagens como um gênero linguístico” (Paiva, 2016, p. 57).

A incorporação de várias linguagens contemporâneas no ensino escolar é fundamental para acompanhar as demandas e debates que ocorrem na sociedade atual e preparar o aluno para que seja um agente no mundo em constante transformação. Integrar linguagens como digital, visual, musical, corporal e audiovisual no currículo escolar ajuda a promover a criatividade, a criticidade, a expressão e a comunicação dos alunos.

Além disso, a compreensão da sala de aula enquanto um ecossistema atravessado pela multiculturalidade (que resultou da democratização do acesso escolar) e marcada por suas interseccionalidades e todos os desdobramentos relacionais nela existentes e ocorrentes, tensiona para a necessidade da incorporação de novas linguagens ao processo de ensino-aprendizagem, capazes de dialogar com essa diversidade e de fomentar a produção de conhecimentos consistentes, autônomos e ativos.

Nesta perspectiva, os quadrinhos, com sua hibridade e riqueza temática, tornam-se produções dialogantes e um meio de expressão da diversidade cultural, capaz de abarcar diferentes culturas e perspectivas, pois as representações de personagens de diferentes origens sociais, étnicas, raciais e culturais lhe dão um tom multicultural que se manifesta na sua linguagem visual e nos temas abordados. Por outro lado, Vergueiro (2022, p. 21) nos lembra que “sendo um meio de comunicação de massa, muitas histórias em quadrinhos tendem a firmar-se em estereótipos para melhor fixar as características de um personagem junto ao público”.

Os quadrinhos são susceptíveis a refletir e reproduzir estereótipos presentes na sociedade, o que também os torna válidos como meio provocador para se debater as temáticas e problemas relacionais existentes na sociedade e, consequentemente, no espaço escolar.

Não obstante, a maior presença dos quadrinhos na escola e sua inclusão em documentos oficiais trouxeram alguns desafios pertinentes ao seu uso pedagógico em sala de aula, gerando a necessidade de estudos a respeito de sua aplicabilidade didática no ensino, ao mesmo tempo que deixaram em evidência a resistência por parte de alguns educadores em incorporá-los ao seu repertório pedagógico, seja por dificuldades no manuseio em suas práticas, seja pela permanência de uma visão preconceituosa que os entende como uma leitura de baixo nível e sem nada de importante a transmitir.

Entendemos que os quadrinhos, no nosso tempo presente, vivem outro momento e ocupam um novo lugar no campo do ensino. A constatação mais clara disso são as leis que citamos no início deste texto, que serviram para legitimar sua presença no espaço escolar



brasileiro e reconhecê-los como uma ferramenta para as práticas pedagógicas dos educadores, sendo reafirmado por outros documentos oficiais posteriores, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em dezembro de 2017 no governo de Michel Temer, que menciona os quadrinhos em diversos momentos de seu texto, sendo mais explícita na área de linguagens. Outro ponto a se destacar é a sua presença em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O debate contemporâneo em torno das HQs e sua relação com a Educação não está mais pautado em discussões que indagam se as leituras dos quadrinhos são apropriadas ou não para a sala de aula, mas, efetivamente, em reflexões que discorrem sobre formas de utilizá-los de maneira eficiente para aproveitar o seu potencial no ensino e sobre os objetivos que se desejam alcançar com o seu uso.

No nosso diálogo com alguns textos que lidam com a temática da inserção das HQs na Educação, parte significativa traz em suas análises a preocupação com o que se pode chamar de subutilização dos quadrinhos nas escolas. Segundo Vilela (2012), “Hoje as HQs não são mais barradas na escola como era no passado. Mas isso não significa que a maioria dos professores esteja preparada para utilizá-las de forma adequada nas salas de aula” (Vilela, 2012, p. 88).

Semelhantemente, Paiva (2016) aponta que, mesmo com a perceptível mudança na relação da Educação com os quadrinhos, “ainda assim há uma dificuldade real para o estabelecimento dos quadrinhos nas escolas e ainda há caminho a trilhar para efetivar as HQs na educação” (Paiva, 2016, p. 84).

Por sua vez, Bertolino (2020) denuncia o olhar ainda limitado em torno da presença dos quadrinhos na escola, o que reflete em sua má utilização na sala de aula, afirmando que:

“Em que pese toda a trajetória que levou os quadrinhos da marginalidade às escolas, há de se considerar que sua presença nas prateleiras das bibliotecas não é o suficiente. Também não é o suficiente os adotarmos como meros facilitadores de conteúdos pré-determinados ou os resumirmos a um tipo textual que só possui valor nas aulas de Língua Portuguesa, dada sua particularidade estilística em relação à linguagem” (Bertolino, 2020, p. 56).

Notamos que essas reflexões têm em comum o reconhecimento da presença das HQs na escola; contudo, elas direcionam sua preocupação quanto ao seu uso em sala de aula, considerando-o ainda inexpressivo, além de questionarem a visão reduzida que prevalece a respeito de sua mobilização enquanto ferramenta.

Embora já tenhamos algumas décadas em que os quadrinhos foram validados para o ensino, compreendemos que os anos em que foram relegados pela escola inibiram o processo

de sua inserção nas práticas pedagógicas, o que possibilitaria aos educadores adquirirem conhecimento e uma experiência habitual para seu uso, tornando-os familiarizados com os quadrinhos e com seus elementos constitutivos.

Com isso, os professores disponibilizariam um repertório capaz de mobilizar produções adequadas a cada disciplina e aos temas que desejassem problematizar, reconhecendo que quadrinhos não são exclusivos do público infantil e que existem quadrinhos adultos, ou mesmo explorando os quadrinhos para além de uma percepção meramente ilustrativa e lúdica. Quando finalmente os quadrinhos passaram a fazer parte do cotidiano escolar, incentivados inclusive pelo Governo Federal, a ausência dessa experiência gerou, segundo Vergueiro e Ramos (2022), novos desafios para os professores e trouxe “à tona uma adiada necessidade de se compreender melhor a linguagem, seus recursos e obras” (Vergueiro e Ramos, 2022, p. 07).

Salientamos, antes de tudo, que os quadrinhos são produtos inseridos em uma lógica mercadológica e que sua mobilização para se tornar uma ferramenta para o ensino passa necessariamente pelo planejamento feito pelo professor. E, nesse ponto, ter um repertório faz a diferença. Afinal, como pautar qual quadrinho e como usá-lo sem conhecer o mínimo de suas produções? Vergueiro (2022) chega a considerar a necessidade de uma “alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos”, indispensáveis “para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (Vergueiro, 2022, p. 31).

Isso não significa que o professor precise ser um colecionador de quadrinhos para que possa utilizá-los em sua aula, mas é imprescindível lembrarmos que um leitor de quadrinhos pode vir a ser professor, mas nem todo professor é leitor de quadrinhos, e a este último as dificuldades serão mais gritantes, sem a construção mínima de familiaridade e de conhecimento sobre os quadrinhos.

Além disso, essa influência impactou boa parte da aquisição dos quadrinhos que chegaram às bibliotecas escolares pelo PNBE, ao destinar parte significativa da estruturação do seu acervo para os quadrinhos que adaptavam obras literárias. Sobre essa questão, em um diagnóstico feito sobre o referido programa, com o recorte entre os anos de 2006 e 2009, Vergueiro e Ramos (2022) destacam a presença constante dessas adaptações nos editais lançados pelo governo e que a interpretação dada aos quadrinhos pelo programa os define como um gênero literário, que, para os autores, “busca um rótulo social e academicamente prestigiado o literário para justificar a presença dos quadrinhos na escola e, possivelmente, na lista do PNBE” (Vergueiro e Ramos, 2022, p. 36).

Essa deliberação, no nosso entendimento, reproduz a mesma hierarquia dos tempos de perseguição que colocaram os quadrinhos em uma posição inferior, pois, embora não mais

vistos como uma leitura a ser evitada na escola, os quadrinhos, por essa lógica, são vistos como uma espécie de degrau para uma leitura “válida” como superior.

Não se trata de negarmos a importância dos quadrinhos de adaptações literárias para o processo de ensino, nem de desconhecer o papel estratégico do PNBE em construir uma ponte entre quadrinhos e a escola, mas sim de estabelecer um outro olhar sobre os quadrinhos, que afirme seu status enquanto uma leitura singular, com suas peculiaridades e capaz de produzir sentidos e conhecimentos contextualizados a partir da sua instrumentalização pelo professor em sala de aula, seja uma produção de adaptação ou não. Bertolino (2020) nos lembra que, costumeiramente, os quadrinhos que são lidos pelos estudantes fora do ambiente institucional não são os títulos que geralmente povoam as estantes da biblioteca escolar e que, portanto:

“Parece faltar para o melhor uso dos quadrinhos nas escolas a escolha de obras que possam estar mais próximas da vida dos próprios discentes, como as de super-heróis, aliadas a uma metodologia que não só as sintetize enquanto ilustração de uma aula anterior” (Bertolino, 2020, p. 56).

Essa questão remete à necessidade de se estabelecer o diálogo entre o ensino em sala de aula e a vivência dos alunos, construindo uma conexão entre o currículo e a realidade, de modo a tornar o ensino mais próximo e aplicável ao dia a dia dos alunos. No caso das HQs, esse apontamento traz para o professor o desafio de dialogar com o universo simbólico e cultural em que os alunos estão inseridos, como um dos critérios importantes para a escolha da HQ a ser acionada para o ensino. Não significa que novos títulos não possam ser oferecidos para o conhecimento dos alunos, pois, no imenso universo das HQs, existem produções com temáticas que permitem essa aproximação com os debates que pautam a sociedade contemporânea e que os alunos presenciam em seus cotidianos, sem necessariamente serem quadrinhos de super-heróis. Mas observar a familiaridade que os alunos têm com determinadas produções permite ao professor realizar uma triagem, para formular um repertório a ser mobilizado em sua prática de ensino, evitando uma postura hermética e sem diálogo com seu público.

O processo que mobiliza e insere as HQs no ambiente escolar brasileiro é algo que está em permanente construção e circundado por mudanças e permanências. Reconhecer os avanços, enfrentar os desafios e apontar os equívocos para que se evite percepções e ações tangenciais faz parte desse processo.

Após as edições dos documentos que oficializaram seu uso em sala de aula, se avolumaram os esforços de pesquisadores e estudiosos em produzir pesquisas que resultaram em obras com o objetivo de orientar os professores/as na abordagem dos quadrinhos junto ao público discente.

### 3.3 Ensino de história, os quadrinhos e a decolonialidade

O ensino de História, enquanto um campo epistemológico atravessado por teorias, conceitos e práticas autônomas que visam à instrumentalização de saberes, encontra-se diante de um cenário dinâmico e, ao mesmo tempo, desafiador, que tem exigido uma permanente reflexão e adaptação por parte dos educadores, de maneira a assegurar que a disciplina permaneça relevante e significativa para o aluno.

Entre alguns desses desafios, a constante transformação no âmbito tecnológico e a acessibilidade à informação fornecida pelo ambiente virtual têm proporcionado aos alunos um acesso sem precedentes a debates e temáticas que são transportadas para o cotidiano escolar e que desafiam a autoridade e o papel do professor em sala de aula. Para Orço *et al.* (2014):

“No contexto atual, em que a sociedade oferece muito mais aos adolescentes e jovens do que a escola, os profissionais da educação precisam ter consciência dos aspectos políticos, sociais e culturais, para melhor problematizar os conteúdos utilizando novas linguagens em sala de aula” (Orço *et al.*, 2014, p. 94).

A mobilização de novas formas de linguagens contemporâneas para a fomentação do ensino de História significa operacionalizar a ação educadora para o saber histórico, discutindo as relações possíveis entre o ensino enquanto sistematização e construção de saberes, que formam sujeitos e identidades históricas, com a linguagem enquanto sistema de comunicação múltiplo e de variadas formatações, disponíveis numa dimensão contemporânea.

O tempo presente, que mobiliza o ensino de História dentro de uma dimensão temporal da atualidade, ao mesmo tempo em que tenciona outras perspectivas para a produção do conhecimento histórico, também proporciona novas linguagens e ferramentas para que sejam acionadas enquanto fontes e instrumentalizadas em sala de aula pelo historiador em seu ofício de educador no magistério. O desafio para o professor está em acionar essas novas possibilidades para o ensino de História com novas práticas metodológicas, pautando a fomentação do conhecimento histórico dos alunos, tornando-os agentes reflexivos, capazes de ler historicamente as relações e os espaços cotidianos em que vivem. Para Fonseca (2003, p. 164), “ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nossos conceitos de ensino-aprendizagem”.

É importante lembrarmos que essa mobilização das novas linguagens, articulando-as ao campo da História enquanto fontes históricas, é resultado da reformulação epistemológica conduzida pela Escola dos Annales, que alargou o campo de análise dos estudos históricos e lançou luz sobre novos objetos e temas a serem investigados pelo olhar criterioso do historiador.

Com essas novas perspectivas e possibilidades quanto ao objeto de pesquisa, segundo Orço et al. (2014, p. 93), “novas fontes de pesquisa foram incorporadas, possibilitando um novo olhar sobre o presente, o passado e o futuro”.

No leque dessas possibilidades estão ferramentas tecnológicas e contemporâneas como vídeos, podcasts, jogos digitais, memes e redes sociais, além de outras já consideradas tradicionais, como o cinema, a literatura, a fotografia e as Histórias em Quadrinhos. Em sala de aula, essas fontes passam a nortear o trabalho do educador, produzindo no ensino de História um diálogo entre o passado e o presente, problematizando a produção humana de artefatos materiais e imateriais.

Outro desafio que permanece no horizonte do ensino de História nas escolas brasileiras reside na necessidade de superação do predomínio de um paradigma eurocêntrico em seu currículo, que se manteve presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>12</sup>, estruturando o estudo da História em um formato quadripartite e condicionado a uma abordagem de sucessão de eventos lineares que tem a Europa como protagonista e promotora de uma evolução histórica. Para Amorim (2024, p. 96), “não é possível ignorar que a história escolar ainda é portadora e reprodutora dessas narrativas hegemônicas, que criam e ajudam a perpetuar exclusões, marginalizações e silenciamentos, ou seja, porta e reproduz colonialidade”.

Convém rememorarmos que a perspectiva decolonial parte da premissa de que o projeto colonial europeu na América Latina, atravessado por um discurso de racialização dos povos, de construção de hierarquias e subalternizações, sobrevive na nossa contemporaneidade, colocando-nos em um estado de colonialidade que se manifesta nos âmbitos do poder, do ser e do saber. Gomes (2012) ressalta que, para o campo do saber, esse processo resultou:

“Na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” (Gomes, 2007, p. 102).

<sup>12</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as diretrizes e os conteúdos que devem ser abordados na Educação básica no Brasil. Ralejo *et al* (2021, p.03) Reforça que o processo de construção da BNCC, passando por três versões e no que se refere especificamente a disciplina Escolar de história, a “primeira versão produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. Porém, com o desdobramento dos intensos debates gerados na primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos doze profissionais que desenvolveram sua primeira versão para a disciplina de História, convidando, então, uma nova comissão integrada por membros, predominantemente, de uma única instituição superior. Essa foi apresentada ao público em maio de 2016, com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico. Já a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações.

No leque dessas possibilidades estão ferramentas tecnológicas e contemporâneas como vídeos, podcasts, jogos digitais, memes e redes sociais, além de outras já consideradas tradicionais, como o cinema, a literatura, a fotografia e as Histórias em Quadrinhos. Em sala de aula, essas fontes passam a nortear o trabalho do educador, produzindo no ensino de História um diálogo entre o passado e o presente, problematizando a produção humana de artefatos materiais e imateriais.

Outro desafio que permanece no horizonte do ensino de História nas escolas brasileiras reside na necessidade de superação do predomínio de um paradigma eurocêntrico em seu currículo, que se manteve presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>13</sup>, estruturando o estudo da História em um formato quadripartite e condicionado a uma abordagem de sucessão de eventos lineares que tem a Europa como protagonista e promotora de uma evolução histórica. Para Amorim (2024, p. 96), “não é possível ignorar que a história escolar ainda é portadora e reprodutora dessas narrativas hegemônicas, que criam e ajudam a perpetuar exclusões, marginalizações e silenciamentos, ou seja, porta e reproduz colonialidade”.

Convém rememorarmos que a perspectiva decolonial parte da premissa de que o projeto colonial europeu na América Latina, atravessado por um discurso de racialização dos povos, de construção de hierarquias e subalternizações, sobrevive na nossa contemporaneidade, colocando-nos em um estado de colonialidade que se manifesta nos âmbitos do poder, do ser e do saber. Gomes (2012) ressalta que, para o campo do saber, esse processo resultou:

“Na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” (Gomes, 2007, p. 102).

Corroborando com a colocação da autora, compreendemos que esse saber hegemônico próprio da modernidade e da colonialidade age na atualidade através de mecanismos e

---

<sup>13</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as diretrizes e os conteúdos que devem ser abordados na Educação básica no Brasil. Ralejo et al (2021, p.03) Reforça que o processo de construção da BNCC, passando por três versões e no que se refere especificamente a disciplina Escolar de história, a “primeira versão produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. Porém, com o desdobramento dos intensos debates gerados na primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos doze profissionais que desenvolveram sua primeira versão para a disciplina de História, convidando, então, uma nova comissão integrada por membros, predominantemente, de uma única instituição superior. Essa foi apresentada ao público em maio de 2016, com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico. Já a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações.

dispositivos sofisticados que acabaram se naturalizando no nosso cotidiano, construindo parâmetros que norteiam nossa percepção e leitura do mundo. Entre esses dispositivos, apontamos para o currículo do ensino de História, marcado fortemente por uma perspectiva que privilegia a história europeia.

A permanência do eurocentrismo no ensino de História em sala de aula tende a perpetuar e a reproduzir a ideia de superioridade da cultura ocidental e a posicionar os europeus como os únicos agentes históricos. Em contrapartida, nesta perspectiva monocultora, os outros povos são descritos como meros sujeitos passivos, e suas experiências históricas são deslegitimadas e marginalizadas pela narrativa hegemônica. Chimamanda Adichie (2022), em seu texto *O perigo da história única*, no qual questiona a maneira como consumimos e transmitimos narrativas sobre o mundo, nos adverte que a falta de contato com diferentes perspectivas produz uma visão reducionista e distorcida de uma cultura ou indivíduo e impede a compreensão plena da complexidade humana.

