

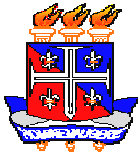


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

LISE MARY ARRUDA DOURADO

**FLUÊNCIAS LEXICAIS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES
DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS**

**SALVADOR
2014**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

LISE MARY ARRUDA DOURADO

**FLUÊNCIAS LEXICAIS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES
DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Professora Doutora Kátia Maria Santos Mota e coorientação da Professora Doutora Celina Márcia de Souza Abbade, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

SALVADOR
2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Dourado, Lise Mary Arruda

Fluências lexicais africanas e afro-brasileiras no processo de construção identitária dos estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos / Lise Mary Arruda Dourado, 2014. 256f.

Orientadora: Kátia Maria dos Santos Mota.

Coorientadora: Celina Márcia de Souza Abbade.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2014.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Línguas africanas - Influência sobre o português. 2. Língua portuguesa - Africanismos. 3. Negros - Educação. 4. Negros - Bahia - Identidade étnica. I. Mota, Kátia Maria dos Santos. II. Abbade, Celina Márcia de Souza. III. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

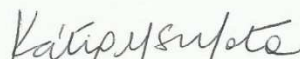
CDD: 469.798142

FOLHA DE APROVAÇÃO

FLUÊNCIAS LEXICAIS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

LISE MARY ARRUDA DOURADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de abril de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Katia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.
Brown University, Providence, Estados Unidos



Profa. Dra. Celina Marcia de Souza Abbade
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Letras
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



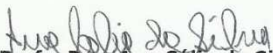
Profa. Dra. Nelly Medeiros de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Doutorado em Letras
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil



Profa. Dra. Yandá Machado da Silva
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Maria Nazare Mota de Lima
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Ana Célia da Silva
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

RESUMO

Os aportes negro-africanos e suas múltiplas combinações na Língua Portuguesa, presentes na oralidade afro-brasileira, ainda não são devidamente reconhecidos pelo cartesianismo predominante nos currículos da maioria das escolas do Brasil, sendo preteridos no ensino da língua vernácula. Há, entretanto, raras e louváveis exceções, a exemplo do que ocorre na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, em Salvador, Bahia, vinculada ao terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*. Nesta tese, um estudo de caso realizado na referida escola, investigamos sobre as práticas curriculares que envolvem vivências com lexias africanas e afro-brasileiras e o impacto sociolinguístico na construção identitária dos estudantes. A partir de observações *in locus*, tais vivências são descritas, orientadas pela contação de mitos afro-brasileiros como eixo fundante de todas as disciplinas, as quais ocorrem por meio de: uso seletivo e diligente de livros didáticos e paradidáticos; uso cotidiano de saudações de gentileza, em yorubá; consultas lexicográficas e elaboração de pequenos dicionários; nomações na ambientação escolar e nos espaços circunvizinhos; cânticos em yorubá e wolof. Nesta pesquisa qualitativa, situada em uma zona fronteira entre Educação e Linguagem, realizamos uma escuta dos falares de um grupo amostral de 12 estudantes, na intenção de identificar a fluência de tais lexias no uso cotidiano e de que forma esse contato lhes provoca sentimentos de pertença identitária. Dialogamos com autores que defendem uma educação voltada para a pluralidade cultural (NASCIMENTO, MUNANGA, entre outros), e que discutem o conceito de identidade a partir da língua (RAJAGOPALAN), em consonância com o conceito de identidade nos estudos culturais (HALL, BAUMAN). Nos falares dos estudantes, foram verificadas 65 lexias africanas e afro-brasileiras, categorizadas e glosadas, considerando o contexto em que surgem. A análise dos dados possibilita concluir que tais fluências lexicais conduzem os estudantes ao conhecimento do legado cultural afro-brasileiro, à desconstrução de estereótipos referentes ao sujeito negro e a construções identitárias pautadas no respeito à diversidade.

Palavras-chave: Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Léxico africano. Identidade e Linguagem. Cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

The contributions of black Africans and their multiple combinations in the Portuguese language, present in the Afro-Brazilian speech have not been properly recognized by the orthodox system that characterizes the curricula of most schools in Brazil. In this context, such contributions have been deprecated in vernacular language teaching. There are, however, rare and commendable exceptions. An example is what occurs in the Municipal School Eugenia Anna dos Santos in Salvador, Bahia, annexed to terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. In this thesis, a case study that took place in that school, we investigated curricular practices that involve experiences with African and Afro-Brazilian lexis and the sociolinguistic impact of these practices in the construction of identity of students. From observations in locus, such experiences were described. They are guided by Afro-Brazilian myths storytelling conceived of as the fundamental axis of all subjects, which occur through: select and diligent use of textbooks and storybook romances; everyday use of kind greetings in Yoruba; lexicographic researches and preparation of small dictionaries; labeling of the school setting and of the surrounding areas with Yoruba nouns; singing songs in Wolof and Yoruba. In this qualitative research, developed in a border area between Education and Linguistics, we performed a listening to the speeches of a sample of 12 students, in order to identify their fluency in such lexis in everyday use, and to recognize to what extent this contact causes them feelings of identity belonging. This study was based on assumptions of authors who defend the education process geared to the cultural plurality (NASCIMENTO, MUNANGA, among others), and who reflect on the concept of ethno-linguistic identity (RAJAGOPALAN), in line with the concept of identity established by Cultural Studies (HALL, BAUMAN). In the speech of the students, 65 African and Afro-Brazilian words were verified; those words were categorized and glossed, considering the context in which it arose. The data analysis enabled us to conclude that such lexical skill leads students to the knowledge of Afro-Brazilian cultural legacy, to the deconstruction of stereotypes regarding black people, and to the construction of identities based on respect for diversity.

Keywords: Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. African Lexis. Language and Identity. Afro-Brazilian Culture.

MENSAGEM DE AXÉ!

“Eu tenho um coração feliz, porque estou vendo um florescimento da ação da *Mãe Stella* em prol da Educação das nossas crianças. E eu vejo que o *axé* do *Opô Afonjá* cresce cada vez mais. Ele aprofunda as nossas raízes. Ele aprofunda a nossa certeza de que, um dia, esse Brasil será realmente livre, um dia, esse Brasil será realmente igualitário, um dia, esse Brasil também será uma cidadela de justiça para todos. *Axé para todos!*” (Abdias Nascimento, em visita ao *Ilê Axé Opô Afonjá* e à Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos)

“A palavra ‘*axé*’, ela tem o significado de força, de energia, de uma confirmação, como se fosse um ‘assim seja!’” (Maria Stella de Azevedo, *Mãe Stella de Oxóssi*).

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todas as *Mães da Bahia*, educadoras por natureza. A estas mulheres que, quer nos espaços sagrados à sua religião, quer no cotidiano extramuros dos seus *Terreiros*, ensinam aos seus filhos, de sangue ou *de santo*, as palavras de origem africana, nas quais circulam a força, a sabedoria, a resistência, a magia e os valores civilizatórios dos nossos ancestrais. Aqui, rendo especiais homenagens à *Mãe Aninha de Afonjá*, *Obá Biyi* (no *Orum*), à *Mãe Bada de Oxalá*, *Olufã Deiyí* (no *Orum*), à *Mãe Senhora*, *Oxum Muiwá* (no *Orum*), à *Mãe Ondina de Oxalá*, *Mãezinha*, *Iwin Tona* (no *Orum*), à *Mãe Stella de Oxóssi*, *Odé Kayodê*, *Iyalorixás* do *Ilê Axé Opô Afonjá*, e à *Mãe Vitória de Oxum*, *Irawô Monlé*, do *Ilê Axé Omin Monlé*, cujas águas do seu ventre foram a minha primeira morada, cuja saliva foi sabedoria líquida, correnteza de ensinamentos desde a minha infância. Dedico este texto, ainda, a todas as professoras e professores que lecionaram na Mini Comunidade *Obá Biyi* e na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, e, principalmente, às crianças aprendizes da sabedoria transmitida por todos esses mestres, ancestrais e contemporâneos, também lhes ensinando. Sem todos esses atores sociais, não se poderia dar início à leitura desta tese.

ADUPÉ! MUITO OBRIGADA!

Ao Criador, *Olorum*, pela vida. Ao *Pai Oxalá*, pela paz que sempre se faz presente em minha trajetória, acalmando os conflitos naturais da minha condição humana. Ao *Senhor das Comunicações*, *Exu*, pelo trânsito no universo das palavras, pela abertura de caminhos, pelas alegrias carnais. À *Yemanjá*, por quem sou, por guardar o meu *ori*, por todas as bênçãos das suas águas: discernimento, resiliência, perseverança e força tsunâmica para transformar em areia as incontáveis pedras do caminho. À *Oxum*, pela serenidade, pelos meus amores, por ter gerado filhos perfeitos e de bom coração, por me manter cuidadosa com o meu corpo, moradia do meu espírito. A *Xangô*, *Senhor da Justiça*, pelas oportunidades de estudo, de crescimento intelectual, por ter me concedido sabedoria e equilíbrio necessários ao desenvolvimento desta tese, na qual, ecoam muitas vozes negras, memoriais e contemporâneas. Aos meus ancestrais e aos Orixás, pela minha existência. Aos *Orixás*, pela incessante proteção. Seriam muitas pessoas a nomear, e não gostaria de cometer a injustiça de esquecer um só nome, então, agradeço coletivamente às *famílias-de-santo* do *Ilê Axé Omin Monlé*, do *Ilê Axé Obá L'Okê* e do *Ilê Axé Opô Afonjá*, pelo apoio em todos os momentos, especialmente, ao *Pai* Vilson Caetano e ao *Pai* Rodrigo Siqueira, pelo zelo do meu *ori*, pelo carinho e respeito.

À minha mãe no *Aiyê*, Vitória Lúcia, pela minha educação, por suscitar em mim o encantamento e o respeito pelas culturas de origem africana, pela proteção espiritual e, sobretudo, pelo amor incondicional de uma vida inteira, o maior de todos que já senti. Ao meu pai, Antônio Arruda (*in memoriam*), agora no *Orum*, pelo afeto paterno, por legar o exemplo de dedicação ao trabalho, pelas lembranças felizes. Ao meu padrasto, Fernando Palma, pela presença paterna em minha vida. Aos meus filhos, Lissa, Marcos Paulo e Arthur, razão e alegria do meu viver, pela compreensão das minhas ausências, pelo amor. A Marcelo Barreto, meu companheiro, pelas mãos dadas, pelo sopro de esperança, juventude e alegria, pela fé, pelo amor. Aos meus irmãos, pelos afetos. À minha irmã, Manuela Arruda, e ao seu esposo, José Neto, pela longa e terna acolhida em sua casa no período de doutoramento.

À Professora Dr^a Kátia Maria Santos Mota, por ter se disposto a me orientar, fazendo-o com indiscutível competência, respeito e humanidade, por compartilhar seus conhecimentos sobre a tríade Língua, Educação e Identidade. À Professora Dr^a. Celina Márcia de Souza Abbade,

pelos diálogos no terreno da Lexicologia, iniciados no processo de orientação da minha dissertação no Mestrado em Estudo de Linguagens no PPGEL/UNEB (2008 a 2010), e que se estendeu na coorientação desta tese. À Professora Dr^a Yeda Pessoa de Castro, pela generosidade, pelo contínuo incentivo e compartilhamento dos seus conhecimentos etnolinguísticos, tanto no processo de coorientação da minha dissertação no Mestrado, também refletido nesta tese, quanto em inúmeras situações de busca e aprendizagens a respeito dos falares africanos, oportunizando a mim e a inúmeros novos pesquisadores o acesso a importantes discussões acerca das línguas e culturas africanas. “*Ora ye Yeda*”! Ao Professor Dr. Wilson Roberto Mattos, pelo primeiro acolhimento no PPGEduc e pelas contribuições acerca do olhar histórico necessário nesta pesquisa.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG/UNEB), pela bolsa concedida por meio do PAC, sem a qual, seria financeiramente inviável o custeio do meu doutoramento. Aos professores, colegas e funcionários do PPGEduc e do DCHT XXIV da UNEB, pela contribuição, direta ou indireta, para o meu aperfeiçoamento acadêmico e humano. Pela parceria acadêmica permeada de amizade e respeito, sou grata aos membros do *AYOKÁ-KIANDA* – Núcleo de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares Africanos e Afro-Americanos (DCHT XXIV/UNEB), bem como aos membros dos grupos de pesquisa e de trabalho dos quais participo: GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL (GTLex), de maneira especial, ao Prof. Dr. José Pereira da Silva (UFAC), por disponibilizar, diariamente, mesmo à distância, valiosos informes e arquivos de textos relativos a Letras, Linguística, Filologia, Lexicologia.

À Mãe Stella de Oxóssi, à *Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá*, representada pelo Pai Ribamar, e à SMED, em 2010, pela confiança e consequente autorização, do desenvolvimento da pesquisa na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos. Aos estudantes e professores, sobretudo à Prof^a Catarina Pedreira, ao Prof. Doudou Rose Thioune, ao Prof. Elson Cardoso, à Diretora Pedagógica Ana Lize Mendes de Jesus, à Vice-diretora Iraildes Santos Nascimento, à Coordenadora Pedagógica Alexsandra Souza de Oliveira, pela compreensão do meu papel de pesquisadora, pela disponibilidade e colaboração na referida instituição escolar. À Professora Iraildes Santos Nascimento, pelo compartilhar dos seus conhecimentos sobre a escola, em suas produções acadêmicas, fruto das suas vivências na instituição. À amiga Francilene Martins, pelos meus primeiros contatos com algumas das filhas deste *Ilê Axé* – *Ekede Carmem*, *Ebomi Thomazia*, *Iraildes Maria Santos* e *Cátia Cruz* – que sempre me acolheram, ora em simpáticas conversas no *Carrapicho*, pelo *Terreiro*, ora me

conduzindo para receber as bênçãos de *Xangô*, compartilhando o seu sagrado *amalá*, cheio de *axé*.

À equipe da Web TV UNEB, especialmente, a Qhele Jemima, Júnior Araújo, Felipe Brito, Jussara Bogarin e Lara Lopes, pelas contribuições na filmagem e edição do vídeo referente às entrevistas, realizadas por mim, aos estudantes e professores da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

À minha amiga-irmã, Sueine Dourado, aos seus pais, Lizete e Gilci Dourado, e a Rita Pereira de Oliveira, pelo zelo e carinho demonstrados a mim e aos meus filhos nas minhas ausências, durante anos de mestrado e doutorado. A todos os meus amigos e amigas, pelo afeto positivo, por dividir alegrias e tristezas, histórias de labor, esforço acadêmico, medos, vicissitudes, superações, vitórias, viagens, passeios, risos, por torcer por mim e compreender as minhas necessárias ausências. Aos inimigos, pelo afeto negativo, o qual, de alguma forma, também me trouxe amadurecimento e fortaleceu a minha fé.

Às competentes examinadoras que aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora desta tese: Prof^a Dr^a Nelly Carvalho; Prof^a Dr^a Vanda Machado; Prof^a Dr^a Ana Célia da Silva; e Prof^a Dr^a Maria Nazaré Mota de Lima. Agradeço-lhes a disponibilidade, a leitura atenta, bem como as valiosas críticas, sugestões e contribuições para a construção do conhecimento neste trabalho.

Adupé! Muito obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS

adj.	= adjetivo
BA	= falar corrente, regional e familiar da Bahia
BR	= português do Brasil em geral
exp.	= expressão
FB	= formação brasileira (híbridos, decalques; derivados)
FP	= formação portuguesa (uso geral na língua portuguesa)
Ind.	= indígena brasileiro
interj.	= interjeição
Kik.	= kikongo
Kimb.	= kimbundo
L	= linha
LP	= linguagem popular da Bahia
°LP	= linguagem popular, regional brasileira, termo dicionarizado
LS	= língua-de-santo, linguagem religiosa afro-brasileira
OC	= origem controversa
p.	= página
PO	= linguagem portuguesa em geral
PS	= linguagem de comunicação usual do povo-de-santo
s.f.	= substantivo feminino
s.m.	= substantivo masculino
s.2g.	= substantivo de dois gêneros
Umb.	= umbundo
v.	= verbo
Var.	= variante
Ver	= verificar
Wol.	= wolof
Yor.	= yorubá

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
ALB	Academia de Letras da Bahia
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
ASCOM	Assessoria de Comunicação
CEB	Ciclo de Estudos Básicos
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CBPN	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CICIBA	<i>Centre International des Civilisations Bantu</i>
CLAD	<i>Centre de Linguistique Appliquée de Dakar</i>
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
EMEAS	Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos
FAMEB	Faculdade de Medicina na Bahia
FPC	Fundação Pedro Calmon
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTE	Grupo de Trabalho em Educação
GTLEX	Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério de Educação
NEHiLP	Núcleo de Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa
PAC	Programa de Capacitação Docente
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens
SECNEB	Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil
SECULT	Secretaria de Cultura
SIALA	Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Convite do <i>Sarau Bem Black em poesia para Mãe Stella de Oxóssi</i> , exposto no mural do corredor da EMEAS	49
Figura 02	Cartaz da <i>Ojà Ìwé</i> (Feira de Livros), exposto em murais da EMEAS	49
Figura 03	Planta baixa do <i>Ilê Axé Opô Afonjá</i>	59
Figura 04	Fotografia aérea do <i>Ilê Axé Opô Afonjá</i>	60
Figura 05	Fotografia da fachada principal da EMEAS	62
Figura 06	Fotografia da segunda fachada da EMEAS	63
Figura 07	Gráfico <i>Abebé</i> de palavras	85
Figura 08	Fotografia da fachada da Casa de <i>Ossain</i>	96
Figura 09	Fotografia da fachada da Casa de <i>Exu</i>	96
Figura 10	Fotografia da entrada do Museu <i>Ilê Ohun Lailai</i>	97
Figura 11	Fotografia de um desenho de um estudante da EMEAS	98
Figura 12	Fotografia da placa do nome da planta <i>Coronha</i>	99
Figura 13	Fotografia da placa do nome da planta <i>Obi</i>	99
Figura 14	Fotografia da placa do nome da sala <i>Iyá Obá Biyí</i>	100
Figura 15	Fotografia da placa do nome da sala <i>Iyá Olufã Deiyí</i>	100
Figura 16	Fotografia do mural permanente sobre Mãe Senhora	101
Figura 17	Fotografia de atividade com antropônimos de personalidades negras: Rainha <i>Nzinga</i>	102
Figura 18	Fotografia de atividade com antropônimos de personalidades negras: Mãe Stella	102
Figura 19	Mosaico fotográfico das “palavras mágicas” nas paredes das salas de aula da EMEAS	103
Figura 20	Fotografia do quadro <i>Estudo da tradição cultural afro-brasileira: palavras em Yorubá utilizadas pelos alunos na construção de sua identidade</i>	106
Figura 21	Fotografia das lexias de gentileza junto à dinâmica do espelho	108
Figura 22	Fotografia da apresentação musical dos estudantes da EMEAS na culminância do mito <i>Ossaim, o protetor das</i>	109

folhas

Figura 23	Fotografia do livro <i>Vida que voa</i> , junto às bonecas <i>Abayomi</i>	116
Figura 24	Fotografia das bonecas <i>Abayomi</i> produzidas pelos estudantes da EMEAS	116
Figura 25	Quadro das lexias de terreiro em <i>Epé Laiyé terra viva</i>	118
Figura 26	Quadro das lexias de origem africana em <i>O fuzuê do camundongo</i>	121
Figura 27	Mosaico fotográfico da atividade com nomes de plantas em Português, Latim e Yorubá	124
Figura 28	Fotografia da Exposição dos <i>Dicionários de Ervas Medicinais</i>	125
Figura 29	Fotografia do <i>Dicionário de Ervas Medicinais</i>	125
Figura 30	Quadro do perfil do grupo amostral	131
Figura 31	Quadro do número de lexias por categoria nos falares dos estudantes	144
Figura 32	Quadro da categoria Saudações	146
Figura 33	Quadro da categoria <i>Orixás</i>	152
Figura 34	Quadro da categoria Cargos Sacerdotais	155
Figura 35	Quadro da categoria Culinária	158
Figura 36	Quadro da categoria Indumentárias	160
Figura 37	Quadro da categoria Instrumentos Musicais	163
Figura 38	Quadro da categoria Plantas	165
Figura 39	Quadro da categoria Animais	169
Figura 40	Quadro da categoria Espaços Físicos	172
Figura 41	Quadro da categoria Mobiliário	176
Figura 42	Quadro da categoria Linguas Africanas	178
Figura 43	Quadro da categoria Heróis	178

SUMÁRIO

	UM OLHAR SANKOFA: INTRODUÇÃO EM LINHAS MEMORIAIS	17
1	PALAVRAS EM CURSO: DA ÁFRICA AO TERREIRO, DO TERREIRO À ESCOLA	31
1.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A MANUTENÇÃO DAS LÍNGUAS AFRICANAS NOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ	32
1.2	BREVE HISTÓRICO DO TERREIRO <i>ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ</i>	40
1.3	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA NO <i>OPÔ AFONJÁ</i> : DA MINI COMUNIDADE <i>OBÁ BIYI</i> À ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS	50
1.4	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	58
2	A INTERFACE LÉXICO E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA	65
2.1	DE QUE LÉXICO ESTAMOS FALANDO?	65
2.2	A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DO LÉXICO DE ORIGEM AFRICANA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA	69
2.3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	79
3	ABEBÉ DE PALAVRAS: VIVÊNCIAS CURRICULARES DO LÉXICO DE ORIGEM AFRICANA POR MEIO DA CONTAÇÃO DE MITOS AFRO-BRASILEIROS NA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS	85
3.1	NOMINAÇÕES NA AMBIENTAÇÃO ESCOLAR E NOS ESPAÇOS CIRCUNVIZINHOS	95
3.2	USO COTIDIANO DE LEXIAS DE GENTILEZA, EM YORUBÁ	103
3.3	CÂNTICOS EM YORUBÁ E WOLOF	109
3.4	USO SELETO E DILIGENTE DE LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS	114
3.5	CONSULTAS LEXICOGRAFICAS E ELABORAÇÃO DE PEQUENOS DICIONÁRIOS	119
4	A ESCUTA DAS VOZES ESTUDANTIS: AS PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA NAS TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADES DOS ESTUDANTES	126
4.1	PERFIL DE CADA ESTUDANTE ENTREVISTADO	126
4.2	PERFIL DO GRUPO AMOSTRAL	130
4.3	COMO TRANSCORREU A ENTREVISTA	131
4.4	O QUE OS ESTUDANTES DISSERAM SOBRE AS VIVÊNCIAS COM AS PALAVRAS NOS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO	134
4.4.1	Escolar	134
4.4.2	Familiar	140
4.4.3	Comunitária	142
5	O LÉXICO DE ORIGEM AFRICANA NOS FALARES DOS ESTUDANTES	144
5.1	NÚMERO DE LEXIAS POR CATEGORIA	144

5.2	NOTAS LEXICOLÓGICAS	144
5.2.1	Das saudações	145
5.2.2	Dos orixás	151
5.2.3	Dos cargos sacerdotais	154
5.2.4	Da culinária	156
5.2.5	Das indumentárias	159
5.2.6	Dos instrumentos musicais	162
5.2.7	Das plantas	164
5.2.8	Dos animais	168
5.2.9	Dos espaços físicos	172
5.2.10	Do mobiliário	175
5.2.11	Das línguas africanas	177
5.2.12	Dos heróis	178
	 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: NUM RIO DE PALAVRAS, IDENTIDADES EM CORRENTEZA	180
	 REFERÊNCIAS	187
	 APÊNDICES	205
	APÊNDICE 01 – Ficha individual dos estudantes entrevistados	206
	APÊNDICE 02 – Questões da entrevista aos estudantes	207
	APÊNDICE 03 – Extrato da entrevista aos estudantes	208
	APÊNDICE 04 – Questões da entrevista aos professores	233
	APÊNDICE 05 – Entrevista aos professores	234
	APÊNDICE 06 – DVD das entrevistas e vivências musicais	243
	 ANEXOS	244
	ANEXO 01 – <i>Ifá Lexical</i>	245
	ANEXO 02 – Logotipo do Projeto Político Pedagógico <i>Irê Ayó</i>	246
	ANEXO 03 – Mito <i>Ossain, o protetor das folhas</i>	247
	ANEXO 04 – Mito <i>A senhora das águas doces e da beleza</i>	249
	ANEXO 05 – Mito <i>A transformação da conquén</i>	251
	ANEXO 06 – Atividade de consulta lexicográfica da turma do 4º ano da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos	253
	ANEXO 07 – Termo de cessão de uso de imagem e voz dos professores	254
	ANEXO 08 – Autorização de uso de imagem e registros fonográficos dos estudantes, expedida pelo Conselho Escolar da EMEAS	255
	ANEXO 09 – Lista dos docentes da EMEAS	256

UM OLHAR SANKOFA: INTRODUÇÃO EM LINHAS MEMORIAIS

O ideograma *sankofa*¹ significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás”. Aprender do passado, construir sobre as suas fundações: “Em outras palavras, significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos de realização humana. [...] É uma estilização do pássaro que vira a cabeça para trás e representa o mesmo conceito do banco do rei² e do bastão do linguista³: a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro”. (Elisa Larkin Nascimento, citando E. Ablade Glover⁴)

O ponto de partida da elaboração dos principais constructos deste texto é bem anterior a esta primeira linha e ao início da pesquisa desenvolvida, ele se inicia, de certa forma, irmanado à minha memória, a vínculos afetivos constitutivos da minha história. Por isso, na seção introdutória desta tese, faço uso da primeira pessoa do singular, decerto tomada por vozes plurais, por vozes ecoadas da minha infância, da *comunidade-terreiro* a que pertenço, da nossa ancestralidade afro-brasileira. Então, antes de tudo, peço permissão ao *Senhor das Comunicações e dos Caminhos*, para transitar no tempo e, por entre clareiras ou frestas da minha memória, contar parte da minha história, ao menos a que interessa para esta pesquisa. Peço-Lhe que me permita ser inteligível, conservando o hálito poético na escrita, sem a pretensão de sequer beirar a Exu-berância comunicativa de *Exu. Laroiê!*

Sou soteropolitana. Desde pequena, convivi com a diversidade, pois meus pais tinham culturas e intelectualidades distintas e seguiam diferentes religiões. Sou filha de uma professora, pedagoga, candomblecista, nascida em Ibirataia, interior da Bahia, e de um comerciante, católico, membro da Devoção da Igreja do Senhor do Bonfim, natural de Surubim, Pernambuco. Então, sou “pernambaiana”, candomblecista, nutro respeito às demais religiões.

¹ “O ideograma *sankofa* pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan chamado *adinkra*” (NASCIMENTO, 2008a, p.31).

² “Símbolo da soberania akan” (*ibidem*, p.32).

³ “Símbolo das relações do Estado com os povos” (*ibidem*, p.32).

⁴ Professor da Universidade de Gana, em Kumasi, capital do povo axante.

Até os cinco anos de idade, morei com os meus pais e um irmão na Praça Senhor do Bonfim, nº 27, ao lado da Igreja. Frequentava a escola pelas manhãs e, às tardes, ficava ao lado do meu pai, no balcão da sua loja de artigos religiosos e lembranças da Bahia, *Saravá*⁵, assim nominada por minha mãe. Nesta loja, no Alto da Colina Sagrada, convivi com inúmeras imagens de *Orixás*, suas ferramentas, insígnias, seus trajes, contas, búzios da costa, quartinhas, além de imagens de santos católicos, terços, velas, bíblias, fitinhas do Senhor do Bonfim, ex-votos, berimbaus, suvenires: nítido relicário arquivado pela minha memória infantil. Eu era muito falante e sempre perguntava à minha mãe os significados das palavras. “Mãe, o que quer dizer *saravá*? E *axé*? *Oxalá*? *Oxum*? *Yemanjá*?”. Então ouvia as bem elaboradas respostas dadas por minha mãe, que tentava manter a simplicidade necessária à compreensão de uma criança, sempre com muito encantamento. Por vezes, ela contava as histórias daqueles personagens, mostrando-me suas imagens que eu achava que eram “bonecos”. Creio que esses tenham sido os meus primeiros contatos com palavras de origem africana⁶.

Quando os meus pais se separaram, segui a minha mãe, a sua religião e as divinas histórias que me contava. Além das minhas vivências no *terreiro*, também frequentava ambientes em que predominava a cultura cristã, como, por exemplo, as escolas onde cursei o antigo Pré-primário e Primário, respectivamente: o Colégio São José (1976 a 1978), no bairro do Bonfim, Cidade Baixa; e a Escola Medalha Milagrosa (1979 a 1983), no bairro do Rio Vermelho. Talvez porque fossem consideradas escolas de boa qualidade e baixo custo, a minha mãe, que sempre foi a única responsável pelo custeio da minha educação, tenha me matriculado nessas “escolas de freira”, das quais, tenho boas e más lembranças.

Do Colégio São José, não tenho muitas recordações, as únicas limitam-se a cenas de datas comemorativas, represadas em antigas fotografias, ou a imagens da imensidão dos seus corredores, pátios, jardins, não sei se porque eu era muito pequena ou porque o espaço físico era, de fato, assustadoramente grande. Na Escola Medalha Milagrosa, aos 6 anos de idade, aprendi a ler com uma freira, a Irmã Zoê, que alfabetizava pelo método “Casinha feliz”,

⁵ “Saudação às divindades, pedido e permissão para participar de uma cerimônia. Ver *savalu*, *savará*. Cf. Port. salvar, saudar.” (CASTRO, 2005[2001], p.336)

⁶ Optei por destacar, em “itálico”, as lexias africanas ou afro-brasileiras, não as considerando estrangeiras, e sim, com o intuito de chamar a atenção do leitor para a significação de cada uma delas. Cada significado, por sua vez, segue disposto no rodapé da página em que a lexia é escrita pela primeira vez, nesta tese.

ensinava Religião (católica, obviamente) e levava os alunos, de vez em quando, a passeios religiosos pela cidade. Certa vez, levou-nos à Igreja Nossa Senhora de Santana, próxima à escola, no Rio Vermelho mesmo. Chegando lá, afastei-me do grupo para visitar a *Casa de Yemanjá*, para lhe *pedir a bênção*. Descoberta a minha mudança de roteiro, fui seriamente repreendida pela diretora da escola e avisada de que aquilo era coisa do demônio. Esta foi a minha mais forte lembrança do precoce dilema: ser criança, fazer parte de uma religião de matriz africana e conviver com pregações sobre demonização do que, para mim, era sagrado. Não fosse a família que tenho, a convivência diária, por cinco anos, com o meu avô materno, Virgílio Ribeiro, *Axogum* feito no *Terreiro de Mãe Adalgisa⁷ de Oxum*, e com a minha mãe, que, naquela época, frequentava o *Terreiro de Mãe Hilda⁸*, talvez eu tivesse acreditado em todas as barbáries ditas sobre o *Candomblé*.

Como voltava a pé para a casa dos meus avós, continuei indo *pedir a bênção* a *Iyá Ori*. Embevecida, ficava em uma espécie de hipnose, ao contemplar as pinturas que retratavam o fundo do mar naquelas pequenas paredes. Fora o meu rompante de rebeldia no episódio da fuga para a *Casa de Yemanjá*, sempre fui considerada uma aluna tranquila, não era chegada a confusões, era disciplinada. Talvez, por isso, as freiras não tivessem conversado com a minha mãe sobre o ocorrido, ou, então, suscitaram a possibilidade de a minha mãe ser *macumbeira⁹* e tentaram evitar maiores constrangimentos. Penso que essas minhas idas à *Casa de Yemanjá* tenham representado o acolhimento que gostaria de ter recebido na escola, ver o meu mundo pintado em suas paredes, sentir o gostar de estar no *Aiyê* como sou, notar o respeito à diversidade, aos princípios e valores da matriz cultural africana, à minha integridade psíquica, sem sentir o peso das tentativas de desculturação.

Ao longo dos anos, nas instituições onde estudei, houve um contínuo silenciamento da História e das culturas africanas e afro-brasileiras. Por muitas vezes, desejei escutar, nessas escolas, as histórias contadas por minha mãe, as palavras de origem africana que povoaram a

⁷ *Filha de santo* de Mãe Dionísia do *AlaKeto*, *Obá Oindá* (1863-1953), *Iyalorixá* do *Ilê Maroιά Lájì*, casa dedicada a *Oxumaré*, descendente da família real *Arô* do *Keto*, em Benin, Nigéria. Portanto, *irmã de santo* de Mãe Olga do *AlaKeto*, *Oyá Funmi* (1925-2005). O *Terreiro* de Mãe Adalgisa ficava na Rua Rui Barbosa, nº33, próximo à Igreja D’Ajuda, no Centro Histórico de Salvador. Era também conhecida como Menininha.

⁸ Maria Hilda da Paixão. *Terreiro* situado na Rua Ferreira Santos, nº42, Federação, Salvador, Bahia.

⁹ Nesse contexto, a palavra “*macumbeira*” apresenta sentido pejorativo. Mas nem sempre é assim. Entre as pessoas da comunidade-terreiro, são comuns os dizeres: “Sou macumbeira com orgulho!”; “Vai ter macumba hoje?”; “Já vai para a macumba, fulano?” etc.

minha infância, erigindo a minha identidade. Todavia, a resistência para tratar de questões relativas às línguas africanas no Brasil começa, antes de tudo, pelo prestígio atribuído à escrita em detrimento da oralidade, a partir de uma pedagogia, vigente no mundo ocidental, que sempre privilegiou o ler e o escrever diante da não mais antiga arte do falar e do ouvir. (CASTRO, 2005 [2001]). Por isso, sempre que podia, em casa, com meu avós ou no *terreiro*, continuei a ouvir essas histórias. Mais tarde, já graduada, reencontrei-as escritas em um grande livro amarelo, intitulado *Mitologia dos Orixás*¹⁰, de Reginaldo Prandi (2001). Um detalhe aqui e outro ali eram diferentes, mas as histórias eram as mesmas.

Ainda que à coletânea prandiana de mitos yorubás falte a saliva da oralidade, a qual não se pode aprisionar em um papel, esse reencontro sinalizou possíveis caminhos a tomar como Professora da Universidade do Estado da Bahia, de como eu poderia contribuir, no curso de Letras, para que novos professores conduzissem tantos outros estudantes à valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Além do livro *Mitologia dos Orixás*, de Prandi (2001), debrucei-me sobre a leitura atenta de *A mitologia dos orixás africanos*, de Síkirù Sálámi (1990), de *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros*, de Vanda Machado e Carlos Petrovich (2004a), de *Mitos yorubás: o outro lado do conhecimento*, de José Beniste (2006), e de *Oxóssi, o caçador de alegrias*, de Maria Stella de Azevedo Santos (2006), em que ela revelou sua percepção acerca dos mitos registrados em livros, das palavras represadas no papel, afirmando, então, sua descoberta: “[...] as histórias existentes nos livros são as mesmas que eu tenho, embora envolvidas em linguagem acadêmica. Tenho certeza de que as fontes foram as nossas mesmas, seja aqui, seja na África, de onde tudo foi por nós herdado. (SANTOS, 2006, p.9).

Em 2006, na labuta diária como docente do curso de Letras do *campus XXIV* da UNEB, passei a lecionar o componente curricular *Cultura e Línguas Africanas*, ministrei minicursos acerca da Mitologia Yorubá, orientei e avaliei produções discentes que envolviam aspectos

¹⁰ “A maior coletânea de mitos yorubás de que se tem notícia. A publicação reúne 301 histórias colhidas em entrevistas com dezenas de *pais e mães de santo* brasileiros. Nos relatos desse oráculo afro-brasileiro, as divindades encarnam eternamente, no tempo circular do universo mítico, as qualidades e papéis fundamentais que nós, seus filhos humanos, reproduzimos ao longo da vida. [...] Além de publicar *Mitologia dos Orixás*, obra acessível a leitores não especializados, Prandi escolheu e recontou alguns dos mitos em livros infanto-juvenis.” (Entrevista: Reginaldo Prandi estuda religiões afro-brasileiras, Globo Universidade, 09/01/2013). Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/01/entrevista-reginaldo-prandi-estuda-religioes-afro-brasileiras.html>> Acesso em fev. 2013.

culturais afro-brasileiros no âmbito literário, sobretudo a *língua-de-santo*¹¹ e a linguagem usual do *povo-de-santo*¹². Observei o quanto esta linguagem dos terreiros, emanada da mitologia yorubá, fazia-se presente em obras literárias, tais como as de Jorge Amado, ora com maior, ora com menor incidência: *Suor* (1934), *Jubiabá* (1935), *Mar morto* (1936), *Capitães da areia* (1937), o guia *Bahia de Todos os Santos* (1945), *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água* (1961), *Os velhos marinheiros ou a completa verdade sobre as discutidas aventuras do comandante Vasco Moscozo de Aragão, capitão de longo curso* (1961), *Os pastores da noite* (1964), *Dona Flor e seus dois maridos* (1966), *Tenda dos Milagres* (1969), *Tereza Batista Cansada de Guerra* (1972) e *O sumiço da santa: uma história de feitiçaria* (1988). Ao defender a minha dissertação, intitulada *Ifá lexical: o léxico de terreiro em Tenda dos Milagres, construção identitária do povo-de-santo* (DOURADO, 2010), percebi que Jorge Amado lança aos olhos dos seus leitores essa linguagem dos *terreiros* não só para caracterizar mais fidedignamente muitas de suas personagens *candomblecistas*, mas certamente para prestigiar as culturas e línguas africanas, vivas na oralidade baiana do *povo-de-santo*, porém, em seu tempo, ainda menosprezadas pela Academia. Para fazê-lo, Amado pauta-se em acurada pesquisa, desenvolvida juntamente com Pierre Verger, nos mais conhecidos *candomblés* da Bahia na década de 1930 e, sobretudo, escuta atentamente o *babalaô*¹³ Martiniano do Bonfim, o “maior e mais respeitado nome das seitas (*sic*) africanas transportadas ao Brasil” (AMADO, 1940, p.326), que, em 1936, orientou Mãe Aninha na criação do *Corpo de Obás* no *Opô Afonjá*, de forma idêntica a tal organização em *Oyó*.

Ainda que o viés ideológico de Amado, em defesa do mito da democracia racial, tenha gerado incontáveis polêmicas a seu respeito, e que eu não coadune com muitas das suas ideias, há aspectos positivos na sua literatura que não podem ser invisibilizados. No meu entendimento, a sua postura de valorizar a representação da linguagem oral popular na escrita surge, possivelmente, como uma resposta à supervalorização da segunda, e o autor tenta dar à sua

¹¹ “Sistema lexical de base africana relacionado ao universo religioso dos recintos sagrados, onde se desenrolam as cerimônias do culto.” (CASTRO, 2005[2001], p. 80).

¹² Entende-se por *povo-de/do-santo* os membros das congregações religiosas afro-americanas, “as pessoas que acionam e fazem existir patrimônios expressivos nos campos da música, da dança, da arquitetura, da indumentária, da joalheria, do teatro, da alimentação e de muitos outros meios que estabelecem vínculos com esse amplo e diverso mundo cultural chamado *afro*, onde os terreiros funcionam como pólos produtores e mantenedores de histórias, de civilizações, de arte, de memória e de sabedoria ancestral.” (LODY, 1995, p. 1).

¹³ *Babalaô* é o sacerdote de *Ifá* (*orixá* oracular da leitura da vida), que se difere de *Babalorixá*, líder religioso, sacerdote no culto aos *orixás*.

escrita a função de inversão de valores pré-estabelecidos. Lembro-me de quando ministrei aulas de Língua Portuguesa na Plataforma Freire, no DCH XVI da UNEB, em Irecê. Uma aluna, professora da Rede Estadual de Ensino, veio se queixar da linguagem de Jorge Amado e da inadequação das suas obras para a formação moral e religiosa dos estudantes, pois, além de seus livros trazerem uma linguagem chula, repleta de palavrões, ainda estavam “cheios daquelas coisas de *candomblé*”. Confessou ainda que, enquanto professora e evangélica, “nunca trabalharia, em sala de aula, com os livros de Jorge Amado”. Respondi-lhe: “Você tem liberdade para escolher os livros que constarão no planejamento e desenvolvimento das suas aulas, mas se lembre de que, em nosso país, há leis que tornam obrigatório o ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, sendo assim, os seus alunos têm direito a acessar os conhecimentos de/sobre tais culturas, inclusive o direito de ler as obras de Jorge Amado que tratam da cultura afro-baiana. Caso você não deseje cumprir as leis que regem a Educação do Brasil, melhor desistir o quanto antes, para não fazer em vão o juramento na ocasião da sua formatura, no qual, o licenciado se compromete a obedecê-las.”

Fiquei pensando nisso por algum tempo, imaginando o quanto livros como *Jubiabá* (1935), *Mar Morto* (1936), *Tenda dos Milagres* (1969) etc. poderiam, de alguma maneira, informar o público leitor sobre as “coisas de *candomblé*”, ainda que sob o viés ideológico do autor. Até que, em 29 de maio de 2008, fui assistir à defesa da dissertação do colega de Mestrado em Estudo de Linguagens, Marcos Santana¹⁴, *Ogotun n’Ilê Axé Opô Afonjá*, intitulada *Jorge Amado e os mitos da baianidade: um estudo em Tenda dos Milagres*. Após o almoço, antes de descer a ladeira até o prédio do PPGEL, parei em frente à Biblioteca Central da UNEB, onde havia uma feirinha artesanal. Olhava alguns colares, quando resolvi colocar um deles no pescoço. Era um colar vermelho-terra e branco, feito de contas africanas. Uma senhora estava ao meu lado e também experimentou um igual. Ela tocou o colar com todos os dedos, dedilhou-o serenamente, mirou-se no espelho, suspirou, retirou-o do pescoço e o devolveu, dizendo: “Fica para a próxima, agora não posso, estou sem dinheiro”. Não sei o porquê, mas aquela cena me (co)moveu de tal forma que lhe perguntei: “A senhora se importaria se eu a

¹⁴ É *Ogã* do *Ilê Axé Opô Afonjá*, da *Casa de Oxum*, confirmado em 1998, neto de Miguel Archanjo de Sant’Anna, *Obá Aré*. Publicou, em 2006, o livro *Mãe Aninha de Afonjá: um mito afro-baiano*.

presenteasse com esse colar?” Ela me respondeu: “*Kaô Kabieci*¹⁵! *Xangô* que lhe proteja, minha filha! Ele que abra os seus caminhos e lhe traga aquilo que você procura!” Respondi: “*Kaô Kabieci! Axé!*” Desci a ladeira, sentindo-me leve, abençoada por aquelas palavras, protegida com o meu colar no pescoço. Naquele mesmo dia, encontrei-me com dois *Obás de Xangô*, achei o caminho que buscava.

