

Estudos de Mitologia Afro-Brasileira:

orixás e cosmovisão negra contra a intolerância e o preconceito¹

Alexandre de Oliveira Fernandes²

Hátia Caroline Souza Ferreira³

Resumo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBen 9394/96) – bem como suas alterações, Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/07 –, tem papel significativo na reeducação da sociedade brasileira, uma vez que se posiciona na contramão do discurso hegemônico ocidental branco, que legitima o “olhar eurocêntrico” e silencia outras cosmogonias e saberes. Assim, ao estudo de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, propõe-se o desafio de valorizar a cosmovisão e a identidade negra. O trabalho com mitologia afro-brasileira torna-se, pois, mister para a prevenção do racismo e a intolerância.

Palavras-chave: *Mitologia Afro-Brasileira; Literatura Negra; Identidade Negra*

1. Contra o silenciamento, a expulsão escolar, o preconceito

Nossa leitura da legislação educacional em vigor, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBen 9394/96), Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/07, faz-nos crer que, para além do ensino propedêutico e mecânico, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura deve estar à serviço da equidade, da educação para todos, contrariando a supremacia do discurso europeu e a discriminação racial, colocando-se a favor da educação plural.

Neste sentido, o interesse deste trabalho é destacar a importância dos estudos de mitologia africana e afro-brasileira nas aulas de literatura, em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com vistas a:

¹ O presente artigo é fruto de discussões feitas durante o período de graduação dos autores.

² Mestrando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC.

³ Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação da Bahia – IFBA.

(i) divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; (ii) reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas (BRASIL, 2005: 29).

Esta educação plural e anti-racista, não necessariamente tem o negro como foco, mas a sociedade brasileira, uma vez que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atingem a todos, “de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (BRASIL, 2005: 09).

Creemos que é dever da escola, de todos os seus atores, romper com o silenciamento imposto aos “grupos que a sociedade brasileira insistentemente se dedica a marginalizar” (GONÇALVES e SILVA, 2001: 01).

Neste caminho, é salutar, o reconhecimento de que nosso sistema educacional é excludente, privilegia o grupo social dominante buscando constantemente sua perpetuação no poder e a manutenção do sistema estabelecido.

Estudos que analisaram os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, bem como o tratamento dispensado às crianças negras e a relação professor-aluno, já evidenciaram a exclusão de um determinado falar, de um certo modo de ver o mundo (LARKIN, 2003; NEGRÃO, PINTO, 1990; SILVA, 1995), demonstrando que ainda há “uma reduzida porcentagem de imagens de afrodescendentes (nos livros didáticos), se confrontada com a porcentagem relativa à participação dos mesmos no conjunto da população brasileira”, além do que “a maioria das imagens de afrodescendentes os representa no passado e, quase sempre, como escravos” (BOULOS JUNIOR, 2008: 183).

Neste sentido, a práxis escolar deve valorizar a diversidade existente em nossa sociedade sob pena de, ao negar a exclusão e a disparidade, sufocar e anular os grupos desfavorecidos.

Contudo, assistimos a uma escola que,

especificamente no tocante às relações étnico-raciais, além de ainda não se encontrar à altura dos desafios postos pela luta contra o racismo, o sexismo, a homofobia e a discriminação, tem se revelado um pólo de expulsão de crianças e jovens negros/as (JUNQUEIRA, 2006:26).

Assim, o negro tem sido tratado como um afluente da história do Brasil. O branco é sempre o protagonista e sua contribuição é maior e mais importante do que qualquer outra. No caso do negro, sua história parece começar com a escravidão, negando, desprezando, todo um passado de realzas e estrutura social muito bem definida em África.

Neste cenário, quando não evade, o estudante negro é o mais reprovado, freqüentando as piores escolas e os piores cursos; isto tudo, *pari passu* à produção e reprodução de uma educação cujo paradigma é eurocêntrico, fálico, ocidental, branco, o que, nas palavras de Kabengele Munanga é assim apresentado:

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas dos sistemas da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação (MUNANGA, 2000: 235-236).

