



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE ARTES, HUMANIDADES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**PERCURSOS PEDAGÓGICOS E CRIATIVOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS E
DA DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

DEBORAH SANTANA ALVES

SALVADOR - BA

2016

DEBORAH SANTANA ALVES

**PERCURSOS PEDAGÓGICOS E CRIATIVOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS E
DA DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Artigo apresentado ao Instituto de Artes,
Humanidades e Ciências Professor Milton
Santos, Universidade Federal da Bahia, como
requisito final para obtenção do grau de Mestra
em Artes.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marise Berta de Souza.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino,
aprendizagem e criação em artes.

SALVADOR - BA

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

DEBORAH SANTANA ALVES

PERCURSOS PEDAGÓGICOS E CRIATIVOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS E DA DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Aprovada em: ____/____/____

Artigo apresentado ao Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Artes.

BANCA EXAMINADORA

Marise Berta de Souza. Orientadora _____

Professora adjunta do IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES/UFBA.

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia.

Leonardo José Sebiane Serrano _____

Professor adjunto do IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Professor Milton Santos, do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/UFBA e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia.

Helio Silva Campos _____

Professor adjunto da UFBA - Credenciado ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Professor Milton Santos – IHAC - UFBA.

Doutor em Ciências Físicas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF – CNPq.

Salvador, 20 de julho de 2016.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C	Competência (s)
CMS	Colégio Militar de Salvador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEP	Departamento de Ensino e Pesquisa
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
EB	Exército Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
H	Habilidade (s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
NPGE	Normas de Planejamento e Gestão Escolar no SCMB
OB	Objeto de Conhecimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PED	Plano de Execução Didática
PSD	Plano de Sequência Didática
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil

PERCURSOS PEDAGÓGICOS E CRIATIVOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS E DA DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

EDUCATIONAL PATHWAYS AND CREATIVE TEACHING OF VISUAL ARTS AND CULTURAL DIVERSITY OF INDIGENOUS, AFRICAN AND AFRO - BRAZILIAN

Deborah Santana Alves ¹

RESUMO

Este artigo reflete sobre uma proposta de intervenção pedagógica em arte-educação tendo como objeto de conhecimento o ensino da diversidade cultural indígena, africana e afro-brasileira. Tem o objetivo de descrever os processos de ensino-aprendizagem e de criações visuais tendo como referencial as documentações do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) cuja a abordagem pedagógica é embasada no Ensino por Competências. Como referencial teórico para discussão recorro à Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais, A Cultura- mundo - resposta a uma sociedade desorientada, Civilização e Cultura e Cultura - um conceito antropológico e a Identidade Cultural na Pós modernidade. Este artigo visa analisar e avaliar criticamente a prática da arte como um campo propício para preservar a identidade e a memória da cultura afro-ameríndia brasileira, como chave capaz de abrir portas para o novo, trazendo consigo uma visão de mundo com suas formas próprias de comunicação, de expressão, de vinculação sociocultural.

Palavras-chave: Arte. Cultura afro-ameríndia brasileira. Identidade. Educação Pluricultural. Processos criativos.

ABSTRACT

This article reflects on a proposal of educational intervention in art education having as object of knowledge the teaching of indigenous cultural diversity, African and african-Brazilian. It aims to describe the teaching-learning processes and visual creations as reference documentations of the College System Military Brazil (SCMB) whose pedagogical approach is grounded in Teaching Skills. As a theoretical framework for discussion resort to the Triangular Approach in Teaching of Art and Visual Culture, Art / Contemporary Education - consonances International, The Culture- world - response to a disoriented society, Civilization and Culture and Culture - an anthropological concept and Cultural Identity in postmodernity. This article aims to analyze and critically evaluate the practice of art as a fertile field to preserve the identity and memory of Brazilian african-Amerindian culture as a key able to open doors to new, bringing with it a worldview with its own forms of communication, expression, social and cultural ties.

Keywords: Art. Brazilian african - Amerindian culture. Identity. Education multicultural. creative processes.

¹ Mestranda do PROFARTES/Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia; Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo (UNISAL); Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Especialista em Metodologia dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pelo CEPOM (Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Mettig – Faculdade de Educação da Bahia) e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL); E-mail: deborah_alves2005@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

O CMS - Colégio Militar de Salvador Bahia é uma das instituições de ensino que integra o SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil. O sistema é composto por treze colégios militares: do Rio de Janeiro; de Belém ; de Belo Horizonte; de Brasília; de Campo Grande; de Curitiba; de Fortaleza; de Juiz de Fora; de Manaus; de Porto Alegre; do Recife; de Santa Maria e de Salvador.

O SCMS encontra-se sob o controle da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, por sua vez subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DEPA). O SCMB é um subsistema de ensino do EB - Exército Brasileiro. Seu objetivo é promover a Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio). Seu corpo discente é formado por dependentes de militares, que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão das peculiaridades da carreira e são atendidos de forma preparatória e assistencial.

O presente artigo busca apresentar e discutir ideias, métodos, técnicas, processos criativos em Artes Visuais bem como os resultados obtidos a partir de um projeto de intervenção pedagógica realizado no CMS que teve como objeto de conhecimento o ensino da diversidade cultural indígena, africana e afro-brasileira.

A proposta do projeto de intervenção teve como objetivo geral a continuação da inserção gradativa das leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 no currículo das disciplinas de arte e história da arte no SCMB. Teve como objetivos específicos: formar um grupo de estudos sobre arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira; realizar uma eletiva (oficina) de arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira; criar um material de apoio didático e pedagógico; analisar e avaliar criticamente a prática da arte como um campo propício para preservar a identidade e a memória da cultura afro-ameríndia brasileira.

A metodologia adotada foi a pesquisa documental, já que o Colégio Militar de Salvador (CMS) é regido por regulamento próprio. Além dos documentos que ora regulamentam a práxis no CMS, como Planos de Sequências Didáticas (PSD 2011/2012) da disciplina de Artes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e as Normas de Planejamento e Gestão Escolar/Sistema Colégio Militar do Brasil/ Colégio Militar de Salvador (NPGE/SCMB/CMS

2015), foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (PCNs/Arte/1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais/pluralidade cultural (PCNs/Temas transversais/ Pluralidade cultural, volume 10, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: arte (DCNEM/2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior), a Lei Nº 10.639/2003 (Ensino da História e da Cultura afro-brasileira e africana pelas disciplinas de artes, literatura e história) e a Lei Nº 11.645/2008, da Presidência da República (Ensino da História e da Cultura indígena pelas disciplinas de história, artes e literatura).

Desde o ano de 2011 ocorre no SCMB encontros entre os representantes das disciplinas de cada CM para análise e revisão curricular dos PSD. Os PSD que são frutos das experiências, dos diálogos e das vivências dos Colégios Militares (CM) e de suas expectativas por um fazer diferenciado. Alinhados de forma interdisciplinar e dentro das áreas de conhecimento, eles permitem a elaboração de sequências didáticas que, contextualizadas, mediadas e embasadas na perspectiva dos multiletramentos, proporcionam o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, tornando-os capazes de serem autores na construção de seus conhecimentos.

Como professora e coordenadora da disciplina de artes do CMS há dezoito anos, analisei a documentação do SCMB que está em vigor e percebi lacunas existentes no PSD da disciplina de Arte do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que poderão vir a ser sanadas a partir dos resultados obtidos pela intervenção artística e pedagógica proposta pelo projeto de pesquisa. A ideia é compartilhar a experiência e seus resultados com os demais coordenadores da área de arte do SCMB propondo assim que no próximo encontro revisemos e façamos intervenções no PSD de Arte no que diz respeito ao ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira.

Por meio do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), o Exército Brasileiro delineou o processo de transformação do ensino em busca de níveis superiores de qualidade. A abordagem pedagógica embasada no Ensino por Competências foi a escolhida para nortear a prática que ora se legitima nos estabelecimentos de ensino do SCMB. Após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros

Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação as competências se tornaram parte do discurso educacional.

2 DOCUMENTOS E MAPAS DA EXPEDIÇÃO INVESTIGATIVA - Revisão da documentação do SCMB (PSD, NPGE/CMS/2015), dos PCNs (1997), da DCN (1997), da DCNEM (2000), da LDB 9.394/96 e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e “trilhas e lacunas encontradas”

1ª Trilha– 1ª Lacuna encontrada - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) no Art. 26, § 2º diz que o ensino da arte constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Apesar do SCMB oferecer educação básica do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, a disciplina deste só contempla dois anos do ensino fundamental II (6º e 7º) e dois anos do ensino médio (2º e 3º).

2ª Trilha – 2ª Lacuna encontrada – Analisando os PCNs de 1997 (Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 7. Arte e Volumes 10.1 Temas Transversais e 10.2 Pluralidade Cultural), as DCN de 2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais), as DCNEM de 2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), observa-se que o tema Pluralidade Cultural é comum para todas disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica brasileira. Só que quando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 entraram em vigor, a pluralidade cultural, além de ser um tema transversal, passa a ser objeto de conhecimento obrigatório para a disciplina de arte, história e literatura. Mais do que serem objetos do conhecimento, esses conteúdos deverão permear o ensino, segundo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, incluindo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, como por exemplo: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e a indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior), foi alterada pelas adições da Lei Nº 10.639/2003 e posteriormente pela Lei Nº 11.645/2008 da Presidência da República, parecer nº 003/04 e da Resolução Nº 1/04 do Conselho Nacional de Educação, Art. 26-A que torna obrigatório o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. A Lei de Nº 11.645 de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de

janeiro de 2003 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 Indígena”.

3ª Trilha- Na p.5, comum a todos os PSD de Arte do SCMB, o item 4 estabelece o estudo da história da formação e da contribuição dessas culturas à nação brasileira. É um conteúdo obrigatório nas escolas nacionais e será ministrado, transversalmente, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Verificando o PSD da disciplina de arte do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do SCMB, observei que no PSD do 6º ano do ensino fundamental II, p.14, só a arte indígena brasileira aparece como objeto de conhecimento. A cultura africana e afro-brasileira não é contemplada como objeto do conhecimento a ser abordado com os estudantes. No PSD do 7º ano, p.14, só a arte afro-brasileira aparece como objeto do conhecimento. Não foi verificada a presença da arte indígena brasileira no referido PSD. No PSD de Arte do 2º ano do Ensino Médio, p.25, há presença da arte indígena e afro-brasileira como um subitem do objeto do conhecimento História da Arte no Brasil. No PSD do 3º ano do Ensino Médio, a arte indígena, africana e afro-brasileira não aparece como um objeto do conhecimento. Se a cultura indígena, africana e afro-brasileira é objeto de conhecimento obrigatório para disciplina de arte pelas leis, não deveria figurar em todos os PSD da disciplina no âmbito do SCMB?

3ª Lacuna encontrada – Diferença entre a carga horária no PSD da disciplina no Ensino Fundamental e a do Ensino Médio. O Ensino Médio possui uma carga horária anual de 40 aulas (Um tempo de aula por semana – 45 minutos) e o Ensino Fundamental II uma carga horária anual de 80 horas (dois tempos de aula por semana – 90 minutos).

4ª Lacuna encontrada – O PSD do Ensino Fundamental II se encontra dividido por temas: Artes Visuais (1º bimestre), Teatro (2º bimestre), Música (3º bimestre) e Dança (4º bimestre). Objetos de conhecimento e processos criativos em artes visuais, teatro, música e dança, respectivamente. Já o PSD do Ensino Médio segue uma linha do tempo dentro da história da arte, contemplando os 4º bimestres com o estudo da história da arte e apenas processos criativos em artes visuais. A página 7 do PSD do Ensino Médio diz que cada CM deve respeitar a carga horária estipulada nas NPGE para o Ensino Médio (um tempo de aula semanal com

duração de 45 minutos), mas que as atividades práticas (processos criativos) previstas nos OC (objetos do conhecimento) poderão ser realizadas conforme o contexto de cada CM (Colégio Militar) e carga horária, instalações, recursos materiais, proporção alunos/professor, entre outros aspectos.