Na banca examinadora de Marcos Santana, estavam Ildásio Tavares¹⁶ e Professora Dr^a Yeda Pessoa de Castro. Já conhecia a Professora Yeda, por meio dos seus livros e por ter participado do *I SIALA*, quando eu e três colegas professoras do DCHT XXIV da UNEB, *Campus* de Xiquexique (Líbia Melo, Marluce Vieira e Ilmara Valois), trouxemos vários estudantes para participar do referido evento. Ao término das suas observações sobre a dissertação de Marcos Santana, a Professora Yeda concluiu: “*Tenda dos Milagres* é uma obra permeada de palavras que circulam nos terreiros, sobretudo os de *nação keto*. Falta alguém pesquisar isso. Seria bom se alguém pesquisasse isso.” Era tudo o que eu precisava ouvir. Ao fim da defesa, recebi o riso e as bênçãos de Ildásio Tavares, que disse ter visto a minha *Oxum*, meu *ajuntó*¹⁷ (confirmado por *Ifá*). Fotografei esse momento e segui em frente, atendendo o chamado da Professora Yeda. Ainda em 2008, no *II SIALA*, apresentei o primeiro esboço dessa pesquisa, no artigo *A língua-de-santo em Tenda dos Milagres: palavras na fronteira entre o sagrado e o literário*, e convidei a Professora Yeda para coorientar a minha dissertação, junto à Prof^a. Dr^a. Celina Abbade, minha orientadora. Na ocasião, eu havia acabado de ingressar nos estudos da Lexicologia. Recebi um sonoro sim, individualmente, e este aceite foi comunicado aos presentes, no auditório do *II SIALA*. A partir de então, a Professora Yeda passou a contribuir, com seus conhecimentos e grande solicitude, para a construção da minha dissertação e das pesquisas de colegas e graduandos, quando aceitou firmar parceria na organização de eventos acadêmicos que coordenei: *I e II Xirê das Letras* –

¹⁵ Saudação a *Xangô*. “*Ká wòóo, ka biyè si!*” significa “Posso olhar Vossa Real Majestade?”, porque era considerado grande honra poder olhar o *Obá*, erguendo a cabeça diante dele (OLIVEIRA, 2002).

¹⁶ Foi *Ogã de Oxum* e *Obá Aré da Casa de Xangô*, do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Foi poeta, contista, professor, compositor, autor da ópera afro-brasileira *Lídia de Oxum*, apresentada às margens da Lagoa do Abaeté, em Salvador, para um público de cerca de 30 mil expectadores e, depois, em vários palcos brasileiros. Inspirou Jorge Amado na composição do personagem Ildásio Taveira, da obra *Tenda dos Milagres* (1969).

¹⁷ *Orixá* que “vem junto ao *dono-da-cabeça*, mas não se manifesta em seus iniciados. Var. *ajotó, junto*. Fon, ancestral protetor de uma determinada pessoa + Port. (a)junto, unido, agregado”. (CASTRO, 2005 [2001], p.148)

Congresso Internacional de Línguas, Literaturas e Culturas Africanas e Afro-Americanas, realizado pelo DCHT XXIV da UNEB, em Xiquexique, em 2009 e 2011.

Voltando a 2007, quando ainda não havia encontrado o caminho da Lexicologia, na iminência de dissertar sobre discurso identitário afro-brasileiro, cursei, na condição de aluna especial, as disciplinas: *Tópicos Especiais em Educação: África Contemporânea*, lecionada pelo Prof. Dr. José Gonçalves (UERJ), no PPGEduc; *Análise de Discursos*; e *Discurso e Argumentação*, ambas pelo Prof. Dr. João Santana, no PPGEL (UNEB). As discussões travadas na disciplina *África Contemporânea*, sobretudo a visibilidade acerca dos conflitos internos e as relações de poder no atual contexto africano, juntamente com o meu interesse por discursos identitários em produções literárias africanas e da diáspora – estava lendo uma obra da literatura moçambicana, *O outro pé da sereia*, de Mia Couto – permitiram-me a escrita de um artigo intitulado *O outro pé da sereia: fronteira líquida entre o velho e o novo discurso identitário africano e afro-diaspórico*. O referido texto foi, em 2008, apresentado no XI Congresso Internacional da ABRALIC, e publicado, em 2010, no livro *Literatura afro-descendente: memória e construção de identidades*, organizado pelo Prof. Dr. Elio Ferreira¹⁸ e editado pela *Quilombhoje*¹⁹. Como foi escrito em 2007 e publicado tão somente em 2010, surpreendi-me quando o reli, notei defeitos e alguns pensamentos já abandonados, senti o peso da escrita: estava registrado para sempre. Hoje, escreveria diferente. Então as palavras aprisionadas no papel também nos servem como balizadoras das nossas mudanças, dos entraves e avanços intelectuais, do que ainda precisa ser (re)feito. Perfiz outros caminhos nos estudos sobre identidade.

Ao ler Rajagopalan²⁰ (2003, 2004a), percebi que era viável estudar identidade a partir da língua, o que possibilitou, enfim, a elaboração do quadro teórico-metodológico e a escrita da minha dissertação. A construção da identidade dá-se por meio da linguagem, e, dessa forma,

¹⁸ Professor de Literatura na UESPI, Professor Permanente do Mestrado em Literatura, Memória e Cultura da UESPI e do Mestrado em Estudos Literários da UFPI. Doutor em Letras pela UFPE. Premiado poeta, Elio Ferreira tem vários livros de poesias publicados, bem como poemas em coletâneas como os *Cadernos Negros 27*, 29, 31 e 33.

¹⁹ Editora de livros e periódicos da Literatura Afro-Brasileira, entre os quais, merecem destaque os *Cadernos Negros*.

²⁰ Kanavillil Rajagopalan (Rajan) é um linguista indiano, Professor Titular na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da UNICAMP.

pode-se afirmar que ela é (re)construída a todo momento. Rajagopalan (2004a, p. 41-42) postula que as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas, e isso, por sua vez, significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluidez.

A elaboração desta tese de doutoramento é, de certa forma, a continuidade da investigação suscitada pela dissertação de mestrado. Entre a dissertação e a tese, surgiu o necessário enlace entre as áreas de Linguagem e Educação. Após divulgar os resultados da dissertação em eventos científicos – como o V Seminário de Estudos Filológicos, *Filologia: Diálogos Possíveis*, realizado pela Faculdade São Bento da Bahia (de 07 a 11 de julho de 2010); como o VI CBPN, *Afrodíspora: saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais*, realizado pela ABPN, na UERJ (de 26 a 29 de julho de 2010); e o III SIALA, realizado pela UNEB, no Teatro desta universidade, em Salvador (de 01 a 03 de setembro de 2010) – e ouvir os comentários tecidos por colegas pesquisadores presentes em tais eventos, foi ratificada a ideia de, no doutorado, dar continuidade à pesquisa iniciada no mestrado.

No mestrado em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB), refleti sobre a relevância do léxico de terreiro na literatura amadiana, mais especificamente em *Tenda dos Milagres* (AMADO, 1969). Nesta obra literária, Jorge Amado presenteou o público leitor com 290 lexias de terreiro, às quais teve acesso em suas andanças nos *terreiros* da Bahia e, de maneira especial, no *Ilê Axé Opô Afonjá*, como veremos adiante. Já no doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), investigo, na EMEAS, vinculada ao *Ilê Axé Opô Afonjá*, pautada na busca de uma “pedagogia nagô” (MACHADO, 2002), se o contato com o léxico de origem africana contribui para o processo de construção identitária dos estudantes dessa instituição educacional. Trata-se, portanto, de um estudo de caso.

No estudo de caso, um dos tipos de pesquisa qualitativa que tem conquistado crescente aceitabilidade na área da Educação, seleciona-se um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de lhe aprofundar aspectos característicos e de, possivelmente, delineá-lo a serviço de demais casos afins. De acordo com Ponte²¹ (2006), caracteriza-se como um estudo de uma

²¹ Professor Dr. João Pedro da Ponte lidera o Grupo de Investigação DIF – Didática e Formação, do Centro de Investigação em Educação, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, e visa a se debruçar sobre uma situação específica, evidenciando a sua unidade e identidade própria. Faz-se necessário, então, atentar para o porquê da escolha da EMEAS como *locus* da pesquisa sobre o ensino-aprendizagem do léxico de origem africana. Além de ser, no Brasil, a primeira instituição de educação sistêmica vinculada a um *terreiro* (sendo este um incontestado espaço de manutenção de cultura de origem africana, tombado pelo IPHAN), é também reconhecida como referência no ensino de história e cultura afro-brasileiras. Ainda que se constate que prevalece, na referida instituição escolar, o uso de lexias de origem *yorubá* (embora não se fale esta língua na escola, e nem mesmo no *terreiro*), o que se pode legar para as demais escolas, é, sim, a maneira como o ensino-aprendizagem do léxico de origem africana pode ser conduzido, a fim de contribuir para a construção identitária dos seus estudantes. É óbvio que a identidade própria de cada instituição influencia tal construção, o que não implica a validade da pesquisa, já que, nesta, não se concebe (nem se pretende idealizar) um modelo de identidade afro-brasileira, pensa-se em identidades afro-brasileiras, em diversidade. Nesse sentido, acolhe-se o entendimento contemporâneo de diversidade como “fator substantivo de enriquecimento das experiências histórico-sociais, ao mesmo tempo, de todos, indistintamente, e de cada grupo, particularmente” (MATTOS, 2008, p.67), podendo, portanto, inferir que o repertório lexical afro-brasileiro, bem como o léxico de uma determinada *comunidade-terreiro* (e aí se inclui a comunidade escolar), apesar de constituírem patrimônio imaterial de um grupo humano específico, consistem, simultaneamente, em um relevante legado sócio-histórico-cultural do Brasil.

Partindo do pressuposto que o léxico de origem africana usual em solo brasileiro pode ser acionado como instrumento para a manutenção do patrimônio civilizatório afro-brasileiro, da sua memória, eis, pois, a principal questão a ser respondida nesta pesquisa: 1) A EMEAS possibilita aos seus estudantes vivências curriculares do léxico de origem ou influência africana, de modo a contribuir para o processo de construção identitária desses sujeitos? Essa problemática, que constitui a engrenagem desta pesquisa, um estudo de caso, está respaldada

no que rezam as Leis 10.639/03²² e 11.645/08²³ e intrinsecamente relacionada com a Linha de Pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, na medida em que a sua resposta poderá propiciar a intervenção dos atores sociais da Educação na realidade estabelecida em várias outras instituições educacionais, a fim de visibilizar e tentar manter, com dignidade, o legado cultural dos seus antepassados.

Para responder a questão da pesquisa, esta tese é dividida em cinco seções. Na primeira seção, *Palavras em curso: da África ao terreiro, do terreiro à escola*, são tecidas breves, mas relevantes, considerações sobre o percurso histórico do aportamento do léxico de origem africana em terras brasileiras até a sua presença em vivências curriculares no ambiente escolar contemporâneo, especificamente, na instituição em questão, revisitando a sua história até a implantação do Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó* (Caminho da Alegria), criado pela Prof^a Dr^a Vanda Machado, que será citado ao longo do texto. Para tanto, essa seção é tripartida. Na subseção 1.1, intitulada *Considerações sobre a manutenção das línguas africanas nos terreiros de candomblé*, são trazidos dados basilares sobre povos e línguas africanas que mais contribuíram para a formação da língua falada no Brasil, bem como sobre os principais estudos desenvolvidos a respeito do léxico afro-brasileiro, e de como essas palavras foram salvaguardadas nos *terreiros*, sobrevivendo em textos orais, em práticas sagradas, na comunicação do *povo-de-santo*. Para retomar esse percurso, utilizam-se Vianna Filho (1946), Castro (2005 [2001]), Bonvini (2009a, 2009b), Lucchesi (2009), Petter (2011), entre outros. Na subseção 1.2, *Breve histórico do Ilê Axé Opô Afonjá*, a fim de trazer os principais fatos históricos deste *terreiro* concernentes à valorização das línguas e culturas africanas, e que, mais tarde, viriam a contribuir para o acesso do *povo-de-santo* à educação, à cultura escrita. Para tanto, lança-se mão de Bastide (1961, 1971), Carneiro (1948, 1964, 1951), Castillo (2010), Daniel (2010), Joaquim (2001), Lima (1966, 1976, 1977), Rodrigues (1977 [1890-

²² Concebida no interior das políticas afirmativas, a lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo as muitas contribuições do povo negro para a concretização da trajetória sociopolítica e histórica do Brasil. Quando sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, contemplando determinações presentes na Constituição Federal, em reconhecimento à realidade multicultural do Brasil, e colocando-se em consonância com outras leis e estatutos em vigor no país.

²³ 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, Africana e Indígena”.

1905]), Santos e Nóbrega (2000), Santana (2006), Santos (2007), Santos (1993), entre outros. Já na subseção 1.3, *Breve histórico da educação institucionalizada no Opô Afonjá: da Mini Comunidade Obá Biyi à Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, faz-se uma retrospectiva, da fundação até o atual funcionamento, da história dessa escola, iniciada como uma creche, vinculada a um terreiro de candomblé, primeira em sua modalidade no Brasil, *locus* da pesquisa que originou esta tese. Para perfilar essa exposição retrospectiva, são retomados: Santos (1989); Santana (2006); Silva (1995); Silveira (2006); Machado (2002, 2004^a, 2004b, 2006, 2008); entre outros.

Na segunda seção, *A interface Léxico e Educação na construção identitária afro-brasileira*, apresentam-se apontamentos sobre léxico e identidade, evidencia-se o conceito de identidade a partir da língua, de Kanavillil Rajagopalan (2003, 2004a, 2004b, 2004c), elaborando notas sobre a relação entre ensino do léxico e construção identitária afro-brasileira. Sobre esta, são postos em diálogo: Nascimento (2008a, 2008b, 2008c), Munanga (2010), entre outros. Define-se o léxico de origem africana a que os estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos têm acesso. Aí, evidenciam-se, ainda, os pressupostos metodológicos da pesquisa.

Na terceira seção, intitulada *Abebé de palavras: vivências com o léxico de origem africana na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, a partir de observações *in locus*, elucubra-se a descrição das situações de contato com o léxico de origem africana na instituição, as quais se dão por meio: da contação de mitos afro-brasileiros como eixo fundante de todas os componentes curriculares, de acordo com o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó (mito *Ossain, o protetor das folhas*, trabalhado no semestre 2012.1, mito *A senhora das águas doces e da beleza*, trabalhado no semestre 2012.2, mito *A transformação da conquén*, trabalhado nos semestres 2013.1 e 2013.2); do uso seletivo e diligente de livros didáticos e paradidáticos, atentando para a emergência (re)inventiva da literatura afro-brasileira infanto-juvenil, observando a presença de lexias de terreiro, de antropônimos e topônimos afro-brasileiros; do uso cotidiano de saudações orais de gentileza, em língua yorubá; de consultas lexicográficas e elaboração de pequenos dicionários (como o *Africanário e o Dicionário de Ervas Medicinais*); das nomações na ambientação escolar e nos espaços circunvizinhos, tais como nomes das plantas no jardim da escola, nomes das *Iyalorixás* nas salas de aula, nomes dos objetos do

acervo do Museu *Ilê Ohun Lailai* (Casas das Coisas Antigas). No início desta seção, pode-se apreciar o *Abebé de palavras*, uma espécie de gráfico que sintetiza as vivências com o léxico de origem africana na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, já descritas e discutidas.

Na quarta seção da tese, *A escuta das vozes estudantis: as palavras de origem ou influência africana nas trajetórias de identidades dos estudantes*, são analisadas as entrevistas a doze estudantes da EMEAS, seguindo um roteiro de questões que contempla a escuta das suas falas sobre suas experiências e convívio com as palavras de origem africana e sobre a relação dessas experiências com as suas construções identitárias. Na subseção 4.1, intitulada *Perfil de cada estudante entrevistado*, dispõem-se as características das crianças entrevistadas, a partir do preenchimento de ficha individual (Apêndice 01), tais como nome, sexo, idade, cor, religião, série escolar, tempo de frequência escolar, convívio familiar (com os pais, apenas com a mãe, apenas com o pai, com avó, com avô, com tio, com tia), número de irmãos, profissão dos pais ou responsáveis, convívio em outra(s) comunidade(s) além da escolar. Na subseção 4.2, *Perfil do grupo amostral*, a partir das informações coletadas em todas as fichas individuais dos estudantes entrevistados, elabora-se um quadro panorâmico do perfil do grupo amostral. Já na subseção 4.3, *Como transcorreu a entrevista*, detalha-se o processo da entrevista em relação à participação da pesquisadora e dos alunos entrevistados, às suas percepções, ao ambiente em que ocorreu essa etapa da pesquisa, às circunstâncias mais marcantes, aos imprevistos. Na subseção 4.4, intitulada *O que os estudantes disseram sobre as vivências com as palavras nos espaços de interação*, registram-se e analisam-se as interações que se estabelecem entre os estudantes com o convívio com as palavras de origem africana dentro e fora da escola: nos espaços de interação com o seu grupo escolar; com a família; e com outras comunidades – no terreiro, na igreja, no bairro, onde mora, em grupos esportivos etc. –, observando qual o papel que o léxico de origem africana assume na identidade cultural dos estudantes e nas suas práticas conversacionais.

Na quinta seção, *O léxico de origem africana nos falares dos estudantes*, arrolam-se 65 (sessenta e cinco) lexias de origem ou influência africana, coletadas nos falares dos doze estudantes entrevistados, vinculadas ao contexto das suas vivências escolares, familiares e comunitárias, registradas e agrupadas em 12 (doze) categorias: saudações, orixás, cargos

sacerdotais, culinária, vestuário, instrumentos musicais, plantas, animais, espaços físicos, mobiliário, línguas africanas, heróis. A fim de facilitar a compreensão do conjunto de lexias coletadas, cria-se um quadro do número de lexias por categoria. Em seguida, elaboram-se quadros das notas lexicológicas, nos quais, dispõe-se a relação lexicológica das lexias de origem africana encontradas nos falares dos estudantes, organizadas por categoria, em ordem alfabética, elucidando a origem, o nível sociocultural, bem como o (s) falante (s) que fizeram uso de cada uma delas. Logo após cada quadro, segue a análise de cada categoria, esclarecendo as suas especificidades, a fim de evidenciar informações básicas de caráter cultural. Em seguida, são trazidas as lexias glosadas e contextualizadas nas falas dos estudantes.

Após contemplar o que e de que forma a escola oferece e o que e de que forma o aluno apreende sobre as palavras de origem africana, expõe-se, na seção intitulada *Considerações provisórias: num rio de palavras, identidades em correnteza*, a convergência das argumentações construídas ao longo das seções anteriores, encerrando provisoriamente o estudo de caso. Com este, acredita-se colaborar para a abertura de novas possibilidades de pesquisa e ressignificações de práticas pedagógicas de outras instituições escolares acerca do ensino-aprendizagem do léxico de origem africana na educação sistêmica, atentando para a sua importância no processo de construção identitária dos estudantes. A justificativa desta pesquisa é, pois, a sua relevância social, já que possibilita suscitar futuras intervenções no âmbito da Educação, na condução do ensino-aprendizagem do léxico afro-brasileiro, não idênticas, mas inspiradas nos ensinamentos transmitidos pelo povo-de-santo, neste caso, o do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Ao longo do texto, conforme o contexto de cada etapa da tese, expõem-se fotografias das vivências curriculares do léxico de origem ou influência africana na EMEAS. Sem essas fotografias, o texto ficaria incompleto, de certa forma, órfão da beleza que mobiliza o cotidiano dos alunos. Vale ressaltar que, com exceção de uma fotografia pertencente ao acervo documental da escola, os demais registros fotográficos têm os créditos da própria pesquisadora e foram feitos com autorização prévia da direção da referida Escola e da SMED, posteriormente, com a devida autorização dos responsáveis pelas crianças fotografadas.

1 PALAVRAS EM CURSO: DA ÁFRICA AO TERREIRO, DO TERREIRO À ESCOLA

A partir da filosofia emanada do ideograma adinkra *Sankofa*, promove-se, nesta seção, o embasamento dos futuros diálogos que serão tecidos, ao longo do texto, entre a Educação e a Lexicologia. Optou-se por olhar para o passado das línguas africanas aportadas no Brasil, do *terreiro Ilê Axé Opô Afonjá* e da EMEAS, a fim de “puxar desse passado” os principais fatos que compuseram o atual contexto do ensino do léxico afro-brasileiro no ambiente escolar. Em outras palavras, recuperar o que ficou para trás, a fim de melhor compreender o presente, e planejar um futuro alvissareiro, de modo que esse ensino inspire professores, espraie-se, de modo a contribuir para a construção identitária de tantos outros estudantes, os quais ainda não tiveram a oportunidade de conhecer, por meio da língua, a cultura de um povo que também compõe a identidade da nação brasileira. Esse olhar histórico, suscitado pelo ideograma *Sankofa*, que compõe o logotipo²⁴ do Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó* (Anexo 02), sendo este de autoria de Vanda Machado, educadora e historiadora, é igualmente necessário aos estudos da Lexicologia, ciência-ramo da Filologia. Esta é a ciência que estuda uma língua sob a óptica história, a partir de documentos escritos. A Lexicologia, por sua vez, tem por objetivo o estudo científico do acervo de palavras de uma determinada língua, sob diversos aspectos, interessando-lhe não somente as palavras escritas, mas também as que circulam na oralidade de um povo. Então, o uso de um aparato histórico é um ponto de intersecção às duas ciências, Educação e Lexicologia, que se entrecruzam neste trabalho.

Além disso, em se tratando de um estudo de caso, esse olhar histórico é imprescindível ao conhecimento das determinantes internas (a sua história, a sua natureza, as suas propriedades), bem como das influências externas, próximas e distantes, diretas e indiretas, que recebe do seu contexto (PONTE, 2006). No estudo de um caso, seja ele qual for, é sempre preciso dar atenção à sua história, o modo como se desenvolveu, e ao seu contexto, os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistêmica que mais o influenciaram (*ibidem*). Daí, a retomada do curso das palavras afro-brasileiras: *da África ao Terreiro, do Terreiro à Escola*.

²⁴ O logotipo foi criado pela Prof^ª Dr^ª Vanda Machado.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MANUTENÇÃO DAS LÍNGUAS AFRICANAS NOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ

[...] as antigas línguas, principalmente as veiculares (kimbundo, “mina”, yorubá) foram confinadas a um uso “interno”, específico de uma determinada população, como ferramentas de preservação identitária, de autodefesa e de sua afirmação como grupo. (BONVINI, 2009)

Há uma extensa história sobre o infame sistema escravista que separou famílias, açoitou, mutilou e assassinou um grande número de africanos e seus descendentes, na tentativa de colonizá-los e subalternizá-los. Não se sabe quantos morreram nas perseguições para a escravização em solo africano, nem na travessia transoceânica em navios negreiros. Milhões de africanos foram escravizados e trazidos às terras brasileiras, aduzindo consigo traços identitários incontestes em suas culturas e línguas. Nesta tese, não se tem a pretensão de perquirir exaustivamente essa história, pois o direcionamento desta escrita não se volta para o suplício dos africanos escravizados. Há muito, a História oficial e a mídia brasileiras tentam eternizar tal suplício, com o intuito de cristalizar o lugar de servidão, de inculcar a ideia de inferioridade do sujeito negro. Neste texto, revisita-se apenas o que mais interessa à história de resistência negra por meio da manutenção das línguas africanas nos terreiros de candomblé.

A título introdutório, de maneira breve, algumas passagens pontuais da história dos estudos das línguas africanas no Brasil são aqui retomadas, a partir de uma revisão de literatura, lastreada principalmente por Vianna Filho (1946), Castro (2005 [2001]), Bonvini (2009a, 2009b), Lucchesi (2009) e Petter (2011), interligando-os à história de resistência negra por meio da manutenção das línguas africanas nos terreiros de *candomblé*, sobretudo no *Ilê Axé Opô Afonjá*. Este terreiro salvaguardou e positivou as histórias de deuses yorubanos, o uso da língua yorubá, acolheu intelectuais que, sob diferentes óticas, escreveram acerca do *candomblé* e/ou do uso do yorubá, tais como Roger Bastide (1961, 1971), Pierre Verger (1997 [1987]), Juana Elbein dos Santos (2001 [1986]), José Beniste (2006, 2011), entre outros, e cuidou de ensinar a cultura afro-brasileira, incluindo o seu léxico, às crianças, tanto as vinculadas ao terreiro quanto as da circunvizinhança.

Por mais de três séculos, os africanos foram trazidos de diversas regiões da África, falantes de diferentes línguas. De acordo com Vianna Filho (1946, p.28), as línguas africanas que aportaram em terras brasileiras foram, então, classificadas em consonância com os quatro principais ciclos de importação de africanos escravizados para suprir a necessidade de mão-de-obra no Brasil, a saber: o primeiro ciclo, proveniente da Guiné, no século XVI, tendo sido escravizados principalmente os sudaneses; o segundo ciclo, originário do Congo e de Angola, no século XVII, no qual foram escravizados os africanos de zona banto²⁵; o terceiro ciclo, oriundo da Costa de Mina, no século XVIII, em que, novamente, foram escravizados os sudaneses, e que, a partir de meados do século XVIII, torna-se um ciclo propriamente baiano, de negros trazidos da baía do Benim; o quarto e último ciclo, cujos africanos eram provenientes de vários lugares, mas de notória predominância de angolanos e moçambicanos. Então, esses povos, “grosso modo”, foram classificados em dois grandes grupos linguísticos: sudaneses e bantos.

Nesse sentido, Nina Rodrigues afirma que as línguas africanas introduzidas no Brasil são divididas em duas seções: “línguas sudanesas, ou do grupo central, e línguas austrais, línguas cafreais²⁶, ou do grupo banto” (1977[1890-1905], p.129-141). Essa divisão, apesar das denominações tendenciosas, inclinadas ao “nagocentrismo”, foi decisiva para compor o quadro das línguas africanas que mais contribuíram para a atual constituição da língua portuguesa falada no Brasil. Pode-se afirmar que o léxico afro-brasileiro foi herdado, predominantemente, das línguas de tronco banto, kikongo, kimbundo e umbundo, e, do yorubá. De acordo com Bechara (2003), a designação “bâ-ntu” foi criada, em 1862, pelo filólogo alemão Wilhelm Bleek, considerado o pai da linguística banto, de quem certamente Rodrigues tinha conhecimento.

A primeira prova documental histórica da presença de línguas africanas em razão da escravidão no Brasil é a obra *A arte da língua de Angola*, do sacerdote jesuíta Pedro Dias

²⁵ Opta-se, nesta tese, por não flexionar o gênero do termo “banto”, acatando o que defende o CICIBA e, também, as orientações da etnolinguista Yeda Pessoa de Castro.

²⁶ Relativa aos cafres, indivíduos de uma população de origem banto, afim dos zulus, não muçulmana, do Sudeste da África. Vale notar que, de acordo com Houaiss e Villar (2009, p.359), “cafre” pode ser uma expressão pejorativa, significando indivíduo rude, ignorante. Neste sentido, entre os zulus e povos do Sudeste africano, há rejeição dessa denominação.

(1697), escrita no Brasil e publicada em Lisboa, uma gramática direcionada aos jesuítas, com o intuito de possibilitar a melhor comunicação com os escravizados a ser catequizados, falantes da língua veicular²⁷ kimbundo. Mas, segundo Castro (2005[2001]), o marco inaugural dos estudos da presença das línguas africanas na língua portuguesa falada no Brasil deu-se, ainda que de maneira pouco expressiva, com a publicação do *Dicionário Gramatical*, de João Ribeiro (1888), sob a entrada “negro, elemento”. Este, sim, foi publicado no Brasil, não em Portugal.

De acordo com Castro (2005[2001]), Bonvini (2009) e Lucchesi (2009), foi no início da década de 1930 que houve as primeiras e mais vultosas pesquisas em torno das línguas africanas no Brasil. Em 1932, o antropólogo Raimundo Nina Rodrigues, apontado como precursor dos estudos africanistas no Brasil, publicou a 1ª edição do livro *Os africanos no Brasil*, escrito de 1890 a 1905, em que atestou o plurilinguismo africano, ao fazer um levantamento lexical, “chegando a uma lista de 122 palavras pertencentes a cinco línguas africanas faladas em sua época: ‘grunche’ (gurúnci), ‘jeje’ (maí?) (eve-fon), ‘hauçá’, ‘canúri’ e ‘tapa’ (nupe)” (BONVINI, 2009a, p. 48). Apesar das suas impressões impregnadas de estereótipos e preconceitos influenciados pelas terríveis teorias raciais, é histórica a contribuição de Rodrigues para os estudos das línguas africanas, a qual também serve para compreender a postura dos intelectuais que o seguiram, defendendo o “nagocentrismo”. Rodrigues identificou o que chamou de “dialeto nagô” e apresentou relevantes dados culturais e linguísticos acerca da população negra soteropolitana, que ele acreditava ter sido composta por uma maioria de africanos trazidos do Golfo do Benim. A partir de então, quer por razão dessa “supremacia numérica de nagôs em Salvador”²⁸, quer por interesses dos pesquisadores, atribuiu-se maior importância ao estudo da cultura e da língua yorubá, criando-se uma espécie de “nagocracia”²⁹.

²⁷ Entende-se por línguas veiculares as “línguas gerais” que possibilitaram, graças à ocorrência alternada de códigos, a coexistência da língua portuguesa e das línguas africanas. No contexto brasileiro, são elas: o kimbundo, a língua “mina” e o yorubá.

²⁸ Tal supremacia tem sido contestada atualmente, graças a evidências de que, mesmo naquele período, o número de falantes de línguas do tronco banto era superior ao de falantes da língua yorubá e das línguas ewe-fon (ewe, fon, gun, mahi, mina).

²⁹ Supervalorização da cultura nagô, pertencente aos diversos povos originários do Sul e do Centro do Daomé e do Sudeste da Nigéria, de uma extensa região denominada Yorubalândia, provenientes de diferentes reinos como os *ketu*, *sabe*, *òyó*, *ègbá*, *ègbado*, *ijesa*, *ijebu*. O idioma é também chamado de Yorubá. (Ver: SANTOS, 1986, p.29).

Em 1933, há duas importantes publicações que defenderam a influência³⁰ das línguas africanas: *O elemento afro-negro na língua portuguesa*, de Jacques Raimundo, notabilizada, sobretudo, pelo ineditismo de tentar classificar e analisar linguisticamente os aportes lexicais africanos na língua portuguesa falada no Brasil, em “primários” ou “secundários”, sendo estes, derivados e compostos portugueses de uma mesma raiz africana, e por inventariar, nessa obra, 309 lexias classificadas como de origem africana, e 132 topônimos (CASTRO, 2005[2001], p.56); e *A influência africana no português do Brasil*, de Renato Mendonça, memorável por evidenciar o contato de línguas africanas com o português arcaico como fomentador dos fatos linguísticos nos falares do povo brasileiro, e por apresentar um glossário com 375 vocábulos, apontando as áreas geográficas de ocorrência (idem), algumas inseridas entre os terreiros de candomblés, sinalizando, ainda que sutilmente, um léxico de terreiro, bem como outros contextos socioculturais de ocorrência do léxico de origem africana. Apesar da presença de etimologias discutíveis, fato compreensível pela restrita bibliografia da época, ambas as obras são consideradas de leitura fundamental aos estudos do léxico afro-brasileiro, por expor, de forma resumida, uma explanação da gramática das línguas africanas que mais influenciaram o português falado no Brasil naquela época (sobretudo, o kimbundo e o yorubá), indicando um conjunto de particularidades e apresentando uma lista de palavras consideradas de origem africana (PETTER, 2011, p.256). São caras pelo seu pioneirismo e valor histórico.

O termo “*candombe*”, de mesmo étimo de “*Kandombile*”, que significa “rezar”, é registrado em 1936, por Dante de Laytano, em sua obra *Os africanismos do dialeto gaúcho*, na qual, arrolou 173 palavras de origem africana, de ocorrência no Rio Grande do Sul e seu entorno (CASTRO, 2005[2001], p.57). Esses vocábulos pertenciam, em sua maioria, às línguas de tronco linguístico banto. Pode-se afirmar que essa presença africana na língua e na cultura gaúchas é contemporaneamente ratificada pelos dados do Censo 2010 do IBGE, os quais revelam que o Rio Grande do Sul é o estado em que, proporcionalmente, há o maior número de candomblecistas e umbandistas autodeclarados do país. Esses dados do Censo podem ter sido uma surpresa para muitos que imaginam o Rio Grande do Sul como um estado “branco”

³⁰ Entende-se influência como um processo de “mão única”: a ação das línguas africanas sobre o português, e não o inverso.

e cristão, graças às visíveis e predominantes heranças das colonizações europeias (sobretudo alemã e italiana) na arquitetura, nos usos e costumes. Não houve espanto aos que já sabiam da existência da obra de Laytano (1936) e da história de resistência dos negros naquela região.

Aos estudiosos das línguas africanas, tornou-se comum o interesse em pesquisar os falares regionais brasileiros, sobretudo nos candomblés. Estes, até meados do século passado, sofreram acirrada repressão, todavia constituíram-se como espaços de resistência e manutenção da memória afro-brasileira, e, por conseguinte, das linguagens herdadas do continente-mãe África. Neles, “o oral está a serviço da transmissão dinâmica” (SANTOS, 2001 [1986], p.49), ou seja, é na oralidade que se pauta a transmissão do axé, força vital, e da maior parte do patrimônio cultural dos terreiros. Tomando como exemplo um terreiro de tradição yorubá-nagô, quer seja nos cantos rituais (*orin*), nos encantamentos (*ofô*), nas rezas (*adurá*), nas exaltações (*oriki*), na contação de mitos (*ítan*) ou nas lições por meio de provérbios (*òwe*), é através da palavra que é mantida a memória coletiva, a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história, conforme Amadou Hampâté Bâ (2003 [1992]), ao se pronunciar sobre o poder da palavra.

Diante dos “arquivos vivos” dos terreiros e de toda a trama das palavras que giram em torno do seu funcionamento, fica difícil aceitar a afirmação de Reginaldo Prandi, em entrevista³¹ concedida ao *site* Globo Universidade, da Rede Globo: “E o *candomblé* é uma religião estritamente ritual, não é uma religião da palavra. Nele você não discute, não argumenta, nem sequer reza. Tudo depende de um ritual e esse ritual sempre tem uma base material nos objetos, comidas, animais, sacrifícios, roupas, folhas, plantas, cores” (PRANDI, 2013). Como não se reza? E os *adurá*? E essa “base material” não está inserida no universo das palavras? Então como as *mães* e *pais-de-santo* se comunicam no *terreiro* para preparar uma *oferenda*? Como uma *Iyalorixá* ordena a uma *Iyaô* que lhe traga, por exemplo, o *epô*³²? E os *ofô*? Essa mesma “base material” não passa pelo processo de encantamento?

³¹ ENTREVISTA: REGINALDO PRANDI ESTUDA RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS. Por Fábio Lobo. Globo Universidade, São Paulo. Publicada em 09/01/2013. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/01/entrevista-reginaldo-prandi-estuda-religoes-afro-brasileiras.html>. Acesso em: jun. 2013.

³² Azeite de *dendê*.

Candomblé é, sim, uma religião da palavra. É riquíssimo o repertório lexical que circula nos terreiros, o que se comprova em livros referentes ao assunto, em obras literárias e em compêndios lexicográficos, alguns deles citados nas referências bibliográficas deste trabalho. A título de exemplo, na dissertação de mestrado de Dourado (2010), catalogam-se 290 lexias de terreiro no contexto de *Tenda dos Milagres* (1969), obra escrita por Jorge Amado, *Obá Otun Arolu do Axé Opô Afonjá*, identificando-as, a partir da Teoria dos Campos Lexicais, de Eugenio Coseriu (1977), em doze macrocampos lexicais referentes ao universo litúrgico afro-brasileiro, e cada um desses macrocampos determina seus respectivos microcampos. No *Ifá lexical*, espécie de gráfico das lexias de terreiro em *Tenda dos Milagres* (Ver Anexo 1), elaborado para sintetizar e facilitar a visualização geral da referida dissertação, pode-se notar a riqueza das palavras referentes: às nações; aos santos; à hierarquia dos membros; às saudações; às insígnias; ao vestuário; à *cozinha-de-santo*; às plantas; aos instrumentos; à dança; aos espaços sagrados. Castro (2011) ratifica que há um extenso número de palavras de origem africana que giram em torno do funcionamento dos terreiros, vê-se ainda que, no vocabulário religioso das religiões afro-brasileiras, “os itens de maior ocorrência são: nomes de divindades; nomes iniciáticos; nomes de parentesco religioso; nomes de objetos, lugares, flora, fauna, cozinha” (CASTRO, 2011, p.280). É inconcebível, então, imaginar esse *candomblé* “mudo”, sem palavras, descrito por Prandi.

Ainda sobre a relação do *candomblé* com a palavra e a afirmação de Prandi (2013), de que, nele, não se discute, não se argumenta, há outras inquietações. Como não se discute? Difícil imaginar um terreiro em que seus membros, que compõem uma *família-de-santo*, independentemente do seu nível hierárquico, não discutam, nem que seja à boca miúda, nos “bastidores” do terreiro e em diversos outros espaços, sobre inúmeros assuntos relacionados ao Axé, momentos de inegáveis aprendizagens. O diálogo e o silêncio têm importância equânime, cada qual no seu momento adequado. Como não se argumenta? Prandi poderia até ter suscitado o não questionamento ou a não contestação diante do caráter dogmático relacionado ao sagrado e do respeito que se deve aos seus sacerdotes, mais isso também ocorre nas ditas “religiões da palavra”, talvez assim classificadas por um viés grafocêntrico, já que tais religiões seguem a palavra escrita, registrada em livros sagrados (Bíblia, Alcorão etc.).

Como não se argumenta no Candomblé? E as lições das *mães* e *pais-de-santo*, aos seus *filhos* e *filhas*, que são dadas por meio de *òwe* (provérbios) e *ítan* (mitos)? A exemplo do uso de *òwe* como transmissão de ensinamentos, orientações, a Mãe Stella *de Oxóssi*³³ publicou *Òwe, Provérbios* (SANTOS, 2007), apresentado por *Pai Ribamar*³⁴, em seu prefácio, como pequeno livro “que contém provérbios yorubá e brasileiros, é a forma que Mãe Stella encontrou para dar luz nos momentos de conflito e indecisão a todos que não podem, por motivo de tempo e espaço, contar com sua presença física.” Como os provérbios são ditos populares usados para convencer alguém sobre algo, então, nesse livro, Mãe Stella os utiliza para convencer e orientar aqueles que a consultam. Os provérbios possuem o valor de verdade e são fundamentados na sabedoria de um povo, de geração a geração, concretizando-se do passado ao presente. Nesse sentido, os *òwe* também são fonte da sabedoria africana salvaguardada, por meio da palavra, no espaço do terreiro, e reavivada na contemporaneidade.

Sobre os *ítan* (mitos de origem yorubá), há uma série de obras disponíveis, tais como as que já foram citadas na seção introdutória desta tese, a saber: Machado e Petrovich (2004); Beniste (2006), e Santos (2006), entre outros. O próprio Prandi assina uma coletânea de mitos yorubás em que são reunidas 301 histórias colhidas em entrevistas com dezenas de sacerdotisas e sacerdotes do *candomblé*, o livro *Mitologia dos Orixás* (2001). Essas histórias foram, há muito, contadas nos terreiros, a fim de noticiar as pejejas dos seus deuses e heróis.

Os encontros para disseminar a palavra, compartilhar as narrativas dos fatos históricos e cotidianos, dos mitos, para dividir contendas, angústias e feitos vitoriosos de homens e deuses, e para tecer memórias consagraram o terreiro como espaço de resistência, antes, ao sistema escravagista e, na contemporaneidade, ao sistema neocolonialista e seus recalques. Mas esses encontros não se fecham nos portões dos terreiros. “Da porteira para fora” (consagrada expressão atribuída à *Mãe* Senhora, por Juana Elbein dos Santos, para se referir aos espaços

³³ Atual *Iyalorixá* do *Ilê Axé Opô Afonjá*, que recebeu o título de doutora *honoris causa* outorgado por duas IES – a UFBA, em 2005, e a UNEB, em 2009 – graças às inúmeras contribuições à religião de matriz africana e à cultura afro-brasileira, e foi empossada na ALB, ocupando a cátedra 33, tornando-se imortal em 2013.

³⁴ José de Ribamar Feitosa Daniel, vice-presidente da Sociedade Cruz Santa do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Esta Sociedade, sem fins lucrativos, tem o objetivo de prover a manutenção e a preservação, com respeito incontestado ao legado ancestral do *Ilê Axé Opô Afonjá*, cuidando da conservação dos seus patrimônios materiais e imateriais. É composta pelos *obás* e *ogãs*, responsáveis pelos assuntos civis do terreiro, homens que têm por dever ajudar a *Iyalorixá* na organização social do *Ilê Axé*.

e/ou instituições apartadas do terreiro), os mitos de origem nagô também ganham mundo. Além de circularem, de boca a ouvido, no cotidiano do *povo-de-santo*, espalham-se, sob a forma de representações iconográficas dos seus deuses nas paisagens de Salvador, nas produções culturais e acadêmicas, na literatura escrita. Adiante, será discutido o potencial pedagógico dos *ítan*, da contação de mitos também na educação sistêmica (como ocorre na EMEAS), e de como esses *ítan* funcionam como sustentáculo do ensino do léxico afro-brasileiro.

As palavras também circulam sob a forma de *oriki*, igualmente merecedores de estudos acurados. No Brasil, as pesquisas e produções críticas de Antonio Risério deslindam as conexões entre *oriki* yorubá e canções da música popular brasileira ou da literatura que ele denomina *neo-oriki* (RISÉRIO, 1996, p.163-183). Risério, municiado de inúmeros exemplos e argumentos, na seção intitulada *Oriki agora*, evidencia o quanto os *oriki* são inspiradores, “capazes de alimentar, de algum modo, a produção contemporânea, e não como relíquia salva de um naufrágio” (ibidem, p.19). Em vários romances de Jorge Amado, por exemplo, os *oriki* despontam com uma roupagem literária, que, conforme Risério, “nesse sentido restrito, e para fazer referência ao campo da produção literária, é possível tratar o *oriki* como uma espécie de equivalente nagô do epíteto homérico” (ibidem, p.175). Vê-se outro exemplo no livro *Viva o Povo Brasileiro* (1984), João Ubaldo Ribeiro recria a Guerra do Paraguai nos termos de uma “Ilíada Negra” (certamente inspirado na expressão Roma Negra³⁵), substituindo os deuses gregos pelos *orixás* africanos e os epítetos homéricos por *neo-oriki*. Em se tratando da transmissão do sagrado, por sua vez, Mãe Stella de Oxóssi, em seu livro *E daí aconteceu o encanto* (SANTOS, 1988), registra os inúmeros *oriki*, textos completos, escritos por Mãe Aninha. Então, não é por falta de registros em livros que o Candomblé pode deixar de ser considerado uma “religião da palavra”, e muito menos pela presença e circulação das palavras nos espaços sagrados.

³⁵ Expressão cunhada por Mãe Aninha em 1937, no II Congresso Afro-Brasileiro, em Salvador, referindo-se a esta cidade, equiparando a população negra soteropolitana a uma antiga civilização considerada clássica. Sua fala foi pertinente ao contexto da época. No entanto, atualmente, o uso de expressões como “Roma Negra” (Salvador), “Veneza Brasileira” (Recife), “Paris dos Trópicos” (Manaus) não é politicamente correto, pois tais comparações terminam por inferiorizar as cidades brasileiras, classificando-as como meras cópias de uma pretensa originalidade europeia, tomada como referencial.