Devemos questionar também a formação dos professores que estão em sala de aula, que nem sempre recebem o instrumental necessário para lidar com a diversidade e as manifestações de discriminação ocorridas no cotidiano escolar. Aliás,

os/as docentes foram formados/as para entender o legado africano como saberes do mal, saberes de culturas atrasadas e pré-lógicas, repercutindo nos currículos escolares com uma carga preconceituosa que gera as discriminações (SANTANA, 2006: 39).

Não podemos esquecer que os cursos de Licenciatura que tratam o tema História da África são uma realidade recente. Por exemplo, a Universidade de São Paulo - USP, referência em educação na América Latina, disponibilizou uma disciplina sobre História da África apenas em 1998.

Sem assumir nenhum complexo de culpa, é pertinente assinalar que em função da educação recebida, podem reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade,

daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores (...) recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (SECAD, 2006: 239).

O trato com questões da educação das relações étnico-raciais não é, pois, simples. Os fatores que influenciam as questões raciais e de intolerância são internos e externos à escola, fazendo-se sentir toda vez que um garoto ou garota é chamado(a) de “picolé de asfalto”, “boneca de piche”, “cabelo de bombрил”, “galinha do céu”, ou quando a menina não é escolhida para rainha da festa junina, pois é negra; quando dizemos que um telefone celular é “pai de santo”, e quando ouvimos a expressão “chuta que é macumba”.

Estudos de literatura negra, em seu caráter desvelador e libertário, com forte potencial para “desembaraçar as imagens depreciativas que foram impostas aos dominados” (FANON, 1983: 128). Estes estudos devem questionar o espaço do negro como uma construção história, contribuindo na luta contra “uma educação de exclusão que levou os afro-brasileiros a desconhecem e negarem suas pertencas africanas” (SANTANA, 2006, 38).

Assim, inegavelmente, a escola, uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização dos indivíduos, não pode se esquivar do trato adequado às questões de preconceito (perpetuação/reprodução), racismo e intolerância, sob pena de colocar em xeque sua própria missão.

2. Estudos de Mitologia Africana e afro-brasileira: textos míticos e seu potencial anti-racista

Trabalhar com mitos dos orixás, mitos afro-brasileiros em aulas de literatura, é um caminho viável para questionar preconceitos e representações estereotipadas, resgatando e valorizando auto-estima e cultura negra.

Há, pois, uma série de textos para os quais nossos educandos podem ser apresentados, a saber, *Por que Oxalá usa ikodidé* (SANTOS, 1997), *A criação da Terra e Como surgiu a consulta a Ifá* (BENISTE, 2006: 45-73); *Iemanjá ajuda Olodumaré na criação do mundo* (VALLADO, 2002: 18), *Como òyàmi chegou ao mundo em Otá* (VERGER, 1992, 38-40).

Destaquemos também: *Mitologia dos Orixás* (PRANDI, 2001: 34) no qual, o leitor encontra 301 “mitos africanos e afro-americanos (...) sem dúvida a maior coleção organizada até hoje”.

Cântico dos orixás é outro material primaz. Ali, Síkirù Sàlámi, nigeriano – mais conhecido como professor King –, apresenta-nos rezas e cânticos para 21 orixás. A coleta destes textos “contou com a colaboração de babalaôs, babalorixás e ialorixás nigerianos,

guardiães do conhecimento transmitido oralmente, de geração a geração” (SÀLÁMI, 1991: 159).

Esses textos podem ser abordados pelo professor de diversos modos: i) estudos de literatura oral e sua importância para a manutenção/preservação da cultura afro-brasileira; ii) poesia e figuras de linguagem; iii) conto e estrutura da narrativa; iv) recital e teatro; v) intertextualidade; vi) escritura/reescritura.

Projetos interdisciplinares que discutam a questão racial brasileira, a importância do resgate da memória ancestral, estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro também podem ser realizados, partindo-se dos mitos negros.

Não podemos perder de vista também que, estes mitos estão presentes no imaginário brasileiro, disseminados, *espalhados* na música, no cinema, na telenovela, na pintura, nos ritos religiosos, em nossa literatura. Solidificaram-se geração após geração.

Há, pois, farto material para trabalhar com nossos educandos. Por que não pesquisar, *localizar e interpretar com eles*, os mitos negros personificados em literaturas como a de Jorge Amado, percebendo como esses textos foram reapropriados, o que nos ensinam e o que nos contam?

