

**PÂMELA PEREGRINO DA CRUZ**

**ARTE NA ENCRUZILHADA**

**Candomblé, cenografia, cinema negro de animação e processo pedagógico**

**Rio de Janeiro**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGAC**

**Caminho Odò Ìyá (caderno azul)**

**Produção Artística enquanto processo pedagógico: o processo educativo nas comunidades tradicionais de terreiro**

Este caderno integra a tese de doutorado “**Arte na Encruzilhada: Candomblé, cenografia, cinema negro de animação e processo pedagógico**” de Pâmela Peregrino da Cruz, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Profa. Dra. Lidia Kosovski

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P955 PEREGRINO DA CRUZ, PÂMELA  
ARTE NA ENCRUZILHADA: Candomblé, cenografia,  
cinema negro de animação e processo pedagógico /  
PÂMELA PEREGRINO DA CRUZ. -- Rio de Janeiro, 2023.  
6 volumes

Orientador: Lidia Kosovski.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Artes Cênicas, 2023.

1. Candomblé. 2. Educação. 3. Cinema Negro de  
Animação. 4. Cenografia. 5. Encruzilhada. I.  
Kosovski, Lidia , orient. II. Título.

## **PEQUENO MANUAL EXPLICATIVO**

Esta tese constitui-se enquanto livro-objeto que está depositado fisicamente na Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro no seguinte endereço: Av. Pasteur, 436 - Urca - Rio de Janeiro. O material aqui apresentado é um esforço para oferecer uma versão digital às leitoras e leitores, mas não reproduz fielmente toda forma/conteúdo do material físico.

O livro-objeto defendido e aprovado pela Banca, apresenta uma forma encruzilhada no qual cada caminho de pesquisa é apresentado em um caderno, somando 6 cadernos de diferentes cores. Como qualquer caminho, temos um ponto de partida e um ponto de chegada, do qual partimos novamente. Assim recomendo que se leia primeiro o caderno ÀGÒ e, por último, o caderno LAROYÊ. Os demais cadernos são caminhos percorridos que podem ser lidos em qualquer ordem. Recomendo fortemente que todos os cadernos sejam lidos, para se reconstituir o todo, pois todos os caminhos se atravessam mutuamente.

Buscando aproximar o formato digital da proposta física, esta tese é composta por 6 arquivos .PDF's.

## Lista de Imagens

### **Caminho: Odò Ìyá (caderno azul):**

#### **Produção Artística enquanto processo pedagógico: o processo educativo nas comunidades tradicionais de terreiro**

IMAGEM I: Fotos do Curso Básico de Animação, Paulo Afonso, 2018 _____	05
IMAGEM II: “Saída de Ìyàwó, dança de Òriṣà Ṣàngó de Miluajè, Abassà da Deusa Òsùn de Idjemim” _____	12
IMAGEM III: Cartaz do curso Ìtàn: contando histórias de Òriṣàs com cinema de animação _____	19
IMAGEM IV: Aula da Ìyá Kékeré Alzení Tomáz e do Pajé Jagurissá (on-line) no dia 20 de novembro de 2020, na Abayomi Casa de Cultura. Porto Seguro - BA ____	28
IMAGEM V: Saberes compartilhados por Verônica Eulália _____	29
IMAGEM VI: Encontros extras do curso Ìtàn _____	31
Imagem VII: Criação das músicas _____	34
IMAGEM VIII: Reuniões e orientações on-line, 2020. _____	35
IMAGEM IX: Omolu, de Annaline Curado para o curta Oríkì _____	37
IMAGEM X: Encontro de Escrevivência, conduzido por Domênica Rodrigues ____	37
IMAGEM XI: Organização das ervas para montagem do ateliê na casa da Ìyá Kékeré Alzení Tomáz _____	39
Imagem XII: A coreógrafa e estudante de artes Natália Fróes aprendendo a fazer óleo vegetal com Alzení Tomaz e Celina Santana _____	40
IMAGEM XIII: “Pisadas Verdes” _____	42
IMAGEM XIV: Espaços de aprendizados da equipe _____	44
IMAGEM XV: Fotos do processo de realização do curta “Ewé de Osanyin: o segredo das folhas” em Água Branca - AL _____	45
	49

# SUMÁRIO

<b>Caminho Ora Yê Yê ô (caderno amarelo ouro)</b>				
<b>A comunidade, o Território e suas imagens: O Abassà da Deusa Òșùn de Idjemim</b>	05			
1 - Olho d'água: a nascente viva do Abassà da Deusa Òșùn de Idjemim _____	06			
2 - Cachoeira de Paulo Afonso: o Reino Encantado _____	14			
3- Fortes Corredeiras do rio: Candomblé como resistência, força e luta _____	22			
4 - A água sempre encontra seu caminho _____	29			
5 - Referências Bibliográficas _____	35			
<b>Caminho Odò Ìyá (caderno azul)</b>				
<b>Produção Artística enquanto processo pedagógico: o processo educativo nas comunidades tradicionais de terreiro</b>	05			
1 - Caminhando na beira-mar _____	11			
2 - Maré Vazante: Curso Básico de Animação no Abassà da Deusa Òșùn de Idjemim - Paulo Afonso - BA _____	07			
3 - Maré-Cheia: A formação oferecida pelo Terreiro _____	20			
4 - Pérolas: Curso de Extensão “ÌTÀN: contando histórias de Òrìșàs com cinema de animação” - Porto Seguro - BA _____	28			
5 - Maré de Tempestade: processo pedagógico em Pandemia- Porto Seguro-BA_ _____	35			
6 - Alto Mar: mergulho em águas profundas para produção do curta Ewé de Osanyin em Água Branca - AL _____	39			
7 - Espriar-se: A difusão dos curtas Òpàrá de Òșùn: quando tudo nasce; Oríki; Ewé de Òsanyin: o segredo das folhas _____	50			
8 - Referências Bibliográficas _____	54			
<b>Àgò (caderno branco)</b>				
<b>Abrindo Caminhos</b> _____	15			
Referências Bibliográficas _____	36			
<b>Laroyé (caderno preto)</b>				
<b>O centro da encruzilhada</b>				
<i>ou</i>	04			
<b>Caminho só conclui quando deixamos de caminhar</b>				
Do ponto de chegada, partimos novamente _____	09			
Referências Bibliográficas _____	12			
Filmografia _____	29			
Sites _____	31			
Jornais _____	31			
Lives _____	32			
Outras referências bibliográficas _____	32			
Dicionário _____	41			
Anexos _____	43			
Anexo 1: Narrativa inicial para roteiro do filme “Òpàrá de Òșùn: quando tudo nasce” _____	44			
Anexo 2: Roteiro do Curta “Ewé de Osanyin: o segredo das folhas” _____	45			
Anexo 3: Levantamento de animações da África e da Diáspora _____	59			
<b>Caminho Nzara Tempo (caderno palha)</b>				
<b>Cinema Negro de Animação: legado histórico e potencial ancestral</b>	05			
1 - Tempo que ensina: Animação com Ferramenta <i>Griot</i> _____	10			
2 - “A árvore é de Tempo, mas Tempo não é a Árvore”: Cinema Negro de Animação em África e na Diáspora Negra _____	20			
3 - Tempo que cura <i>ou</i> o Tempo que leva para que as histórias negras sejam contadas por pessoas negras na animação brasileira _____	33			
4 - Referências Bibliográficas _____	38			
5 - Sites _____	41			
<b>Caminho Okê Arô (caderno verde)</b>				
<b>Saberes do fazer cenográfico e a criação de imagens artísticas a partir de matrizes negras</b>	05			
1 - Preparando para a caçada: qual caminho trilhar? quais armas levar? _____	06			
2 - Silêncio e observação: a história começa quando? _____	13			
3 - Conhecendo o território: presença e resistência negra e indígena no Teatro Colonial _____	17			
4 - Mirando a caça: na modernização conservadora e o que há de nacional para além da presença europeia? _____	28			
5 - Agradecendo a caça: nós por nós mesmas/os _____	42			
6 - Compartilhando a fartura: cenografia dos espaços negros _____	44			
7 - Da experiência prática de concepção e realização cenográfica para cinema _____	51			
8 - Referências Bibliográficas _____	55			

## **Caminho Odò Ìyá:**

### **Produção Artística enquanto processo pedagógico: o processo educativo nas comunidades tradicionais de terreiro**

*Dentro do mar tem rio...  
Lágrima, chuva, aguaceiro  
Dentro do rio tem um terreiro  
Dentro do terreiro tem o quê?*

(Compositores: José Carlos Capinan e Roberto Mendes;  
Intérprete: Maria Bethânia, 2006)

*Odò Ìyá*, minha mãe *Yemojá*! Saúdo a Rainha do Mar, a Grande Mãe, Mãe de todos *Òrìṣàs*, Mãe de todos *Orís*, de todas as cabeças. *Yemojá* cuida como mãe de todas/os entregues aos seus cuidados. Quanta boniteza em uma deusa em diáspora, que neste solo é venerada como a Deusa das águas salgadas<sup>1</sup>. Refletiremos, aqui, tal qual o movimento do mar tanto em vazante quanto em suas cheias. O quanto podemos aprender observando o mar, seus peixes, crustáceos, mamíferos, areias, rochas, vegetais, suas correntezas? O que o mar nos ensina?

Abro este caminho para experienciar a possibilidade/necessidade de uma produção artística enquanto processo pedagógico afrocentrado. Realizar um filme no terreiro, em um processo comunitário, significa conectar o fazer cinematográfico aos processos educativos e comunitários daquele espaço sagrado. Considerando que o meu objetivo ao longo deste trabalho foi realizar curtas de animação com a Comunidade de Terreiro, foi necessário oferecer um curso de animação para a comunidade e, na sequência, realizarmos um curta de animação com uma história de *Òrìṣà* escolhida/o pela comunidade. Porém, nesse percurso, algumas questões logo se colocaram: como eu, uma pessoa não iniciada no Candomblé, poderia ensinar técnicas de animação em uma comunidade tradicional de Terreiro? Essa formação se daria com a mesma forma e conteúdo de todas as outras formações que realizei para estudantes, professores e público geral? Além disso, como eu poderia roteirizar, dirigir e criar imagens para curtas de animação com histórias de *Òrìṣàs*? Como eu aprenderia o que precisa ser feito? Qual função pedagógica o filme cumpre após realizado e exibido?

---

<sup>1</sup> Destaco esta característica da diáspora, pois é sabido que, em África, *Yemojá* é cultuada como *Òrìṣà* de águas doces. Segundo Nei Lopes, “no caso deste importante orixá feminino (Iemanjá), observe-se que seu culto era feito em águas fluviais, pois Abeokuta não é banhada pelo mar. No litoral oceânico, como em Lagos, antiga capital nigeriana, foi que, por exemplo, floresceu o culto a Olocum, orixá das águas salgadas do mar” (LOPES, 2020, p. 93).

A partir da reflexão sobre essas questões e observando o trabalho realizado, percebo que a realização de filmes de animação conectados ao Candomblé, tal como temos feito, necessita uma zona pedagógica que atue em pelo menos três sentidos: (1) processo de ensino-aprendizagem das técnicas de animação e cinematográficas para a comunidade de Terreiro; (2) a formação oferecida pelo Terreiro e em contato com os integrantes da comunidade de terreiro; (3) a difusão do filme, enquanto ferramenta pedagógica de atuação na subjetividade e empoderamento. O processo pedagógico desenvolvido nessas três esferas assume uma responsabilidade na reconstrução dos imaginários e subjetividades tecendo narrativas de vida e saberes tradicionais africanos e da diáspora.

Vamos percorrer este trajeto agregando saberes e reflexões sobre processos educativos afrocentrados registrados e produzidos por aqueles que, antes de mim, ousaram abrir caminhos acadêmicos para essa reflexão: Vanda Machado, Aza Njeri, bell hooks, Muniz Sodré, Oyèrónkẹ Oyěwùmí, Allan Rosa, Amadou Hampâté Bâ, Molefi Kete Asante, Maria Balbina dos Santos, Marialda Silveira, Tássio Ferreira... cada um/a delas/es traz sua porção de entendimento que nos ajuda a analisar e conceber nosso próprio processo educativo na construção do Cinema Negro de Animação.

## 1 - Caminhando na beira-mar

Meu caminho à beira-mar é o percurso que ~~eu~~ realizei como educadora negra em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, antes do contato com o Abassá da Deusa Òṣùn de Idjemim e das reflexões que desenvolvi nos últimos anos, a partir desse contato e de outros atravessamentos. Ainda sem conhecer o conceito, busquei **afrocentrar** meu pensamento e minha prática. Afrocentrar não significa ensinar unicamente a História da África e da diáspora, mas romper a hegemonia eurocêntrica e observar cada povo colocando-o no centro. O pesquisador, filósofo e professor Molefi Kete Asante, afirma que

[...] a Afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência. Por exemplo, dizer música clássica, teatro ou dança é geralmente uma referência à música, teatro ou dança europeus. A cultura europeia ocupou todos os assentos intelectuais e artísticos e não deixa espaço para os outros. Consequentemente, uma perspectiva revitalizada sobre a cultura é aquela em que se entende que todas as culturas podem produzir ideias clássicas de música, dança e arte. O pluralismo nas visões filosóficas sem hierarquia deve ser objetivo de toda interrogação madura. Todas as culturas humanas devem ser centradas, de fato, sujeitos das narrativas de suas realidades. (ASANTE, 2016, p. 17)



Nas turmas de sexto ano, por exemplo, o currículo inicia pela introdução à História como ciência. Falávamos de conceitos e cada estudante buscava com seus pais velhos a sua História, História do seu nome, da sua família, possíveis migrações. Chegamos a escrever livros coletivos com histórias de vida de cada estudante e sua família. Imprimi e encaderni em capa dura um livrinho de tamanho A5 com a reunião das histórias de cada uma das 6 turmas daquele ano. Cada estudante recebeu um livrinho. A coleção completa “Escrevendo a História” foi entregue à biblioteca e muitas/os estudantes iam ler as histórias de outras turmas, incentivando a leitura. Desse modo, ia realizando o “giro epistemológico por uma educação antirracista” que “implica em construir coletivamente narrativas que resgatam memórias e traduzem experiências forjadas em valores civilizatórios como: oralidade, corporalidade e ancestralidade” (SOUZA; NOGUEIRA; TEBET, 2022, p. 25).