É a ação *griótica*³⁶ dos “arquivos vivos”, os mais velhos nos terreiros, sobretudo as mães e os pais-de-santo, que perpetua a palavra de origem africana como eficaz instrumento de educação na contemporaneidade, pois o legado cultural manifesto nas expressões atravessadas pela oralidade – quer seja nos cantos rituais, nos encantamentos, nas rezas, nas exaltações, nas lições por meio de provérbios ou na contação de mitos – pode vir a potencializar o ensino dos valores civilizatórios afro-brasileiros. O *Ilê Axé Opô Afonjá* vem edificando uma história de zelo e respeito à sua religião, de devotamento ao sagrado no candomblé, direcionando os seus esforços, de uma maneira muito singular, em prol de uma educação, inclusive sistêmica, que não defenestre as referências culturais do terreiro, e, sim, (re) conheça-as e as espraie.

1.2 BREVE HISTÓRICO DO TERREIRO *ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ*

O que se registra por escrito permanece! (Mãe Stella de Oxóssi, *Odé Kayodé*)

Ainda que de maneira breve, dado o caráter de pesquisa histórica predominante apenas nesta e na próxima subseção da tese, revisitam-se ora as produções de alguns dos consagrados autores etnográficos dos candomblés da Bahia, tais como Lima (1977, 1987, 2003), Bastide (1986), Verger (1992), ora os registros mais recentes, como os de Silveira (2006), Santana (2006), Castillo (2010) e Daniel (2010), sendo este uma voz representativa do próprio terreiro, com o intuito de compreender como a história do *Ilê Axé Opô Afonjá* pode estar visceralmente imbricada com o trânsito das palavras de origem africana, sobretudo da língua yorubá, no sentido de tomar conhecimento do percurso: da África ao terreiro e deste à escola.

A história do *Ilê Axé Opô Afonjá* inicia-se muito antes da sua fundação. É preciso retomar importantes passos da sua ancestralidade, do elo mítico entre África e Brasil. É unânime a afirmativa de que houve três figuras primevas, *Ìyá Detá*, *Ìyá Kalá* e *Ìyá Nassô*, criadoras do *Ilê Ìyá Nassô Oka*, primeira *Casa de Axé* da Bahia, que deu origem aos demais terreiros baianos. Essas três mulheres africanas foram escravizadas e trazidas para a Bahia, e, após libertas,

³⁶ O emprego do verbo “*griotizar*”, proveniente do termo “*griô*”, dá-se para aludir à ação dos que têm como ocupação social a missão, por meio do facundo exercício da oralidade, de ser mensageiros do passado, do presente e do futuro.

uniram-se com o intuito de engendrar uma religião com *Oyó* e *Keto*, por meio de uma religião posteriormente denominada Candomblé. Esse primeiro terreiro, hoje mais conhecido como Casa *Branca*, autodeclarado de nação *Keto*, de tradição *yorubá-nagô*, foi fundado ou na década de 1830 (LIMA, 1977; BASTIDE, 1986; VERGER, 1992), pois não se sabe precisar a data, ou no início do século XIX ou um pouco antes, conforme Silveira (2006). O *Ilê Ìyá Nassô Oka*, inicialmente, localizava-se atrás da Igreja de Nossa Senhora da Barroquinha, a qual originou o nome desse bairro do centro histórico de Salvador, Barroquinha. Pouco tempo depois, a *Casa Branca* mudou-se para o Engenho Velho da Federação, na Avenida Vasco da Gama, onde permanece até os dias atuais. Neste terreiro, sucedendo *Ìyá Nassô*³⁷, assumiu a liderança religiosa sua prima carnal e *filha-de-santo* Marcelina da Silva, *Obá Tossi*, primeira *mãe-de-santo* de *Mãe Aninha* – *Obá Biyi*, fundadora do *Ilê Axé Opô Afonjá* – e bisavó biológica de *Mãe Senhora*, *Oxum Muiwà*, sucessora de *Mãe Aninha* (DANIEL, 2010). Diz-se “primeira” porque *Mãe Aninha fez santo* duas vezes, conforme atesta *Mãe Senhora*: “Depois da morte de minha avó Marcelina, é que minha mãe *fez santo* no Engenho Velho. Fez *Afonjá*, com minha tia Teófila, *Bamboxê*, e Joaquim” (*apud* LIMA, 1987).

A criação do *Opô Afonjá* é anterior à data da sua fundação, em 1910, no bairro de São Gonçalo do Retiro, na Rua Direita, nº557. Ainda de acordo com Daniel (2010), o início deste terreiro deu-se no ano de 1892, quando Eugênia Anna dos Santos, aos 23 anos de idade, tendo realizado todas as obrigações religiosas pertinentes ao novo cargo que então ocuparia, deixou a Casa Branca e criou o *Ilê Axé Opô Afonjá*. O hierônimo³⁸ deste terreiro refere-se ao *Orixá* da sua fundadora, *Obá Biyi*, filha de *Xangô Afonjá*. Esse *Ilê Axé* funcionou temporariamente em diferentes locais de Salvador: primeiro, na Rua do Camarão, logo depois, na Rua do Curriachito, ambas no Rio Vermelho; depois, na antiga Santa Cruz, hoje, bairro de Amaralina; e na Ladeira da Praça, no centro da cidade.

Para a aquisição do terreno de 39 mil metros quadrados em São Gonçalo do Retiro, onde foi construída a roça em 1910, *Mãe Aninha* fez uso de suas economias, originadas de seu trabalho

³⁷ “*Ìyá Nassô*” corresponde a um dos mais elevados títulos sacerdotais femininos do Império de *Oyó* (LIMA, 1977; SILVEIRA, 2006), refere-se a um alto posto hierárquico no culto a *Xangô*, divindade do panteão *yorubá* muito cultuado no Brasil.

³⁸ Entende-se por hierônimo “nome próprio designativo de crença, conceito, objeto ou grupo de adeptos de uma religião, ou afins (p.ex., *padê de Exu*, *abebé*, *abderita* etc.). ETIM Gr. *hieronomos*, ou ‘cujo nome é sagrado’.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1021).

como comerciante de produtos africanos no Mercado Modelo. Para a empreitada de implantação do *assentamento* do Axé de Xangô Afonjá, Obá Biyi contou a participação de Joaquim Vieira da Silva, Pai Joaquim, Obá Sanyá. Em 1936, reinaugurou o Ilê Ìyá³⁹, tendo muito contribuído o Babalaô Martiniano Eliseu do Bonfim. Essa reinauguração foi registrada na obra *Bahia de todos os santos: guias de ruas e mistérios* (AMADO, 1945).

Martiniano gozava de grande prestígio entre o *povo-de-santo* e influenciou sensivelmente os intelectuais⁴⁰ de 1930, tendo sido considerado o mais célebre representante da autenticidade africana por vários motivos: por ser um dos últimos *babalaôs* em terras brasileiras; por ter vivido a adolescência no continente africano, em Lagos, durante onze anos, de 1875 a 1886 (LIMA, 2003); por falar, ler e escrever, com proficiência, três idiomas, o português, o inglês e o yorubá, o que lhe permitiu traduzir importantes textos para a estruturação e o funcionamento do *Opô Afonjá*, aos moldes da tradição nagô-yorubá, zelando por uma espécie de “*pureza nagô*”.

Apesar de também defender essa “*pureza nagô*”, Mãe Aninha, no Brasil, inovou a tradição. No continente africano, cada povo adorava um *orixá* (“grosso modo”: Xangô, em Oyó; Yemanjá, em Abeocutá; Oxóssi, em Keto; Oxum, nas regiões nigerianas de Ijexá e Ijebu; Ogum em Ifé e outras cidades yorubás; etc), mas Mãe Aninha transformou o espaço do Ilê Axé Opô Afonjá em um protótipo de África: na mesma *comunidade-terreiro*, harmonizou o culto aos *orixás* de várias cidades do império nagô, que, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, vieram para o Brasil com os africanos escravizados. “Foi ela a primeira a reunir as diversas nações africanas em um só espaço, criando a noção que hoje temos de terreiro” (DANIEL, 2010).

Graças às orientações do Babalaô Martiniano, responsável pelo vínculo direto entre a Nigéria e o Opô Afonjá, também em 1936, o *Corpo de Obás* (ou *Mogbà*) ou *Ministros de Xangô* foi criado tal qual como ocorre no reino de Oyó. O grupo de doze *Obás* é assim dividido:

³⁹ A *Casa de Yemanjá*. Mãe Aninha foi iniciada no culto grunci aos *Orixás Obìnrin*, que correspondem à *Yemanjá* dos Yorubás (DANIEL, 2010).

⁴⁰ Jorge Amado, Aydano de Couto Ferraz e Edison Carneiro, tendo este último servido como elo entre o referido *babalaô* e os pesquisadores estrangeiros Donald Pierson, Robert Park, E. Franklin Frazer, Lorenzo Turner, Ruth Landes e Melville Herskovits. Antes deles, Martiniano já havia contribuído como informante nas pesquisas de Nina Rodrigues e Manuel Querino, tendo sido o mais citado do primeiro século de etnografia sobre o candomblé. (CASTILLO, 2010).

seis *Otun*, os da direita, que têm direito “de voz e voto”; e seis *Òsi*, os da esquerda; que têm direito apenas “à voz”, exercendo a função de consultores. São os *Otun*: *Obá Aré*, *Obá Kankanfô*, *Obá Odofim*, *Obá Arolu*, *Obá Telá*, *Obá Abiodum*. São os *Òsi*: *Obá Onikoyi*, *Obá Olugbom*, *Obá Onansokum*, *Obá Eleryim*, *Obá Aresá*, *Obá Xorum*.

O terreiro contou e conta com inúmeras contribuições sociais de *Obás* e *Ogãs*, no entanto, ainda no tempo de *Obá Biyi*, conforme Daniel (2010), tiveram grande destaque as atuações do *Ogã* Jorge Manuel da Rocha e do apoio de Oswaldo Aranha, então Chefe da Casa Civil e amigo de Mãe Aninha, que culminaram no vigorar do decreto que assegurava a liberdade de culto afro-brasileiro. *Obá Biyi*, no Rio de Janeiro, na época, Capital da República, chegou a se encontrar com o Presidente Getúlio Vargas, obtendo a liberdade para a prática da religião dos *orixás*. Mas foi no tempo de Mãe Senhora, em 1945, que Jorge Amado, *Obá Otun Arolu do Opô Afonjá*, foi eleito deputado federal pelo Partido Comunista Brasileiro de São Paulo e, em 1946, participou da Assembléia Constituinte, tendo sido autor da Lei da Liberdade de Culto Religioso. Antes da referida lei, os candomblecistas sofriam perseguições policiais, tinham os seus terreiros violados, fechados ou destruídos, eram vítimas de violência corporal, rechaçados pela maioria da sociedade e pela mídia, moralmente defenestrados.

Ao longo dos anos, os *Obás do Opô Afonjá*, entre eles, homens de grande prestígio social, muitos intelectuais e artistas (em sua maioria, *Obá Òsi*, portanto consultores), também lutaram, com as armas das letras e (ou) das outras artes, por pelo menos uma dessas causas: pela manutenção e visibilidade do legado religioso, étnico e cultural afro-brasileiro, material e imaterial; pela igualdade de direitos raciais e religiosos; pelo reconhecimento das referências culturais do terreiro na Academia e nas demais instituições sociais e educacionais; pela educação dos afrodescendentes como meio de empoderamento, tornando-os aptos a produzir conhecimento e responder às demandas sociais contemporâneas, sem perder as suas “raízes”, tal qual o desejo de Mãe Aninha: “Quero ver meus filhos com anel no dedo, aos pés de *Xangô!*”. Nesse sentido, entre os que exerceram as suas funções de *Obá* no *Opô Afonjá*, estão os ilustres: Apio José da Conceição (Camafeu de *Oxóssi*), *Obá Aresá*, falecido; Dorival Caymmi, *Obá Onikoyi*, falecido; Hector Julio Páride Bernabo (Caribé), *Obá Onansokum*, falecido; Ildásio Tavares, *Osi Obá Aré*, falecido; Miguel Sant’Anna, *Obá Aré*, falecido;

Vivaldo da Costa Lima, *Obá Odofim*, falecido; Gilberto Gil, *Obá Onikoyi*; Marco Aurélio Luz, *Oju Obá*; Muniz Sodré, *Obá Aresá*; entre outros. Cada um, ao seu modo e à sua medida, contribuiu para a concretização do referido desejo de *Mãe Aninha*.

O *Opô Afonjá* “esteve sob o *adjá*”⁴¹ de outras dedicadas e respeitáveis *Iyalorixás*. Além de Eugênia Anna dos Santos (*Mãe Aninha*), já ocuparam o cargo de *Iyalorixá* deste terreiro: Maria Purificação Lopes (*Mãe Bada de Oxalá*), de 1939 a 1941; Maria Bibiana do Espírito Santo (*Mãe Senhora*), de 1942 a 1967; Ondina Valéria Pimentel (*Mãe Ondina de Oxalá, Mãezinha*), de 1969 a 1975; e Maria Stella de Santos (*Mãe Stella de Oxóssi*), de 1976 até os dias atuais. Foram muitas as conquistas e os reconhecidos trabalhos de cada uma delas, principalmente no tocante à preservação da tradição do *Opô Afonjá*, a transmissão de ensinamentos, na tentativa de manter a “pureza” das tradições yorubá-nagô, irmanada às (re)invenções que iam ocorrendo, apoiadas pela *comunidade-terreiro*.

Nesse sentido, compreende-se o termo “tradição” como transmissão oral de lendas, histórias, valores, costumes, crenças etc., de geração a geração. Todavia, Hobsbawm (2006) salienta que as tradições, de certa maneira, inventadas por determinados grupos (políticos, sociais ou culturais), tornam-se oficialmente tradicionais quando costumeiramente são idealizadas pela sociedade. A expressão “tradição inventada”, de Hobsbawm (2006), então, cabe muito bem ao *Candomblé*, pois tal autor afirmou que as tradições oficialmente criadas pelas classes subalternas, na maioria das vezes, são voltadas às crenças religiosas, tendo alcançado uma ampla aceitação popular e, posteriormente, uma identificação social. Destarte, não se imprime juízo de valor às tradições deste ou daquele terreiro, não se rotula como certos ou errados os mitos, os valores, os costumes, as crenças, os modos de rezar, de cantar etc. Isso não quer dizer que não se possam afirmar como evidentes o esforço e a crença, de uma vida inteira, de cada *Iyalorixá do Opô Afonjá* para manter incólumes as tradições yorubá-nagô do referido terreiro, da maneira mais próxima ao tempo de *Mãe Aninha*. É óbvio que todas elas também as reinventaram, a exemplo de *Mãe Senhora*, detentora do título de *Mãe Preta do Brasil* e do

⁴¹ A expressão “estar sob o *adjá*” significa “estar sob o mando e o zelo” de uma *Iyalorixá* ou um *Babalorixá*, já que apenas eles podem manejar tal instrumento idiófono, por ser distintivo do poder de mando.

*Oyê de Ìyá Nassô*⁴², que foi a responsável por criar, dentre as inovações das quais lançou mão para melhor administrar e engrandecer o *Ilê Axé*, os subcargos de *Otun* e *Òsi* para o *Corpo de Obás*. Cada *Obá* passou a contar com dois auxiliares, um *Otun* e um *Òsi*. Em outras palavras, *Mãe Senhora* triplicou o número de componentes do *Corpo de Obá*, que passou de 12 para 36 membros (LIMA, 1966; DANIEL, 2010).

Em se tratando de ações mais enérgicas e empreendedorismos na Educação do (e para o) terreiro, sobressaem-se duas *Iyás* de copiosa relevância: *Obá Biyi* e *Odé Kaiodê*. *Mãe Aninha* estruturou o terreiro, vislumbrando-o, de maneira idealizadora, como espaço de resistência da cultura de origem africana, mobilizador de saberes e fomentador de produção do conhecimento combativo do preconceito etnicorreligioso. Apesar das perseguições da época, convicta dos seus atos e confiante nos *Orixás*, abriu os portões do *Candomblé* para intelectuais, agregando-os como aliados, delegando-lhes funções no *Ilê Axé*, quase sempre integrando-os ao *Ministério de Xangô*.

Por sua vez, *Mãe Stella de Oxóssi*⁴³ foi quem alumbrou a Educação pensada por *Obá Biyi*, concretizando as suas idealizações, edificando novas conquistas em prol do (re)conhecimento das referências culturais da comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Nesse sentido, há uma trilha de ações, iniciadas por *Mãe Stella* e mantidas pela Sociedade Cruz Santa do *Opô Afonjá*, que merecem destaque. Todas elas mostram-se imbricadas em uma forma educacional que busca sustentar a liberdade como fundamento de transformação das estruturas sociais e culturais. Tais ações efetivadas por *Mãe Stella* seguem aqui dispostas de maneira breve: 1) Fundou a EMEAS (cujas histórias serão contadas na próxima subseção deste texto), portadora do título de Escola de Referência na Rede Municipal de Ensino de Salvador, e *locus* da pesquisa que resultou nesta tese. 2) Fundou o Museu *Ilê Ohun Lailai*, que significa Casa das Coisas Antigas, para reunir a memória do *Axé* traduzida em valiosos objetos, de uso cotidiano ou

⁴² Título de principal líder feminina do culto de *Xangô*, recebido das mãos do Príncipe de Oyó, da Nigéria. Antes, apenas a mítica *Ìyá Nassô*, fundadora da *Casa Branca* do Engenho Velho, havia sido agraciada com tal honraria.

⁴³ Por suas atuações como *Iyalorixá*, guardiã do patrimônio cultural-religioso do *Candomblé*, motivadora de ações afirmativas e socioeducativas em Salvador e pela sua produção intelectual, além do título de Doutora *Honoris Causa*, outorgado pela UFBA e pela UNEB, *Mãe Stella* foi condecorada com a Comenda Maria Quitéria, pela Prefeitura Municipal de Salvador, com a Ordem do Cavaleiro, pelo Governo do Estado da Bahia, e com a Comenda do Ministério da Cultura, pelo Governo Federal. É graduada em Enfermagem com especialização em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia.

festivo, da arte sacra e das técnicas do *candomblé*. O acesso do público a tal acervo, inclusive dos alunos da EMEAS e de outras instituições de ensino, tem possibilitado um diálogo multidisciplinar, embasando aulas não somente sobre a história, o espaço geográfico, a estrutura e o funcionamento do terreiro, mas também sobre a nomeação das coisas do *Axé*, sobre o léxico afro-brasileiro (essa discussão será aprofundada na terceira seção deste texto).

3) Fundou a *Casa do Alaka*, propiciando o ensino técnico da arte do fabrico do *Alaka*⁴⁴, objetivando a aprendizagem de uma arte milenar, a tecelagem, e a ocupação dos jovens com um ofício, a fim de mantê-los afastados das drogas e demais ameaças contemporâneas, aproximando-os da cultura de origem africana, e ainda preservando essa peça indumentária religiosa, de inestimável valor cultural.

4) Apoiou a criação do Coral *Faraimará*⁴⁵, do Grupo de Capoeira Angola, da Oficina de Reciclagem de Papel, da Oficina de Ferro (serralheria), da Oficina de Informática e da Oficina de Documentação e Registro, com o intuito de promover o processo democrático de aprendizagem e profissionalização em conexão com os direitos humanos.

5) Com o apoio do UNICEF, desenvolveu o Projeto *Mokan*⁴⁶ ou Projeto Mobilização Criança em Risco, que atendeu a centenas de criança e adolescentes do *Axé* e do entorno, acionando, para tanto, todas as demais instâncias promotoras de educação do *Opô Afonjá*.

6) Mobilizou pessoas e atendeu todas as exigências burocráticas para o tombamento do *Ilê Axé Opô Afonjá*, em 1999, pelo IPHAN, do Ministério da Cultura, como Patrimônio Cultural, e tal ação é de imensurável valor para a preservação, material e imaterial, da sabedoria milenar circulante no espaço deste terreiro, a ser transmitida para as gerações vindouras.

7) Franqueou, sempre que possível, o espaço do *Barracão* a pesquisadores, escritores, artistas, líderes de movimentos populares, representantes de entidades públicas e privadas para a oferta de palestras à comunidade, bem como para lançamentos de livros de temáticas afro-brasileiras, africanas e outras de utilidade pública. E os alunos da EMEAS sempre são levados a vivenciar essas escutas.

8) Registrou, em livros, uma parte da herança milenar ancestral que se encontrava guardada na oralidade, incrementando, por meio da

⁴⁴ *Pano da costa*. “Tecido de algodão em cores e listrado, originário da África” (CASTRO, 2005 [2001], p.314). Como “essa peça foi um dos produtos trazidos por Martiniano Eliseu do Bonfim, de suas viagens à África, para ser comercializada na Bahia” (LIMA, 1987), o *alaka* é, então, um elo simbólico África-*Opô Afonjá*.

⁴⁵ *Faraimará* significa “confraternização”.

⁴⁶ Como *mokan* é um “colar de palha-da-costa trançada de uma ou três voltas, com um pompom para a nuca e um outro para o peito, utilizado pelos iniciados até o sétimo ano de iniciação” (PÓVOAS, 1989, p. 178), este objeto inspirou a nomeação do projeto sócio-educativo que objetivou iniciar, no universo da Educação, as crianças em estado de risco, afastando-as do mundo das drogas e da violência, inserindo-as em espaços educativos, onde pudessem vislumbrar um futuro melhor.

escrita, a maneira pela qual o conhecimento é transferido no Axé. Ao iniciar o seu livro de *itans*, Mãe Stella sentencia: “[...] a tradição passada de maneira oral é primordial, pois só através dela o *axé* é transmitido, mas que a linguagem escrita é um excelente instrumento colaborador de transmissão de conhecimento (pelo menos do conhecimento que assim pode ser passado)” (SANTOS, 2006, p.9). Dessa forma, disponibilizou, a um maior público, o conhecimento ancestral sem a voz intermediária do pesquisador, servindo de exemplo para que outros líderes de religiões de matriz africana tomassem a mesma iniciativa, o que, de fato, ocorreu.

Quer proferidas pela sua boca, quer materializadas por suas mãos em textos escritos, nota-se que as palavras, sobretudo as de origem yorubá, são leves a Mãe Stella. O conjunto da sua produção literária é composto por cinco livros: *E daí aconteceu o encanto* (1988), escrito com a escritora Cléo Martins; *Meu tempo é agora* (1993); *Òsòsi, o caçador de alegrias* (2006), *Owé, Provérbios* (2007); e *Epé Laiyé: terra viva* (2009), voltado para o público infanto-juvenil. Esses dois últimos fazem parte do acervo bibliográfico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A partir de 02 março de 2011, Mãe Stella passou a escrever regularmente no jornal baiano *A Tarde*, de circulação no Norte-Nordeste brasileiro, assinando artigos quinzenais na seção *Opinião*, publicados às quartas-feiras, dias consagrados a *Xangô*. Segundo o blog *Mundo Afro*⁴⁷, editado pela jornalista Clediana Ramos, repórter do próprio jornal, "é a primeira vez, desde a fundação de *A Tarde*, em 1912, que uma ocupante do mais alto posto da hierarquia do *candomblé* se torna articulista de forma regular no periódico" (RAMOS, 2011). Não somente no blog *Mundo Afro*, mas também em tantos outros espaços virtuais, em redes sociais, os textos de Mãe Stella têm girado mundo. O encaixe harmônico entre a oralidade e a escrita de *Odé Kaiodê* representa, antes de tudo, o seu mais certo *ofá*⁴⁸ no movimento de alvejar com eficiência a ignorância, por ser pugnaz contra o preconceito etnicorreligioso, por ser elucidativo e positivador do legado cultural afro-brasileiro. A palavra oralizada, circulante no terreiro, serve-lhe como arco, sustenta e projeta a sua escrita, ágil flecha de longo alcance. Há completude. A escrita não sobrepõe a oralidade, municia-a.

⁴⁷ Disponível em: <<http://mundoafro.atarde.uol.com.br/?p=4115>> Acesso em: jun. 2011.

⁴⁸ “Arco e flecha, insígnia de Oxóssi” (CASTRO, 2005 [2001], p.301).

A forma como o *Opô Afonjá* interligou-se ao continente africano, preservou, na oralidade, as línguas e as culturas de origem africana (sobretudo as das tradições yorubá-nagô e grunci, esta de forma mais reservada), abriu o seu portão para artistas e intelectuais que produziram ciência e literatura sobre a cultura afro-brasileira, integrou-os ao *Corpo de Obás*, incentivou os estudos e a produção escrita do *povo-de-santo* e criou os seus próprios espaços de educação, inclusive da educação sistêmica, tudo isso propiciou o trânsito das palavras “da África ao terreiro e do terreiro à Escola”.

Percebeu-se que, na contemporaneidade, o *Opô Afonjá* continua apoiando os que produzem ciência, literatura e arte sobre a negritude, mas, sobretudo, acolhendo e incentivando os negros que as produzem. O terreiro cuida da disseminação da palavra afro-brasileira proferida por poetas e escritores negros contemporâneos, a exemplo de sediar, no *barracão*, eventos que agregam os que gostam de declamar, contar e rapear⁴⁹ poesias: o *Sarau Bem Black*⁵⁰ em poesia para Mãe Stella de Oxóssi, em 03 de setembro de 2013; a *Ojã Ìwé*⁵¹ (Feira de Livros), com recitais de contos e poesias em 23 de novembro de 2013; entre outros.

⁴⁹ Rapear é fazer *rap*, “um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um *rap* é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível ‘ouvi-lo’” (SOUZA, 2011, p.118).

⁵⁰ O Sarau Bem Black acontece todas as quartas-feiras, no Pelourinho, em um espaço cultural nomeado *Sankofa African Bar*. É um evento artístico-ativista permanente, dirigido pelo Professor de Literatura Brasileira Nelson Maca (UCSAL), que reúne poetas e apreciadores das Literaturas Afro-brasileiras e Africanas, também declamadas, contadas e rapeadas.

⁵¹ A Feira de Livros (*Ojã Ìwé*, em yorubá) foi mais um dos eventos sócio-educativos realizados pelo terreiro *Ilé Àse Opô Afonjá*, em parceria com a FPC, SECULT/BA. Na feira, livreiros e editoras baianas comercializaram publicações com títulos relacionados à literatura negra. A atividade foi aberta ao público e contou também com a presença de atores que recitaram contos e poesias da literatura negra da Bahia. Disponível em: <http://www.fpc.ba.gov.br/fundacao-pedro-calmon-vai-promover-feira-de-livros-no-terreiro-opo-afonja/>. Acesso em: dez. 2013.

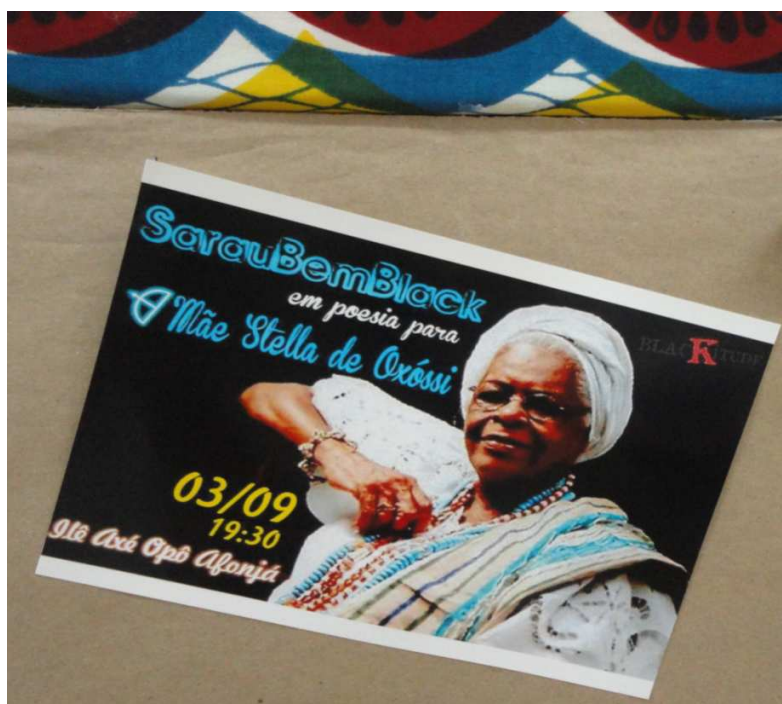


Figura 01 – Convite do *Saraú Bem Black em poesia para Mãe Stella de Oxóssi*, exposto no mural do corredor da EMEAS.



Figura 02 – Cartaz da *Ojã Iwé* (Feira de Livros), exposto em murais da EMEAS.

É possível, portanto, que essa história do *terreiro* se traduza como o diferencial que torna familiar o léxico africano e afro-brasileiro aos que convivem nesse *ilê*, inclusive aos estudantes da EMEAS, ainda que, nesta instituição de ensino, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó* (MACHADO, 2002), não se nutra o proselitismo religioso, já que acolhe crianças adeptas de várias religiões. Assim, acredita-se que as palavras de origem africana não causem estranheza, e sim, contribuam para a construção identitária desses estudantes.

1.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA NO *OPÔ AFONJÁ*: DA MINI COMUNIDADE *OBÁ BIYI* À ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

O que está no *Orum* e no *Ayê* agora está na Educação Sistêmica. (Mãe Stella)

Nesta e nas próximas páginas, retrata-se a Escola que carrega o nome da *Ìyá Obá Biyi*, conta-se resumidamente a sua história, ciente da impossibilidade de registrar tudo o que importa para a sua atual configuração e notória atuação no cenário educacional brasileiro, pois uma tese seria pouco. Busca-se, então, trazer os fatos que parecem mais relevantes, selecionando-os, assim como quem escolhe os *quiabos* para *Xangô*. Os melhores, os reconhecidos acertos, mostram-se inteiriços e compõem o *ebô*⁵², ornando-o. Todavia, alvitra-se notar que os *quiabos* menos atraentes (as tentativas desacertadas à primeira vista) foram sábia e pacientemente ressignificados (pelos que vivenciaram a realidade diária da escola ao longo dos anos), transformados, junto a outros elementos, na parte encorpada do *amalá*⁵³. Eis o laborioso e transformador cotidiano da Educação.

Em 1977, pelas mãos da *Iyalorixá* Maria Stella de Azevedo Santos, com o apoio de membros da Sociedade Civil Cruz Santa do *Ilê Axé Opô Afonjá*, nasce a Mini Comunidade *Obá Biyi*, assim nominada em justo preito à primeira *Iyalorixá* do *Ilê Axé Opô Afonjá*, principiando a

⁵² Oferenda a um Orixá.

⁵³ Prato dileto de *Xangô*, preparado com *quiabos* cortados, azeite de dendê, camarão seco, cebola, sobre uma espécie de pirão. É servido em uma gamela, ornado com doze *quiabos* inteiros.

história de uma instituição comprometida com a educação sonhada por *Mãe Aninha*, a qual já havia profetizado: “Quero ver meus filhos com anel no dedo, aos pés de *Xangô!*” Esta escola começa a funcionar sob a forma de creche, atendendo, inicialmente, crianças na faixa etária “de 6 meses a 6 anos”, filhas biológicas das *filhas* deste *Ilê Axé*. Essas mães, enquanto cumpriam as suas jornadas de trabalho, tinham a segurança de que as suas crianças estavam, de fato, acolhidas e educadas sem os ranços discriminatórios que geram assimetrias e desvantagens sobre o segmento social negro e candomblecista. Mas até o “nascimento” da creche, foram anos de “gestação”. Pelo “cordão umbilical dessa prenhez”, comunicam-se mais de seis décadas.

Não se pode ignorar que, muito antes, no início do século XX, *Mãe Aninha* já idealizava o terreiro como uma instituição incentivadora e promotora da formação civil do *povo-de-santo*, de maneira que todos tivessem acesso à educação formal em todos os níveis de ensino, pudessem colar grau, aprendendo também sobre a cultura de origem africana, enfim, tivessem a oportunidade de desenvolver o seu intelecto com plenitude, sem se desvincular do terreiro, nem da sua linguagem, nem da sua identidade. O recurso metafórico dessa cena de inspiração *oxuniana*⁵⁴ – da gestação, por *Mãe Aninha* (em vida, e prolongada no seu *terreiro-útero*), e do nascimento, por *Mãe Stella* – surge na tentativa de rememorar, de maneira sintética, o que já fora evidenciado nesta pesquisa: há uma extensa história de idealização da educação muito antes da fundação da escola, que remonta à reafrikanização⁵⁵ também materializada na arquitetura do *Ilê Axé*, pensada por *Mãe Aninha* como um protótipo de África, no sentido de agregar, harmonicamente, na mesma *comunidade-terreiro*, a adoração aos *orixás* de diferentes cidades de origem do império *nagô*, tendo o rei de *Oyó*, *Xangô*, na liderança do *Ilê Axé*.

Desde o tempo da Mini Comunidade *Obá Biyi*, a alegria (*Ayó*) já se fazia presente, quando as crianças passaram a vivenciar, no terreiro, experiências sensoriais de uma pedagogia voltada para a preservação da sua identidade. Antes, eram discriminadas em escolas públicas. Foi

⁵⁴ Relativa a *Oxum*, *orixá* das águas doces, protetora da gestação, do parto e das crianças. Os *Ibejis*, *orixás* infantis, acompanham-na.

⁵⁵ De acordo com Melo (2008, p.158), “não há um referencial teórico único para se compreender a reafrikanização, pois existem várias possibilidades de reafrikanizar”. Nesta tese, compreende-se reafrikanização como as tentativas de manter vivas, no Brasil, as culturas e os conhecimentos africanos, com o intuito da afirmação do negro na sociedade brasileira.

marcante a resposta dada por crianças, moradoras do Opô Afonjá – algumas delas, netas de Deoscóredes Maximiliano dos Santos⁵⁶, Mestre Didi – a Juana Elbein dos Santos⁵⁷, ao serem questionadas se frequentavam escola (SANTOS & LUZ, 2007, p.37). As crianças confessaram: “Não gostam da gente lá”. É possível que esse alerta tenha soado como um grito para a comunidade buscar os mananciais da cultura afro-brasileira, em socorro à educação das suas crianças, vitimadas por práticas europocêntricas do sistema de ensino, pela “ideologia do embranquecimento” e pelo consequente “recalcamento da identidade negra” (SILVA, 1995).

Então, além de *Mãe Stella de Oxóssi* e da Sociedade Cruz Santa do *Ilê Axé Opô Afonjá*, fizeram parte desse momento primeiro da Mini Comunidade *Obá Biyi*: Deoscóredes Maximiliano dos Santos, coordenador do GTE, da SECNEB, demais membros deste grupo, entre eles, Dr^a. Juana Elbein dos Santos (coordenadora da SECNEB nessa época) e Professora Eliane Quadros, e três funcionárias provenientes da comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*: Dona Nídia, Dona Helena e a jovem Tutuca.

Santana (2006, p.51) afirma que foi na gestão de *Mãe Ondina Valéria Pimentel, Mãezinha*, que o Projeto Piloto Mini Comunidade *Obá Biyi* foi implantado. E Santos e Luz (2007, p.43) registram que *Mãe Ondina* acolheu e participou da fundação da Mini Comunidade *Obá Biyi*, pois esta *Iyalorixá* vivia rodeada das crianças do *Axé*, população infantil das diversas famílias da comunidade. Todavia, o prédio da creche foi inaugurado somente em 1977, após 2 anos do falecimento de *Mãe Ondina*, ocorrido em 19 de março de 1975. A fim de esclarecer essa dissensão, traz-se o depoimento de *Mãe Stella de Oxóssi*, concedido a Nascimento⁵⁸ (2012), sobre a origem da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, resumindo, também, a história da Mini Comunidade *Obá Biyi*. Pela credibilidade e pelo valor histórico desse depoimento, opta-se por retomá-lo na íntegra:

⁵⁶ Recebeu de Eugênia Anna dos Santos, a quem chama de avó, o título de *Asogba*, supremo sacerdote do culto de *Obaluaiyê*. Consagrado artista plástico, Mestre Didi executou objetos da arte sacra afro-brasileira e escreveu sobre cultura afro-brasileira. Em 1980, fundou a Sociedade Cultural e Religiosa *Ilê Asipá* do culto aos ancestrais *Egun*, em Salvador. Expôs suas obras em Gana, Senegal, Inglaterra, França e Nova York. No Brasil, ganhou reconhecimento após a 23ª Bienal de São Paulo, em 1996, quando recebeu uma sala exclusiva para expor suas obras. Com o apoio da UNESCO, desenvolveu pesquisas comparativas entre Brasil e África. Partiu para o *Orum* na madrugada de 05 de outubro de 2013, aos 95 anos.

⁵⁷ Etnóloga argentina, autora de *Os nagô e a morte* (1986) e esposa de Deoscóredes Maximiliano dos Santos. Era chamada de Juanita, pelo seu marido e pelos membros do *Opô Afonjá* e da Mini Comunidade *Obá Biyi*.

⁵⁸ Professora Iraíldes Nascimento é a atual vice-diretora da EMEAS.

Pensou-se, na comunidade, em um espaço que acolhesse as crianças de 6 meses a 6 anos de idade para que suas mães pudessem trabalhar. Essa ideia surgiu de Deoscóredes Maximiliano dos Santos e de sua esposa Juana Elbein dos Santos, administradores iniciais da creche. Através do convênio firmado entre a Sociedade Civil do *Ilê Axé Opô Afonjá* e a SECNEB, a instituição começou a funcionar. A creche funcionava no espaço que seria a casa de Mãezinha, prédio que hoje é a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, depois, com a saída da SECNEB, passa para o prédio que hoje funciona o Centro Cultural⁵⁹. Era a casa de Patu⁶⁰. As crianças chegavam pela manhã, saíam à tarde, sendo cuidadas pelas mulheres do terreiro. A creche também contava com a ajuda da comunidade para o fornecimento de alimentos para as crianças. Estas crianças ficavam na creche até completarem 6 anos, depois, elas saíam para a escola normal. Quando estavam na creche, elas apenas ouviam sobre os mitos africanos. Didi era artista plástico e fazia artes com as crianças, mas só contava sobre as histórias africanas, que era uma coisa boa, para as crianças crescerem ouvindo sobre os mitos africanos. Com o passar do tempo, Didi queria administrar sozinho, sem o consentimento da Sociedade, e isto não podia. Eles se afastaram e ficaram com os documentos e as chaves da creche. A Sociedade teve que pagar um valor pela casa e pelos documentos... deixa ver se eu me lembro mais... Ah, aí eu conversei com Carybé⁶¹ que precisávamos dar uma função para as crianças, que a creche deveria virar escola. Fomos, várias vezes, à Secretaria Municipal, onde era o Juliano Moreira⁶², para falarmos com a Secretária de Educação, buscar uma ajuda para virar escola. Mas não conseguimos logo. Depois, chegou Marinalva como professora. Marinalva dava aula para umas três a seis crianças e, muitas vezes, juntamente com as outras funcionárias, tiravam, do próprio bolso, dinheiro para fazer a merenda para as crianças. Estávamos sem ajuda. Com o passar do tempo, conseguimos o convênio com a Prefeitura e o Estado, completando a escola. A creche chamava Mini Comunidade *Obá Biyi*, voltando a funcionar na casa que pertenceu a Mãezinha. Quando virou escola, passou a chamar Escola Eugênia Anna dos Santos, funcionando com os dois convênios. As funcionárias, Tutuca, Maria, Nidinha e a professora Marinalva foram assumidas, depois, pela Prefeitura.” (Mãe Stella).

⁵⁹ O Centro Cultural *Odé Kayodé*, hoje, funciona anexo à EMEAS, para aulas de Dança, Música e Informática (NASCIMENTO, 2012).

⁶⁰ Filha-de-santo do *Opô Afonjá*. No terreiro, os filhos e filhas podiam construir casas para se abrigarem no período festivo, mas esses imóveis passavam a ficar sob a responsabilidade da Sociedade Civil do *Ilê Axé Opô Afonjá* quando não havia herdeiros com laços religiosos (NASCIMENTO, 2012).

⁶¹ Artista plástico argentino (naturalizado brasileiro), na época, Presidente da Sociedade Civil do *Ilê Axé Opô Afonjá*. Foi Secretário de Educação do Estado da Bahia. Deixou um extenso e diverso acervo: pinturas, esculturas, cerâmicas, ilustrações). Faleceu em 1997.

⁶² Antigo endereço do Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira, no bairro de Brotas. Vale lembrar que o Doutor Juliano Moreira foi um consagrado médico negro. Ingressou na FAMEB, três anos antes da abolição da escravidão, com 13 anos de idade. Formou-se aos 18 anos, em 1891. Integra o rol de heróis da Saúde Baiana.

Conforme lembrou Mãe Stella, Mestre Didi contava os mitos africanos para as crianças, a fim de que elas crescessem ouvindo sobre eles. Mesmo que a contação de mitos ainda não fosse, naquela época, o sustentáculo do ensino de todas as disciplinas nem o eixo dialógico entre elas, Mestre Didi desenvolveu uma prática de dramatização dos contos, por ele narrados, incrementando-os com adaptações para apresentações cênicas coreografadas, inserindo músicas e diálogos em yorubá e português (SANTOS, 1989). Vale lembrar que os conhecimentos de Mestre Didi sobre a língua yorubá levaram-no a publicar um pequeno dicionário, intitulado *Yorubá tal qual se fala* (1950). Aí estão os “quiabos do *amalá*”. Essa experiência de vanguarda de uma educação afro-brasileira trouxe consigo algo que muito importa nesta tese: o emergir da valorização da presença das línguas africanas no ambiente escolar, por meio da contação de mitos afro-brasileiros, a fim de combater o recalcamento da identidade negra. E essa cena de contação de mito servirá de mote para a discussão sobre a relação entre o léxico e a educação na construção identitária afro-brasileira, a ser desenvolvida nas próximas páginas, na segunda seção deste trabalho.

Não se pode deixar de mencionar que, em 1983 (vinte anos antes da Lei 10.639/03), irrompe um importante movimento iniciado por líderes do candomblé *Keto* para o processo de afirmação da identidade negra, o qual registra também o desejo de valorização da língua e dos mitos yorubá na educação sistêmica. Trata-se do movimento de dessincretização, quando Mãe Stella de Oxóssi, juntamente com Mãe Menininha (*Axé Iyá Omin Iyamassê*), do *Terreiro do Gantois*, Mãe Olga (*Ilê Maroiá Láji*), do *Terreiro do Alaketo*, e Mãe Tetê de Yansã (*Iyalorixá do Ilê Iyá Nasso Oká*), da *Casa Branca do Engenho Velho* lançaram um manifesto, que contou com a adesão de outros líderes religiosos do candomblé. De acordo com Melo (2008)⁶³, tal manifesto, registrado pelo documento denominado *Carta Signatária*, preconizava a dessincretização da religião dos *orixás* com as demais religiões, sobretudo, com o catolicismo, desvinculando os *orixás* dos santos católicos. Na *Carta Signatária*, as referidas *Iyalorixás* afirmaram que o candomblé originou-se antes da escravidão, tendo sido constituído, pois, a partir de um repertório trazido pelos africanos da sua terra natal, e, a partir dessa afirmativa,

⁶³ MELO, Aislan Vieira. Reafricanização e dessincretização do candomblé: movimentos de um mesmo processo. In: **Revista Antropológicas**. UFPE. Ano 12, v.19, n.2. Recife: 2008, p.157-182. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/101/98>> Acesso em: jan.2012.

teceram “proposições de alta relevância para o povo-de-santo, tais como a de que o ensino da língua yorubá e da tradição dos orixás se tornasse obrigatório nas escolas” (CONSORTE, 1999, p.74). Três anos depois, Mãe Stella funda a Escola Eugênia Anna dos Santos, dando continuidade e ampliando o que já havia sido iniciado na Mini Comunidade *Obá Biyi*, buscando, na medida do possível, pôr em prática o que foi posto na Carta Signatária, em se tratando de educação sistêmica.