Vários textos de Jorge Amado como *O país do Carnaval* (1987), *Tenda dos Milagres* (1983a), *Capitães da Areia* (2001) e *Jubiabá* (1983), podem ser trabalhados e neles identificados os mitos; a partir do que, professor e aluno podem reelaborar conhecimentos, produzir novos saberes, à medida que se apropria da memória mítica africana e contribui para a desarticulação da intolerância e do preconceito.

Didaticamente, podemos inclusive, estabelecer alguns objetivos para este trabalho: 1) Identificar mitos africanos em obras literárias; 2) Descrever mitos e arquétipos dos orixás em personagens da trama; 3) Estabelecer co-relação entre a narrativa mítica de origem africana e a lógica Ocidental de compreensão do mundo, relatando em que se aproximam e se distanciam; 4) Perceber a mitologia africana impressa na literatura como condição de resistência de grupos afro-brasileiros.

Tomando como mote os textos de Jorge Amado, professor e aluno podem discutir sobre concepção e importância dos orixás, do terreiro, da figura mítica de Exu, Iemanjá, Omolu. Servem os textos de Amado para refletir sobre dança, corpo, memória ancestral, magia.

Propomos, então, por meio de estudos de mitologia africana nas aulas de literatura perceber como os grupos negros organizam toda uma construção simbólica partilhada por um conjunto sócio-cultural.

Acrescentemos que o trabalho com textos de Jorge Amado é apenas um exemplo, uma possibilidade de estudos literários, pois, os mitos negros encontram-se *espalhados* em uma verdadeira “circularidade cultural das imagens míticas” (SILVA, RAMALHO, 2007: 258), resultado de nossa herança africana.

Defendemos, portanto, a utilização de textos que remontem à mitologia africana e aos orixás, à condição do negro no Brasil, aos processos de resistência, à diáspora negra, ao preconceito e ao racismo, com vistas à formação de cidadãos críticos e construtivos, capazes de questionar, influenciar e promover avanços significativos em suas vidas.

3. 0 mito e a aula

Mas como compreender os mitos? O que são esses textos? O que nos trazem? Por que trabalhar com eles em aulas de literatura é importante? Todas essas perguntas podem ser feitas por professores e educandos, ao que nos parece saudável tentar respondê-las.

Os mitos são vozes polifônicas que presentificam as ações de um povo, legitimam sua vivência, sua cosmogonia, sua espiritualidade, sua representação social e cultural, entendendo, além disso, que manipulam/veiculam símbolos religiosos (ELIADE, 1992).

São importantes porque transmitem conhecimento, fornecendo a interpretação da *realidade* negra, sua cosmovisão, sua forma de lidar com a vida, com a morte, com o medo:

(Nos mitos negros) o universo é pensado como um todo integrado; a concepção de tempo privilegia o tempo passado, o tempo dos ancestrais, e sustenta toda a noção histórica da cosmovisão africana; já a noção de pessoa é vista de modo muito singular, cada qual possuindo seu destino e procurando aumentar a sua Força Vital, o seu axé; a Força Vital que é a energia mais importante desses povos, insufla vitalidade ao universo africano. A palavra, por sua vez, é tida como um atributo do preexistente, e por isso mesmo, promotora de realizações e transformações no mundo, veículo primordial do conhecimento. A morte, por seu turno, não significa o fim da vida, mas parte do processo cíclico da existência que tem como referência maior os ancestrais. A morte é restituição à fonte primordial da vida, a lama que está situada no orun. A família é a base da organização social. Os processos de socialização forjam coletivamente o indivíduo, fundamentando o objetivo a ser atingido socialmente: o bem-estar da comunidade. Por fim, o poder, que é vivido coletivamente, tem o objetivo de promover a comunidade e garantir a ética africana (OLIVEIRA, 2003: 220).

Contudo, nas aulas de literatura (nas demais é diferente?), ainda se é tabu falar de cultura negra, principalmente em se tratando de mitos africanos e de orixás, a despeito da enorme presença dessa cultura na literatura, na sociedade.