Depois desse primeiro contato, voltávamos para o livro didático para conhecer a origem dos seres humanos. Nas primeiras experiências vi que apenas apresentar a versão darwinista do livro didático gerava rejeição imediata. Passei a começar contando mitos de diversos povos sobre a origem dos seres humanos (africanos - daí meu primeiro contato com histórias de *Òrìṣàṣ* -, indígenas, orientais e judaico/cristão), as/os estudantes embarcaram na contação de histórias que incluía sonoridades e imagens e buscamos construir um ambiente de conhecimento deixando de lado o julgamento de qual povo estaria correto; entendemos que todas histórias eram belas e traziam conhecimentos de seus povos. A história judaico/cristã também era contada. Mas no meio de tantas outras histórias, deixava de ser o centro, a verdade absoluta, e tornava-se mais uma narrativa de um povo. Daí eu questionava a turma: que vestígios poderia haver dos primeiros humanos, o que seria possível encontrar? Depois de ideias criativas, sempre chegavam aos ossos e fósseis. Examinávamos então réplicas de crânios encontrados em África: *Australopithecus*, *Homo habilis*, *Homo erectus* e *Homo Sapiens*, com as respectivas datações de quando teriam vivido. Também examinávamos crânios de chimpanzé e gorila para poderem diferenciar e não cair na ideia fácil de que os crânios antigos eram de “macacos”. Em grupos, aos poucos iam chegando à conclusão de uma possível transformação da espécie até chegar quem como somos hoje. Eu enfatizava a origem humana no continente africano e partíamos para criação de obras artísticas valorizando esse continente como berço de toda a humanidade. Ainda no primeiro bimestre, víamos os modos de vida dos primeiros habitantes das Américas (com direito à escavação de miniaturas de

fósseis no quintal da escola<sup>2</sup> e com a realização do “Grande Jogo das Aldeias” - um jogo de tabuleiro gigante que criei em parceria com Antonio Terra Leite Abreu). Neste módulo, observávamos a imensa diversidade dos povos originários do continente chamado pelos colonizadores de América. Víamos a beleza dos atuais povos indígenas brasileiros que resistem com suas línguas, cultura e modos de vida, apesar de toda exploração de suas terras e genocídio. Na sequência, o currículo oficial indicava seguir para a Antiguidade, começando pela Mesopotâmia, com seus Zigurates, crescentes férteis, escrita cuneiforme e código de Hamurabi. Tentávamos experimentar esse modo de vida e ampliar nossa visão para não cair na história única<sup>3</sup>. Logo depois: Egito! Aí tinha que aproveitar para mostrar as maravilhosas pinturas que revelam o aspecto físico daquele povo. Eu levava também imagens de filmes e comparávamos as imagens egípcias. Em grupo debatiam o porquê daquela diferença: nos filmes brancos, nas imagens antigas negros? Assim, as/os estudantes iam chegando à mesma conclusão do historiador e “sábio senegalês Cheikh Anta Diop, ‘os egípcios eram africanos de pele negra’” (LOPES; SIMAS, 2021, p. 53).

Também era muito divertido mumificar um boneco de pano de 1,2 metro (o Ramsés, que eu costurei, e fiz o sarcófago de papelão, com pedras preciosas de plástico) fazendo um breve mergulho na cosmovisão egípcia. Ainda dava tempo de ver o maravilhoso Reino Kush, com seus muros de ouro, mulheres guerreiras e governantes. Histórias e músicas eram contadas e cantadas para embalar a imaginação e ir gerando um sentimento de orgulho das nossas origens negras. Segundo Lopes e Simas, “a Núbia e o Egito constituíam, como conjunto étnico e civilização, uma única e mesma entidade, um só ambiente ou região cultural, como atestam Heródoto, Diodoro da Sicília, Estrabão e outros autores gregos” (LOPES; SIMAS, 2021, p. 59).

Quando víamos Grécia e Roma, eles já não apareciam como a grande civilização da humanidade, tornava-se mais uma entre tantas. Era possível perceber, na Antiguidade Clássica, a continuidade de diversos elementos apropriados por povos europeus através do domínio e da força de povos africanos e orientais.

Apesar da potência e beleza, devo destacar que essas experiências, por mais ricas que sejam, se inserem em um todo escolar. E, como afirma a pesquisadora e educadora Aza Njeri,

---

<sup>2</sup> Essa experiência, inclusive, recebeu o Prêmio de Ensino da Associação Nacional dos Pesquisadores de História (ANPUH)-Rio José Luiz Werneck da Silva, em 2012.

<sup>3</sup> Ver: ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

[...] já se sabe que a escola é, ainda hoje, uma experiência traumática na vida das pessoas que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade. Isto quer dizer, que desde o nosso primeiro contato com o mundo escolar, compreendemos a divisão dos que são mais ou menos humanos. Esse fato é relevante, principalmente quando sabemos que oficialmente 54,9% (IBGE, 2014) da população brasileira se autodeclara negra e parda. Isto significa que a educação, direito fundamental, introduz valores opressores e desumanizadores precocemente na forma de ser e estar de crianças afro-brasileiras. (NJERI, 2019, p. 5)

Na maioria das escolas em que eu trabalhei, pouquíssimas/os professoras/es, de qualquer área do saber, buscavam atender o disposto na Lei quanto ao ensino de História da África, dos povos afrobrasileiros. O pesquisador e educador Allan Rosa observa que

A maioria das escolas que conheço e conheci são masmorras dos corpos e do pensamento, de nossa história que ali grassa invisível ou entre correias que, apavoradas, tentam dilapidar até mesmo nossas memórias corporais mais elementares, nos obrigando a sentar e a ouvir, sentar e ouvir, sentar e ouvir...acompanhando com vergonha uma forjada e propositalmente esquecida história de nossos povos. (ROSA, 2019, p. 125)

De fato, o racismo estrutural atravessa a nossa escolarização a tal ponto que a própria escola se torna responsável pela manutenção do racismo em nossa sociedade. Abdias do Nascimento, importante sujeito na formulação e aprovação do que veio a ser a Lei 10.639/03, afirmava que

[...] o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - primário, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 2016, p. 113)

Mesmo após 20 anos de aprovação da Lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, a realidade analisada por Nascimento na década de 1970, infelizmente, continua presente. Todos os elementos apontados pelas/os professoras/es para a dificuldade em implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (falta de formação e materiais adequados, falta de tempo, falta de interesse) são movimentos produzidos por uma mesma engrenagem: o racismo curricular, o racismo sistêmico, o racismo fundante e fundamental na estrutura educacional brasileira. Desse modo, Vanda Machado, professora, pesquisadora e *Ebogmi* do Ilê Axé Opo Afonjá, destaca a urgência de criar

espaços e possibilidades para outras bases pedagógicas e epistemológicas, para além da legislação.

Se uma Lei se impõe para educar o afrodescendente na consideração pela sua cultura, mais importante ainda é a urgência de criar-se uma linha de fuga que possa acolher outra epistemologia, outro contorno para um jeito de educar para ser-no-mundo, sendo diferente. Uma “Pedagogia da Diferença” seria um caminho? Urge que sejam reabilitados e dinamizados valores cosmológicos, vivenciais num mundo aberto e dialógico. (MACHADO, 2013, p. 107)

Revedo minha experiência nas escolas públicas, percebo que houve um esforço em construir um currículo afrocentrado para ser compartilhado através da vivência prática, com muito afeto e diversão. Muitos percalços no caminho, sem dúvidas! Não foi fácil! As vivências com o MST e a experiência com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal abriram caminhos para essas minhas realizações docentes. Na minha formação em bacharelado e licenciatura em História (2003-2008), concluída antes da implementação da Lei 10.639/2003 no Ensino Superior, não me foi oferecida formação em História da África ou mesmo em História afro-brasileira. Compartilhei da mesma realidade citada por Abdias do Nascimento em 1977:

Um documento da Unesco confirma que: “Na maior parte dos países latino-americanos nunca se lecionou nas universidades cursos sistemáticos sobre culturas negras. Os preconceitos gerados pela escravidão sofrida pelos africanos na América contribuíram para isolar a África dos conhecimentos da vida universal, para menosprezar e, mais ainda, negar a sua história”. Especialmente no Brasil, em tempo algum jamais se pensou em cursos sistemáticos de cultura africana em qualquer nível escolar. (NASCIMENTO, 2019, p. 111)

Conto essa experiência, anterior à realização dos curtas de animação, para localizar quem eu era, como cheguei no Abassá da Deusa Òṣùn de Idjemim. Eu, de fato, não possuía vivência alguma em comunidades tradicionais de terreiro. Era uma educadora e artista negra interessada e engajada em contribuir com o fim do racismo e de toda opressão, através do protagonismo das/os próprias/os oprimidas/os.

No entanto, como considera Rufino,

A descolonização não pode se limitar a se banhar na beirada. Para uma virada do conhecimento que combata de forma incisiva as injustiças cognitivas/sociais produzidas ao longo do tempo, haveremos de nos arriscar em mergulhos mais profundos. O desencadeamento, o tombo na ladeira, o "tapa sem mão" contra os privilégios da supremacia branca são, a meu ver, inevitáveis, uma vez que ações como essas, de caráter transgressivo, operaram nas frestas. Fica evidente que resiliência e transgressão não são novidades em nossas bandas; porém nos cabe o

compromisso e a responsabilidade para que essas ações sejam contínuas a ponto de avançarmos com equidade. (RUFINO, 2019, p. 19)

Buscando esse mergulho profundo, fui me transformando ao longo da vivência e da realização dos curtas. Do mesmo modo, Vanda Machado relata sua experiência de aproximação com o Ilê Axé Opo Afonjá para realizar sua pesquisa de Mestrado, em 1986, na Escola Eugênia Anna dos Santos, que fica dentro do terreiro:

Era a primeira vez que eu me aproximava de uma comunidade de terreiro. A convivência nessa comunidade me incitava na percepção desveladora da consciência de mim mesma e de uma outra realidade que se desenhava parcimoniosa [...]. Enquanto dava início à minha cerimoniosa aproximação, tanto na escola como no terreiro, fui aprendendo outros códigos, outras práticas de percepção para compreender os diversos discursos do cotidiano e criar um caminho metodológico para o estudo. Fui reparando na maneira ritualizada de viver ou no ato do não fazer e do não dizer nada. Foi longa e lenta a caminhada para compreender que o silêncio das vigílias impostas pelas obrigações rituais tem um sentido regenerador. (MACHADO, 2013, p.81-82)

O caminhar não pede pressa, 4 anos de aproximação ainda é um período muito curto de Tempo. Enquanto realizava o primeiro curta, sonhei que chegava em uma cachoeira e tentava abrir a água como uma cortina, apenas uma pequena brecha se abria e eu observava através daquele pequeníssimo espaço. Me sinto assim ao falar de um universo tão rico e potente, que eu apenas observei por uma frestinha.

## **2 - Maré Vazante: Curso Básico de Animação no Abassà da Deusa Òṣùn de Idjemim - Paulo Afonso - BA**

Após tudo que vivenciei nos últimos 4 anos, posso olhar para esse primeiro curso que realizei como uma praia na maré vazante. Neste momento, podemos ver as entranhas da praia. Podemos ver o que em outras marés está dentro do mar, oculto pelas águas. Por vezes, algas, crustáceos e até peixes compõem a imagem da praia na vazante. Aves vêm se alimentar, podemos brincar à beira-mar em segurança. A calmaria, desejada e festejada, é também monótona. Se o mar não enche, a água aquece, a vida foge. Temos uma enorme piscina de sal parada e paralisante. Do mesmo modo, foi potencializador sair do Rio de Janeiro, ir para o sertão da Bahia, para uma cultura que eu pouco conhecia e me desafiar a ensinar técnicas de animação para que a própria comunidade pudesse realizar seus curtas e contar suas histórias. Esse foi o banho seguro nas águas rasas. Mas o processo foi me mostrando como a proposta só poderia se realizar plenamente numa perspectiva educativa afrocentrada, gerando

acolhimento para a turma, excluindo qualquer sentimento de não-pertença que corpos negros constantemente experimentam ao adentrar tanto no campo escolar quanto no cinema. Apenas transportar um formato de curso (tão potente e que funcionava tão bem para um determinado propósito) para outro espaço, parece-me agora insuficiente.

Em janeiro de 2018, ministrei o Curso Básico de Animação no Abassà da Deusa Òṣùn de Idjemim, com 40 horas de duração, sendo manhã e tarde, durante 1 semana, como artista convidada. O curso incluía conteúdos de História do Cinema de Animação, princípios básicos da produção de movimentos, nuances do movimento, análise de filmes de animação e produção em algumas técnicas tradicionais: 2D, massinha, objetos, *pixilation* e animação de bonecos.



IMAGEM I: Fotos do Curso Básico de Animação, Paulo Afonso, 2018.

O curso foi baseado no programa da formação do “Anima Escola”, projeto do Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação (IDEIA), coordenado pelos mesmos diretores do Festival Anima Mundi, que ofereceu formação em animação para centenas de professores, milhares de estudantes (sobretudo de escolas públicas) de diversos estados brasileiros em seus quase 20 anos de existência. Durante a formação do “Anima Escola”, muitos curtas são exibidos, quase todos do acervo do Festival Anima Mundi, muitos deles publicados em DVD’s. As/os participantes são estimuladas/os a aplicarem as técnicas apresentadas na criação de pequenos curtas de animação sobre os mais diversos temas, à sua própria escolha. Eu trabalhei como monitora, assistente, tutora e professora do “Anima Escola” nos anos 2012 a 2014 e 2016 a 2018 no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo e Macaé), São Paulo (Sorocaba e Barretos) e Pernambuco (Arcoverde e Triunfo). Nessas experiências, pude ver lindas animações serem criadas por educadoras/es e estudantes sobre os mais diversos temas. Considerando que grande parte do alunado da rede pública municipal do Rio de Janeiro é negra e o projeto se realizou anualmente por mais de 10 anos

nesse município, posso indicar que possivelmente este seja o projeto que reúna o maior número produções de animações realizadas por pessoas negras no Brasil. Seria muito interessante um estudo investigativo nesse sentido, sistematizando as temáticas abordadas e destacando o protagonismo negro nas produções do “Anima Escola” e outros projetos de animação em escolas.

No curso realizado no Abassá, a minha sensibilidade para narrativas populares me fez incluir algumas obras disponíveis na internet como “Abuela Grillo” (Denis Chapon, 2009) e “Òrun Àiyé: a Criação do Mundo” (Jamilé Coelho e Cintia Maria, 2015), que na época eu só tinha acesso ao trailer. De todo modo, posso afirmar que o programa que realizei estava focado nas produções europeias, norte-americanas e de animadores brasileiros brancos, tanto quanto aos exemplos de curtas quanto à História do Cinema de Animação que era apresentada no primeiro dia de curso.

A pedagogia crítica, em especial de Paulo Freire, foi um grande encontro para mim durante a graduação. Sua inspiração me possibilitou criar uma sala de aula viva, respeitosa e produtiva na escola pública. Vejo coerência entre o trabalho que eu já realizava com as propostas que continuo a construir. O professor e pesquisador Alberto Roberto Costa considera haver coerência em uma prática pedagógica baseada nas suas vivências na iniciação no Candomblé e na perspectiva educacional de Paulo Freire. Em seu livro *A escolarização do Corpus Negro*, ele afirma:

As noções apresentadas neste capítulo nasceram das reflexões sobre o comportamento expressivo e sacralizado do corpo do neófito a partir da análise das práticas ritualísticas, da aprendizagem por meio da oralidade e da experiência e dos saberes afro-brasileiros que circulam nos terreiros. [...] Tais concepções estão coerentes com as colocações de Paulo Freire que destaca a dimensão dialógica e transformadora da educação. Por isso, apresento as ideias de circularidade, ancestralidade, identidade, identificações, alteridade, corporeidade que, acredito, formam a gnosiologia produzida na atribuição de sentidos às minhas experiências. (COSTA, 2018, p. 97)

bell hooks também teve Paulo Freire como uma grande inspiração e referência teórica para o seu trabalho educativo feminista e antirracista. A autora aglutina ensinamentos do pensador com a prática pedagógica acolhedora das escolas exclusivamente negras que a autora frequentou no sul dos Estados Unidos. Em seu livro *Educar para transgredir*, a autora comenta que

Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das

aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. (hooks, 2017, p. 15)

Segundo o pesquisador Ivan Lima, o Movimento Negro no Brasil desenvolveu perspectivas educacionais antirracistas imbricadas ao trabalho de Paulo Freire. Lima, ao comentar o pensamento educacional da professora e militante negra Maria José Lopes da Silva, afirma que “do ponto de vista da educação popular, aparece como um elemento importante na estrutura da pedagogia multirracial o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, bem como as experiências aglutinadas como educadora na África” (LIMA, 2021, p. 110). O autor ainda complementa que “o trabalho de Freire não aborda diretamente as relações raciais, mas o racismo foi duramente condenado por ele, como aponta McLaren (1999), principalmente a partir do desenvolvimento de programa de alfabetização em vários países africanos, nos anos 70 do século XX” (LIMA, 2017, p. 40).