A compreensão que temos é que, em um contexto educacional contemporâneo, cada vez mais pautado pela necessidade de reconhecer, conviver e se relacionar com as diferenças, abandonar visões que levam a uma leitura unilateral do mundo e da história tornou-se imperativo para a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Para Bittencourt:

“A história mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história, trata-se, antes de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas” (Bittencourt, 2008, p. 79).

Ao mesmo tempo, é interessante ressaltarmos que o público que é submetido ao currículo do ensino de História é composto por grupos heterogêneos, que trazem consigo vivências e trajetórias que lhes proporcionaram toda uma carga de experiências e significados que permeiam sua leitura e posicionamento no mundo, e que não se anulam na sala de aula. Isso implica em apropriações que produzem desejos, mudanças de percepções e abertura para outras perspectivas, ocasionando pontos de inflexão na trajetória do ensino, como é o caso da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Sancionada em 2003, a Lei 10.639/2003, alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e tornou obrigatória a inclusão de temas relacionados à História da África e a cultura e história afro-brasileira no currículo escolar de todos os níveis de ensino da rede pública e privada. Para que a Lei 10.639/03 fosse implementada de modo mais sistemático nas escolas brasileiras, em 2004, o MEC aprovou pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 3/2004, criando diretrizes curriculares do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a educação básica e estendeu para o ensino superior.

As demandas nascentes da pluralidade cultural e social presentes na sociedade brasileira promovem indagações ao espaço escolar, que propunham sua ressignificação enquanto locus de produção de saberes, promovendo um processo de inquietações em seu cotidiano na busca pela superação das estruturas coloniais ainda existentes. Ao mesmo tempo, o ensino de História passa a representar um campo em permanente tensionamento, o que o provoca a contínuas reflexões quanto aos saberes históricos que aciona, aos objetivos que persegue e aos diálogos que produz.

Romper com a perspectiva eurocêntrica exige esforço consciente e a incorporação de outras vozes e aportes teóricos que permitam a promoção de uma compreensão mais profunda das relações de poder, das dinâmicas sociais e culturais que moldam o mundo, ressaltando a contribuição de diversas perspectivas, como a história indígena, a história das mulheres, a história afrodescendente, entre outras. “Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107).

O enfrentamento de ambos os desafios citados, a saber, o uso de novas linguagens e a superação do paradigma eurocêntrico no ensino de História, estão articulados entre si e revelam a possibilidade de soluções que construam outros pontos de inflexão dentro do ensino e aprendizagem da História.

A mobilização pelo professor (a) das novas linguagens contemporâneas, com o objetivo de trazer outras narrativas históricas para a sala de aula, além de considerar a ampliação de fontes e narrações, também reivindica do ensino de História a capacidade de dialogar com a cultura histórica em que o aluno está inserido. Conforme esclarece Fonseca (2007, p. 164): “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões”.

Entre as novas linguagens disponíveis, as HQs representam possibilidades de inserção de novas narrativas, que destoam da narrativa linear eurocêntrica, envolvendo leitura de imagens, formas e cores, além da narrativa escrita. Embora os quadrinhos não se configurem, em termos cronológicos, como uma mídia nova na contemporaneidade, nem sejam debutantes das salas de aula do século XXI<sup>15</sup>, existe dificuldade, entre os professores, em instrumentalizá-los para a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Além disso, os quadrinhos,

---

<sup>15</sup> De acordo com Tulio Vilela (2012, p.71), que é historiador e pesquisador de HQs, o suíço Rodolph Töpffer, que na primeira metade do século XIX já produzia quadrinhos, aliava essa produção com a sua função de professor primário, enxergando uma finalidade pedagógica nas HQs, pois “o primeiro lugar por onde as HQs de Topffer circularam antes de serem impressas foi a sala de aula onde o suíço lecionava, o que permitiu que ele testasse a recepção de sua obra entre as crianças”.



como parte dessas novas fontes, passaram por desdobramentos que lhes proporcionaram outras maneiras de construir suas narrativas, tensionando criticamente uma perspectiva até então hegemônica em suas produções. Colodel (2013) evidencia que, nos últimos anos, as produções de HQs:

“Têm mostrado pontos de vista e vozes historicamente e tradicionalmente emudecidas. Movimentos e revoltas populares, a participação de pessoas (ditas) comuns na História, questões de classe e gênero, diferentes culturas e etnias são apenas algumas das percepções evidenciadas nas produções atuais” (Colodel, 2013, p. 12).

Essas novas narrativas presentes nas HQs trazem como propostas tirar do silenciamento personagens de diversas origens e identidades, que até então seguiam invisibilizados e marginalizados, passando a dar aos quadrinhos uma outra dimensão que quebra ou, pelo menos, confronta uma perspectiva centrada em personagens masculinos, brancos e heterossexuais, presentes principalmente no universo das HQs de super-heróis norte-americanos, que, embora representem uma fração de toda a produção de HQs, tornaram-se referencial majoritário no universo dos quadrinhos.

As demandas nascentes da pluralidade cultural e social presentes na sociedade brasileira promovem indagações ao espaço escolar, que propõem sua ressignificação enquanto lócus de produção de saberes, promovendo um processo de inquietações em seu cotidiano na busca pela superação das estruturas coloniais ainda existentes. Ao mesmo tempo, o ensino de história passa a representar um campo em permanente tensionamento, que o provoca a contínuas reflexões quanto aos saberes históricos que aciona, aos objetivos que persegue e aos diálogos que produz.

Romper com a perspectiva eurocêntrica exige esforço consciente e a incorporação de outras vozes e aportes teóricos que permitam a promoção de uma compreensão mais profunda das relações de poder, das dinâmicas sociais e culturais que moldam o mundo, ressaltando a contribuição de diversas perspectivas, como a história indígena, a história das mulheres, a história afrodescendente, entre outras. “Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107).

O enfrentamento de ambos os desafios citados o uso de novas linguagens e a superação do paradigma eurocêntrico no ensino de história está articulado entre si e revela a possibilidade de soluções que construam outros pontos de inflexão dentro do ensino e aprendizagem da história.

A mobilização, por parte do professor (a), das novas linguagens contemporâneas, com o objetivo de trazer outras narrativas históricas para a sala de aula, além de considerar a

ampliação de fontes e narrações, também reivindica do ensino de história a capacidade de dialogar com a cultura histórica em que o aluno está inserido. Conforme esclarece Fonseca (2007, p. 164), “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões”.

Entre as novas linguagens disponíveis, as HQs representam possibilidades de inserção de novas narrativas, que destoam da narrativa linear eurocêntrica, envolvendo leitura de imagens, formas e cores, além da narrativa escrita. Embora os quadrinhos não se configurem, em termos cronológicos, como uma mídia nova na contemporaneidade, nem sejam debutantes das salas de aula do século XXI, existe dificuldade, entre os professores, em instrumentalizá-los para a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Além disso, os quadrinhos, como parte dessas novas fontes, passaram por desdobramentos que lhes proporcionaram outras maneiras de construir suas narrativas, tensionando criticamente uma perspectiva até então hegemônica em suas produções.

Colodel (2013) evidencia que, nos últimos anos, as produções de HQs:

“Têm mostrado pontos de vista e vozes historicamente e tradicionalmente emudecidas. Movimentos e revoltas populares, a participação de pessoas (ditas) comuns na História, questões de classe e gênero, diferentes culturas e etnias são apenas algumas das percepções evidenciadas nas produções atuais” (Colodel, 2013, p. 12).

Essas novas narrativas presentes nas HQs<sup>16</sup> trazem como proposta tirar do silenciamento personagens de diversas origens e identidades, que até então seguiam invisibilizados e marginalizados, passando a dar aos quadrinhos uma outra dimensão, que quebra ou, pelo menos, confronta uma perspectiva centrada em personagens masculinos, brancos e heterossexuais, presentes principalmente no universo das HQs de super-heróis norte-americanos, que, embora representem uma fração de toda produção de HQs, tornaram-se referencial majoritário no universo dos quadrinhos.

### 3.4 Uma análise da HQ “O conto dos Orixás”

No leque das HQs que trazem novas narrativas, o quadrinho “o Conto dos Orixás”, produzido pelo quadrinista Hugo Canuto, foi escolhido e mobilizado por nós para analisarmos de que forma esse produto cultural pode ser instrumentalizado para o Ensino de história e para

---

<sup>16</sup> Chinen (2022) relaciona a presença maior de HQs com novas narrativas ao crescimento dos quadrinhos independentes, que na segunda década do século XXI “ganham um forte impulso que proporcionou o surgimento de histórias autorais e focadas em temas pelos quais as editoras têm pouco interesse ou nos quais não ousam investir, seja por questões comerciais ou temáticas. Muitos trabalhos voltados a questões de gênero, etnia e direito das minorias começam a conquistar espaço, revelando segmentos de públicos que até então não eram atendidos (Chinen, 2022, p. 276) ”.

a fomentação do conhecimento a respeito da religião afro-brasileira do candomblé, juntos aos nossos alunos.

No leque das HQs que trazem novas narrativas, o quadrinho *O Conto dos Orixás*, produzido pelo quadrinista Hugo Canuto, foi escolhido e mobilizado por nós para analisarmos de que forma esse produto cultural pode ser instrumentalizado para o ensino de história e para a fomentação do conhecimento a respeito da religião afro-brasileira do candomblé, junto aos nossos alunos.

Nesta parte do texto, tratamos de apresentar a obra em questão, a partir de uma metodologia desenvolvida por Chico (2020), em seu artigo intitulado “Uma proposta de metodologia para a análise de histórias em quadrinhos”, que nos permitiu dividir a análise de uma HQ em etapas. A primeira etapa trata-se de uma análise estrutural, na qual realizamos uma leitura dos aspectos técnicos, pontuando os elementos e recursos que foram mobilizados pelo autor para a produção da HQ *O Conto dos Orixás*.

Já a segunda etapa é direcionada a uma análise contextual, que se divide em contexto interno, referente ao contexto em que se passa o enredo da HQ, e o contexto externo, relacionado ao contexto histórico em que a obra foi produzida. Vejamos:

### 1. Análise Estrutural

A HQ *O Conto dos Orixás*, que atualmente está na sua quarta edição, foi produzida pelo arquiteto e quadrinista baiano Hugo Canuto e publicada de forma independente pela plataforma Catarse em 2019, através de uma campanha de financiamento coletivo<sup>17</sup>. Impresso em material de qualidade, com capa cartonada, e estruturado em 120 páginas de papel couchê, *O Conto dos Orixás* tornou-se um dos mais bem-sucedidos quadrinhos autorais brasileiros<sup>18</sup>.

Resultado de um amplo trabalho de pesquisa a respeito da cultura Iorubá, o qual é possível de ser verificado na forma minuciosa em que o autor retrata os hábitos, tradições e costumes dessa cultura, o quadrinho vai de encontro à formação histórica, cultural e espiritual do povo brasileiro em sua relação com a herança das civilizações africanas, que se manifesta nas religiões afro-brasileiras, sobretudo no candomblé e no culto aos orixás. Segundo Canuto

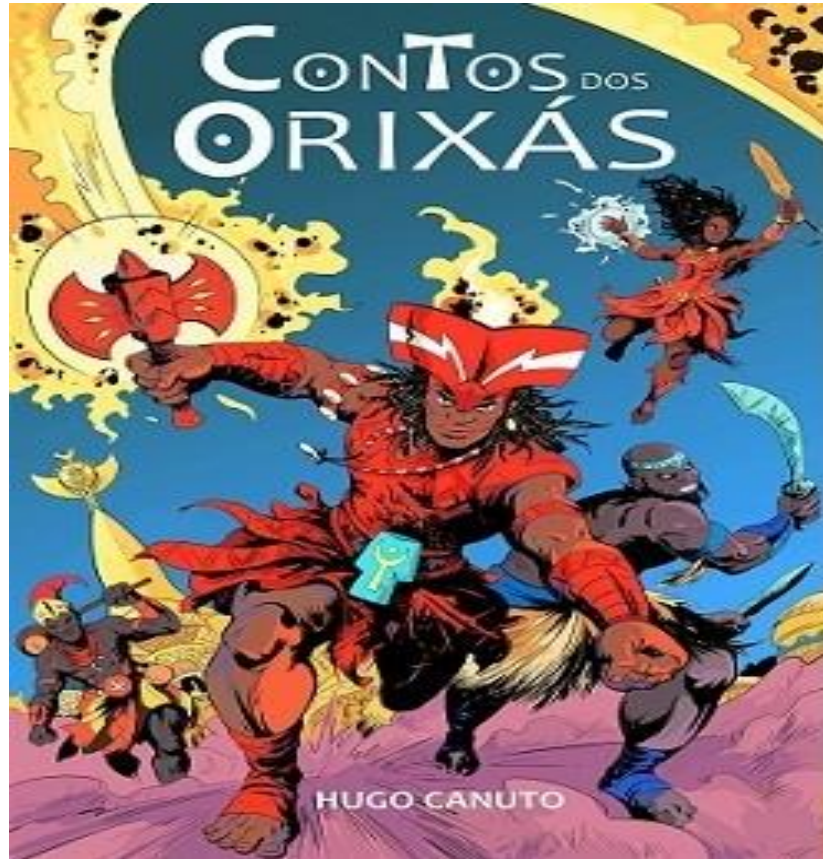
---

<sup>17</sup> Nas campanhas de financiamento coletivo, o projeto é apresentado e vendido ao público interessado, que ao comprar antecipadamente a obra, financia toda a produção e publicação. Chinen (2022, p.277) enfatiza que as publicações de HQs com financiamentos coletivos, contribuíram para o impulsionamento do mercado autoral de HQs brasileiro atual e para a dinamização das narrativas propostas por essas novas produções.

<sup>18</sup> De acordo com algumas informações que colhemos no site do Hugo Canuto, o conto dos orixás venceu o prêmio Glyph comic Awards, nos EUA, como história do ano e melhor desenhista, foi vencedor do prêmio Angelo Agostini, no Brasil, como melhor lançamento, recebeu o Troféu Abébé de Prata e foi uma das obras finalistas do prêmio Jabuti na categoria Histórias em Quadrinhos. Disponível em <https://hugocanuto.com/> Acesso em 23.set.2022

(2019), O Conto dos Orixás nasceu das convergências de paixões pelos quadrinhos e pelo “legado das civilizações africanas que moldaram minha terra de origem, a Bahia, e sua ancestralidade” (Canuto, 2019, p. 110).

Figura 14– Capa da HQ o conto dos Orixás



Fonte: Canuto, 2019.

Estruturada em uma linguagem típica das histórias em quadrinhos de super-heróis, que se anuncia desde a arte de sua capa, a narrativa de “O conto dos Orixás” segue um roteiro habitual ao gênero, em que heróis com superpoderes, enfrentam grupos de vilões, em uma saga que oscila em momentos de ascensão das forças do mal, até a realização do confronto final, com uma vitória apoteótica dos super-heróis que estabelecem a paz e dissipam qualquer possibilidade de ameaça e perigo para humanidade<sup>19</sup>.

O estilo gráfico que compõe cada personagem e cenários da HQ, mescla elementos que expressam as referências artísticas que influenciaram o autor em sua produção. Entre essas influências, a estética e os traços do quadrinista norte-americano Jack Kirby (1917-1994) é

<sup>19</sup> Segundo Danton (2016, p.39) As narrativas dos quadrinhos clássicos, com devidas exceções, seguem uma direção linear, quando “há um início, um meio e um fim bem delineados. E não há complicações no miolo da história. As coisas se resolvem facilmente”. O conto dos Orixás segue esse formato linear e com o enredo simples, mas enriquecido pelos desenhos e pelas informações contidas nos diálogos e cenas.



fortemente sentida no quadrinho de Canuto (2019) e se materializa no ritmo e na forma com que o autor constrói as cenas de batalhas épicas, nos traços arquitetônicos dos reinos existentes na saga e nas representações de energia cósmica. Inclusive, o projeto “O conto dos Orixás”, surgiu a partir do amadurecimento de um outro projeto realizado por Hugo em 2016, em que o autor, realizou uma releitura de algumas capas produzidas por Jack Kirby, já se utilizando dos Orixás como personagens “em uma homenagem ao autor, inspirada na capa da série Avengers#4 de 1966(Canuto,2019, p.100) ”.

Figura 15– Imagem de batalha em o conto dos orixás (2019)



Fonte: Canuto,2019. p.88 e 89

Figura 16– Releitura de Canuto para a capa da HQ Avengers#4 de Jack Kirby



Fonte: Arquivo do autor (2024).

No aspecto técnico de *O Conto dos Orixás*, Canuto (2019) aciona os elementos e recursos comuns à maioria das produções de HQs, que, ao se articularem com os dois principais códigos (imagem e texto), permitem que o autor coloque a narrativa em movimento e imprima-lhe sentido. De acordo com Vergueiro (2023, p. 31), esses elementos foram sendo desenvolvidos e aplicados ao longo dos anos pelos autores de HQs em suas produções, tornando-se “parte integrante da linguagem específica do gênero”.

Para a identificação e compreensão dos significados e funções de cada um dos elementos estruturadores de uma HQ, recorreremos ao diálogo com autores e suas obras que tiveram os quadrinhos e suas estruturas como objeto de análise. Esses recursos orientam o leitor quanto a uma série de informações disponíveis por toda a HQ e auxiliam na compreensão da narrativa. De forma introdutória, elencamos e numeramos, para facilitar a identificação e sua aplicação na imagem que extraímos da HQ *O Conto dos Orixás*. São eles:

1. O balão de diálogo ou de fala – São elementos gráficos que contêm as falas dos personagens. Segundo Eisner (1999), “ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som.” Os balões podem variar em forma e tamanho, refletindo o tom e a emoção do diálogo.
2. Quadro ou vinheta – São contornos que delimitam os segmentos da narrativa visual. Eles são molduras dentro das quais a ação acontece. Vergueiro (2023) ressalta que “dentro de um mesmo quadrinho pode estar expresso vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica.” A posição e o tamanho dos quadros em uma página podem influenciar o ritmo da leitura; quadros maiores podem dar ênfase a uma cena importante, enquanto quadros menores podem acelerar a narrativa.
3. Sarjeta – É o espaço entre os quadros. Embora muitas vezes negligenciado, esse elemento é crucial para a leitura, pois representa a passagem de tempo e a conexão entre diferentes momentos da narrativa. Para McCloud (1995), a sarjeta permite que o leitor use a sua imaginação para complementar a ação que acontece entre os dois quadros que ela separa, tornando-se um participante ativo na construção da história.
4. Requadro – São quadros que contêm imagens ou elementos que se repetem ao longo da HQ, servindo para reforçar a importância de uma ação ou temática.
5. Linhas cinéticas – Utilizadas para indicar o movimento dos personagens e a trajetória de um objeto. Vergueiro (2023, p. 54) explica que, ao trabalhar com imagens fixas, os quadrinistas criaram recursos que expressam a ideia de mobilidade e servem para que o leitor apreenda a “velocidade relativa de distintos objetos ou corpos.”