A fim de informar as datas e os números da história contada por Mãe Stella (já que, como *griô*⁶⁴, não se prende a um tempo cronológico), vale lembrar que a Escola Eugênia Anna dos Santos nasceu com duas diretorias: uma estadual e uma municipal. Para que se tornasse definitivamente uma escola municipal, a Prof^a Dr^a Vanda Machado, com a aquiescência de Mãe Stella, denunciou o convênio estadual, unificando os dois grupos de educadores. Isto ocorreu depois de 10 anos do término da Mini Comunidade *Obá Biyi*. O nome da escola continuou a homenagear Mãe Aninha, atendendo crianças de 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental, com a seguinte missão⁶⁵:

Desenvolver atividades e vivências pedagógicas que possibilitem às crianças a construção do conhecimento, excelência de desempenho de papéis na sociedade e sua integração cidadã, tendo como apoio motivacional do processo ensino-aprendizagem referências culturais da comunidade do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Diante das dificuldades financeiras, nota-se a rede de solidariedade do povo-de-santo, a exemplo da atitude da Professora Marinalva e das outras funcionárias, conforme narrou Mãe Stella. Nessa rede, os que têm pouco ajudam quem nada tem. Então, só houve uma saída. Apesar do “ônus” da adaptação inicial a valores e linguagens do Aparelho Ideológico do Estado, pela obrigatoriedade de seguir o currículo oficial de um Estado dito “laico” (mas visivelmente influenciado pelas religiões judaico-cristãs), foi necessário à Escola Eugênia Anna dos Santos buscar o “bônus” de ser financeiramente aparada pela Rede Pública de Ensino. Seria pior conviver com a falta de estrutura, assistir ao fenecer do seu funcionamento.

⁶⁴ Contador de história, mestre ancestral em muitas sociedades africanas.

⁶⁵ Tal missão nasceu com a proposta do P.P.P. *Irê Ayó* e completará 15 anos de existência em 17 de julho de 2014.

A Escola, então, foi municipalizada em 1998, passando a atender cerca de 350 alunos, na faixa etária de 6 a 14 anos, com turmas de CEB, terceiras e quartas séries. A fim de sobreviver ao branqueamento do currículo oficial imposto pela Rede Pública de Ensino, a Escola nunca deixou de buscar imprimir as tintas da cultura da comunidade-terreiro. Houve a vigilante consciência de que o cartesianismo predominante no currículo oficial e nas práticas pedagógicas emolduradas em livros e materiais didáticos – os quais, principalmente naquela época (e ainda hoje⁶⁶), submetiam crianças e jovens afro-brasileiros à estética do mundo neocolonial e silenciavam a cultura de origem africana – alijava a identidade negra.

Um novo caminho foi encontrado em 1999, quando a Escola implantou o Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó* (Caminho da Alegria), de autoria de Vanda Machado⁶⁷ e Carlos Petrovich⁶⁸, pautado no ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Novamente, pelo caráter histórico-documental, retoma-se a fala griotizada⁶⁹ de Mãe Stella, dessa vez, na certidão de renascimento, uma *feitura*, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos:

Atendendo à vontade da comunidade, a Secretária de Educação, Profa. Dirlene Mendonça, e as professoras da nossa Escola Eugênia Anna dos Santos conversaram entre si e resolveram conversar conosco. Era o que esperávamos. Encarregamos dois educadores da nossa comunidade Vanda Machado, uma *olorixá*, e o *ogã* Carlos Petrovich para conversarem sobre o que e como poderia ser feito como educação para as nossas crianças. Eles se entenderam e compuseram este trabalho, *Prosa de Nagô*. Eles tratam da tradição cultural afro-brasileira, como modo de inserir aspectos de uma educação que a sociedade desconhece. Como construir a identidade e a cidadania brasileira, conferindo, ao mesmo tempo, o conhecimento, o entendimento das ciências e a compreensão da nossa cultura? Com este trabalho, acreditamos que os professores estarão capacitados para

⁶⁶ Em 2013, a Prefeitura de Salvador implantou o Sistema de Ensino do Instituto Alfa e Beto. Em um texto que compõe o *kit* distribuído pelo Sistema, há sinais de racismo em uma comparação entre uma boneca branca e uma boneca negra: a branca é elogiada, a negra, depreciada. Há nítido preconceito em relação à nossa cultura, conforme atestou o Professor Elizeu Clementino, Titular do PPGEduc da UNEB, ao analisar, a pedidos do jornal *A TARDE*, os materiais didáticos distribuídos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. (*A TARDE*, 22/03/2013).

⁶⁷ *Filha de Oxum do Ilê Axé Opô Afonjá*. Criadora do Projeto Irê Ayó. Escritora de literatura infanto-juvenil afro-brasileira.

⁶⁸ *Ogã de Ogum do Ilê Axé Opô Afonjá*. Foi ator, integrante da Companhia de Teatro dos Novos, que originou o Teatro Vila Velha, do qual foi um dos fundadores.

⁶⁹ Inicialmente, uma leitura dramática em 17 de julho de 1999. Depois, foi registrada por Vanda Machado (2006, p.100-101), sob o título *Com a palavra, Mãe Stella*.

ampliar o currículo da escola, uma vez que o tema é tentadoramente fácil de ser posto em prática. Poderão também ajudar as crianças a compreender a sua identidade e até se definir profissionalmente, formando, para isto, uma consciência de projeto pessoal de vida. Os autores deste trabalho, duas pessoas sensíveis e iniciadas, foram inspirados por *Olorum-Deus*, para confecção do texto, onde dizem: o que está no *Orun* e no *Aiyê*, não está na educação sistêmica. Agora poderá estar. Este trabalho é “um ponto de partida.” (Maria Stella de Azevedo).

Neste projeto, as crianças negras são integradas no seu próprio processo de educação – tal qual o significado do ideograma *Sankofa* –, puxando aquilo que o negro já tem dentro de si, lançando aos olhos o passado, buscando os seus heróis, os seus espelhos. E a oralidade africana é colocada no centro de todas as ações. A manutenção oral das histórias das realezas e dos deuses africanos, da sua simbologia e das suas ritualidades permitiu, na esfera religiosa (terreiro), uma nova configuração das identidades negras, e, assim, Mãe Stella ratifica a proposta: que se faça o mesmo na esfera educacional. Que a escola, assim como o terreiro ao longo do tempo, funcione como um espaço de redimensionamento do ser negro, da possibilidade de re-identificação com vencedores, como repositório de resistência social. A contação dos mitos é esse olhar para o passado que funciona como engrenagem mobilizadora tanto do processo ensino-aprendizagem de crianças afro-brasileiras, quanto da formação e qualificação de educadores, ou seja, como transformadora do presente e do futuro, da possibilidade de construir um projeto pessoal de vida, alimentando o “desejo de ser” com a sua identidade de “ser negro”.

A municipalização da escola só aconteceu no ano 2000, quando o MEC declarou a Eugênia Anna dos Santos como Escola de Referência Nacional. Foram os resultados da implantação do PPP *Irê Ayó* que laurearam a Escola Eugênia Anna dos Santos como Referência de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no cenário nacional. Os *quiabos* continuam sendo ressignificados, porque nunca se deixa de fazer *amalá* no Opô Afonjá!

1.4 O *LOCUS* DA PESQUISA

Os símbolos, via de regra, não são símbolos representativos de entidades. Os símbolos são o que representam. Assim o *Afonjá* não representa a terra de *Xangô*. O *Afonjá* é a terra de *Xangô*. A terra do *Afonjá* é lugar sagrado. (MACHADO, 2006, p. 94)

A EMEAS localiza-se no *Ilê Axé Opô Afonjá*, situado à Rua Direta do São Gonçalo, no bairro de São Gonçalo do Retiro, funciona em dois turnos – matutino e vespertino – e atende cerca de 350 estudantes. Algumas pessoas ainda consideram que o terreiro esteja localizado no bairro do *Cabula*⁷⁰, talvez pela proximidade de ambos os bairros ou pelo fato de o *Cabula* ter sido um bairro originado (e assim nomeado) graças à agregação de *terreiros*, em uma região de um antigo quilombo. O *Opô Afonjá* destaca-se na paisagem local não somente pela sua extensão, demarcada por um grande muro branco, mas também por conservar um imenso cinturão verde, mata preservada pela cultura de origem africana ali estabelecida, espécie de pulmão do bairro. O fato de uma escola ocupar um ambiente privilegiado pela presença da natureza, considerada divina⁷¹, faz toda a diferença quando se constata que, na maioria das instituições escolares, não há sequer uma árvore, possivelmente substituída por um pátio concretado, aos moldes arquitetônicos prisionais, conforme Foucault (1987[1975]). Faz toda a diferença para a criança, nos momentos de chegada, saída, intervalos ou aulas ao ar livre, sentir o frescor da sombra de uma grande árvore, pegar uma folha, observar o trabalho de uma formiga, conhecer os nomes de plantas que compõem a paisagem, quando, em grande medida, as crianças não têm acesso a um maior contato com a natureza.

Nenhuma descrição traduziria a experiência de estar no *Opô Afonjá*, de sentir a energia daquele *espaço-terreiro*, pedaço de *Oyó*, sobretudo às quartas-feiras, dia do *amalá de Xangô*. Não poderia deixar de notar o zelo com as palavras que sinalizam as edificações (exceto as residências das famílias dos integrantes da comunidade e das sacerdotisas) e algumas plantas

⁷⁰ *Cabula*, termo originado do kikongo “*kimbula*”, significa “toque para *Obaluaê* e *Besseim* em *angola*”. (CASTRO, 2005 [2001], p.184).

⁷¹ Não somente por ter sido criação de um Deus, *Olorum*, mas por agregar todos os elementos da natureza divinizados.

do ambiente, não com placas padronizadas ou modernas, mas com a simplicidade de cada registro que se integra ao espaço centenário, sem o agredir.

A fim de melhor compreender a distribuição das edificações no terreiro, facilitando a visualização da localização da escola, são trazidas a planta baixa do *Ilê Axé Opô Afonjá* (Figura 03) e a sua e a fotografia aérea⁷² (Figura 04):



Figura 03 – Planta da roça do Ilê Axé Opô Afonjá

⁷² Fotografia aérea do Ilê Axé Opô Afonjá. Google maps. Via satélite. Disponível em: <<https://maps.google.com/maps?hl=pt-PT&tab=wl>> Acesso em: jun. 2011.

Fonte de Oxum; 16 – Lanchonete; 17 – Biblioteca Ikôjopô Ilê Iwê; 18 – Cozinha do Axé; 19 – Banheiros; 20 – Projeto Mobilização Criança em Risco (Mocan); 21 – Baluê de Oxalá (tenda de Oxalá); 22 – Residência da Iyalorixá; 23 – Barracão; 24 – Casa do Alaká (tecelagem artesanal do pano da costa); 25 – Segurança; 26 – Portão de entrada do terreiro (CAMPOS, 2003, p.52).

Ao passar pelo portão principal do terreiro, vê-se, ao lado direito, o prédio da EMEAS (edificação de número 14, na Figura 03), uma construção inaugurada em 1977, mas que passou por reforma e ampliação em 2004, ganhando uma ambientação rica em detalhes da cultura afro-brasileira. Logo em frente à escola, da direita para a esquerda, vê-se a lojinha de coisas do Axé, apelidada de Carrapicho, a casa de *Ossaim* e a casa de *Xangô*. Entre a escola e o Carrapicho, há uma pequena pracinha, com bancos de alvenaria, nos quais as pessoas responsáveis pelas crianças, em sua maioria, mulheres, descansam um pouco, ao trazê-las para a jornada diária de estudos ou para aguardá-las no horário da saída. Não há muros apartando as edificações, e as crianças dispõem de um grande espaço para correr, brincar e extravasar sua energia natural da idade.

Subindo uma pequena rampa de acesso à escola, a primeira construção à direita é a do refeitório, que agrega, ao fundo, uma cozinha e um depósito para merenda escolar. O refeitório é bastante ventilado e agradável, pois, em toda a sua extensão lateral, não há parede fechando tal cômodo, e sim um gradeado de madeira fincado em uma base de alvenaria, apenas para proteger o lugar após o seu horário de funcionamento. É um ambiente também decorado com motivos africanos, de uso multifuncional, pois, além de refeitório, serve como espaço para exposição de filmes e vídeos, entretenimentos e confraternizações que envolvem o compartilhar de alimentos, o *ajeum*⁷³.

Logo após o refeitório, localiza-se a principal fachada do prédio da escola, pintada em cor bege, num tom que lembra areia. Nesta fachada (Figura 05), em letras menores, vê-se o logotipo da Prefeitura Municipal de Salvador. Abaixo, sobre um grande painel de tijolinhos rústicos, lê-se o nome Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, em letras maiúsculas, feitas de material metálico, pintadas de preto. Acima das duas primeiras letras do nome

⁷³ *Ajeum* é uma expressão, em yorubá (*wajeun*), que significa “venha comer” (CASTRO, 2005 [2001], p.148).

Escola, está o símbolo da instituição, um *oxê*, o machado duplo do *orixá Xangô*, patrono do *terreiro* e da escola. Abaixo da fachada, inicia-se um estreito canteiro de plantas que compõe o jardim externo da escola.



Figura 05 – Fachada principal da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Mais adiante, a segunda fachada é pintada em vermelho, cor votiva do *orixá Xangô*, onde também há outro canteiro. Nele, entre plantas ornamentais e apropriadas para afugentar energias ruins, como *espada de Ogum*, vêm-se cinco *quartilhões*⁷⁴ de barro, dispostos lado a lado, presos em suportes de ferro. No canteiro, há também placas com frases de boas vindas e incentivos, em Yorubá, seguidas da sua tradução, em Português, a exemplo de “*Lòwó afe wa*”, que significa “Receba o nosso amor”. Entre essa fachada e a próxima, há o primeiro portão que dá acesso às setes salas de aula, ao jardim interno (em área aberta) e ao laboratório de Informática, localizado depois das salas, ao fundo.

⁷⁴ Assim como a *quartinha*, o *quartilhão* – que, “etimologicamente, vem de *quarta* (recipiente de 40 litros)” (PÓVOAS, 1989, p.187) + *ilhão* (que designa aumentativo) – é um “objeto na sua função simbólica enquanto assentamento e sinalização de espaços sagrados nos terreiros” (LODY, 2003, p.204). Assim, sinaliza-se que o espaço da educação é também sagrado, de *axé*.



Figura 06 – Segunda fachada da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Em frente à segunda fachada, há um telefone público, junto aos bancos da pracinha e outras plantas. Essa foto (Figura 06), pertencente ao acervo documental da escola e exposta no antigo *blog*⁷⁵ da instituição, foi feita no período da reinauguração, após reforma e ampliação, em 2004. Atualmente, uma década depois, as pinturas externas e internas encontram-se desgastadas, dois dos potes foram danificados e não foram substituídos, três salas de aula e a biblioteca passaram a sofrer alagamentos em período de chuva, afetando negativamente o funcionamento da escola, dentre outros problemas de falta de manutenção estrutural, responsabilidade da Prefeitura Municipal de Salvador. O portão desse prédio dá acesso a um corredor que interliga os setores, a saber: a diretoria; a secretaria; a biblioteca; a sala dos professores; o depósito de materiais didáticos; e dois sanitários (um masculino, um feminino). No final do corredor, há um grande painel de exposição de artes, textos e trabalhos escolares e, dobrando à direita, chega-se a uma porta que dá acesso ao jardim interno e às salas de aula.

A EMEAS conta ainda com um anexo, o Centro Cultural *Odé Kayodé*, assim nomeado em homenagem a Mãe Stella de Oxóssi, pois esse é o seu *orukó* (nome iniciático que a identifica). *Odé Kayodé* significa “O caçador traz alegria”. Nesse espaço, os estudantes têm aulas e

⁷⁵ Disponível em: <<http://escolauegeniaanna.blogspot.com.br/>> Acesso em: jan. 2011.

ensaios de Dança e de Teatro, apresentando-se ali mesmo ou em outras instituições, acompanhados pelos seus professores.

Na terceira seção desta tese, detalha-se a nomeação, em língua Yorubá, das salas de aula, de plantas e espaços circunvizinhos. As “palavras mágicas” (MACHADO, PETROVICH, 2004, pg. 44) se espalham por toda a escola, trazendo acolhimento, recebendo com gentileza os que ali chegam. A decoração temática da escola remete à valorização da cultura afro-brasileira, da cultura do terreiro, dos seus ícones e símbolos. A presença de muitas plantas e do colorido de materiais recicláveis, por exemplo, sinaliza importantes posturas características das comunidades de terreiro: o respeito à natureza e o cuidado em preservá-la. Muitos dos materiais utilizados na ambientação interna da escola são renovados periodicamente, motivados pelas vivências curriculares de cada semestre, conforme a temática específica do mito afro-brasileiro escolhido consensualmente pelos professores.

A EMEAS conta com uma equipe composta por dez docentes permanentes (concurados) e um docente colaborador, um secretário, duas merendeiras, dois agentes de limpeza, dois vigilantes. Todos os professores do quadro permanente são graduados, sendo que oito têm especialização (Anexo 8). O corpo docente da EMEAS busca desempenhar o papel de mediador de conhecimentos diferentes: os exigidos pelo currículo comum à Rede Municipal; e o que atende às necessidades da comunidade terreiro. Durante todo o ano letivo, os professores buscam ser fiéis ao projeto político pedagógico *Irê Ayó*, ao ensino da cultura e da história afro-brasileira, mas seria um incentivo de grande valia se lhes fossem garantidos permanentes avanços na sua formação.

2 A INTERFACE LÉXICO E EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA

A incorporação de palavras de origem indígena e africana ao português de Portugal e o contato cultural e linguístico desses falantes com outros de outras línguas tornaram o português brasileiro (PB) uma língua cheia de peculiaridades, as quais, segundo Arthur Neiva (1940), passaram a ser conhecidas como *brasileirismos*. O léxico brasileiro é tão diverso quanto o povo do Brasil.

O léxico de um povo reflete, em si, a cultura deste e, por conseguinte, torna-se peça fundamental para a construção identitária desse mesmo povo. Fazer com que o vocabulário dos estudantes seja ampliado, que eles conheçam palavras oriundas dos principais grupos etnolinguísticos que compuseram o povo brasileiro e que os remetam à sua cultura é uma forma de lhes proporcionar a construção das suas identidades. Mas o que se vê, na maioria das salas de aula brasileiras, é o ensino da língua portuguesa sem o compromisso de aproximar os estudantes das palavras dos povos aqui colonizados ou escravizados. Neste estudo de caso, a fim de alcançar o objetivo da pesquisa, é preciso, antes, definir que “léxico de origem africana” é este posto em uso na referida instituição educacional.

2.1 DE QUE LÉXICO ESTAMOS FALANDO?

A Lexicologia, um dos ramos da Linguística, é o estudo científico do léxico, pode-se afirmar que é uma ciência recente, embora os estudos acerca das palavras remontem a Antiguidade Clássica (ABBADÉ, 2011). Léxico, por sua vez, pode ser compreendido como o conjunto de palavras de um determinado povo, espelha os interesses, anseios, costumes, sentimentos desse mesmo povo, reflete a sua cultura (DOURADO, 2010). O léxico de uma língua constitui-se num sistema de compreensão e configuração do mundo, nele, uma comunidade linguística vasa o seu conhecimento e reconhecimento do mundo (VILELA, 1995, p. 78).

Na Lexicologia, algumas distinções são indispensáveis, como a distinção básica entre palavra, lexia e vocábulo, que não são sinônimos. Palavra, grosso modo, é um termo genérico,

tradicionalmente utilizado na língua, fazendo parte do vocabulário de todos os falantes. O vocabulário, por sua vez, pode ser compreendido como o subconjunto que se encontra em uso efetivo, por um determinado grupo de falantes, em uma determinada situação. A lexia, diferente da palavra, é a unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, é uma palavra que tenha significado social. A palavra é uma unidade significativa, mas a sua significação não é só lexemática, pode também ser morfemática, isto é, gramatical. A lexia, ao contrário, tem significação externa ou referencial, ou seja, apenas lexemática (ABBADÉ, 2011).

Nesta pesquisa, compreende-se léxico de origem africana como um conjunto de lexias advindas de línguas faladas no continente africano e herdadas pelos brasileiros, devido a contatos linguísticos de falantes africanos, outrora escravizados, com os falantes da língua portuguesa ou das línguas indígenas em solo brasileiro. Em outras palavras, grosso modo, o léxico de origem africana seria o acervo lexical composto por palavras e expressões africanas e afro-brasileiras. Vale lembrar que, no léxico de origem africana, está contido o léxico de terreiro (DOURADO, 2010), que também abrange termos de etimologia portuguesa, mas usuais entre o povo-de-santo, pois o léxico yorubá, por exemplo, também circula na linguagem popular cotidiana, já que “muitos brasileiros, em sua linguagem, utilizam quotidianamente palavras como *santo*, *dois dois*, *fazer santo*, *fundamento*, *pai pequeno* etc., falam, sem dúvida, uma língua nigeriana, com a aparência portuguesa” (YAI, 1985, p.28). A linguista Iracema Luiza de Souza, professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) também afirma que “além das palavras em yorubá, encontramos termos do português sendo usados para veicular sentidos africanos e também certos procedimentos linguísticos que remetem ao idioma” (SOUZA *apud* MARIANO, s.d.)⁷⁶. Assim, palavras como *barracão*, *cadeira* (*àga rògbòkú*), *espada* (*idà*), *machado* (*oxê*), feijão (*èwà*) etc. veiculam sentidos próprios ou especiais que ganharam no terreiro e, de acordo com Yai (1985), fazem parte de uma língua nigeriana com aparência portuguesa.

⁷⁶ MARIANO, Agnes. **Iorubá nos terreiros**. Histórias do povo negro. [s.d.] Disponível em: <<http://historiasdopovonegro.wordpress.com/fe-2/lingua-ioruba/>> Acesso em: fev. 2014.

Em uma escola situada dentro do espaço físico do terreiro – sendo este um pedaço da África encravado na cultura brasileira (PÓVOAS, 1989) –, mobilizada pelas histórias orais herdadas do povo-de-santo, da mitologia transmitida de boca a ouvido, é preciso considerar que o léxico é afetado pela integração de culturas que se reflete na língua falada. Os fatos linguísticos, então, espelham uma cultura africana abasileirada, e o *modus vivendi* – alimentação, indumentária, fauna, flora, configuração e distribuição do espaço sagrado – mostra-se em um vocabulário especial adotado pela confraria, o que permite afirmar que, no nível do léxico, palavras portuguesas africanizam-se e vice-versa (*ibidem*).

Ainda que a EMEAS seja laica e não pratique proselitismo, não se pode negar a presença de lexias de terreiro compondo o acervo léxico em uso na escola, pois, além de esta se encontrar no espaço físico do Ilê Axé Opô Afonjá, de não haver muros apartando ambas as instituições (a escola e o terreiro), há presença de lexias de terreiro nos livros de literatura infanto-juvenil e, sobretudo, nos mitos afro-brasileiros, cuja contação mobiliza o funcionamento de todas as disciplinas do currículo escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*. Este desenvolve atividades de vivência pedagógica e tem por objetivo fortalecer os valores civilizatórios no processo educativo de crianças afrodescendentes, buscando possibilitar a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, tendo como referencial a história, os mitos e os valores da cultura afro-brasileira do *Ilê Axé Opô Afonjá*, um terreiro de tradição *nagô*. Assim, há um grande número de lexias da língua yorubá. Essa é uma particularidade marcante neste estudo de caso.

Outras pesquisas sobre o yorubá falado e cantado por crianças e jovens já foram feitas na comunidade do Opô Afonjá, a exemplo da dissertação de mestrado da linguista Iracema Souza, a qual se surpreendeu com a presença do yorubá na comunidade, registrando que, apesar de autores como Antonio Houaiss sempre afirmarem que a influência de outras línguas no português brasileiro é mínima, ela foi percebendo que não era bem assim (SOUZA, 1978).

Nesta pesquisa, salvo em citações, optou-se por manter a escrita das palavras em yorubá da forma mais próxima à usada na EMEAS – de maneira simplificada, suprimindo sinais subgrafados e mantendo uma acentuação mínima (eliminando os acentos referentes ao sistema

tonal) – usando, portanto, corruptelas, “tal qual como se fala”, conforme sugere Mestre Didi, a fim de facilitar a aprendizagem oral dos estudantes.

Graças à presença do professor de Percussão, o *griô* senegalês, Doudou Rose Thyone, que trabalha em parceria com o professor de Música, Elson Cardoso, os estudantes da EMEAS também têm vivências com algumas lexias da língua Wolof. Segundo o CLAD, a língua Wolof, pertencente à família das línguas nígero-congolesas, é falada na África Ocidental, sobretudo no Senegal, mas também em Gâmbia, Mauritânia e República Dominicana. No Senegal, ainda que o Francês seja a língua oficial do país, cerca de quarenta por cento da população têm o Wolof como língua materna. Antigamente, para registrar as palavras em Wolof, usava-se o alfabeto árabe, mas, a partir de 1974, em decorrência de decretos governamentais e da participação do CLAD, implantou-se a ortografia pelo alfabeto latino.

Os *griôs* senegaleses dominam a técnica de transmitir mensagens por meio de tambores – os chamados “tambores falantes” – que reproduzem, com perfeição, palavras em Wolof. No entanto, nesta pesquisa, não se aprofundam estudos sobre a língua Wolof, apenas registram-se algumas lexias (os numerais usados na contagem da percussão) e a existência de músicas cantadas nessa língua, as quais não foram transcritas, pois são ensinadas oralmente, e nem mesmo os professores de Música da EMEAS as transcrevem conforme as normas estabelecidas pelo CLAD, utilizando, sim, o “portuwolof” (como os próprios professores designaram), que seria uma espécie de “Wolof tal qual se pronuncia em Português”.

Em resumo, compõem o léxico de origem africana pesquisado nesta tese: lexias das línguas de tronco linguístico banto – kimbundo (Kimb.) e kicongo (Kik.), não havendo presença do umbundo (Umb.); lexias da língua yorubá em sua variação contemporânea (Yor.); lexias de formação brasileira (FB.) com influência das línguas africanas (híbridos, decalques e derivados); lexias de formação portuguesa (FP.) pertencentes também ao léxico de terreiro; e lexias da língua wolof (Wol.) em uso na EMEAS.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE LEXIAS DE ORIGEM AFRICANA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA

Muito antes da Lei 10.639/2003, a EMEAS já havia sido reconhecida como referência no ensino de história e cultura afro-brasileira, inclusive tendo merecido destaque em periódicos de circulação nacional: no jornal *Folha de São Paulo*, como uma instituição em que os “alunos aprendem yorubá” (VITA, 2000); na revista *Vogue Brasil*, como “primeira escola a aplicar noções de yorubá e familiarização com lendas e crenças africanas, para reforçar a autoestima e a consciência negra” (2000).

É comum, quando se pensa em ensino de uma língua estrangeira, pensar também em aulas que objetivam a “competência perfeita” da língua que se deseja aprender, compreendendo competência perfeita como o “domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). No caso da língua Yorubá, atualmente, são poucos os falantes nativos de países como Nigéria, Benim, Togo e Serra Leoa que apresentam a competência de tal língua, sobretudo pela colonização sofrida por grande parte do continente africano.

Na África, assim como em outros continentes, houve a imposição das línguas dos colonizadores, as quais não conseguiram silenciar por completo as línguas africanas, devido ao fato de, como afirma Desai (1995, p.20), o multilinguismo ser a língua franca da África. Os contatos linguísticos continuaram e, em linhas gerais, ao lado das línguas oficiais, as línguas nativas sobreviveram, apesar de ter ocorrido a diminuição do número de falantes destas e a perda do seu prestígio. Quanto à língua yorubá, em solo brasileiro, o linguista Olabiyi Babalola Yai sustenta que o yorubá,

[...] de língua veicular que era, tornou-se uma “língua” ritual. Já nenhuma língua nigeriana se fala hoje no Brasil. Mas todas deixaram traços em vários níveis e registros do português. Não se pode conduzir adequadamente o estudo da influência destas línguas a não ser paralelamente com um estudo sócio-linguístico do português brasileiro. O efeito do português sobre nossas línguas foi o de desmembrá-las sintaticamente. Não restou, praticamente, para operar senão o léxico. Não negamos, digamos, toda a influência

sintática, mas dizemos que a influência do léxico é a mais sensível e a mais profunda. (YAI, 1985, p. 27)

Nesse sentido, López (2004) constata que, nas comunidades de terreiro onde realizou a sua pesquisa e nas demais que visitou, os falantes faziam uso de um vernáculo baiano, introduzindo diversas palavras e expressões de origem africana e não faziam a diferenciação dos três tons da língua yorubá. Sobre tal fenômeno, Souza (1998) nota que, apesar de se configurar como uma língua tonal, no Brasil, há indícios de que a oposição entre tons altos e baixos da língua Yorubá tenha desaparecido, embora existam raros falantes que conservam tal distinção, a exemplo de sujeitos idosos ocupantes de postos de prestígio na hierarquia religiosa afro-brasileira. Póvoas (1989) afirma que, somente em alguns terreiros tradicionalistas e conservadores, há pessoas que falam fluentemente a língua Yorubá, e lembra ainda que, no tempo em que se rezavam missas em Latim, muitos devotos, apesar de saber de cor a liturgia, não sabiam falar tal língua, nem mesmo tinham noção do significado do que cantavam, podendo o mesmo ocorrer com os fiéis quando cantam em Yorubá.

Considerando, então, a assertiva de Yai (1985) de que, em se tratando da língua Yorubá no Brasil, restou apenas o léxico para operar, junto à impossibilidade de ensinar tal língua nas escolas, por falta até mesmo de professores que a “dominem”, pode-se dizer que a *Vogue Brasil* foi mais feliz que a *Folha de São Paulo* ao noticiar sobre o ensino dessa língua na EMEAS. Nesta escola, os estudantes, por meio de vivências com os mitos afro-brasileiros, têm acesso a noções do Yorubá, que se restringem ao léxico e a algumas frases. Inclusive, os estudantes da referida instituição escolar têm acesso não apenas às lexias de origem yorubá, mas também às de origem banto, a exemplo de *banzé*, *borocoxô*, *caçamba*, *cacarecos*, *cafofo*, *cafuné*, *camundongo*, *capenga*, *catita*, *chilique*, *furdunço*, *fluxico*, *fuzuê*, *mafuá* etc., observadas em uma das atividades escolares analisadas pela pesquisadora, e ainda algumas músicas e numerais em Wolof, tais como *been*, *ñaar*, *ñett*, *ñeent* (um, dois, três, quatro), percebidos tanto em apresentações musicais dos estudantes, na contagem da percussão, quanto na entrevista aos professores de Música, o *griô* senegalês Doudou Rose Thioune e o baiano Elson Cardoso.

Se, por um lado, não é possível ensinar línguas africanas nas escolas brasileiras, por inúmeros motivos (por falta de professores preparados para essa tarefa, pela questão de o ensino de língua estrangeira ainda estar associado ao prestígio de que tal língua goza ou do que sua proficiência pode trazer de retorno financeiro ao falante etc.), por outro, é possível oportunizar aos estudantes o ensino-aprendizagem de léxias de origem africana mais presentes em contextos brasileiros, com o intuito de facilitar o conhecimento das Histórias, das Literaturas e das culturas africanas e afro-brasileiras, de permitir novas construções identitárias, de aumentar a autoestima dos afrodescendentes. Nesse sentido, vale lembrar que o léxico opera como sustentáculo da linguagem verbal e que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (FANON, 2008, p.34). Para se apropriar do conhecimento africano, antes, é preciso apropriar-se da palavra africana.

O léxico de origem africana, herdado da oralidade ancestral, presente em muitos terreiros, quilombos e espraiados pelo Brasil, em inúmeras produções culturais em diversas áreas – tais como a Literatura, a Música, a Museologia etc. – mobiliza valores que engendram o combate às ideologias de recalque e denegação cultural, procurando desconstruir um modelo de linguagem europeia, ainda predominante na maioria das escolas oficiais brasileiras. De acordo com o linguista indiano Rajagopalan (2003), a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo, assim, as identidades são definidas estruturalmente, e não se pode falar em identidade apartada das relações estruturais que imperam em um momento específico. Essa oposição pode ser operada nos estudantes desde cedo, apresentando-lhes não só as palavras de origem portuguesa, mas também as de origem africana, de forma contextualizada, em textos diversos, informando-lhes (ou fazendo com que busquem) os seus significados. É por meio da palavra que é preservada e nutrida a memória coletiva, “a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história”, conforme Amadou Hampaté Bâ, ao se pronunciar sobre o poder da palavra.

Não se pode mais admitir que os estudantes brasileiros, desde cedo, tenham acesso às longas listas de sufixos e prefixos gregos e latinos e que as palavras de origem indígena e africana permaneçam invisibilizadas na maioria das gramáticas de Língua Portuguesa, que

desconsidera o fato de que o Português falado no Brasil tanto influenciou quanto sofreu influências das línguas dos povos outrora colonizados e escravizados. A maioria da população brasileira não é branca, portanto é preciso romper com a ditadura lusófona que tenta asfixiar as demais identidades na língua nacional. As instituições educacionais, em cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, têm a obrigatoriedade de se mobilizar para proporcionar o contato dos estudantes com as línguas dos principais povos que formam a identidade nacional brasileira, pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como pregam os livros introdutórios da Linguística, mais que isso, conforme Rajagopalan (2003, p.69), as línguas “são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Então conhecer e fazer uso do léxico de origem africana contribui para a construção identitária dos estudantes, que podem se redefinir como sujeitos mais próximos da cultura revelada por meio de tal léxico. Essa redefinição é constante, fluida, movente (BAUMAN, 2001), por isso, não vale querer que crianças se identifiquem com aquilo que não é constante em sua vida. As palavras africanas precisam estar por perto sempre.

Não se defende, aqui, o não ensino da Língua Portuguesa nem o não ensino das demais línguas de origem europeia. É importante que as pessoas tenham a liberdade de escolher a(s) língua(s) que querem falar, assim como é imprescindível que conheçam a própria língua do seu país. Defende-se, sim, o ensino da Língua Portuguesa do Brasil, não ignorando as contribuições das línguas dos povos que compõem a identidade nacional brasileira, e a maioria dessas contribuições estão no léxico. As línguas, além de instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano, são também bandeiras políticas, por meio das quais, reúnem-se povos e em nome dos quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue, sendo necessário o desafio de refletir sobre a política linguística, sobretudo, a respeito do planejamento linguístico da nação (RAJAGOPALAN, 2003).

No nefasto período do nacionalismo alemão, a política linguística imposta por Adolf Hitler era a de que a raça ariana, devido à sua superioridade, teria de ser protegida de quaisquer contatos com as “raças inferiores” e, por isso, a língua alemã deveria ser rigorosamente defendida

contra as influências das línguas estrangeiras. Para operacionalizar tal política, Hitler ordenou a queima de livros não alemães⁷⁷, bem como instituiu o controle do ensino da língua alemã, que deveria manter a sua “pureza” tal qual à da raça ariana. “E vale observar que a luta pela língua talvez tenha sido travada em sua forma mais intensa dentro da escola, porque esta era o berçário onde precisavam ser cuidadas as sementes que desabrochariam e formariam as futuras gerações” (HITLER *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p.92).

No Brasil, há um perigo talvez maior, uma incessante fogueira “invisível”, cujas brasas tentam destruir as culturas consideradas “inferiores”. Embora haja uma legislação que garanta o contrário, os currículos da educação básica brasileira, quando se trata de línguas africanas e indígenas, nutrem uma política linguística conservadora, ainda tentando preservar a “pureza” do Português, em detrimento das presenças ainda consideradas estrangeiras a esta língua. As escolas, em sua maioria, só dão espaço às letras africanas e indígenas em momentos pontuais do calendário escolar (quando dão), ficando os léxicos dessas línguas engessados em um nicho folclórico. Inversamente, as línguas estrangeiras europeias, sobretudo o Inglês e o Espanhol, gozam de grande prestígio, são blindadas à prova do fogo do preconceito linguístico, desfilam como componentes curriculares obrigatórios nas escolas brasileiras, e, durante todo o ano letivo, os estudantes ampliam o seu repertório lexical referente a tais línguas.

Talvez seja possível combater a “invisível” e parcialmente xenófoba fogueira linguística com a palavra de origem africana no seu estado de fluidez, corrente em vivências cotidianas orais e escritas: na contação de mitos, contos, diversas histórias e provérbios; na troca de palavras de gentileza; no cântico e na percussão de músicas; no contato com elementos da natureza, tão presentes na oralidade de origem africana, e sua nomenclatura; na visita a museus, terreiros, quilombos e outros espaços de educação não sistêmica; na declamação de poesias em saraus; no processo de elaboração de vocabulários e pequenos dicionários; no tomar conhecimento dos nomes dos heróis negros etc.

⁷⁷ Pode-se assistir à emblemática cena da queima dos livros estrangeiros na Alemanha, bem como cenas que mostram o controle nazista na educação alemã no filme *A menina que roubava livros* (2013), dirigido pelo inglês Brian Percival, baseado no *best-seller* homônimo do escritor australiano Markus Frank Zusak, publicado em 2005.

O léxico e a ideologia não se apartam. As tentativas de silenciamento do léxico de origem africana não são poucas, a exemplo da polêmica tentativa do segmento neopentecostal de vendedoras de quitutes afro-baianos de mudar o nome do *acarajé* – típico bolinho feito à base de feijão fradinho, cebola e azeite de *dendê* – para “bolinho de Jesus”. É óbvio que a frustrada investida tinha o intuito de apagar a história religiosa do bolinho, que é indissociável ao seu nome *acarajé*, de origem yorubá, referente à comida votiva do *orixá Yansã*, a *Senhora do Mercado*. O *acarajé* e outras iguarias da culinária afro-baiana ganharam as ruas da Bahia pelas mãos das vendedeiras⁷⁸ de comidas de tabuleiro, que, após a abolição da escravatura, passaram a ser conhecidas como *baianas de acarajé*. Nesse caso, os indivíduos (as baianas pentecostais, em sua maioria, de etnia negra e dissidentes de religiões de matriz africana) mobilizados por necessidades e interesses sociais, podem esconder sua etnia ou se afiliar a outras etnias (NAGATA, 1974). Afiliadas à nova etnia religiosa, essas baianas buscam se livrar dos emblemas vinculados aos terreiros, inclusive do mais poderoso, a palavra. Possivelmente, o léxico de terreiro é causador de desconforto, um incômodo à formação discursiva neopentecostal. Daí, a tentativa de renomear, de recriar as coisas de terreiro. É comum ver a cena de um sujeito de religião neopentecostal, ao pronunciar uma lexia de terreiro, na sequência, vociferar a expressão: “[...] está amarrado em nome de Jesus”. O nome é impregnado de ideologia. Trocar o nome *acarajé* por “bolinho de Jesus” é impor Jesus no lugar de *Yansã*.

Trazer o léxico de origem africana para a sala de aula e demais espaços escolares é, sobretudo, possibilitar diferentes construções identitárias à diversidade de estudantes, sujeitos que carregam diferentes histórias de vida, idiosincrasias, têm diferentes religiões etc. Um estudante candomblecista, por exemplo, pode ter a sua autoestima mais elevada ao se identificar com um léxico supostamente conhecido pela comunidade religiosa de que faz parte, com o qual tem contato com maior frequência. Já um estudante católico ou evangélico pode passar a conhecer os contextos em que esse léxico se faz presente e, com isso, abandonar

⁷⁸ Vendedeiras ou ganhadeiras eram mulheres negras, escravizadas ou libertas, que, a partir do século XIX, nas ruas das grandes cidades, mercavam produtos diversos, a fim de garantir o seu sustento e o de seus filhos. Elas eram obrigadas a pagar aos seus senhores uma parte pré-estabelecida do que ganhavam, ficando com o restante para uso próprio ou para acumular os ganhos, a fim de comprar a sua liberdade. “A tarefa de vendedeira exigia, como Maria Odila observou em seu estudo sobre mulheres em São Paulo, uma espécie de ‘faro para o negócio’ (DIAS, 1984, p.116). E isto as africanas já traziam da África, onde eram consideradas exímias comerciantes” (SOARES, 1996, p.60).

preconceitos e posturas intolerantes, redefinindo a sua identidade como alguém que respeita a cultura do Outro. Essas são apenas suposições, pois não se pode prever como se darão as construções identitárias, que podem ser múltiplas, pela sua fluidez, pelo seu estado de eterna mobilidade. Mas caso a história do *acarajé* fosse contada às crianças nas escolas, talvez houvesse a diminuição de incômodos e intolerâncias quanto à existência dessa palavra ou, no mínimo, as crianças perceberiam que Jesus é personagem de outras histórias, de outra mitologia, mas não da história do *acarajé*:

Yansã, deusa dos ventos e das tempestades, é a senhora dos raios e dona da alma dos mortos. A ela são oferecidos os bolinhos feitos de feijão fradinho e fritos no azeite de *dendê*, o *acarajé*. Segundo a lenda, a deusa dos ventos, mulher de *Xangô*, foi à casa de *Ifá*, buscar um preparado para seu marido. *Ifá* entregou o encantamento e recomendou que, quando *Xangô* comesse, fosse falar para o povo. *Yansã* desconfiou e provou o alimento antes de entregá-lo ao marido, nada aconteceu. Quando chegou em casa, entregou o preparado ao marido, lembrando o que *Ifá* dissera, *Xangô* comeu e, quando foi falar ao povo, começaram a sair labaredas de fogo da sua boca. *Yansã* ficou aflita e correu para ajudar o marido, gritando *Kawô Kabiesilé*. Foi então que as labaredas começaram a sair da sua boca também. [...] Essa história do Candomblé explica o nome do *acarajé*, que vem do yorubá *àkàrà* (bola de fogo) e *je* (comer) (Mito afro-brasileiro de domínio público⁷⁹).

No *Vocabulário Yorùbá: para entender a linguagem dos orixás*, de Napoleão (2011, p.40), ao termo *àkàràje*, atribui-se a seguinte definição: “Nome pelo qual ficou conhecido o ‘àkàrà’ no Brasil, composto da união de ‘àkàrà’ com o verbo ‘je’ (comer)”. (*ibidem*) E ao termo *àkàrà*, “Acarajé. Bolo frito em azeite de dendê, feito com polpa de feijão fradinho moída e temperada com cebola e sal. Pão.” (*ibidem*). Já o *Dicionário Yorubá Português*, de Beniste⁸⁰ (2011, p. 84) traz a classe gramatical e o significado para o verbete *àkàrà*, seguido da frase que supostamente originou a palavra *acarajé*: “s. Bolinho frito feito de pasta de feijão fradinho.