Apesar da presença cada vez mais forte do mítico na literatura, índice de criatividade e recurso estético, problematizador (o mito) da condição humano-existencial, os mitos ainda são vistos como “estorinhas” que têm valor pouco significativo.

Nossa cultura ocidental, eurocêntrica, cristã, que privilegia outras formas de conhecer o mundo, como o telescópio, o computador, o satélite, o microscópio, o *chip*, as fibras ópticas, e o intelecto do homem moderno não percebe valor nos mitos.

Em contrapartida, podemos ser (re)educados para “compreender a linguagem mítica como uma linguagem poética, cuja qualidade principal é remeter o ser humano para um universo lírico-simbólico implicitamente associado à experiência do belo” (SILVA, RAMALHO, 2007: 240); apreendendo-os, por outro lado, como histórias sociais, que nos harmonizam e nos auxiliam a lidar com as questões mais distintas da vida, fornecendo modelos de relacionamento com as sociedades em que vivemos e para o relacionamento dessas sociedades com o mundo (FORD, 1999: 08).

A literatura, neste sentido, não pode se furtar a dar suas contribuições, ignorando que os mitos, *textos-contos*, transmitidos oralmente de geração a geração, guardam em si a forma pela qual esses grupos se vêem e retratam o mundo, materializam o desconhecido, explicam o comportamento humano, fornecem os necessários elementos para a compreensão da complexa dinâmica existencial.

Um trabalho que “resgate” estes mitos, identificando-os, analisando-os, à medida que percebe as ações, os sonhos, os sentimentos presentes na narrativa é relevante.

3. Considerações finais: Há um universo mítico (em expansão) a ser explorado

A peça *Mistério negro* de Abdias do Nascimento (1966), os contos de Mestre Didi, Descóredes dos Santos (1976), *Contos crioulos da Bahia*, o texto de Ivanildes Moura Santos (2006), *Azire: a princesinha de Aruanda*, o romance *Tramas da Cor*, de Raquel de Oliveira (2005) também podem fazer parte de aulas que discutam questões raciais, com vistas à reflexão sobre a presença do legado cultural africano na literatura brasileira (PROENÇA FILHO, 2004).

Em *Azire*, há espaço para a história de uma criança negra, de uma mulher negra, com outros valores simbólicos, que respeita e conhece o valor de seus antepassados e da herança africana.

Através do abebé, Azire no futuro podia vê todas as pessoas amadas e as protegeria. O abebé guardaria a infância da princesinha para que, quando ela se transformasse em uma mulher, pudesse preservar toda a sua descendência da maldade, e assim a vida do seu povo nunca se perderia da história. Nanazinha ainda fez um último pedido a Azire, que ela nunca se aproximasse do rio sem o seu abebé e seus potinhos de barro, pois eles continham tudo de importante para a preservação das gerações seguintes, valores importantes para um povo (SANTOS, 2006, p.18).

Azire não é uma princesa que esperará um príncipe vir lhe resgatar da morte, acordando-a com um beijo. Azire é mulher forte, sabedora de sua responsabilidade para com seu povo, capaz de “proteger a sua história, e suas origens” (SANTOS, 2006, p.26).

O texto de Raquel de Oliveira, *Tramas da Cor* (2005) também é bastante interessante. Conta a história de Jéssica, uma menina negra constantemente exposta a imagens e expressões pejorativas.

Jéssica saiu da escola exausta, atordoada. Aquele dia tinha sido muito duro. Ninguém lhe deu apoio. Só ouviu críticas. Até a merendeira, quando a viu passar de olhos vermelhos, disse: Eu sabia que isso ia acabar acontecendo. Tá vendo, mocinha? Agora a coisa vai ficar preta pro seu lado. Ninguém mais agüenta, você é daquelas que ajudam a transformar o recreio desta escola num verdadeiro samba-do-crioulo-doido, só se envolve em brigas! (OLIVEIRA, 2005, p.15).

Jéssica, ao longo da narrativa luta solitária contra a agressividade social colegas de classe em relação a sua cor, seus ancestrais, sua religião:

O pastor Silas contava orgulhosamente para todo mundo que ele havia conseguido ajudar a família de Jéssica, tirando-a de um caminho mau e perigoso. Antes de ser evangélico, Jorge, o pai de Jéssica, tinha exercido o cargo de Ogã numa casa de candomblé. “Jorge”, dizia o pastor, “agradeça a Deus por Ele lhe ter tirado da feitiçaria; agora você conhece o Deus verdadeiro.”