6. Recordatório – Espaço por onde o narrador se expressa e repassa informações que, às vezes, estão pouco visíveis no quadrinho, contribuindo para a harmonia na HQ.

Figura 17– Elementos estruturais de uma HQ presentes em O Conto dos Orixás



Fonte: Canuto, 2019, p.14

Em O Conto dos Orixás, também ocorre que alguns recursos, por serem comuns nas produções das HQs, chamam a atenção pelas suas ausências e não aplicabilidade, como é o caso das onomatopeias, que “são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos” (Vergueiro, 2022, p. 62), e que não foram mobilizadas pelo autor para compor sua obra.

As onomatopeias não descrevem apenas os sons de ações ou eventos, mas também intensificam a ambientação e a emoção da cena, ocupando “um papel na linguagem, impondo um ritmo frenético às narrativas de ação e participando graficamente na diagramação da página” (Vergueiro, 2022, p. 63).

Neste sentido, podemos dizer que as onomatopeias ajudam a criar uma atmosfera mais imersiva, permitindo que o leitor ouça os eventos enquanto os observa, tornando sua experiência de leitura dinâmica e participativa.

Figura 18– Imagem de onomatopeia representando o som de tiros



Fonte: Vergueiro, 2022, p. 64

Entre outros recursos acionados por Canuto (2019) para a construção das cenas em *O Conto dos Orixás*, o autor mobiliza variadas formas de perspectiva, articulando uma narrativa visual que varia de ângulos e pontos de vista que influenciam a forma como o leitor percebe a ação. Além da perspectiva, outro recurso recorrente e perceptível ao longo de toda a HQ é o uso de *Splash Page*, que significa a utilização de uma ou duas páginas inteiras, geralmente com uma imagem impactante e que muitas vezes serve como introdução a uma nova cena.

No primeiro caso, a manipulação de perspectiva pelo autor contribuiu para acrescentar profundidade e dinamismo à narrativa, ajudando a construir o ritmo e a tensão da história. Para exemplificarmos, vejamos a imagem abaixo da figura 19, em que o autor posiciona o personagem Exu de modo que seu corpo transborda as linhas do quadrinho, proporcionando uma percepção de profundidade à cena e produzindo o efeito de que o personagem estaria sobressaindo da página.



**Figura 19– Personagem transbordando as linhas do Quadrinho (2019)**



Fonte: Canuto, 2019, p.18

Já sobre o recurso da Splash Page, Canuto (2019) o aciona para capturar a atenção do leitor para cenas de batalhas e aparições de personagens no decorrer da trama, criando momentos de impacto visual e narrativo, que atuam como um convite à continuidade da leitura.

Nas figuras 20 e 21, destacamos dois momentos do uso da Splash Page, em que, na primeira imagem, o autor utiliza o recurso para destacar a primeira aparição do rei Xangô em sua narrativa. A cena, que compreende uma página inteira, mostra Xangô com toda a sua realeza e imponência, sentado em seu trono, segurando seu machado, símbolo da justiça.

**Figura 20 – Splash Page com o rei Xangô sentado em seu trono**



Fonte: Canuto, 2019, p.22.

Na segunda figura, temos uma cena de batalha, produzida sobre duas páginas inteiras, destacando o confronto do mesmo personagem contra o inimigo Ajantala, ressaltando a força e o poder do primeiro em relação ao segundo.

Figura 21– Splash Page com cena de confronto que preenche duas páginas inteiras



Fonte: Canuto, 2019, p. 82 e 83.

Um outro ponto forte e relevante da HQ *O Conto dos Orixás* é o uso de cores vibrantes e dotadas de significados que encantam visualmente o leitor, pois elas desempenham um papel fundamental na construção dos personagens, cenário e da atmosfera da história. Segundo Ramos (2023), o uso de cores nos quadrinhos foi se aprimorando ao longo dos anos, ao transitar entre as produções preto e branco e as fortemente coloridas. A aplicação de cores e suas tonalidades carrega informações e recursos que permitem identificar e caracterizar os personagens, indicar movimentos e contribuir para o entendimento da narrativa.

Em uma entrevista cedida no ano de 2024 para a TV da Assembleia Legislativa Baiana (TV ALBA)<sup>20</sup>, ao ser indagado pelo apresentador e jornalista Jefferson Beltrão sobre o significado das cores vibrantes presentes em *O Conto dos Orixás*, Hugo Canuto afirmou em sua resposta que suas imagens e cenas “trazem as cores que traduzem a personalidade das divindades, traduzem as sutilezas, a realeza e as energias que transitam entre cada uma dessas divindades” (Canuto, 2024).

Com sua resposta, Canuto expõe que as cores por ele usadas em sua obra estão fundamentalmente articuladas a cada Orixá que integra a narrativa, pois na cultura dos terreiros

<sup>20</sup> A entrevista completa dada por Hugo Canuto para a TV Legislativa da Bahia (TV Alba) em 10 de Junho de 2024, está disponível em: ALBA ENTREVISTA - CONVIDADO HUGO CANUTO - 10.06.2024 (youtube.com) Acesso em: 05. jul.2024.



de candomblé, cada Orixá possui cor ou cores que representam sua força espiritual. Barros (2009) esclarece que as cores possuem uma importância expressiva dentro da liturgia dos Orixás que se realiza nos terreiros, significando a identificação e reverência a um determinado Orixá, como é o caso do uso do branco “em honra a Obatalá, ‘o senhor da criação’ e Patrono do Branco. Esta é a cor da paz e da harmonia, e possui um simbolismo de limpeza e pureza” (Kileuy e Oxaguiã, 2009, p. 130).

De acordo com Parizi (2019), as cores e seus significados estão presentes nos vestuários e adornos religiosos, como os fios de contas ou colares de santo que são usados pelos fiéis de religiões afro-brasileiras, e que indicam o Orixá do seu usuário, sendo, por exemplo, o fio de contas feito de vidro de cor amarelo ouro, usado pelos filhos da Orixá Oxum.

Figura 22– Orixá Oxum e a predominância da cor amarelo ouro



Fonte: Canuto, 2019, p.52

Na figura 22 acima, destacamos a Orixá Oxum, que é retratada na cena por Canuto (2019) com a predominância da cor que a representa dentro da cultura Iorubá e dos terreiros de Candomblé.

Nesse contexto, as cores transcendem o mero apelo estético e se tornam elementos-chave, que, em sintonia com a trama e os personagens, conferem à HQ uma dimensão extra de profundidade e expressividade, que corroboram para a construção de significados, percepções de atmosferas e impacto emocional ao destacar as ações relevantes e direcionar a atenção do leitor.

A HQ dispõe, em suas páginas finais, de um glossário para que o leitor possa consultar os significados de palavras de origem Iorubá utilizadas na narrativa textual, além de um

referencial bibliográfico, que denota o cuidado do autor com as fontes que o ajudaram a construir sua obra.

Todos os elementos e recursos acionados em *O Conto dos Orixás* dialogam entre si, construindo uma modalidade narrativa que, além de prender o leitor pela sua fluidez, também lhe entrega uma obra artística carregada de detalhes que trazem a grandeza dos Orixás e toda a cultura Iorubá.

O segundo momento é a Análise Contextual: Interna e Externa.

Em tempos antigos, quando o céu e a terra estavam unidos como duas metades de uma cabaça, divindades e heróis caminhavam entre os homens. Travaram batalhas com furor, ensinaram a curar e a lidar com a terra, o ferro e o fogo, reinaram e amaram com a mesma intensidade (O Conto dos Orixás, 2019).

Mobilizando arquétipos do panteão Iorubá, a aventura conduzida por Canuto (2019) transporta o seu leitor a um tempo lógico e mítico em que o Orun (céu) e Aiyê (terra) eram um só e “a magia, a natureza e a civilização dançavam juntas no ciclo da existência” (Canuto, 2019, p. 102).

Neste contexto, *O Conto dos Orixás* se inicia com a leitura Iorubá sobre a criação do mundo e da humanidade, destacando toda a beleza dessa concepção. Porém, a ganância humana e seu desejo de poder colocaram homens e reinos em guerras constantes que causaram fome e devastação, permitindo o surgimento dos Ajoguns, que representam “as forças adversárias da humanidade” (Canuto, 2019, p. 09).

Figura 23– Criação do mundo na perspectiva Iorubá



Fonte: Canuto, 2019, p.03

Triste por ver tanta destruição e conflito, Iemanjá chorou até que suas lágrimas agitassem as ondas dos mares, provocando inundações que destruíram os antigos reinos, pela força de suas águas. Entretanto, após toda a tormenta, a Orixá mãe dos mares e da humanidade guiou seus descendentes até um vale secreto que guardava o reino das águas douradas e “lá prosperaram, expandindo e perpetuando sua força, protegidos das terras exteriores pela magia. Pois poucos são aqueles que enxergam a trilha” (Canuto, 2019, p. 10).

Toda essa narrativa inicial serve de mote para a aventura que ocorre em sequência, em que os Orixás aparecem como protagonistas na batalha contra o cruel Ajantala e seu exército denominado de “a manada”. Ajantala é um líder guerreiro que ambiciona dominar todos os reinos da terra ancestral e chegar até o reino das águas douradas. Para isso, parte para a invasão e conquista de várias aldeias com o intuito de descobrir o caminho secreto que leva até este reino. Para conter o avanço de Ajantala, o ancião conhecido por Larô recorre a Xangô, solicitando ao monarca de Oyó que, junto com outros Orixás, confronte a manada e seu líder, antes que o importante “reino das Águas”, governado por Oxum, seja invadido e dominado.

Figura 24– As invasões de Ajantala e sua manada as aldeias da terra ancestral



Fonte: Canuto, 2019, p.13

Referenciando-se na cultura africana Iorubá e afro-brasileira, sobretudo baiana, a epopeia mítica narrada em *O Conto dos Orixás* ocorre em um contexto de um tempo ancestral situado durante o reinado de Xangô (o Orixá do trovão e da justiça) em Óyo e é permanentemente atravessada por mitos seculares que narram a criação do mundo, a origem humana e a convivência entre deuses e mortais dentro de uma perspectiva da crença afro-Iorubá.

Esse aspecto, que toma conta de toda a proposta da obra, posiciona a produção de Canuto (2019) como uma HQ desprendida das narrativas presentes em outros quadrinhos, com personagens de super-heróis e suas trajetórias identificadas com o ambiente cultural hegemônico europeu e norte-americano, deslocando, portanto, o protagonismo para a África e a cultura afro-brasileira, recorrendo entre suas fontes aos Itans, que, segundo o autor, trata-se de “conjunto de narrativas míticas da cultura Iorubá, relacionadas às divindades e heróis” (Canuto, 2019, p. 100).

Para aprofundar a percepção de um contexto temporal/mítico que está sendo representado na obra, o autor incorpora-lhe traços estilísticos, produz imagens e linguagens que refletem todo o simbolismo que dialoga com a espiritualidade Iorubá, dando ênfase, sobretudo, à conexão entre o humano e o sagrado.

Por tudo isso, o roteiro proposto por Canuto (2019) opera um diálogo com as tradições e influências da espiritualidade afro-Iorubá presentes no candomblé brasileiro, transformando *O Conto dos Orixás* em um mosaico cultural meticulosamente construído, acionando respeitosamente a cultura Iorubá.

No seu contexto externo, *O Conto dos Orixás* nasceu em um momento histórico da vida nacional brasileira, em que as disputas políticas, acirradas com o impeachment da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff em 2016, abriram espaço para que se instalasse no país uma agenda conservadora e extremista que gestou a chegada de Jair Messias Bolsonaro ao poder nas eleições de 2018, após uma campanha marcada pelo radicalismo, com forte apelo à chamada pauta dos costumes e a um discurso que destilava ódio e preconceito contra as minorias, nas quais as religiões afro-brasileiras estavam incluídas. Foi nesse ambiente cultural e político que Canuto construiu sua obra *O Conto dos Orixás*, lançada pela primeira vez de forma independente em 2019, transportando as divindades da religiosidade afro-brasileira para dentro do universo das HQs de super-heróis, aos moldes estéticos das produções de editoras famosas como a Marvel e a DC Comics.

Entretanto, o acesso a um repertório de informações colhidas na própria HQ e em entrevistas cedidas pelo autor a programas de TV e podcasts disponíveis no YouTube foi



essencial para capturarmos as inquietações e motivações conjunturais que permearam a produção de *O Conto dos Orixás*.

Primeiramente, algumas falas e depoimentos do autor nos transportam para um contexto que tem o elemento de pertencimento como algo central de suas motivações, posicionando o Estado da Bahia e a cidade de Salvador, que é seu lugar de origem, como o espaço a ser referenciado e reverenciado em sua obra.

Em 08 de agosto de 2020, ao participar de um bate-papo no podcast *Folclore BR*<sup>21</sup> no YouTube, Canuto expressou a influência da cidade de Salvador em sua HQ, afirmando que sua arte se designa a “engrandecer, agradecer e reverenciar esse lugar de onde nasci, que é Salvador. Essa cidade que se constrói a partir de uma resistência a um processo cultural colonial e que é a chave para entender muito do Brasil de hoje e a história da gente como povo” (Canuto, 2020).

Em outro momento, participando de uma entrevista para o podcast *Microfone Hiperativo*<sup>22</sup>, edição nº 13 de 10 de abril de 2024, Canuto reafirmou a importância do contexto baiano enquanto herdeiro da cultura africana no Brasil para a sua produção, destacando que “o tema dos Orixás sempre foi uma coisa que me interessou bastante. Primeiro por ser baiano, né. Salvador é a cidade mais negra do mundo fora do continente africano, e a cultura dos Orixás, a filosofia e as religiões são muito presentes na cidade” (Canuto, 2024).

Com essas colocações, o autor deixa transparecer que sua produção se estruturou absorvendo a influência de elementos pertinentes ao seu lugar de pertencimento e vivência. Essa influência é sentida na HQ, não somente pela sua referência direta aos Orixás, que fazem parte da religiosidade dos terreiros de candomblé baianos, mas também pelo acionamento de outros elementos que remetem ao cotidiano em que o autor se encontra inserido, seja na reprodução de uma roda de capoeira (fig. 25), seja nos traços que compõem a arte gráfica, que, segundo o autor, “representar pessoas reais através dos rostos e personagens, muitos deles de homens e mulheres, retratados ao vivo nas ruas de Salvador” (Canuto, 2019, p. 110).

---

<sup>21</sup> Entrevista completa disponível em: A inspiração mitológica | Papo com Hugo Canuto Acesso em 10 de julho de 2024.

<sup>22</sup> Entrevista completa disponível em: HUGO CANUTO | Artista e Roteirista do CONTOS DOS ORIXÁS. (#013) Acesso em 06 de junho de 2024.

Figura 25– Reprodução de uma roda de capoeira em “o Conto dos Orixás”



Fonte: Canuto, 2019, p.21

O quadrinista, ao reproduzir o seu lugar de pertencimento dentro das páginas de sua HQ, mostra diretamente a influência desse contexto em sua narrativa, em seus personagens e em sua arte, detendo-se principalmente aos seus aspectos religiosos de herança africana, transformando o seu quadrinho em um receptáculo de uma tradição que carrega em sua trajetória valores de resistência, espiritualidade e ancestralidade.

O segundo ponto, que é percebido como parte das inquietações do autor e que se reflete em sua obra, refere-se ao preconceito e à marginalização que historicamente atingem as religiões afro-brasileiras, presentes tanto no contexto baiano quanto no Brasil. Nos mesmos espaços virtuais que mencionamos acima, o autor abordou a temática do preconceito existente contra o povo de terreiro e sua religiosidade, relatando situações de intolerância e violência que foram por ele presenciadas e que o fizeram refletir sobre como sua arte poderia contribuir para levar até as pessoas um pouco da cosmovisão e da filosofia afro-Iorubá, sem estereótipos e folclorização habitualmente existentes.

Para o *Folclore BR*, Canuto (2020) lembrou que, em 2014, quando ainda exercia a função de arquiteto em Salvador, foi designado pelo órgão público em que trabalhava para acompanhar o processo de tombamento do Parque Pedra de Xangô (Fig. 26), que é um local sagrado para o povo de terreiro da cidade e que, na ocasião, se deparou com uma “realidade muito triste, que é essa realidade do terror religioso se impondo, sem diálogo e tentando produzir um apagamento” (Canuto, 2020).



Figura 26– Imagem do Parque Pedra de Xangô, localizado na cidade de Salvador(BA)



Fonte: [www.pedradexango.com.br](http://www.pedradexango.com.br)

Já para o Microfone Hiperativo, além de retomar sua experiência durante o processo de tombamento do Parque Pedra de Xangô, denunciando os ataques de vândalos e radicais religiosos ao monumento<sup>23</sup>, o autor também relembrou a experiência de se lançar um quadrinho sobre os Orixás e a religiosidade afro-brasileira, em um período marcado pelo radicalismo político promovido pelo bolsonarismo<sup>24</sup>, esclarecendo que essa realidade o inspirou a produzir O Conto dos Orixás, como “uma ferramenta política contra o discurso de ódio, contra a intolerância religiosa e contra a demonização da cultura afro-brasileira e dos Orixás” (Canuto, 2024).

Neste sentido, O Conto dos Orixás é, também, uma resposta à intolerância religiosa e ao contexto político que predominava no Brasil no momento de sua produção. Porém, ao construir o seu contraponto, o autor entrega ao leitor uma história que o permite experienciar uma leitura identificada com qualquer outra HQ, ao mesmo tempo em que aciona elementos

<sup>23</sup> Para compreendermos a gravidade desses atos de intolerância em torno do Parque Pedra de Xangô, buscamos informações em sites e portais de notícias que continham reportagens sobre o tema. No portal do G1 do dia 04 de janeiro de 2019, por exemplo, encontramos uma matéria intitulada “Ministério Público da Bahia instaura investigação para apurar intolerância religiosa após ataque à Pedra de Xangô”, denunciando um ato de vandalismo em que 100 kg de Sal foi espalhado no local, um dia após a realização de uma celebração candomblecista. Sobre a ação texto informa que “o caso foi considerado um ato de intolerância religiosa, já que o sal é um símbolo de purificação, e o fato de ter sido jogado na pedra dá a entender que o local cultuado pelo Candomblé estivesse impuro” (Brasil, 2019). Disponível em: Ministério Público da Bahia instaura investigação para apurar intolerância religiosa após ataque à Pedra de Xangô | Bahia | G1 Acesso em 16 de julho de 2024.