⁷⁹ A HISTÓRIA DO ACARAJÉ. Meninos do Pelô, dez. 2008. Disponível em: < <http://pelopelourinho.blogspot.com.br/2008/12/histria-do-acaraj.html> > Acesso em mai. 2013.

⁸⁰ O autor José Beniste, além de produzir esse dicionário que traz as palavras categorizadas gramaticalmente e exemplificadas com frases para efeito de entendimento, também escreveu o livro *Mitos yorubá: o outro lado do conhecimento*, o que demonstra a sua intimidade com as palavras de origem yorubá, as quais podem ser encontradas, em grande maioria, na contação desses mitos que também registrou. Na Bahia, o referido dicionário foi lançado no *barracão* do *Ilê Axé Opô Afonjá*, no dia 26 de abril de 2012, tendo sido a EMEAS presenteada com um exemplar.

Fún mi ní àkàrà díè – Dê-me um pouco de akará”. Nota-se que há uma correspondência entre o significado de *acarajé* (comer bola de fogo) e a história mítica da sua origem.

As palavras que habitam o mito, relacionadas à grandiosidade dos feitos heróicos ou às façanhas dos deuses, eternizam-se e, a partir delas, outras palavras e expressões – e, com elas, sentimentos de pertença, de autoafirmação, de autoestima – podem vir a nascer. A mitologia afro-brasileira, por exemplo, pode fazer brotar palavras e expressões associadas a seus personagens, as quais já não causam estranhamento aos ouvidos de quem escuta as histórias herdadas da oralidade ancestral: beleza *oxuniana*, justiça *xangótica*, vigor *exuziaco*, alegria *elegbariana*, bravura *oguniana*, etc. Esses termos não adentram a maioria das salas de aula, mas circulam, há muito, na poesia negra e sua declamação performática, a exemplo do que versou Arnaldo Xavier: “Um tempo novo exige uma nova linguagem. E que esta linguagem seja exatamente o sentido *quizilista*, o gesto *xangótico*, a sugestão *ebólica*, a careta *quilombística*, a escrita *exuziaca* que o corpo do Negro aponta de forma própria e irreversível” (XAVIER *apud* SOBRAL, 2012). No *blog*⁸¹ de Cristiane Sobral, após citar Arnaldo Xavier, esta escritora registra a necessidade de criação de um novo léxico e uma nova gramática vinculados à identidade negra, aos seus referenciais históricos, míticos, artísticos:

Dia desses disseram, lógico que foi pelas costas, covarde não olha no olho, que não gostavam da minha postura, ah, essa **Cristiane Sobral** é muito preta, sempre com esses escurecimentos, sem saber que estavam me elogiando porque sempre serei negra, honrando os que me precederam. Deixem-me em paz com as minhas pretinhosidades, preciosidades... Não vou me pautar a partir de um mundo branco como referencial principal, comigo é preto no branco... Preto no preto... É papo reto... Não aceito ter que usar uma identidade branca para passar em teste de boa aparência... A gente só pode ser o que é... Não me convidem para o almoço dos calhordas.

Acordei com o desejo de criação de outros tecidos literários, novas gramáticas, com termos que nos contemplem. É preciso estudar os dicionários para criar outras línguas e perceber que ainda podemos desdobrar, articular a nossa língua, misturando bantu com iorubá, quimbundu com tupinambá, gêge (*sic*), nagô. É preciso revisitar

⁸¹ SOBRAL, Cristiane. **Provocações**. 03/08/2012.

Disponível em: <<http://cristianesobral.blogspot.com.br/2012/08/provocacoes.html>>

Acesso em: out. 2012

Timbuktu⁸², ou Tombuctu, a prestigiosa universidade corânica de Sankoré⁸³ ... Pela criação de uma nova gramática repleta de negrume, para que possamos recitar em bom negrês, que chegará a nossa vez... (SOBRAL, 2012, grifo da autora).

Se, historicamente, o branco, ao colonizar e escravizar, tratou de ordenar ao índio e ao negro o “dobrar a sua língua”, impondo-lhes o seu léxico, a sua gramática, a sua mitologia, é chegada a hora de fazer o movimento inverso, engendrar o contracombate, “desdobrá-la”, como sugeriu Sobral, brincando com o duplo sentido desse termo, incitando a liberdade de criação, de desenvolvimento, de empoderamento por meio de uma linguagem própria. A Educação tem as armas, uma delas pode ser a Literatura, a exemplo do trecho supracitado, a outra, a Lexicologia. Não é mais possível aceitar que apenas a lusofonia, a lusofilia e as suas heranças europeias gozem de um estatuto de disseminação das suas mitologias, consideradas clássicas, criadoras de palavras, cujos processos de criação estão fincados e legitimados nas gramáticas, em imensas listas de afixos gregos e latinos, a despeito do apagamento dos léxicos de origem africana.

Conhecer neologismos de origem africana – como “oxuniana” (relativo a *Oxum*, deusa do amor e da beleza), “oguniana” (referente a *Ogum*, deus da guerra, do ferro), “quizilista” (relativo à quizila, ao interdito, àquilo que é evitado), “exuzíaca” (referente a *Exu*, Senhor das comunicações, da procriação, dos prazeres humanos), “xangótico” (relativo a *Xangô*, deus da justiça, da sabedoria, do fogo e dos trovões), “ebólico” (que é próprio do *ebó*, da oferenda em pedido ou agradecimento), “quilombístico” (que é próprio dos *quilombos*, núcleos de resistência negra) – é tão importante quanto conhecer os termos de etimologia grega: “afrodisíaco” (relacionado à Afrodite, deusa do amor), “hermafrodita” (pessoa que possui os dois sexos: o falo, símbolo de Hermes; e a vulva, símbolo de Afrodite), “narcisista” (alguém

⁸² A cidade de Tombuctu, localizada no norte do Mali, na África, é conhecida como depositório de saber, guardiã de antigos manuscritos científicos.

⁸³ “A instituição foi uma das principais escolas islâmicas durante a Idade Média. As instalações da universidade, as mesquitas e os mausoléus de alguns dos mestres são patrimônio tombado pela UNESCO. Parte desses prédios foi destruída durante a ocupação dos radicais islâmicos e há risco de que alguns dos 20 mil manuscritos das escolas tenham sido roubados” (Gazeta do Povo, Curitiba, 28/01/2013). Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/m/conteudo.phtml?id=1339842&tit=Militares-da-Franca-controlam-acessos-a-cidade-historica-no-Mali>>

Acesso em: jun. 2013.

que nutre admiração por si mesmo, tal qual Narciso), comportamento “edípiano” (de desejo pela própria mãe, assim como Édipo), atividade “hercúlea” (trabalhosa, que demanda muitos esforços, como fez Hércules), linguagem “adâmica” (pertencente a Adão, quando, conduzido pelo Criador, nomeou os animais).

Sem dúvida, os educandos têm direito a ter acesso a todos esses referenciais, afinal, “entre a Ática e a África, tanto podemos aproximar Hefesto e Ogum, ferreiros divinos, ou Hermes e Exu, mensageiros itifálicos, quanto podemos apartá-los” (RISÉRIO, 1996, p.71). A questão é que, diante do silenciamento histórico dos léxicos não brancos, diante do “dobrar a sua língua”, das incessantes tentativas de apagamento das vozes e letras pretas, faz-se necessário acender a tinta das palavras, ou seja, prioritariamente, oportunizar aos educandos a ampliação de um repertório lexical rico em referenciais negros.

Se a criança cristã, em casa ou na igreja, é educada a partir de uma mitologia bíblica que reforça uma visão demoníaca e estereotipada sobre os africanos e as suas culturas, é preciso que a escola faça um movimento inverso, educando a partir de mitologias que engrandecem o sujeito negro. A escola não tem a função de ensinar religião, mas pode e deve mediar, no terreno da Literatura, as leituras críticas, em que os estudantes percebam que coexistem histórias diversas, originadas de diferentes culturas.

Assim, nesta pesquisa, investiga-se, por meio do ensino do léxico de origem africana, realizado em vivências curriculares, sobretudo vinculadas à contação da mitologia afro-brasileira, sobre a possibilidade de uma instituição escolar apresentar aos estudantes a cultura negra livre do viés folclórico, de estereótipos, educando para a diversidade e oportunizando novas construções identitárias a partir da língua. Para trilhar esse caminho, foram necessários alguns passos metodológicos, descritos a seguir.

2.3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta tese é um estudo de caso, e a pesquisa que a originou segue uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, desenvolvida em situação institucional e contextualizada. Devido a esse cunho etnográfico, a pesquisa suscitou um contato mais direto com os sujeitos envolvidos: gestores, professores, estudantes. Com esse intuito, realizaram-se visitas à EMEAS, as quais proporcionaram não somente a coleta de dados, mas também o estreitamento de vínculos com membros da referida comunidade.

A partir de 2010, realizou-se a revisão de literatura, lendo-se os textos que fundamentaram teoricamente este trabalho (conforme seção de Referências), o qual demandou estudos nas áreas de Educação, Estudos Culturais e Lexicologia. Nesse mesmo ano letivo, houve uma tentativa de iniciar a pesquisa de campo, no entanto, ao consultar a Secretaria Municipal de Educação de Salvador e a direção da EMEAS, tomou-se ciência de que, devido ao fato de já haver pesquisadores de outras IES coletando dados, só seria possível principiar as observações em 2011, procedimento que foi acatado pela pesquisadora. O projeto de pesquisa foi acolhido tanto pela direção escolar, quanto pela responsável pelo terreiro, Mãe Stella de Oxóssi, e esse aceite foi motivo de felicidade, um importante combustível para engrenar o trabalho de um pesquisador.

No período de 2011 a 2013, tomando como ponto de partida a necessidade de observar o que a escola oferece aos estudantes a respeito de situações favoráveis ao contato com palavras de origem africana, a coleta de dados deu-se com as observações dessas situações, registrando-as quer em anotações quer em fotografias, considerando a cultura específica da instituição pesquisada e do terreiro no qual esta se encontra inserida. Tais ações foram realizadas a partir do princípio de que a pesquisa de cunho etnográfico implica a coleta direta e detalhada dos fenômenos observados, por uma impregnação duradoura e contínua e um processo que se realiza por aproximações sucessivas, sendo esses fenômenos recolhidos tomando-se notas, mas também por gravação fotográfica ou cinematográfica (LAPLANTINE, 2003 [1988]).

Ainda em 2011, deu-se um contato inicial com a documentação referente à EMEAS: o Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*; produções acadêmicas sobre a escola e o Projeto; as reportagens e notícias sobre o Projeto, tais como as de Vita (2000), Vargas (2001), Almeida (2001), entre outros; o vídeo *Memória Negra* (2008), em que Abdias do Nascimento, em visita ao Opô Afonjá, fala sobre a Educação neste terreiro; o vídeo de outorga do título de Doutor *Honoris Causa* à Iyalorixá Stella de Oxóssi, concedido pela UNEB, cuja cerimônia, realizada em 10 de setembro de 2009, no Teatro UNEB, também destaca a atuação de Mãe Stella no âmbito educacional (2010).

As observações seguidas de anotações foram realizadas quinzenalmente, às quartas-feiras, dias em que, segundo Machado (2002), o Opô Afonjá torna-se Oyó, e tudo ali inspira e move as dinâmicas do terreiro, quando se pede a bênção a Xangô. Já as fotografias foram feitas nos momentos de culminância da contação dos mitos afro-brasileiros, quando a escola mostra aos pais, à comunidade e aos convidados os trabalhos produzidos pelos estudantes no semestre. Assim, as fotografias não têm apenas caráter ilustrativo, trazem registros de situações que, de alguma forma, interessam à pesquisa e, portanto, são trazidas e comentadas na tese. Para esses registros, feitos pela própria pesquisadora, foi utilizada uma máquina fotográfica digital⁸⁴.

Em 2013, após o Exame de Qualificação e novos direcionamentos da pesquisa, sentiu-se a necessidade de “voltar e buscar aquilo que ficou para trás”, então a pesquisadora retornou a campo para coletar dados que faltavam: era preciso ouvir as vozes estudantis. A técnica de coleta de dados escolhida para a construção do *corpus* da pesquisa foi a entrevista semidirigida, a qual foi filmada. De acordo com Lüdke e André (1986, p.34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Essa técnica, na qual se “buscam informes contidos na fala dos atores sociais” (CRUZ NETO, 1994, p.57), é marcada pela dimensão do social e promove uma interação entre o entrevistador e o(s) sujeito(s) entrevistado(s). Esse procedimento “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta

⁸⁴ De marca Sony, modelo *Cyber-shot*, com resolução de 14.1 mega *pixels*.

dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (*ibidem*).

A entrevista aos estudantes foi antecipadamente planejada, conforme costuma ser toda entrevista semidirigida, ainda que, pela sua flexibilidade característica, tenha provocado novas interações, outras perguntas fora do roteiro programado, surgidas ora pela falta de clareza da informação pretendida, ora como meio de induzir o entrevistado a conceder os dados necessários à pesquisa. As respostas inesperadas, por vezes, conduziram a pesquisadora a outros caminhos, a exemplo da necessidade de entrevistar também os dois professores de Música da instituição (Apêndice 05), graças à recorrência de citações dos seus nomes pela maioria dos estudantes entrevistados, no tocante ao contato com lexias de origem africana. Para a gravação de todas as entrevistas em vídeo, foram utilizados equipamentos⁸⁵ da Web TV UNEB⁸⁶, operados pelo cinegrafista Júnior Araújo. Já para a gravação das cenas musicais, a própria pesquisadora utilizou uma *handycam* (câmera de mão) digital, também concedida pela Web TV UNEB.

Antes das entrevistas, foram coletados, em ficha individual (Apêndice 01), dados pessoais para compor o perfil dos estudantes: nome; sexo; idade; cor; religião; série escolar; há quanto tempo frequenta a escola; convívio familiar (com os pais, apenas com a mãe, apenas com o pai, com avó, com avô, com tio, com tia); se tem irmãos; convívio em outra(s) comunidade(s) além da escolar (no terreiro, na igreja, no bairro, em grupos esportivos etc). A pesquisadora apresentou-se, buscando estabelecer confiança com os entrevistados, deixando-os à vontade e com interesse em participar. Buscou-se estabelecer um clima de conversa, deixando que os estudantes falassem além das respostas esperadas, fazendo com que não se preocupassem em dar respostas “corretas”, pois quanto mais “comunicativa” a interlocução, mais produtiva é a entrevista.

⁸⁵ Uma câmera Panasonic PZ HVX 200A, um microfone Boom Audiotec, um microfone de lapela WUPZ Sony, um tripé de câmera médio, um iluminador LED 160L.

⁸⁶ A Web TV UNEB integra a estrutura da ASCOM da UNEB, reforçando a política integrada de comunicação da referida universidade com produção audiovisual, inclusive dando suporte técnico qualificado (no que diz respeito às etapas de filmagem, edição e produção de vídeo) a pesquisas desenvolvidas por professores e estudantes dessa IES.

Na realização das 12 entrevistas, totalizaram-se 5 horas e 40 minutos de gravação. A fim de viabilizar a transcrição apenas dos trechos importantes para esta pesquisa, ora pelos conteúdos das respostas que atendem aos objetivos deste trabalho, ora por explicitar o uso das lexias de origem africana, elaborou-se, uma síntese, aqui chamada de Extrato da Entrevista aos Estudantes (Apêndice 03), também disponível em vídeo. Nesse extrato, as respostas dos estudantes foram agrupadas, organizadas e transcritas de acordo com a sequência das Questões da Entrevista (Apêndice 02).

Como não se trata de uma pesquisa quantitativa, e, sim, qualitativa, nem todos os falares foram transcritos, houve uma seleção, na qual foram trazidos apenas os falares que, de alguma forma, contribuiriam para o alcance do objetivo da pesquisa. Na representação do entrevistado, usou-se a abreviatura “E”, significando estudante, seguida de uma sequência numérica atribuída a cada um deles, de acordo com a ordem da realização da entrevista. As reticências entre colchetes [...], utilizadas nesses fragmentos, representam as pausas ou interrupções, quer por parte do próprio falante, quer pela entrevistadora. As reticências entre parênteses (...), por sua vez, sinalizam as supressões realizadas nas transcrições. Já o colchete vazio [] indica que um trecho específico não pôde ser transcrito, pois não foi possível compreendê-lo.

A partir das entrevistas aos estudantes, analisam-se os seus falares, atentando para o que eles dizem sobre as vivências com as lexias de origem africana nos espaços de interação escolar, familiar e comunitária, com o intuito de notar como a fluência dessas lexias interferem nas trajetórias de identidades desses estudantes. Nessa perspectiva, as perguntas estavam relacionadas à contação dos mitos afro-brasileiros no espaço escolar e às demais vivências com as lexias de origem africana, as quais foram observadas no primeiro período da pesquisa (2011 a 2013).

A transcrição de tais entrevistas ainda serve de texto base para coletar 65 (sessenta e cinco) lexias de origem africana – vinculadas ao contexto das suas vivências escolares, familiares e comunitárias –, registradas e agrupadas em 12 (doze) categorias: saudações, orixás, cargos

sacerdotais, culinária, vestuário, instrumentos musicais, plantas, animais, espaços físicos, mobiliário, línguas africanas, heróis.

Elaboram-se quadros onde se dispõe a relação lexicológica das lexias de origem africana encontradas nos falares dos estudantes, organizadas por categoria, em ordem alfabética, elucidando a origem, o nível sociocultural, bem como o (s) falante (s) que fizeram uso de cada uma delas. A definição do nível sociocultural deu-se a partir de Castro (2001, p.80), que estabelece cinco níveis de integração dos aportes africanos, a partir dos contextos sociolinguísticos em que os referidos aportes ocorrem, permitindo uma leitura organizada dos dados coletados, sendo eles: o nível 1 ou a linguagem religiosa dos candomblés da Bahia ou língua-de-santo (LS); o nível 2 ou a linguagem usual do povo-de-santo (PS); o nível 3 ou a linguagem popular da Bahia (LP); o nível 4 ou a linguagem cuidada e de uso corrente, familiar na Bahia (BA); o nível 5 ou o português do Brasil em geral (BR).

Para a elaboração dos quadros de relação lexicológica, foram consultadas as seguintes obras de referência: *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, de Castro (2001), por ser considerado “o mais completo e sistemático registro do léxico de origem africana no Brasil” (ALKMIM & PETTER, 2009, p. 155); *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*, de Lody (2003); *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Cunha (2007); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Houaiss e Villar (2009); *Dicionário Yorubá – Português*, de Beniste (2011); *Vocabulário yorubá para entender a linguagem dos orixás*, de Napoleão (2011); e, exclusivamente para a categoria Plantas, foi consultada a obra *Ewé òrisà: uso litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô*, de Barros (1999).

Logo após cada quadro, segue a análise de cada categoria, esclarecendo as suas especificidades, a fim de evidenciar informações básicas de caráter cultural religioso (já que as lexias vinculam-se a contextos referentes às vivências curriculares em torno da contação dos mitos afro-brasileiros, dos quais emanam conhecimentos ancestrais vivificados na comunidade-terreiro).

Em seguida, são trazidas as lexias glosadas e contextualizadas nas falas dos estudantes, considerando os significados nos dicionários e vocabulários consultados. Nas entradas, adotaram-se os seguintes critérios: 1) as lexias são apresentadas em letras maiúsculas, grafadas conforme constam no *corpus* de base, seguidas pela classificação genérica da categoria gramatical a que pertencem, posta entre parênteses; 2) as lexias compostas são classificadas como expressões; 3) as entradas dos nomes são feitas pelo masculino e singular, salvo quando as lexias se apresentam apenas no feminino e/ou plural; 4) as entradas dos verbos são feitas pelo infinitivo.

Após as entradas, apresenta-se a significação da lexia no contexto específico. Depois da definição de cada lexia, elencam-se os exemplos das mesmas, retirados do texto de base (Extrato da Entrevista aos Estudantes). Os exemplos são citados na ordem em que aparecem no texto de base, iniciados com a representação do seu falante (E1, E2, E3 etc.), seguida dos sinais de dois pontos e travessão, trazendo em negrito a lexia em questão e, entre parênteses, a letra Q (representando “questão”), seguida do número (em algarismo arábico) da questão, em que se encontra o seu registro.

Como última etapa metodológica, a partir das perspectivas de observação e análise dos falares dos estudantes e das lexias de origem africana glosadas, considerando o conceito de identidade a partir da língua, de Rajagopalan (2003, 2004a, 2004b, 2004c), tecem-se considerações acerca das construções identitárias dos estudantes da EMEAS.

3 ABEBÉ DE PALAVRAS: VIVÊNCIAS COM PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA POR MEIO DA CONTAÇÃO DE MITOS AFRO-BRASILEIROS NA ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS



Figura 07- Gráfico Abebé de palavras

“Que a língua seja ‘o verdadeiro espelho da razão’, como o quer Leibniz, ou que ela seja para o pensamento o que o corpo é para a alma, como o quer Descartes, as palavras ainda são, essencialmente, instrumentos do conhecimento. [...] A Gramática e a Política dos Filósofos amparam-se mutuamente: a livre circulação das palavras, este sopro muito leve da verdade, pode neutralizar a violência das coisas, instaurar o universo da liberdade” (Bento Prado Jr., na apresentação do *Ensaio sobre a origem das línguas*, de Jean-Jacques Rousseau).

Entre os anos de 2011 a 2013, foram observadas muitas vivências curriculares desenvolvidas na EMEAS que sinalizavam um terreno propício à ampliação do repertório de palavras de origem africana entre os seus estudantes. Isso porque, antes de pesquisar a receptividade dos estudantes acerca do repertório lexical oferecido pela instituição escolar, o que eles dizem sobre o repertório apreendido e o seu uso em situações de interação, fez-se necessário esquadriñar como a escola proporciona o contato das crianças com essas palavras.

As observações foram iniciadas desde a primeira estada da pesquisadora no *locus* da pesquisa, pois foi impossível não perceber, desde o primeiro instante, naquele lugar, as palavras de origem africana registradas e em circulação nos espaços de aprendizagem. Com a continuidade das observações, ficou explícito que, naquela escola, vivenciavam-se experiências que dizem respeito à África o ano inteiro, não somente em 20 de novembro⁸⁷ e 13 de maio⁸⁸, como ocorre na maioria das escolas brasileiras, cujos currículos insistem em silenciar a cultura de origem africana, a despeito do que determina a lei 10.639/03. Muito antes desta, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas matrizes curriculares das escolas brasileiras, a EMEAS já vivenciava um currículo comprometido com os princípios e valores da cultura afro-brasileira, buscando legar aos seus estudantes o conhecimento africano, estimulando construções identitárias saudáveis à criança negra, bem como o empoderamento desta por meio das suas potencialidades. Sobre a relação entre currículo e manutenção das identidades dominantes, Silva afirma:

⁸⁷ Desde 1995, 20 de novembro passou a ser o Dia Nacional da Consciência Negra, por ter sido a data da morte de Zumbi (em 1695), homenageado pela sua liderança no Quilombo dos Palmares, pela sua luta heróica em prol da liberdade negra.

⁸⁸ Dia da Abolição da Escravatura, em homenagem à assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel em 1888.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular entendido aqui de forma ampla – livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. (SILVA, 2009, p.101)

Nadando contra a corrente da maioria dos currículos oficiais brasileiros, está o currículo da EMEAS, que segue o projeto político pedagógico *Irê Ayó*. A partir da leitura desse projeto e do início das observações na pesquisa de campo, notou-se que todas as vivências curriculares dessa escola sustentam-se numa vivência-eixo, a contação de mitos afro-brasileiros. Pensando em como as palavras de origem africana circulam na escola e como são sustentadas pela oralidade, por meio da contação desses mitos, foi elaborado um *Abebé de palavras*, espécie de gráfico das vivências do léxico de origem africana na EMEAS.

Por que *abebé*? Na língua yorubá, *abebé* (*abèbè*) significa leque. No *Dicionário Yorubá-Português*, José Beniste (2011, p.31) define *abèbè* como “leque, ventarola”. Em *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, Yeda Pessoa de Castro (2001, p. 136), por sua vez, define *abebé* como “leque de forma circular em cujo centro se vê recortada a figura de uma sereia; o de latão simboliza *Oxum*, e o de metal prateado, *Iemanjá*”. Já no *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*⁸⁹, Raul Lody (2003, p.145-146), além de apresentar a definição de *abebê* como “leque em yorubá – *abèbè*” (p.145), traz uma descrição desse objeto sagrado, à luz do entendimento do povo-de-santo, da sua cosmogonia:

É, antes de tudo, um distintivo sexual das *íás orixás* e mães ancestrais. [...] o cabo e o corpo, tradicionalmente circular ou ovalado, são uma mimese da cabaça *agbé*, que, por sua vez, é uma remissão ao útero. A forma do útero é princípio rememorizado tanto da iniciação com uma *cabaça* contendo água – elemento seminal da própria vida, que é rompido, lembrando o ato do

⁸⁹ Tenho profundo apreço pelo título desse dicionário de especialidades, pois, já na capa, mesmo antes de folheá-lo, o consulente, caso seja de todo desavisado sobre a esfera ideológica da obra, depara-se com a desconstrução da vinculação da palavra “sacra” com a arte exclusiva de igrejas, mosteiros, abadias, mesquitas e outros tantos espaços religiosos judaico-cristãos. A arte litúrgica do povo-de-santo, outrora desrespeitada, demonizada, apreendida em batidas policiais até meados do século passado e, atualmente, ainda maculada nas insistentes invasões de intolerantes agressores aos terreiros, recebe o adjetivo que lhe cabe devidamente: sacra.

nascimento. A água marca o ciclo permanente e intercomplementar – vida e morte – um entendimento funcional para as ideologias religiosas afro-brasileiras. Aí, o *abebê* é um símbolo referente ao processo criador da água. [...] Há, também, uma tendência em enfatizar o centro do objeto, o que seria a parte principal do abano (corpo circular) com o encaixe de espelhos redondos em ambas as faces (LODY, 2003, p.145-146, grifos do autor).

A água, simbolizada pelo *abebê*, é fonte de criação e de linguagem. O ser humano existe graças ao líquido seminal masculino e ao acolhimento aquoso no ventre materno. Na água uterina, a criança inicia um processo de aprendizagem de comunicação com a sua mãe, com o reconhecimento da voz materna, das primeiras palavras. A água vive em nosso corpo, templo de múltiplas linguagens, do nascimento à morte. É também a água que compõe a saliva, símbolo da oralidade, onde a palavra é molhada da infância à velhice. A saliva das mães e pais, dos anciãos, dos *griôs*, dos educadores é que (re)cria histórias por meio das palavras, pondo-as em circulação, conferindo-lhes vida. A palavra e o sangue, fluidos circulantes da vida, são os elos entre o sujeito e a sua ancestralidade, o seu povo. É por meio das palavras, é a partir da língua que se constroem identidades (RAJAGOPALAN, 2003, 2004a, 2004b, 2004c). E as identidades também são líquidas, fluidas (BAUMAN, 2005). Eis as justificativas para o título do gráfico que, inspirado no mito de Oxum, nomeia esta seção da tese.

Nos mitos, nomeiam-se muitas coisas, compreendem-se culturas, crenças, valores, identidades. Foi sábia a decisão de Mãe Aninha de educar a partir dos mitos do seu povo. A *iyalorixá* fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá e homenageada na nomeação da escola, Eugênia Anna dos Santos, nunca abandonou o ideal de que seus filhos estudassem, tivessem uma formatura, mas sem se desvencilhar dos valores próprios do terreiro, da sua linguagem, da sua identidade. “Ver as crianças de hoje no amanhã, de anel no dedo e aos pés de Xangô” (SANTOS; LUZ, 2007, p.8): essa foi a estratégia indicada por Mãe Aninha – ao participar do II Congresso Afro-brasileiro em 1935, a convite de Edison Carneiro – à sobrevivência do povo-de-santo, que deveria responder aos desafios do neocolonialismo impostos à população negra.

Ainda hoje, apesar da lei 10.639/03, “a população negra ainda não se vê registrada nos conteúdos escolares, exceto como peça/produto comercial e força de trabalho no período

colonial” (AMÂNCIO, 2008, p.36), então a estratégia de Mãe Aninha é absolutamente contemporânea, pois o fortalecimento do povo-de-santo, a rasura na atual configuração sócio-econômica, depende da apropriação dos conhecimentos exigidos pelo ensino oficial, mas sem perder o vínculo com o sagrado e com os conhecimentos ancestrais que dele emanam. Nesse sentido, desde o tempo de Mestre Didi na instituição, quando ainda se chamava Mini Comunidade *Oba Biyi*, as crianças da escola já vivenciavam a contação dos mitos (*ítans*), os quais lhes transmitiam oralmente traços significativos da cultura africana, vicejando seus princípios civilizatórios: a cosmogonia yorubá; os transbordamentos do sagrado; a lógica e o sentido da vida comunitária; a sua linguagem própria. Já havia o contato com palavras da língua yorubá, sempre presentes na contação e encenação teatral dos mitos, proporcionadas por Mestre Didi, autor da primeira publicação de yorubá no Brasil, o dicionário *Yorubá tal qual se fala* (1950), que, “segundo dizem, não há pai de santo que não a possua” (PORTUGAL, 1998 [1985], p.11).

Mas foi a partir da implantação do Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó* que a contação de mitos afro-brasileiros, assim designados por Machado e Petrovich (2004), passou a funcionar como uma vivência inspiradora e mobilizadora de todas as disciplinas do currículo da EMEAS. As aulas passaram a ser narradas, cantadas, dançadas, isso porque, como bem lembrou Machado (2006), o africano é um contador de histórias por excelência. Então, o pensamento africano pulsante em sua mitologia e em sua oralidade passou a conduzir a didática vivida naquela escola, a ensinar a formação dos educandos como cidadãos, sujeitos autônomos, coletivos. Mãe Stella de Oxóssi, manifestando-se sobre a contação de mitos vivenciada na EMEAS, escreveu que “com os contos e lendas trabalhados por Vanda e Petrô, pode-se facilitar o aprendizado, envolvendo a todos de uma forma tão forte como a ‘de princípio’, só que com uma nova didática, digna de registro” (SANTOS, 2004, p.8).

O registro dessa nova didática já foi feito de maneira detalhada por Machado (2002, 2004b, 2006), reverberou em outras produções acadêmicas, tais como as de Borges (1996), Nascimento (2012), nesta e em outras. No entanto, por uma questão de delimitação temática, nesta tese, investiga-se apenas uma parte desse todo: os aspectos relacionados ao contato e ao uso do léxico de origem africana por meio da contação desses mitos.

No livro *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros*, os autores, Machado e Petrovich (2004), recriaram vinte e quatro histórias mitológicas, as quais, em sua maioria, são protagonizadas pelos *orixás*. Esses heróis, seus feitos, pertences e elementos sagrados, por sua vez, “saltam” das páginas do livro e retornam ao reino da oralidade, nas bocas, nos ouvidos e nos movimentos corporais dos professores e estudantes. Também passeiam pelas músicas, misturando-se ao vento. De vez em quando, tornam a pular de volta ao papel, numa folha de caderno, numa atividade escolar, num dicionário construído por um menino, em pedaços de cartolina, junto a desenhos, a colorir as salas de aula, nos murais da escola. Frente a tantas histórias repletas de encantamento, de sabedoria ancestral, de valorização do ser negro, irrompe um rico acervo lexical que passa a habitar o cognitivo e a traduzir o imaginário da criança que escuta, escreve ou canta. A atmosfera mágica que envolve os mitos, os feitos grandiosos e a presença do fantástico marcam a memória de quem os escuta.

Diante de tantos enredos fascinantes, difícil é escolher apenas um mito a ser trabalhado em determinado semestre. Para fazê-lo, os professores, a coordenação pedagógica e a diretoria se reúnem, a fim de analisar quais temáticas são mais interessantes para se discutir com as crianças em determinado período. As necessidades do grupo escolar, mediante a emergência de mudança de atitudes ou de preparação para lidar com um esperado porvir, com um acontecimento importante, são o termômetro para indicar a temática do mito a ser contado. De acordo com as problemáticas levantadas, surgem indicações de alguns mitos. A plenária, então, discute as possibilidades, pondera, entra em consenso ou, caso necessário, inicia a votação do mito a ser escolhido.

No início do primeiro semestre de 2012, por exemplo, na ocasião da escolha do mito, prevaleceu o que tratava mais incisivamente da temática da preservação da natureza, não só pela constante importância do assunto, mas também porque despontava a necessidade de preparar a comunidade escolar para discutir o respeito à natureza, a preservação do meio ambiente, já que, em junho do mesmo ano, ocorreria a Rio Mais Vinte, uma conferência da ONU, a ser sediada no Rio de Janeiro, a fim de discutir ações em prol do desenvolvimento sustentável do planeta. É bem verdade que, em todos os mitos afro-brasileiros, há o respeito pela natureza, considerada sagrada, mas foi eleito o mito *Ossain, o protetor das folhas* (Anexo

03), no qual o herói mitológico efetiva ações exemplares, suscitando atitudes desejáveis para se combater o desmatamento das florestas.

De acordo com Eliade (2010[1963]), a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas. O feito heróico, então, serve de modelo e tende a ser imitado. Por esse motivo, o herói mitológico sempre foi uma figura necessária à humanidade, da organização e da manutenção das relações individuais e comunitárias. No mito *Ossain, o protetor das folhas*, o orixá *Ossain* não só evita o ceifar de várias plantas, como conscientiza sobre a função e a importância de cada uma delas. O orixá *Orunmilá*, igualmente herói, para que as plantas se tornassem cada vez mais poderosas, nomeia-as, a fim de que cada uma delas exerça o seu papel no planeta, o de curar, o de alimentar, o de embelezar, o de perfumar etc. Os nomes das plantas citados nesse mito, junto aos de outras, trazidos pelas professoras da EMEAS, foram trazidos para as salas de aula em atividades diversas, sobretudo na elaboração de um dicionário de ervas pelos estudantes, o qual será descrito mais adiante.

O ato criador da nomeação das coisas e dos seres é algo que está presente em várias mitologias. Por esse motivo, é de grande valia a contação de mitos afro-brasileiros com o intuito de ampliar o repertório lexical de quem os ouve ou lê, ainda que os mitos, “quando revestidos de uma aura de verdade absoluta, tornam-se concorrentes desleais para as teorias construídas com dados de raciocínio, as quais não têm a mesma carga emocional” (VIARO, 2014, p.48)⁹⁰. Do mito em que Yansã se empodera da capacidade xangoniana de lançar fogo pela boca, surge a explicação do significado do étimo *acarajé* – nome “composto da união de ‘àkàrà’ (bola de fogo) com o verbo ‘je’ (comer)” (NAPOLEÃO, 2011, p.40) –, que é alimento votivo de Yansã.

Segundo Viaro, no entanto, deve-se ter o cuidado com os mitos etimológicos, as histórias criadas para explicar a etimologia das palavras, a exemplo do mito que gira em torno da palavra “fórró”. Há um mito pernambucano – reproduzido pelo rei do baião, Luiz Gonzaga,

⁹⁰ Mário Eduardo Viaro é coordenador do NEHiLP, da USP; autor de *Por trás das palavras* (2004) e *Etimologia* (2011).

em entrevista a TV, no final da década de 1970 – de que a palavra “forró” teria surgido dos bailes para celebrar a inauguração da primeira estrada de ferro no interior de Pernambuco, pela companhia inglesa Great Western, em 1879. Segundo esse mito, tal empresa tinha o costume de reunir elites e operários, os quais eram convocados por meio de cartazes, onde se lia a expressão *for all* (para todos), que teria originado a palavra “forró”. Tais festejos e seus anúncios podem, de fato, ter ocorrido, todavia, de acordo com Câmara Cascudo, a palavra “forrobodó” – de origem africana, da família de tronco banto – que significa “divertimento, festança”, é bem mais antiga do que a primeira estrada de ferro pernambucana, pois seu uso no Brasil data do século XVII (VIARO, 2014). Segundo Castro (2001, p. 236), o termo “forró” tem origem banto, vem do kikongo *fwo(fwo)* e significa “arrasta-pé, farra, folia”, e “forrobodó”, do kikongo *fwo(fwo) mbanvó*, significa “grande forró”(ibidem). A palavra “forró”, portanto, não é coisa de branco, é palavra bem preta.

Como, na oralidade, principalmente nas comunidades de terreiro, os mitos afro-brasileiros e o léxico de origem africana foram transmitidos e preservados pelos mesmos falantes, dificilmente, nesses mitos, as palavras serão explicadas de modo a trair completamente a sua etimologia e os seus significados. É evidente que há variações, já que o ofício de contar histórias e transmitir a língua suscita a memória individual de quem o exerce, os guardiões da memória coletiva. Aqui, entende-se memória como a propriedade de conservar informações específicas, referente a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas (LE GOFF, 1994). Na escrita, também, percebe-se que há muitos casos de autores que registraram tanto os mitos quanto as palavras de origem africana, a exemplo de Mestre Didi e José Beniste, em suas publicações literárias e nos dicionários da língua yorubá.

Por meio do mito *Ossain, o protetor das folhas*, os estudantes da EMEAS conheceram diversos nomes de plantas – nomes populares (em português), científicos (em latim) e em yorubá – e suas funções medicinais, culinárias, cosméticas etc., tiveram contato com amostras dessas plantas e de produtos originados das mesmas, construíram um livro de receitas culinárias à base de inhame (de nomenclatura científica *Colocasia Esculenta* ou *Colocasia Antiquorum*, de nome *Yam*, em yorubá), promoveram uma degustação de alimentos à base de

inham, elaboraram um dicionário de ervas medicinais, aprenderam sobre a importância da preservação do meio ambiente, o respeito à natureza e conheceram três importantes personagens mitológicos – *Orunmilá*, *Ossain* e *Ogum*.

Para o segundo semestre de 2012, foi escolhido um mito cuja leitura pudesse provocar o aumento da autoestima das crianças negras relativa ao seu corpo e ao seu intelecto. No mito *A senhora das águas doces e da beleza*, a protagonista *Oxum*, deusa da beleza e do amor, e os professores mediadores dessa leitura e das vivências curriculares conduziram os estudantes a perceber alguns ensinamentos: os cuidados com o corpo e com a aparência; a desconstrução do estereótipo de mulher bonita como alguém que não é inteligente; o uso da racionalidade junto à amabilidade, à delicadeza (mostrando a importância da troca de saudações, do uso de palavras de cordialidade, do controle emocional diante dos adversários, a fim de suplantá-los); a importância da autoconfiança, da autoestima; a valorização da figura feminina na sociedade, o empoderamento de mulheres negras no passado e na contemporaneidade; e qualidades da personagem *Oxum*, tais como a de ser exímia cozinheira, detentora de poderes mágicos, admiradora do que é belo, amável. O atributo *oxuniano* de olhar para si, de valorizar as suas características foi repetido pelos estudantes em várias vivências na escola.

Em uma dessas vivências, eles podiam mirar-se em um grande espelho, posto no corredor da escola, junto a objetos referentes à beleza e à maternidade de *Oxum* (pentas, outros espelhos menores, anéis, pulseiras, bonecos etc.), no qual se lia: “Nosso conceito de beleza”. Assim, tentou-se induzir as crianças a perceber a sua própria beleza, a iniciar o processo de desconstrução da ideia de superioridade da beleza europeia, ainda tão inculcada na sociedade brasileira e insistentemente divulgada na mídia, nos livros didáticos, na maioria das escolas etc. Segundo Hall (2001), o sujeito pós-moderno não detem uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois essa se torna “uma celebração móvel”, por ser construída processualmente e de acordo com “as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2001). Assim, estar em celebração constante consigo mesmo, aceitando-se, autoafirmando-se precisa ser um exercício diuturno.

Em outra, numa dinâmica de fabricação de bonecas negras *Abayomi*, os estudantes foram sensibilizados a promover o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento da identidade afro-brasileira. Em yorubá, *Àbá* significa “encontro” (BENISTE, 2011, p. 28), e *Omi*, “água” (BENISTE, 2011, p. 581). Conta-se que, nos navios negreiros, as mulheres rasgavam parte das suas vestes e faziam bonecas *Abayomi* para seus filhos e que, nas senzalas brasileiras, encontravam-se para confeccionar as *Abayomi*, pedindo saúde e prosperidade. Ao final dessa dinâmica, as bonecas são presenteadas aos estudantes, e estes são levados a perceber o quão presente e bela é a negritude em seu corpo, contribuindo para o exercício da consciência negra, o aumento da sua autoestima e a sua construção identitária, tal como nas demais vivências curriculares inspiradas no mito *A senhora das águas doces e da beleza*.

Já durante todo o ano letivo de 2013, diante da necessidade de dar continuidade às vivências de cordialidade dentro da comunidade escolar e as intensificar, escolheu-se o mito *A transformação da conquén*. Neste, fala-se, sobretudo, do ato transformador de quem, verdadeiramente, decide mudar o rumo de sua vida e toma atitudes para isso, perdendo o medo do olhar crítico sobre si, a fim de sanar as suas falhas e potencializar as suas virtudes. Esse mito trata também da importância de escutar conselhos das pessoas mais velhas, representadas pela personagem *Oluow* (sacerdote de *Ifá*⁹¹), bem como de se tornar mais cortês e amável com todos em seu entorno, de usar saudações, palavras de gentileza, no texto, denominadas “palavras mágicas”. Nesse sentido, oportuniza-se aos estudantes a ampliação do repertório léxico de origem yorubá, quando estes percebem, de maneira contextualizada, as lexias: *oluow; kauri; kuawró; kuawró ô; agô; agô ya; ku ixé; adupé ô; kualé; kualé ô; adolá; Oxalá*.

Ao observar as atividades e experiências escolares realizadas em torno desses três mitos, foram notadas vivências que possibilitam às crianças o contato com o léxico de origem africana, as quais parecem estimular construções identitárias saudáveis aos estudantes, já que

⁹¹ “O *Ifá* é, simultaneamente, a divindade africana (também conhecido como *Orumilá*) e o próprio oráculo responsável pela leitura do destino humano, no qual se tem acesso, por meio de coquinhos do dendezeiro (*Elaeis guineensis*) ou de *kauris* – ‘búzios cilíndricos e lisos que têm uma abertura retilínea e de bordos serrilhados na face inferior, e uma saliência mais ou menos elíptica no dorso’ (ONIDAJÓ, 2007, p.26) – a informações acerca do passado, do presente e do futuro do consulente” (DOURADO, 2010, p. 31).

trazem referenciais positivos da negritude e da cultura negra, fazendo o movimento inverso ao da maioria das escolas brasileiras, trazendo para o cotidiano as palavras de origem africana e todo o legado cultural carregado pelas mesmas. Tais vivências são descritas a seguir.

3.1 NOMINAÇÕES NA AMBIENTAÇÃO ESCOLAR E NOS ESPAÇOS CIRCUNVIZINHOS

Não é difícil, ainda que não se tenha a formação em Letras nem a intenção de pesquisar o léxico de origem africana, ao visitar a EMEAS, perceber a ambientação de temática africana, traduzida em palavras e peças iconográficas. Mas a primeira e mais forte sensação de estar em um pedaço da África vem antes mesmo de se chegar ao prédio da escola, vem ao se adentrar o portão do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, o qual, como já foi dito, teve a sua arquitetura planejada a partir de uma ideia de reafricanização, pensada por *Mãe Aninha* como um protótipo de África, no sentido de agregar, harmonicamente, na mesma *comunidade-terreiro*, a adoração aos *orixás* de diferentes cidades de origem do império *nagô*, tendo o rei de *Oyó*, *Xangô*, na liderança do *Ilê Axé*.