Em 2014, depois de verificar essas lacunas nos referidos documentos, a proposta do projeto de intervenção artística e cultural (uma oficina de arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira) foi inserida durante a elaboração das Normas de Planejamento e Gestão Escolar no SCMB (NPGE/SCMB/CMS) para o ano de 2015 - documento onde constam os livros didáticos, paradidáticos, materiais e instrumentos adotados por cada disciplina, atividades como aula de campo, eletivas (oficinas) e eventos culturais – o mesmo como uma atividade eletiva que seria oferecida no contraturno. Os livros didáticos e paradidáticos selecionados para disciplina de arte (aula curricular e oficina proposta) também inseridos na NPGE 2015 foram os seguintes:

Quadro 1: Livros didáticos e paradidáticos - ARTE/2015.

CMS 2015 3ºANO EM LIVROS DIDÁTICOS	CMS 2015 3ºANO EM LIVROS PARADIDÁTICOS
UTUARI; LIBÂNEO; SARDO; FERRARI, 2013. Pascoal. <i>“Por toda Parte”</i> .	ABREU, 1987, <i>Culturas Indígenas no Brasil</i> . “Além de tudo, os mistérios.
PROENÇA, 2010, <i>“História da Arte”</i> .	SANTOS, M. e LUZ, 2007, <i>O rei nasce aqui – Obá Biyi. A educação pluricultural africana-brasileira</i> .
	KOK, Glória e MARTINS, 2014, <i>Artes Indígenas, Roteiros Visuais no Brasil</i> .
	LIMA, 2004, <i>Uma viagem com Debret</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor esclarecer a escolha dos livros didáticos e paradidáticos utilizados em 2015, no 3º ano do ensino médio, um pouco do que aborda cada um:

“*Por toda Parte*” (UTUARI *et al.*, 2013) apresenta uma proposta de diálogos estéticos e artísticos que levam à compreensão do universo da cultura. Composto por seis capítulos independentes: Territórios da arte & cultura; Linguagens artísticas; Processos de criação; Materialidades; Forma e conteúdo e patrimônio cultural. É um livro fornecido pelo Governo Federal às instituições de ensino públicas.

“*História da Arte*” (PROENÇA, 2010) é uma referência no ensino de arte no Brasil. Trata da evolução no tempo do fazer artístico no Brasil e no mundo. Por meio de um projeto gráfico com mais de 700 imagens que se encontram acompanhadas de textos, enfatiza o aspecto visual e contempla várias linguagens e aspectos que envolvem o universo estético. Além disso, traz no final do livro, indicações comentadas de filmes, endereços eletrônicos de museus para uma visita virtual enriquecedora.

“*Culturas Indígenas no Brasil. Além de tudo, os mistérios*” (ABREU, 1987) mostra todo o desenrolar das culturas indígenas no Brasil e uma visão profunda de suas principais lendas. O livro “*O Rei Nasce Aqui – Obá Biyi. A educação pluricultural africano-brasileira*” (SANTOS; LUZ, 2007) aborda uma experiência original de educação pluricultural realizado a partir de um projeto desenvolvido em uma comunidade infantil muito diferenciada da escola. O projeto foi desenvolvido é um contexto de comunidade afro-brasileira de tradição cultural nagô.

“*O Rei Nasce Aqui, Obá Biyi*”, nele Mestre Didi¹ foi buscar na sua memória palavras ditas por Mãe Aninha Iyá Obá Biyi, para colocar um sonho antigo em prática. Na verdade, um desafio: implantar um projeto de educação infantil pluricultural dentro do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá localizado no bairro do Cabula e, dessa maneira fazer nascer a Mini Comunidade Oba Biyi. Foi o caminho que ele percorreu para responder ao desafio anunciado por Mãe Aninha Iyá Obá Biyi; “Ver crianças de hoje no amanhã, de anel no dedo e aos pés de Xangô” (SANTOS; LUZ, 2007, p. 8).

“*Artes Indígenas, Roteiros Visuais no Brasil*” (KOK; MARTINS, 2014) sugere uma viagem, um roteiro que principia cerca de dez mil anos atrás nos paredões de pedra do Piauí repletos de pinturas e grafismos, e desemboca na produção de ornamentos e objetos rituais de vários grupos indígenas que habitam o território brasileiro no século XXI.

“*Uma viagem com Debret*” (LIMA, 2004) trata de temas da história e cultura brasileira.

¹ DIDI, MESTRE. Deoscoredes Maximiliano dos Santos foi um escritor, artista plástico, e sacerdote afro-brasileiro. Conhecido popularmente como Mestre Didi, era filho de Maria Bibiana do Espírito Santo e Arsênio dos Santos.

2.1 O Caminho se constrói

Começava assim a traçar um caminho afro-ameríndio dentro de um território que leciono - o Colégio Militar de Salvador. Só que desta vez a proposta era um tema bastante diverso: Arte e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira. Para isso, procurei me “espelhar” em alguém que eu soubesse ter tido sucesso no seu pleito. Resolvi assim, seguir o exemplo do saudoso Mestre Didi na tentativa de implantação do projeto de intervenção artística no CMS, já que o projeto descrito no livro “*O Rei Nasce Aqui, Obá Biyi*” se tratava de um exemplo positivo de proposta de trabalho da diversidade cultural com crianças e adolescentes tendo como foco a educação pluricultural.

A pretensão era de formar um grupo juntamente com os alunos para o estudo e a prática da arte e da cultura indígena, africana e afro-brasileira dentro do CMS. Lógico que, em um ambiente de ensino tradicional e rígida disciplina, nada é muito fácil. Mais difícil ainda se for um trabalho realizado na área de arte, cultura indígena, africana, afro-brasileira.

2.2 A construção do PSD (Plano de Sequência Didática)

No SCMB, o PSD de cada disciplina é elaborado como norteador de um elemento importante para todo o processo de construção da aprendizagem: as sequências didáticas.

Apesar de também ser professora do 7º ano do Ensino Fundamental e do 2ª ano do Ensino Médio, com a permissão do atual diretor do Colégio Militar de Salvador para aplicar durante o ano de 2015 o projeto de intervenção nas aulas de artes e realizar o grupo de estudos e a oficina de Arte e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira no contraturno, escolhi o 3º ano do Ensino Médio para desenvolver o projeto, já que o PSD do referido ano não contemplava o ensino da Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira como objeto de conhecimento. A turma escolhida como laboratório foi a 302 com 30 estudantes.

Sabendo que o ensino no SCMB a partir do ano de 2016 não seria mais por bimestres e sim por trimestres, o primeiro passo foi a construção de uma Sequência Didática tendo como tema a Arte e a Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira em formato trimestral para ser

utilizado na oficina de Arte e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira e Arte e Cultura e nas aulas do 3º ano do Ensino Médio.

O PSD confeccionado para colocar em prática o projeto de intervenção foi dividido em unidades didáticas como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2. Plano de Sequência Didática para o Ensino da Arte e da Cultura Indígena, africana e afro-brasileira

PLANO DE SEQUENCIA DIDÁTICA			
TEMA: ARTE E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO – BRASILEIRA			
Disciplina: Arte – 1ª, 2ª, 3ª TRIMESTRES			
3º ANO EM			
UNIDADE DIDÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	SEMANAS/ PERÍODO	TEMPO /AULA
I CULTURA	Conceitos de cultura; Identidade cultural; Diversidade cultural: multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade. Patrimônio material e imaterial.	I TRIMESTRE Semanas 01 a 13 do calendário letivo. 03 de fevereiro a 30 de abril de 2015.	11 aulas – 1 por semana de 45 min cada - turno da manhã. 22 aulas – 2 por semana de 45 min cada - turno da tarde.
II ARTE E CULTURA INDÍGENA BRASILEIRA	Cosmogonia e Saber; A iniciação xamânica: a importância da visão; A formação de líderes. A presença das folhas e do incenso nos rituais indígenas; Pintura Corporal; Grafismos; Arte plumária; A cerâmica – A fase Marajoara - A fase Tapajônica - A cerâmica kadiwéu; O trançado e a tecelagem; Artefatos e adornos; Máscaras; A tradição das máscaras na cultura indígena; A diferença entre amuletos e talismãs para os povos indígenas; Músicas cujo os temas retratam a cultura indígena. Processos Criativos.	II TRIMESTRE Semanas 14 a 28 do calendário letivo. Período de 04 de maio a 14 de agosto de 2015.	11 aulas – 1 por semana de 45 min cada - turno da manhã. 22 aulas – 2 por semana de 45 min cada - turno da tarde.
ARTE E CULTURA AFRO- BRASILEIRA	Cosmogonia e Saber; A iniciação nas religiões de matriz africana: a importância da visão; A formação de líderes; A presença das folhas e do incenso nos rituais religiosos de matriz africana; Pintura Corporal; Grafismos; O uso da madeira; A cerâmica; O trançado e a tecelagem; Artefatos e adornos; A diferença entre amuletos e talismãs para s povos africanos; Máscaras; A tradição das máscaras na cultura africana. Processos Criativos.	III TRIMESTRE Semanas 29 a 42 do calendário letivo. Período de 17 de agosto a 13 de novembro de 2015.	11 aulas – 1 por semana de 45 min cada - turno da manhã. 22 aulas – 2 por semana de 45 min cada - turno da tarde.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Percurso didático-pedagógico – Versos para ver

O referencial teórico que embasa o SCMB, o “Ensino por Competências”, é uma abordagem construtivista e deve ser seguida por todos os docentes. Seu foco reside na construção e no papel dos sujeitos, no caso, os estudantes. Nesta concepção de ensino, os estudantes assumem posição central na produção do próprio saber. No construtivismo não encontramos manuais com técnicas ou sugestões sobre como devemos ensinar, uma vez que a diversidade entre estes sujeitos contraindica as fórmulas predeterminadas. As práticas pedagógicas e metodológicas no SCMB devem se constituir a partir de três eixos:

- *Apreciar* refere-se ao âmbito da recepção, incluindo sensibilização, percepção, decodificação, interpretação, fruição da arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do estudante e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

- *Contextualizar* é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades.

- *Produzir* refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas no âmbito do percurso de criação desenvolvido pelo estudante. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e do uso das linguagens artísticas.

Em função dessa tríade (apreciar, contextualizar, produzir) concluímos que a prática pedagógica e “metodológica” adotada no SCMB no que diz respeito ao ensino da arte, apesar de usar o termo “Ensino por Competências”, espelha-se na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, já que consiste na leitura de imagens, contextualização e prática artística. A Abordagem Triangular é uma proposta que procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo. Entre os principais estão: leitura de imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer). Vale ressaltar que, Rita Bredariolli, em seu artigo “*Choque e formação sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte*” em Barbosa e Cunha (2010), consta que a proposta triangular guarda a ideia de

pedagogia problematizadora de Paulo Freire e, com isso, a leitura aliada à contextualização daquilo que é lido deve ser entendida como questionamento, busca, descoberta e não como preleção discursiva. Um equívoco interpretativo, assim como o de considerá-la uma metodologia.

Esse equívoco da abordagem triangular como metodologia surgiu em 1991 com a publicação do livro “*A Imagem no Ensino da Arte*” e já foi desfeito pela própria autora, Ana Mae Barbosa, quando a mesma afirma que a metodologia deve ser fruto da interação entre o professor e seus alunos, conteúdo e meio. Assim pode-se verificar que a “metodologia triangular” consiste na leitura de imagens, contextualização e prática artística. É uma proposta que procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo que estabelece entre os principais: leitura de imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer).