<sup>24</sup> Compreendemos o bolsonarismo como um fenômeno político que emergiu no Brasil, durante a candidatura à presidência de Jair Bolsonaro e que se tornou notório por abrigar um discurso conservador e em muitos aspectos, polarizador.

das narrativas dos Orixás, adotando um diálogo que permite uma reflexão sobre perspectivas historicamente cristalizadas a respeito da África, dos Orixás e da cultura afro-brasileira.

Sobre a África, por exemplo, Canuto (2019) opera com uma perspectiva que a reconhece enquanto um continente, ao deslocar constantemente os seus personagens por entre reinos e lugares, de uma maneira que deixa transparecer a extensão grandiosa do território em que a aventura ocorre. Já sobre os Orixás, o autor os representa buscando desconstruir imagens de demonização que foram construídas e tomaram conta do imaginário social brasileiro, como no caso do Orixá Exu, que é identificado com o diabo pela cultura cristã, e que, em *O Conto dos Orixás*, é descrito como um personagem bem-humorado e brincalhão.

Dessa forma, o autor oferece sua arte a um discurso político instrumentalizado para a ressignificação da cultura afro-brasileira e dos terreiros de candomblé com suas divindades, de modo a ampliar percepções e permitir dissolver estereótipos, quebrar preconceitos e visões cristalizadas, dentro de um público maior e diversificado que vai além do que os quadrinhos, com sua linguagem pop, permitem alcançar.

#### **4 A MITOLOGIA DOS ORIXÁS: O CANDOMBLÉ EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

A possibilidade de aprender história com significância para a vida cotidiana tem produzido novas metodologias que perspectivam o ensino-aprendizagem, integrando métodos de pesquisa e análise com as práticas pedagógicas em sala de aula, em busca da consolidação de habilidades que impulsionem o protagonismo do educando na construção do conhecimento, vislumbrando sua participação enquanto sujeito social e histórico.

E foi com essa compreensão de que o ensino de história deve ter significância para a vida prática do educando que formulamos nossas Aulas-Oficina, que se orientam pela renúncia dos modelos tradicionais denominados de aula-conferência e aula-colóquio, mobilizando a construção de aulas de história com o foco voltado para a vida cotidiana e para o rompimento com a percepção que enxerga o educando como mero receptor de informações.

O educando carrega consigo uma carga cultural, adquirida pela sua vivência no mundo e pelas relações que se efetuam nos seus ciclos de sociabilidade, seja familiar, de amizade, religioso etc. Esta cultura prévia se calcifica em uma diversidade de entendimentos e de leituras de mundo, manifestas em salas de aula, transformando o espaço escolar em um lugar de experiências e de saberes a serem diagnosticados, problematizados e transformados.

Um ensino de história com significado para a vida se opera com a construção das atividades docentes mediadas pelas experiências do presente e com a superação de um passado fechado em si, tornando-o objeto de interpretação junto ao presente, que conduza o educando a uma reorientação conceitual e à práxis. Com a nossa proposta de oficina, buscamos contribuir para o processo de compreensão histórica do educando sobre as religiões afro-brasileiras e o candomblé, dialogando com as experiências vivenciadas pelos alunos no tempo presente, mediante a operação de fontes para apropriação e análise de múltiplas narrativas.

Além disso, com o pressuposto de que a aprendizagem histórica sobre a religião afro-brasileira do candomblé pode ser exitosa, tendo o uso da HQ O Conto dos Orixás como fonte de conhecimento a ser trabalhada em Aula-Oficina com os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Moreira Dias, Mossoró/RN, utilizamos como estratégia o procedimento metodológico da observação participante, que é uma “técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro” (Laville e Dionne, 1999, p. 178).

Logo, trata-se de um método que tem como relevância permitir a observação direta de comportamentos em contextos naturais, com a participação ativa do “pesquisador-observador”

na vida cotidiana dos grupos e comunidades estudadas, possibilitando-lhe uma compreensão dos fenômenos sociais, culturais e comportamentais.

A etapa de divulgação da nossa aula-oficina se deu através da produção de um cartaz (fig. 27 e 28), e suas cópias foram fixadas nos murais da Escola Estadual Moreira Dias e divulgadas nas diversas mídias digitais e grupos de WhatsApp pertencentes às turmas de 1º, 2º e 3º anos dos três turnos da escola. Nessa etapa, contamos com a colaboração dos alunos Wedson Carvalho, Francisco Josenildo e Maria Eloisa, ambos alunos do 3º ano B matutino, que já desenvolviam o projeto de uma biblioteca virtual e realizavam periodicamente várias atividades referentes ao incentivo à leitura.

Figura 27– Cartaz de divulgação da Oficina



Fonte: arquivo do autor, 2022.



Figura 28– Folder de divulgação da programação da Oficina



Fonte: arquivo do autor, 2022.

Para as inscrições dos participantes na oficina, utilizamos um formulário (Apêndice A), elaborado e organizado pelos alunos colaboradores. O projeto da aula-oficina teve como público-alvo os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Moreira Dias, contemplando os três turnos, além de integrantes da comunidade escolar em geral que tivessem interesse em participar. As inscrições ocorreram de 01 a 18 de novembro de 2022, sendo o formulário disponibilizado no endereço eletrônico da Biblioteca Virtual. Um formulário impresso foi distribuído na escola para contemplar aqueles sem acesso à internet e nos grupos de WhatsApp de cada turma, através de um link de acesso.

A oficina foi realizada já em um contexto de certo controle do problema sanitário causado pela COVID-19, graças à ciência que viabilizou a descoberta da vacina e ao avanço do número de pessoas vacinadas. Em 2022, a Escola Moreira Dias, assim como as demais escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, retornou às suas atividades na modalidade presencial, porém tomando os cuidados de manter a obrigatoriedade do uso de máscaras e álcool gel durante todo o primeiro semestre. Embora tenhamos deixado o número de vagas em aberto, trabalhamos com a previsão de termos inscritos em nossa oficina um

número de participantes que ficaria entre 25 e 30 alunos. Ao final do período de inscrição, contamos com 25 inscritos, sendo a maioria pertencente ao turno matutino.

Nossos planejamentos (Apêndice B) foram elaborados e perspectivados enquanto base orientadora de nossa prática de ensino, considerando fundamental a sua flexibilização e adaptação, com o intuito de responder às demandas suscitadas ao longo da oficina. Quanto aos dias e ao tempo de duração de cada encontro, planejamos para que a oficina acontecesse em quatro dias, sendo estes os dias 21, 22, 23 e 25 de novembro de 2022, com uma carga horária de 8h, dividida em 2h diárias. Os quatro dias de nossas aulas-oficina foram divididos em três momentos ou etapas.

#### **4.1 O conhecimento prévio dos alunos sobre as religiões afro-brasileiras**

Iniciamos nossa Aula-Oficina em 21 de novembro de 2022, às 9h da manhã, abrindo a primeira etapa com a projeção da Lei 10.639/2003 no quadro, para que fosse visualizada e lida por todos. Em seguida, indagamos a respeito de seu conhecimento pelo grupo. O resultado obtido com essa rápida sondagem mostrou que a maioria, 78% dos 25 participantes, demonstrou desconhecimento total da lei, enquanto uma menor parte afirmou que já conhecia ou tinha ouvido falar a seu respeito.

A exposição e leitura da lei teve como objetivo explicitarmos para o grupo que nossa Aula-Oficina segue a Lei 10.639/2003<sup>25</sup>, sancionada em 2003, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e tornou obrigatória a inclusão de temas relacionados à História da África e à cultura e história afro-brasileira no currículo escolar de todos os níveis de ensino da rede pública e privada. Nossas atividades seriam uma forma de efetivação dessa lei na Escola Estadual Moreira Dias.

Enfatizamos que o fortalecimento e a consolidação da lei passam claramente pela sua concretização em sala de aula e pela realização de atividades e eventos ligados à sua temática durante todo o ano letivo escolar. Essa abordagem não apenas reforçou o compromisso da oficina com a efetivação da lei, mas também abriu espaço para reflexões mais amplas sobre os desafios e avanços relacionados à sua implementação, o papel da educação na desconstrução do racismo religioso e a importância da diversidade cultural no currículo escolar.

---

<sup>25</sup> Para que a Lei 10.639/03 fosse implementada de modo mais sistemático nas escolas brasileiras, em 2004, o MEC aprovou pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 3/2004, criando diretrizes curriculares do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a educação básica e estendeu para o ensino superior. Em 10 de Março de 2008, a lei 10.639/2003, foi alterada pela lei 11.645/2008, incluindo os estudos sobre a história e cultura dos povos indígenas.

Se analisada em seu aspecto formulador de novas perspectivas de leitura do mundo e desmembramento de uma história única sobre um conhecimento singularizado, para a percepção e compreensão da existência de conhecimentos e sujeitos históricos diversos, é inegavelmente um marco na busca por uma educação que represente a pluralidade cultural e a diversidade étnica do povo brasileiro.

Ao dar ênfase à importância do Ensino da história africana e afro-brasileira na educação básica, a Lei 10.639/03 reposiciona o papel da escola enquanto instituição formadora de identidades, propondo-lhe o resgate da influência e contribuição negra na formação dessa identidade, se instituindo, assim, como uma ferramenta estratégica para que possamos ampliar o nosso entendimento sobre o Brasil e sua história. A realização de atividades como esta aula-oficina é uma forma concreta de dar vida à legislação, promovendo um ensino que valorize a história e cultura afro-brasileira não como um apêndice do currículo tradicional, mas como parte integrante e essencial dele.

O momento seguinte destinou-se ao levantamento das ideias prévias, visando aproveitar os conhecimentos e experiências que os alunos possuíam sobre as religiões afro-brasileiras. No formato em que a sala de aula se transforma em um espaço de diálogo mútuo entre educando e educador, considerando o conhecimento prévio do primeiro, se estabelece uma ruptura com a educação que se baseia na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, sem considerar suas experiências e conhecimentos, como um recipiente vazio que precisa ser preenchido com conhecimento.

Figura 29 – Aplicação do questionário para apreensão das ideias prévias dos alunos



Fonte: arquivo do autor, 2022.

Para a coleta, utilizamos como instrumento a aplicação de um questionário (Apêndice C) com respostas abertas, contendo questões referentes ao tema, e ampliamos as informações

colhidas com uma roda de conversa (que foi toda filmada para facilitar a transcrição das respostas), permitindo que os alunos aprofundassem suas respostas a partir de novos questionamentos. Podemos classificar esses dados como dados criados, pois são coletados a partir de uma “intervenção planejada” com a intenção de modificá-los. A primeira questão levantada foi:

### **1 – O que você sabe sobre as religiões afro-brasileiras?**

Com esta primeira questão, buscamos conhecer as representações acerca das religiões afro-brasileiras que permeiam o universo cultural dos alunos, bem como entender suas experiências extraescolares.

Com as respostas dos alunos em mãos, partimos para uma primeira leitura, com o intuito de identificar postos-chave de cada resposta, seja uma palavra ou uma frase, que nos permitissem, em uma segunda leitura, agrupá-las e separá-las de acordo com seu conteúdo. Para esse tratamento, orientamo-nos pelo que os alunos deixaram explícito em suas respostas, permitindo a apreensão dos significados, sem inferências profundas.

Como exemplificação do procedimento usado, vejamos o tratamento dado à resposta de um dos participantes, que, por questões de ética, identificamos pelas iniciais do nome, seguidas do ano escolar e turma a que pertence.

Ao responder à primeira pergunta do nosso questionário, ao qual indagamos sobre o que cada um sabe a respeito das religiões afro-brasileiras, a aluna M.E., do 3ºB, respondeu que “As religiões afro-brasileiras, como o próprio nome diz, possuem matriz africana, onde os escravizados trouxeram com eles, quando foram obrigados a sair do seu país. (Grifo nosso) ”. O trecho grifado representa o recorte feito por nós no texto, que serviu para nortear a leitura de outras respostas, buscando semelhanças que nos permitiram identificar uma unidade de análise.

Cada unidade encontrada nos recortes feitos ao conteúdo das respostas foi identificada em uma tabela que produzimos para facilitar a sua classificação. Esse procedimento, com recortes das perguntas, produção de tabelas e classificação em unidades, permeou nossa leitura em todas as questões. Na primeira questão, as respostas dadas nos permitiram subdividir o grupo em três grupos de conhecimento.

Tabela 1 – Resultado das respostas dadas pelos alunos a primeira pergunta do questionário

<b>O que você sabe a respeito das religiões afro-brasileiras?</b>		
São de raízes africanas.	20%	
Sofrem preconceitos.	28%	
Nada sabem a respeito.	52%	

Fonte: arquivo do autor, 2022.



Na primeira unidade, composta por 20% dos alunos que ressaltaram as raízes africanas das religiões afro-brasileiras, observamos que as respostas foram estruturadas, restringindo-se a responder apenas o que foi indagado pelo questionário, sem o adicional de detalhes que apontassem qualquer aspecto identificador dessa herança. Com uma ou outra exceção, respostas como a do aluno A.C., 3ºA, afirmando que são “religiões que vieram da África”, demonstraram uma percepção inicial da conexão entre as religiões e a cultura africana, sugerindo a existência de um conhecimento superficial sobre o tema, limitado a uma identificação genérica da origem africana.

Já os 28% que destacaram o preconceito enfrentado pelas religiões afro-brasileiras, embora tenham sinalizado uma certa consciência acerca dos desafios que essas tradições religiosas enfrentam, notamos a falta de uma compreensão mais significativa das raízes históricas e culturais que perpetuaram essa discriminação.

Quando solicitados na roda de conversa para aprofundar as informações em relação ao preconceito, o que ouvimos de parte dos alunos foram relatos de representações sobre as religiões afro-brasileiras, que permeiam seus cotidianos, como discorreu o aluno G.V., 1ºC, ao afirmar que “conhece muita gente agindo de forma preconceituosa com essas religiões, dizendo que é coisa do diabo”, ou da aluna M.S., 2ºB, que relatou que já ouviu dizer que “são religiões do demônio”. Afirmações como essas trouxeram à tona as vivências socioculturais dos alunos e revelaram como as representações engendradas no âmbito da vida coletiva influenciam suas percepções a respeito das religiões afro-brasileiras.

Apesar das representações que demonizam as religiões afro-brasileiras como Candomblé serem construções culturais e históricas, com raízes que remontam ao passado colonial, as percepções dos alunos ainda não dispunham de uma perspectiva histórica que os permitisse enxergar o problema em um contexto mais amplo, levando-os a uma compreensão das estruturas de poder e dos processos históricos que influenciaram na perpetuação do preconceito religioso que ainda reverbera na contemporaneidade. A leitura que fornecia o entendimento da existência desse preconceito se encontrava submetida a um presentismo, onde o presente se tornou o principal horizonte de compreensão e o foco estava voltado para as experiências e percepções atuais, refletindo em uma leitura atual e pontual do problema.

Na última unidade da primeira pergunta, referente ao desconhecimento acerca das religiões afro-brasileiras, que alcançou um número expressivo de 52% dos participantes da oficina, notamos a predominância de respostas curtas, como a que foi concluída pelo aluno S.A., 1ºA, que afirmou não ter “conhecimento algum sobre as religiões afro-brasileiras”. Interpretamos que essa concisão representa um elemento ilustrativo quanto à ausência de uma

base sólida de conhecimento, refletindo uma possível ausência de abordagens pedagógicas significativas sobre o tema na trajetória escolar dos alunos.

Em uma perspectiva mais ampliada, referente ao Ensino de História, esse desconhecimento reflete não apenas falta de informação, mas também as lacunas do Ensino de História acerca dos saberes afro-brasileiros, que, embora nas últimas décadas tenha ocorrido uma abertura para a sua valorização, impulsionada por políticas públicas, como a Lei 10.639/2003, ainda enfrenta obstáculos que reverberam dentro do campo educacional e no processo de ensino-aprendizagem, tornando incipiente seu alcance nas salas de aula<sup>26</sup>.

**2 – Qual a sua opinião sobre as religiões afro-brasileiras?**

A finalidade da segunda questão consistiu em compreendermos como as representações sobre as religiões afro-brasileiras, que os alunos experienciam em seu cotidiano, foram por eles apropriadas e como estas se apresentam em seu repertório narrativo.

Na segunda questão, em que indagamos acerca da opinião de cada aluno sobre as religiões afro-brasileiras, novamente o grupo se distribuiu em três perspectivas. O primeiro grupo, com o percentual de 55% dos participantes, afirmou não possuir opinião formada sobre as religiões afro-brasileiras. O segundo grupo, com 26%, defendeu que as religiões afro-brasileiras merecem respeito, como qualquer outra religião. O terceiro grupo, com 19% dos participantes, destacou a singularidade das religiões afro-brasileiras em seus rituais.

Tabela 2 – Resultado as respostas dadas pelos alunos a segunda pergunta do questionário

Qual a sua opinião sobre as religiões afro-brasileira?	
Não tem opinião formada	55%
Merecem respeito.	26%
São diferentes.	19%

Fonte: arquivo do autor, 2022.

No segundo quadro de unidades, em que os primeiros resultados demonstraram que 55% dos participantes não possuíam opinião a respeito das religiões afro-brasileiras, observamos a existência de uma conexão dessa porcentagem com o que ficou destacado na primeira unidade do quadro anterior, inclusive com semelhanças em relação à predominância de palavras curtas, como “não tenho opinião”, dita pelo aluno A.G., 2ºA, e “não tenho opinião formada”, assinalada pela aluna M.F., 3ºC, que interpretamos como uma falta de familiaridade e compreensão, refletindo uma neutralidade decorrente do desconhecimento sobre o tema.

<sup>26</sup> Em 2023, na ocasião de 20 anos da promulgação da lei 10.639/2003, foi publicado um estudo realizado pelos Institutos Mulheres Negras e Alana, constatando que a lei não é cumprida em 71% os municípios brasileiros. Estudo completo disponível em Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira Acesso em 16 de maio de 2024

Já os 26% que falaram sobre o respeito às religiões afro-brasileiras representaram uma retomada da questão do preconceito abordado na segunda unidade do primeiro quadro, ressaltando novamente uma consciência sobre a marginalização dessas religiões e indicando a influência de valores sociais e culturais que enfatizam a importância do respeito à diversidade. Neste sentido, os alunos expressaram uma opinião que consideram socialmente aceitável, passível de ser tomada como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada.