A criança recém-alfabetizada, que geralmente tem o costume de ler tudo o que vê ao seu entorno, não deixando escapar letreiros, diversos anúncios, *outdoors* etc., passa a ter, no caminho até a escola, contato com palavras de origem africana. Vigotsky (1998), teórico interacionista, considera o ser humano como essencialmente histórico, pelo fato de estar sujeito a determinações do seu contexto cultural, no qual, a interação lastreia o desenvolvimento humano. Assim, o processo de aquisição da linguagem e os contextos em que a mesma ocorre interferem diretamente na formação humana e identitária da criança. Mesmo antes de frequentar a escola, em casa, as crianças formulam perguntas, assimilam nomes de coisas e de pessoas do ambiente onde convive, e esse processo se intensifica no período escolar, principalmente logo após a sua alfabetização, quando a decodificação da palavra escrita que permeia o mundo muitas vezes funciona como uma agradável descoberta, uma divertida brincadeira.

Do portão de entrada do *Ilê Axé* até chegar à EMEAS, as crianças podem ler os nomes de cada *Casa de Orixá*, feitos de ferro, escritos com letras em caixa-alta, de fácil visualização, fixados na parede de cada edificação. Nesse percurso, são visíveis a *Casa de Oxalá*, a *Casa de Xangô*, a *Casa de Ossaim*, a *Casa de Exu* e o Museu *Ilê Ohum Lailai*, sendo que estes três últimos localizam-se quase em frente à escola. A leitura dessas palavras torna-se ainda mais interessante a essas crianças à medida que estas identificam os “donos dessas casas” como personagens das histórias contadas pelos professores: deuses e heróis imbuídos de sentimentos humanos, que, tendo virtudes e defeitos, transmitem lições de grandes feitos ou de superações. Assim começa o processo de desconstrução de estereótipos racistas e segregacionistas referentes à comunidade-terreiro. Considerando o que afirma Ziviani (2012), as personagens negras, quando representadas positivamente em imagens, ilustrações, descrições e ações, contribuem construtivamente na formação do referencial de si, na autoestima das crianças negras, bem como na sensibilização da criança branca. O caminho até a escola é, então, permeado do encantamento das histórias escutadas, pois é possível aos estudantes da EMEAS, cotidianamente, passar perto das “casas dos personagens”, ainda que as suas moradas sejam os elementos da natureza, muitos dos quais também estão presentes no terreiro, quer materializados, quer representados.



Figura 08 – Fotografia da fachada da *Casa de Ossaim*



Figura 09 – Fotografia da fachada da *Casa de Exu*



Figura 10 – Fotografia da entrada do *Museu Ilê Ohun Lailai*

O Museu *Ilê Ohun Lailai* (Casa das Coisas Antigas) é um espaço de conservação da história do terreiro, pois preserva e publiciza a memória do *Ilê Axé Opô Afonjá* representada em valiosos objetos da arte sacra e das técnicas afro-brasileiras utilizadas pelo povo-de-santo, de uso cotidiano ou festivo. A visita pública ao acervo do museu, pelos alunos da EMEAS e de outras instituições de ensino, tem viabilizado diálogos multidisciplinares e vivências sobre o léxico em uso no terreiro. Junto aos objetos, sempre há placas que comunicam o nome de cada um deles, bem como a procedência, a datação e outras informações.

Ainda que os estudantes não memorizem tantos nomes – e esse não é o objetivo da visita ao museu –, a observação dos objetos expostos, associando-os aos seus nomes é importante para a percepção da cultura do terreiro, livre de uma visão estereotipada sobre as religiões de matriz africana, para a contextualização de muitas das histórias escutadas na escola. Ali, as crianças podem apreciar as peças das indumentárias, dos paramentos, das insígnias, do mobiliário, da cozinha etc., quase sempre presentes nos mitos afro-brasileiros. Dessa maneira, têm a chance de vivenciar a história e o léxico do terreiro. A seguir, em um desenho a lápis de cor, feito por um estudante da EMEAS sobre o que viu na visita ao museu *Ilê Ohun Lailai* (Figura 11), notam-se representações por meio de desenhos e palavras: bandeiras, colares, ferro (de engomar roupas), mão de pilão, pilão, lembranças, história, *cabaça*, cestos, panela de barro, chapéu, jarra, ferros (de fundamento), *orixás* etc. Essa ilustração foi emoldurada, transformada em um quadro, que se encontra exposto em um dos corredores da escola, próximo às salas dos professores e da diretoria.



Figura 11 – Fotografia de um desenho de um estudante da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos

Passar pelo museu, contemplar os objetos antigos, conhecer os seus nomes, as suas características e funções é uma vivência que pode vir a facilitar a compreensão do universo cultural ali exposto. As intervenções dos mediadores dessa leitura vivenciada têm importância basilar para que essa atividade se torne interativa, atraente, lúdica. As visitas dos estudantes da EMEAS costumam ser intercaladas com brincadeiras e contações dos mitos, o que rompe o estigma de que museu é lugar chato, depósito de coisas velhas. A Casa das Coisas Antigas é apresentada pelos professores aos estudantes como um lugar cheio de vida, cheio de *axé*, a energia que tudo mobiliza no terreiro.

Em frente ao museu, ao lado da escola, há plantas de uso no terreiro, identificadas com pequenas placas que trazem os seus nomes. No mito *Ossain, o protetor das folhas* (Anexo 03), as crianças também conheceram alguns nomes e funções das plantas. Mais uma vez, no ambiente escolar e em seu entorno, notam-se elementos (e as palavras que os representam) que compõem o enredo das histórias escutadas pelos estudantes. “Para que as plantas fossem cada vez mais poderosas, *Orunmilá* deu um nome a cada erva, a cada folha que existe no mundo. [...] E, assim, cada folha ganhou o seu nome, para cumprir a sua função no mundo” (MACHADO; PETROVICH, 2004, p.41). Nas Figuras 12 e 13, registram-se dois exemplos de plantas encontradas no jardim próximo à escola: *coronha* e *obi*. A *coronha*, de nome científico *Ormosia arbórea*, da família *Fabaceae Faboideae*, é nativa do Brasil e tem função mágica, pois suas folhas são empregadas em banhos dos filhos de *Ossain* e nos objetos sagrados deste

orixá. A semente da coronha, pelo seu formato, é conhecida como olho de boi e tem a função de combater más energias, “olho grande”, mau olhado. *Obi*, de nome científico *Cola Acuminata*, é uma árvore nativa do oeste africano, cujo fruto é um importante elemento no culto aos orixás, sendo considerado símbolo da oração no *Orum*. É o fruto sagrado dos *orixás* e, quando oferecido como alimento, é sempre precedido por rezas. O convívio dos estudantes com as plantas dos jardins, com o “cinturão verde” que arboriza o Ilê Axé Opô Afonjá, bem como a leitura do mito *Ossain, o protetor das folhas* motivaram a atividade de elaboração do *Dicionário de Ervas Medicinais*, que será detalhada na subseção 3.5 desta tese.



Figura 12 – Fotografia da placa do nome da planta *Coronha*



Figura 13 – Fotografia da placa do nome da planta *Obi*

Percebe-se também que, dentro da escola, em sua ambientação, os estudantes têm acesso à história do terreiro, lendo as placas, junto às portas, onde se encontram os nomes de cada sala de aula, bem como os murais permanentes, localizados no interior das salas, onde se resume a história da gestão de cada *iyalorixá*. Das sete salas de aula da escola, cinco são batizadas com os *orukós* (nomes religiosos iniciáticos) das *iyalorixás* que comandaram o terreiro, e uma, com o nome de uma importante professora da escola, Marinalva Cerqueira, graças ao seu exemplo de dedicação à instituição escolar. Assim, a maioria das salas é nomeada por hierônimos (nomes próprios religiosos), e, dentro delas, tem-se acesso aos antropônimos (nomes próprios

civis) das ialorixás e seu período de gestão no terreiro, a saber: Sala *Iyá Obá Biyi* ou sala de *Xangô*, em homenagem à *Mãe Aninha de Afonjá*, Eugênia Anna dos Santos (de 1910 a 1938); Sala *Iyá Olufã Deiyí* ou sala de *Oxalá*, em deferência à *Mãe Bada de Oxalá*, Maria Purificação Lopes (de 1939 a 1941); Sala *Iyá Oxum Muiwá* ou sala de *Oxum*, homenageando *Mãe Senhora*, Maria Bibiana do Espírito Santo (de 1942 a 1967); Sala *Iyá Iwin Tona* ou sala de *Oxalá*, em deferência à *Mãe Ondina de Oxalá, Mãezinha*, Ondina Valéria Pimentel (de 1969 a 1975); Sala *Iyá Odé Kayodê* ou sala de *Oxóssi*, em homenagem à *Mãe Stella de Oxóssi*, Maria Stella de Azevedo Santos (de 1976 até os dias atuais). Homenagear personalidades negras com a nomenclatura de ambientes em que se cultivam saberes, sobretudo na educação sistêmica – como salas de aula, salas de cinema, bibliotecas, auditórios, teatros etc. –, surge como uma iniciativa necessária para lançar aos olhos dos estudantes referenciais negros, ainda silenciados nos espaços físicos escolares. Ao trazer para os espaços de educação representações não estereotipadas e socialmente valorizadas do sujeito negro, contribui-se para o processo de construção da identidade positiva do povo negro.



Figura14 – Fotografia da placa do nome da sala *Iyá Obá Biyi*



Figura15 – Fotografia da placa do nome da sala *Iyá Olufã Deiyí*



Figura16 – Fotografia do mural permanente sobre Mãe Senhora

Na ambientação da EMEAS, inspirada no mito *A senhora das águas doces e da beleza* (Anexo 04), após pesquisas dos estudantes sobre grandes mulheres negras do cenário afro-brasileiro, foi feito um painel no qual são vistos nomes e fotografias de ilustres personalidades, que receberam destaque em diversas áreas – Rainha *Nzinga*, Elisa Lucinda, Luislinda Valois, Taís Araújo, Reitora Ivete Sacramento, Mãe Stella de *Oxóssi*, Vanda Machado etc. Estas duas últimas, a *Iyá* Stella de *Oxóssi* e a escritora Vanda Machado, estão sempre em contato com os estudantes. Considerando a ideia sociointeracionista, de Berger e Luckman (1999), de que a criança identifica-se com aqueles que considera importantes – “outros significativos” – no seu processo de socialização, essa atividade com antropônimos pode vir a contribuir para a identificação dos estudantes negros com sujeitos negros considerados vencedores. Os estudantes “brancos”, por sua vez, também podem ser positivamente afetados com atividades como essa, à medida que são educados a conhecer, a não estigmatizar, não subestimar e a respeitar o povo negro.

A seguir, nas Figuras 17 e 18, respectivamente, veem-se a Rainha *Nzinga* – estrategista política e militar, hábil guerreira, líder carismática, uma rainha que se manteve no poder por 40 anos, passou a vida combatendo e morreu sem nunca ter sido capturada, cujo nome, *Ginga*, ou *Jinga*⁹², é evocado em rodas de capoeira, congados e maracatus no Brasil, tornando-se

⁹² Apesar de dicionarizada como “ginga”, a lexia “jinga”, de origem banto, tanto significa “movimento fundamental do jogo de capoeira, do qual partem todos os golpes defensivos ou ofensivos” (CASTRO, 2005[2001, p. 260), como também “personagem rainha da congada. Kik./Kimb. *Nzinga* ou *Njinga* a *Mbandi* a

venerável ancestral em Angola (FONSECA, 2012) – e Mãe Stella, *iyalorixá*, graduada em Enfermagem, intitulada Doutora *Honoris Causa* pela UFBA e pela UNEB, escritora e catedrática da ALB.



FOTO: Lise Dourado

Figura17 – Fotografia de atividade com antropônimos de personalidades negras: Rainha Nzinga

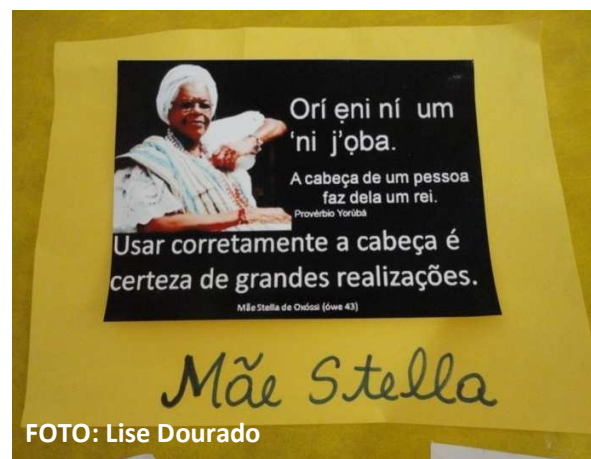


FOTO: Lise Dourado

Figura18 – Fotografia de atividade com antropônimos de personalidades negras: Mãe Stella

Machado (2002, p.122) assegura que “a criança negra carece de espelhos para a sua vida”. Nesse sentido, a atividade com antropônimos de grandes mulheres negras dos cenários africano e afro-brasileiro configura-se como uma vivência que combate a ideia da hegemonia cultural euro-brasileira e possibilita aos estudantes enxergar-se em referenciais de vencedoras, aumentando-lhes a autoestima, a autoconfiança, refletindo em sua vida um autoconceito positivo.

Além de todos esses quadros, murais, placas e cartazes, suportes que materializam o discurso de afirmação da negritude e as palavras de origem ou influência africana circulantes no terreiro e na EMEAS, notam-se ainda, nos corredores da escola e nas salas de aula, plaquinhas com saudações e incentivos, palavras, expressões e frases em yorubá, que visam a tornar a escola um espaço aprazível, acolhedor e adequado à convivência positiva entre as pessoas. A seguir, tecem-se considerações a respeito das “palavras mágicas”, num recorte sobre as lexias de gentileza.

Ngola, nome da lendária rainha guerreira do reino da Matamba, no interior de Angola, entre 1582 e 1663, que se batizou com o nome de D. Ana de Souza” (*ibidem*, p.261).

3.2 USO COTIDIANO DE LEXIAS DE GENTILEZA, EM YORUBÁ

Figura 19 – Mosaico fotográfico das “palavras mágicas” nas paredes das salas de aula da EMEAS



Fotos: Lise Dourado.

“*Bi ekolo ba joiba ile, ile a l’anu*”. “Se a minhoca pedir licença à terra, esta lhe abrirá a boca”. Com delicadeza, duras criaturas se tornam maleáveis. (Provérbio africano traduzido por Mãe Stella de Oxóssi)

Sem dúvida, a troca de cordialidade por meio do uso das saudações, palavras e expressões de acolhimento e incentivo, em yorubá, é o “carro chefe” das vivências com o léxico de origem africana na EMEAS. Isso porque, para além das placas, que espalham essas “palavras mágicas” (MACHADO; PETROVICH, 2006) nas salas de aula (Figura 19) e nos corredores da escola, ou da sua presença nos mitos afro-brasileiros, a fluência se dá de boca a ouvido, entre estudantes, professores e gestores escolares, diariamente, durante todo o período letivo, ano após ano.

Saudar é salutar, faz bem à saúde do corpo e do espírito, a si, aos outros, às relações interpessoais. A troca de saudações é um hábito que integra o cotidiano dos terreiros. É um momento privilegiado o da troca de bênçãos, pois se acredita no intercâmbio e na intensificação das energias, da força vital da coletividade, do crescimento mútuo. No *candomblé*, não há rito litúrgico sem as saudações entre os membros do terreiro, sem saudar a casa, sem saudar as divindades, e esse hábito se estende e ultrapassa o espaço do terreiro, sendo realizado em outras circunstâncias.

No terreiro, na escola ou em qualquer outro espaço de educação, é necessário o exercício diuturno de educar para a convivência coletiva, para transformar gente em pessoa gentil, a fim alimentar o *continuum* da gentileza que gera gentileza, com palavras imbuídas de afeto positivo, de incentivo, a jorrar circulantes na movência das relações interpessoais, a “roda d’água” das palavras. Notou-se que, na EMEAS, as saudações estão presentes no cotidiano da comunidade escolar influenciada pelo *modus vivendi*⁹³ do terreiro, espaiadas nos diálogos, no espaço físico da instituição, nas histórias orais e escritas, nos cânticos (como se pode ver na subseção 3.3 desta tese).

⁹³ Na sua forma própria de lidar com as diferenças, com as individualidades de tantos, com as alteridades, para operar na coletividade.

Na sala dos professores, há um quadro que, fixado à parede, não deixa que sejam esquecidas palavras, expressões e frases de gentileza, escritas em yorubá, de maneira simplificada – como, aliás, quase sempre ocorre na forma escrita dessa língua usada na escola, a fim de facilitar a aprendizagem oral dos estudantes – suprimindo sinais subgrafados e mantendo uma acentuação mínima (eliminando os acentos referentes ao sistema tonal), usando, portanto, corruptelas, formas menos prestigiadas de escrever (ou pronunciar) um determinado vocábulo. Um exemplo de corruptela é a palavra *kuawro*, assim ensinada na EMEAS, originada da junção de duas palavras “*kú + àárò* (bom dia), que sofre assimilação (substituição de uma vogal na união de duas palavras) e muda para ‘*kàáró*’” (NAPOLEÃO, 2011, p. 27), mas que, a fim de facilitar a pronúncia pelos estudantes, termina sendo ensinada como *kuawro*. Dito de outra maneira, no ensino das palavras e expressões em yorubá, privilegia-se a oralidade, não a escrita, como ocorre na maioria dos terreiros de candomblé, por isso, sempre que possível, escreve-se o yorubá “tal qual se fala”, conforme sugeriu Mestre Didi, em 1950.

No quadro exposto na sala dos professores, intitulado *Estudo da tradição cultural afro-brasileira: palavras em yorubá utilizadas pelos alunos na construção de sua identidade* (Figura 20), elaborado como material de apoio do Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*, podem ser lidas: palavras e expressões, seguidas da sua respectiva tradução, tais como *Adolá!* (Até logo!), *Adupé!* (Obrigado!), *Agô!* (Com licença!), *Agô yá!* (Licença concedida!), *Aláfia!* (Paz!), *Axé!* (Força!), *Ayó!* (Alegria!), *Kú esén!* (Boa tarde!), *Kú isé!* (Bom trabalho!), *Kuawro!* (Bom dia!), *Pe leô!* (Desculpa!), *Wá!* (Apareça!); e frases⁹⁴, também acompanhadas de tradução, como *Iwo odara!* (Você é positivo!), *Iwo ore mi ô!* (Você é meu amigo!), *Iwo tobi!* (Você é importante!), *Kaabô ore mi o!* (Seja bem vindo, meu amigo!), *Lòwó afe wa!* (Receba o nosso amor!), *Mo fe koe!* (Eu quero ler!), *Mo ni dudu dará dará!* (Sou um negro bonito, sou um negro legal!).

⁹⁴ Objeto de estudo da Fraseologia, não da Lexicologia. Por esse motivo, dado o recorte da pesquisa, nesta tese, houve apenas um estudo lexical e não fraseológico, mas isso não quer dizer que as frases de acolhimento, incentivo e autoafirmação sejam menos importantes.

Figura 20 – Fotografia do quadro *Estudo da tradição cultural afro-brasileira: palavras em Yorubá utilizadas pelos alunos na construção de sua identidade.*



Foto: Lise Dourado.

As lexias que denotam gentileza estão em todas as salas de aula, em plaquinhas avulsas ou murais coloridos, atrativos, para tornar prazerosa a sua aprendizagem. A maioria dos estudantes da EMEAS é proveniente de famílias evangélicas, e os primeiros contatos diários com palavras e expressões de origem africana podem lhe causar certo estranhamento, sendo este superado logo que passam a reconhecer o uso desse léxico nos mitos afro-brasileiros e no cotidiano das turmas mais avançadas, veteranas. Assim como ocorreu com a pesquisadora, um visitante que chegue, à tarde, à porta da sala de aula do 5º ano, por exemplo, certamente será recebido pela turma com uma uníssona saudação *Kú esén!* (Boa tarde!). Quem chega fala *Agô!* (Com licença!), e logo a turma responde *Agô yá!* (Licença concedida!). E o exercício do uso desse código de boa convivência começa a formar pessoas mais gentis, ao passo que também preenche o dia a dia dessas crianças com afetos positivos manifestados pelas palavras.

Na Figura 21, podem ser observadas as placas coloridas, confeccionadas com papel, papelão e tecido estampado, que exibem as lexias de gentileza (*kú esén, adupé, kuawró, ya agô*), acompanhadas da sua respectiva tradução. Logo abaixo, lê-se a frase incompleta: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonito do que [...]?”. Para que o estudante complete a frase interrogativa com a palavra que falta, é colocado um grande espelho enfeitado com flores de cartolina, a fim de que o estudante possa se ver, pois a palavra seria o pronome “eu” ou o nome próprio de quem se mira. Ao lado, lê-se também: “Cada um tem sua beleza interior”. Sobre a mesa, notam-se produtos de beleza, perfumes, cremes, pentes, bijuterias, maquiagens e uma pilha de *abebés* artesanais, confeccionados com borracha E.V.A.⁹⁵ amarela.

⁹⁵ “Conhecido entre artesãos e artistas, como EVA, o Etil Vinil Acetato é aquela borracha não-tóxica que pode ser, e é, aplicada em diversas atividades artesanais. As placas de E.V.A. são de grande versatilidade, há laminados em diversas cores, espessuras, durezas e densidades”. Disponível em: <<http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/05/o-que-significa-eva-como-e-feito-este.html>> Acesso em: jun. 2013.



Figura 21 – Fotografia das lexias de gentileza junto à dinâmica do espelho.

Nota-se que, com essa atividade, vivenciada na semana de culminância do mito *A senhora das águas doces e da beleza* (Anexo 04), no semestre 2012.2, intenta-se provocar no estudante a percepção das suas belezas, potencializando-as: a beleza exterior, refletida pelo espelho, junto a produtos cosméticos ali dispostos, lembrando que, assim como ensina a protagonista *Oxum*, todos precisam cuidar de si, do próprio corpo, da sua estética, e se amar; e a beleza interior, que também deve ser cuidada, valorizando o seu intelecto, sendo autoconfiante, mantendo o autocontrole emocional e sendo gentil, assim como fez *Oxum*. Nesse mito, mesmo diante do seu desespero, *Oxum* manteve-se no controle da situação, procurando ser perspicaz, usar a inteligência e manter-se gentil. Ela fez uso de palavras doces, as “palavras mágicas”, e, com isso, não afugentou os seus algozes, podendo dar continuidade ao seu plano de recuperar as suas joias, o qual logrou êxito. As palavras de gentileza embelezam o espírito, e os que as usam tornam-se benquistos no meio em que convivem.

A frase “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonito do que [...]?” foi importada do conto de fadas *A Branca de Neve* (GRIMM, 2004 [1812-1822]), de uma conhecida fala da vilã, a Rainha Madrasta, em conversa com o seu espelho mágico, que insiste em ratificar a

beleza da Branca de Neve. Na atividade realizada na EMEAS, nota-se que o espelho, ressignificado a partir do *abebé* de *Oxum*, a qual é a protagonista do mito *A senhora das águas doces e da beleza* (MACHADO; PETROVICH, 2004), tem a função de, junto às “palavras mágicas”, refletir e potencializar as belezas – exterior e interior – das crianças negras.

3.3 CÂNTICOS EM YORUBÁ E WOLOF



FOTO: Lise Dourado

Figura 22 – Fotografia da apresentação musical dos estudantes da EMEAS na culminância do mito *Ossaim, o protetor das folhas*.

“É uma palavra *wolof* que significa mais do que ser um mero contador de histórias: o *griô* é um mensageiro de seu tempo, um visionário e o criador do futuro” (Djibril Diop Mambety, cineasta senegalês).

A partir da entrevista aos professores Doudou Rose Thioune, um *griô* senegalês, e Elson Cardoso (Apêndice 5)⁹⁶, um músico baiano, pôde-se perceber a relevância do ensino de

⁹⁶ Essa entrevista é de suma importância pela riqueza de detalhes sobre as técnicas do ensino das palavras africanas nas aulas de Música na EMEAS. Sugiro que ela seja lida integralmente, ainda que, nesta tese, todos os dados ali encontrados não tenham sido perscrutados a contento. Não foi possível avançar na pesquisa sobre o universo musical, dada a necessidade de limitar as discussões nas subseções, por motivo de inexequibilidade imposta pelo fator tempo, o qual determina as ações de um pesquisador.

Percussão e Música no processo de ampliação do conhecimento da cultura africana, bem como do repertório lexical africano e afro-brasileiro dos estudantes da EMEAS. Na maioria das falas dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, o Professor Doudou foi citado como alguém que traz para perto das crianças da escola as palavras de origem africana. Ninguém melhor que um artista polivalente, um *griô* – músico, cantador, contador, dançarino, mímico e historiador tradicionalista africano – para embevecer as crianças, conduzindo-as ao mundo encantado das palavras africanas. A função social, a arte e a retórica griótica⁹⁷ lastreiam a pedagogia do *griô*, a qual valoriza a tradição oral e, de acordo com Barzano (2013), tende a romper com os preceitos da pedagogia tradicional ocidental ou de qualquer outra estrutura curricular engessada, vigente nas escolas que ainda centralizam ou operam conhecimentos embasados na cultura escrita.

Como, na EMEAS, busca-se atender às demandas de um currículo comum, cujo cumprimento é exigido pelo Sistema de Ensino Público Municipal, e, também, do Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*, pautado no pensamento africano, dois professores de Música, ao lecionar tal componente curricular, cumprem, respectivamente, as funções de *griô* e de escriba. Nas aulas de Música, enquanto o Professor Doudou, por meio do contar, do cantar e do tocar dos tambores, ensina palavras em Wolof, o Professor Elson – que também ensina Música por meio do canto e da flauta –, quando possível, tenta registrá-las via escrita, a fim de contribuir com a memorização das mesmas pelos estudantes, assim como já acontece com as palavras em Yorubá na escola. Na medida do possível, ambos articulam traduções do Wolof para o Português, delineando parcialmente a experiência sugerida pelo historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop⁹⁸, no quarto capítulo do seu livro *Nations nègres et culture*

⁹⁷ O termo “griótica”, originado do francês *griotique*, foi criado e inicialmente usado no teatro africano. O antropólogo e dramaturgo costa-marfinense Niaangoran Porquet conceitua griótica como “a expressão dramática na qual se integram, de maneira metódica e harmoniosa, o verbo e o canto, a música e a dança, a mímica e a (linguagem) gestual, e que põe em movimento a história e a literatura das sociedades afro-negras” (POURQUET, 1981 *apud* GNAOULÉ-OUPOH, 2000, p.152).

⁹⁸ Diop, considerado um dos maiores historiadores africanos do século XX, provou cientificamente que o antigo Egito foi uma cultura negra, realizou investigações linguísticas sobre o *wolof* e o *sérère* (idioma homônimo dos ancestrais dos povos *wolof*, *peul* e *lebou*) e, tendo estudado Física, traduziu parte da Teoria da Relatividade, de Einstein, para a sua língua materna, o *wolof*. Recebeu, ainda, na celebração do Primeiro Festival das Artes Negras, em 1966, o prêmio de escritor que mais exerceu influência sobre o pensamento africano do século XX. Ancestralizou-se em 7 de fevereiro de 1986, aos 63 anos. Disponível em: <<http://www.casaffrica.es/po/detalle-who-is-who.jsp?PROID=36580>> Acesso em: dez. 2013.

(1954), quando propôs que o teatro africano fosse traduzido em línguas ocidentais, mas que também o teatro ocidental fosse traduzido em língua africana (Wolof). Nessa troca, dá-se o espelhamento da experiência intercultural que, na EMEAS, é vivenciada por professores e estudantes.

As crianças, conforme depoimento do Professor Elson na entrevista, já “aprendem um pouco de Yorubá pelo próprio mito” e precisam “aprender um pouquinho das coisas em Wolof, para ter proximidade com Doudou e conhecer a história de Senegal”. Com esse intuito, o Professor Doudou conta histórias do seu povo por meio da música e, também, ensina palavras que são “ditas” por meio dos tambores. O que o Prof. Doudou fala é ouvido no instrumento, porque o tambor, como disse este professor, não é usado só para divertir, mas para trocar mensagens por meio de palavras produzidas pelo tambor falante, já que, antigamente, não havia telefone, nem televisão, nem jornal. Ele ainda explica que um *griô* aprende a transmitir a palavra por meio do tambor: conta histórias, cita sobrenomes de famílias africanas (e, assim, acredita que, mesmo à longa distância, os familiares recebem a mensagem enviada por um parente, porque “o vento pega esse toque e leva”).

Na entrevista, os Professores Doudou e Elson cantaram músicas em Yorubá e Wolof. E o Professor Doudou contou o mito de *Oxalá* que explica o porquê de algumas características deste *orixá*: de ser *funfum* (só vestir branco), evitar o *dendê* e o carvão, e dançar encurvado. Assim, ele costuma intercalar cantos e contos, contextualizando, historicizando, gesticulando de maneira performática, a exemplo de ter se curvado ao imitar *Oxalá*. Se ali as crianças estivessem à escuta desse *griô*, ouviriam e veriam, de maneira lúdica, um pouco mais sobre *Exu*, *Yemanjá*, *Oxalá*, *Xangô*, *dendê*.

No vídeo em que a pesquisadora registrou algumas vivências musicais dos estudantes da EMEAS (Apêndice 06), pode-se assistir a um grupo de crianças cantando o Hino da Escola, que é também o Hino do *Ilê Axé Opô Afonjá*, da autoria de Eugênia Anna dos Santos, Mãe Aninha, fundadora do terreiro:

Opó Afonjá l'ewá! – Opô Afonjá é lindo!
Opó Afonjá l'ewá! – Opô Afonjá é lindo!

Ì kàle si – Sentado ele está
Opó Afonjá – Opô Afonjá
Ká jà bó – ceifa a briga, remove-a,
Ká jà kó – ceifa a briga, disciplina.
 (Eugênia Anna dos Santos)

Ao iniciar a percussão que acompanha o cântico do hino, o Professor Doudou faz a contagem dos toques em Wolof: “*Benn, ñaar, ñett, ñeent!* (Um, dois, três, quatro!)”. Na letra do hino em Yorubá, traduzido para o Português, a mensagem, em outras palavras, pode ser lida da seguinte maneira: *Xangô Afonjá* é lindo, pois a sua sabedoria é tamanha que, mesmo sentado em seu trono, Ele resolve as desavenças e disciplina os seus filhos. Percebe-se, na letra, a mesma ideologia pregada por Mãe Aninha na frase “Quero ver meus filhos com anel no dedo aos pés de *Xangô*”, em que os seus filhos (de santo) – e, por extensão, todos os que são educados a partir dos conhecimentos circulantes no terreiro – devem ser educados na educação sistêmica, mas respeitando os vínculos às tradições do terreiro, representado pela figura do rei de *Oyó* entronizado, *Xangô*. Percebe-se a ideia de que, via educação, pode-se dar e receber influências culturais, sem abrir mão da sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que haveria de comum entre os seres humanos (MUNANGA, 1996, p.54), ceifando as desavenças, disciplinando para um bom convívio com o próximo, educando para a diversidade.

Tanto no extrato da entrevista aos estudantes (Apêndice 03), quanto no vídeo das entrevistas e vivências musicais dos estudantes (Apêndice 06), vê-se a música do mito *A transformação da conquén* sendo cantada pelas crianças:

Todos os bichos se entendiam na floresta, mas a *conquén* não sabia conversar. O dia inteiro, não fazia outra coisa, só ficava reclamando “tô fraco, tô fraco”. Ela foi ver o *Oluow*, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. Ela foi ver o *Oluow*, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. O *Oluow*, ele falou ‘Preste atenção! Se não mudar, não vai haver transformação. Você vai ver como tudo vai mudar. Palavras mágicas eu vou te ensinar: *Ku awró*, pra dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô!* *Ku awró*, pra dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô!* Todos ficaram surpresos com a mudança. Até *Oxalá* lhe deu bolinhas brancas. E a *conquén*, com o poder dessas palavras, conseguiu o que queria: viver melhor.

A música contribui para que, de maneira contextualizada e lúdica, as crianças memorizem as palavras e expressões de origem ou influência africana – *conquén* (galinha d’Angola), *Oluow* (conselheiro, *babalaô*), *Ku awró* (bom dia), *Agô* (licença), *Adupé ô* (obrigado), *Oxalá* (*orixá* da paz) – ao passo que compreendem os seus significados. Na letra dessa música, viver melhor e em paz é a consequência do uso da cortesia, das “palavras mágicas” (lexias de gentileza), as quais têm o poder de tornar a convivência mais agradável entre os seres. Além da percussão tocada pelos estudantes, orquestrada com maestria pelo Professor Doudou, a música é cantada pelo coral, conduzido pelo Professor Elson, com o acompanhamento do som de flautas, tocadas por estudantes. Assim, canta-se uma história da cultura negra como propagadora da paz, da interação pautada na gentileza, do respeito ao outro.

Ainda no vídeo das entrevistas e vivências musicais dos estudantes (Apêndice 06), crianças também cantam uma música em Wolof, todavia, não foi possível transcrevê-la, pois a pesquisadora não tem conhecimento a respeito dessa língua, e até mesmo o Professor Doudou, que domina o referido idioma oralmente, não o opera na escrita. O Professor Elson chega a transcrever apenas algumas palavras em Wolof “tal qual se fala”, um “Portuwolof”, como ele mesmo definiu, fazendo o papel de escriba, a exemplo do que descreve o *griô*, Professor Doudou: “Eu falo de minha língua: *been; ñaar; ñett; ñeent!* Que significa: um, dois, três, quatro! E assim, ele (Professor Elson) anota tudo, escreve tudo. A criança pega, começa a ler o que ele escreveu. Escreve certo. Eles começam a ‘andar sozinhos’, nós ficamos olhando”.

Os trabalhos desses dois professores com a Música, atentos para a importância do ensino, na oralidade e na escrita, das palavras em Yorubá e Wolof, funcionam de forma harmoniosa, amalgamada, como afirmou o Professor Elson. Talvez pudesse ser ainda melhor, mas há um entrave. Nessa fala do Professor Elson, fica marcada a falta de recursos financeiros por parte dos professores para investir em um ensino de boa qualidade, a exemplo de não ter condições de adquirir livros como gostaria, falta-lhe, por exemplo, um dicionário Wolof-Português: “eu mandei até um *e-mail* para a Embaixada do Senegal e não consegui ainda o dicionário, mesmo que fosse Wolof-Francês, que tem. O Wolof-Francês encontra. Mas o Wolof-Português, eu encontrei, uma vez, no Amazon, só que meu crédito tava... eu não consegui”.

3.4 USO SELETO E DILIGENTE DE LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS

O discurso do respeito à diversidade cultural, via de regra, começa a se esvaziar antes mesmo de chegar aos espaços escolares: na produção e no comércio editorial de livros didáticos e paradidáticos; nas lacunas que marcam a formação e a qualificação de muitos professores; nos currículos prontos, sem flexibilidade a propostas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã dos educandos que respeitem as suas identidades.

No entanto, na EMEAS, percebeu-se que o uso dos livros é seletivo e há uma diligência no sentido de só levar para a sala de aula livros e materiais que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Assim como em muitas escolas da Rede Municipal de Educação, na EMEAS, em 2013, também houve uma rejeição ao *kit* didático distribuído pelo Sistema de Ensino do Instituto Alfa e Beto. Aqui, faz-se necessário retomar o que já foi dito na nota de rodapé da página 56 desta tese: em um texto que compõe o *kit* distribuído pelo Sistema, evidenciam-se sinais de racismo em uma comparação entre uma boneca branca e uma boneca negra – a branca é elogiada, a negra, depreciada. “Há nítido preconceito em relação à nossa cultura”, afirmou o Professor Dr. Elizeu Clementino, Titular do PPGEduc da UNEB, ao analisar, a pedidos do jornal *A Tarde*, os materiais didáticos distribuídos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador (*A TARDE*, 22/03/2013). A comparação entre essas bonecas ratifica a subordinação das diferenças, imputando ao sujeito negro (representado pela boneca negra) um lugar de inferioridade, dificultando-lhe a construção de identidades positivas, da autoestima.

Nesta subseção da tese, serão trazidos dois dos livros catalogados no acervo da biblioteca da EMEAS, a fim de possibilitar a discussão sobre o contato dos estudantes com as palavras de origem ou influência africana, por meio do uso seletivo e diligente de livros. A diligência bibliográfica, o olhar atento e crítico dos professores sobre a representação social do negro é fundamental para a “desconstrução do modelo unicultural com pretensões hegemônicas, a fim de instaurar um modelo transcultural, construindo identidades ricas e estáveis” (SILVA, 2011, p. 96). A professora Catarina Pedreira – muito antes da polêmica sobre o conteúdo racista do texto sobre as duas bonecas, a branca e a negra – trouxe para a sua turma a leitura do livro

Vida que voa, de Lena Martins (2011), ilustrado com as bonecas negras *Abayomi*, em singelos painéis. Com a leitura da história junto à dinâmica de fabricação das *Abayomi*, os estudantes são sensibilizados a promover o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento da identidade afro-brasileira.

No enredo, há duas personagens: Isadora e a sua avó. Nas ilustrações com as bonecas *Abayomi*, são marcantes a delicadeza anciã de contar história e a afetividade entre avó e neta, sobressaindo o carinho e a cumplicidade entre as duas gerações. A ancianidade é acatada como uma fase em que o sujeito goza de sabedoria e sente prazer em transmiti-la oralmente para os seus descendentes, como a avó de Isadora, que também presenteia os ouvidos da sua neta com cânticos bucólicos, que “falam de pássaros, borboletas, vida que voa”. No cenário do Jardim Boiuna (ou Jardim das Cobras Grandes), a menina e a sua avó atravessam o tempo, balançando-se em uma rede. As personagens negras desfrutam de um momento de lazer, de relaxamento, da contemplação da paisagem, longe do trabalho, das atividades domésticas, subvertendo o espaço de servidão quase sempre reservado às personagens negras no cânone literário brasileiro. Com o balançar da rede, a menina cresce ouvindo a avó e, assim, fortalecem-se os laços afetivos familiares. A asa, que simboliza o voo e metaforiza a liberdade, é associada por Juliana ao movimento da rede: “A gente tem asa, vovó, é a rede...”

Em um *site*⁹⁹ sobre as bonecas *Abayomi*, diz-se que elas são cuidadosamente ornadas com fitas, bordados, sobras de bijuterias e miudezas, não trazendo, propositalmente, em sua expressão facial, definição de olhos, nariz e boca, a fim de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas e, dessa maneira, sem estabelecer padrões, possibilitar uma comunicação subjetiva. A confecção dessas bonecas, de formas e tamanhos variados, não utiliza cola nem costura, e os retalhos de panos e malhas são apenas amarrados, tornando o seu fabrico fácil e de baixo custo, envolvendo as crianças na produção dos seus próprios brinquedos, oportunizando-lhes também o conhecimento sobre a história dessas bonecas e da origem do seu nome. Em yorubá, *Àbá* significa “encontro” (BENISTE, 2011, p. 28), e *Omi*, “água” (BENISTE, 2011, p. 581). Conta-se que, nos navios negreiros, as mulheres

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.bonecasabayomi.com.br/>> Acesso em: dez. 2011.

rasgavam parte das suas vestes e faziam bonecas *Abayomi* para seus filhos e que, nas senzalas brasileiras, encontravam-se para confeccionar as *Abayomi*, pedindo saúde e prosperidade. Lena Martins traduz *Abayomi* como “meu presente”. Ao final da dinâmica inspirada no livro *Vida que voa*, as crianças são, de fato, presenteadas com as *Abayomi* que fabricaram.



Figura 23 – Fotografia do livro *Vida que voa*, junto às bonecas *Abayomi*.



Figura 24 – Fotografia das bonecas *Abayomi* produzidas pelos estudantes da EMEAS.

Na biblioteca e nos “cantos de leitura” das salas de aula na EMEAS, são muitos os livros que, em seus enredos e ilustrações, as personagens negras são representadas de forma positiva. Além da palavra “*Abayomi*” no livro de Martins (2011), as crianças da EMEAS têm acesso a muitas palavras de origem africana em outras obras da literatura infanto-juvenil, a exemplo do livro *Epé Laiyé terra viva* (SANTOS, 2009), cuja narrativa foi inspirada na tradição dos *ítans*. Nestes, há muito, contam-se histórias, transmitindo oralmente traços significativos da cultura de terreiro, vicejando seus princípios civilizatórios: a cosmogonia de origem nagô; o sentido da vida comunitária; a compreensão de vários aspectos da prática religiosa; sua linguagem própria. Nesse livro, a iconografia e a linguagem simples, aliadas às palavras de origem yorubana, envolvem as crianças numa atmosfera de encantamento: *Exu*; *Oxalá*; *Yemanjá*; *Oxum*; *Oiá*; *Euá*; *Ossãe*; *Oxóssi*; *Ogun*; *Xangô*; *Okô*; *Oxumarê*; *Omolu* etc. Há pouco, era impensável o acesso das crianças ao repertório lexical do povo-de-santo em uma produção literária orientada pela escrita.

O acesso a tal literatura possibilita a construção de um novo espaço simbólico, no qual predomina a reversão da condição subalterna imposta pela escravização africana, ao contrário

do que, por exemplo, acontece nas obras infanto-juvenis de Monteiro Lobato. Nestas, todos os deuses e heróis são brancos, alguns deles gregos¹⁰⁰, e as personagens negras são, muitas vezes, associadas ao folclórico e diabólico, como o Saci Pererê, ou ao sulbalterno, como a tia Anastácia e tio Barnabé, desprovidos de família, sempre prontos a servir, representados de maneira caricatural. Em seus livros de Literatura Infantil, Lobato, como muitos escritores ocidentais, ainda associa a prática da magia ao mal, pois a feiticeira é a vilã, a Cuca.

Em *Epé Laiyé terra viva* e em outros livros que compõem o acervo bibliográfico da EMEAS, propicia-se a identificação positiva de estudantes com heróis negros, com o sistema escolar, ao contrário do que ocorre na maioria das unidades escolares do sistema formal de ensino, conforme sugere Cavalleiro (2000), pautando-se nos estudos de Silva (1995), Oliveira (1992), Gonçalves (1987), Rosemberg (1984) e Hasenbalg (1979).

Ao lado do propósito de escrever um livro em defesa do meio ambiente, e de educar as crianças como co-responsáveis pelo futuro do planeta, em *Epé Laiyé terra viva*, o texto (e nele, o léxico acionado) escrito por Mãe Stella de Oxóssi busca associar a natureza e a magia ao sagrado, transmitindo traços da cultura do terreiro, engendrando o combate às ideologias de recalque e denegação cultural, contribuindo para a desconstrução de um modelo de linguagem europeia, ainda predominante na maioria das obras literárias infanto-juvenis, conforme se pode notar no quadro a seguir.