A DEPA indica no PSD do SCMB que as aulas sejam iniciadas sempre com a motivação de um texto. Tendo consciência de que um texto pode se manifestar de diferentes formas, tais como: visualmente por meio de uma pintura; por meio de uma linguagem verbal, musical ou escrita, fizemos durante toda excursão cultural uso de imagens estáticas (livros e objetos artísticos) e em movimento (vídeos/filmes), gêneros literários (poesia, lendas, letras de músicas). Dessa maneira conseguimos promover a contextualização e a interdisciplinaridade no decorrer das aulas.

2.4 Percurso avaliativo

O critério de avaliação dos estudantes na disciplina arte é diferente do utilizado pelas demais disciplinas da grade curricular de ensino no SCMB. Arte é a única disciplina cujo o critério avaliativo acontece por menção (conceito). As demais disciplinas seguem o critério tradicional, ou seja, o quantitativo. Outro fato relevante é que o aluno na disciplina de arte não é reprovado, mesmo que não alcance o conceito relativo à média do SCMB.

Quadro 3. Avaliação na disciplina de arte (Média no SCMB = 50% dos objetivos atingidos)

MENÇÃO	%	NOTA
EXCELENTE	Atingiu todos os objetivos 100%	10,0
MUITO BOM	Atingiu até 80%	De 7,1 até 9,9
BOM	Atingiu até 70%	De 5,1 até 7,0
REGULAR	Atingiu até 50%	5,0
INSUFICIENTE	Abaixo de 50%	De 0 a 4,9

Fonte: Elaborada pela autora.

Em Arte avalia-se o conhecimento prévio sobre o objeto do conhecimento; competências e habilidades; criatividade e poética.

Apesar do conteúdo do PSD confeccionado trimestralmente, as avaliações foram compiladas bimestralmente por causa do sistema eletrônico do CMS que acompanha o calendário letivo do ano corrente. O PSD já foi confeccionado visando o ano vindouro (2016), que teria seu calendário dividido por trimestres. Os resultados foram compilados em gráficos, por porcentagem, para que pudéssemos ter uma visão melhor dos resultados obtidos no projeto de intervenção artística e cultural.

Além das avaliações formais, disponibilizei no AVA/CMS (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Colégio Militar de Salvador), fichas de opinião com perguntas sobre o conteúdo do PSD. Como exemplo:

- 1- Se o mesmo atendia ou não a proposta do ensino da arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira dentro da disciplina;
- 2- Se o conteúdo foi pouco ou excessivo;
- 3- Perguntas sobre a ampliação da carga horária com atividades no contra turno;
- 4- O que acharam da oferta da oficina no contra turno como uma atividade eletiva e como grupo de estudos;
- 5- Se sentiram dificuldade, ou não, na realização dos percursos criativos propostos;
- 6- Se sentiram dificuldade, que sinalizassem em quais percursos criativos isso ocorreu;
- 7- Sugestões e propostas de outras técnicas que gostariam de trabalhar, materiais e instrumentos que gostariam de experimentar.

esta viagem e que pudesse acrescentar novas vivências e saberes à sua mala. O papel do professor nesta expedição é o de mediador, propondo compreender nos diálogos e manifestações artísticas dos estudantes o modo como fazem suas escolhas, formam sua concepção sobre o que é belo estranho e como realizam ligações entre a vida cotidiana e a arte.

Segundo Ana Mae Barbosa², o conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Ressalta que Sócrates³ colocava a educação como parturição das ideias, ou seja, em um ponto de vista de aproximação, onde o professor assistia, mediava o parto. Ana Mae cita Rousseau⁴, Jonh Dewey⁵, Vygotsky⁶ para afirmar que, muitos desses pesquisadores atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, sendo o professor apenas organizador, estimulador, questionador e aglutinador do conhecimento. O professor é o mediador de tudo isso.

Encerra-se a presente discussão sobre mediação citando Paulo Freire⁷ como o consagrador na contemporaneidade da ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos um com os outros mediatizados pelo mundo. (BARBOSA, 2008).

A partir dessa reflexão podemos dizer que a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo. O papel do educador é ser a mediação entre a arte e o público.

²BARBOSA, Ana Mae é Professora Titular da Universidade de São Paulo.

³SOCRATES, foi um filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga. Creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental.

⁴ROUSSEAU, Jean- Jaques foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

⁵DEWEY, Jonh foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano. É considerado o expoente máximo da escola progressiva americana.

⁶VYGOTSKY, Lev Semenovitch foi um professor de literatura bielorrusso bastante interessado em psicologia. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

⁷FREIRE, Paulo, foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

2.7 Expedição Cultural -Tudo o que nos compõe

Na unidade Didática I trabalhamos o conceito de cultura. Dialogamos sobre o que seria identidade cultural. A proposta era debater e fazer uma reflexão entre os estudantes sobre como eles vivem, tudo que os compõem e como formam sua bagagem cultural. Os estudantes compreenderam a diferença entre os termos multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade a partir da visão de Ana Mae Barbosa sobre o que é diversidade cultural. Ana Mae diz que os três termos - multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade - convergem em um ponto comum: a noção de diversidade cultural. Para Ana Mae os termos "Multicultural" e "Pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade; o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Segundo ela, isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. No seu artigo “Arte, Educação e Cultura” percebemos que a busca de identidade cultural passou a ser um dos objetivos dos países recém independentes cuja cultura tinha sido, até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais e cuja história foi escrita pelos colonizadores. Concordamos com Ana Mae que a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas. Dessa perspectiva, a identidade cultural é o interesse central e significa necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade. A partir dessa reflexão, concluímos que não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Ana Mae ainda ressalta que sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Perceba o alerta de Ana Mãe no parágrafo abaixo:

[...] através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. (BARBOSA, (s.d).

Nesse sentido, percebemos a necessidade de coadunar essas linguagens para possamos entender melhor a diversidade cultural do povo brasileiro.

Refletindo sobre o pensamento de Ana Mae percebemos que a função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos

aspectos da cultura e, que dentre as artes, a arte visual tendo a imagem como matéria-prima torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Depois confrontamos a visão desta com as dos seguintes autores: Serroy e Lipovetsky (2011).

[...] Terminaram igualmente, as grandes épocas de oposição entre cultura popular e cultura erudita, entre “civilização” das elites e “barbárie” do populacho. [...] Ao mundo de ontem, no qual a cultura era um sistema de signos comandados pelas lutas simbólicas entre grupos sociais e organizava-se em torno de pontos de referência sagrados, criadores de um universo estável e particular, sucede o da economia política da cultura, da produção cultural proliferante, indefinidamente renovada. (SERROY; LIPOVETSKY, 2011, p. 8).

Fazendo uma comparação da visão da autora Ana Mae Barbosa sobre cultura com o ponto vista desses autores, vimos que Sarroy e Lipovetsky (2011) têm uma posição de que, não estamos mais no tempo em que a cultura era um sistema completo e coerente de explicação do mundo.

Coaduna-se não só com as reflexões de Ana Mae sobre cultura, quando ressaltam que nos tempos modernos, a cultura tornou-se um mundo cuja circunferência está em toda parte e o centro em parte alguma. Hall (2006) trouxe para discussão sobre cultura, a descentralização do sujeito. O sujeito sendo visto como um ser globalizado, tendo sua identidade como algo que vem sempre se formando ao longo do tempo, através de processos inconscientes, uma identidade que permanece sempre incompleta e em processo de formação.

Já Laraia (2015) em “*Cultura um conceito antropológico*” nos mostra que a cultura influencia o comportamento social e diversifica enormemente a humanidade, apesar de sua comprovada unidade biológica, e que as diferenças existentes entre homens não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente.

Cascudo (2011) compreende cultura como o patrimônio tradicional de normas, doutrinas, hábitos, acúmulo do material herdado e acrescido pelas aportações inventivas de cada geração. O que caracteriza essencialmente uma cultura não é a existência de padrões equivalentes aos nossos no espaço e no tempo. A cultura é caracterizada pela sua suficiência e que não pode ser equacionada nas regras comparativas.

Encerramos a “*composição*” sobre o assunto com a primeira definição de cultura que foi formulada do ponto de vista antropológico por Edward Tylor no primeiro parágrafo de seu livro “*Primitive Culture*” (1871). Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje.

2.7.1 Expedição Cultural - A cidade de Salvador

O estudo do patrimônio cultural auxilia na análise da produção artística de diferentes tempos, além da reflexão dos valores dos bens materiais, imateriais e das tradições brasileiras, o cultivo do espírito de pertencimento, a conservação e a valorização da cultura local. A proposta é refletir sobre o valor dos bens materiais, como objeto de arte, arquitetura, bens imateriais, culturais, simbólicos, como os cantos, contos, lendas. Com vídeos que exploram o patrimônio da Cidade de Salvador, enquanto berço cultural brasileiro, tivemos um pouco de contato com a herança africana e indígena. Legado encontrado na culinária, no linguajar (os dialetos), na música, na dança, na indumentária e no artesanato. Cito alguns vídeos apreciados em sala de aula: *Alegria da Cidade* (MATUMBI; PORTUGAL, 1988), *Salvador, você sente que é diferente* (ECOPA, 2013), *Salvador é uma festa para os sentidos. Sinta essa cidade!* (SALVADOR, 2014), *Um rosário de festas* (BAHIA, 2013), *A Bahia é muito mais*, vídeos 1 e 2 (BAHIA, 2010), *Bahia Plural* (BAHIA, 2014), *The Historic Center of Salvador, Bahia* (BRASIL, 2014). Os referidos vídeos trazem imagens da Cidade de Salvador e do seu rico patrimônio material e imaterial.

2.7.2 Rotas e atalhos indígenas - Olhando pelos retrovisores - Os espelhos da alma

As culturas indígenas no Brasil ainda são vistas por muitas pessoas com um olhar estereotipado e equivocado. Não se conhecem seus modos de vida, visão de mundo, as semelhanças e diferenças entre seus povos. Há, inclusive, uma tendência a se entender os indígenas todos da mesma maneira. Diz-se “o índio”, no singular, sem identificar as centenas de povos indígenas que vivem em território brasileiro. O uso genérico da palavra “índio” para se referir aos povos nativos das Américas relaciona-se a um equívoco dos primeiros colonizadores que acreditavam ter chegado à Índia. Até hoje esses povos são chamados de índios. Já a palavra indígena é usada mundialmente e refere-se a qualquer povo originário de

uma região. Cada grupo indígena possui seus mitos, crenças e rituais; A arte está presente em várias instâncias da vida: no objeto utilitário, cotidiano, nos objetos usados nos rituais, nas pinturas corporais, na decoração dos instrumentos musicais.

A maioria dos grupos indígenas brasileiro realiza sua produção estética por meio de materiais encontrados na natureza, no ambiente em que vivem, como as palhas que se tornam cestos, como a argila que faz a cerâmica, tintas naturais, penas coloridas das aves, conchas e búzios. Com tais materiais, no entanto, criam e diferem estéticas relacionadas a simbologias específicas de cada grupo.

Ao trabalhar com dinâmicas de grupo na Unidade didática II – Arte e Cultura Indígena Brasileira, utilizamos a música *Alma* (GOMES, 1999) para tratar do significado do corpo, da alma e do espírito para os indígenas. Vimos o significado da visão para os indígenas, como a mesma era obtida a partir da iniciação xamânica, bem como a confecção de bebidas com uso de diversas folhas que são conhecidas como as bebidas das visões – que, na verdade, é uma infusão de ervas que age no cérebro e auxilia no desenvolvimento da visualização de imagens transcendentais.