Desse modo, é plenamente possível (e necessário) que os cursos de licenciatura apresentem a pedagogia Crítica, Paulo Freire e pedagogias negras. Hoje, lendo Leda Maria Martins, Vanda Machado, Marisvalda Silveira, Tássio Ferreira... tenho plena convicção de que temos muito a aprender com a perspectiva de ensino dos Terreiros e comunidades tradicionais. Porém, para o campo acadêmico da Educação, ainda é uma longa caminhada a ser feita. Lima comenta o trabalho da autora e educadora Jeruse Romão que destaca a importância de

[...] recolocar dentro da história educacional oficial outro marco, não só aquele que quando discute as experiências de educação popular se refere apenas às práticas desenvolvidas por Paulo Freire: “[...] um fato a se considerar é que enquanto as propostas pedagógicas de Paulo Freire foram assumidas e massificadas pelas esquerdas e pela Igreja, o mesmo não ocorreu com as propostas do Movimento Negro. As falas de Correia Leite, sobre os anos 20, e de Abdias do Nascimento sobre os anos 60/70 são convergentes no sentido de indicar que o comunista sempre entendeu que não havia questão racial, não havia causa dos negros, ou a questão racial era subutopia para as esquerdas, a eterna questão classes versus raça.” (LIMA, 2017, p. 40).

A doutora em Serviço Social Tais Pereira de Freitas realizou uma importante e inovadora pesquisa sobre a participação das mulheres negras na educação brasileira desde o período da colonização, passando pelo Império e República, que afirma:



[...] é possível entender como as mulheres negras sempre estiveram presentes na educação do povo brasileiro, educação que não se limita ao espaço formal da escola, mas que se traduz também na proposta de possibilitar que o ser humano, particularmente a criança e o adolescente, desenvolva-se no meio em que vive, que aprenda vivências e experiências que não estão escritas ou sistematizadas, mas assim mesmo são essenciais à sua sobrevivência num determinado espaço geográfico e temporal. (FREITAS, 2017, p. 43)

A pesquisa de Tais Freitas ilumina mais um setor da História do Brasil que silencia e apaga a participação negra. Boa parte dos manuais de História da Educação no Brasil coloca como marco inicial a chegada dos Jesuítas no Brasil (tal qual os manuais de História do Teatro) e segue a narrativa apresentando feitos e teorias vindos da Europa ou de seus descendentes, marcando a posição de que nós, negras/os, não somos brasileiras/os. A História das/os Negras/os na educação brasileira é contada nos nossos próprios livros, escritas quase sempre por mentes e mãos negras.

Em seu estudo, Tais Freitas demonstra como

as amas eram fundamentais no processo de socialização primária das crianças brancas, cuidando de seu desenvolvimento, *ensinando* as primeiras palavras, cuidando de seu desenvolvimento, *corrigindo* os comportamentos, enfim, *educando-as* para os primeiros passos na sociedade de então (FREITAS, 2017, p. 46, grifos do original).

Desse modo, “é fundamental ressaltar que ao contarem histórias, as amas de leite influenciaram toda a estrutura da linguagem infantil, o que inseriu em nosso dicionário uma gama de palavras que buscam expressar a riqueza de nossas experiências, sentidos, paladar e emoções” (FREITAS, 2017, p. 52).

A autora também destaca os conflitos instaurados pela sociedade racista e que só foi registrada a participação dessas mulheres da seguinte maneira:

Questionava-se sobretudo a influência considerada negativa que essas mulheres exerciam sobre as crianças das quais cuidavam, pelas cantigas e histórias de ninar fortemente marcadas pela tradição cultural africana, por vezes denominada “bárbara”.

Ainda no propósito de demonstrar que as mulheres negras foram protagonistas no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, é possível o entendimento de que mesmo ao retratar de forma “negativa” a influência da mulher negra no desenvolvimento da criança branca, existe um reconhecimento implícito de sua importância nesse processo. (FREITAS, 2017, p. 52)

Os primeiros registros de educadoras negras no sistema formal de ensino datam de ainda antes da Abolição da Escravatura (1888), marcando “o protagonismo dessas mulheres

que exerceram o magistério tanto na vigência do regime escravocrata, ou em um país passando por mudanças significativas, como foi a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República em 1889” (FREITAS, 2017, p. 77). Nesse sentido, vemos que

As mulheres negras vão entrar na dita Escola Normal, vão concluir seus magistérios e lecionar nas escolas, públicas e particulares, que se estabelecem no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A presença da mulher negra nas histórias do magistério no Brasil é também repleta de ausências e limitações, mas nem por isso menos verdadeira. (FREITAS, 2017, p. 73)

É o caso da professora Luciana de Abreu que concluiu o curso normal em Porto Alegre em 1872 e foi nomeada como professora de uma escola pública em 1873. E também da professora Eufrozina Amélia Guimarães (zizinha Guimarães) (1872-1964) que estudou no Colégio Inglês e fundou a Escola Laranjeirense (Laranjeiras-SE). Ou ainda, da professora Antonieta Barros que nasceu em 1901, concluiu magistério e lecionou em diversos colégios de Florianópolis, posteriormente se tornou a primeira deputada negra do Brasil - eleita deputada estadual em 1934 (FREITAS, 2017, p. 79). A educadora Antonieta de Barros (1914-1952) recebeu o título de doutora Honoris Causas *In Memoriam* em dezembro de 2021 pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Tanto Lima quanto Freitas enfatizam o papel dos Movimentos Negros no desenvolvimento de propostas pedagógicas para a população negra, sendo que a questão educacional sempre lhes foi uma pauta fundamental.

No que diz respeito à educação, especificamente, a Frente Negra Brasileira oferecia um curso primário, além de ensinar música, educação física, corte e costura e inglês. Nesse mesmo contexto de resistência, é possível referir ainda o Centro Cívico Palmares, fundado também nesse período em São Paulo, a partir da iniciativa de mulheres negras e onde se ensinava desde a leitura e escrita até aritmética, prendas domésticas e preparação para ingresso nos cursos superiores.

Contudo, assim como os demais movimentos sociais brasileiros, o que pode ser denominado movimento negro organizado (clubes, associações, grêmios, irmandades, partido político) sofreu violenta repressão durante o período do Estado Novo (1937-1945), mas “ressurge” no fim da ditadura de Vargas, com entidades como a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro.

Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), ao escrever sobre esse movimento, afirma que a fundação do TEN, em 1944, significou a retomada do processo de libertação do negro no Brasil. (FREITAS, 2017, p. 82)

Com base nesses autores e na experiência concreta que tive nos processos educativos aqui relatados, posso afirmar que a realização de processos educativos negrorreferenciados é fundamental para fortalecermos um protagonismo dos saberes e dos sujeitos negros. E é

observando os processos educativos dos espaços de protagonismo negro que podemos aprender a mediar nossas vivências no modo de construir saberes. Como afirma Allan Rosa,

Candomblés, congados, tambores de crioula e de marabaixo, jongos, caxambus, capoeiragens de Angolas, maracatus (e mais tantos conhecimentos medicinais, arquitetônicos, metalúrgicos, geográficos etc.), entre tantas outras manifestações culturais e musicais, são estrelas irmãs desta constelação, estrelas que brilham e guiam comunidades há séculos, sendo mananciais de vida, de suor e de filosofia indo muito mais além do que meros modismos que por vezes lhe acometem e lhes colocam em palcos ou holofotes efêmeros, em nome de um “cultura popular” rasa, forçosamente exótica e turística. (ROSA, 2019, p. 37)

No curso básico de animação no Abassá, a turma era extremamente rica em saberes afrocentrados. Era composta por *Ogans*, *Ìyá Kékeré*, *Ìyá Kota*, *Ìyàwós* e Abians. A metodologia dialógica (provinda da minha formação em Paulo Freire e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal e pela metodologia empregada no projeto Anima Escola) tornou muito bem-vinda toda soma de saberes, narrativas, imagens e críticas. Nas oportunidades de criar suas próprias pequenas animações, animavam *paós*, o *Àse* das plantas, dos mares, o toque do atabaque, a dança das *Ìyàwós*. A turma por estar ali enquanto comunidade propiciava esses momentos. Daí um aspecto fundamental da prática educativa dos povos tradicionais de terreiro: **a educação enquanto processo comunitário**.

O pesquisador Muniz Sodré apresenta a ideia de comunidade como um princípio do modo de pensar africano e afrodiásporico que se diferencia da forma de pensar a partir do indivíduo europeu. Sobre a importância do **pertencimento** no pensamento africano-nagô, afirma:

A esse pensamento se deveram a recriação e a preservação de uma forma social caracterizada por organizações litúrgicas (*egbé*) ou comunidades-terreiros, que se firmaram como pólos de irradiação de um complexo sistema simbólico, continuador de uma tradição de culto a divindades ou princípios cosmológicos (orixás) e ancestrais ilustres (*egun*). Assim como o *Eros* platônico não é mera entidade religiosa, mas o princípio motor de uma dinâmica que busca compensar por plenitude (*poros*) uma carência ou uma penúria (*penia*), os orixás nagôs são zelados como princípio cosmológicos contemplados no horizonte de restituição de uma soberania existencial. Soberania aqui significa a reelaboração de um pertencimento, que ficou em suspenso por efeito da migração forçada, da escravatura. Apenas viver, apenas ser indivíduo são contingências fracas diante da necessidade existencial do *pertencimento* ao grupo originário, de onde procedem os imperativos cosmológicos e éticos. (SODRÉ, 2017, p. 90, grifos do original)

Vanda Machado, em sua pesquisa sobre o processo educativo na escola no interior do espaço do Terreiro, considera que

Para o registro deste estudo como exercício acadêmico, como conciliação teórica, ou como investigação, foi necessário deixar emergir a compreensão da complexidade que nos afeta em alguns esquemas simbólicos no ato de ensinar e aprender. Este é um dos sentidos que têm incentivado a redefinição do papel de um outro jeito de pensar a educação. **Na ação de ensinar, importa atentar para os princípios das aprendizagens dos saberes e fazeres comunitários.** Daí que é óbvio pensar no encontro de pessoas que nas suas singularidades podem ser distinguidas falando de suas vivências e exemplaridades cotidianas. (MACHADO, 2013, p. 90, grifo meu)

A autora fez uma primorosa construção pedagógica na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos a partir da própria relação educativa do terreiro, que abriga o espaço escolar. Observando como se ensinava e se aprendia na comunidade Ilê Axé Opo Afonjá, Machado buscou parâmetro para toda realização no interior da escola formal.

Por outro caminho, a autora estadunidense bell hooks também observou a importância da construção comunitária no interior de qualquer sala de aula. Para ela, “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p. 18). Passamos, então, a perceber a necessidade do trabalho educativo afrocentrado considerar a comunidade na qual se insere, bem como a necessidade de se criar uma comunidade, ou um espírito comunitário, em qualquer experiência educativa.

Daí considero que o **processo comunitário** é um pilar fundamental da educação negrorreferenciada. Estando em uma comunidade negra, a comunidade é o centro do processo educativo, protagoniza-o. O saber não é transmitido apenas por uma pessoa, hierarquicamente superior. Mas por uma rede comunitária de saberes e ensinagens. Assim, estando em um espaço com sujeitos de diversas comunidades ou sem identidade comunitária, deve-se buscar criar um espírito comunitário para que se possa africanizar as relações educativas, **empretecê-las**. Como afirma o professor, pesquisador e *Taata Dya Nkisi* Tássio Ferreira, “Empretecê as pedagogias é um ato político de reivindicação de programas educacionais que considerem os diferenciais africanos e negrodiaspóricos como possibilidade de diálogo na formação básica oficial brasileira” (FERREIRA, 2021, p. 138).

A realização do curso de Animação coincidiu com uma época muito especial para o terreiro. Duas pessoas estavam vivendo processos de feitura e, logo mais, três pessoas entraram de quarto para dar obrigação de ano. Algumas atividades chamadas de “obrigações” são os momentos de recolhimento para desenvolvimento da vida espiritual. Há, por exemplo, a primeira obrigação para feitura no Candomblé, a obrigação de 1 ano e a de 7 anos.

Nesses momentos especiais, toda a vida da comunidade se voltada para o cuidado das pessoas que estão recolhidas e seus *Òriṣàs*. Afinal,

cada obrigação envolve todo terreiro. Há os que estão envolvidos diretamente, a Mãe de Santo, a Iya Kekeṛê, o Babalossain, que cuida das folhas, a oganlá, responsável pelas cantigas, os alabês que tocam os atabaques, entre outros que participam com suas presenças para a redistribuição do axé (MACHADO, 2013, p. 105).

Desse modo, por vezes, os *Ogans* precisavam sair das aulas para ~~ir~~ tocar. A mãe pequena e a mãe *kota* quase sempre precisavam assumir responsabilidades no Abassá. No fim do turno das aulas, muitas vezes, terminávamos todas/os nas *Muzenzas* ou nos *Ṣirés*.



IMAGEM II: Saída de *Ìyàwó*, dança do *Òriṣà Ṣàngó de Miluajè* (ODONILÉ, 2019, p. 51)

Assim, a comunidade que abrigou o curso foi a principal dinamizadora do processo educativo que deixou de ser um curso que eu “dava” para ser um processo que eu vivia com a comunidade. As 40 horas de formação em animação tornaram-se uma pequeníssima parte de um processo riquíssimo propiciado pela comunidade tradicional de terreiro do Abassá da Deusa *Òṣùn* de Idjemim.

### **3 - Maré-Cheia: A formação oferecida pelo Terreiro**

Durante o processo de criação do curta de animação “Òpára de Òşùn: quando tudo nasce”, frequentemente me convidaram para as *Muzenzas* ou *Şirés*. Eu aceitava os convites no intuito de observar as vestimentas, os gestos, as cores. Não sabia eu que **observar** é um dos primeiros passos na educação do Terreiro.

Uma educação que tem como fundamento a observação, a compreensão da gênese dos acontecimentos, da inter-relação e interdependência de todas as coisas e de todos os saberes. O diálogo pela escuta inclui todas as perguntas, respostas e expectativas. Na comunidade do terreiro, como a percepção é de uma realidade que transcende, os sentidos se alargam, atravessando as fronteiras disciplinares, conceituais, criando um campo semântico ilimitado. (MACHADO, 2013, p. 83)

Observar pressupõe abrir-se ao aprendizado. Desse modo, Tássio Ferreira afirma que “O primeiro e mais difícil exercício metodológico ao se chegar ao Terreiro é silenciar. Observar. Aprender através da dinâmica do lugar” (FERREIRA, 2021, p. 125).

Essa observação, entretanto, não se dá apenas com a visão, como podemos imaginar. Quando estamos em um Terreiro, **todos os sentidos são ativados no processo de aprendizado**. O pesquisador malinês Amadou Hampâté Bâ destaca a importância da percepção total na comunicação africana, envolvendo todos os sentidos.

Assinalemos, entretanto, que, neste nível, os termos “falar” e “escutar” referem-se a realidades muito mais amplas do que as normalmente lhes atribuímos. De fato, diz-se que: “Quando Maa Ngala fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala”. Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual se envolve na totalidade.

Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, 172)

Nesse sentido, eu acompanhava os rituais e festividades enquanto observadora, porém uma observadora que olhava indumentárias, ocupações espaciais e também sentia o coração palpitar no ritmo dos atabaques ou das palmas do *paô*, que começava a reconhecer os cheiros das alfazemas, dos *abôs*, das muitas ervas e incensos, que reconhecia o sabor do dendê, da pipoca, das frutas. Tato, visão, audição, olfato e paladar ativos na integração com o Terreiro. Vivi um processo entre ser uma pessoa interessada na cultura negra e engajada na luta antirracista para tornar-me uma pessoa que se reconhece em meio à religiosidade negra.

Conto isso, pois, a minha experiência pessoal de realizar um filme de animação numa comunidade de Candomblé só pôde ser um processo realizado desde dentro. Eu não pude entrar e sair como uma artista de fora convidada para fazer um filme. Só foi possível realizar

o filme na medida em que eu ia me entendendo como parte do terreiro e o terreiro como parte de mim. Ainda que eu não tenha sido iniciada, fui percebendo minhas histórias, meu corpo e ancestralidade como viventes da cultura do candomblé. De modo que quanto mais eu me sentia parte, mais o trabalho fluía. Sei que “na comunidade religiosa, é a feitura que se constitui e define o pleno acolhimento do indivíduo aos olhos do grupo” (MACHADO, 2013, p. 130), uma **construção do sentimento de pertença**, tão necessário ao fazer pedagógico negrorreferenciado, foi sendo conduzida pela comunidade, nas conversas informais, nas orientações, nos silêncios, no acolhimento.

Viver no terreiro, sendo feita ou não, é estar pronta para construir seus saberes a partir de um novo espaço interno. Um espaço vivo e estimulado para aprender com todos os acontecimentos. A aprendizagem inclui atos celebrativos que estimulam e agregam tudo que dá vida à vida comunitária. [...] É um lançar-se além de si para o encontro de outras vivências, outras leituras e da compreensão de outros códigos experienciais. No Afonjá, vive-se um mundo africano tradicional onde tudo existe em potência. Tudo está para acontecer ou dissipar-se. Vive-se o mundo das possibilidades. (MACHADO, 2013, p. 56)

A observação no processo educativo do Terreiro é acompanhada do silêncio. Para aprender, Machado afirma, “nem precisa dizer nada, é só olhar e escutar. É só ficar perto e escutar muito. Escutar é o melhor que se tem a fazer. Não precisa perguntar nada, porque todo saber chega na hora certa. Aqui ninguém fica ignorante é só ficar perto dos mais velhos” (MACHADO, 2013, p. 120).

**O silêncio é um fundamento** importantíssimo dentro do Terreiro e carrega diversas funções. Marialda Silveira, em seu livro *A Educação pelo silêncio*, apresenta a pesquisa que realizou no “Ilê Axé Ijexá, terreiro de candomblé de origem nagô, filiado, por tradição, à nação Ijexá e situado em Itabuna (BA)” (SILVEIRA, 2004, p.19). Durante sua pesquisa, a autora percebeu que:

quase sempre naturalizado e tomado como conteúdo residual nas comunicações ordinárias, o silêncio raramente tem sido tratado como construtor de significação, principalmente no campo da educação. No caso específico do candomblé, ele não tem chamado a atenção de estudiosos da cultura africano-brasileira. Para o senso comum, silêncio e candomblé não se constitui uma parceria muito harmoniosa e mesmo para o povo-de-santo, ele não é problematizado como uma linguagem que ultrapassa o âmbito da comunicação religiosa, lugar onde o divino também se presentifica (SILVEIRA, 2004, p. 23).

O silêncio, de acordo com a autora, por ora tem uma função simbólica, sagrada, ritualística ligada aos fundamentos de determinados *Òrìṣàs* e à forma de ensino-aprendizagem

que se dá no interior do terreiro. Por vezes, assume função protetora do saber da comunidade, como linguagem de preservação do patrimônio simbólico. E, especialmente nos relatos das crianças, a autora destaca também o silêncio que, muitas vezes, é necessário fora do terreiro (principalmente no espaço escolar) para evitar ataques de racismo religioso.

Recolhidos os dados, busquei ordená-los em três grandes categorias: a) a primeira, que permite perceber o silêncio como um símbolo. Integrando um referencial mítico, o silêncio possibilita uma relação com o saber. Uma relação que aponta para um auto-conhecimento, engendra formas de convivência no grupo e constrói representações acerca das relações educativas processadas no terreiro; b) A segunda categoria, que remete ao silêncio-segredo, na qual tomo a linguagem como forma de construir resistência à preservação do patrimônio simbólico do grupo e produzir saber; c) A terceira categoria que reflete uma das faces que o silêncio constrói, a de ser também apelo a um reconhecimento da cultura africano-brasileira. Trata-se de tomar o silêncio, na sua natureza histórico-social e nas relações que estabelece com o próprio grupo e com o seu exterior, no caso a escola. (SILVEIRA, 2004, p. 53)

Ainda segundo Marialda Silveira, a produção do silêncio como parte da cosmo percepção do Terreiro vincula-se ao pensamento africano.

Como está posto, a produção do silêncio, no sentido de manutenção dos fundamentos e guarda de conteúdos confiados ao outro, da relação de troca dada pelo segredo, remonta à tradição em África. O silêncio se constitui um conteúdo do saber africano. É assim que também podemos afirmar que há um silêncio de matriz africana presente no Ilê Axé Ijexá, construindo o seu currículo. Nessa direção, o termo currículo deve ser traduzido como “seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerada importante para ser transmitida às gerações sucessoras” (Pedra, 1993:32). É assim que as regras de manutenção das relações do grupo, dos princípios de convivência comunitária incluem o silêncio como referencial curricular (SILVEIRA, 2004, p. 129)

Embora a origem seja africana, há uma recriação do silêncio no Brasil dentro das relações aqui estabelecidas. Para Silveira,

Isso me faz afirmar que a linguagem do silêncio, embora se revele como princípio que estrutura relações dentro dessas sociedades desde sua origem africana, em território brasileiro ela se fortaleceu, por causa das contingências históricas a que esteve submetido o povo de santo e se constitui instrumento de defesa dos seus fundamentos. (SILVEIRA, 2004, p. 113)

Além de Silveira, Vanda Machado também aponta para essa origem africana quando diz que “O silêncio é o portal da tradição oral” (MACHADO, 2013, p. 20). Esta categoria também está presente na análise de Hampâté Bâ sobre a oralidade nas sociedades africanas. Expondo sobre a formação do terreiro, o pesquisador afirma que



O aprendiz não deve fazer perguntas. Deve apenas observar com atenção e soprar. Esta é a fase “muda” do aprendizado. [...] No decorrer da fase oral do aprendizado, o Mestre transmitirá gradualmente todos os seus conhecimentos ao discípulo, treinando-o e corrigindo-o até que adquira a mestria. Após uma “cerimônia de liberação”, o novo ferreiro poderá deixar o mestre e instalar a sua própria forja. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 188)

Como já exposto, eu cheguei no Abassá vinda de uma proposta educativa crítica que frisava a importância da pergunta. “Se não sabe, pergunta! se não concorda, questiona!”, eu dizia às/aos estudantes. Embora acredite que minha inserção no espaço tenha sido de forma respeitosa e um tanto silenciosa desde o início, eu me via fazendo perguntas, quase todas ligadas aos elementos de indumentária e cenografia do filme. Sempre me respondiam com muito carinho, mas muitas vezes a resposta era “você faz perguntas muito difíceis”. E não se continuava o assunto. Outras vezes, algo que eu já tinha perguntado, vinham me responder muito tempo depois, quando eu tinha um sonho e lhes contava, por exemplo. Ou seja, depois de alguma experiência espiritual com aquilo. Do mesmo modo, diversos assuntos continuam reservados, dada a minha posição de não iniciada. Pois, conforme Hampâté Bâ,

A educação tradicional [africana], sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida. Por esse motivo o pesquisador europeu ou africanos que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um *conhecimento da língua*. Pois existem coisas que não “se explicam”, mas que se experimentam e se vivem. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 182)

Na experiência de aproximação de Marialda Silveira do Ilê Axé Ijexá, ela afirma que

O interessante é que, mesmo a despeito de toda a integração, as questões de ordem do não-dizer permaneciam e me faziam seduzida pelo silêncio que aí se instalava. A minha condição de não-iniciada marcava resistência à abertura de certos assuntos, imprimia tangenciamentos a temas e respostas monossilábicas para as minhas curiosidades. Daí a decisão por entender a(s) ordem(s) desses não-ditos. E o silêncio tomava corpo. Nascia o olhar para o silêncio-segreto [...]. Eu confirmava as minhas suspeitas de que o silêncio perpassava outros campos, espelhava a marca da história vivida pelo povo-de-santo. Agora, ele tinha a face da resistência. (SILVEIRA, 2004, p. 44)

Às vezes, eu ficava muito confusa se ia conseguir fazer um filme sobre um universo que eu não conhecia, sem poder ter respostas para minhas dúvidas. Todavia, o filme foi realizado, o que significa que todas as informações que eu precisava para fazê-lo me chegaram. Todos os curtas que realizamos possuem elementos que eu não entendo, não sei os

seus fundamentos, sua explicação. Mas me pediram para que eles estivessem. E lá estão. Nas palavras de Silveira,

Assim como a palavra está a serviço de uma transmissão dinâmica, concentrando e transmitindo axé e o poder de ação, o silêncio deixa fluir o axé, possibilita a sua instauração. Nessa dimensão, ele se constitui elemento, substância simbólica sobre a qual e a partir da qual a energia se instala, circunda, tanto a nível do indivíduo, como a nível de grupo [...].

Sob a perspectiva pedagógica, o silêncio é possibilitador da emergência de conteúdos educacionais no processamento das relações intersubjetivas, fornecendo referências para a compreensão da realidade e permitindo o aparecimento de significados à experiência do grupo. (SILVEIRA, 2004, p. 67)

A relação entre escuta, silêncio, hierarquia e aprendizado nos espaços negros, nem sempre é bem compreendida por pesquisadores do campo da educação. Em 2020, circulou na internet o vídeo de um homem branco, pedagogo e praticante de Capoeira que acusava os Mestres Antigos [negros] de promoverem uma educação bancária, baseada na rígida hierarquia e no monopólio do saber. Seu olhar racista para dentro dos espaços negros armou-se da Pedagogia Crítica para acusar as epistemologias negras de ensino-aprendizagens opressoras. O autor do vídeo revelou apenas a sua própria ignorância e não entendimento sobre o espaço que frequentava e o promovia.

Já Vanda Machado, que buscou na vivência do terreiro os elementos estruturantes para uma educação viva no espaço escolar, afirma:

Para os mais novos, é de bom alvitre manter-se atento e pouco perguntar. Escuta-se muito para compreender e aprender a dialogar. De fato, o diálogo acontece de forma parcimoniosa e só vai acontecer com os mais novos no tempo certo, na medida em que estes sejam encaminhados para a compreensão dos códigos mais profundos que fundamentam o pensamento do grupo. (MACHADO, 2013, p. 59)

Assim, a autora afirma o diálogo que é presente e fundamental nos espaços negros, mas é determinado pelo **Tempo**. No Terreiro, o tempo é construído a partir de fundamentos estabelecidos na vivência e relação de cada pessoa com a espiritualidade, o que pode derivar da “senioridade” como estruturante de diversas sociedades africanas. Conforme Oyěwùmí,

A senioridade é a principal categorização social que é imediatamente aparente na língua iorubá. Senioridade é a classificação social das pessoas com base em suas idades cronológicas. A prevalência da categorização etária na língua iorubá é a primeira indicação de que a relatividade etária é o princípio central da organização social. (OYĚWUMÍ, 2021, p. 80)

Uma das entrevistadas de Silveira demonstrou que o silêncio das pessoas não a incomodou, pois “quando a gente, às vezes, quer saber alguma coisa e as pessoas não

respondem, eu vi que aquela pessoa se calou porque não tem condições de falar, não pode. Então a gente tem que esperar a hora certa” (SILVEIRA, 2004, p. 127). E, como sabemos, o tempo possui uma relatividade intrínseca, ele não está parado. Ser mais novo ou velho, ou ter mais ou menos tempo na Casa não é um dado estagnado socialmente como gênero, raça e classe social (principais parâmetros de hierarquização ocidental). A pesquisadora senegalesa Oyèrónkẹ Oyěwùmí aponta que “a senioridade é altamente relacional e situacional, pois ninguém está permanentemente em uma posição de uma idade maior ou menor; tudo depende de quem está presente em qualquer situação” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 83).

O diálogo também é um dos fundamentos da relação entre indivíduos e sociedades africanas tradicionais, de acordo com o pesquisador Hampâté Bâ, o que se observa na existência dos *griots*, artesãos da palavra especializados na mediação da comunicação entre pessoas e comunidades. “Uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os griots são os agentes ativos e naturais nessas conversações” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 195). A pesquisa, o questionamento e a ampliação dos conhecimentos estão presentes na vida de cada “tradicionalista” africano que passou por todos processos de iniciação, incluindo o silêncio e o respeito aos mais velhos na tradição. “Pode-se dizer que o homem que se tornou tradicionalista-doma foi um pesquisador e um indagador durante toda a vida e jamais deixará de sê-lo” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 202).

Quanto à hierarquia no Candomblé, assim como em África, remete a parâmetros diferentes da hierarquia europeia-patriarcal-capitalista. O pesquisador e educador Allan Rosa, ao considerar os espaços negros como fontes epistêmicas para desenvolvimento educacional, aponta como, muitas vezes, nos colocam a questão da hierarquia nos espaços negros. O autor, no entanto, afirma a importância de diferenciar essa reação da hierarquia capitalista.

Se é necessário considerar na nossa cultura, um a um e integrados, os papéis do jogo, do segredo, da ancestralidade, do território, da liberdade, da comunidade, do corpo e da força vital, ainda emergem dúvidas quentes na discussão sobre o poder e a hierarquia em nossas casas, cazuás e terreiros. O que trazem de diferente em relação ao que nos aflige há tempos? Precisamos detalhar como as hierarquias vinculadas ao nosso respeito ao mestre e ao ancestral diferem da hierarquia capitalista. (ROSA, 2019, p. 26-27)

Nesse mesmo sentido, para Machado,

O que se define essencialmente como hierarquia nas comunidades de terreiro tem como fundante o ato de ensinar, a proteção e o cuidado com o outro. Esta é a

distinção que separa a concepção ocidental da superioridade entre pessoas e do jeito solidário de viver. Esta é uma concepção intrusa, entretanto de muita serventia para aqueles que desejam chegar grandes com cargos ou postos nas casas de santo, mesmo as mais antigas. (MACHADO, 2013, p. 91)

Evidentemente, é possível encontrar todos os tipos de relação hierárquica nos terreiros atualmente no Brasil. Mas esses estudos revelam que o fundamento dessa hierarquia é baseada num princípio africano de educação processual:

A educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era educação. No Bafur, até os 42 anos, um homem devia estar na escola da vida e não tinha “direito a palavra” em assembleias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar “ouvindo” e aprofundar o conhecimento que veio recebendo desde sua iniciação, aos 21 anos. Aos 42 anos, supunha-se que já tivesse assimilado e aprofundado os ensinamentos recebidos desde a infância. Adquiria o direito à palavra nas assembleias e tornava-se, por sua vez, um mestre, para devolver à sociedade aquilo que dela havia recebido. Mas isso não o impedia de continuar aprendendo com os mais velhos, se assim o desejasse, e de lhes pedir conselhos [...] Assim, a educação podia durar a vida inteira [...] Após aprender o ofício e seguir a iniciação correspondente, o jovem *nyamakala*-artesão, pronto para voar com suas próprias asas, ia geralmente de cidade em cidade, a fim de aumentar seus conhecimentos aprendendo com novos mestres.”Aquele que não viajou, nada viu”, diz-se. (HAMPÁTÉ BÂ, 2010, p. 200-201)

Além do aspecto educativo e sistematizador da sociedade africana, Tássio Ferreira também destaca o papel da divindade, os *Minkisi*, para estruturação da hierarquia das funções sagradas no interior do Terreiro. “Obviamente que há uma estrutura hierárquica que organiza funções sagradas. É importante dizer que estas pessoas que recebem os conhecidos ‘cargos’ são escolhidas pelo Nkisi. Muitas delas chegam sem saber desempenhar a função, que é aprendida com o tempo” (FERREIRA, 2021, p. 123).