¹⁰⁰ No livro *O Minotauro* (LOBATO, 1939), os netos da personagem Dona Benta vivem aventuras na Grécia antiga, encontrando personagens da mitologia desse país, e os leitores dessa Literatura Infantil passam a conhecer características, façanhas e nomes de deuses, heróis e lugares: Péricles; Atenas; Fídias; Partenon; Palas Atena; Tessália; Olimpo; Hércules; Sócrates; Hidra de Lerna; Ninfas; Náíades; Dríades; Sátiros; Esfinge; Oráculo; Apolo; Labirinto de Creta; Sófocles etc. Essas aventuras continuam no livro *Os doze trabalhos de Hércules* (LOBATO, 1944), no qual se podem observar os nomes: Hércules; Nemeia; Centauros; Micenas; Medusa; Monte Cirineu; Erimanto; Fênix; Pã, o deus da Arcádia; os Argonautas; o rei Áugias; Medeia; Dionísio; Euristeu; Dédalo; Delfos; Temiscira; Faetone; Clóris; Nereu; Prometeu; Belerofonte; Cérbero.

Figura 25 – Quadro das lexias de terreiro em *Epé Laiyé terra viva*.

CATEGORIAS	LEXIAS DE TERREIRO EM <i>EPÉ LAIYÉ TERRA VIVA</i>	NÚMERO DE LEXIAS
Santos	Orixás; Exu; Senhor do movimento; Divindade responsável pela comunicação; Oxalá; Yemanjá; Deusa mãe de todos os orixás; Oxum; Oyá; Euá; Ossãe; Oxóssi; Deus protetor dos animais; Ogun; Xangô; Okô; Deus da agricultura; Oxumarê; Omolu.	19
Espaços Sagrados	Natureza; Floresta; Árvore; Águas doces; Rios; Cachoeiras; Mar; Montanha; Ventos, Tempestades	10
Plantas	folhas; alfazema; cabaças.	3
Saudações	Erê iê iê ô!; Ìbà àjè o Ìbà, Ìbà àjè o Ìbà Òsun; Odoiá!	3
Culinária	comida; omoloku olelé; feijão fradinho; ovos; quiabo, mel.	6

Autoria: Lise Dourado.

No enredo, a protagonista é uma árvore que ganha pernas e parte em busca da construção de um mundo que respeite a terra, as plantas, os animais, as águas, enfim, o meio-ambiente. Em sua missão, *Epé Laiyé* recebe a ajuda do orixá *Ossain*, conhecedor e protetor das plantas, que aconselha: “Na natureza. Procure os deuses na natureza” (SANTOS, 2009, p.24). Muitos dos espaços sagrados correspondem aos próprios deuses. Assim, os leitores infantis passam a conhecer mais sobre: *Oxum*, as *Águas Doces*; *Yemanjá*, o *Mar*; *Oxóssi*, a *Floresta*; *Oyá*, o *Vento* etc. *Epé Laiyé* também passa a conhecer a comida diletta de cada deus e as suas saudações. Ao final da aventura, a protagonista convida o leitor a contribuir para o equilíbrio do mundo.

Por meio da leitura literária que versa sobre o universo africano e/ou afro-brasileiro, as crianças passam a conhecer novas palavras ou a identificar, nas páginas que as encantam, palavras já conhecidas, percebendo a cultura do povo negro registrada nos livros em uso na sua escola. Há muito o que conhecer sobre essas palavras. A cada nova leitura, o ensino do léxico pode ser explorado de modo a conduzir os olhares dos estudantes à percepção dos sentidos exteriorizados pelas palavras. E o uso do dicionário pode ser uma boa ferramenta didática, como se pode ver a seguir.

3.5 CONSULTAS LEXICOGRÁFICAS E ELABORAÇÃO DE PEQUENOS DICIONÁRIOS

Entre as vivências curriculares do léxico de origem africana na EMEAS, duas atividades lexicográficas desenvolvidas pelos estudantes chamaram atenção da pesquisadora, considerando o período do início desta pesquisa: a elaboração do *Africanário*, ao longo do ano letivo de 2010; e a elaboração do *Dicionário de ervas medicinais*, em 2012. Ambas atividades suscitaram consultas a dicionários¹⁰¹ e vocabulários disponíveis na biblioteca da referida instituição escolar: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Houaiss e Villar (2009); *Novo dicionário banto do Brasil*, de Lopes (2003); *Dicionário Yorubá – Português*, de Beniste (2011); *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, de Castro (2001); entre outros.

Em 2010, foi criado e desenvolvido pela Professora Catarina Pedreira um projeto de elaboração de um pequeno dicionário pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I, denominado *Africanário*, contendo palavras de origem africana, mais usuais no cotidiano. Muitas delas já se encontram nos dicionários brasileiros de Língua Portuguesa, mas a sua origem africana ainda costuma ser invisibilizada na maioria das escolas do Brasil. Considerando que, na EMEAS, as demais vivências curriculares já propiciam aos estudantes um maior contato com a cultura yorubá, com palavras e expressões provenientes da mesma, e que a maioria das palavras africanas faladas no Brasil tem origem banto, na elaboração do *Africanário*, de acordo com a Professora Catarina, houve o propósito de predominar a presença de palavras de origem banto.

Para a elaboração do *Africanário*, sempre havia uma atividade que estimulasse nos estudantes a busca pelo significado das palavras. Nesse sentido, a Professora Catarina ora buscava ora criava textos, a fim de trazer novas palavras que instigassem a curiosidade dos estudantes e lhes provocassem a alegria da descoberta e o prazer de “dicionarizar”, a exemplo do texto *O*

¹⁰¹ “No âmbito de suas políticas educacionais, o Brasil passou a incluir dicionários na seleção de obras didáticas destinadas às escolas públicas do Ensino Fundamental. O processo de seleção e de aquisição de obras lexicográficas adequadas à escola se dá no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e efetivado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).” (KRIEGER, 2012, p. 10).

fuzuê do camundongo, disposto em uma Atividade de Língua Portuguesa (Anexo 06), direcionada aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I:

Ontem, cheguei a meu *ilê* um tanto *borocoxô*, com aquela vontade de que mamãe me fizesse um *cafuné*, mas, infelizmente, não pude tê-lo, porque estava em seu *cafofo*, completamente assustada por ter visto, embaixo de sua cama, um *camundongo* muito do esperto e ágil. Vocês nem imaginam o que havia acontecido: foi um *banzé* daqueles, o maior *fuzuê*. Mamãe gritava muito e todos que passavam pela rua ouviam todo o *auê* em nosso *ilê*. Ela, com medo, arremessava *trecos* e *cacarecos* sobre o bichinho inofensivo, que só estava ali pra comer os restinhos e migalhas de comida na *caçamba* do passarinho que estava sobre o parapeito da janela. Quando, finalmente, consegui abrir a porta do *cafofo*, mamãe havia tido um *chilique*. O lugar parecia um *mafuá*. O *camundongo*, quando me viu, escapou *capenga* por debaixo da porta. Coitado do bichinho! Ele tinha sido atingido por uma estatueta feita da madeira do *baobá*. Olhei pela janela e vi que os vizinhos estavam *fuxicando* e fazendo o maior *furdunço* sobre o *lelelê* que tinha se passado lá em nosso *ilê*, todo esse *estardalhaço* só por causa de um animal *catita*. (ALMEIDA, Mayara *et all*, 2010, grifos dos autores).

Como se vê, apenas nessa atividade proposta, os estudantes tiveram contato com vinte lexias de origem africana, as quais, na ocasião, foram sendo dispostas em ordem alfabética, bem como receberam os significados conforme a compreensão das crianças mediante o contexto em questão.

Depois, a professora, junto aos estudantes, conferia os registros e os corrigia quando necessário. Não houve uma preocupação em especificar a etimologia, dada a complexidade de tal tarefa para estudantes da faixa etária em torno de 10 anos. Assim, o *Africanário* foi sendo construído. E cada criança tinha o seu, graças à elaboração de cada uma, à escrita “com as suas próprias palavras”, o que pressupõe facilitar posteriores consultas.

Como, no final do ano letivo de 2010, cada estudante “dicionarista” levou o seu *Africanário* para casa, não foi possível ter acesso a um exemplar sequer, pois o início da pesquisa de campo deu-se no primeiro semestre de 2011. A título de colaboração com esta pesquisa, a Professora Catarina Pedreira cedeu à pesquisadora um dos textos motivadores da atividade lexicográfica, bem como informou que foram arroladas e informalmente “dicionarizadas” cerca de 80 lexias.

Observando a amostra de 20 lexias destacadas no texto *O fuzuê do camundongo*, dispostas a seguir no quadro de relação lexicológica, contendo a origem e o nível sociocultural de linguagem, conforme Castro (2001), e o significado de cada uma delas, de acordo com o contexto em que estão inseridas, comprova-se a veracidade da informação dada pela Professora Catarina: no *Africanário*, de fato, foram predominantes as lexias de etimologia banto. Constatou-se que houve uma preocupação em oferecer às crianças vivências curriculares que contemplassem o acesso às lexias de origem banto, e não somente às lexias originárias da família linguística *kwa*, de onde provém a língua yorubá (mais presente na cultura do *Ilê Axé Opô Afonjá*), conforme se pode perceber no quadro a seguir.

Figura 26 – Quadro das lexias de origem africana no texto *O fuzuê do camundongo*.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	SIGNIFICADOS
Auê	Kwa (Yor.)	BA	Confusão, tumulto
Banzé	Banto	BR	Confusão, barulho
Baobá	Francês, de origem africana	BR	Árvore gigantesca da família das bombacáceas, nativa das regiões tropicais da África
Borocoxô	Banto/Kwa	BR	Pessoa fraca, sem coragem
Caçamba	Banto	BR	Recipiente, vasilha
Cacarecos	Banto	BR	Objetos envelhecidos
Cafofo	Banto	LP	Quarto, recanto privado
Cafuné	Banto	BR	Ato de coçar, de leve, a cabeça de alguém
Camundongo	Banto	BR	Ratinho caseiro
Capenga	Banto	BR	Manco, coxo
Catita	Banto	LP	Pequeno animal, bichinho
Chilique	Banto	BR	Síncope, ataque de nervos
Estardalhaço	OC	BR	Confusão, barulho
Furdunço	Banto	LP	Barulho, desordem
Fuxicando	Banto	BR	Mexericando, intrigando
Fuzuê	Banto	LP	Algazarra
Ilê	Kwa (Yor.)	PS	Casa
Lelelê	Banto/Kwa	LP	Confusão
Mafuá	Banto	LP	Conjunto de coisas velhas
Trecos	OC	BR	Objeto que não se sabe ou não se quer nomear

Autoria: Lise Dourado.

Para a elaboração do quadro que apresenta a relação lexicológica anteriormente, foram consultadas as seguintes obras de referência: *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, de Castro (2001), *Novo dicionário banto do Brasil*, de Lopes (2003); *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Cunha (2007); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Houaiss e Villar (2009); *Dicionário Yorubá – Português*, de Beniste (2011).

De acordo com o depoimento da professora Catarina Pedreira, a experiência da elaboração do *Africanário* pelos estudantes foi considerada positiva, porque foi possível não só proporcionar a cada um deles a ampliação do repertório de palavras de origem africana, como também o aumento da sua autoestima, mediante o prazer de ser um pequeno “dicionarista”. O ato de escrever pequenos dicionários, conhecer novas palavras de origem africana e receber reconhecimento pelo trabalho realizado é, inegavelmente, um ato de empoderamento por parte dos estudantes. Vale lembrar que os *Africanários* foram entregues aos seus respectivos autores em cerimônia de culminância do semestre, com a presença festiva da comunidade escolar e de familiares dos estudantes.

No primeiro semestre de 2012, inspirada no mito *Ossain, o protetor das folhas*, recriado por (MACHADO; PETROVICH, 2004), a Professora Mariângela criou o projeto de elaboração do *Dicionário de ervas medicinais* pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesse dicionário, deveriam constar os significados das ervas presentes no contexto do referido mito e de outras, a que os estudantes tivessem acesso. Assim, antes de construir os dicionários, os estudantes, com mediações e contribuições da professora, consultaram obras lexicográficas diversas, realizaram pesquisas sobre os nomes científicos (em Latim) e os nomes em Yorubá dessas plantas.

A sala de aula foi enfeitada com placas, ilustradas com fotografias das plantas, onde também podiam ser lidos os seus nomes, em Português, Latim e Yorubá, respectivamente: Alfavaquinha de cobra, *Monniera trifólia*, *Efínfín*; Aroeira, *Schinus molle L.*, *Ajobi*; Capeba, *Piper umbellatum L.*, *Ewe iyá*; Dendezeiro, *Elaeis guianensis*, *Máriwó* ou *Igi ópe*; Folha da costa, *Bryophillum calcinum* ou *Kalanchoe pinnata*, *Abá modá*; Inhame, *Colocasia esculenta* ou *Colocasia antiquorum*, *Yam*; Mamona, *Ricinus communis L.*, *Ewé Lárá*.

Examinando a nomeação das plantas nessas três línguas, os estudantes foram levados a perceber a importância das folhas para a medicina popular e para a ciência, a Farmacologia, e a valorizar o conhecimento botânico salvaguardado pela oralidade popular afro-brasileira. Afinal, “foi a cultura erudita e letrada quem absorveu parcialmente os conhecimentos populares para compor os seus tratados de Medicina” (LÜHNING, 2006, p. 314). É importante colocar o conhecimento africano em pé de igualdade (ou num *status* de superioridade) ao conhecimento ocidental, já que, historicamente, os colonizadores se apropriaram dos conhecimentos botânicos africanos e indígenas e patentearam os medicamentos, não lhes dando os devidos créditos, nem lhes remunerando, nem lhes recompensando de forma alguma.

No *Dicionário de Ervas Medicinais*, os estudantes registraram os verbetes de maneira simplificada. Nas entradas, não ocorreram classificações gramaticais nem etimológicas. Os verbetes foram dispostos em ordem alfabética. As definições foram criadas pelos estudantes, a partir das leituras prévias sobre as ervas, e registradas a lápis, a fim de permitir a revisão pela professora e a reescrita pelos pequenos “dicionaristas”.

Nota-se que as crianças são incentivadas a ter interesse por dicionários, a consultá-los e a construí-los. Ainda que sejam necessários mais investimentos na formação de professores em Lexicografia Didática ou Pedagógica e na “constituição de diferentes acervos de dicionários para todas as escolas públicas, compostos de tipos distintos, correlacionados às condições de aprendizagem do público-alvo”¹⁰², tais vivências dos estudantes da EMEAS também sinalizam uma postura desta instituição educacional diferente da postura da maioria das escolas brasileiras, denunciada por Irandé Antunes:

Certamente, ainda não podemos registrar um grande interesse da escola pelos estudos em torno do dicionário (quer dizer, pela lexicografia) nem pela análise sistemática e fundamentada dos diferentes tipos de dicionários (quer dizer, pela metalexigrafia), sobretudo nessa perspectiva de descobrir em suas linhas traços da memória cultural de um povo” (ANTUNES, 2012, p.138).

¹⁰² Proposta inovadora do PNLD de 2012. “O processo de seleção e de aquisição de obras lexicográficas adequadas à escola se dá no âmbito do PNLD, de responsabilidade do MEC e efetivado pelo FNDE” (KRIEGER, 2012, p.11).

Figura 27 – Mosaico fotográfico da atividade com nomes de plantas em Português, Latim e Yorubá.



Fotos: Lise Dourado.

A atividade de construção do *Dicionário de Ervas Mediciniais*, contextualizada com a contação do mito *Ossain, o protetor das folhas* parece permitir aos estudantes uma visão mais acurada sobre um dos aspectos característicos da cultura afro-brasileira: o respeito à natureza que cura e nutre os seres humanos, permitindo-lhes a vida no *Ayê*, na Terra. Acredita-se que, com a mediação de professores e pais, movidos pelo desejo de apresentar às crianças as palavras que tudo nomeiam no mundo, concedendo-lhes condições de compreender significados, ampliar seu repertório léxico e produzir textos, “um dicionário nunca deverá ser tomado apenas como um simples repositório de palavras, ao contrário, deverá ser um guia de uso e, como tal, tornar-se um instrumento pedagógico de primeira linha” (BORBA, 2003, p. 16).

O *Dicionário de Ervas Mediciniais* foi apresentado aos familiares e visitantes que participaram da semana de culminância do mito *Ossain, o protetor das folhas*. Os estudantes explicaram como o dicionário foi feito, falaram com propriedade sobre as ervas ali definidas. Na ocasião, familiares e visitantes puderam degustar iguarias feitas à base de inhame (*Yam*) e foram presenteados com lembrancinhas, pequenos sachês perfumados, confeccionados com aroeira (*Ajobi*). Assim, nessa vivência, foram aproximadas as palavras e as coisas.

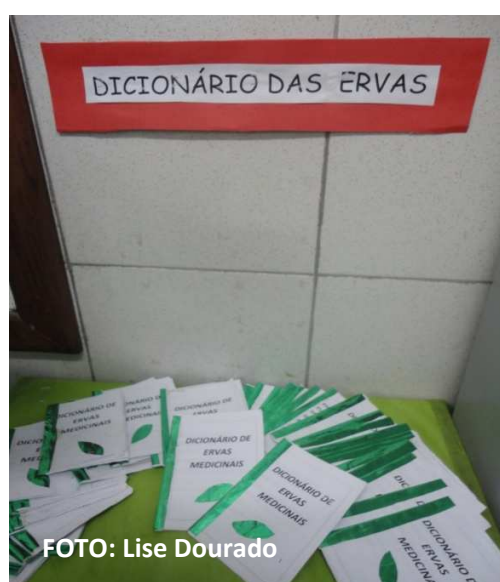


FOTO: Lise Dourado

Figura 28 – Fotografia da Exposição do *Dicionário de Ervas Mediciniais*.

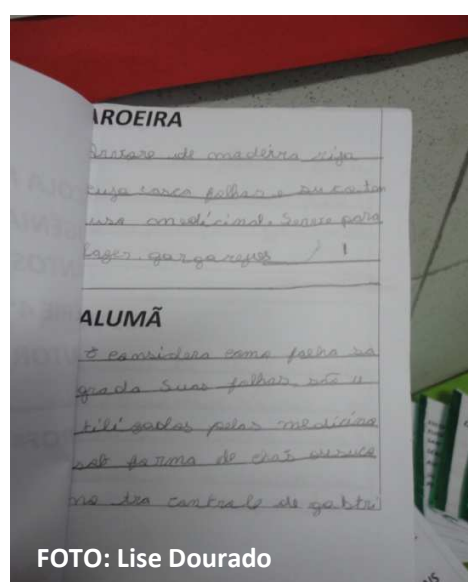


FOTO: Lise Dourado

Figura 29 – Fotografia do *Dicionário de Ervas Mediciniais*.

4 A ESCUTA DAS VOZES ESTUDANTIS: AS PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA NAS TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADES DOS ESTUDANTES

4.1 PERFIL DE CADA ESTUDANTE ENTREVISTADO

“[...] o nome da pessoa é íntimo, como se fosse um ser dentro do ser. Devia haver uma autorização para alguém poder pronunciar o nome de um outro”. (Suplício, personagem de *O último voo do flamingo*, de Mia Couto)

A fim de compor o grupo de entrevistados, houve uma seleção prévia das crianças por parte dos professores da escola, que utilizaram dois critérios: a manifestação, por parte da criança, do desejo de ser entrevistada; o recebimento do termo de autorização de cessão de uso de imagem e voz (Anexo 07), preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis. Muitos estudantes quiseram ser entrevistados, todavia apenas 12 foram devidamente autorizados.

Minutos antes de cada entrevista, foram coletados, em ficha individualizada (Apêndice 01), uma para cada entrevistado, dados pessoais para compor o perfil dos estudantes: nome; sexo; idade; cor; religião; série escolar; há quanto tempo frequenta a escola; convívio familiar; número de irmãos, caso tenha; convívio em outra(s) comunidade(s) além da escolar (no terreiro, na igreja, no bairro, em grupos esportivos etc).

No entanto, nesta tese, entre os dados pessoais dos sujeitos entrevistados, um foi posto em sigilo: o nome. Além de não trazer a público os seus nomes, também não foi feita a substituição por pseudônimos, por respeito a um conhecimento de herança africana. É que, nas sociedades africanas, de maneira geral, o nome de cada pessoa tem uma grande importância na vida de quem o carrega. Neste texto, a epígrafe moçambicana ratifica a dimensão dessa importância. À primeira vista, pode parecer paradoxal, em uma pesquisa que trata de léxico de origem africana e construção identitária, não revelar os nomes dos sujeitos informantes, já que o nome é o elemento linguístico que primeiro identifica socialmente a pessoa. Mas há justificativas para tal procedimento: primeiro, por uma questão ética, pela necessidade de resguardar esses informantes de quaisquer consequências dos seus ditos; segundo, porque se

trata de crianças, sujeitos a quem se deve, naturalmente, redobrar o zelo, o cuidado, por não serem ainda considerados responsáveis pelos seus atos.

Nesta pesquisa, não foram criados nomes fictícios, a fim de não trair a crença africana de que, no nome, já está traçado o *odu* (a sorte, o destino) da pessoa, portanto renomear alguém é coisa muito séria, é um ato de muita responsabilidade. Na África, ainda há cerimônias de mudança de nome, quando são conferidos a jovens, no período da puberdade, novos nomes para lhes trazer qualidades desejáveis pela comunidade. Já no Brasil, nos candomblés de tradição *Keto*, há também o ritual do *dia do nome*, quando a(o) noviça(o), *iaô*, é apresentada(o) à comunidade religiosa, após ter vivenciado alguns dias de reclusão, período chamado de *recolhimento*. No dia do nome, a(o) *iaô*, após a *feitura*, considerada um renascimento para o sagrado, recebe um nome ancestral, o seu *orukó*. Cada *orukó* também tem uma história, enlaça identidades e também deve ser resguardado para um número limitado de pessoas da *família de santo* da(o) *iaô*, presentes no ritual do *dia do nome*.

No período escravagista, a troca de nomes dos escravizados, batizando-os no catolicismo e os renomeando com nomes portugueses, como tentativa de apagamento da sua memória e da sua identidade, foi um processo violento e doloroso para esses sujeitos, pois estes acreditavam que os nomes dados pela sua família, pelo seu povo, compunham parte de si, da sua existência. A troca de nome, nesse sentido, poderia ser comparada com o ato de mutilar alguém com o propósito de lhe colocar uma prótese em lugar do membro extirpado.

Mas, ao lado dessa crença africana, sobreviveu também a de que o nome deve ser resguardado do inimigo. A imortal Mãe Stella, no seu livro *Provérbios* (SANTOS, 2007, p.13), lembra aos leitores um provérbio brasileiro de sabedoria africana, que diz “Oculta o seu segredo ao seu amigo e o seu nome ao seu inimigo”, e ainda enfatiza, completando: “No seu (ou nos seus) nome(s), encontra-se uma das chaves da sua existência” (*ibidem*, p.14).

Em outras palavras, por uma questão de respeito aos sujeitos entrevistados e ao conhecimento herdado pelos africanos sobre a importância do nome próprio, nesta pesquisa, optou-se por ocultar os nomes dos informantes e não lhes impor novos nomes falseados. Assim, os

estudantes tiveram os seus nomes protegidos por codinomes alfanuméricos (portanto, uma mera representação, esvaziada do “ser dentro do ser”), em que a letra maiúscula “E” significa estudante, e o número subsequente corresponde à ordem da entrevista a esse sujeito no conjunto de entrevistados. Então, E1 foi o primeiro sujeito informante a ser entrevistado, E2 foi o segundo, e assim sucessivamente. Traça-se, a seguir, o perfil de cada um deles, elaborado a partir das respostas à ficha individual (Apêndice 01).

Estudante 1 (E1) é uma menina de 12 anos, autodeclarada de cor negra. Não declarou a sua religião. Cursa o 5º ano do Ensino Fundamental I. Frequenta a EMEAS desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com os pais e 11 irmãos. A mãe é doméstica, e o pai, segurança. Além da comunidade escolar, E1 revelou que convive apenas com os seus familiares, não mantém contato com as pessoas do bairro onde mora, nem pratica esporte.

Estudante 2 (E2) é uma garota de 11 anos, autodeclarada de cor negra, evangélica. Cursa o 5º ano do Ensino Fundamental I. Frequenta a EMEAS desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com a mãe e 2 irmãos. A mãe é costureira. Além da comunidade escolar, E2 convive com a comunidade da igreja.

Estudante 3 (E3) é um menino de 13 anos, autodeclarado de cor negra, evangélico, adepto da Congregação Cristã do Brasil. Cursa o 5º ano do Fundamental I. Frequenta a EMEAS desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com a mãe, a avó e 1 irmão. A mãe é doméstica, cuida da própria casa, e a avó, aposentada, é quem custeia a despesa da família. Além da comunidade escolar, E3 convive com as comunidades do bairro e da igreja.

Estudante 4 (E4) é uma menina de 11 anos, autodeclarada de cor negra. Não declarou a sua religião, pois ainda não se decidiu a respeito, mas disse que a mãe é evangélica. Cursa o 5º ano do Fundamental I. Frequenta a EMEAS desde o 2º ano do Fundamental I. Mora no bairro de São Gonçalo do Retiro com a mãe. Não tem irmãos. A mãe é cabeleireira. Além da comunidade escolar, E4 convive com as comunidades da igreja evangélica, da qual a mãe é adepta, e do bairro onde mora.

Estudante 5 (E5) é uma garota de 10 anos, autodeclarada de cor negra, católica. Cursa o 4º ano do Fundamental I. Frequentava a EMEAS desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com os pais e 3 irmãos. O pai é mecânico. A mãe é doméstica, cuida da própria casa. Além da comunidade escolar, E5 convive com as comunidades da igreja e do bairro onde mora.

Estudante 6 (E6) é uma menina de 10 anos, autodeclarada de cor negra, evangélica, testemunha de Jeová. Cursa o 4º ano do Fundamental I. Frequentava a EMEAS desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com a mãe, a avó e 2 irmãos. A mãe está desempregada, é doméstica. A avó, aposentada, é quem custeia a família. Além da comunidade escolar, convive com as comunidades da igreja e do bairro onde mora.

Estudante 7 (E7) é um menino de 10 anos, autodeclarado de cor negra. Sua religião é o candomblé. Cursa 5º ano do Fundamental I. Frequentava a EMEAS desde o 2º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com a mãe, universitária do curso de Biologia, e 2 irmãos. O seu pai também é universitário, cursa Engenharia Civil. E7 preferiu não falar das profissões dos pais, mas demonstrou muito gosto em dizer que ambos são universitários. Além da comunidade escolar, E7 convive com as comunidades do Ilê Axé Opô Afonjá, seu terreiro, e da capoeira, seu esporte.

Estudante 8 (E8) é um garoto de 11 anos, autodeclarado negro, evangélico, adepto da Igreja Universal do Reino de Deus. Cursa o 5º ano do Fundamental I. Frequentava a Escola Eugênia Anna dos Santos desde o 3º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com a mãe, a tia e 2 irmãos. A mãe é garçonete. A tia, que está desempregada, cuida da casa e dos sobrinhos. Além da comunidade escolar, E8 convive com as comunidades da igreja e do bairro onde mora.

Estudante 9 (E9) é um menino de 11 anos, autodeclarado negro. Disse não ter religião definida. Cursa o 5º ano do Fundamental I. Frequentava a EMEAS desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com os pais e 2 irmãos. O pai é

pedreiro, e a mãe é doméstica, cuida da própria casa e dos filhos. Além da comunidade escolar, convive com a comunidade do bairro onde mora.

Estudante 10 (E10) é um garoto de 10 anos, autodeclarado de cor negra, evangélico da Igreja Universal do Reino de Deus. Cursa o 3º ano do Fundamental I. Frequentava a Escola Eugênia Anna dos Santos desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com o pai, a avó e 10 irmãos. O pai é pedreiro, e a avó, aposentada. Além da comunidade escolar, convive com as comunidades esportivas do futebol e do vôlei.

Estudante 11 (E11) é um garoto de 9 anos, autodeclarado negro, evangélico. Cursa o 3º ano do Fundamental I. Frequentava a EMEAS desde o 2º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com os pais e 4 irmãos. A mãe é doméstica, cuida da própria casa, e o pai é pedreiro. Além da comunidade escolar, convive com a comunidade do bairro onde mora.

Estudante 12 (E12) é um menino de 8 anos, autodeclarado negro, evangélico. Cursa o 3º ano do Fundamental I. Frequentava a Escola Eugênia Anna dos Santos desde o 1º ano do Fundamental I. Mora no bairro São Gonçalo do Retiro com o pai e 3 irmãos. O pai é segurança. Além da comunidade escolar, E12 convive com a comunidade da igreja.

4.2 PERFIL DO GRUPO AMOSTRAL

Após a observação de cada ficha individual (Apêndice 01), a pesquisadora elaborou um quadro que sintetiza a caracterização do grupo amostral, o qual foi constituído de 12 estudantes do Ensino Fundamental I, cujo perfil se configura a partir dos seguintes dados declarados: 7 meninos e 5 meninas; com média de idade de 10 anos; negros autodeclarados; sendo 7 evangélicos, 3 sem religião definida, 1 candomblecista e 1 católico; todos moradores do bairro de São Gonçalo do Retiro; e considerando as variáveis “bairro onde mora” e “profissão do(s) responsável(is)”, há indícios de que são provenientes de famílias de baixa renda.

Figura 30 – Quadro do perfil do grupo amostral.

Estudante	Sexo	Idade	Cor	Relig.	Série	Bairro onde mora	Profissão do(s) responsável (is)	Nº de irmãos
E1	F	12	negra	–	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Doméstica Pai: Segurança	11
E2	F	11	negra	evang.	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Costureira --	02
E3	M	13	negra	evang.	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Doméstica Avó: Aposentada	01
E4	F	11	negra	–	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Cabeleireira --	–
E5	F	10	negra	catól.	4ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Doméstica Pai: Mecânico	03
E6	F	10	negra	evang.	4ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Desempreg. Avó: Aposentada	02
E7	M	10	negra	candom.	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Universit. Pai: Universit.	02
E8	M	11	negra	evang.	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Garçonete Tia: Desempreg.	02
E9	M	11	negra	–	5ª	S. Gonçalo do Retiro	Mãe: Doméstica Pai: Pedreiro	02
E10	M	10	negra	evang.	3ª	S. Gonçalo do Retiro	Pai: Pedreiro Avó: Aposentada	10
E11	M	09	negra	evang.	3ª	S. Gonçalo do Retiro	Pai: Pedreiro Mãe: Doméstica	04
E12	M	08	negra	evang.	3ª	S. Gonçalo do Retiro	Pai: Segurança --	03

Autoria: Lise Dourado.

4.3 COMO TRANSCORREU A ENTREVISTA

Nesta subseção da tese, detalha-se o processo da entrevista em relação à participação da pesquisadora e dos alunos entrevistados, às suas percepções, aos ambientes em que ocorreu essa etapa da pesquisa, às circunstâncias mais marcantes, aos imprevistos.

Devido ao tamanho do grupo amostral, o processo de entrevista durou dois dias. No primeiro dia, 28 de novembro de 2013, foram entrevistados seis estudantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6), e no segundo dia, 05 de dezembro de 2013, mais seis (E7, E8, E9, E10, E11, E12).

O primeiro dia de entrevista foi mais tranquilo, apesar das condições em que se encontrava a escola. Era um dia chuvoso, uma sala de aula e outros espaços haviam sido interditados, por causa de infiltrações que causaram alagamentos¹⁰³. Para a realização da filmagem das entrevistas, a diretora escolar, muito gentilmente, cedeu à pesquisadora e ao cinegrafista da Web TV UNEB um espaço em que talvez pudesse haver menos trânsito de pessoas e mais silêncio, apesar de temporariamente ser multifuncional. Era uma pequena sala que, naquela ocasião, estava servindo simultaneamente como sala dos professores e depósito de materiais didáticos.

O cinegrafista Júnior Araújo, da Web TV UNEB, posicionou os equipamentos de captação de imagem e som (câmera, microfone, microfone de lapela, tripé de câmera médio, iluminador), a fim de conseguir um melhor ângulo dos entrevistados. Foi possível acomodar cada entrevistado, um por vez, em um pequeno sofá próximo à janela. Nas paredes da pequena sala, havia alguns avisos destinados aos professores, um calendário escolar, um cartaz da *Ojá Ìwé* Feira de Livros e duas plaquinhas contendo saudações em yorubá, mas que, no ângulo da filmagem, ficavam atrás dos entrevistados. Eles não podiam vê-las.

Depois que o estudante, a ser entrevistado, sentava-se no sofá, a pesquisadora apresentava-se, buscando estabelecer confiança com os entrevistados, deixando-os à vontade e com interesse em participar. Diante do cenário de filmagem, as crianças demonstraram certa empolgação, e muitas delas perguntaram se iriam aparecer na TV. De maneira simplificada, a pesquisadora lhes respondia que não, mas que, no final da pesquisa, a EMEAS receberia uma cópia do vídeo das entrevistas, o qual passaria a fazer parte do acervo documental histórico da escola. Alguns, ainda perguntavam: “Nem em canal fechado?”. A entrevistadora lhes respondia que não, mas que as participações nas entrevistas seriam muito importantes para a pesquisa, e que, possivelmente, esta seria usada para melhorar a qualidade de ensino da própria EMEAS e de outras escolas. Eles compreenderam e, em linhas gerais, pareciam confortáveis no papel de entrevistados.

¹⁰³ Mesmo a instituição tendo sido qualificada pelo MEC como escola de referência afrodescendente e premiada no CEERT, a EMEAS não recebe cuidado especial da Rede Municipal de Ensino de Salvador, a fim de preservar aquele espaço físico, localizado dentro de um terreiro tombado pelo IPHAN.

Tentou-se estabelecer um clima de conversa, deixando que os estudantes falassem além das respostas esperadas, fazendo com que não se preocupassem em dar respostas “corretas”. Ao formular oralmente as questões, a pesquisadora, na medida do possível, buscou maneiras de parecer um “bate-papo”, procurando estabelecer um processo bem natural, sorrindo com os estudantes, encorajando-os a falar quando apresentaram timidez, e, por vezes, falando de suas próprias impressões.

Foi necessária uma pausa durante o intervalo recreativo da escola, devido aos sons das brincadeiras das crianças. Ainda assim, em uma das entrevistas, foram ouvidas vozes das crianças brincando, correndo, conversando, ações naturais da infância acolhida em um ambiente de alegria. Foi muito útil o uso de dois microfones, pois estes conseguiram, mesmo mediante o barulho, tornar mais audíveis as falas dos entrevistados.

Apesar da ausência de chuvas, o segundo dia de entrevista não foi tão tranquilo. Como as inundações haviam piorado, na salinha usada como cenário no primeiro dia de entrevista, foram acomodadas caixas contendo merenda escolar. A coordenadora pedagógica autorizou a pesquisadora a fazer as entrevistas na varanda lateral da Casa de *Xangô*. Então, ali, na Casa do *Rei de Oyó*, foram filmadas as demais entrevistas. O lugar é muito agradável, ventilado, aberto, próximo a árvores. O único problema foi a impossibilidade de isolamento. Então, no intervalo recreativo da escola, formou-se uma plateia infantil que, a todo instante, inquiria a pesquisadora e o cinegrafista sobre a filmagem, se eram repórteres, se os participantes apareceriam na TV, se todos eles poderiam participar também. Compreensível a presença infantil na Casa de *Xangô*, Ele que é o pai dos *Ibejis*. Com serenidade, explicava-se àquelas crianças que seria preciso que seus pais tivessem autorizado. Elas prometeram não atrapalhar as entrevistas, tentaram ficar quietas, mas, vez em quando, “sopravam” uma resposta. O jeito foi esperar o intervalo recreativo terminar por completo para reiniciar as entrevistas. Mas foi divertido.

Em linhas gerais, as entrevistas foram consideradas muito proveitosas. Até mesmo quando um estudante não sabia responder a determinada pergunta, a sua expressão de frustração em desconhecer algumas palavras de origem africana sinalizava também o seu querer sabê-las, o

seu desejo de aprender. Foram muitas as expressões de carinho por parte dos estudantes ao se lembrar de professores e de uma escritora. Houve respostas imprevisíveis, a exemplo de crianças evangélicas que consideraram seus heróis importantes figuras na cultura dos terreiros – uma *iyalorixá* e o *oluow* (*babalaô*, sacerdote de *Ifá*, conselheiro). Houve resposta dada sob a forma de cântico, surpreendendo e embevecendo a pesquisadora e o cinegrafista. Foram momentos de ricas aprendizagens.

Por parte da entrevistadora, não houve como conter expressões de aprovação (Que lindo! Certo! Isso!), de compartilhamento de sentimentos (Eu também gosto muito dela!) e sorrisos que irrompiam, escapando do inicial intuito de ser o mais imparcial possível, obviamente tentando manter a naturalidade.

4.4 O QUE OS ESTUDANTES DISSERAM SOBRE AS VIVÊNCIAS COM AS PALAVRAS NOS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO

4.4.1 Escolar

Quando a pesquisadora perguntou aos entrevistados se eles aprenderam palavras africanas na escola, todos responderam positivamente e exemplificaram. Todos os exemplos foram das “palavras mágicas”, lexias que denotam gentileza, ensinadas na EMEAS cotidianamente, presentes nos mitos contados, em canções e espalhadas em placas nas salas de aula e nos corredores, fixadas nas paredes. Foram elas: *Adupé*; *Adupé ô*; *Agô*; *Agô yá*; *Yá agô*; *Kuawro*; *Kuawro ô*; *Kú esén*; *Kú esén ô*. Citaram também duas frases: *Iwo tobi* (Você é importante); e *Mo fe koe* (Eu quero ler). Ainda que, ao longo da entrevista, eles tenham se lembrado de outras palavras de origem africana, as respostas para essa primeira pergunta deixam claro que essas saudações são as palavras mais marcantes no ambiente escolar, afinal, estão em práticas cotidianas de interação entre estudantes, colegas, professores, gestores.

Sobre a questão “Você acha importante aprender essas palavras (africanas) na escola?”, todos responderam que sim, mas apenas E5, uma estudante católica, deu uma resposta mais completa, justificando a importância de aprender as palavras africanas, exemplificando:

E5: – Porque, assim, a gente pode aprender a... Porque aquelas pessoas, ela dá... brinca com a gente, dá felicidade. E a gente chegar, não gostar dessa pessoa que é tão feliz com a gente, brinca, dá carinho, amor.

P: – Hã... Qual pessoa você está falando? De que pessoa?

E5: – Assim... Tem umas pessoas também que a gente brinca, gosta. Só que ela acha que a gente não gosta dela.

P: – Hã... São pessoas de outra religião? É isso?

E5: – Hum-rum. Os meninos diz também, daqui da escola, “Ah, eu não vou ficar com essa menina não, porque ela mora aqui no *terreiro*”.

P: – Ah, e tem isso é?

E5: – É que uma menina, X¹⁰⁴, ela estuda aqui na escola, eu sempre brinquei com ela, normal, nunca tive essa coisa assim.

P: – Aí, você acha importante, então, aprender essas palavras, para poder brincar melhor com X?

E5 acena positivamente com a cabeça e responde: – Hum-rum. (APÊNDICE 4, Q.2)

Percebe-se que E5 compreende a função das saudações, bem como a necessidade do acolhimento das crianças que moram naquele terreiro pelas outras crianças que frequentam a escola, uma maioria cristã (evangélicos e católicos). Nota-se o porquê de a escola priorizar o ensino dessas palavras de gentileza e acolhimento entre todas as outras de origem africana que circulam nas demais vivências curriculares. Talvez por isso, pela necessidade de continuar a trabalhar a temática da importância de ser gentil e de conviver bem com os demais, o mito *A transformação da conquén* tenha se mantido nos dois semestres do ano letivo de 2013. É necessária a interação pautada no afeto positivo entre os estudantes, a fim de evitar as tensões e os conflitos, de combater os preconceitos já inculcados nas crianças em outras vivências fora da escola, pelo posicionamento subliminar da sociedade discriminatória.

Quando, de maneira mais específica, pergunta-se aos estudantes se eles acham que essas saudações são importantes e por que, todos dizem que sim, e dão diversas justificativas. E3 diz que essas saudações são importantes para as pessoas do terreiro e da escola. E4 explica que o uso dessas saudações incentiva a pessoa a ser mais educada. E6 responde que sim, são importantes “pra gente se dar bem com o nosso próximo”. E12 acha que as saudações são importantes tanto para as crianças, quanto para os adultos. Na visão da pesquisadora, essas respostas convergem para um mesmo ponto e se complementam: o uso de saudações é uma

¹⁰⁴ O nome dessa menina foi ocultado tanto na transcrição quanto no vídeo da entrevista, a fim de preservar a sua identidade. No caso do vídeo, usou-se o mesmo recurso que a TV utiliza para esconder palavras ou expressões, colocando um som sobre o dito que se pretende ocultar.

manifestação de boa educação e torna saudável a convivência entre as pessoas em qualquer fase da vida. As respostas dos estudantes indicam que eles manifestam ter consciência da importância do uso das palavras de gentileza.

Ao serem questionados como aprenderam as palavras de origem africana (que eles interpretaram como sendo apenas as saudações em yorubá) e se elas foram difíceis ou fáceis de aprender, os estudantes deram diversas respostas: a maioria respondeu que foi fácil e rápido; um estudante (E3), que foi fácil, mas demorado; uma estudante (E1), que foi difícil, porque não tem boa memória. Entre as respostas, somente uma estudante explicou como aprendeu essas palavras:

E4: – Eu acho fácil. É só... que é assim: a professora passa muito dever com esses negócios, com essas coisas de origem africana. Aí, a gente pega, ali na frente mesmo, não sei se vocês repararam, tem duas tabelas, uma em cima e outra embaixo, e tem aquelas palavrinhas lá em cima. Na sala, tem uma tabela de um lado e outra de outro do quadro. Aí, a gente pega e vai pescando pela... por esses lugares [risos].
(APÊNDICE 4, Q.3)

É possível inferir que os usos cotidianos, oral e escrito, das saudações facilitem o processo de apreensão dessas palavras e dos seus significados. A “pesca” pelas tabelas, que contém a grafia em Yorubá e os significados em Português, configura-se como recurso de memorização, um suporte para que o falante, em momento de dúvida sobre o uso de determinada palavra ou expressão, busque-a sozinho, crie o hábito da consulta. Posteriormente, podem ser exercitadas as consultas a dicionários. Por outro lado, as tabelas, sem um estímulo, não funcionam. No depoimento de E4, vê-se que as muitas atividades propostas pela professora mobilizam a busca da estudante pelas palavras que pretende usar.

Quando questionados como se sentiam aprendendo as palavras africanas, todos os estudantes, de diferentes maneiras, responderam que se sentiam bem. Alguns detalharam o seu sentimento. Na resposta de E5, a estudante identifica-se com os africanos e, com um largo sorriso, afirma gostar disso:

E2: – Assim... eu sou daqui do Brasil, mas quando a diretora chega na sala falando assim, eu me sinto como se eu fosse da *África*.

P: – É? Você gosta disso? Gosta?