Foi realizada uma dinâmica com o uso de espelhos. No primeiro momento, ao adentrarem a sala, todos os alunos receberam um espelho e ficaram mirando próprio rosto. Depois levantaram e que caminharam em círculo. Eles continuaram a olhar o próprio rosto no espelho, mas em determinados momentos tiravam os olhos de si mesmos e observavam uns aos outros, sempre andando em círculo. Dialogamos sobre movimento circular, a roda nas danças indígenas e o xirê (palavra yorùbá que significa roda, ou dança utilizada para evocação dos orixás conforme cada nação) na cultura africana. A análise da imagem da obra do francês *A dança* (CONHECIMENTO, s.d.), em que as figuras humanas, o céu e a terra formam um todo foi utilizada como aproximação do estudo da história da arte com o estudo da cultura indígenas e da africana.

Figura 3. A dança (1909-1910), óleo sobre tela de Henri Matisse. Dimensões 2,60mX 3,91m. Museu Hermitage, São Petersburgo.



Fonte: CONHECIMENTO, s. d.

Foi observado o uso das cores intensas como o azul intensificado do céu, (cor primária com presença do tom preto), o verde da terra (cor secundária obtida pela junção de duas cores primárias, o amarelo e o azul, foi utilizada para colorir o espaço reservado para terra no quadro de Matisse) e o vermelho dos corpos (cor primária) para a impressão de movimento das figuras que dançam entre o céu e a terra cujos os movimentos dos braços e das pernas estavam sugerindo que cada pessoa estava continuando o movimento iniciado pela outra como uma roda que gira sem interrupção. Este era o momento propício para falar das danças sagradas.

Em seguida, cada estudante escolheu um colega e trocaram o espelho que estava sob sua guarda. A escolha do outro colega para troca do o espelho se dava por características físicas, sentimentais ou espirituais. Ou seja, cada um tinha que buscar algo de semelhante ou de diferente no outro que justificasse a troca do espelho. Nesse momento, em forma de oralidade, foram entoadas as lendas de Iara, Iemanjá, Oxum, divindades que utilizam o espelho como ferramenta de adoração da própria imagem.

Vídeos foram utilizados com o intuito de trazer para discussão a diversidade da cultura indígena, a exemplo de um que continha como fundo musical *Índios* (RUSSO, 1986). Neste vídeo são mostrados vários povos indígenas brasileiros, suas indumentárias, armas, ferramentas, cestarias, cerâmica, moradia, pintura corporal, adornos, o uso que fazem das ervas e dos incensos nos rituais, o uso das máscaras e a beleza da sua arte plumária. Sempre fazendo aproximações com a cultura africana.

Para os povos indígenas Kaxinawá (uma etnia indígena localizada na fronteira Brasil/Peru, nos estados do Acre e sul do Amazonas e no leste do Peru, e falam a língua da

família Pano, com pequenas variações na cultura e no idioma entre diferentes tribos), o corpo (*kwere*) é a substância, carne, lugar das sensações físicas e dos sentidos; é também a sede da personalidade. O corpo não é exclusivamente matéria: é matéria sempre permeada e animada de *yuxin* (Força vital que permeia todos os seres e os dota de características próprias. *Yuxin* é o princípio espiritual sem vontade marcada.) *Yuxin* são seres espirituais que formam, junto com o corpo, a pessoa. Os Kaxinawá baseiam sua visão xamânica no conceito do *yuxin*. Não veem espiritualidade (*yuxin*) como algo sobre-humano ou sobrenatural, mas incorporado às plantas e animais, enfim, à natureza que os cerca. Essa presença espiritual permeia todo o fenômeno vivo na terra, na água e nos céus, segundo a concepção Kaxinawá.

Na cultura indígena Kaxinawá entre o corpo e o espírito existe uma comunicação contínua, ou seja, o que acontece em um deles, têm sempre consequências e efeitos no outro. O *jam* (alma) é um traço, marca, representação ou imagem de um corpo. É a projeção de um corpo ausente ou presente. O *jam* não é alguma coisa que estes seres possuem dentro de si, mas principalmente uma capacidade de ação, de transformação, a ser manifestada. O *jam* não está dentro do corpo, mas é uma projeção dele, uma marca da sua ausência, algo que insiste e persiste além do corpo e da morte.

A arte Kaxinawá gira em torno do Kene Kuin, estilo de desenho que, utilizando tinta de jenipapo, adorna os corpos dos membros da comunidade em datas festivas. Esse tipo de pintura também é aplicado em objetos do uso cotidiano, como cestos e esteiras.

Percebemos aqui aproximações entre a cultura indígena e a africana quando o assunto é cosmogonia e saber dentro das suas tradições e ancestralidade.

Foi observado que a pintura corporal não possui apenas um objetivo estético, mas que determinava à identidade de um clã. Os povos indígenas pintam o corpo, não só para se protegerem dos insetos, mas para ficarem mais belos. A pintura corporal também é utilizada pelos africanos. Podemos a partir do grafismo utilizado na pintura corporal, saber a hierarquia dentro de um determinado grupo, exemplo: identificar o pajé, o cacique, o guerreiro, a educadora de uma aldeia.

A música *Baila Comigo* de (LEE; CARVALHO, 1981) foi escolhida para realização de uma dinâmica de grupo. Os estudantes utilizaram o próprio corpo como suporte para pintura.

Foi utilizada tinta especial para maquiagem teatral, penas de aves e adornos indígenas. A dinâmica consistia em seguir o curso da música, realizando os movimentos dos animais citados na letra e o comportamento do homem indígena de viver sem pressa, o nu, seu corpo pintando e o banho de sol. No final, cada aluno levantava calmamente do chão e imitava o brotar de uma semente. Logo em seguida, pegaram no chão da sala de aula os arcos, flechas, maracás e, em círculo, bailaram seguindo o ritmo da música.

Foram exibidos vídeos sobre grafismos e foi observado como os povos indígenas traçavam os riscos representando animais de forma geometrizada. Na sequência, através do vídeo Cerâmica Marajoara e Tapajônica (INDÍGENA, s. d.) os alunos conheceram a tradição da cerâmica tapajônica e marajoara. Compararam os grafismos produzidos pelos tapajós com os dos marajoaras; os dessas duas etnias com os grafismos dos Kiriri, dos Kadiwéu e dos Kaxinawá. Os grafismos indígenas dos povos citados acima também foram comparados aos dos povos africanos pesquisados. Houve audição de cânticos de povos indígenas brasileiros, além de alguns músicos brasileiros que exploram o tema indígena em suas composições como Caetano Veloso e Jorge Bem Jor. Parte das aulas teóricas/expositivas/e dialógica/dinâmicas sobre o tema foi encerrada com ao som da música Curumim chama Cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio) de (JOR, 1981) e Índio de (VELOSO, 1977), onde, a partir de danças circulares, os alunos utilizaram o próprio corpo como suporte para arte indígena.

2.7.3 Pontes - interligando rotas, interligando culturas

O SCMB possui um Grito de Guerra que é entoado pelos alunos durante as formaturas semanais. Foi feita uma interligação desse grito de guerra ao grito dos africanos escravizados e aos gritos dos índios em seus ritos de guerra. Para isso foi utilizado letras de algumas músicas que retratam a cultura desses povos. Abaixo, o grito de guerra dos Colégios Militares do Brasil de autoria dos alunos e proclamada em formaturas solenes:

O (a) Comandante Coronel aluno (a) grita:
 ... E ao Colégio tudo ou nada?...

E o “Batalhão Escolar” formados por alunos e às vezes por ex-alunos repete:
 ... Tudo! ...

e o (a) Comandante Coronel aluno (a)
 novamente grita:
 ... Então como é? Como é que é? ...

E todos os alunos em uníssono entoam o “grito de guerra”:
 ... Zum, zara valho opum, Zarapim Zoqué
 Oqué – qué, Oqué, qué, Zum!
 Pinguilim, pinguilim, pinguilim,
 Zunga, zunga, zunga,
 Cate marimbau, cate marimbau,
 Eixau, eixau. Colégio!

Fonte: REVISTA CMS, 2006, p. 10).

No decorrer das dinâmicas em grupo foram apresentadas aos estudantes duas músicas que falam de grito: Grito de Guerra (MOREIRA, 2002) e 1695 (DIONORINA, 1994). A partir da audição dessas músicas, os estudantes perceberam que palavras representam pensamentos, o invisível, a ideia, o imaginário, os sonhos. Retornamos à letra da música Alma (GOMES, s.d.) e relembremos o conteúdo Cosmogonia e Saber. Novamente abordamos sobre como se formam os líderes, surgem os mitos, as lendas, os guerreiros, os heróis, tanto na cultura indígena, quanto na cultura africana.

2.7.3.1 Como se formam os líderes – Surgimento do herói

O questionamento sobre a formação dos líderes na cultura africana e indígena aconteceu a partir da leitura de alguns trechos de *Navio Negreiro* (ALVES, 1868), de uma tentativa de construção cronológica da biografia de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares em Alagoas e de Caramuru, Diogo Álvares Correia, um *náufrago lusitano* que se tornou líder dos indígenas da tribo tupinambá na Bahia. Nos conta a história que ele foi o fundador do município de Cachoeira (Bahia), Caramuru (DURÃO, 1871).

2.7.4 Rotas da nossa afrodescendência

Em sala de aula, os estudantes assistiram “Atlântico Negro, na Rota dos Orixás”, um documentário a partir da pesquisa de Victor Leonardi sobre a cultura africana, o Reino de *Daomé*, a religiosidade de matriz africana (Jeje), os africanos escravizados trazidos para o Brasil e a diáspora. Os estudantes perceberam a partir do documentário, a importância e o significado da serpente para a religiosidade de matriz africana Jeje. Apreciaram vários rituais de divindades africanas como a dos *voduns* assim como o ritual dos negros ao redor da árvore do esquecimento. Os negros tinham que dar várias voltas ao redor da árvore para esquecerem

toda sua vida, suas lembranças. Eles não podiam carregar nada, nenhum objeto, nenhuma lembrança ao entrarem nos navios negreiros. O documentário nos mostra a cultura brasileira sendo levada para África pelos descendentes dos negros escravizados aqui na Bahia. Visualizaram a Festa do Sr. do Bomfim realizada por esses negros lá na África. Nesse momento foram abordadas questões sobre negros, indígenas e outros povos aculturados.

Uma seleção de filmes e vídeos foi realizada para abordagem do tema em sala de aula. Faz parte desta seleção: (EGÍPICIOS, *Akhenaton, o Faraó Rebelde*); (AKHENATON. *O Faraó iluminado*); (REVELADA, *Nefertiti. Rainha misteriosa, Quem era Nefertiti*); (OLODUM, Banda. *Akhenaton e Nefertiti*). Nesses vídeos os estudantes visualizaram que, durante o seu reinado, o faraó *Akhenaton* alterou as bases religiosas vigentes. A religião egípcia, antes politeísta (que crê em vários deuses), passaria a permitir a adoração de um só deus, *Aton*, representado pelo Sol. O reinado de *Akhenaton* durou cerca de quinze anos e o faraó que o sucedeu, *Tutancâmon*, retornou às práticas politeístas. O assunto foi abordado em sala de aula para falar da adoração a vários deuses na cultura indígena e africana. Foi chamada a atenção dos estudantes para que observassem os bustos das mulheres negras (esculturas) que estavam na Sala de Artes. Foi observado que se assemelhavam ao da Rainha *Nefertiti* por conta do turbante e traços físicos. *Nefertiti* foi uma rainha da XVIII dinastia do Antigo Egito, esposa principal do faraó *Amenófis IV*, mais conhecido como *Akhenaton*. A palavra *Nefertiti* significa “uma bela mulher”. Na arte, durante este período histórico, aconteceram mudanças nas pinturas e em obras com baixos-relevos. Daqui é que surge a razão dos estudantes trabalharem com o baixo-relevo em alguns processos criativos como cenas africanas, alguidares artísticos e adornos (argolas, pingentes e brincos).