Quanto à última unidade, em que 19% dos alunos expressaram que consideravam as religiões afro-brasileiras diferentes, observamos em algumas falas que a aplicação do termo se destinava a comparar essas religiões a padrões religiosos de sua familiaridade, ligando-as inconscientemente a um sentido exótico. Isso ficou constatado na fala do aluno V.F., 2ºB, que, durante a roda de conversa, explicou que as consideravam estranhas “pela forma que se vestem e pelo espaço que usam para suas cerimônias”. Também foi o que compreendemos com a colocação da aluna M.F., 3ºC, que, em uma breve comparação das religiões de matriz afro com a religião cristã, expressou seu estranhamento aos rituais e ao uso de “batuques em suas cerimônias e as roupas que usam”.

Embora se declarassem despidos de preconceitos acerca das religiões afro-brasileiras, o desconhecimento dos alunos sobre as práticas, rituais e significados culturais dessas religiões os levava a reproduzir uma visão equivocada, que, observada em uma perspectiva histórica e decolonial, reflete a persistência de uma visão estereotipada, eurocêntrica e colonialista sobre a África, que perpetua a imagem homogênea e simplificada do continente e suas culturas, ignorando a complexidade e a diversidade das sociedades africanas. São estereótipos e clichês que recorrem a uma imagem selvagem ou primitiva do continente e que representam suas culturas e religiões como algo exótico e misterioso.

### **3 – O que levou você a se inscrever na nossa Aula-Oficina?**

Essa questão em especial possibilitou que tivéssemos um panorama geral das motivações que levaram os participantes a se inscreverem na oficina e, com isso, refletirmos sobre o que poderíamos incluir em nosso plano para viabilizar uma maior interação de todos no processo de análise que passaríamos a realizar nos dias seguintes.

E, finalmente, na questão em que buscamos saber as motivações que levaram os participantes a se inscreverem na nossa Aula-Oficina, tivemos como resultado que os participantes estavam divididos entre os que se inscreveram motivados em conhecer as religiões afro-brasileiras, representando 60% dos alunos, e 40% que se inscreveram motivados pelas HQs.

Tabela 3– Resultado das respostas dadas pelos alunos a terceira pergunta do questionário

O que levou você a se inscrever na nossa Aula-Oficina?		
Conhecer as religiões afro-brasileiras	60%	
Por que gosta de HQs	40%	

Fonte: arquivo do autor, 2022.

A expressiva porcentagem que indicou que 60% dos alunos inscritos em nossa oficina, tinham como objetivo conhecer as religiões afro-brasileiras, revelaram a existência de disposição dos alunos em aprender sobre algo que desconhece. É o que ficou evidenciado em afirmações como a do aluno A. A.2ºB que enfatizou seu interesse em aprender sobre as religiões afro-brasileiras “através das HQs” e do aluno C. G. 2ºB: que ao ressaltar o seu amor por quadrinhos, afirmou que “conhecer a história nesse formato deve ser bem interessante”. A menção dos alunos as Histórias em Quadrinhos como ferramenta de ensino, além de confirmar percepções que as vem como instrumento valido para aprendizagem, também indicou que a nossa dinâmica despertou a sensibilidade para o tema, ao combinar a produção de conhecimento com uma didática dinâmica que conecta abstração e complexidade com a leveza das mídias visuais e narrativas.

A priori, essa sondagem permitiu conhecermos melhor os saberes dos educandos sobre a temática e capturar pontos significativos para a compreensão de como o debate e as discussões sobre as religiões afro-brasileiras e seus orixás chegam até os nossos alunos, visto que nos deparamos com representações que estruturam as subjetividades dos alunos acerca dessas religiões.

Entre o desconhecimento e o conhecimento parcial, observamos a existência de uma abertura possível para o aprofundamento do tema e tiramos como deliberação para a condução de nossas inferências para a fomentação do conhecimento sobre o Candomblé, o desenvolvimento de dinâmicas embasadas no desenvolvimento de uma historicidade em relação ao preconceito religioso contra o Candomblé e ao entendimento das heranças africanas e seus reflexos nas práticas e crenças dessa. Para isso, foram utilizadas fontes históricas diversificadas, incluindo o uso de imagens, música e Histórias em Quadrinhos, por meio de atividades práticas e interativas, que oportunizaram a análise, discussão e reflexão sobre o material apresentado.

A expressiva porcentagem que indicou que 60% dos alunos inscritos em nossa oficina tinham como objetivo conhecer as religiões afro-brasileiras revelou a disposição dos alunos em aprender sobre algo que desconheciam. Isso ficou evidenciado em afirmações como a do aluno A.A., 2ºB, que enfatizou seu interesse em aprender sobre as religiões afro-brasileiras “através

das HQs” e do aluno C.G., 2ºB, que, ao ressaltar seu amor por quadrinhos, afirmou que “conhecer a história nesse formato deve ser bem interessante”. A menção dos alunos às Histórias em Quadrinhos como ferramenta de ensino, além de confirmar percepções de que as veem como instrumento válido para a aprendizagem, também indicou que a nossa dinâmica despertou a sensibilidade para o tema, ao combinar a produção de conhecimento com uma didática dinâmica que conecta abstração e complexidade com a leveza das mídias visuais e narrativas.

A priori, essa sondagem permitiu conhecermos melhor os saberes dos educandos sobre a temática e capturar pontos significativos para a compreensão de como o debate e as discussões sobre as religiões afro-brasileiras e seus orixás chegam até os nossos alunos, visto que nos deparamos com representações que estruturam as subjetividades dos alunos acerca dessas religiões.

Entre o desconhecimento e o conhecimento parcial, observamos a existência de uma abertura possível para o aprofundamento do tema e tiramos como deliberação para a condução de nossas inferências para a fomentação do conhecimento sobre o Candomblé o desenvolvimento de dinâmicas embasadas no desenvolvimento de uma historicidade em relação ao preconceito religioso contra o Candomblé e ao entendimento das heranças africanas e seus reflexos nas práticas e crenças dessas. Para isso, foram utilizadas fontes históricas diversificadas, incluindo o uso de imagens, música e Histórias em Quadrinhos, por meio de atividades práticas e interativas, que oportunizaram a análise, discussão e reflexão sobre o material apresentado.

#### **4.2 A (des) construção dos alunos do ensino médio em torno dos orixás e do candomblé**

Durante os dias 22 e 23 de novembro de 2022, as atividades das Aulas-oficina centraram-se na apropriação e análise de fontes, visando à instrumentalização e ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Esse momento foi construído a partir do planejamento inicial, mas com a inserção de novos elementos para a análise e reflexão, que garantissem a promoção do debate e do diálogo, considerando alguns pontos levantados pelos participantes no primeiro dia.

Começamos com a audição da música Dandalunda, composta pelo cantor e instrumentista Carlinhos Brown e gravada em 2003 pela cantora baiana Margareth Menezes. Enfatizou-se que a cultura africana e seus diversos elementos estão presentes no cotidiano brasileiro, principalmente na nossa música popular. A música proposta é uma celebração da ancestralidade africana e das tradições religiosas afro-brasileiras, trazendo em sua letra

referências diretas a orixás como Oxum, Oxóssi, Iansã e Nanã, além de elementos culturais como o terreiro de Angola e o candomblé de Keto. Essa composição é uma síntese poética que conectou os participantes à riqueza e profundidade das religiões afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que evidencia sua presença no cotidiano brasileiro.

Segue a letra na íntegra:

Bem pertinho da entrada do gueto  
 Um **terreiro** de Angola e Keto  
 Mãe Maiamba que comanda o centro  
 Dona **Oxúm** dançando **Oxóssi** no tempo  
 Lá em cima do tamarineiro  
 Marinha da pipoca ajoelha  
 Em janeiro no dia primeiro  
 Desce o dono do Terreiro  
 Coquêêêêêê....  
 Dandalunda, maibanda coquê  
 Dandalunda, maibanda coquê  
 Dandalunda, maibanda coquê  
 Dandalunda, maibanda coquê  
 Coquêêêêêê....  
 Seu Zumbi é santo sim que eu sei  
**Caxixi** agdavi capoeira  
 Casa de batuque e toque na mesa  
 Linda, Santa **Iansã** da pureza  
 Vira fogo atraca, atraca se chegue  
 E **Nanã** dentro da mata do gêge  
 Brasa acesa na pisada do frevo  
 Arre pia o corpo inteiro  
 Coquêêêêêê....  
 Dandalunda paira na beira  
 Dandalunda da cachoeira  
 Dandalunda paz e água fresca  
 Dandalunda doura dendê  
 Coquêêêêêê....  
 (Margareth Menezes, 2003).

A introdução de Dandalunda na oficina provocou estranhamentos quanto ao seu ritmo, mas também impulsionou reflexões sobre a presença marcante da cultura africana na música popular brasileira e como as tradições afro-brasileiras transcendem os espaços religiosos, manifestando-se nas artes, na linguagem e em outros aspectos da vida cotidiana.

Em suas observações, a aluna A.Y., do 3º D, expressou a percepção de que a linguagem “usada na música tem uma influência africana e cita nomes dos orixás do candomblé” e observou a execução de “instrumentos de percussão que são usados pelas religiões afro-brasileiras e que a letra fala dos terreiros e dos orixás”. Já a aluna I.V., do 3º D, que, inicialmente, falou de seu pertencimento a uma família candomblecista, descreveu que “o tema

da música é o candomblé, por isso o ritmo destaca os instrumentos de percussão e a letra fala dos orixás e dos terreiros”.

Em sua síntese poética, a composição conectou os participantes com o tema das religiões afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que evidenciou sua presença no cotidiano brasileiro, reforçando a ideia de que as religiões afro-brasileiras não são apenas sistemas de crenças espirituais, mas também expressões culturais que estão profundamente enraizadas na formação da identidade brasileira. Além disso, a melodia e os versos poéticos criaram um ambiente de conectividade sensorial e afetiva, despertando emoções, experiências pessoais e percepções culturais. Neste sentido, Dandalunda cumpriu um papel importante ao criar um espaço onde os alunos puderam refletir sobre suas próprias percepções das religiões afro-brasileiras em um ambiente acolhedor.

Na etapa seguinte, tratamos da problematização e análise de fontes históricas, mobilizando, como material substancial para nosso uso didático, a HQ O Conto dos Orixás, que, em nossa oficina, foi convertida em fonte de conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras e o candomblé.

Figura 30– Imagens da HQ O conto dos Orixás



Fonte: Canuto, 2019, p. 30.

Para compor nossa ação, também introduzimos como fonte o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil de 1890<sup>27</sup>, destacando, de seu Capítulo III, os artigos 156, 157 e 158, que tipificam os crimes contra a saúde pública:

Art. 156. Exercer a medicina em qualquer dos seus ramos, a arte dentaria ou a pharmacia; praticar a homeopathia, a dosimetria, o hypnotismo ou magnetismo animal, sem estar habilitado segundo as leis e regulamentos: Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100\$ a 500\$000.Paragrapho único. Pelos abusos

<sup>27</sup> Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 23 de setembro de 2022.

cometidos no exercício ilegal da medicina em geral, os seus autores sofrerão, além das penas estabelecidas, as que forem impostas aos crimes a que derem causa. Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica: Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100\$ a 500\$00. § 1º Si por influência, ou em consequência de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação, ou alteração temporária ou permanente, das faculdades psychicas: Penas - de prisão celular por um a seis anos e multa de 200\$ a 500\$000. § 2º Em igual pena, e mais na de privação do exercício da profissão por tempo igual ao da condenação, incorrerá o médico que diretamente praticar qualquer dos actos acima referidos, ou assumir a responsabilidade deles. Art. 158. Ministras, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substancia de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o ofício do denominado curandeiro: Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100\$ a 500\$000. Parágrafo único. Si o emprego de qualquer substancia resultar a pessoa privação, ou alteração temporária ou permanente de suas faculdades psychicas ou funções physiologicas, deformidade, ou inabilitação do exercício de órgão ou aparelho orgânico, ou, em summa, alguma enfermidade: Penas - de prisão celular por um a seis anos e multa de 200\$ a 500\$000. Si resultar a morte: Pena - de prisão celular por seis a vinte e quatro anos (Brasil, 1890).

Além dos jornais baianos O Imparcial, de 20 de maio de 1920, com o título “Viva Ogunjá! E a polícia deu no candomblé do Procópio: prendeu 25 ‘fiéis’ e apreendeu uma porção de ‘bozós’ dos ‘santos’ de pau do candomblé”, e A Tarde, de 16 de outubro de 1923, com o título “Paira em tudo um mistério: o que a feiticeira jogou na cova”.

Figura 31- Manchete do Jornal baiano o imparcial de 1920



Fonte: Castillo, 2013, p.48.

O Imparcial foi complementado com um texto transcrito por Castillo (2003), com as seguintes informações:

“Pai de Santo”, o Procópio reunia toda a noite os seus “fiéis” para a prática do fetichismo, e isto chegou aos ouvidos da autoridade. Tomadas as entradas do antro,



foi procedida a vistoria na casa. Uma coisa nojenta! Utensílios de candomblé por todos os cantos; gente, homens e mulheres de todas as idades, na mais porca promiscuidade. Como dispusesse de somente 5 praças, o delegado fez amarrar pelas mãos uns aos outros todos os 25 “fiéis” e assim os trouxe para o xadrez (Castillo, 2013, p. 48).

Figura 32- Jornal baiano A Tarde de 16 de outubro de 1923



Fonte: Castillo 2013, p.48.

Entre os critérios para a escolha das fontes a serem trabalhadas na aula-oficina, observamos a relevância de seus conteúdos para a temática proposta e os diálogos possíveis que elas realizariam com as experiências dos alunos, fornecendo-lhes outros elementos de saberes sobre o candomblé, com essências e contextos distintos.

A priori, realizamos uma breve explanação sobre cada documento, explicando os motivos da adoção e quais informações seriam solicitadas de cada um deles. Ressaltamos que a análise seria conduzida, em um primeiro momento, com uma abordagem descritiva, estimulando a leitura, compreensão e identificação dos aspectos informativos dos documentos selecionados. No momento seguinte, passamos a uma análise mais aprofundada e interpretativa, com os cruzamentos de informações de cada fonte. Optamos pela roda de conversa para que os questionamentos fossem respondidos oralmente pelo grupo, a fim de que pudéssemos ter as respostas dentro de um tempo significativamente curto.

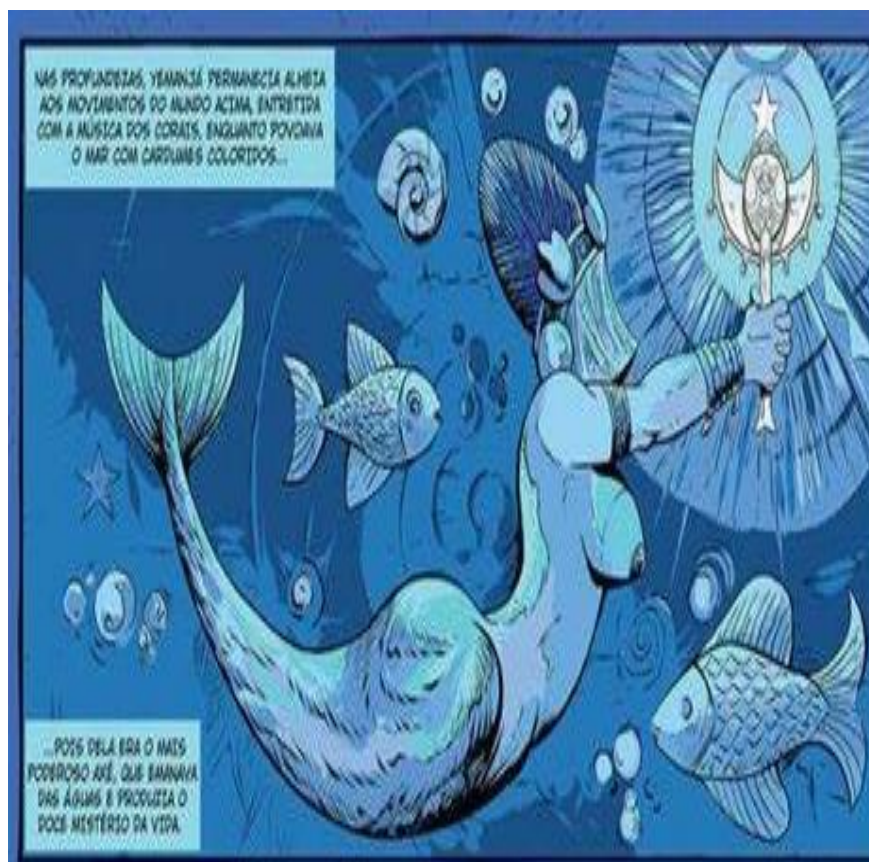
Durante todo o processo de apropriação, em que os conteúdos dos documentos foram vistos isoladamente, parte significativa dos alunos demonstrou habilidades de compreensão e interpretação dos textos.

Sobre a HQ, observamos que as falas dos alunos definiram seu conteúdo como válido e positivo, considerando a maneira como os orixás e os aspectos culturais e religiosos do

candomblé foram representados pela obra. O aluno W.C., do 3º B, expôs em seus argumentos que “a HQ passa uma ideia diferente dos orixás, retratando-os de forma positiva e até educativa, com destaque para o orixá Exu, que é descrito como uma figura brincalhona”. Já a aluna I.V., do 3º D, observou que a HQ “começa contando a criação do mundo e, ao longo da história, retrata a cultura do candomblé”. Outras falas se somaram, destacando o orixá Exu, que, segundo o aluno D.S., do 2º B, “sempre é abordado com características que lembram o diabo, e na HQ é descrito totalmente diferente”.

As respostas demonstraram as compreensões que os participantes tiveram da HQ ao se apropriarem do seu conteúdo, privilegiando-os de subsídios informativos para tecerem suas considerações. A captura das representações positivas que foram expressas pelos alunos reflete o formato didático que foi dado à obra, onde cada elemento cultural abordado e os personagens presentes na narrativa são inseridos compassadamente, de maneira que permita uma leitura clara e destacada de seus significados. Essa estrutura didática permitiu ao grupo identificar cada orixá e alguns elementos culturais e religiosos que a HQ expressa. Vejamos cada um deles que foi apontado oralmente pelo grupo.

Figura 33- Iemanjá, Mãe d'Água



Fonte: Canuto 2019, p.08



Figura 34 - Exu guardião e mensageiro entre o Orum e Aiyê



Fonte: Canuto 2019, p.18

Figura 35- Oxum, senhora das águas doces



Fonte: Canuto, 2019, p. 20.