Outro aspecto que observei na relação educativa que vivenciei no Abassá da Deusa Òsùn de Idjemim é a **presença do acaso, dos sonhos e do sagrado no ensino**. Coisas que não me eram ditas, por vezes eram sonhadas ou surgiam no pensamento como voz ou imagens. Os relatos de sonho possuem importância no diálogo e na relação da comunidade. Outras vezes, alguma pessoa do Terreiro me contava um sonho como forma de ensinar algum conteúdo, a explicação estava no sonho. Outras ainda, eu presenciava algo que eu não entendia e a compreensão vinha através de um sonho. Ailton Krenak comenta sobre a potência educativa da “instituição sonho não como uma experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia” (KRENAK, 2020, p. 52). Segundo ele,

Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao

sentido prático da vida. Porém, também pode encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades. [...] a referência a essa instituição do sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas. (KRENAK, 2020, p. 52-53)

Tássio Ferreira afirma que no Terreiro “a ensinagem passa também pelo operador do **acaso**, ancorada no fundamento do modo integral” (FERREIRA, 2021, p. 48). A partir dessa perspectiva, o autor estruturou um dos fundamentos da “Pedagogia da Circularidade”: o sagrado.

Por fim, trago aqui o operador do **sagrado**, este sustentado pelo fundamento do modo ancestral. Este operador traz conhecimentos através da força ancestral, do sopro no ouvido de alguma informação que o *Nkisi* dá, no arpejo da pele que deixa uma mensagem, naquilo que se vê nas dependências do terreiro, mas que não se pode explicar, nos sonhos reveladores que trazem músicas, rezas. É um conhecimento imaterial, em muitos casos não havendo correspondência para o código linguístico que utilizamos. É um conhecimento que ajuda a entender os fundamentos apresentados. Talvez sozinho ele não faça muito sentido, necessitando da mediação do/a sacerdote para que o aprendizado decorrente dali, seja ressignificado. (FERREIRA, 2021, p. 49)

Todos os aspectos aqui reunidos participaram do “*currículo*” e da “*metodologia de ensino*” que o Abassá ofereceu para a minha formação enquanto diretora de um curta realizado no Terreiro. Uma formação riquíssima, como uma maré cheia, que me transformou enquanto pesquisadora, educadora, militante e ser humano. Assim como Machado, posso constatar que

A cultura ali vivenciada fora herdada e transmitida numa cadeia viva e plena de sabedoria. Sabedoria que era evidenciada no conhecimento que crianças, jovens e adultos possuíam pela própria natureza da comunidade. Conhecimentos que emergiam da evidência cultural existente no entrelaçamento dos fenômenos de todos os mundos vividos no terreiro, incluindo a influência da sociedade quase sempre adversa. (MACHADO, 2013, p. 82)

Após essa riquíssima formação, lançamos o curta “Òpára de Òsùn: quando tudo nasce” no dia 11 de março de 2018. Ainda sem entender bem, voltei ao Rio de Janeiro e iniciei meus estudos do doutorado, cuja seleção realizei no ano anterior.

**4 - Pérolas: Curso de Extensão “ÌTÀN: contando histórias de Òrìṣàs com cinema de animação” - Porto Seguro - BA (2019)**

Contando com o acúmulo de experiências na realização do curta “Òpára de Òşùn: quando tudo nasce”, já como professora da UFSB, busquei superar os limites apontados durante a realização do primeiro curso no Terreiro através de uma nova proposta de conteúdo e metodologia. Outro diferencial era a realização do curso em um território muito distante do Abassá. Busquei, então, incluir alguns aspectos da vida comunitária do Terreiro que contribuíram na minha formação inicial - o que não significou, de modo algum, tentar recriar as relações e ritualidades do terreiro! Além disso, a *Ìyá Kékeré Òdòmíróòsódún* (Alzení Tomáz) participou da organização do curso, bem como ofereceu uma inspiradora aula on-line em parceria com o Pajé Jagurissá Pankararu Opará (Washington Tenório) sobre a cosmopercepção dos povos tradicionais de terreiro e indígenas.

O cartaz é dividido em duas partes principais. À esquerda, há uma faixa vertical que simula uma fita de filme, com sete quadros contendo desenhos de linha de um orixá. À direita, o fundo é amarelo com uma fita de filme decorativa. O título 'ÌTÀN: CONTANDO HISTÓRIAS DE ORIXÁS COM CINEMA DE ANIMAÇÃO' está no topo. Abaixo dele, o conteúdo do curso é listado em tópicos, incluindo técnicas de animação, contagem de histórias, design de personagens e construção de bonecos. Informações sobre datas, local e inscrições também estão presentes, juntamente com logos de parceiros e um QR code.

**ÌTÀN:  
CONTANDO HISTÓRIAS  
DE ORIXÁS COM  
CINEMA DE ANIMAÇÃO**

**Conteúdo:**

- **Técnicas de Animação (2D- Desenho Animado, Stop Motion, Pixilation, Recortes e Objetos)**  
Professora Pamela Peregrino
- **Contando Histórias de Orixás**  
Alzení Tomáz (Odòmíróòsódún), *Ìyá Kékeré do Abassá da Deusa Òşùn de Iajemim*
- **Design de Personagens**  
Professora Annaline Curado
- **Construção de Bonecos**  
Professora Dira Fernandes
- **Roteiro**  
Professor Richard Santos

\* Não é necessário ter conhecimentos prévios de Desenho e/ou de Animação.

**Início: 18/11**  
**Término: 29/11**  
**Segunda a Sexta-feira**  
**Das 8h30 às 12h**

**Local: ABAYOMI Casa de Cultura**  
**Rua do Contorno, 2001**  
**Cambola, Porto Seguro - BA**  
**INSCRIÇÕES ATÉ 14/11:**  
**<http://forms.gle/d7BtkayhYGGJ7Yfc7>**

CONTATO: [itan.claudio@gmail.com](mailto:itan.claudio@gmail.com)

**Realização:**

PROSIS  
Pó-Graduação em Sustentabilidade e Integração Social

UFSB

abayomi  
Casa de Cultura

IMAGEM III: Cartaz do curso “Ìtàn: contando histórias de Orixás com cinema de animação”



IMAGEM IV: Aula da *Ìyá Kékeré Alzení Tomáz* e do *Pajé Jagurissá* (on-line) no dia 20 de novembro de 2020, na *Abayomi Casa de Cultura*. Porto Seguro - BA

Esta formação acumula as vivências das etapas anteriores e dos estudos ao longo do doutorado. Desse modo, com intenção de conectar este curso à aprendizagem do Terreiro (apesar da grande distância física com o Abassá), criamos uma dinâmica que incluía buscar construir **um acolhimento**, tomar café juntas e juntos, ter contação de *Ìtans* todos os 10 dias de curso, buscando respeitar o dia de cada *Òrìsàs*, cantar músicas e ir aos poucos adentrando ao rico campo de saberes e métodos negrodiásporicos. O café da manhã era com batata doce, banana cozida, aipim... que nós mesmos cozinhávamos no local - quem chegava mais cedo ia se animando na cozinha e as conversas iam rolando. A ideia era que o curso oferecesse uma vivência que acolhesse a todas/os/es com amor, que demonstrasse amor em todos os detalhes, nas pastas organizadas para cada um/uma, nos materiais disponibilizados, no café quentinho, nas trocas e conversas. Daí um dos princípios da educação nos espaços negros (que muitas vezes é renunciado na educação formal eurocêntrica): **o afeto**. Um processo de ensino-aprendizagem através do amor, como as pérolas, o mais rico tesouro dos mares, que *Yemonjá* oferece aos seus filhos.

Ferreira destaca a importância da **cozinha na construção afetiva e pedagógica** do Terreiro de Candomblé:

No *Unzó ia Kisimbi*, a cozinha - como abordarei adiante [Caminho de Nkosi] - é um espaço onde estas conversas, e integralização entre mais velhos e mais novos, acontece com fluidez. Nossas refeições são feitas de modo coletivo, com a presença de toda a comunidade reunida. Verdadeiras aulas se instalam sem uma intencionalidade, sem uma programação como parte do ritual ou função pela qual estamos imbuídos naquele dia. (FERREIRA, 2021, p. 48-49)

A cozinha funciona como o coração do terreiro - uma das maiores salas de aula do Terreiro-escola (FERREIRA, 2021, p. 85)

Durante aquela multiplicidade de atividades na varanda da cozinha, conversamos

sobre tudo: política, arte, história, atualidades, “causos de axé”, problemas pessoais, e, além disto, sempre trago algum ensinamento sobre o *Nkisi* homenageado naquela função específica.

Tudo acontece ali na cozinha. As mulheres se reúnem, ensinam, aprendem o cotidiano, os alimentos são preparados e divididos de modo igual para toda comunidade. Conexões, chegadas de pessoas, visitantes, todo o material utilizado nos rituais, tudo por ali passa. Este cozinha além de uma oficina, é um espaço de criação, um ateliê, ou um espaço apenas para a manipulação de alimentos - a grande encruzilhada. (FERREIRA, 2021, p. 87)

Desse modo, a escolha de produzir e realizar o café da manhã, como parte da dinâmica do curso, foi muito acertada e funcionou como esse espaço descrito por Ferreira: um lugar de troca, de conhecimento, de conexão entre as pessoas. Sabemos que a alimentação é um fator bastante significativo na memória afetiva de todas/os que frequentam terreiros de Candomblé. Muitas pessoas me contam que quando eram crianças amavam ir aos Terreiros e comer bem. Mesmo os adultos sempre esperam a hora da alimentação como um momento de fartura e confraternização. Nunca fui a um terreiro e saí sem tomar um cafezinho, comer um pão, uma fruta ou mesmo almoçar e jantar. Sempre atentas/os ao que cada um/a pode ou não comer, minhas escolhas alimentícias, inclusive, nunca foram um problema nesses espaços, que sempre as aceitaram e se esforçaram para me oferecer algo. Essa relação com a alimentação é muito característica não só dos terreiros, mas das famílias negras brasileiras. Por mais humilde que seja a família, uma visita sempre será bem recebida e irá se alimentar com o melhor que houver naquele momento. Essa relação pode ser vista de modo muito emocionante no curta-metragem “Fartura” (Direção de Yasmin Thayná, Produção de Juliana Nascimento, 2019) que apresenta a comida como elemento simbólico, construtor de relações de afeto nas periferias.

No conteúdo de animação, eu parti do percurso proposto no projeto “Anima Escola” - História do Cinema de Animação, princípios básicos da produção de movimentos, nuances do movimento, análise de filmes de animação e produção em algumas técnicas tradicionais: 2D, massinha, objetos, pixilation e animação de bonecos. Porém, em História da Animação inclui informações sobre os pioneiros na animação africana, como Jean Michael Kibushi e Moustapha Alassane, e animadoras/es negras/os brasileiras/os<sup>4</sup>. Ao longo das aulas, também inclui muito mais exemplos de realizações negras e indígenas. A **contaço de Itàns**, durante os encontros, estimulou a turma a criar suas próprias animações, bonecos e imagens dentro do

---

<sup>4</sup> Sobre eles ver o **Caminho Nzara Tempo - Cinema Negro de Animação: legado histórico e potencial ancestral**



universo da cosmo percepção negro-indígena. As/os participantes que tinham vivência em terreiros (inclusive três participantes que eram feitas no Candomblé) foram estimulados/as a contar *Ìtâns* e compartilhar os saberes que desejassem.



IMAGEM V: Saberes compartilhados por Verônica Eulália

Os exercícios eram sempre livres e cada um podia escolher o que abordar, mas podemos perceber um aumento gradativo das imagens e conteúdos negros em suas produções. Além disso, alguns/algumas participantes me procuraram ao longo do curso contando ideias que estavam tendo para realizar curtas com histórias de *Òrìṣàs*. Ao final do curso, solicitamos uma avaliação voluntária pelo *Google* Formulários, da qual recebemos 10 respostas.

Nessa turma, formada por cerca de 20 pessoas, contamos com grande diversidade de público: pessoas de Terreiro, pessoas cis, trans e não-binárias, educadoras/es, estudantes, jovens, adultos, mães, pessoas negras e pessoas brancas. Esse encontro diverso e acolhedor fortaleceu muito as práticas e discursos do curso. Ao mesmo tempo em que falávamos, nos conhecíamos e praticávamos o acolhimento. Certamente, não deixei de observar pequenos conflitos no interior da turma, principalmente por questões raciais que eram colocadas, mas não de forma completamente explícita que gerasse algum incômodo, como é típico de todos ambientes interracialis que já vivenciei. Essa questão, inclusive, apareceu em algumas das avaliações apresentadas. De fato, a educação antirracista interracial é um tema complexo que já foi elaborado e desenvolvido por diversas pessoas, em especial do Movimento Negro,

como nos apresenta o pesquisador Ivan Costa Lima em suas pesquisa de mestrado e doutorado.

Assim, temos, em 1978, a Pedagogia Interétnica do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em Salvador, objeto deste livro. [...] Em 1986, a Pedagogia Multirracial desenvolvida por Maria José Lopes, no Rio de Janeiro, que utiliza como referência a PI [...]. Em 2000 temos a proposta desenvolvida em Santa Catarina, pelo Programa de Educação do Núcleo de Estudos Negros (NEN), intitulada Pedagogia Multirracial e Popular. (LIMA, 2017, p. 46-48)

Quando pensamos uma proposta educacional antirracista para o ensino formal (escola ou universidade), necessariamente precisamos pensar uma proposta multirracial, pois os sujeitos desses espaços provém de diversas origens raciais - sendo que, assim como a maioria da população brasileira, a maioria dos estudantes, sobretudo na escola pública, são negros. Do mesmo modo, percebo que ainda se faz necessário consolidar a relação multirracial nos cursos de formação em animação, de modo a não repetir práticas e relações racistas em seu interior. Para Tássio Ferreira, sua proposta da "Pedagogia da Circularidade" não apresenta

[...] um programa fechado, restrito apenas a estudantes negros/as. A Pedagogia da Circularidade, assim como as demais pedagogias negrodiaspóricas aqui apontadas, não propõem um binarismo entre o horizonte eurocêntrico e africanos - pelo contrário. A cultura negra, estando no lugar da encruzilhada, possibilita que seu discurso seja amplificado por três vozes que falam e compõem o discurso afrodiáspórico: a) a fala da própria pessoa negra em sua essência; b) a fala oriunda de sua ancestralidade; c) a fala atravessada pela influência do colonizador no processo de construção identitária. Portanto, o discurso nunca pode ser binário, porque esta perspectiva não condiz com a cosmovisão africana e negrodiaspórica. As Pedagogias, Pretagogias, Pedagogias da Circularidade, Pedagogias da Tradição, protagonizam um cenário educacional plural, transdisciplinar e antirracista. (FERREIRA, 2021, p. 139)

Aza Njeri, ao considerar propostas educativas para a escola pública, demonstra como a educação antirracista alcança crianças negras e não-negras. Segundo ela,

[...] uma educação antirracista e emancipadora deve preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo a sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano, pois ele é o alvo principal deste monstro [o racismo] e não pode ser alienado em relação a este fato. E, as crianças não-negras que acessarão essa educação, compreenderão que o mundo não gira em torno de si, seus valores e culturas, fazendo com que cresçam com mais empatia, menos racistas e conscientes de seu papel no mundo. (NJERI, 2019, p. 7)

Percebo, então, que a forma e conteúdo do curso viabilizam essa autoproteção dos sujeitos negros ao mesmo tempo em que descentralizava a narrativa das pessoas brancas.