Jéssica se sentia feliz porque o pastor gostava muito da sua família. E, apesar das brigas com algumas meninas, ela gostava de ir à igreja, de cantar e participar dos cultos. Naquele momento, lembrou-se do refrão de uma música evangélica muito conhecida, cantada pelo grupo infantil de sua igreja, “meu coração era preto, mas hoje limpo está” (OLIVEIRA, 2005, p.20).

Do ponto de vista religioso, o trabalho com mitos africanos também se mostra eficaz, haja vista que, toda uma gama de padrões comportamentais é indicada aos fiéis, que podem “assim ser usados com modelo a ser seguido, ou como validação social para um

modo de conduta já presente” (PRANDI, 1996, p.27).

Mas, saliente-se que este trabalho não pretende “evangelizar” os educandos. Trata-se, na verdade, de se apropriar de um rico repertório de saberes que apresenta a “dinâmica coletiva afro-brasileira” com seus discursos e referenciais de mundo trazidos de África para o Brasil e, ao conhecer este universo complexo e dinâmico, aproximarmos-nos de nossos ancestrais, Iorubás (Nigéria), dos Ewe-fon (Benin) e dos Bantos (Angola), os quais, “espalharam” e ressignificaram sua cultura pelas Américas, legando o Candomblé no Brasil, em Cuba, a Santeria, Vodou no Haiti, Obeah na Jamaica, Chango em Trinidad-Tobago e Maria Lionza na Venezuela.

Sobremodo, o trabalho com os mitos permite que nos conheçamos melhor, questiona nossas incoerências e preconceitos, expõe nossas raízes, fragiliza o *modus operandis* construtor da identidade nacional brasileira. Aliás, aponta ser ele mesmo um Mito.

Referências Bibliográficas

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AMADO, Jorge. *Jubiabá*. Rio de Janeiro: Record, 1983.

AMADO, Jorge. *O país do carnaval*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

AMADO, Jorge. *Tenda dos milagres*. Rio de Janeiro: Record, 1983a.

BENISTE, José. *Mitos yorubás: o outro lado do conhecimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNL D de 2004*. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

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

- FANON, Franz. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- FORD, Clyde W. *O herói com rosto africano: mitos da África*. São Paulo: Summus, 1999.
- GONÇALVES, Beatriz, SILVA, Petronilha Beatriz. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? In SABÓIA, Gilberto Vergne (Org). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. BRAGA, Maria Lucia (org.) *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2006.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: 2ª edição, Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental. 2000.
- NASCIMENTO, Abdias (Org.). *Teatro Experimental do Negro: Testemunhos*. Rio de Janeiro: GRD, 1966.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- NEGRÃO, Esmeralda V., PINTO, Regina P. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990.
- OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003.
- OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da cor*. Enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 22/02/2008. doi: 10.1590/S0103-40142004000100017.

SÀLÁMI, Síkírù. *Cânticos dos orixás na África*. São Paulo: Oduduwa, 1991.

SANTANA, Marise de. O Legado Africano e o Trabalho Docente. *Boletim 2006 Salto para o Futuro*, v. 20, p. 38-50, 2006.

SANTOS, Deoscóredes M. dos. *Contos crioulos da Bahia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SANTOS, Deoscóredes M. dos. *Por que Oxalá usa ekodidé*. Rio de Janeiro, Pallas, 1997.

SANTOS, Ivanildes Moura dos. *Azire: a princesinha de Aruanda*. Vitória da Conquista, BA: Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, UESB, 2006.

SECAD. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006.

SILVA, Ana Célia da. *Discriminação do negro no livro didático*. Salvador, Editora CEAO, 1995.

SILVA, Anazildo Vasconcelos da, RAMALHO, Christina. *História da epopéia brasileira: teoria, crítica e percurso*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

VALLADO, A., *Iemanjá*. A grande mãe africana no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas, 2002.

VERGER, Pierre. *Artigos*. São Paulo: Corrupio, 1992.