A composição *Argila* de Brown (1996) foi apreciada, já que a argila é um elemento utilizado pelas duas culturas, tanto a indígena, quanto a africana. O material foi utilizado pelos estudantes na fabricação das máscaras africanas e indígenas, nos alguidares artísticos e em outras peças artísticas (esculturas). Foi chamada a atenção para o uso da madeira em ambas as culturas, mas com mais predominância na cultura africana. Outro ponto importante a ser salientado foi o uso dos metais, bastante usado pelos povos africanos, mas pouco utilizado pelos indígenas. Carregando uma bagagem cultural mais embasada sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, os estudantes iniciaram seus percursos criativos.

3 PERCURSOS CRIATIVOS

“É essa alegria que envolve ou deve envolver o espaço, luzes e cores, tatilidade, sinergia, comunicabilidade, sociabilidade na educação desdobrada dos valores e linguagem da tradição africana.” (Mestre Didi).

3.1 O ato de criar

A proposta foi um diálogo para que refletissem como os artistas encontram caminhos para desenvolverem suas potencialidades poéticas e criativas. O foco foi incentivar os estudantes a criarem e a compreenderem como criamos. Explorar a mente inventiva e criadora de cada um deles e levando-os a experimentar materiais, instrumentos e equipamentos para que por meio deles pudessem dar vida às suas ideias e asas à sua imaginação. Como são os processos criativos dos artistas? Sabemos que a criatividade é inerente do ser humano. Todos nós somos seres criativos, mas de onde surge a ideia na hora de criar algo?

“É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro; um ser que contribui com a criação e que modifica seu presente”. Vygotsky (1987)

Com base no pensamento de Vygotsky procuramos buscar caminhos por onde os estudantes compreendessem que o processo de criação acontece em todas as áreas, não apenas na área artística. A proposta do projeto de intervenção era de busca por uma educação pluricultural.

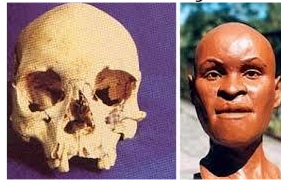
3.2 Materialidades e Visualidades

Observamos potencialidades e possibilidades das matérias que constituem os objetos de arte, principalmente procurando o reaproveitamento de alguns materiais como papelões, alumínio das latas de refrigerantes, sobras de tecidos e madeira, entre outros, buscando proporcionar visualidades para os materiais que já são considerados para algumas pessoas como “lixo”. A proposta era justamente transformar aquilo que é visto como lixo em luxo.

3.3 Perfilando povos e etnias - Primeiro percurso criativo

O desenho da figura humana é conhecimento adquirido pelos alunos desde o 7º ano do ensino Fundamental II dentro do sistema SCMB, já que anatomia artística faz parte do conteúdo da disciplina de artes no referido ano. No momento da criação dos perfis retornamos a este conteúdo, lembrando que eles já tinham o conhecimento de como desenhar a cabeça nas posições principais: frontal, ¾ e perfil. Como as imagens de máscaras indígenas e africanas apresentam-se na posição frontal, a confecção dos desenhos que iriam de encontro aos estudos de Nina Rodrigues⁸ ficou na posição de “perfil”. Ao tratarmos do assunto em sala de aula trouxe o desenho da cabeça de Luzia, a primeira brasileira. Luzia foi o nome que recebeu do biólogo Walter Alves Neves o fóssil humano (*homo sapiens*) mais antigo encontrado na América e que reacendeu questionamentos das teorias da origem do homem americano. Comparamos as imagens do crânio e da cabeça de Luzia à dos povos indígenas e africanos estudados no projeto de pesquisa. Discutimos a teoria do embranquecimento.

Figura 4. Crânio e reconstrução do rosto de Luzia.



Fonte: Brasil Escola.

[...] A diferença cultural, assim como as diferenças antropológicas (o critério etnográfico em Renan), intervém igualmente em inúmeros casos, mas Weber acentua que a crença no parentesco crânico pode existir apesar de grandes divergências nos tipos antropológicos ou nos costumes. É o que acontece quando a crença é baseada na lembrança de um passado comum entre grupos que divergiram do fato da colonização ou da migração. (POUTIGNAT; STREIFT-FENART, 1998, p. 39).

A partir do parentesco crânico *Teorias da Etnicidade* (POUTIGNAT; STREIFT-FENART, 1998, p. 39) que veio a ideia da confecção dos perfis indígenas e africanos, levando em consideração as semelhanças fisionômicas das etnias estudadas. Ficou visível para os estudantes a ideologia racial branca imposta na Bahia pelos estudos de Nina Rodrigues. Ideologia também bastante questionada no texto *Teorias da Etnicidade* (POUTIGNAT; STREIFT-FENART, 1998, p. 36, 37-39) quando abordam a identificação das populações segundo os dados da antropologia física ao citarem os estudos de Renan e Weber sobre grupos étnicos, raça, etnia, nação, e o que diferencia pertença racial da pertença étnica.

3.3.1 Confeccionando os perfis

Os estudantes experimentaram várias possibilidades como suporte para esta atividade, como o papel canson, a folha do E.V.A e o papelão. Primeiramente os perfis foram desenhados em três partes para depois serem cortados. O papelão precisou ser prensado para posteriormente ser cortado. Os perfis foram coloridos com tinta acrílica e tinta guache. O que diferenciou um perfil do outro na hora do processo artístico foram as características das etnias e povos estudados por cada grupo e a criatividade de cada estudante quando adicionou, ornamentou e acrescentou os adereços: argolas, turbantes, tecidos, miçangas, penas de aves, entre outros materiais. Alguns perfis foram deixados sem o desenho dos olhos propositalmente para exemplificarmos a importância da visão para indígenas e africanos. Queríamos também, durante as apresentações nas reuniões de Pais, Mestres e Responsáveis, na Feira Cultural e nas exposições, chamar atenção para o infanticídio ainda praticado por alguns povos indígenas por não aceitarem o diferente. No caso, crianças com necessidades especiais, crianças albinas, gêmeos.

Figura 5. Percorso criativo - Perfis indígenas.



Fonte: Acervo particular.

⁸RODRIGUES, Raimundo Nina, foi um médico legista, psiquiatra, professor, antropólogo brasileiro. Suas teses antropológicas são atualmente consideradas racistas.

Figura 6. Percurso criativo – Perfis africanos.



Fonte: Acervo particular.

3.4 Máscaras indígenas e africanas, o segundo percurso criativo

As máscaras indígenas foram confeccionadas a partir do estudo das imagens contidas no livro *Arte Indígena, Linguagem Visual. Indigenous Art, Visual Language* de (RIBEIRO, 1989, p. 187) e dos semblantes das imagens dos Caboclos de Umbanda, Girassol, Caçador e Oxóssi. A palavra caboclo vem do tupi kariuóka, que significa da cor de cobre; acobreado. A partir daí vem a relação com os índios brasileiros, de tez avermelhada. Dada essa relação dos caboclos com os indígenas, nos terreiros de Umbanda se manifestam entidades com semelhanças aproximadas às do Orixá Oxóssi, que na África é cultuado como Odé, o Caçador, o Senhor das Florestas, conhecedor dos segredos das matas e dos animais que lá vivem, diz-se que os Caboclos que baixam na Umbanda são espíritos ligados a Oxóssi. Alguns exemplos de Caboclos de Oxóssi: Caboclo Sete Flechas, Caboclo Folha Seca, Caboclo Pena Vermelha, Cacique das Matas, Caboclo Cobra-coral, Cabocla Jurema, Cabocla Jacyra, Caboclo Ventania, Caboclo Caçador.

A argila foi o material usado para confecção. Primeiramente, os alunos fizeram um rafe das máscaras e estudaram as cores dos pigmentos para esmaltação (camada, pincelada de tinta). Posteriormente, limpeza da argila procurando retirar as impurezas encontradas. Amassaram bastante para retirar o ar e só então começaram com a modelagem das mesmas. Utilizaram como instrumentos para confecção das máscaras, estecas e palitos de madeira. Depois de modeladas, permaneceram secando. As máscaras foram submetidas à primeira queima em forno próprio. Logo após a primeira queima, elas foram esmaltadas, ficaram secando e posteriormente receberam a segunda queima. Algumas que receberam detalhes em dourado tiveram que passar pela terceira queima.

Figura 7. Percurso Criativo – Máscaras indígenas.



Fonte: Acervo particular.

As máscaras africanas foram confeccionadas a partir de pesquisas ao catálogo *Arte africana* (SCALA, 2011, p. 574), que é um acervo impresso de artefatos e adornos africanos como, máscaras, cajados, armas, vasos, urnas funerárias e adornos de várias etnias e povos africanos, inclusive das que fizeram parte da nossa excursão cultural. Temos nessa coletânea, objetos em madeira, argila, ossos de animais, entre outros. Além dessas imagens, foram analisadas a do busto da rainha *Nefertiti*, do rei *Aton* e os bustos femininos que se encontram decorando a Sala de Artes. Surgiram as máscaras africanas. O processo criativo e poético foi o mesmo utilizado na confecção das máscaras indígenas. O material utilizado também foi a argila e os instrumentos para modelagem, também. Passaram pelo processo de secagem, queima e esmaltação da mesma forma que as máscaras indígenas.

Figura 8. Percurso Criativo – Máscaras africanas.



Fonte: Acervo particular.

Apesar dos estudantes terem verificando durante suas pesquisas que os povos africanos utilizam a madeira para confecção das suas máscaras, utilizamos a argila por ser um material mais acessível de aquisição e de um manuseio mais prazeroso, do ponto de vista terapêutico. As máscaras africanas tinham um caráter complexo, com diferenças características de cada

grupo. Diferenças simbólicas e estéticas são perceptíveis entre grupos, mas elas apresentam alguns aspectos comuns. Um dos mais significativos está relacionado à sua função para o grupo que a produziu. As máscaras são feitas para serem usadas, geralmente, em cerimônias e rituais religiosos. Elas são vestidas junto a outros adereços em situações que envolvem música e dança. O intuito de quem as vestem, é de encarnar ou representar determinada divindade. Grande parte da espiritualidade africana e indígena envolve o culto aos ancestrais. Os yorùbás possuem uma cerimônia de nome Gèlédé quando utilizam máscaras para atrair os poderes das divindades e ancestrais femininas, como Iyà Nlà, a grande mãe primordial e, desta forma, honram as mulheres mais velhas do grupo. Angola tem uma herança no que diz respeito às máscaras. Vimos que existem máscaras apenas para uso feminino e outras para uso masculino. Todas eram utilizadas em algum tipo de ritual. Utilização semelhante foram verificadas no uso máscaras indígenas pelos povos estudados durante a expedição cultural.

3.5 Os alguidares artísticos e as esculturas – 3º Percurso Criativo

Os alguidares artísticos e as esculturas também tiveram a argila como o material de confecção. O procedimento artístico e poético seguiu o mesmo caminho percorrido para confecção das máscaras indígenas e africanas. Os alguidares foram confeccionados a partir de pesquisas feitas ao catálogo *Arte africana* (SCALLA, 2011, p. 574) e ao livro *Arte Indígena, Linguagem Visual. Indigenous Art, Visual Language* (RIBEIRO, 1989, p. 187), citados anteriormente.