Figura 36- Xangô senhor do fogo e do trovão



Fonte: Canuto, 2019, p. 22

Figura 37- Iansã, Senhora dos ventos e dos raios



Fonte: Canuto, 2019, p. 24



Figura 38- Ogum, guerreiro dos metais



Fonte: Canuto, 2019, p. 48

Figura 39- Criação do mundo segundo a tradição Iorubá



Fonte: Canuto, 2019, p.03

Figura 40– Instrumentos percussivos de origem africana



Fonte: Canuto, 2019, p.28

No processo de cruzamento das fontes, os alunos apresentaram dificuldades em relação aos artigos do Código Penal, que interpretamos serem motivadas pela escrita ortográfica que o documento apresentava e pela ausência de referência ao candomblé em seus textos, dificultando a associação dos artigos ao tema. Já com os jornais, a associação de seu conteúdo e a comparação com a HQ foi mais produtiva. Em poucas palavras, os alunos teceram comentários sobre os noticiários, observando o tom agressivo que possuíam. A aluna E.M., do 3º D, impressionada com o teor dos textos, colocou que “As notícias estão na parte policial do jornal e o que me chamou a atenção foi a forma como elas são noticiadas, como se as pessoas que fizeram as matérias estivessem comemorando as prisões das pessoas.” Essa estranheza também foi compartilhada pelo aluno C.G., do 2º B, que afirmou ter achado “o texto agressivo e desrespeitoso e totalmente diferente da HQ. Inclusive falei aqui com o pessoal, que ainda tem um dos jornais com a coragem de se chamar imparcial. ”

Explicamos brevemente aos alunos que a ligação entre o código e os jornais, que eles não conseguiram captar, ocorria de forma implícita e atentava para a marginalização das religiões de origem africana no Brasil. O Código Penal, através dos seus artigos 156, 157 e 158, tipificava como crime a prática de feitiçaria e curandeirismo, termos frequentemente utilizados para descrever rituais e práticas das religiões afro-brasileiras. Por sua vez, os noticiários do período em que o código estava em vigor desempenhavam um papel crucial na construção de um imaginário em torno dessas religiões, frequentemente associando-as a práticas ilícitas, supersticiosas e perigosas, que eram identificadas no código. Essa combinação de legislação

repressiva e coberturas jornalísticas criou um ambiente hostil para os praticantes das religiões afro-brasileiras, como o candomblé.

A validade do uso dessas fontes se justificou pela compreensão contextualizada que elas proporcionaram aos alunos, ou pelo menos a parte deles. A identificação do contexto do código e dos jornais, e a comparação com o conteúdo da HQ, trouxe a percepção das raízes passadas do preconceito que eles vivenciam em seus cotidianos e os fez refletir sobre algumas mudanças. O aluno W.C., do 3º B, por exemplo, expôs que “Uma publicação como o conto dos Orixás só é possível hoje por uma mudança de mentalidade das pessoas. Não que ainda não exista preconceito contra religiões como o candomblé, mas que hoje temos uma maior abertura do que no passado. ” Na mesma intenção, o aluno J.P., do 3º B, destacou que “debates como os que ocorreram nessa oficina, que acredito ainda serem poucos nas escolas, se devem a uma abertura maior e à necessidade de combater o preconceito. ” Como umbandistas, o aluno ainda ressaltou ao grupo que “sempre que vocês virem algo relacionado às religiões de matrizes africanas, façam o que fizemos aqui, procurem pesquisar, conhecer e aprofundar o seu conhecimento. Só sabe o quanto é difícil sofrer preconceito quem passa pela situação. Não ser aceito e não ser escutado é muito difícil. ”

O Ensino de História, pautado no processo de fomentação do conhecimento histórico, se orienta pela articulação do saber científico e historiográfico com a vida prática do aluno. Ao operarmos as fontes junto com os alunos, envolvemos, ao mesmo tempo, em nossa dinâmica o acionamento de metodologias científicas com a articulação das experiências de cada educando, considerando que a aprendizagem histórica não ocorre por meio de métodos de ensino baseados somente na ciência história, nem por um processo que envolva unicamente a subjetividade e absorção de conteúdos pelos alunos. O tempo presente, enquanto dimensão de ocorrência das dinâmicas e experiências cotidianas, constitui-se como ponto de partida e condicionante para reflexões e aprendizagens históricas do aluno. Ao se apropriarem da HQ O Conto dos Orixás e das outras três fontes, operando seus elementos informativos acerca do candomblé, os alunos associaram cognitivamente esses novos elementos com as suas experiências, em um processo de ampliação.

#### **4.3 Marcas que ficaram a partir das aulas-oficina: novas impressões dos alunos do ensino médio sobre as religiões afro-brasileiras**

Propomos como ponto culminante que cada aluno do Ensino Médio que participou da Aula-Oficina produzisse um desenho, charge ou tirinha, ilustrando o conhecimento promovido durante os quatro dias de debate e análises. Respeitando as aptidões de cada um para a arte de desenhar, sugerimos que fossem formados grupos que contemplassem todos. Aqueles que



tivessem habilidade com desenhos ficariam em grupos separados. O resultado da nossa produção segue logo abaixo.

Figura 41– Produção coletiva



Fonte: Arquivo do autor, 2022.

Figura 42- Exu não é o diabo!



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

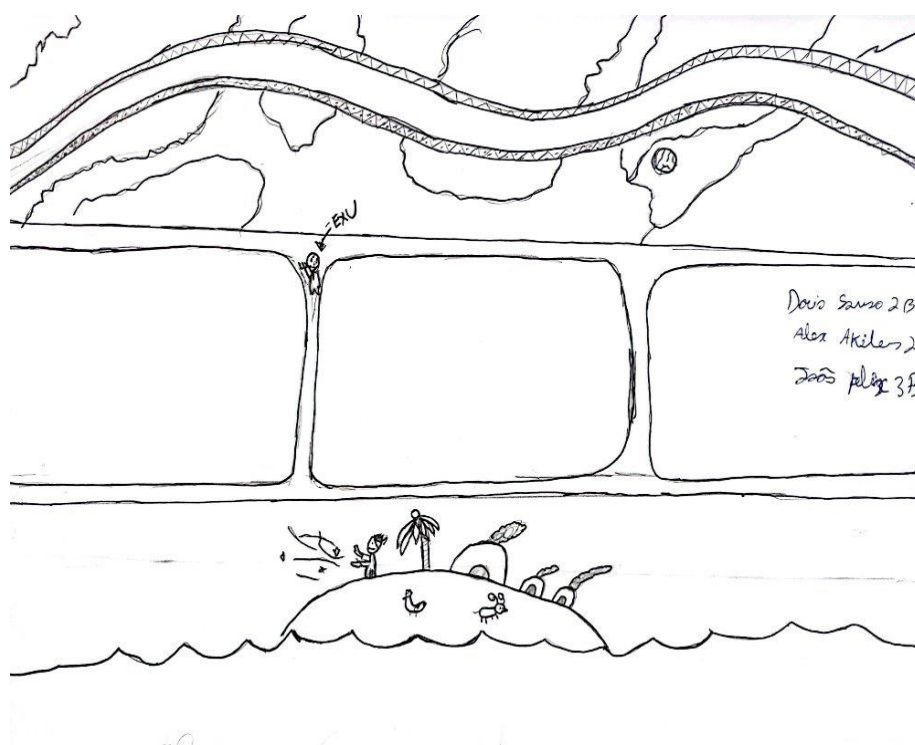
O desenho da figura 43, produzido pelos alunos M.E., do 1º B, E.S., do 3º B, e A.G., do 1º B, do Ensino Médio, representa, segundo os próprios autores, uma denúncia contra a diabolização do orixá Exu e mostra que o preconceito religioso se manifesta em vários espaços de sociabilidade, inclusive no espaço escolar.



Os três relataram que conhecer os verdadeiros atributos de Exu fez com que eles entendessem o quanto a desinformação e o desconhecimento podem ser danosos a uma religião ou a qualquer outra coisa. M.E., do 1º B, uma das alunas, nos confidenciou que sempre teve receio de falar sobre as religiões afro-brasileiras: “Particularmente, tenho muito medo de discutir esse assunto por medo de falar uma coisa errada, falar algo que seja preconceituoso. Vou ler a HQ novamente para procurar mais conhecimento.” A aluna afirmou que nossa oficina foi de grande importância para seu conhecimento e que isso lhe daria mais segurança para debater o tema.

O desenho reflete uma compreensão significativa dos alunos sobre o orixá e busca desmistificar o preconceito que o associa ao diabo cristão, revelando que a representação negativa e estereotipada em torno de Exu foi desconstruída perante os autores.

Figura 43- Exu mensageiro entre o Orum e o Aiyê



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho da figura 43, produzido pelos alunos D.S., do 2º B, A.A., do 2º B, e J.V., do 3º B, representa Exu como o mensageiro entre o mundo dos homens e o mundo dos orixás. Eles destacaram que o conhecimento sobre esse orixá foi de grande importância, pois ressignificou a imagem de Exu para eles. Segundo D.S., do 2º B, “as pessoas sempre associam Exu ao diabo e conhecer o que ele realmente é faz a gente enxergá-lo com outros olhos.”

O desenho demonstra que a representação de Exu como mensageiro e comunicador entre os mundos marcou a percepção dos alunos sobre esse orixá e contribuiu para quebrar estereótipos que desvirtuam a sua natureza e função dentro do panteão das divindades iorubá.

Figura 44- As HQs como fonte de conhecimento



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho produzido pelos alunos J.F., do 3º B, W.C., do 3º B, e M.E., do 3º B, representa o conhecimento proporcionado pela HQ O Conto dos Orixás sobre as religiões afro-brasileiras na Aula-Oficina.

O grupo destacou que ficou surpreso com a quantidade de conhecimento que é possível extrair de uma História em Quadrinhos e que o formato ou modelo da nossa Aula-Oficina permitiu o aprofundamento do conhecimento, privilegiando o diálogo, onde todos se expressaram abertamente e refletiram sobre as religiões afro-brasileiras e o preconceito que elas sofrem.

Figura 45- Novos conhecimentos, novas formas de pensar o mundo



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho produzido pelos alunos A.C., do 3º A, J.G., do 3º A, e G.H., do 3º A, representa a aprendizagem que o grupo obteve sobre as religiões de matrizes africanas através de nossa oficina. “Foi interessante aprender dessa forma e usar uma HQ para falar sobre um tema que causa muita polêmica. Importante destacar que, à medida que se vai conhecendo as religiões afro-brasileiras, algumas ideias que se ouvia falar delas começam a ser vistas como preconceitos”, enfatizou J.G., do 3º C.

Através do desenho, os alunos expressaram criativamente o reconhecimento de que é possível aprender e adquirir conhecimento através de uma HQ. O desenho reflete a ideia de que os quadrinhos podem ser uma ferramenta importante para a fomentação do conhecimento.

Figura 46- Intolerância religiosa



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho produzido pelos alunos J.P., do 3º B, I.V., do 3º D, M.F., do 3º D, e H.G., do 3º C, representa o preconceito e a intolerância religiosa que atingem as religiões afro-brasileiras.

O aluno J.P., do 3º B, expressou sua satisfação com relação à realização de nossa oficina: “Quem é umbandista ou do candomblé sabe da descriminalização que passamos. Ter um momento desse, numa escola da rede pública, para falarmos sobre as religiões afro-brasileiras, eu enxergo como muito importante para nossa formação social e cultural.”

O desenho denuncia o preconceito e a intolerância religiosa de forma impactante, revelando a sensibilidade dos alunos diante da questão e demonstrando que a nossa dinâmica contribuiu para despertar o respeito pela diversidade cultural e religiosa.

Figura 47- Respeito a diversidade e a liberdade religiosa



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho produzido pelos alunos P.M., do 1º B, C.G., do 1º B, e P.L., do 1º B, representa o respeito que devemos ter pelas religiões afro-brasileiras. O grupo apontou como importante conhecer os orixás, suas características e seus poderes: “Achei interessante saber que os orixás representam a natureza e que cada um tem um poder próprio. Outra coisa que achei interessante foi conhecer a forma como eles contam como o mundo foi criado. Isso me fez entender que cada povo ou cultura tem uma forma de contar a nossa origem.” Esclareceu C.G., do 1º B.

O desenho expressa uma mensagem significativa de valorização e de reconhecimento da importância das religiões afro-brasileiras e reflete a contribuição da aula-oficina na construção dessa consciência respeitosa.

Figura 48 - Imposição religiosa



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho produzido por A.Y., do 3º D, V.F., do 2º B, e E.M., do 2º A, representa, segundo as autoras, a imposição religiosa que às vezes as pessoas sofrem na família.

“Desde cedo somos educados dentro de uma visão religiosa, e isso pode contribuir para que tenhamos uma visão equivocada e até preconceituosa sobre as outras”, relatou a aluna E.M., do 2º A.

O desenho expressa uma crítica contundente à falta de respeito e à intolerância em relação às crenças e práticas religiosas de outras pessoas. Através da imagem, os alunos destacaram a importância da liberdade religiosa e demonstraram como a imposição religiosa pode levar à discriminação e à intolerância.

Figura 49- Conhecendo os orixás e as HQs



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.



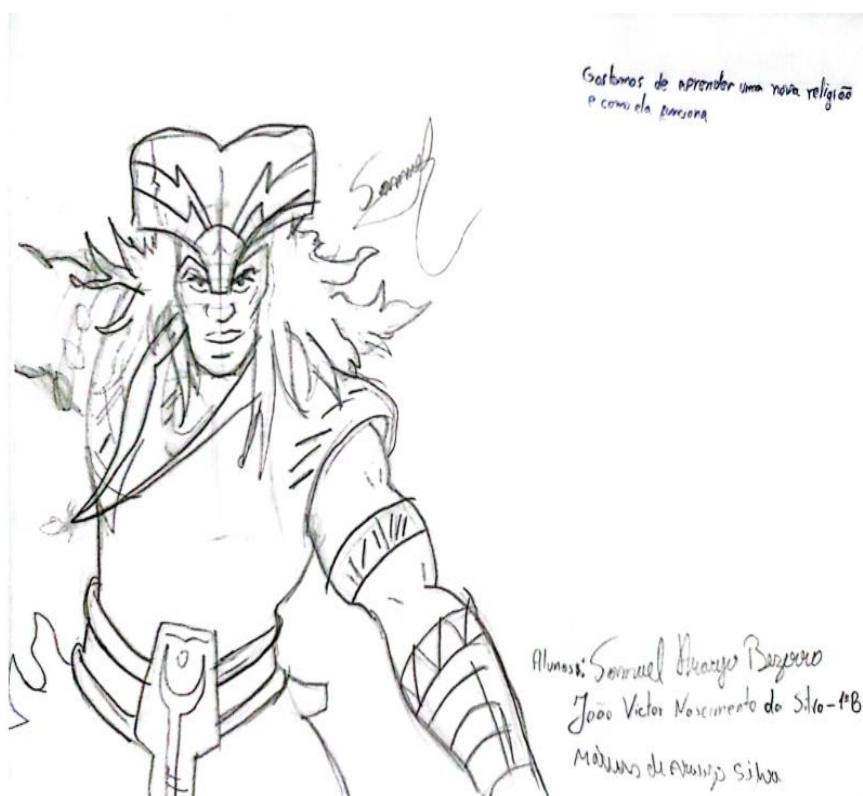
O desenho produzido por J.G., do 2º B, M.V., do 2º B, e L.B., do 3º B, representa as ações realizadas na Aula-Oficina, ligando o conhecimento sobre os orixás e as religiões de matrizes africanas com a HQ O Conto dos Orixás.

“Eu gostei bastante, não sabia que as religiões afro-brasileiras eram tão complexas”, destacou o aluno J.G., do 2º B.

“Eu fiquei muito interessada pela oficina, desde o momento que vi o cartaz de divulgação no mural da escola. As religiões afro-brasileiras me interessam muito, sempre quis saber mais sobre elas. A HQ me fez conhecer os orixás e coisas sobre eles que não conhecia”, expressou M.V., do 2º B.

O desenho expressa a valorização do conhecimento adquirido em nossa oficina, destacando a importância da aprendizagem e da reflexão sobre o tema abordado, demonstrando a conexão emocional e intelectual dos alunos com o conteúdo.

Figura 50 - Aprendendo uma nova religião



Fonte: Produção de três alunos do Ensino Médio. Arquivo do autor, 2022.

O desenho produzido pelos alunos S.A., do 1º A, J.V., do 1º A, e M.A., do 1º A, representa, segundo os autores, o orixá Xangô. O grupo destacou que o orixá retratado chamou

a atenção pela liderança que ele exerce sobre os outros orixás na HQ e lembraram do nosso debate em torno da comparação de Xangô com o deus nórdico Thor.

“Foi o orixá que mais chamou minha atenção, principalmente pelo poder que ele tem sobre o trovão e os raios. Além de ser o rei de Oyó e de liderar os orixás na luta contra os ajoguns”, enfatizou M.A., do 1º A.

O desenho expressa a compreensão dos alunos sobre a divindade e demonstra a capacidade dos alunos de assimilar e reinterpretar o conhecimento adquirido, revelando uma conexão significativa com a espiritualidade afro-brasileira.

A aplicação da aula-oficina sobre as religiões afro-brasileiras revelou transformações significativas nas percepções dos alunos ao longo do processo educativo. Desde o levantamento inicial das ideias prévias até a avaliação final, foi possível observar um amadurecimento na forma como os participantes compreendiam o tema, demonstrando a eficácia da metodologia proposta. Essas mudanças foram evidenciadas tanto nos dados quantitativos coletados quanto nas respostas qualitativas dos alunos, que expressaram uma nova perspectiva sobre as religiões afro-brasileiras e sua relevância histórica e cultural.

No início da oficina, os questionários aplicados revelaram um cenário de desconhecimento generalizado. Mais da metade dos alunos (52%) afirmou não possuir nenhum conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, enquanto apenas 28% mencionaram aspectos relacionados ao preconceito e à intolerância religiosa enfrentados por essas tradições no Brasil. Esse dado inicial destaca a lacuna existente no currículo escolar em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira, conforme determinado pela Lei 10.639/2003. A ausência de discussões aprofundadas sobre o tema reflete não apenas uma falha institucional, mas também uma reprodução de narrativas sociais que marginalizam essas religiões.

Ao longo da oficina, a introdução de materiais diversificados como a HQ *O Conto dos Orixás*, músicas relacionadas à temática (como "Dandalunda", de Carlinhos Brown e Margareth Menezes), e outras fontes históricas desempenhou um papel fundamental na desconstrução dessas lacunas. A abordagem interdisciplinar permitiu aos alunos estabelecerem conexões entre o passado histórico das religiões afro-brasileiras e sua presença no cotidiano brasileiro contemporâneo. Esse processo foi essencial para promover o conhecimento histórico dos participantes.