Ainda assim, ferramentas de combate a possíveis opressões (de raça, gênero, classe social e outras) se fazem sempre necessárias, pois elas continuam acontecendo em todos os ambientes, a despeito de suas propostas pedagógicas, políticas e religiosas.

Através dos diversos cursos e oficinas que ministrei durante a elaboração desta tese, venho constatando que turmas exclusivas de negras/os geram uma dinâmica mais fluida de acolhimento e debate. Além disso, há também a necessidade urgente de formação profissional para negras/os no campo da animação, já que queremos mais produções com narrativas e protagonismo negro. Esta estratégia começou a ser concretizada em 2021 através do primeiro curso “ANIMA UBUNTU formação em animação negra” organizado pelo Núcleo Baiano de Animação em Stop Motion (NUBAS), com recursos da Lei Aldir Blanc, sob coordenação de Jamile Coelho e Cíntia Maria.

Quanto ao nosso curso “ÌTÀN: contando histórias de Òrìṣàs com cinema de animação”, percebo que, ao nos basearmos em conteúdos negros, com metodologias negras e com maioria das/os educadores negras/os ou indígena, abrimos um campo de fortalecimento interno das narrativas e vivências negras. Foram pérolas que adornam a mãe *Yemojá* e que ela oferece às/aos suas/seus filhas/os.

Quase não tivemos evasão, apesar de sua carga horária tão intensa! Ao final do curso, a turma se dividiu em dois grupos e realizaram uma animação em cada grupo. No último dia de aula, saímos com o pedido de ter mais aulas de aprofundamento, principalmente para finalização dos bonecos de papel machê (coordenado por Valdéria Souza), mas também aulas de desenho e desenho digital (com Annaline Curado) e de aquarela (comigo). Marcamos as novas datas e realizamos novos encontros, o que foi muito bom para consolidar laços e conversarmos sobre os próximos passos.

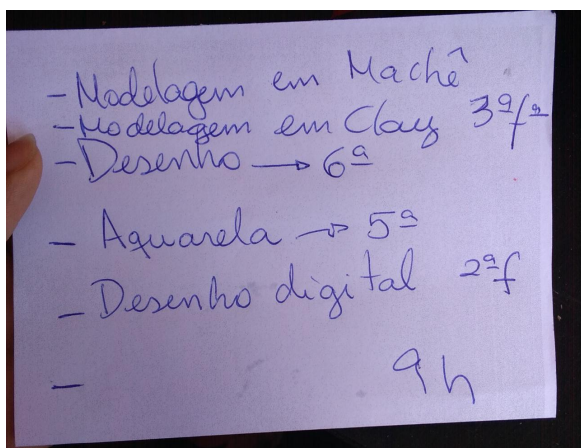




IMAGEM VI: Encontros extras do curso “Ìtàn”. Nas fotos: Annaline Curado, Natália Fróes, Erlane Rosa, Yuri Kevin, Valdéria de Souza, Filip Couto, Athene Viana e eu, Pâmela Peregrino.

Após a realização do curso, iniciamos a produção do curta, montando a equipe com os participantes que tinham interesse e disponibilidade: Erlane Rosa, Natália Froes, João Victor Mendes, Marcelo Neves, Yuri Kevin, Valdéria Souza, Marcos Fernandes e Profa. Annaline Curado. Iniciamos pela leitura do roteiro que eu havia escrito em 2018 e logo avaliamos a

impossibilidade de realizá-lo, por ser muito longo (uma animação de cerca de 20 minutos). E, em conversa com Alzení, criamos um novo roteiro, com uma estrutura narrativa mais próxima esteticamente do roteiro da “Òpárá de Òṣùn...” (*Storyboard* - Anexo 4).

Modelamos os personagens e começamos a produzir a cenografia. As tardes no ateliê eram de grande animação com MAROON ao violão ou teclado, compondo as músicas e as ensinando para Natália Fróes, João Victor Mendes e Yuri Kevin, que faziam as vozes de algumas das personagens.



Imagem VII: Criação das músicas com MAROON, João Victor Mendes, Natália Fróes e Yuri Kevin

Porém, em março de 2020 as atividades acadêmicas foram suspensas devido à Pandemia de Covid-19. Depois de um período de suspensão completa das atividades, adaptamos o projeto para realização de um curta de animação de desenhos “Oríki”, que pode ser realizado respeitando as determinações de afastamento social. Demos prosseguimento à realização do curta sobre *Osanyin* através da ida à Água Branca em fevereiro de 2021, onde a equipe pôde compartilhar os cuidados da quarentena, residindo numa mesma casa como uma família.

## **5 - Maré de Tempestade: processo pedagógico em Pandemia - Porto Seguro-BA**

Em meio à Pandemia de Covid-19, em completo isolamento social, realizamos o curta “Oríki”. Para o curta, realizamos novo roteiro, *storyboard* e desenhos de personagens, nova música e cerca de 12 desenhos para cada segundo de animação (que possui 6 minutos). Desde o início da perturbadora Pandemia, eu comecei a ter sonhos com fundo preto e riscos coloridos e essa estética foi escolhida para o filme. É interessante apontar que esta proposta estética foi citada por Carolinne Moraes em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Segundo a autora,

Outra grande referência para esse projeto é o filme *Oriki* (2020), de Pâmela Peregrino, lançado em 2020 pela UFSB/Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, que fala sobre os Orixás, a morte, cura e a pandemia. Foi esse filme que me fez repensar o fundo branco e optar por um fundo preto para *Traços*. O filme também utiliza o esquema de linhas e formas animadas e foi uma das maiores descobertas que fiz durante o processo de escrita e realização desse trabalho. Por conversar com religiões de matrizes africanas, ele também me trouxe um importante ponto estético-cultural que resgatei no desenvolvimento de meus desenhos. Um exemplo foi a utilização de Oxum para representar a primeira expressão da beleza dentro da narrativa. (MORAES, 2021. 49-50)

Outros sonhos compuseram o curta, ressaltando o aprendizado pelo sagrado e pelo acaso que Ferreira (2021) nos fala. Enquanto na experiência anterior eu nem sempre dava atenção aos sonhos e alguns deles se repetiam até eu considerar a inserção no curta, nessa experiência eu me abri aos sonhos (de toda equipe) para construir a imagética do filme e nos cuidar durante o processo.

Todos os ensaios, reuniões e encontros foram on-lines. Realizamos a gravação das vozes com recursos tecnológicos dos próprios participantes, pois não poderíamos entrar em estúdio naquele momento.

Nem um abraço, nem um olhar de frente, só a voz artificial vinda das caixinhas de som e fones de ouvido. Não foi fácil. Nunca é. Mas a realização do filme também nos fortaleceu para seguir vivendo, em meio ao caos. As ensinagens tiveram que se dar por meio virtual, sempre buscando manter a afetividade, o acolhimento e o fortalecimento de cada um/uma.

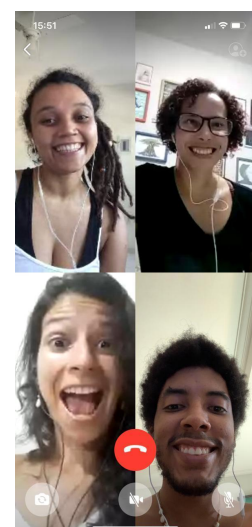




IMAGEM VIII: Reuniões e orientações on-line, 2020. Nas fotos: Desenho de *Omolu* da Profa. Annaline Curado; Print de Tela com Pâmela Peregrino, Erlane Rosa, Annaline Curado e Yuri Kevin; Print de tela com Domênica Rodrigues, Marcelo MAROON e Pâmela Peregrino, 2020.

A orientação do Abassá da Deusa Òṣùn de Idjemim se deu também de forma virtual, com conversas com a *Ìyá Kékeré Alzení Tomáz* que cuidou de cada detalhe do desenho dos *Òriṣàs* realizado pela professora Annaline Curado e da pronúncia das palavras em Yorubá e Bantu.



IMAGEM IX: *Omolu*, de Annaline Curado para o curta “Oriki”

Domênica Rodrigues nos presenteou com lindos encontros de **Escrevivências**, nos quais pudemos saborear, digerir e registrar o que estava nos acontecendo. Desses encontros, destaco mais um aspecto da educação negrorreferenciada que estamos construindo na

realização dos nossos curtas: a necessidade de escrever como processo de vida, de refletir e registrar nossas vivências como autocuidado e afeto. A Escrevivência nos empodera a pensar a potência de nossas escritas enquanto sujeitos negros. Segundo a doutora e escritora Conceição Evaristo, autora do conceito/metodologia, a partir da ideia de Escrevivências,

[...] as pessoas passaram também a acreditar que suas histórias faziam sentido. E nós também vimos muito nas oficinas. Pessoas percebendo que as suas histórias não eram algo para jogar fora (...). Então, acredito que hoje há um movimento de se pensar que nós podemos, inclusive, ser musas da nossa própria história. O que gera uma diversidade de criação muito grande. A vida está aí para a gente também escrever. (EVARISTO, 2020, web)

Para Evaristo, a Escrevivência se apresenta como uma escrita entrelaçada ao “viver” e ao “se ver”, especialmente das mulheres negras. O conceito surgiu da análise de Evaristo ao pensar que “em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um ‘corpo-mulher-negra em vivência’ e que por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (EVARISTO, 2009, p. 18). A Escrevivência torna-se, assim, um ato de inversão da lógica da casa grande, quando mulheres negras contavam histórias para os senhores dormirem.

Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (EVARISTO, 2020, web)

Desse modo, é importante destacar o papel político que a autora apresenta, afinal o objetivo da Escrevivência

É incomodar. É jogar no rosto da casa-grande o que é que nos foi feito e, inclusive, marcar esse presente que ainda tem essa marca do passado, se você pensa na condição em que se encontra a grande maioria da coletividade negra brasileira, e não só a brasileira como a diaspórica. Basta a gente olhar o que acontece com o negro nos Estados Unidos para ter certeza que não é só no Brasil. Tem aí uma escrita ou uma proposta de escrita – e eu torno a afirmar que não é só no campo literário –, uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. E no campo da literatura é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética



possível. Você brinca com as palavras para dar um soco no estômago ou no rosto de quem não gostaria de ver determinadas temáticas ou de ver determinadas realidades transformadas em ficções. (EVARISTO, 2020, web)

Nesse sentido, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO apud ALEXANDRE, 2007, p. 21).

Na nossa experiência, Domênica Rodrigues nos conduziu a aflorar sentimentos, sensações e saberes que vínhamos construindo na produção de uma animação em quarentena. A partir de trabalho corporal, leitura de poesias, escuta de músicas e visualização de imagens, pudemos registrar (com desenhos e textos) nossas percepções e sentimentos do que acontecia conosco e com o contexto histórico que estamos vivendo atravessado pela Pandemia e pelo racismo. Mais uma vez, o **processo educativo mergulhado nas múltiplas sensorialidades**, que também experimentamos na vivência do Terreiro de Candomblé.



IMAGEM X: Encontro de Escrevivência, conduzido por Domênica Rodrigues (no centro superior). No print: Pâmela Peregrino, Domênica Rodrigues, Annaline Curado, Valdéria Souza e Marcelo MAROON.

## **6 - Alto Mar: mergulho em águas profundas para produção do curta Ewé de Osanyin em Água Branca - AL**

A experiência de realização do curta “Ewé de Òsányìn (...)” foi como um mergulho em alto-mar. Um mergulho profundo em nós mesmas/os a partir das vivências que envolveram: candomblé, aldeias indígenas, quilombos, ebós, cachoeiras, pisadas verdes, iluminação, estúdio, confecção de bonecos, figurino, conhecimento de ervas e animais,

sonhos, muitos sonhos, visões, contato com Caboclos, Erês, Encantados e *Òrìṣàs*, calafrios, vacinas, estradas, capoeira, música, processos espirituais, filmes, o Rio Opará (São Francisco), cachimbos e cachaças, câmeras, chás, lentes, mais sonhos, arames, muito arame, solda, banhos de ervas, gesso, papel, pedra, tesoura, desenho, desenha de novo, mais sonhos e ervas.

Vanda Machado entende o ato de “ensinar” como o ato de “**em-sinar**”, ou seja, colocar o outro na nossa sina, no nosso destino, no nosso odu

[...] numa perspectiva de em-sinar colocando o que ensina e o aprendente na mesma condição de desvelamento de caminhos de autonomia e solidariedade. Neste caso, considera-se a sina, ou o caminho, não como uma predição fatalista. Trata-se de fazer emergir todas as possibilidades criadoras que podem ser alcançadas pelo sujeito na sua condição de aprendente e ensinante”. (MACHADO, 2013, p. 18-19)

Desse modo, todas/os nós da equipe estivemos imbricadas/os umas/uns com as/os outras/os, compartilhamos nossos caminhos, nossas sinas. Em-sinamos.

Assim que chegamos, nossa primeira tarefa foi esvaziar a área destinada ao ateliê. Alzení Tomáz, como filha de *Òsányin*, guarda uma grande quantidade de ervas para produção de óleos, remédios, banhos... Estávamos lá para fazer um filme sobre o *Òrìṣà* das folhas, *Òsányin*, e quando menos esperávamos estávamos lidando com suas ervas e ouvindo os ensinamentos da *Ìyá Kékeré Alzení*.



IMAGEM XI: Organização das ervas para montagem do ateliê na casa da *Ìyá Kékeré Alzení Tomáz*

Essa experiência inicial marcou todo o processo do filme, de tal modo que nenhuma das cenas que compuseram o curta pôde ser realizada sem uma experiência concreta que antecederesse sua realização. A **aprendizagem pela experiência** estabeleceu-se como mais um forte elemento da relação pedagógica que vivenciamos. Para Tássio Ferreira, no Terreiro de Candomblé “a experiência conduz o processo de ensinagem e dela decorre o aprendizado” (FERREIRA, 2021, p. 77). Essa perspectiva se diferencia da escola ocidental e se conecta ao processo pedagógico da África tradicional. “As ensinagens negrodiaspóricas estão para além de um conjunto de conteúdos negrorreferenciados - dão lugar a uma cosmovisão do ensino, problematizando a estrutura escolar oficializada em detrimento de um pensamento circular africano, que considera a experiência como potencializadora da formação” (FERREIRA, 2021, p. 44).