Figura 9. Percurso criativo - Alguidares e esculturas.



Fonte: Acervo particular.

3.6 Divindades indígenas e africanas e suas ferramentas (alto e baixo relevo) – 4º

Percurso criativo

Divindades de matrizes indígenas e africanas foram confeccionadas em baixo e alto relevo, bem como suas ferramentas sagradas com o reaproveitamento do alumínio das latas de refrigerante. O primeiro passo foi lavar e secar as latas de refrigerantes que foram abertas, recebendo assim o formato de folha de papel. Feito o rafe do desenho o mesmo foi transferido para folha de alumínio com instrumento de ponta fina. Pode usar a ponta de uma caneta. O baixo de alto relevo foi trabalhado utilizando os boleadores. As peças passaram por um tratamento com o betume da judeia e solvente, para adquirirem um aspecto de ouro envelhecido. Também foram esculpidas cenas e divindades tendo como suporte a madeira. Em outras poéticas, união desses dois materiais: a madeira foi usada como suporte para o trabalho e os relevos foram feitos com o alumínio. As ferramentas utilizadas foram goivas, formões, martelos e boleadores.

Figura 10. Percurso criativo - Baixo e alto relevo – alumínio.



Fonte: Acervo particular.

3.7 Adornos indígenas e africanos – 5º Percurso criativo

Os estudantes pesquisaram sobre amuletos, talismãs e adornos indígenas e africanos. Confeccionaram pulseiras com grafismos indígenas e africanos utilizando diversas cores e miçangas. Cocar e diadema foram confeccionados com penas de aves, palha, corda de sisal e miçangas. Brincos com penas, fundo da lata de refrigerante, búzios, sementes, cordões e náilon coloridos também foram confeccionados.

Figura 11. Percurso criativo (Estudantes pesquisando e confeccionando pulseiras e brincos e adornos).



Fonte: Acervo particular.

4 FIM DA EXPEDIÇÃO CULTURAL – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS

O trabalho de pesquisa dos estudantes e o fazer artístico tiveram sua culminância em apresentações dos grupos em seminários e apresentações artísticas nos dias das reuniões com os mestres, pais e responsáveis, na Feira Cultural e em uma exposição artística sobre Arte e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira dentro do Colégio Militar de Salvador.

Figura 11. Percurso criativo (Estudantes pesquisando e confeccionando pulseiras e brincos e adornos).

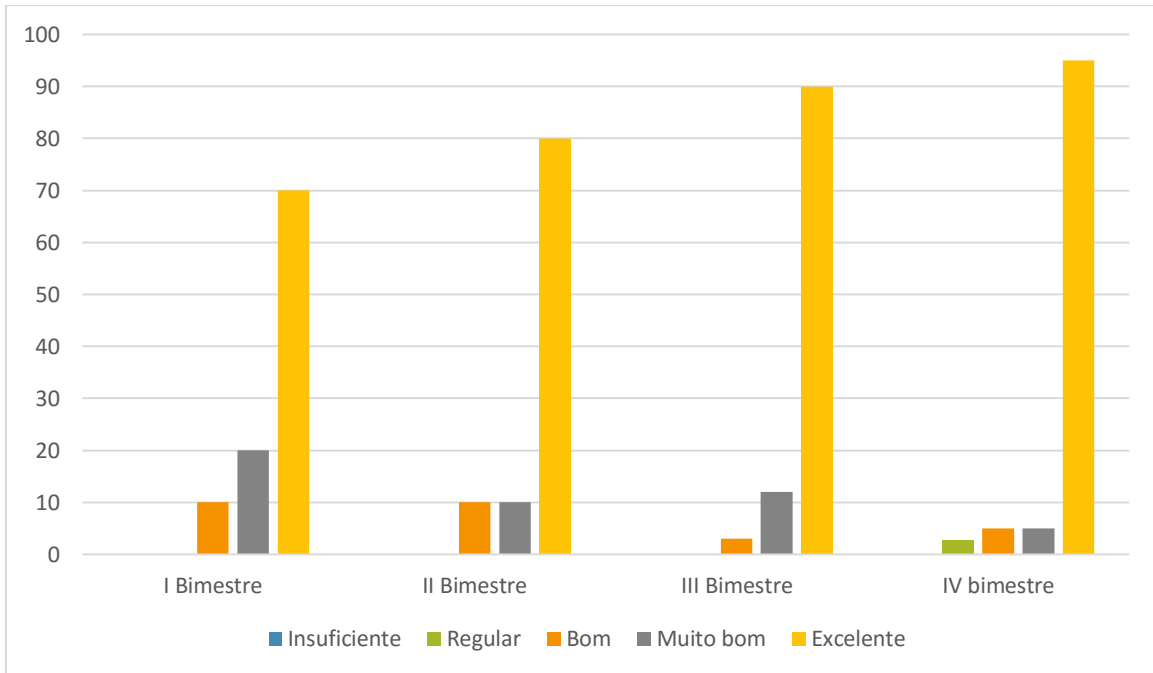


Fonte: Acervo particular.

4.1 Compilação dos resultados

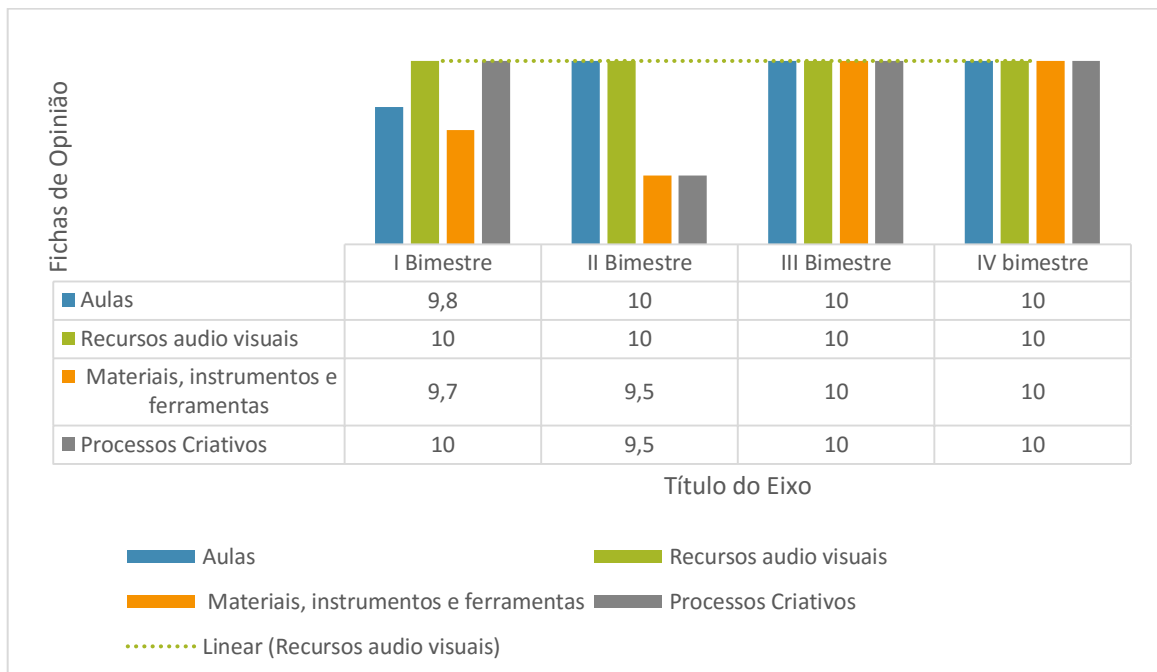
Os resultados foram compilados a partir das avaliações e com base nas respostas recebidas pelas fichas de pesquisas de opinião disponibilizadas na página da disciplina de artes na Plataforma Virtual de Aprendizagem do Colégio Militar de Salvador (AVA/CMS).

Gráfico 1. Avaliação bimestral – Média final – Menção.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2. Análise das fichas de pesquisas de opinião.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 Sugestões

1. Revisão dos PSD de artes do EF e do EM no SCMB para que haja equiparação tanto da carga horária quanto dos objetos de conhecimento que contemplam às leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008.
2. Continuidade do grupo de estudo e da eletiva de Arte e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira no contra turno. O CMS funciona com ensino integral, o que nos permite oportunidade de voltar a oferecer essas atividades nos próximos anos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após anos da aprovação das Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da cultura africana, afro brasileira e indígena percebemos que são ainda insuficientes as ações adotadas pelo SCMB para o seu cumprimento de forma integral na disciplina de artes. Mas a capacidade de inovar e de criar da cultura indígena, africana e afro-brasileira tem servido como instrumento para que educadores empreendam esforços para produzir conhecimento, material didático e pedagógico que possa auxiliar os demais professores do SCMB na aplicabilidade das leis. A experiência obtida pela intervenção artística no Colégio Militar de Salvador poderá ser um caminho para a construção de um ensino multicultural.

A excursão cultural foi iniciada pelas aulas expositivas/ dinâmicas/dialógicas, inserindo a metodologia de ensino e a parte investigativa através de leituras de imagens, pesquisas e análise das aproximações entre as etnias e os povos indígenas e africanos e afro-brasileiros visualizados nos vídeos e nas imagens dos livros. A partir daí, trouxemos para discussão aproximações entre os povos de origem indígena e africana, como: pintura corporal, os adereços com miçangas, adereços com elementos da fauna e flora (penas de animais, sementes, entre outros), o uso da argila na arte utilitária (cerâmica), na confecção das máscaras, o uso dos alargadores (perfurações pelo corpo), como a imagem individual era utilizada preservação da identidade de cada um dos povos estudados e como as hierarquias dentro de uma mesma etnia e dentro de uma mesma aldeia ou maloca eram diferenciadas a partir dessas pinturas corporais e usos de adereço.

O projeto de intervenção artística foi sendo desenvolvido no CMS unindo todo o encantamento da literatura indígena, africana e afro-brasileira ao encantamento de outras linguagens artísticas (visuais, música, dança).

Dessa experiência, nasceu um material didático para o ensino da arte e cultura indígena, africana e afro brasileira. Além da colaboração dos alunos da turma 302, o projeto de intervenção artística também foi experimentado com as demais turmas do terceiro, segundo ano do EM e estudantes do sétimo ano do EF do CMS. A intenção era registrar no diário de bordo impressões obtidas com estudantes de diferentes faixas etárias visando realizar futuras alterações nos percursos criativos, buscando explorar outras rotas indígenas, africanas e afro-brasileiras, a fim de conhecer a pluralidade cultural de outros povos e etnias indígenas, africanas, e afro-brasileiras a fim de sempre melhorar o processo de ensino- aprendizagem e criação em artes nessa área de estudo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.G. **Culturas Indígenas no Brasil. “Além de tudo, os mistérios.** São Paulo: Traco, 1987.
- ALVES, Castro. **Navio Negroiro.** São Paulo: Comboio de Corda. 18 de abril de 1868. Abril de 2009.
- ARTE AFRICANA.** Florence, Italy: SCALA, Logos, 2011, 574 p.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura.** (s.d, p.1). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Em: 20 Jul. 2014.
- _____. **Mediação cultural é social.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs). **Arte/Educação como mediação Cultural e Social.** Coleção Arte e Educação, 2ª reimpressão, São Paulo: Unesp, 2008. p. 13-22.
- BAHIA, Turismo. **A Bahia é muito mais.** 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KDipdL9NZVE>>. Acesso em: 05 Fev. 2014.
- BAHIA, Turismo. **Bahia Plural.** 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7R_HPZuZQ84>. Acesso em: 01 Mar. 2015.
- BAHIA. **Um rosário de festas.** 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8DR8SSHeCYE>>. Acesso em: 21 Mai. 2014.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. 463 p.
- BRASIL. **The Historic Center of Salvador, Bahia.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0WTvEOUvXgY>>. Acesso em: 01 Mar. 2015.
- BRASIL ESCOLA. **Vestibular, ENEM, Educador, Exercícios. Imagem e crânio de Luzia.** Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br>>. Acesso em: 27 Set. 2014.
- BROWN, Carlinhos. **Argila.** 1996. Álbum Alfacamabetizado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOfVNujtopg>>. Acesso em: 02 Fev. 2014.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e Cultura – Pesquisas e Notas de Etnografia.** São Paulo: Global, 2011.
- DIONORINA, Tonho. **1965.** Álbum Música das Ruas. 1994. Interpretação da música por Dionorina e Banda Cativoiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rCLnlk7m-58>>. Acesso em: 13 Jan. 2014.
- DURÃO, Frei José de Santa Rita, **Caramuru. Poema Épico do Descobrimento da Bahia.** Lisboa: Regia Oficina Typográfica, 1871.