Antes da oficina, 55% dos alunos afirmaram não ter opinião formada sobre as religiões afro-brasileiras, enquanto 26% defenderam o respeito às mesmas e 19% destacaram sua singularidade cultural. Após a oficina, esses números mudaram significativamente: apenas 15%



continuaram sem opinião formada, enquanto os percentuais de respeito (50%) e valorização cultural (35%) aumentaram.

Tabela 4 – Opinião inicial x Opinião final sobre religiões afro-brasileiras

<b>Opinião</b>	<b>Inicial (%)</b>	<b>Final (%)</b>
Sem opinião	55%	15%
Respeito	26%	50%
Valorização cultural	19%	35%

Fonte: arquivo do autor, 2022.

Os resultados indicaram uma mudança substancial nas percepções dos alunos. Após a oficina, apenas 15% continuaram afirmando não possuir conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, enquanto 50% demonstraram um entendimento mais aprofundado do tema. Essa transformação foi acompanhada por uma mudança nas opiniões expressas pelos participantes: o percentual de alunos que defenderam o respeito às religiões afro-brasileiras aumentou de 26% para 50%, enquanto aqueles que destacaram sua singularidade cultural cresceram de 19% para 35%. Esses dados refletem não apenas um aumento do conhecimento factual, mas também uma mudança atitudinal significativa, evidenciando maior empatia e valorização das tradições culturais afro-brasileiras.

Tabela 5 – Conhecimento inicial x Conhecimento final sobre religiões afro-brasileiras

<b>Conhecimento</b>	<b>Inicial (%)</b>	<b>Final (%)</b>
Nenhum	52%	10%
Básico	20%	40%
Aprofundado	28%	50%

Fonte: arquivo do autor, 2022.

Os depoimentos coletados ao final da oficina reforçam essa análise quantitativa ao fornecerem insights qualitativos sobre o impacto do projeto. O aluno J.F., do 3º B, por exemplo, nos relatou que: "Nunca tinha pensado que as religiões afro-brasileiras eram tão importantes para a nossa cultura. Antes eu achava que era algo distante, mas agora vejo como elas estão presentes no nosso dia a dia." Essa fala destaca como a oficina conseguiu aproximar os alunos de um tema frequentemente tratado como alheio à sua realidade. Já o participante D.S., do 2º B, afirmou: "Aprendi que essas religiões não são só crenças, mas também resistência histórica." Essa observação demonstra como os alunos foram capazes de reconhecer as religiões afro-brasileiras como formas de resistência cultural e social frente à opressão histórica vivida pelos povos africanos escravizados no Brasil.

A análise das narrativas criadas pelos alunos durante a avaliação final também oferece evidências do desenvolvimento do conhecimento histórico. Muitos participantes foram capazes de articular narrativas que conectavam o passado das religiões afro-brasileiras com questões contemporâneas, como o racismo religioso e a intolerância cultural. Uma narrativa particularmente marcante, expressa pela aluna I.V., do 3º D, destacou: "Os orixás representam mais do que crenças; eles são símbolos da luta pela preservação da identidade africana no Brasil." Essa capacidade de contextualizar historicamente as tradições religiosas demonstra o impacto positivo da oficina na formação crítica dos alunos.

Além disso, é importante destacar as operações cognitivas mobilizadas pelos participantes durante o processo educativo. A experiência foi ativada quando os alunos relacionaram suas vivências cotidianas com os conteúdos apresentados na oficina; a interpretação emergiu na análise das fontes históricas e culturais; e a orientação tornou-se evidente nas reflexões finais dos participantes sobre como combater preconceitos religiosos em suas comunidades.

Um aspecto particularmente relevante foi o papel desempenhado pela memória coletiva na formação das percepções iniciais dos alunos. No caso das religiões afro-brasileiras, essa memória muitas vezes é marcada por estereótipos negativos perpetuados pela sociedade brasileira. A oficina conseguiu confrontar essas memórias preconceituosas ao oferecer aos alunos novas narrativas baseadas em evidências históricas e culturais.

Por fim, é importante ressaltar os desafios enfrentados durante a aplicação da oficina. Embora tenha havido avanços significativos nas percepções dos alunos, alguns participantes ainda demonstraram resistência em desconstruir preconceitos profundamente enraizados. Esse fenômeno reflete o impacto duradouro das estruturas sociais discriminatórias e aponta para a necessidade de ações educativas contínuas e integradas.

Em síntese, os resultados obtidos com a aula-oficina demonstram seu potencial transformador tanto no campo cognitivo quanto atitudinal dos alunos. Ao promover uma abordagem interdisciplinar baseada em metodologias ativas e na valorização do protagonismo estudantil, foi possível desenvolver habilidades críticas essenciais para a formação cidadã. A experiência reforça a importância de iniciativas pedagógicas que abordem temas sensíveis, como as religiões afro-brasileiras, de forma contextualizada e respeitosa, contribuindo para o fortalecimento da educação antirracista no Brasil.

Durante a aplicação da aula-oficina sobre as religiões afro-brasileiras, diversos desafios foram enfrentados, tanto no plano prático quanto no cultural. Essas dificuldades refletem não apenas os limites estruturais e logísticos do ambiente escolar, mas também o impacto de

questões sociais mais amplas, como preconceitos religiosos e a falta de familiaridade com metodologias ativas de ensino. A seguir, detalhamos esses desafios e as estratégias utilizadas para superá-los, além de reflexões sobre como poderiam ser mais bem enfrentados em futuras iniciativas.

Um dos primeiros desafios enfrentados estava relacionado às referências culturais dos alunos em relação às religiões afro-brasileiras. Sobre essa questão, observamos, a partir do que foi expresso pelos próprios participantes em nossos diálogos, que as suas vivências e experiências cotidianas eram atravessadas por discursos e visões preconceituosas e que, apesar de se posicionarem como “pessoas sem preconceito religioso”, exerciam influências que lhes denotavam uma visão equivocada a respeito dessas religiões e suas práticas.

Para lidar com essa questão, foi essencial adotar uma abordagem dialógica e respeitosa. A "relação dialógica" entre educador e educandos permitiu que os preconceitos fossem confrontados de forma gradual e sem imposições. Durante as rodas de conversa, os alunos foram incentivados a compartilhar suas percepções iniciais sobre o tema, enquanto assumimos o papel de mediadores, promovendo reflexões críticas sobre as origens desses preconceitos e apresentando informações históricas e culturais que pudessem desconstruí-los. Essa estratégia mostrou-se eficaz em muitos casos, mas também revelou a necessidade de um trabalho contínuo para enfrentar resistências mais profundas.

Outro desafio significativo foi fornecer o acesso dos alunos à HQ O Conto dos Orixás para que fizessem suas leituras prévias, já que tínhamos em mãos um único exemplar e o custo para sua aquisição, bem como a sua disponibilidade para a compra, se apresentaram como fatores dificultadores. Além disso, a falta de recursos materiais e tecnológicos disponíveis na escola, como tablets, que serviriam de plataforma para a leitura da HQ, dificultou o acesso necessário para uma leitura com a qualidade de imagem necessária.

Para superar essas limitações, produzimos uma cópia da HQ em formato PDF e a disponibilizamos no grupo de WhatsApp que foi criado exclusivamente para a Aula-Oficina. Também foram adotadas soluções criativas, como a projeção das páginas da HQ em um quadro digital para facilitar sua leitura coletiva. Além disso, os materiais impressos foram compartilhados em pequenos grupos, promovendo discussões colaborativas entre os alunos. Essa abordagem não apenas contornou a falta de recursos individuais, mas também incentivou o trabalho em equipe e o protagonismo estudantil.

A logística do planejamento e execução da oficina também apresentou desafios consideráveis. A organização das atividades exigiu um esforço significativo para garantir a participação dos alunos de diferentes turnos e séries. A etapa de divulgação contou com o apoio

de colaboradores estudantis, mas ainda assim enfrentou dificuldades para alcançar todos os interessados devido à falta de acesso à internet por parte de alguns alunos. Esse problema reflete uma desigualdade estrutural que se tornou ainda mais evidente durante o período pandêmico recente, quando muitos estudantes tiveram dificuldades para acompanhar aulas remotas devido à falta de conectividade ou dispositivos adequados.

Para mitigar esse problema, foi adotada uma abordagem híbrida na inscrição dos participantes: além do formulário online disponibilizado nos grupos de WhatsApp das turmas, um formulário impresso foi distribuído na escola para contemplar aqueles sem acesso à internet. Essa estratégia garantiu maior inclusão e permitiu que um número significativo de alunos se inscrevesse na oficina.

Adicionalmente, o desconhecimento generalizado sobre a temática representou um desafio pedagógico importante. No início da oficina, 78% dos participantes desconheciam completamente a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Esse dado evidenciou não apenas uma lacuna no currículo escolar tradicional, mas também a necessidade urgente de iniciativas educativas voltadas para a valorização da diversidade cultural.

Para enfrentar esse desafio, foi necessário adotar uma abordagem pedagógica que partisse do conhecimento prévio dos alunos ou da ausência dele como ponto de partida para construir novas aprendizagens. Compreender as ideias prévias dos estudantes é essencial para promover uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, as atividades iniciais da oficina foram planejadas para levantar essas ideias prévias por meio de questionários abertos e rodas de conversa filmadas para análise posterior. A partir das respostas coletadas, foi possível identificar padrões nas percepções dos alunos e adaptar as atividades subsequentes para atender às suas necessidades específicas.

Por fim, um desafio menos evidente, mas igualmente importante, foi o tempo limitado disponível para a realização da oficina. Dividida em quatro encontros com duração total de oito horas, a oficina precisou condensar uma grande quantidade de conteúdo em um curto período. Isso dificultou o aprofundamento das discussões e limitou as possibilidades de explorar outros aspectos das religiões afro-brasileiras além do Candomblé.

Para maximizar o impacto do tempo disponível, as atividades foram planejadas com base em metodologias ativas que priorizassem a participação dos alunos e evitassem abordagens expositivas tradicionais. A utilização da HQ como recurso central ajudou a engajar os participantes desde o início e facilitou a introdução dos conceitos históricos e culturais relacionados ao tema.

Em síntese, os desafios enfrentados durante a aplicação da aula-oficina refletem tanto questões estruturais quanto culturais presentes na sociedade brasileira contemporânea. Superá-los exige não apenas criatividade e resiliência por parte dos educadores envolvidos no projeto, mas também um compromisso institucional mais amplo com práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossa pesquisa, tínhamos como objetivo compreender como as HQs poderiam ser instrumentos pedagógicos que contribuíssem para a construção do conhecimento histórico de alunos do Ensino Médio acerca do Candomblé. Através da análise e aplicação da obra *O Conto dos Orixás* em um contexto educacional, observamos que essa história em quadrinhos, com todo o seu potencial e representações positivas sobre essas religiões, favoreceu aos alunos uma compreensão significativa a respeito das tradições e religiosidade afro-brasileiras.

As aulas-oficina revelaram um panorama diverso, no qual coexistem representações positivas e negativas, influenciadas por memórias coletivas, contextos socioculturais e lacunas no ensino formal. Essa diversidade de percepções reforça a importância de iniciativas educativas que promovam uma visão crítica e inclusiva sobre as religiões afro-brasileiras, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos.

As representações negativas, frequentemente associadas ao preconceito e à intolerância religiosa, evidenciam a necessidade urgente de ações educativas que desconstruam estigmas históricos e culturais. As memórias coletivas desempenham um papel central na construção das identidades e das narrativas sociais, mas muitas vezes carecem do crivo analítico que a história proporciona. Nesse sentido, o ensino de História tem o potencial de confrontar essas memórias com uma abordagem crítica, promovendo reflexões que desafiem as visões preconcebidas e valorizem a diversidade cultural.

Por outro lado, as respostas que reconhecem aspectos culturais positivos das religiões afro-brasileiras indicam um potencial pedagógico significativo. Ao destacar elementos como os orixás, os rituais e as raízes africanas dessas tradições, os alunos demonstraram abertura para explorar o tema de maneira mais aprofundada. Essa abertura pode ser vista como um ponto de partida para discussões que ampliem o repertório cultural dos estudantes e fortaleçam sua compreensão sobre a contribuição das culturas africanas para a formação da identidade brasileira.

Ao considerar as razões socioculturais por trás dessas respostas, fica evidente que o ensino sobre as religiões afro-brasileiras deve ir além da simples transmissão de informações factuais. Ele precisa promover reflexões críticas que conectem passado, presente e futuro. O conhecimento, nesse contexto, não é apenas uma habilidade intelectual; é também uma ferramenta prática para orientar os alunos em suas ações cotidianas e na construção de uma sociedade mais inclusiva. A articulação entre experiência (presente), interpretação (passado) e

orientação (futuro) foi fundamental para o sucesso da oficina, pois permitiu aos alunos relacionarem suas vivências pessoais com os conteúdos abordados.

Além disso, a oficina demonstrou a importância de utilizar metodologias ativas e recursos didáticos diversificados para engajar os alunos no processo de aprendizagem. O uso da HQ O Conto dos Orixás como fonte histórica foi especialmente eficaz para aproximar os participantes do universo simbólico das religiões afro-brasileiras, desmistificando preconceitos e estimulando o pensamento crítico. Essa abordagem interdisciplinar mostrou-se valiosa não apenas para transmitir conhecimentos históricos, mas também para promover habilidades como empatia, análise crítica e contextualização.

Outro aspecto relevante foi o papel do diálogo na construção do conhecimento. A oficina priorizou uma relação dialógica entre educador e educandos, valorizando o conhecimento prévio dos alunos e criando um espaço onde suas vozes pudessem ser ouvidas. Essa abordagem não apenas fortaleceu o engajamento dos participantes, mas também contribuiu para ressignificar suas percepções sobre as religiões afro-brasileiras.

Os resultados obtidos com as aulas-oficina reforçam a importância da Lei 10.639/2003 como instrumento para promover uma educação antirracista e inclusiva no Brasil. No entanto, sua efetivação plena depende de iniciativas como esta, que integrem os conteúdos previstos pela lei ao currículo escolar de maneira significativa e contínua. O ensino da história e cultura afro-brasileira deve ser tratado como parte essencial da formação cidadã dos alunos, contribuindo para desconstruir preconceitos e valorizar a diversidade cultural.

É importante destacar que a aplicação das aulas-oficina revelou não apenas desafios pedagógicos, mas também oportunidades para transformar a sala de aula em um espaço de reflexão crítica e emancipação social. Ao abordar temas sensíveis como as religiões afro-brasileiras com respeito e embasamento histórico-cultural, essa iniciativa contribuiu para formar alunos mais conscientes de seu papel na construção de uma sociedade pluralista e democrática.

As aulas-oficina demonstraram o potencial transformador do ensino crítico de História ao promover reflexões sobre temas relevantes para o presente e ao estimular nos alunos novos olhares frente à História, que articulem passado, presente e futuro. Essa experiência reforça a importância de continuar investindo em práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a diversidade cultural brasileira e contribuam para a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

### **5.1 Perspectivas futuras em prol da valorização das religiões de matriz afro-brasileira por parte dos alunos**

A partir da experiência das aulas-oficina sobre as religiões afro-brasileiras, é possível propor diversas perspectivas futuras que ampliem o impacto do projeto e o tornem replicável em outros contextos educacionais. Essas propostas incluem a criação de novas oficinas temáticas, a replicação do modelo em outras escolas e comunidades, e a construção de parcerias com instituições culturais e religiosas. Essas iniciativas podem fortalecer o papel da escola como espaço de valorização da diversidade cultural e de combate ao preconceito.

Uma das principais possibilidades de desdobramento do projeto é a realização de oficinas temáticas sobre outras religiões afro-brasileiras ou culturas indígenas. A abordagem inicial focada no Candomblé pode ser expandida para incluir tradições como a Umbanda, o Tambor de Mina e o Batuque, explorando suas especificidades históricas, culturais e regionais. Além disso, é essencial ampliar o escopo para incluir as culturas indígenas, abordando suas cosmologias, rituais e contribuições para a formação da identidade brasileira. Como argumenta Fonseca (2007), o ensino de História deve incorporar temas e problemas que ampliem o campo da história ensinada, promovendo uma educação que seja inclusiva e representativa das múltiplas narrativas que compõem a sociedade brasileira.

Essas oficinas poderiam seguir um formato semelhante ao utilizado na aula sobre o Candomblé, utilizando materiais didáticos diversificados, como HQs, músicas, documentários e fontes históricas. Por exemplo, para abordar as culturas indígenas, poderiam ser utilizadas obras literárias como *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa Yanomami, ou filmes como *Xingu* (2012), que retratam aspectos fundamentais das lutas e resistências dos povos originários. O uso de recursos visuais e narrativos facilita a conexão dos alunos com os temas abordados, promovendo maior engajamento e compreensão.

Outra proposta importante é a replicação da experiência em outras escolas ou contextos educacionais. Para isso, seria necessário desenvolver um guia pedagógico detalhado que descreva as etapas da oficina, os materiais necessários e as metodologias utilizadas. Esse guia poderia ser distribuído para professores interessados em implementar projetos semelhantes em suas escolas. Além disso, seria interessante realizar formações continuadas para educadores, oferecendo capacitação sobre como abordar temas sensíveis relacionados à diversidade cultural e religiosa em sala de aula.

A replicação do projeto também poderia ser adaptada para contextos não escolares, como centros comunitários ou espaços culturais. Esses ambientes oferecem oportunidades



únicas para envolver não apenas os alunos, mas também suas famílias e outros membros da comunidade. Ao promover atividades abertas ao público, como rodas de conversa ou apresentações culturais baseadas nos temas das oficinas, seria possível ampliar ainda mais o alcance do projeto e fomentar um diálogo intergeracional sobre a importância da diversidade cultural.

Uma terceira perspectiva futura envolve a construção de parcerias com terreiros locais e outras instituições culturais. Essas parcerias poderiam incluir visitas guiadas aos terreiros para que os alunos conhecessem diretamente os espaços sagrados das religiões afro-brasileiras, bem como palestras ministradas por líderes religiosos que compartilhassem suas vivências e conhecimentos. Essa interação direta com as comunidades religiosas contribuiria para desconstruir estereótipos e promover maior empatia por parte dos alunos.

Além disso, eventos culturais abertos à comunidade escolar poderiam ser organizados em parceria com os terreiros. Esses eventos poderiam incluir apresentações musicais (como rodas de samba ou capoeira), exposições de arte sacra afro-brasileira e degustações gastronômicas que destacassem a influência africana na culinária brasileira.