Hampâté Bâ apresenta que, na África Tradicional, “o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança” (MACHADO, 2013, p. 18-19). Do mesmo modo, Lopes e Simas afirmam que

O ensinamento tradicional deve estar unido à experiência e integrado à vida, até porque há coisas que não podem ser explicadas, apenas experimentadas e vividas. As atividades humanas contêm sempre um caráter sagrado ou oculto, principalmente as que consistem em atuar sobre a matéria e transformá-la, já que cada coisa é um ser vivo. [...]O que se aprende nas escolas, por mais útil e importante que seja, nem sempre é vivido, porém o conhecimento herdado encarna-se em todo o ser. Ninguém, todavia, se torna sábio sem sair de casa. Aquele que viaja descobre e adquire novas informações, registra as diferenças e as semelhanças, e assim alarga o âmbito de sua compreensão. (LOPES; SIMAS, 2021, p. 46)

Boa parte da equipe já havia vivenciado alguma experiência de animação nos projetos anteriores, de modo que os conteúdos de animação foram revistos na própria realização do curta e assistindo filmes de animação, reforçando a potência do **aprendizado pela experiência**. O estudante MAROON, inclusive, realizou um curta próprio (“Igbá”, 2021) a partir dos aprendizados acumulados no processo. Segundo Hampâté Bâ,

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 189).

Maria Balbina dos Santos, ao estudar as práticas educativas na escola da Comunidade de Terreiro do Campo Bantu-Indígena Caxuté, em Cajaíba, distrito de Maricoabo, Valença, Bahia, conclui que

[...] na Pedagogia do Terreiro se alfabetiza fazendo costura, catando marisco, fazendo artesanato, catando dendê, fazendo pipoca de Kavungo, plantando milho, fazendo indumentária, fazendo máscaras, vendendo peixe, tangendo gado, tecendo rede, pintando, dançando e brincando, girando saberes sobre culinária, utilizando a experiência de diversos sujeitos da comunidade. (SANTOS, 2019, p. 35)



Imagem XII: A coreógrafa e estudante de artes Natália Fróes aprendendo a fazer óleo vegetal com Alzení Tomaz e Celina Santana

Silveira também observou a importância da aprendizagem pela experiência nas entrevistas que realizou no Ilê Axé Ijexá. Ao analisar uma das entrevistas, a autora pontua:

Esse fragmento retoma uma importante questão inserida na pedagogia do candomblé, a de que o conhecimento tem uma dimensão experiencial. Isso me faz lembrar um dizer muito comum do povo-de-santo, que a Iabassé do Ilê Axé Ijexá tão bem traduz: ‘Quem quiser saber como são as coisas daqui que venha viver com a gente todo dia’ (SILVEIRA, 2004, p. 120).

A experiência acontece a partir de uma postura do aprendente: querer aprender com aquela experiência, de estar atenta/o, observando e ouvindo.

No entrelaçamento linguagem/educação essas questões deixam evidenciar a concepção de relações educativas que detêm os membros do terreiro. A de que conteúdos interiorizados como valor são aqueles experienciados, vividos. Somente

**quem se deixa ensinar pode efetivamente fazê-lo.** Promovendo a relação com o silêncio, deixar-se ensinar tem vinculação direta com a atitude de escuta. Somente quem aprende o silêncio, na sua dimensão constituidora do ser, pode ensiná-lo. Daí, a experiência do silêncio, no Ilê Axé Ijexá, transformar-se em uma pedagogia da existência. (SILVEIRA, 2004, p. 86, grifo meu)

Daí temos mais um aspecto do processo pedagógico afrocentrado: **deixar-se ensinar**. Ou, como diz a Mestra Aurinda do Prato: “Se eu quero tocar, aprender a tocar, eu tenho de ter interesse em aprender a tocar! Se não, não aprendo!”<sup>5</sup>.

Durante o processo, ouvimos da espiritualidade a necessidade de realizarmos as “Pisadas Verdes”. Apesar da apreensão se concluirmos o filme a tempo, incluímos em nosso cotidiano a realização de caminhadas pela mata. A experiência era sempre extremamente prazerosa: caminhar no verde, banhos de cachoeira. No caminho, Alzení Tomáz e Celina Santana iam reconhecendo e nos mostrando ervas e árvores. Esses momentos propiciavam o cuidado com nossa subjetividade, o fortalecimento do corpo e da mente. Olhando as plantas, os cipós, as pinturas rupestres, o correr da água também aprendemos como representá-los no nosso filme em sua vida e potência. Do mesmo modo, para Alexandre,

Makota Valdina Pinto ao expor sobre a dança negra, mais especificamente sobre o uso das danças dos Orixás na cena artística, menciona a importância dos elementos da natureza para o corpo do dançarino e do ator e aconselha:  
“Vá observar a cachoeira, o rio, as ondas do mar e vá aprender a dança olhando. Vá para um lugar onde você possa ver o céu e vai dançar com as estrelas, com os astros, com o arco-íris, com as nuvens.. [...] Vai para o mato. É a natureza que nos move, é ela que nos ensina. (ALEXANDRE, 2017, p. 41)

Assim foi possível nos abrir a cosmopercepção dos povos tradicionais e perceber como todos elementos da natureza estão conectados (inclusive o humano), tudo está vivo. Representar essa conexão após experienciá-la é completamente diferente de representar algo que nos contaram. Querer aprender e estar aberto ao aprendizado é necessário ao aprendizado pela experiência.

---

<sup>5</sup> Conheci esta citação oralmente através da professora Annaline Curado. Posteriormente encontrei a citação no artigo: DÖRING, Katharina. “Umbigada, encanto e samba no pé – o feminino na roda”. Interfaces Científicas - Humanas e Sociais, V. 4, Edição Especial, nov. 2015, p. 17.



IMAGEM XIII: “Pisadas Verdes”

Além desse aspecto experiencial, as “Pisadas Verdes” também expressaram a **conexão com a natureza** do pensamento africano e negrodiaspórico. Segundo Vanda Machado, “o pensamento africano se caracteriza pela ideia do corpo comprometido com os fenômenos da natureza. Nessa perspectiva, nos colocamos na relação com as energias da natureza do cosmo de modo a vivenciá-las também no próprio corpo” (MACHADO, 2013, p. 109).

Ao longo da produção, estivemos em territórios indígenas, quilombolas, Terreiros de Candomblé, de Umbanda, em serras, pedreiras, rios, matas secas e verdes, constituindo nosso acervo de imagens, cores, formas, sonoridades e movimentos.





IMAGEM XIV: Espaços de aprendizados da equipe. Aldeia Truká Tupan; Quilombo da Serra das Viúvas; Território Sagrado Pankararé na Ciência do Amaro; Quilombo d’Oiti

Como afirmei acima, as “pisadas verdes” foram uma recomendação da espiritualidade. Muitos outros ensinamentos vieram por meio dos ensinamentos sagrados em falas de Caboclos, Erês e de sonhos com Òrișàs. Daí retomo o aspecto apresentado por Tássio Ferreira na “Pedagogia da Circularidade”, mencionado no tópico anterior: “o operador do sagrado” (FERREIRA, 2021, p. 49). Exatamente como o autor afirma, vivenciamos a aquisição de “conhecimentos através da força ancestral, do sopro no ouvido de alguma informação que o Nkisi dá, no arpejo da pele que deixa uma mensagem, naquilo que se vê nas dependências do terreiro, mas que não se pode explicar, nos sonhos reveladores que trazem músicas, rezas” (FERREIRA, 2021, p. 49).

A partir de todas vivências anteriores, e pelo contato profundo e intenso com integrantes do Abassá, colocamos esse operador de ensinagens no centro do processo, enriquecendo a narrativa, incluindo personagens, estéticas, cores, músicas a partir dos ensinamentos vindos pela força sagrada. Assim como Tássio apresenta, a presença da *Ìyá Kékeré* e *Ìyá Kota* foi fundamental nesse processo, uma vez que “talvez sozinho ele não faça muito sentido, necessitando da mediação do/a sacerdote para que o aprendizado decorrente dali, seja ressignificado (FERREIRA, 2021, p. 49).

Nosso mergulho em águas profundas não pôde deixar de experienciar a pressão das profundezas. Diversos sentimentos nos povoaram, adoecemos algumas vezes... A *Ìyá Kékeré*

Alzení Tomaz sempre tão atenta e cuidadosa, nos preparava banhos, óleos, chás, inalações. O **afeto** fazia-se presente em cada cuidado e nossos **corpos** ocupavam a centralidade do fazer artístico e do processo de ensinagens que vivenciávamos, revelando mais um aspecto desse processo pedagógico: “o conhecimento do corpo”. Segundo Ferreira,

Para as pessoas de axé, a experiência, o testemunho do corpo carregam consigo tanta precisão e complexidade que talvez seja difícil o registro em palavras. Por isto, aprender uma reza, por exemplo, com a presença de um mais velho cantando, vai ter não só o *nguunzu* (força) de quem está ensinando, como a história por trás da reza, sua utilidade. O Corpo/biblioteca estará ali para o diálogo e aprofundamento do que se aprende. Além disso, as forças sagradas estão presentes, auxiliando até mesmo a travessia da formação de um pretense iniciado no Terreiro. O *Nkisi* ensina. E o que ele ensina não se esquece jamais, fica entranhado no espírito. Esta complexa forma de aprender pelo corpo não pode ser materializada na escrita. (FERREIRA, 2021, p. 89)

Os espaços negros possuem uma perspectiva pedagógica na qual “A educação acontece no corpo, essa encruzilhada, *locus* simbólico da produção dos sentidos, onde as identidades se encontram e de onde partem em novas trajetórias para exaltar a beleza de ser e de viver” (COSTA, 2018, p. 162). Desse modo, aprender a animar, a construir uma cenografia, a confeccionar um adereço passava sempre pelo corpo e pela oralidade, apoiando-se nos saberes da experiência.

Há aprendizados que ultrapassam o código linguístico e só devem se dar pela via do corpo. Portanto, este não deve ser apartado dentro dos processos de ensinagens. É possível pensar o corpo expresso como árvore: conectado com a natureza através de operações químicas de alta complexidade, em um amplo sistema de comunicação e interação com o mundo. (FERREIRA, 2021, p. 120)

Considerando as ensinagens dos espaços negros, Ferreira propõe, inclusive, que o corpo seja considerado o principal caminho de construção de conhecimento nas mais diversas esferas da vida.

A escolarização ocidental tentou implantar o *modus operandi de aprender* pela via única e exclusiva do intelecto em desconexão total com o seu corpo. O que se propõe aqui é que o corpo seja a principal via de conexão com o conhecimento e que por ele se deixe de atravessar em conexão com o mundo, estabelecendo, assim, uma personalização do que se aprende a partir das próprias referências e de como o corpo do outro dialoga com o meu aprender. Como cada corpo possui sua própria história e repertório social o que se aprende atravessa a singularidade dos corpos, tornando este processo único, ainda que o ambiente que dispara o processo seja o mesmo. (FERREIRA, 2021, p. 118)

A **Oralidade** integra-se ao aprendizado pela experiência e através do corpo nos espaços negros. Vanda Machado afirma que “a tradição oral nas comunidades de terreiro é o



que aproxima todas as gerações na responsabilidade de educar na vida comunitária” (MACHADO, 2013, p. 91). Isto porque gera uma responsabilidade das/os mais velhas/os em querer ensinar e uma responsabilidade das/os mais novas/os de querer ouvir e aprender. Para Hampâté Bâ, “a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é *geradora e formadora de um tipo particular de homem*” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 189). A oralidade, além de ser canal de transmissão de conhecimentos, possibilita a sistematização de saberes. Costa afirma que

[...] é possível reconhecer a interação entre o inteligível e o sensível nas rodas de samba, nas capoeiras, nos candomblés, nos batuques mais diversos que existem em nosso país. Por trás das rodas há saberes produzidos nas experiências e sistematizados na oralidade. São conhecimentos que estruturam as relações entre os participantes, estabelecem princípios éticos e morais, provocam estéticas que não separam a sensibilidade e a razão. (COSTA, 2018, p. 94)

A potência da oralidade possibilita o desenvolvimento de uma memória profunda, afetiva e efetiva dos membros da comunidade. Sabemos que “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 167). Porém, “Entre os povos do mundo, constatou-se que os que não escreviam possuíam uma memória mais desenvolvida” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 207). Além do desenvolvimento da memória, a oralidade é baseada na **valorização da palavra**.

Nas tradições africanas - pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara -, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169)

Pudemos vivenciar diversos desses aspectos educativos nas comunidades indígenas em que convivemos ao longo da produção do curta. David Kopenawa, Yanomami, indígena da região amazônica brasileira, também destaca o poder da oralidade:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. (KOPENAWA, 2015, p. 75)

O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhosos. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem

descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre.

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de yãkoana que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou ancião e ainda sei pouco. (KOPENAWA, 2015, p. 76)

*Omama* não nos deu nenhum livro mostrando os desenhos das palavras de *Teosi*, como os dos brancos. Fixou suas palavras dentro de nós. Mas para que os brancos as possam escutar, é preciso que sejam desenhadas como as suas. Se não for assim, seu pensamento permanece oco. Quando essas antigas palavras apenas saem de nossas bocas, eles não as entendem direito e as esquecem logo. Um vez coladas no papel, permanecerão tão presentes para eles quanto os desenhos das palavras de *Teosi*, que não param de olhar. (KOPENAWA, 2015, p. 77)

Buscando vivenciar esses princípios, realizamos o curta “Ewé de Osanyin: o segredo das folhas”. Finalizamos convictos de que “o Terreiro é escola, em seu sentido mais ampliado, que possibilita o pertencimento, a autonomia e protagonismo para as pessoas de axé” (FERREIRA, 2021, p. 57).



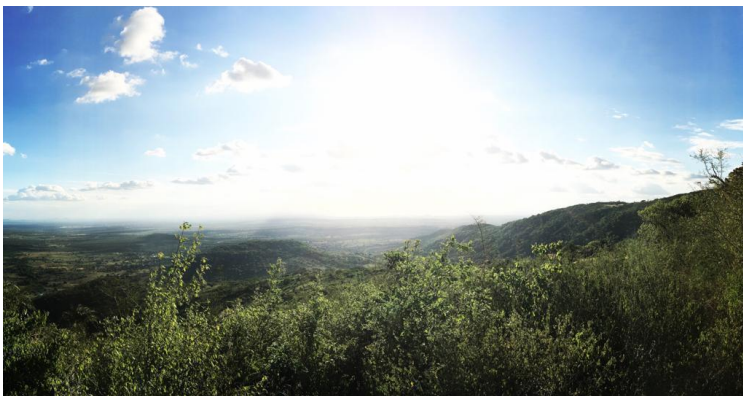


IMAGEM XV: Fotos do processo de realização do curta “Ewé de Osanyin: o segredo das folhas” em Água Branca - AL.