ECOPA. **Salvador, você sente que é diferente.** 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BG8ue5yO4W0>>. Acesso em: 07 Mar. 2014.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Brasil Indígena – História, Saberes e Ações.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3395-brasil-indigena-historia-saberes-e-acoas>>. Acesso em: 20 Ago. 2015.

GEOENSINO. Portal sobre o ensino de geografia. **Mapa reinos, cidades e grupos étnicos pré-coloniais.** Disponível em: <http://www.geoensino.net/2011/10/blog-post_792.html>. Em: 23 Out. 2015.

GOMES, Pepeu. **Alma.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KK4Ky9r_VCU>. Acesso em: 21 Mar. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: P & A, 2006.

INDÍGENA, Arte. **Cerâmica Marajoara e Tapajônica.** s.d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=olGhmbvS6hA>>. Acesso em: 05 Fev. 2014.

JOR, Jorge Ben. **Curumim chama Cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio),** 1981. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kk8KAKh51BQ>>. Acesso em: 21 Mar. 2014.

KOK, Glória; MARTINS, Alberto. **Artes Indígenas.** Roteiros Visuais no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** Coleção, Antropologia Social, 27^a reimpressão, Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LEE, Rita; CARVALHO, Roberto. **Baila comigo.** 1981. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCYrkDA_LvQ>. Acesso em: 21 Mar. 2014.

LIMA, Valéria. **Uma viagem com Debret.** Coleção Descobrimo o Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 79 p.

MATUMBI, Lazzo; PORTUGAL, Jorge. **Alegria da Cidade.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_ldi7olXJ6I>. Acesso em: 03 mar. 2014.

MOREIRA, Moraes. **Grito de Guerra.** Série Gold, 2002, Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/moraes-moreira/discografia/serie-gold-moraes-moreira.html>>. Acesso em: 03 Mar. 2014.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFT – FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade.** São Paulo: UNESP, 1998.

PROENÇA, Graça. **História da Arte.** 17. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

RUSSO, Renato. **Índio.** 1986. Álbum Dois da banda Legião Urbana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KeMDH7I8edg>>. Acesso em: 01 Mar 2014.

REVISTA CMS. TURMA SANTOS DUMONT. **Grito de Guerra do CM**. 2006. p. 10.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, Linguagem Visual. Indigenous Art, Visual Language**. Coleção Reconquista do Brasil, 3ª Série especial, Volume 9, Universidade de São Paulo. Belo horizonte – MG- Brasil: Editora Itatiaia Limitada, 1989, 187 p.

SALVADOR, Prefeitura de Salvador. **Salvador é uma festa para os sentidos. Sinta essa cidade!**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1uHqkddf6EY>>. Acesso em: 05 Fev. 2014.

SANTOS, M. Deoscoredes (Mestre Didi); LUZ, Marco Aurélio. **O rei nasce aqui – Obá Biyi**. A educação pluricultural africano-brasileira. Salvador: Fala Nagô, 2007. 196 p.

SERROY, Jean; LIPOVETSKY, Gilles. **A Cultura- mundo – resposta a uma sociedade desorientada**. Tradução de Maria Lúcia Machado. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**. 1871. v. 1. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/72511879/1871-Edward-Burnett-Tylor-Primitive-Culture-1>>. Acesso em: 11 Mai. 2014.

UTUARI, Solange; LIBÂNEO, Daniela; SARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal. **Arte por toda parte**. Componente Curricular Arte. Ensino Médio, Volume Único. São Paulo: FTD, 2013.
VELOSO, Caetano. **Um Índio**, Álbum Bicho. 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DZi8BD3WlqY>>. Acesso em: 01 Mar. 2014.

VYGOTSKY, L S. **Imaginacion y el arte em la infancia**. México: Hispanicas, 1987.

GLOSSÁRIO

Alguidar – Vaso de barro, metal, material plástico, cuja borda tem diâmetro muito maior que o fundo.

Alto Relevo - Forma escultórica utilizada na decoração de vários elementos arquitetônicos. A terceira dimensão é simulada de uma forma semelhante ao que acontece num desenho. No alto-relevo, as formas possuem uma tridimensionalidade evidente, embora se prendam ao bloco de fundo por alguns pontos.

Alumínio - É um elemento químico de símbolo **Al**. Na temperatura ambiente é sólido, sendo o elemento metálico mais abundante da crosta terrestre. Sua leveza, condutividade elétrica, resistência à corrosão e baixo ponto de fusão lhe conferem uma multiplicidade de aplicações na área artística.

Baixo Relevo- Forma escultórica utilizada na decoração de vários elementos arquitetônicos. Um baixo-relevo é um relevo cujas formas não ultrapassam os limites da visão frontal, o que torna possível a sua reprodução com um molde rígido. A terceira dimensão é simulada de uma forma semelhante ao que acontece num desenho.

Caboclo - Caboco, mameluco, caiçara, cariboca ou curiboca é o mestiço de branco com índio. Também era a antiga designação do indígena brasileiro. Nas religiões ou seitas afro-brasileiras, designação genérica dos espíritos de ancestrais indígenas brasileiros que supostamente surgem nas cerimônias rituais e que foram idealizados, já no século XX, segundo os modelos de orixás da linhagem jeje-nagô e do Indianismo literário da fase romântica. As entidades assim denominadas que se apresentam nos terreiros de umbanda são espíritos com um certo grau espiritual de evolução. São considerados espíritos de índios que já morreram e que viraram guias de luz que voltam à Terra para prestar a caridade ao próximo. Ou almas de pessoas que assumiram a roupagem fluídica de caboclo como instrumento de ideal. São da Linha das Matas. Apresentam-se altaneiros, dando o seu grito de guerra e gesticulando como se lançassem suas flechas. Normalmente seus conselhos visam a melhorar o ânimo dos mais necessitados. A imagem quase sempre condiz com a figura do bom selvagem romantizado, belo, puro, nobre e arrojado. São espíritos sérios e bastante contidos.

Candomblé - Religião animista, original da região das atuais Nigéria e Benin, trazida para o Brasil por africanos escravizados e aqui estabelecida, na qual sacerdotes e adeptos encenam, em cerimônias públicas e privadas, uma convivência com forças da natureza e ancestrais. Se cultuam os orixás, voduns ou nkisis, dependendo da nação. Cada nação africana tem, como base, o culto a um único orixá.

A junção dos cultos é um fenômeno brasileiro em decorrência da importação de escravos onde, agrupados nas senzalas nomeavam um zelador de santo também conhecido como babalorixá no caso dos homens e iyalorixá no caso das mulheres.

A religião tem, por base, a alma (alma) da Natureza, sendo, portanto, chamada de anímica. Os sacerdotes africanos que vieram para o Brasil como escravos, juntamente com seus orixás/nkisis/voduns, sua cultura, e seus idiomas, entre 1549 e 1888, é que tentaram de uma forma ou de outra continuar praticando suas religiões em terras brasileiras. Foram os africanos que implantaram suas religiões no Brasil, juntando várias em uma casa só para a sobrevivência das mesmas. Portanto, não é invenção de brasileiros. Os negros escravizados no Brasil pertenciam a diversos grupos étnicos, incluindo os yorùbás, os ewe, os fon e os bantus. Como a religião se tornou semi-independente em regiões diferentes do país, entre grupos étnicos diferentes evoluíram diversas "divisões" ou "nações", que se distinguem entre si principalmente pelo conjunto de divindades veneradas, o atabaque (música) e a língua sagrada usada nos rituais.

A lista seguinte é uma classificação pouco rigorosa das principais nações e sub-nações, de suas regiões de origem, e de suas línguas sagradas:

1. Nagô ou yorùbá
2. Ketu ou Queto (Bahia) e quase todos os estados - Língua yorùbá (Iorubá ou Nagô em português);
3. na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo;
4. Ijexá principalmente na Bahia;
5. Nagô Egbá ou Xangô do Nordeste no Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo;
5. Mina-nagô ou tambor de mina no Maranhão;
6. Xambá em Alagoas e Pernambuco (quase extinto);
7. Banta, Angola e Congo (Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul), mistura de línguas bantas, quicongo e quimbundo;
8. Candomblé de caboclo (entidades nativas indígenas);
9. Jeje: a palavra "jeje" vem do ioruba adjeje, que significa "estrangeiro, forasteiro". Nunca existiu nenhuma nação Jeje na África. O que é chamado de nação jeje é o candomblé formado pelos povos fons vindo da região de Daomé e pelos povos mahis ou mahins. "Jeje" era o nome dado de forma pejorativa pelos iorùbás para as pessoas que habitavam o leste, porque os mahis eram uma tribo do lado leste e Saluvá ou povos Savalu do lado sul. O termo Saluvá ou Savalu, na verdade, vem de "Savé", que era o lugar onde se cultuava Nanã. Nanã, uma das origens das quais seria Bariba, uma antiga dinastia originária de um filho de Oduduá, que é o

fundador de Savé (tendo neste caso a ver com os povos fons). O Abomey ficava no oeste, enquanto os axântis eram a tribo do norte. Todas essas tribos eram de povos jejes, (Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo) - língua ewe e língua fon (jeje);
Jeje Mina: de língua mina, de São Luís (Maranhão);

10. Babaçuê: Belém (Pará).

Caxixi - O caxixi é um instrumento idiofone do tipo chocalho, de origem africana. É um pequeno cesto de palha trançada, em forma de campânula, pode ter vários tamanhos e ser simples, duplo ou triplo; a abertura é fechada por uma rodela de cabaça. Tem uma alça no vértice. Possui pedaços de acrílico, arroz, conchas ou sementes de Tinquim secas no interior para fazê-lo soar. É usado como instrumento componente das rodas de capoeira complementar ao berimbau. A mão direita que segura a vareta entre o polegar e o indicador, segura também o caxixi, com o médio e o anular, desta maneira, cada pancada da vareta sobre a corda é acompanhada pelo som seco e vegetal do caxixi.

Clã- Baseado na liderança, como forma básica de existência, segundo a Ciência Antropológica e Sociológica, um clã constitui-se num grupo de pessoas unidas por parentesco e linhagem e que é definido pela descendência de um ancestral comum.

Cosmogonia- É a narrativa sobre o nascimento e a organização do mundo a partir de forças geradoras divinas. É uma palavra de origem grega, onde cosmo significa “universo” e gonia “nascimento”.

Diadema- Tipo de cocar. Cocar é um adorno usado por muitas tribos indígenas americanas na região da cabeça. Sua função varia de tribo para tribo, podendo servir de adorno a símbolo de status ou classe na tribo. Geralmente, é confeccionada de penas presas a uma tira de couro ou de outro material.

E.V.A – Folhas emborrachadas utilizadas para o artesanato.