Para ampliar ainda mais o impacto do projeto, seria interessante buscar parcerias institucionais com universidades, ONGs e órgãos governamentais voltados à promoção da igualdade racial e cultural. Universidades poderiam colaborar oferecendo suporte acadêmico para a elaboração de materiais didáticos ou promovendo pesquisas sobre os impactos das oficinas no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. ONGs especializadas em educação antirracista poderiam fornecer recursos adicionais ou treinamento para professores interessados em implementar projetos semelhantes.

Por fim, uma proposta inovadora seria a criação de uma plataforma digital interativa dedicada ao ensino das religiões afro-brasileiras e culturas indígenas. Essa plataforma poderia incluir materiais didáticos gratuitos (como HQs digitais), vídeos educativos produzidos por especialistas no tema e fóruns de discussão onde professores pudessem compartilhar experiências e boas práticas. A digitalização dos conteúdos permitiria que o projeto alcançasse um público ainda maior, superando barreiras geográficas ou logísticas.

Em síntese, as perspectivas futuras para o desdobramento do projeto são amplas e promissoras. A criação de novas oficinas temáticas, a replicação do modelo em diferentes contextos educacionais e comunitários, e a construção de parcerias estratégicas são caminhos viáveis para consolidar o impacto positivo do projeto na valorização da diversidade cultural brasileira. O ensino de História deve promover um conhecimento histórico que articule passado, presente e futuro de forma significativa para orientar ações práticas no tempo presente. Nesse

sentido, iniciativas como essa aula-oficina têm um papel fundamental na formação cidadã dos alunos e na construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Schwarcz.S.A., 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de, FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Neide A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Portal Geledès**, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá**: costumes e tradições. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.
- AMARO, Flávia Ribeiro. As subjetividades subalternizadas pela colonialidade do sagrado: Contrapartida críticas e propositivas do campo epistemológico da ciência das religiões. **Revista brasileira de filosofia da religião**, Brasília, v. 8 n. 2, dez. 2021.
- AMARO, Flávia Ribeiro. Um giro epistemológico nos estudos sobre religião: A decolonialidade do sagrado. **Revista TEL**, Irati, v. 13, n.1, p. 151-171, jan./jun. 2022- ISSN 2177-6644.
- AMARO, Flávia Ribeiro. Colonialidade e decolonialidade do sagrado: ciências da religião e a desconstrução de paradigmas estanques. **RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 8, nº 1, jan. -abr., 2022, artigo nº 2295.
- AMORIM, Gusmão Freitas. Ensino de história e decolonialidade: Proposta e experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. **Em favor de igualdade racial**, Rio Branco – Acre, v. 6, n.2, p. 89-104, maio-ago. 2023.
- ANDRADE, Tainá. 78,4% já foram vítimas de intolerância religiosa em terreiros, mostra pesquisa. **Correio Braziliense**, Brasília, 5 set. 2022. Disponível em: [78,4% já foram vítimas de intolerância religiosa em terreiros, mostra pesquisa \(correiobraziliense.com.br\)](https://www.correiobraziliense.com.br) Acesso em: 23 set. 2022
- ARAÚJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. **Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI**. 2.ed. Vitória: Milfontes/ Mariana: SBTHH, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.º11. p. 89-117.maio - agosto de 2013,
- BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- BARBIERI, Daniele. **As linguagens dos Quadrinhos**. São Paulo: Pirenópolis, 2017.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Anais...** Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004, p.131-144.
- BASSETTE, Fernanda. Mãe Perde a guarda da filha de 12 anos após ritual de candomblé. **O Globo**, Rio de Janeiro, 07 agos.2020. Disponível em: [Mãe perde guarda da filha de 12 anos após ritual de candomblé - Época \(globo.com\)](https://www.globo.com) Acesso em: 23 set. 2022

- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BERTOLINO, Mateus. **Das HQs à imaginação: Reflexões para o Ensino de História**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- BITTERN COURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe M. F. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 11. (Coleção Educação para Todos)
- BRASIL. Ministério da Educação do (1998). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**, resolução CEB nº. 3 de 26 de junho.
- BRASIL, Código Penal. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Promulga o Código Penal**. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, v. 1, p. 10-10, 1890.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Capítulo I dos direitos e deveres individuais e coletivos. Inciso VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Acesso em: 14 set. 2022. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CABRINI, Conceição. **O ensino de história: revisão urgente**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Rogério de. **HQ: Uma pequena história dos quadrinhos para uso das novas gerações**. São Paulo: Vinheta, 2022.
- CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 9 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Ediouro, 2002.
- CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, Inverno 2001.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CHICO, Márcia Tavares. Uma proposta de metodologia para a análise de histórias em quadrinhos. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 15, n. 43, 2020. DOI: 10.47385/cadunifoa.v15.n43.3304. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/3304>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CHINEN, Nobu. **O negro nos quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

COLODEL, Selma de Fátima Bonifácio. História e(m) Quadrinhos: análises sobre a história ensinada na arte sequencial. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 8, 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: 13 - ARTIGO - SELMA DE FATIMA COLODEL - HQ E HISTORIA.pdf .Acesso em: 23 jun. 2024.

COSTA, Joaze Bernardes (Org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CUMINO, Alexandre. **Exu não é diabo**. 5. ed. São Paulo: Madras, 2022.

**DECRETO Nº 119-A, DE 7 DE JANEIRO DE 1890 EMENTA:** Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) Acesso em: 12 set. 2022.

ELIADE, Mircea, **O sagrado e o profano** / Mircea Eliade. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas:** Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico, Livro Didático e Interseccionalidades. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan. /jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 16 jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Representação das Culturas**, Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Saberes O movimento negro e educador construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (organizadoras). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: UFSCAR, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Organizadora). **Racismo e antirracismos na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUIMARÃES; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo I**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOWE, Sean. **A história secreta da Marvel**. São Paulo: LeYa, 2013.

JUNIOR, Gilson Pôrto. **História do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 2007.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O Candomblé Bem Explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África: I Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ 1999.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. São Paulo: Unicamp, 1990.

LIMA, Itamar da Silva. **Benzedeiras - fé e cura no sertão: relações entre ciência, espiritualidade e saúde**. Belo Horizonte: dialética, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32 n. 94, p.02 a 17. Jun. 2017.

NOGUEIRA, Sidinei: **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SODRÉ, Jaime: **Da diabolização à divinização: a criação do senso comum**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Ed. Paralelo 15, pp.157 - 167, 1997

SUPERINTERESSANTE. **Os orixás mais populares do Brasil**. Superinteressante. Disponível em: Os orixás mais populares do Brasil | Super . Acesso em 23 jun.2024.

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 08 set. 2022.

MENDOÇA, Alba Valeria. Apesar da criação da delegacia, templos de religiões de matriz africana são atacados até durante a pandemia no RJ. **G1**, Rio de Janeiro. 22, out.2020. Disponível em: Apesar de criação de delegacia, templos de religiões de matriz africana são atacados até durante a pandemia no RJ | Rio de Janeiro | G1 (globo.com). Acesso em: 23 set.2022.

NEGRÃO, Lísia Nogueira: **Novas tramas do sagrado**. São Paulo. FAPESP, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORÇO, Claudio Luiz., GANDOLFI, Gabriele Juli., TUZZI, Vivian. O Ensino de história na contemporaneidade: metodologias e linguagens. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 90-100, jan./jun. 2014

PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em Quadrinhos na Educação: Memórias, resultados e dados**. 2016. 95 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. 2016.

PARIZI, Vicente Galvão. **O livro dos Orixás: África e Brasil**. Porto Alegre, RS: Fi, 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Fabricio Lyrio; FILHO, Sérgio Guerra (Org). **Ensinar história no SÉCULO XXI: Dilemas e Perspectivas**. Bahia: UFRB, 2019.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012.160 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos Quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma Africana no Brasil: Os iorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p.

RODRIGUES, Raimundo Nina: **O animismo fetichista dos negros baianos**. Bahia: P55, 2021.

RÜSEN, Jörn. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

VARGAS, Alexandre Linck. **A invenção dos Quadrinhos**: Teoria e crítica da sarjeta. 2015.320 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2015.

VARGAS, Alexandre Linck. Essas horríveis histórias em quadrinhos. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 3, 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3asjornadas/artigos.php?artigo=artigo\\_060620150941432.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3asjornadas/artigos.php?artigo=artigo_060620150941432.pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.

VARGAS, Alexandre Linck. Os quadrinhos são outros, ou como a HQ moderna se origina e diferencia no quadro histórico de 1968. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2018.

VARGAS, Alexandre Linck. De Buster Brown a Burroughs: introdução a uma genealogia irônica dos quadrinhos brasileiros. **Revista Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 31, p. 9-24 5 maio 2020. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/633/451> Acesso em: 23 jun. 2024.

VERGUEIRO, Valdomiro: **Os pioneiros nos estudos de quadrinhos no Brasil**. São Paulo. Criativo, 2013.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2022.

VERGÉ, Pierre Fatumbi. **Orixás – Deuses Iorubás na África e no novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2010.

VERGÉ, Pierre Fatumbi: **Lendas africanas dos Orixás**, Salvador. Corrupio, 2010.

VILELA, Marco Tulio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história**: Avanços, desafios e limites. 2012. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidade e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lodecolonial: Entretejiendo caminos. *In*: **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Abya-Yala. Equador, 2017.



WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder, um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. v. 5, n. 1, jan. -jul., 2019.

## APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

# OFICINA A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

## Inscrição: Oficina a mitologia dos orixás

Esse laboratório será funcional para os 3 turnos em nossa escola e as três séries do ensino médio:

- Manhã
- Tarde
- Noite

O projeto dará suporte a 3 modalidade:

- Presencial

*(horário a definir - turno da tarde)*

Ao preencher esse formulário você concorda com o uso de dados de contato para a realização do projeto e adição de grupos de contato frequente (WhatsApp). Os dados serão utilizados também para acompanhamento e entrega de material de suporte.



jeancarlosilva@alu.uern.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



Próxima



Página 1 de 6

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google

Este formulário foi criado fora de seu domínio. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

# OFICINA A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

## Inscrição: Oficina a mitologia dos orixás

 jeancarlosilva@alu.uern.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



\*Obrigatório

### Cadastro do aluno

**Série \***

Escolher



**Turma \***

Escolher



**Turno \***

Escolher



**Nome completo \***

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)



Página 2 de 6 [Limpar formulário](#)

Google não envia suas respostas para o Google.

Este formulário foi criado fora de seu domínio. [Desencerrar abuso](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

# OFICINA A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

## Inscrição: Oficina a mitologia dos orixás

 jeancarlosilva@alu.uern.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



\*Obrigatório

### Seção de contato e modalidade (aluno da manhã)

Por favor adicione um número funcional de **WhatsApp**. Caso não tenha procure a **supervisão** ou então contate-nos no seguinte endereço de e-mail **eemd.digital@gmail.com**

Telefone celular com WhatsApp \*

Sua resposta

Modalidade de estudo (aluno da manhã) \*

Escolher

[Voltar](#)

[Próxima](#)



Página 3 de 6 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado fora de seu domínio. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

# OFICINA A MITOLOGIA DOS ORIXÁS

## Inscrição: Oficina a mitologia dos orixás

 jeancarlosilva@alu.uern.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



\*Obrigatório

### Termo de compromisso

**Eu irei me inscrever e me comprometer com a oficina, onde procurarei evitar faltas e fazer o máximo possível para dar um retorno a equipe do projeto, reconhecendo que as aulas ocorrerão à tarde na Escola Estadual Moreira Dias.**

\*

☐ Sim

☐ Não

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 6 de 6

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado fora de seu domínio. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

## APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA OFICINA

### **1º dia - Data: 21/11/2022 - Horário: 9h30 às 11h30**

BNCC – Competência Específica 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

**Habilidade (EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

**Habilidade (EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

**Tema:** Cultura e religião afro-brasileira.

**Conteúdo:** Desvendando os Orixás – A cultura Iorubá no Brasil.

**Objetivos:**

- Conhecer as religiões afro-brasileiras a partir de sua matriz africana.
- Refletir sobre o papel e a importância da cultura de matriz africana dentro da sociedade brasileira.
- Identificar e analisar os estereótipos construídos culturalmente em torno das religiões afro-brasileira.
- Destacar a importância de se respeitar a diversidade cultural e religiosa brasileira.

**Metodologia:**

Abertura com a apresentação da lei 10.639/2003, disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) expondo que a oficina com o tema proposto é uma forma de implementar essa lei na escola.

Aplicação de um questionário seguido de um bate-papo inicial com o intuito de analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre as religiões afro-brasileiras e seus orixás., que permita identificar e, portanto, conhecer e debater as apropriações e representações que trazem os participantes da oficina, sobre o tema proposto.

**Recursos:**

Projeto para exibição de slides com o texto da lei 10.639/2003, música com a letra impressa para cada participante e vídeo documental.

**Avaliação:**

A avaliação acontecerá de forma contínua e ao longo da aula, tendo em vista a participação dos estudantes nos debates propostos e nas atividades a serem devidamente realizadas durante toda a oficina.

2º dia - Data: 22/11/2022 - Horário: 9h30 às 11h30

Tema: Cultura e religião afro-brasileira.

Conteúdo: História em Quadrinhos: A linguagem e a história da nona arte.

Objetivos:

Conhecer o gênero quadrinho, suas linguagens, estrutura e função.

Analisar as histórias em quadrinhos e sua ligação com o conhecimento em História.

Identificar como a história em quadrinhos O Conto dos Orixás pode contribuir para o conhecimento histórico das religiões afro-brasileiras.

Metodologia:

Iniciamos com um bate-papo, buscando a compreensão do que é uma HQ, partindo das ideias prévias dos alunos. Projetamos slides com imagens extraídas da obra Quadrinhos e Arte Sequencial de EISNER (1989), para analisarmos algumas características estruturais de uma HQ.

Finalizamos com a exibição de uma pequena entrevista do autor da HQ O Conto dos Orixás para a TRIP TV, disponível no endereço [www.youtube.com](http://www.youtube.com), com o título Orixás em Quadrinhos, expondo as motivações que o levaram à produção de uma história em quadrinho, tendo os orixás inseridos dentro de uma estética gráfica que remete aos quadrinhos do universo dos super-heróis.

Recursos:

Projetor para exibir slides com imagens que abordam a estrutura de uma HQ, vídeo documentário e de entrevista.

Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma contínua e ao longo da aula-oficina, tendo em vista a participação dos estudantes nos debates propostos e nas atividades a serem desenvolvidas durante toda a oficina.

3º dia - Data: 23/11/2022 - Horário: 9h30 às 11h30

Tema: Cultura e religião afro-brasileira.

Conteúdo: História em Quadrinhos: O mito dos Orixás contado através de HQs.

Objetivos:

Reconhecer os terreiros e comunidades de matriz africana como espaços de preservação cultural e resistência do povo negro.

Discutir o preconceito que atinge o candomblé, bem como os sujeitos sociais produtores desse preconceito, a partir da análise de matérias e manchetes jornalísticas, legislação e outros documentos afins.

Compreender os ritos, crenças e tradições da religião afro-brasileira do Candomblé através da HQ O Conto dos Orixás, analisando suas raízes africanas.

Perceber as HQs como documento histórico, capaz de contribuir para a construção da consciência histórica sobre a cultura e religião afro-brasileira.

Metodologia:

Abertura com a música Dandalunda da cantora baiana Margareth Menezes, para pontuar que a música popular brasileira está repleta de elementos da cultura e religiosidade de raízes afro.

Análise de trechos do Código Penal brasileiro de 1890, disponível em [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br), para compreender como os cultos afro-brasileiros e seus fiéis eram citados pela legislação brasileira, tendo como recorte temporal o período da Primeira República, cruzando esse documento com o artigo 5º, inciso IV da Constituição Federal de 1988, que assegura a todos os brasileiros o direito à liberdade religiosa e de culto, e o capítulo III da Lei nº 12.288, de 20 de junho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, garantindo a liberdade de crença e o livre exercício dos cultos religiosos.

Finalizamos com a análise da HQ O Conto dos Orixás, buscando primeiramente identificar os orixás presentes na obra e, em seguida, compreender as tradições das religiões afro-brasileiras e sua cosmovisão a respeito de temas como a criação do mundo e da humanidade.

Recursos:

Slides, documentos da legislação brasileira (Código Penal de 1890, Constituição Brasileira e Estatuto da Igualdade Racial), HQ em formato PDF.

Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma contínua e ao longo da aula-oficina, tendo em vista a participação dos estudantes nos debates propostos e nas atividades a serem desenvolvidas durante toda a oficina.

4º dia - Data: 25/11/2022 - Horário: 9h30 às 11h30

Tema: Cultura e religião afro-brasileira.

Conteúdo: História em Quadrinhos: O mito dos Orixás contado através de HQs.



### Objetivos:

Reconhecer os terreiros e comunidades de matriz africana como espaços de preservação cultural e resistência do povo negro.

Discutir o preconceito que atinge o candomblé, identificando os sujeitos sociais produtores desse preconceito, a partir da análise de matérias e manchetes jornalísticas, legislação e outros documentos afins.

Compreender os ritos, crenças e tradições da religião afro-brasileira do Candomblé através da HQ O Conto dos Orixás, analisando suas raízes africanas.

Perceber as HQs como documentos históricos, capazes de contribuir para a construção da consciência histórica sobre a cultura e religião afro-brasileira.

### Metodologia:

Utilizamos algumas matérias e manchetes de jornais do passado e do presente, com noticiários sobre as religiões de matriz africana, para serem analisadas e debatidas. Entre os jornais do passado, utilizamos o noticiário dos jornais baianos O Imparcial, datado de 1920, e A Tarde, de 1923, entregando o conteúdo da matéria no formato impresso para cada participante. Entre os noticiários recentes, utilizamos os jornais O Globo e Correio Braziliense. Com isso, objetivamos problematizar o papel da imprensa na fomentação de discursos em torno das religiões afro-brasileiras, que ora alimentam o preconceito e ora se colocam como denunciadoras dele.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA SONDAGEM DO CONHECIMENTO PRÉVIO



Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Questionário

- 1 – O que você sabe sobre as religiões afro-brasileiras ?
- 2 – Qual a sua opinião sobre as religiões afro-brasileiras ?
- 3 – O que te levou a se inscrever na Oficina A Mitologia do Orixás: As religiões afro-brasileiras (Foco no Candomblé), através das Histórias em Quadrinhos ?