## 7 - Espraiar-se: A difusão dos curtas “Òpára de Òşùn: quando tudo nasce”, “Oriki” e “Ewé de Òsanyin: o segredo das folhas”

Além da riquíssima vivência que possibilitou a realização dos curtas, uma vez prontos eles circulam na internet, em salas de aulas, em Festivais, tornando-se também ferramentas pedagógicas de fortalecimento da subjetividade negra e de combate ao racismo (sobretudo o racismo religioso). Em artigo que escrevi com a cineasta e pesquisadora Edileuza Penha de Souza percebemos que o curta “Òpára de Òşùn: quando tudo nasce” assumiu “também uma responsabilidade na reconstrução dos imaginários e subjetividades, em especial da criança negra, tecendo narrativas de vida e saberes tradicionais africanos e da diáspora” (PEREGRINO; SOUZA, 2020, p. 355). Isto porque “com o Cinema Negro de Animação podemos contar histórias e, de algum modo, também podemos participar do tradicional processo educativo do terreiro, que vem de África e se refaz nos territórios das diásporas” (IDEM). Sabemos que

[...] o cinema de animação é uma linguagem de grande presença no cotidiano de crianças e adolescentes. Pode ser uma ferramenta dentro e fora da escola para suscitar debates e estudos em torno de diversos temas, devido seu grande potencial comunicativo e de aceitação entre pessoas de qualquer idade. É inegável que a animação, a contação de histórias e tantos outros instrumentos artísticos, possibilitam encantamento e sensibilização. A arte e a alegria são instrumentos necessários para uma sociedade mais justa e igualitária e pode contribuir para o respeito às diferenças, sejam elas de qualquer natureza. (PEREGRINO; SOUZA, 2020, p. 356)

Embora nem todos os aspectos vivenciados pela equipe e comunidade na realização dos curtas possam estar presentes na sua exibição, ele “se constitui como ferramenta transformadora de um processo educativo coletivo, que é sensível, subjetivo, estético e, sobretudo, fincado nos saberes e valores da ancestralidade negra” (PEREGRINO; SOUZA, 2020, p. 356). Isto porque, assim como uma **contação de história** na África Tradicional, a exibição dos curtas “não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 208). A repetição da exibição é possível e desejável “do mesmo modo, o tradicionalista não tem receio de se repetir. Ninguém se cansa de ouvi-lo contar a mesma história, com as mesmas palavras, como talvez já tenha contado inúmeras vezes” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 209). No terreiro “no caminho da aprendizagem, através de

narrativas que se repetem indefinidamente, há de se compreender que o sentido, a atração e a repulsão vivem no mesmo plano” (MACHADO, 2013, p. 103).

O Cinema Negro de Animação também se aproxima do fazer *griot*<sup>6</sup> na medida que em este possui liberdade de criar histórias e narrativas com objetivo de divertir o público.

Não se deve confundir os tradicionalistas-*doma*, que sabem ensinar enquanto divertem e se colocam ao alcance da audiência, com os trovadores, contadores de histórias e animadores de público, que em geral pertencem à casta dos *Dieli* (*griots*) ou dos *Woloso* (“cativos de casa”). Para estes, a disciplina na verdade não existe; e, como veremos adiante, a tradição lhes concede o direito de travesti-la ou de embelezar os fatos, mesmo que grosseiramente, contanto que consigam divertir ou interessar o público. “O *griot*”, como se diz, “pode ter duas línguas”. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 178)

Os curtas que realizamos têm contribuído com educadoras/es para o cumprimento da Lei 10.630 que, embora sancionada em 2003, enfrenta grandes desafios para ser efetivamente implementada. Ao mesmo tempo que a mídia brasileira insiste em um modelo estético branco. Como coloca Joel Zito Araújo:

A TV brasileira praticamente não oferece a possibilidade de nossa criança afrodescendente ter modelos que promovam a sua autoestima, enquanto que as crianças brancas, especialmente as de padrão ariano, louras dos olhos claros, são hiper-representadas nos comerciais, nas telenovelas e nos filmes. O resultado é óbvio: enquanto a criança negra tem vergonha de sua negritude, de sua origem racial, porque cresce em um ambiente social e educacional de recusas que promovem uma autoestima negativa, a criança branca cresce super paparicada e com uma impressão de que é superior a todas as outras. Portanto, a sociedade – com o seu racismo – provoca distorções tanto nas crianças negras, quanto nas crianças brancas. (ARAÚJO, 2007)

Podemos ver no não cumprimento da Lei 10.639/2003, acrescida da representação que a mídia brasileira faz da cultura negra, alguns dos aspectos ligados à dura discriminação das religiosidades de matrizes africanas. Flávia Oliveira, em artigo para o *Jornal O Globo*, aponta que

[...] não é de hoje que casas de umbanda e candomblé sofrem perseguição no país. No Brasil Colônia, a Igreja Católica impunha a africanos e indígenas escravizados a conversão. Violência. A República criminalizou rituais e espaços, a ponto de ainda hoje objetos sagrados permanecerem sequestrados em repartições policiais. Mais violência. A legislação evoluiu para garantir a liberdade de credo e punir o racismo religioso. Mas nas últimas décadas, testemunhou-se o recrudescimento da brutalidade, pregada primeiro por líderes de denominações cristãs neopentecostais; hoje, por grupos criminosos que, para dominar territórios, violam templos, proibem

---

<sup>6</sup> Esse aspecto é apresentado de forma mais profunda no **Caminho Nzara** “Contar histórias com Cinema de Animação: legado histórico e potencial ancestral”

trajes e rituais, expulsam sacerdotes e filhos de santo. A revista “Gênero e Número”, em levantamento recente, observou, de 2011 para 2017, salto de 15 para 537 denúncias de intolerância religiosa ao serviço Disque 100 do governo federal. Seis em cada dez relatos tinham como alvo a fé afro-brasileira. (OLIVEIRA, 2019)

Além das exposições e debates que promovemos em escolas públicas e movimentos sociais, nosso curta “Òpára de Òşùn: quando tudo nasce” (2018) conta com mais de 300.000 visualizações no *YouTube* e foi indicado ao Grande Prêmio do Cinema Brasileiro (2019); ficou em 1º lugar na categoria Filme Ambiental no Festival Anim!Arte (2021); ganhou Prêmio de Melhor Animação no 5º Festival de Muriaé (2020); foi indicado ao 24º Prêmio Guarani (2019); recebeu Menção Honrosa na 2a. Mostra de Cinema de Fama (2018); Menção Honrosa do Troféu Vitória na 3ª Mostra Cinema e Negritude do no 25º Festival de Cinema de Vitória; Menção Honrosa no 11º Festival de Cinema de Triunfo, ABD-APECI; Menção Honrosa na Mostra Lugar de Mulher é no Cinema (2019); foi finalista na categoria adulto no Festival Curta na Uerj (2018). No âmbito internacional, recebeu o prêmio de Best Animation no Bijou Film Festival (EUA, 2021) e a Gold Medal no The International Homemade Stop Motion Film Festival (Iran, 2021). Foi exibido em mais de 30 festivais e mostras no Brasil e no exterior, dentre os quais destaque: Lanterna Mágica - International Animation Festival (Goiás, 2021); 22ª Mostra de Cinema de Tiradentes (Minas Gerais, 2019); 3ª Mostra de Cinema Negro de Mato Grosso (Mato Grosso, 2019); 29 Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo - KINOFORUM (2018); EGBE: 4a Mostra de Cinema Negro de Sergipe (Sergipe, 2019); III Mostra Competitiva de Cinema Negro Adélia Sampaio (Brasília, 2019); Mostra do Cineclube Teresa de Benguela (2018); 5ª. Mostra de Cinema Feminista – Sesc Palladium (Minas Gerais, 2018); 1º Festival Internacional de Audiovisual Negro (2021); Programa Kekere Infâncias (Rio de Janeiro, 2021) e TVE Bahia (Bahia, 2021); Bijou Film Festival (EUA, 2021); Silicon Valley African Film Festival, EUA (2021); Kinofestival “Light of the world” (Rússia, 2021); Neum Animated Film Festival (Bosnia-Herzegovina, 2021); Dividing Lines: An African American and Native American Symposium (EUA, 2018); Feminist Border Arts Film Festival (EUA, 2019); Festival Cultural do Brasil em Viena (Áustria, 2021).

Já o curta “Oríkì”, além das exposições e debates on-line que promovemos com movimentos sociais, possui mais de 20 mil visualizações no *YouTube*, recebeu pelo menos 5 prêmios e menções honrosas, nacionais e internacionais: Troféu Enel de Sustentabilidade

(2020); Honorable Mention no Huntington Beach Cultural Cinema Showcase (EUA, 2021); Menção Honrosa na Categoria Culturas do Mundo no Anim!Arte - International Student Animation Festival of Brazil (2021); Menção Honrosa no Festival Internacional de Animação da Bahia Festival (2021); Melhor Roteiro de Audiodescrição na Mostra Editando Sonhos (2021). Foi exibido em mais de 15 festivais, entre eles: Festival Internacional de Animação da Bahia Festival (Bahia, 2021), 9th FriCine - Festival Internacional de Cinema Socioambiental (Rio de Janeiro, 2020); Anim!Arte - International Student Animation Festival of Brazil (Rio de Janeiro, 2021); Mostra Cine Éden (Bahia, 2020); Festival de Cinema de Trancoso (2020); Cineclube Boca da Brasa (Bahia, 2020); Mostra Editando Sonhos (Bahia, 2021).

O curta “Ewé de Osanyin: o segredo das folhas” (2021), nossa produção mais recente, possui mais de 4 mil visualizações no *YouTube* e está em processo de inscrição em festivais e mostras. Já foi exibido na 2º Mostra Artística do XXI Colóquio PPGAC UNIRIO, foi convidado para o 2º Seminário em Rede da UFSB, foi exibido na III Mocines - Mostra de Cinema Negro no Espírito Santo e no 15th International Children’s Film Festival de Bangladesh.

Essa grande repercussão reforça a necessidade da realização dos nossos curtas e sua qualidade narrativa e técnica, contribuindo para o fortalecimento das subjetividades negras e de toda comunidade de Terreiro. Segundo a teatróloga e sacerdotisa Onisajé, uma das melhores forma de combater o racismo religioso

[...] é acabar com a ignorância. O candomblé é ainda tão violentado porque além de racistas, os agressores são em sua maioria fanáticos e ignorantes. Eles não conhecem o candomblé, não sabem nada a não ser essa visão estereotipada e enviesada que o cristianismo criou. (ONISAJÉ apud ALEXANDRE, 2017, p. 323)

Assim, ao apresentar narrativas de Terreiro através do cinema de animação, também cria-se a oportunidade do público geral conhecer imagens, histórias, sonoridades etc., sem a mediação deturpada da cultura eurocêntrica, cristã.

Os curtas exprimem a viabilidade dos processos educativos negrorreferenciados, uma vez que é a forma de aprender e ensinar no Terreiro que possibilitaram a constituição de cada um dos nossos curtas. Ao serem exibidos, abrem caminho para o centramento de matrizes civilizatórias africanas no imaginário de reconstrução das relações humanas contemporâneas. São ferramentas pedagógicas para todas/os educadoras/es comprometidos com uma educação antirracista, de valorização e empoderamento dos sujeitos negros, seus conhecimentos e percepções de mundo. É a nossa experiência fixada nos curtas espriando-se pelo mundo.

Saberes, práticas e vivências espalham-se pela praia como o mar que num susto molha nossos pés e nos avisa que fazemos parte dele também.

Nesse caminhar, começamos pela percepção da necessidade de afrocentrar os processos pedagógicos, empretecê-los. Na experiência no Terreiro, logo pude vivenciar uma educação que acontece enquanto processo comunitário, que constrói o sentimento de pertença, de acolhimento, pois é conduzida pelo afeto. Daí a importância também das cozinhas e dos alimentos fortalecendo vínculos e o corpo. Ensinar torna-se, aqui, o em-sinar (como nos diz Machado): colocar o outro na nossa sina. Deixarmos ser atravessados pela/o outra/o, independente se estamos no papel de aprendizes ou de ensinantes naquele momento. A vontade de aprender, a observação e o silêncio são passos fundamentais para iniciar um processo de ensinagem no terreiro. A Oralidade tem papel fundamental na constituição dos vínculos comunitários e na preservação da memória, seja pela contação de histórias, seja pelo ensinamento de saberes, rezas, músicas. A Oralidade se vincula ao poder da palavra, à sua valorização. Este processo envolve todos os sentidos, envolve todo o corpo. Pela experiência vamos aprendendo pouco a pouco. Desse modo, o Tempo de vivência e iniciação de cada um dita o ritmo de cada aprendizado e a hora certa de saber, de perguntar, de aprender. O acaso, os sonhos, o sagrado fazem parte da aprendizagem.

Para a compreensão da cosmopercepção dos povos tradicionais, faz-se necessário o aprendizado em contato com a natureza, pois é dela que provém os ensinamentos mais sagrados. Esse potente processo pedagógico tem origem no pensamento africano e foi recriado na diáspora (MACHADO, 2013, p. 17). Não podemos esquecer o papel político que assumimos ao observarmos e nos basearmos nesses saberes. Como atenta Evaristo, nossas escrevivências não podem ser entendidas como histórias para “ninar os da casa grande” (EVARISTO apud ALEXANDRE, 2007, p. 21). Nossas pedagogias negras são para fortalecer a subjetividade negra, combater o racismo, romper opressões, deslocar o pensamento e estética brancos de sua pretensa centralidade.

## **8 - Referências Bibliográficas:**

ALEXANDRE, Marcos Antônio. **O teatro negro em perspectiva: Dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.



ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ARAÚJO, Joel Zito. **Criança negra na televisão brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Mídia, 2007.

ASANTE, Molefi Kete. “Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia”. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV– Dezembro/2016 Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi\\_kete\\_asante\\_-\\_afrocentricidade\\_como\\_cr%C3%ADtica\\_do\\_paradigma\\_hegem%C3%B4nico\\_ocidental\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_a\\_uma\\_ideia.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental_introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf) Acessado em 19 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) (Acessado em 15/09/2019).

BRASIL. **Lei 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro: processos de docialização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas**. Jundiaí: Paco, 2018.

EVARISTO, Conceição. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade: ensinagens de Terreiro**. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167 - 212

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Ivan C. **História da educação do negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. Curitiba: Appris, 2017.

LIMA, Ivan C. **História da educação do(a) negro(a) no Brasil II: pedagogia multirracial, o pensamento de Maria José Lopes da Silva (RJ)**. Curitiba: Appris, 2021.

LOPES, Nei. **Ifá Lucumí: o resgate da tradição**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador : EDUFBA, 2013.

MORAES, Carolinne Ferreira da Silva. **Traços: um curta de animação sobre a estética, força e a ancestralidade dos cabelos afro**. Orientação: Prof. Dra. Fernanda Ariane Silva Carreira. TCC (Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Radialismo), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

NJERI, Aza. "Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa". **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>

ODÒNÌLÉ, Paola. **Nascer do rio: o direito à liberdade religiosa da criança e do adolescente no Terreiro de Candomblé da Ìyálórisà Idjemim**. Paulo Afonso: SABEH: 2019.

OLIVEIRA, Flávia. "Ataque a terreiros é terrorismo". **O Globo**, 19/07/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/ataque-terreiros-terrorismo-23818118> (Acessado em 06/09/2019).

ONISAJÉ, Fernanda Julia. "Entrevista" In ALEXANDRE, Marcos Antônio. **O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para**

**os discursos ocidentais de gênero.** (trad. wanderson flor do nascimento). Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PEREGRINO, Pâmela; SOUZA, Edileuza Penha. “Candomblé e Cinema de Animação: Estratégias de resistência e territorialidade”. **Avanca Cinema International Conference – Capítulo II –Cinema.** Avanca: 2020, p. 351 - 358.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga: autonomia e mocambagem.** São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Maria Balbina dos Santos. **Pedagogia do Terreiro: Experiências da Escola Caxuté.** Valença, 2019.

SILVEIRA, Marialda Jovita. **A educação pelo silêncio: o feitiço da linguagem no candomblé.** Ilhéus, Ba : Editus, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô.** Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Ellen; NOGUEIRA, Sidnei; TEBET, Gabriela. **Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.