Iara- Ou Uiara (do tupi 'y-îara, "senhora das águas") ou Mãe-d'água, segundo o folclore brasileiro, é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é parda, possui cabelos longos, negros e olhos castanhos.

Ilê- Casa.

Kadiwéu, conhecidos como “índios cavaleiros”, por sua destreza na montaria, guardam em sua mitologia, na arte e em seus rituais o modo de ser de uma sociedade hierarquizada entre senhores e cativos. Guerreiros, lutaram pelo Brasil na Guerra do Paraguai, razão pela qual, como contam, tiveram suas terras reconhecidas.

Kaxinawá, também chamados de **caxinauas** e **caxinauás**, são uma etnia indígena sul-americana pertencente à família linguística pano. Habitam as regiões de floresta tropical no leste peruano (do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil) e o estado do Acre, abarcando a área do Alto Juruá e Purus e o Vale do Javari, sendo mais numerosos na região brasileira que na peruana.^[4]

Autodenominam-se **huni kuin** (que significa "homens verdadeiros" ou "gente com costumes conhecidos"). A palavra "kaxinawá" significa, literalmente, "povo morcego", "povo canibal" ou "povo que anda à noite" e não é aceita pelas tribos caxinauás.

Os Kaxinawá constituem a mais numerosa população indígena do Acre, com aproximadamente 7 535 indivíduos (segundo o censo de 2010). Suas aldeias encontram-se Acre, mais precisamente nas áreas indígenas Alto Rio Purus, Igarapé do Caucho, Katukina/Kaxinawá, Kaxinawá da Colônia 27, Kaxinawá do Rio Humaitá, Kaxinawá do Rio Jordão, Kaxinawá Nova Olinda, Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu e Terra Indígena Praia do Carapanã, além do Peru.

Kiriri - É um vocábulo tupi que significa povo “cabelo”, “taciturno”. Essa designação teria sido atribuída pelos Tupi da costa aos povos indígenas habitantes do sertão.

Lenda - É uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. De caráter fantástico e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produto da imaginação aventureira humana. Uma lenda pode ser também verdadeira, o que é muito importante. Com exemplos bem definidos em todos os países do mundo, as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. As lendas, pelo fato de serem repassadas oralmente de geração a geração, sofrem alterações à medida que são contadas.

Maracá – A maraca , maracá, bapo, maracaxá ou xuatê é um idiofone de agitação constituído por uma bola, que pode ser de cartão, plástico ou cabaça, contendo sementes secas, grãos, arroz ou areia grossa, e uma pega. Dependendo dos materiais usados, podem produzir sons como o de lixar ou o de arranhar, quando tocadas. Normalmente, são tocadas aos pares - com uma maraca em cada mão- agitando-se-as, embora também possam ser tocadas rodando-se-as lentamente.

Este instrumento é típico das danças latino-americanas. É conhecido por outros nomes nos países da América Latina: asson ou tcha-tcha no Haiti, alfandoque, carangano ou geraza na Colômbia, nasisi no Panamá e sonajas no México, bapo ou carcaxa no Brasil, chinchin na Guatemala, dadoo na Venezuela, huada no Chile e maruga em Cuba.

Marajoaras ou cultura do Marajó foi uma Era pré-colombiana, sociedade que floresceu na Ilha de Marajó ou8 Rio Amazonas. Numa pesquisa, Mann sugere datas de 800 AD e 1400 AD para a cultura. Contudo, atividade humana já tinha sido documentada nesses locais já cerca de 1000 aC. A cultura parece persistir na era colonial.

Mito – Um mito (do grego antigo μῦθος, translit. "mithós") é uma narrativa de caráter simbólico-imagético, relacionada a uma dada cultura, que procura explicar e demonstrar, por meio da ação e do modo de ser das personagens, a origem das coisas (do mundo; dos homens; dos animais; das doenças; dos objetos; das práticas de caça, pesca, medicina entre outros; do amor; do ódio; da mentira e das relações, seja entre homens e homens, homens e mulheres e mulheres e mulheres, humanos e animais; enfim, de qualquer coisa fantasiosa que seja). O termo "mito" é, por vezes, utilizado de forma pejorativa para se referir às crenças comuns (consideradas sem fundamento objetivo ou científico, e vistas apenas como histórias de um universo puramente maravilhoso) de diversas comunidades. Ao mito está associado o rito. O rito é o modo de se pôr em ação o mito na vida do homem - em cerimônias, danças, orações e sacrifícios relato fantástico de tradição oral, protagonizado por seres que encarnam as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana. Representação de fatos e/ou personagens históricos, amplificados através do imaginário coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas.

Mitologia - O termo mitologia pode referir-se tanto ao estudo de mitos ou a um conjunto de mitos.

Obá Biyi - Obá Biyi é o uruko de Mãe Aninha, fundadora do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá. O uruko é nome pelo qual se identifica a pessoa iniciada nos candomblés da tradição nagô-ketu. Portanto, o uruko de Mãe Aninha é "o Rei nasceu aqui".

Obaluaê – Uma flexão dos termos: Oba (rei) – Oluwô (senhor) – Aiê (terra), ou seja, “Rei, o senhor da Terra”. Obaluaê, o mais moço, é o guerreiro, caçador, lutador.

Omolu – Uma flexão dos termos: Omo (filho) – Oluwô (senhor), que quer dizer “Filho e Senhor”. O mais velho, é o sábio, o feiticeiro, guardião.

Obaluaê (ou Omolu) é o Sol, a queimadura e o calor do astro rei. É o senhor das pestes, das moléstias contagiosas, ou não. É o rei da Terra, do interior da terra, e é o Orixá que cobre o rosto com o Filá (palha da costa), pois para os humanos é proibido ver seu rosto, pela deformação feita pela doença;

Oxumaré. Filho de Nanã Buruque e Odùdùá.

Orixás – Divindades de matriz africanas consideradas forças da natureza.

Oxum – Deusa da fertilidade, da beleza, do dengo e da faceirice. Orixá das águas doces.

Oxumaré – É o arco íris, sinal de bons tempos, de bonança. É o Orixá da riqueza, do dinheiro, chamado carinhosamente de “o banqueiro dos Orixás” É a cobra de Dan, a serpente do reino de

Daomé. Orixá da prosperidade, da fartura, do lucro. Aquele que faz a ligação entre o céu e a terra.

Oxóssi – Deus caçador, senhor da floresta e de todos os seres que nela habitam. Orixá da fartura e da riqueza. Atualmente, o culto s Oxóssi está praticamente esquecido na África, mas é bastante difundido no Brasil, em Cuba e em outras partes da América onde a cultura Yorùbà prevaleceu. Isso deve-se ao fato de a cidade de Ketu, da qual era rei, ter sido destruída quase por completo em meados de século XVIII, e os seus habitantes, muitos deles consagrados a Oxóssi, terem sido vendidos como escravos no Brasil e nas Antilhas. Esse fato possibilitou o renascimento de Ketu, não como estado, mas como importante nação religiosa do Candomblé. Oxóssi é o rei de Ketu, segundo dizem, a origem da dinastia. À Oxóssi são conferidos os títulos de Alakétu, Rei, Senhor de Ketu e Onilê, o dono da Terra, pois em África cabia o caçador descobrir o local ideal para instalar uma aldeia, tornando-se assim o primeiro ocupante do lugar, com autoridade sobre os futuros habitantes.

Tapajós - Numerosa tribo de índios, nas margens do rio do mesmo nome, no Brasil.

Terreiro - Nos cultos afro-brasileiros, é o local onde se realizam os cultos cerimoniais e são feitas oferendas aos orixás. Mas também são chamados de casas, roças e, dependendo da nação, podem ser chamados de barracões ou, ainda, pela palavra correspondente a casa nos vários idiomas africanos, ou seja: em yorùbá, terreiro é egbe e casa é ilé. Normalmente escrevemos ilê porque é assim que se pronuncia. Os nomes das casas sempre começam por ilê axé, que é o mesmo que "casa de axé". Em Fon, "casa" é kwe; Em Angola, "casa" é inso ou cazuá.

Umbanda- A palavra Umbanda significa “Um” = “Deus” e “banda” = “povo”, que vem da África. Um povo livre, vivendo em suas tribos, felizes juntos com os animais e a natureza onde cultuavam os seus Deuses e os seus Orixás.

Voduns- Os Voduns são ícones ou "Orixás" da Cultura Jeje. São diferentes dos Orixás tradicionais pois não pertencem somente à estrutura de criação do Planeta Terra. Estão acima dos Orixás, pois pensam, decidem e têm senso de distância, pena, ódio, amor, tempo. São Tridimensionais, Binários e Ternários, Holográficos, Lógicos, Aleatórios e infalíveis. Alguns têm a sua "origem" fora do mundo e, outros ainda, fora do próprio Sistema Solar – porquanto alguns, são legitimamente extraterrestres. Os Voduns, em sua grande maioria, foram seres humanos e ou, anjos, que participaram do "assentamento" do "macaco pensante"- (ser humano) no mundo. (Vide Bíblia - Gênesis 6.) – (Vide Titans na Mitologia Grega).

Xamanismo- A palavra xamã vem do russo - tungue saman - e corresponde às práticas dos povos não budistas das regiões asiáticas e árticas especialmente a Sibéria (região centro norte da Ásia). Xamanismo é um conjunto de crenças ancestrais que engloba práticas de magia e evocações para estabelecer contato com o mundo espiritual. O xamanismo é uma percepção religiosa que confere ao xamã, a capacidade de entrar em transe e se conectar com o mundo espiritual. É um termo genericamente usado em referência a práticas etnomédicas, mágicas, religiosas (animista, primitiva), e filosóficas (metafísica), envolvendo

cura, transe, supostas metamorfoses e contato direto entre corpos e espíritos de outros xamãs, de seres míticos, de animais, dos mortos. Essencialmente técnicas de contato com o sagrado ou êxtase.

Xirê- É uma estrutura sequencial de cantigas para todos os orixás cultuados na casa ou mesmo pela “nação”, começando por Exú e indo até Oxalá. A palavra xirê significa brincar, dançar, e denota o tom alegre da festa de candomblé, aonde os próprios vêm às terras para dançar, brincar com seus filhos.

Durante o xirê, um a um, todos os orixás são saudados e louvados com cantigas próprias, às quais correspondem coreografias que particularizam as características de cada deus. É nesses momentos, de grande efervescência ritual, que as divindades “baixam”. Na maioria dos candomblés o xirê segue a seguinte ordem: Primeiro toca-se para Exú, no padê (porque ele é o intermediário entre os homens e os orixás, entre o mundo do além e o da terra); Depois, para Ogum (porque é o dono dos caminhos e dos metais e sem ele e suas invenções da faca e da enxada o sacrifício aos orixás e o trabalho na terra estariam impedidos); Oxóssi (porque é irmão de Ogum e porque também está ligado à sobrevivência através da caça e da pesca); Obaluaê (porque é o orixá da cura das doenças, ou aquele que as traz); Ossaim (dono das folhas que curam; daí sua ligação com Obaluayê e também porque nada se faz sem folhas no candomblé); Oxumarê (aquele que faz a ligação entre o céu (nuvens) e a terra); Oxum (esposa favorita de Xangô); Logum-edé (o filho de Oxum, com Oxóssi); Iansã (que no mito criou Logum-nedé, juntamente com Ogum, quando Oxum o abandonou); Xangô; Obá da em muitas casas como irmã de Iansã e a terceira mulher de Xangô); Nanã (a mais velha das yabás-orixá femininos); Yemanjá (a dona das cabeças e mulher de Oxalá); e Oxalá (o senhor de toda a criação).

Yemanjá – A Rainha das águas salgadas e a soberana diante dos outros orixás. É a mãe de todos os orixás.