E2 acena positivamente com a cabeça.

(APÊNDICE 4, Q.4)

O sentimento de pertença descrito pela E5 evidencia que as construções identitárias ocorrem por meio da língua. Ela não nega a sua identidade nacional, pois diz, convicta, “eu sou daqui do Brasil”, mas a partir do momento em que a diretora entra na sala de aula e, por exemplo, diz “Agô!” ou “*Kuawro!*”, em vez de “Com licença!” ou “Bom dia!”, a criança diz se sentir “como se fosse da África”. A percepção da sua identidade afro-brasileira começa a ser forjada pelo uso de um léxico de origem africana no ambiente escolar. Em outras falas de E2, percebe-se que ela também faz uso de lexias africanas, não só a diretora e os colegas. A escola, por meio do ensino dessas lexias, permite que a criança negra perceba, nutra e goste do seu pertencimento étnico, da sua identidade afrodescendente. E “a convivência entre duas línguas se torna um indicador de afirmação de identidades” (MOTA, 2010, p.49).

E3 afirma se sentir uma “pessoa que sabe falar assim, falar essas coisas, normal”. Nesse depoimento, o estudante identifica-se com quem fala “normalmente” o yorubá. Ainda que esse estudante não fale fluentemente a língua Yorubá e que tenha respondido, na questão anterior, que aprender (apenas) essas palavras “foi fácil, mas demorado”, a sua resposta agora demonstra que ele se sente confortável na aprendizagem das palavras desse idioma na escola, a ponto de se identificar com, por exemplo, um nigeriano falante de Yorubá.

E4, em meio a sorrisos, responde que se sente alegre e conta que chega em casa, dividindo com a mãe a alegria de aprender palavras em Yorubá. E9 afirma que se sente muito bem, pois aprende palavras novas. Os demais estudantes responderam de maneira breve, dizendo apenas “bem”. Então, em linhas gerais, as respostas dos estudantes apontam para a existência de aceitabilidade e satisfação em aprender as palavras de origem africana.

Quando foram perguntados se já tinham visto palavras africanas em livros, a maioria respondeu que não. Dois estudantes (E3 e E7) disseram que não lembravam. E7 citou algumas palavras africanas vistas em livros – *alabá*, *acarajé*, *acaçá* – e ainda “feijão fradinho” e

“arroz” como sendo palavras africanas. Considerando que o E7 é uma criança candomblecista, o uso de “feijão fradinho” e “arroz” como palavras africanas pode apontar para a ocorrência da interferência do nagô no português ocasionada pela sacralização do léxico vernáculo e a introdução de novos conteúdos semânticos (PÓVOAS, 1989). O feijão fradinho, presente no preparo do *omolokum* ou do *akará*, ganha um sentido de alimento sagrado para a criança adepta do candomblé. Da mesma forma, o arroz – elemento básico para o preparo do *arroz de Oxalá* e do *arroz de Nanã*, alimentos votivos desses *orixás*, segundo Lody (2003, p.40) – também ganha um sentido sagrado.

Ainda sobre a pergunta se já tinham visto palavras africanas em livros, dois estudantes (E2 e E6) lembraram do livro que conta a história *A transformação da conquén*. Um estudante (E12) responde que não, mas que conhece as palavras africanas “só no Professor Doudou mesmo”. Percebe-se que, para E12, o seu professor é a personificação do conhecimento, é como se fosse um livro vivo, o conhecimento oral do mestre *griô* substitui o conhecimento escrito nos livros. Essa fala do E12 faz lembrar um provérbio africano, registrado por Amadou Ampaté Bá, que associa o ancião, guardião da sabedoria oral, a uma biblioteca: “Na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima”.

E os autores desses livros, quem são? E5, E6 e E9 responderam que conheceram a escritora Vanda Machado, sendo que E5 recordou como a conheceu:

E5: – Vanda Machado.

P: – É?

E5: – A gente foi um dia, já conhece ela.

P: – Hum...

E5: – Ela já contou. Ela chamou os meninos, os meninos pequeninhos do grupo cinco, contou a história com ela, lá no *barracão*, no dia que a gente apresentou o encerramento do mito. A gente apresentou. Aí, ela contou a história da *conquén*.

(APÊNDICE 4, Q.6)

E12 terminou se lembrando de um livro, segundo ele, *A galinha d'Angola* (certamente, referindo-se ao livro *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros* (MACHADO; PETROVICH, 2004), no qual, consta o mito *A transformação da conquén* (*ibidem*, p. 43-45). Quando perguntado sobre

a autoria desse livro, E12 responde: “De... foi da escola mesmo”. Nota-se que, possivelmente, para este estudante, a sua escola é quem cria os mitos.

Sobre a visita ao Museu *Ilê Ohun Lailai* (Casa das Coisas Antigas), situado no espaço do *Ilê Axé Opô Afonjá*, E1, E3, E7 e E8 demonstraram ter percebido a presença de palavras africanas naquele local. E1 afirmou que, visitando o museu, as pessoas aprendem “o yorubá, os nomes dos bonequinhos (esculturas dos *orixás*), várias coisas”. Ao escutar essa fala da E1, a pesquisadora recordou-se que, na sua infância, em uma antiga loja de artigos religiosos e lembranças da Bahia, pertencente ao seu pai, também passou a conhecer e a memorizar os nomes dos *orixás*, por meio de “bonequinhos”, imagens feitas de gesso e coloridas e também bonecas negras, feitas de plástico, vestidas com as indumentárias dos *orixás*. Já E3 afirmou que, no museu, “tinha um bocado de coisa que falava lá sobre... sobre coisa de yorubá”, mencionando as placas informativas sobre cada objeto do acervo do museu. E7 lembrou-se de nomes de objetos encontrados no museu: “Eu lembro de *atabaque, agogô, espada, espada de Yansã*”. E8 chega a contar parte de uma dinâmica, proposta pela professora de Dança, que consistia em premiar (mas não detalhou sobre isso) quem acertasse palavras sobre as indumentárias de alguns *orixás*, expostas no museu:

E8: – Já. A professora de Dança levou toda a turma do 5º ano. Eu vi. Eu vi as *espadas*, um bocado de coisa lá.

P: – Você lembra de alguma coisa que você viu?

E8: – É... tinha uns negócios que... você lembra... [E8 pergunta a um colega que estava perto] que, quando eu acertava a palavra... que ela fez um negócio de *Oxum* e *Yemanjá*, quem acertava que *roupas* elas vestiam, isso e aquilo. Aí, tinha as *espadas*, tinha os negócios que elas usavam, as *roupas*.

(APÊNDICE 4, Q.10).

Tal dinâmica realizada pela professora de Dança ratifica a importância das intervenções dos educadores, no sentido de tornar a visita ao museu uma atividade interativa, atraente, lúdica e produtiva. Ainda que não saiba os nomes dos objetos em yorubá, E8, evangélico, sabe que *Oxum* (*Apará*¹⁰⁵) e *Yemanjá* são *orixás* femininos, que usam indumentárias como espadas (*alfanje*) e roupas com características diferenciadas.

¹⁰⁵ *Oxum Apará* é uma *Oxum* guerreira, que carrega um *alfanje* de latão dourado (LODY, 2003, p.170).

Sobre o desejo de aprender a falar alguma língua africana, todos os entrevistados responderam positivamente, mas não citaram uma língua especificamente. Surpreendentes, no entanto, foram as respostas de E2 e E8. Entre um suspiro e uma expressão sonhadora, E2 manifesta o seu inocente desejo: “Ah, eu queria aprender a falar, se eu pudesse, né, eu queria aprender a falar todas as línguas da África”. Resposta parecida deu E8, mas citando apenas alguns países:

E8: – Queria.

P: – Qual?

E8: – É... é... de toda a África, né. [...]

Por exemplo, da *Nigéria*, do *Senegal*, da *África do Sul*.

(APÊNDICE 4, Q.14).

Quando foram questionados se já tinham visto alguém falando ou cantando uma língua africana, com exceção da E5, os demais estudantes responderam que sim e citaram o Professor Doudou. Inicialmente, E5 havia respondido que não, mas, logo depois, lembrou-se do Professor Elson, dizendo que “ele ensina a tocar instrumentos e canta”. Em seguida, E5 canta a música completa do mito *A transformação da conquéen*, dizendo ter aprendido as “palavras mágicas” nessa música, ensinada pelo Professor Elson, o que aponta para a eficiência pedagógica da música no ensino do léxico:

E5: – Todos os bichos se entendiam na floresta, mas a *conquéen* não sabia conversar. O dia inteiro, não fazia outra coisa, só ficava reclamando ‘tô fraco, tô fraco’. Ela foi ver o *Oluow*, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. Ela foi ver o *Oluow*, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. O *Oluow*, ele falou ‘Preste atenção! Se não mudar, não vai haver transformação. Você vai ver como tudo vai mudar. Palavras mágicas eu vou te ensinar: *Ku awró, pra* dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô! Ku awró, pra* dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô!* Todos ficaram surpresos com a mudança. Até *Oxalá* lhe deu bolinhas brancas. E a *conquéen*, com o poder dessas palavras, conseguiu o que queria: viver melhor. (APÊNDICE 4, Q.15).

4.4.2 Familiar

Não foram muitos os depoimentos sobre as vivências com as palavras nos espaços de interação familiar, até porque a configuração familiar dos estudantes aponta para núcleos

cristãos. A maioria dos estudantes sinalizou ter maior contato com as palavras de origem africana na escola. Houve, no entanto, alguns relatos de ocorrência do uso dessas palavras.

A E4 declarou se sentir alegre aprendendo as palavras de origem africana e, sorrindo, narrou um dos seus momentos de alegria, quando voltou para casa e contou à sua mãe as palavras que aprendeu:

E4: – Eu me sinto alegre. Tem vezes que eu chego lá em casa, aí, eu falo... aí, eu falo com mainha essas palavras. Mainha pega e olha para a minha cara, fala “Filha¹⁰⁶, o que é isso?”. Aí, eu pego e falo: Ôxe, mainha, é... é as palavras... é...de *yorubá*. (APÊNDICE 4, Q.4)

A E6 afirmou que as saudações (em *yorubá*) servem para que as pessoas convivam bem com o seu próximo e exemplificou que se aproximou mais dos seus irmãos em casa, ensinando-lhes as saudações, e que eles aprenderam “mais ou menos”:

E6: – Pra gente se dar bem com o nosso próximo.
 P: – Ah, certo. Cê tem algum exemplo pra dar, assim, de alguém que você passou a tratar melhor, porque sabe fazer saudações? Você se aproximou mais de alguém com essas saudações?
 E6 faz gesto positivo com a cabeça.
 P: – É? Com quem?
 E6: – Com meus irmãos.
 P: – É? Você ensinou essas saudações para seus irmãos em casa?
 E6: – Ensinei.
 P: – Ah, tá. E... me diz uma coisa: eles aprenderam facinho?
 E6: – Aprenderam.
 P: – Foi?
 E6: – Mais ou menos, mas aprenderam.
 (APÊNDICE 4, Q.7)

Quando questionados se usam as saudações em *yorubá* fora da escola e, se sim, em que lugares, E3 respondeu citando uma frase dita à sua mãe:

E3: – Falo assim pra minha mãe: *Iwo tobi!*
 Aí, ela disse: “O que é isso, menino?”
 Aí, eu falei: Você é muito importante pra mim. [risos]

¹⁰⁶ A mãe chama o nome da filha, ocultado tanto na transcrição quanto no vídeo.

(APÊNDICE 4, Q.8)

Em relação à mesma pergunta, E10 disse que, às vezes, usa as saudações em casa, mas que também se esquece, e ainda sinaliza, em sua fala, que a sua mãe se interessa em saber se o filho aprende algum idioma africano:

E10: – Às vezes, eu uso. Às vezes.

P: – Quais são?

E10: – Eu me esqueço também. Quando eu chego em casa, minha mãe pergunta *que* eu aprendi alguma língua africana. Aí, eu falo: Aprendi um pouco. (APÊNDICE 4, Q.8)

É, de fato, pouco provável que esses estudantes façam uso de palavras de origem africana em casa. Entretanto, o interesse das famílias (cristãs) em saber se e o quê os seus filhos estão aprendendo e, sobretudo, a postura de não se opor e incentivar que eles tenham acesso a noções sobre as línguas, culturas e histórias africanas são fatores positivos na educação dessas crianças. Na seção de anexos da tese de doutorado de Vanda Machado, há uma reportagem sobre crianças evangélicas na EMEAS, publicada pelo *Jornal do MEC*, em agosto de 2001, que traz a resposta de uma mãe ao ser questionada se não temia a censura do pastor da sua Igreja a respeito de sua filha estudar em uma escola dentro de um Terreiro: “Somos negros e Ana precisa saber a história do nosso povo. Se ele fosse contra, teria que oferecer um colégio evangélico de graça”. Essa postura dos pais evangélicos negros aponta para a não repressão da construção identitária afrodescendente dos seus filhos.

4.4.3 Comunitária

Houve apenas um relato de vivência com as palavras nos espaços de interação comunitária, o de E7, único estudante candomblecista entre os entrevistados. Ao ser perguntado se já usou palavras de origem africana fora da escola, E7 respondeu, apontando para a porta lateral da *Casa de Xangô*, lugar onde foi entrevistado, deixando entender que falava sobre o uso das saudações logo na entrada do recinto sagrado:

E7: – Já.

P: – Já? Onde?

E7: – Aqui pelo *terreiro*.

P: Aqui no *terreiro*? Ah, como é que foi? Você pode contar?

E7: – Assim, quando tem gente, eu tô entrando, aqui mesmo. Quando eu tô entrando, aí tem as pessoas, aí eu falo. (APÊNDICE 4, Q.8)

Muito provavelmente, as vivências de E7 junto à sua comunidade religiosa tenham sido o motivo de este estudante ter se lembrado de variados nomes de plantas, cujos usos estão associados às práticas litúrgicas do candomblé: “*Abebé Oxum, oboró ayabá, nativo*, eu acho, *ewê inan, espada de Ogum, espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante, cana de macaco*, também tem... Só”.

E7 é também capoeirista, mas nada falou sobre o uso de palavras de origem africana na sua prática esportiva.

Além do espaço escolar, E3 disse ter percebido a presença das palavras africanas no Mercado Modelo e em seu entorno. No Brasil, o Mercado Modelo é um dos mais antigos espaços de comércio de arte afro-brasileira produzida, sobretudo, pelo/para o povo-de-santo, pessoas que acionam e fazem existir patrimônios expressivos nos campos da música, da dança, da arquitetura, da indumentária, da joalheria, do teatro, da alimentação e de muitos outros meios que estabelecem vínculos com esse amplo e diverso mundo cultural chamado *afro*, onde os terreiros funcionam como pólos produtores e mantenedores de histórias, de civilizações, de arte, de memória e de sabedoria ancestre (LODY, 1995, p. 1).

O Mercado Modelo foi o local de trabalho de Mãe Aninha por muito tempo, tendo o comércio de produtos africanos lhe possibilitado juntar economias para adquirir o terreno onde, hoje, situa-se o Ilê Axé Opô Afonjá.

5 O LÉXICO DE ORIGEM AFRICANA NOS FALARES DOS ESTUDANTES

Nos falares dos doze estudantes entrevistados, foi possível arrolar 65 (sessenta e cinco) lexias de origem ou influência africana, vinculadas ao contexto das suas vivências escolares, familiares e comunitárias, registradas e agrupadas em 12 (doze) categorias: saudações, orixás, cargos sacerdotais, culinária, vestuário, instrumentos musicais, plantas, animais, espaços físicos, mobiliário, línguas africanas, heróis.

5.1 NÚMERO DE LEXIAS POR CATEGORIA

Figura 31 – Quadro do número de lexias por categoria nos falares dos estudantes.

CATEGORIA	NÚMERO DE LEXIAS POR CATEGORIA
Saudações	09
Orixás	09
Cargos sacerdotais	03
Culinária	05
Indumentárias	05
Instrumentos musicais	02
Plantas	11
Animais	06
Espaços físicos	07
Mobiliário	04
Línguas africanas	01
Heróis	03

Autoria: Lise Dourado.

5.2 NOTAS LEXICOLÓGICAS

Em cada quadro a seguir, dispõe-se a relação lexicológica das lexias de origem ou influência africana encontradas nos falares dos estudantes, organizadas por categoria, em ordem alfabética, elucidando a origem, o nível sociocultural, bem como o (s) falante (s) que fizeram uso de cada uma delas.

Para a elaboração dos quadros de relação lexicológica, foram consultadas as seguintes obras de referência: *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, de Castro (2001), *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras*, de Lody (2003); *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Cunha (2007); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Houaiss e Villar (2009); *Dicionário Yorubá – Português*, de Beniste (2011); *Vocabulário yorubá para entender a linguagem dos orixás*, de Napoleão (2011); e, exclusivamente para a categoria Plantas (Quadro 7), foi consultada a obra *Ewé òrisà: uso litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô*, de Barros (1999).

Antes de cada quadro de relação lexicológica, segue a análise de cada categoria, esclarecendo as suas especificidades, a fim de evidenciar informações básicas de caráter cultural, já que as lexias vinculam-se a contextos referentes às vivências curriculares em torno da contação dos mitos afro-brasileiros, dos quais emanam conhecimentos ancestrais vivificados na comunidade-terreiro.

Após cada quadro, são trazidas as lexias glosadas e contextualizadas nas falas dos estudantes.

5.2.1 Das saudações

A troca de saudações é um hábito comum ao cotidiano dos terreiros. Na troca de bênçãos, ocorrem o intercâmbio e a intensificação das energias, da força vital da coletividade. No *candomblé*, não há rito litúrgico sem as saudações entre os membros do terreiro, sem saudar a casa, sem saudar as divindades, e esse hábito se estende e ultrapassa o espaço do terreiro, sendo realizado em outras circunstâncias.

A presença das saudações em yorubá comprovou-se nos falares dos estudantes entrevistados, que, de maneira geral, demonstraram compreender a importância da cordialidade entre as pessoas, conforme se pode observar no extrato da entrevista aos estudantes (Apêndice 03), embora ainda não façam uso da totalidade das expressões gentis, em yorubá, ensinadas pela escola.

Na categoria Saudações, foram identificadas 9 (nove) lexias: *adupé*, *adupé ô*, *agô*, *ago yá*, *kú esen*, *kú esen ô*, *kuawro*, *kuawró ô*, *ya ago*.

Nas respostas dos estudantes, também surgiram equívocos e esquecimentos, naturais no processo de aprendizagem. Entre os três equívocos ocorridos, dois deles foram percebidos pelos próprios falantes, sendo que um deles corrigiu-se, “*Kú esén ô* é ‘licença’. Não! É *agô* é ‘com licença’” (E8, Q1), e o outro afirmou ter esquecido, “E *ya agô* é obrigado. Não. Me esqueci o resto” (E2, Q1). O terceiro equívoco não foi percebido pela falante: “[...] *Kú agô* significa “licença” (E5, Q1). Supõe-se que esse último tenha sido provocado pela semelhança sonora entre a expressão *Kú agô*, falada por E5, e o trecho da música “[...] Com *agô*, peça licença”, cantada pela mesma estudante (E5, Q.15).

Figura 32 – Quadro da categoria Saudações:

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
ADUPÉ	Kwa (Yor.)	LS	E1, E9, E11
ADUPÉ Ô	Kwa (Yor.)	LS	E1, E5, E11
AGÔ	Kwa (Yor.)	LS	E2, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12
AGÔ YÁ	Kwa (Yor.)	LS	E1, E2, E4, E5, E7, E8, E10, E11, E12
KÚ ESEN	Kwa (Yor.)	LS	E3, E4, E7, E8, E9, E10, E12
KÚ ESEN Ô	Kwa (Yor.)	LS	E3, E7, E8, E10, E12
KUAWRO	Kwa (Yor.)	LS	E2, E3, E4, E5, E6
KUAWRO Ô	Kwa (Yor.)	LS	E3, E4, E6
YA AGÔ	Kwa (Yor.)	LS	E1, E2

Autoria: Lise Dourado.

ADUPÉ (interj.) – Obrigado(a).

E1: – Tem umas que é **adupé**. Outras que é... a resposta, aí fala, *adupé ô*. (Q.1)

E9: – Acho que eu me lembro de uma, que é **adupé**, parece que é “obrigado”. (Q.1)

E11: – Tem *agô*, *agô yá*, **adupé**, *adupé ô*. (Q.1)

ADUPÉ Ô (interj.) – Por nada.

E1: – Tem umas que é *adupé*. Outras que é... a resposta, aí fala, **adupé ô**. (Q.1)

E11: – Tem *agô*, *agô yá*, *adupé*, **adupé ô**. (Q.1)

E5: – [...] Palavras mágicas eu vou te ensinar: *ku awró*, pra dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, **adupé ô!** (Q.15)

AGÔ (interj.) – Com licença.

E2: – **Agô**, *agô ya*, *ya agô*, *kuawro*. É... deixe ver mais... (Q.1)

E2: – **Agô** é “com licença”. Aí, quando você fala *Agô ya*, é “licença concedida”. (Q.1)

E5: – [...] Palavras mágicas eu vou te ensinar: *ku awró*, pra dar bom dia; com **agô**, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô!* (Q.15)

E7: – *Kú esén* é “boa tarde”. **Agô** é “licença”. *Agô ya* é “licença concedida”. (Q.1)

E7: – Assim, quando eu entro na sala, aí, eu pergunto... aí, eu falo **agô**, para entrar. Aí, respondem *agô yá*, que tão deixando eu entrar. (Q.1)

E8: – *Mo fe koe* é “eu quero ler”. *Kú esén*, que é “boa tarde”. *Kú esén ô* é... é “licença”. Não! É **agô** é “com licença”, *agô yá* é “licença concedida”. Deixe eu ver outra... *Iwo tobi*, “você é importante”. Ô. Não me lembro mais não [risos]. (Q.1)

E9: – Acho que eu me lembro de uma, que é *adupé*, parece que é “obrigado”. *Kú esén* parece “boa tarde”. **Agô**, “licença”. (Q.1)

E10: – *Kú esén* quer dizer... acho que é “boa tarde”. Mas também tem *kú esén, kú esén ô, agô, agô yá*. E outras aí que eu me esqueço também. (Q.1)

E11: – Tem **agô**, *agô yá, adupé, adupé ô*. (Q.1)

E12: – **Agô**. (Q.1)

E5: – Importante. Aí, a gente já sabe. Assim que a gente chegar e entrar numa sala, aí, a gente já fala **agô**. Aí, eles, os alunos, respondem *agô yá*. (Q.4)

AGÔ YÁ (interj.) – Licença concedida.

E1: – Tem umas que é *adupé*. Outras que é... a resposta, aí fala, *adupé ô*. Outras que... pera aí, deixe lembrar... Outras tem... **Agô ya**, aí, a resposta é... [suspira] **Agô ya, ya agô**, sei lá. Aí, tem outras, tem várias, mas eu só lembro de algumas. (Q.1)

E2: – *Agô, agô ya, ya agô, kuawro*. É... deixe ver mais... (Q.1)

E2: – *Agô* é “com licença”. Aí, quando você fala **agô ya**, é “licença concedida”. (Q.1)

E4: – Eu só aprendi duas, que é *kú esén*. Não. Aprendi... acho que foi quatro. *Kú esén, kuawro, kuawro ô*. Foi três. Não. E **agô yá**. (Q.1)

E7: – *Kú esén* é “boa tarde”. *Agô* é “licença”. **Agô ya** é “licença concedida”. (Q.1)

E7: – Assim, quando eu entro na sala, aí, eu pergunto... aí, eu falo *agô*, para entrar. Aí, respondem **agô yá**, que tão deixando eu entrar. (Q.1)

E8: – *Mo fe koe* é “eu quero ler”. *Kú esén*, que é “boa tarde”. *Kú esén ô* é... é “licença”. Não! É *agô* é “com licença”, **agô yá** é “licença concedida”. Deixe eu ver outra... *Iwo tobi*, “você é importante”. Ô. Não me lembro mais não [risos].

E10: – *Kú esén* quer dizer... acho que é “boa tarde”. Mas também tem *kú esén, kú esén ô, agô, agô yá*. E outras aí que eu me esqueço também.

E11: – Tem *agô, agô yá, adupé, adupé ô*. (Q.1)

E12: – **Agô yá.** (Q.1)

KÚ ESÉN (interj.) – Boa tarde.

E3: – E tem a outra, que fala **kú esén**. Aí, todo mundo fala *kú esén ô!* Aí, todo mundo entra. Aí, vai entrando e vai sentando. (Q.1)

E4: – Eu só aprendi duas, que é **kú esén**. Não. Aprendi... acho que foi quatro. **Kú esén**, *kuawro, kuawro ô*. Foi três. Não. E *agô ya*. (Q.1)

E7: – **Kú esén** é “boa tarde”. *Agô* é “licença”. *Agô yá* é “licença concedida”. (Q.1)

E7: – **Kú esén**, respondem *kú esén ô*. É... deixando... é... falando, respondendo “boa tarde”, do mesmo jeito. (Q.1)

E8: – *Mo fe koe* é “eu quero ler”. **Kú esén**, que é “boa tarde”. *Kú esén ô* é... é “licença”. Não! É *agô* é “com licença”, *agô yá* é “licença concedida”. Deixe eu ver outra... *Iwo tobi*, “você é importante”. Ô. Não me lembro mais não [risos]. (Q.1)

E9: – Acho que eu me lembro de uma, que é *adupé*, parece que é “obrigado”. **Kú esén** parece “boa tarde”. *Agô*, “licença”. (Q.1)

E10: – **Kú esén** quer dizer... acho que é “boa tarde”. Mas também tem **kú esén**, *kú esén ô*, *agô*, *agô yá*. E outras aí que eu me esqueço também. (Q.1)

E12: – **Kú esén**. Aí fala *Kú esén ô*. É... “boa tarde”. (Q.1)

KÚ ESEN Ô (interj.) – Boa tarde, em resposta.

E3: – E tem a outra, que fala *kú esén!* Aí, todo mundo fala **kú esén ô!** Aí, todo mundo entra. Aí, vai entrando e vai sentando. (Q.1)

E7: – *Kú esén*, respondem **kú esén ô**. É... deixando... é... falando, respondendo “boa tarde” do mesmo jeito. (Q.1)

E8: – *Mo fe koe* é “eu quero ler”. *Kú esén*, que é “boa tarde”. **Kú esén ô** é... é “licença”. Não! É *agô* é “com licença”, *agô yá* é “licença concedida”. Deixe eu ver outra... *Iwo tobi*, “você é importante”. Ô. Não me lembro mais não [risos]. (Q.1)

E10: – *Kú esén* quer dizer... acho que é “boa tarde”. Mas também tem *kú esén*, **kú esén ô**, *agô*, *agô yá*. E outras aí que eu me esqueço também. (Q.1)

E12: – *Kú esén*. Aí fala **Kú esén ô**. É... “boa tarde”. (Q.1)

KUAWRO (interj.) – Bom dia.

E2: – *Agô*, *agô ya*, *ya agô*, **kuawro**. É... deixe ver mais... (Q.1)

E2: – **Kuawro**, se não me engano, é “bom dia”. (Q.1)

E3: – Tem uma que tem assim o nome *ivo tobi*, que fala “você é importante”. E tem outra que fala **kuawro**. **Kuawro**. Aí, todo mundo fala *kuawró ô*. (Q.1)

E4: – Eu só aprendi duas, que é *kú esén*. Não. Aprendi... acho que foi quatro. *Kú esén*, **kuawro**, *kuawro ô*. Foi três. Não. E *agô ya*. (Q.1)

E5: – Sim. Significa... **kuawro** significa “bom dia”. (Q.1)

E5: – [...] Palavras mágicas eu vou te ensinar: **kuawro**, pra dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, adupé ô! (Q.15)

E6: – Lembro. **Kuawro**, que é “bom dia”. (Q.1)

KUAWRO Ô (interj.) – Bom dia, em resposta.

E3: – Tem uma que tem assim o nome *ivo tobi*, que fala “você é importante”. E tem outra que fala *kuawro*. *Kuawro*. Aí, todo mundo fala **kuawro ô**. (Q.1)

E4: – Eu só aprendi duas, que é *kú esén*. Não. Aprendi... acho que foi quatro. *Kú esén*, *kuawro*, **kuawro ô**. Foi três. Não. E *agô ya*. (Q.1)

E6: – E **kuawro ô**, que responde: “bom dia para você também”. (Q.1)

YA AGÔ (interj.) – Licença concedida.

E1: – Tem umas que é *adupé*. Outras que é... a resposta, aí fala, *adupé ô*. Outras que... pera aí, deixe lembrar... Outras tem... *Agô ya*, aí, a resposta é... [suspira]. *Agô ya, ya agô*, sei lá. Aí, tem outras, tem várias, mas eu só lembro de algumas. (Q.1)

E2: – *Agô, agô ya, ya agô, kuawro*. É... deixe ver mais... (Q.1)

E2: – *Kuawro*, se não me engano, é “bom dia”. E *ya agô* é... “obrigado”. Não. Me esqueci o resto. (Q.1)

5.2.2 Dos orixás

Os orixás, divindades do panteão yorubá ou nagô-Keto, são símbolos vivos, assimilados à natureza e às ações dos homens e se manifestam também através da corporeidade humana (DOURADO, 2010). Na África, grosso modo, cada orixá é cultuado de maneira limitada a determinada cidade ou região, somente uns poucos orixás têm culto mais disseminado em grande parte do território yorubá. Na América, o panteão yorubá é composto por cerca de vinte orixás e, assim como em Cuba, cada orixá é cultuado em todo o país (PRANDI, 2001a). Serra (1999) sustenta que o termo orixá, derivado do yorubá *òrìsà*, designa divindades concebidas como capazes de manifestar-se no mundo da natureza e no horizonte da cultura, embora tenham sede no domínio transcendente.

Na categoria *Orixás*, foram identificadas 9 (nove lexias): *Ogum, Orunmilá, Ossaim, Oxalá, Oxóssi, Oxum, Xangô, Yansã e Yemanjá*.

Diante da observação dos falares dos estudantes entrevistados, percebe-se que, apesar de adeptos de religião evangélica, E2, E5 e E8 reconhecem os *orixás* como protagonistas dos mitos contados na EMEAS, como deuses que realizam ações humanas e, como tal, estão sujeitos a acertos, erros, aprendizagens e superações. Os estudantes também identificam elementos relacionados a esses deuses no acervo do *Museu Ilê Ohun Lailai*.

Ao ser questionado se conhecia plantas com nomes africanos e, caso a resposta fosse positiva, como havia aprendido esses nomes, E8 (Q.12), sem mesmo dizer “sim”, responde ao

questionamento citando três deuses, dois deles, personagens no mito *Ossain, o protetor das folhas* (Anexo 03), e fala sobre as plantas logo depois. No final desse mito, tanto *Orunmilá* quanto *Ogum* aprenderam os ensinamentos de *Ossain* sobre as folhas. *Ogum* desistiu de cortar as plantas, e *Orunmilá* as nomeou. Os nomes desses *orixás* foram lembrados por E8 (Q.12).

Foram consideradas as lexias *Oxóssi*, *Oxum*, *Yansã* e *Ogum*, referentes aos *orixás*, quando surgiram nos falares dos estudantes, denotando relação de pertencimento: *Stella de Oxóssi* (*iyalorixá* consagrada ao *orixá Oxóssi*); *abebé Oxum* (folha pertencente ao *orixá Oxum*); *espada de Yansã* (folha do *orixá Yansã*); *espada de Ogum* (folha pertencente ao *orixá Ogum*). Essa nomenclatura que demarca pertença às divindades é comum no universo litúrgico afro-brasileiro.

Figura 33 – Quadro da categoria *Orixás*.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Ogum	Kwa (Yor.)	PS	E8
Orunmilá	Kwa (Yor.)	PS	E8
Ossaim	Kwa (Yor.)	PS	E5
Oxalá	Kwa (Yor.)	PS	E5
Oxóssi	Kwa (Yor.)	PS	E8
Oxum	Kwa (Yor.)	PS	E5, E7, E8
Xangô	Kwa (Yor.)	PS	E2
Yansã	Kwa (Yor.)	PS	E7, E8
Yemanjá	Kwa (Yor.)	PS	E8

Autoria: Lise Dourado.

OGUM (s.m.) – Divindade masculina do ferro e da guerra.

E8: – [...] *Yansã*, **Ogum** e *Orumilá*, ele também fala muito de plantas: chá de *camomila*, *pata de vaca*... é... tem muitas folhas, véi! (Q.12)

ORUNMILÁ (s.m.) – Divindade que preside o oráculo e lê o destino dos humanos.

E8: – [...] *Yansã*, *Ogum* e **Orumilá**, ele também fala muito de plantas: chá de *camomila*, *pata de vaca*... é... tem muitas folhas, véi! (Q.12)

OSSAIN (s.m.) – Divindade da medicina, conhecedor das plantas e das suas funções medicinais, litúrgicas, alimentícias, cosméticas, ornamentais etc.

E5: – Tem muitas plantas que, no mito de **Ossaim**, que eles usaram como fazer roupa, remédio. (Q.12)

OXALÁ (s.m.) – Divindade suprema da paz, da criação, pai de todos os *orixás*.

E5: – [...] Até **Oxalá** lhe deu bolinhas brancas. E a conquén, com o poder dessas palavras, conseguiu o que queria: viver melhor. (Q.15)

OXÓSSI (s.m.) – Divindade das matas e da caça, responsável pela providência e fartura de alimentos, pela alegria.

E8: – O meu tem *Mãe Stella de Oxóssi*. (Q.9)

OXUM (s.f.) – Divindade dos rios e de todas as águas doces, sem a qual a vida na terra seria impossível.

E8: – [...] quando eu acertava a palavra... que ela fez um negócio de **Oxum** e *Yemanjá*, quem acertava que *roupas* elas vestiam, isso e aquilo. (Q.10)

E7: – *Abebé Oxum*, *Oboró Ayabá*, *Nativo*, eu acho, *Ewê Inan*, *Espada de Ogum*, *Espada de Yansã*, deixa eu ver..., *Água de Elevante*, *Cana de Macaco*, também tem... Só. (Q.12)

E5: – **Oxum**. Ela gostava muito de joias. Ficava embelezada toda... linda com as joias dela. (Q.17)

XANGÔ (s.m) – Divindade dos raios e do trovão, rei e herói do povo de *Oyó*, senhor da justiça e da sabedoria.

E2: – Tem a sala de **Xangô**, se não me engano. (Q.9)

YANSÃ (s.f.) – Divindade do vento, do fogo, do trovão e das tempestades.

E7: – Eu lembro de *atabaque, agogô, espada, a espada de Yansã*. (Q.10)

E7: – *Abebé Oxum, Oboró Ayabá, Nativo*, eu acho, *Ewê Inan, Espada de Ogum, Espada de Yansã*, deixa eu ver..., *Água de Elevante, Cana de Macaco*, também tem... Só. (Q.12)

E8: – [...] *Yansã, Ogum e Orunmilá*, ele também fala muito de plantas: chá de *camomila, pata de vaca*... é... tem muitas folhas, véi! (Q.12)

YEMANJÁ (s.f.) – Divindade dos oceanos, mãe de todos os orixás.

E8: – [...] quando eu acertava a palavra... que ela fez um negócio de *Oxum* e **Yemanjá**, quem acertava que *roupas* elas vestiam, isso e aquilo. (Q.10)

5.2.3 Dos cargos sacerdotais

Cada um dos terreiros de candomblé de tradição nagô keto é presidido por uma autoridade responsável, ou escolhida pelo *Ifá*, oráculo e orixá do conhecimento, da leitura dos destinos, ou ocupante do cargo por herança sanguínea. Em ambos os casos, para assumir a direção do terreiro, deve-se ter sido iniciado(a) na religião e cumprido todas as suas obrigações religiosas. Os demais membros do terreiro devem-lhe, incondicionalmente, respeito, reverência e obediência. Em quaisquer circunstâncias do cotidiano do povo-de-santo, deve-se respeitar aos mais velhos, pois antiguidade (principalmente, o tempo de *feitura*) é posto.

Na categoria Cargos Sacerdotais, foram encontradas 3 (três) lexias: *Alabá, Mãe e Oluow* .

O *oluow* é também conhecido como *babalaô*, um sacerdote de *Ifá*, dotado de vidência, aquele que lê o destino e aconselha as pessoas. No Brasil, muitos *babalorixás (pais-de-santo)* também assumem o papel dos *babalaôs (oluow)*, mas nem todo *babalaô* é um *babalorixá*.

Ao ler o mito *A transformação da conqué*n (Anexo 05), os estudantes da EMEAS passaram a conhecer a figura do *oluow* como a de um sábio senhor, uma “pessoa que vivia dando conselhos a todos que o procuravam” (MACHADO; PETROVICH, 2004, p.43) e que ajudou a protagonista, a conquén, a se transformar em uma criatura mais amável, cortês, educada, bem quista, ensinando-lhe “palavras mágicas”, saudações. A figura da personagem *oluow* vem afrouxar as amarras do preconceito em relação aos sacerdotes e sacerdotisas das religiões de matriz africanas, que costumam ser retratados na mídia de maneira caricatural, como enganadores, charlatões, malévolos. Na literatura ocidental infanto-juvenil, a maioria das personagens que lidam com a magia é associada ao mal. As bruxas quase sempre são as antagonistas, e as princesas (figuras de elite), as protagonistas.

Figura 34 – Quadro da categoria Cargos Sacerdotais.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Alabá	Kwa (Yor.)	LS	E7
Mãe	FB	PS	E2, E4, E5 E6, E8
Oluow	Kwa (Yor.)	PS	E5, E7, E9

Autoria: Lise Dourado.

ALABÁ (s.m) – Chefe supremo dos sacerdotes no culto de *Egum* (espírito de morto).

E7: – Foi... acho que foi **alabá**, um negócio assim. (Q.5)

MÃE (s.f.) – Sacerdotisa afro-brasileira. Equivale a iyalorixá.

E2: – Tem a sala de *Xangô*, se não me engano. A minha sala é a de **Mãe Stella**. A sala de *Mãe Aninha* e... É. As que eu me lembro é essa. (Q.9)

E4: – A minha mesmo só... é... só tá Professora... Ô! Professora o quê! É **Mãe Stella!** (Q.9)

E5: – Ou é **Mãe Stella**. É que eu não me lembro muito. (Q.9)

E8: – O meu tem **Mãe Stella de Oxóssi**. No 3º ano, é **Mãe Aninha**. Acho que do 1º ano ou do 2º, da Pró Dara, é Professora Marinalva Cerqueira. (Q.9)

E6: – **Mãe Stella**. (Q.16)

OLUOW (s.m) – Sacerdote de *Ifá*, que lê o futuro e aconselha. Equivale a *babalaô*.

E5: – [...] Ela foi ver o **Oluow**, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. O **Oluow**, ele falou “Preste atenção! Se não mudar, não vai haver transformação...”. (Q.15)

E9: – O **Oluow**. (Q.16)

E9: – Porque ele dá conselho. Ele dá conselho pá *conquén*. A *conquén* só vivia dizendo “Tô fraco! Tô fraco!”. Ela foi pedir uma ajuda ao **Oluow**. Aí, o **Oluow** disse a ela pá se comportar, falar com todo mundo, usar as palavras mágicas. (Q.16)

E7: – [...] Aí, um animal falou, um animal falou com ela, que ela... pra ela ir visitar o **Oluow**, um senhor que dá conselhos. (Q.17)

5.2.4 Da culinária

A culinária do terreiro engloba o aparato material e simbólico de produção de alimentos de origem africana e afro-brasileira, com o fim de zelar dos *orixás*, alimentando-os, e nutrir de *axé* o corpo e o espírito do *povo-de-santo*. Essa culinária se inicia no espaço físico do terreiro, agregando os membros do *axé*, mas se estende ao cotidiano popular, ganhando outra função social e lúdica, criando novos espaços simbólicos de resistência, a exemplo dos alimentos que são vendidos nos tabuleiros, pelas baianas.

Na categoria Culinária, somam-se 5 (cinco) lexias: *abará*, *acaçá*, *acarajé*; *arroz* e *feijão fradinho*.

O *abará*, o *acaçá* e o *acarajé* são comidas de terreiro também comercializadas pelas vendedeiras, chamadas baianas. Dentre esses quitutes de tabuleiro, o *acarajé* (*akará*) alimento votivo de *Yansã*, a *Senhora dos Mercados* e protetora das baianas, foi tombado como patrimônio nacional pelo IPHAN em 01 de dezembro de 2004. Houve tentativas, por parte das baianas evangélicas, de renomear o *acarajé*. Elas queriam batizá-lo de “bolinho de Jesus”, o que demonstra o imbricamento entre o léxico e a ideologia.

O arroz é um alimento que se faz presente tanto na alimentação diária e não sagrada do terreiro, quanto em algumas comidas sagradas, a exemplo do *arroz de Nanã* e o *arroz de Oxalá* (LODY, 2003, p.40), ambos preparados sem quaisquer condimentos, nem mesmo sal. Sobre arroz (de etimologia árabe, *ar-ruzz*), Castro (2001, p.132) explica que se trata de uma lexia portuguesa importada pelas línguas africanas quando foram introduzidas pelos seus respectivos falantes no Brasil. Com maior frequência, antes, eram mais usadas as lexias: *caluçó*, de origem banto (Kik./kimb), *ka luso*, nos terreiros de tradição Angola; e *irésì*, em yorubá, importada do inglês *rice*, conforme Beniste (2011, p.389), nos terreiros de tradição nagô Keto.

O feijão fradinho, assim como o arroz, é um alimento que se faz presente tanto na alimentação diária, quanto em algumas comidas sagradas, a exemplo do *omoloku*, comida do *orixá Oxum*, preparada com feijão fradinho cozido, camarão seco, cebola, azeite de *dendê* e ornado com ovos cozidos. Este prato foi citado na obra infanto-juvenil *Epé Laiyé terra viva* (SANTOS, 2009), disponível na biblioteca e nas salas de aula da EMEAS, nos cantos de leitura. O *abará* e o *acarajé* também são alimentos preparados com feijão fradinho.

Figura 35 – Quadro da categoria Culinária.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Abará	Kwa (Yor.)	BR	E5
Acaçá	Kwa (Yor.)	BR	E7
Acarajé	Kwa (Yor.)	BR	E5, E7
Arroz	FB	BR	E7
Feijão fradinho	FB	BR	E7

Autoria: Lise Dourado.

ABARÁ (s.m) – Bolo de feijão fradinho, cebola e camarão seco moídos, temperado com azeite de *dendê* e sal, envolvido em folha de bananeira e cozido a vapor.

E5: – [...] Então, ela fez uma bacia cheia de *acarajé* e **abará**, levou. (Q.17)

ACAÇÁ (s.m) – Bolo de milho branco ou amarelo, com ou sem açúcar, cozido até se tornar gelatinoso e envolvido, ainda quente, em folha de bananeira.

E7: – Já vi *acarajé*, **acaçá**. (Q.5)

ACARAJÉ (s.m) – Bolinho de feijão fradinho e cebola moídos, temperado com sal e frito em azeite de *dendê*.

E7: – Já vi **acarajé**, *acaçá*. (Q.5)

E5: – [...] Então, ela fez uma bacia cheia de **acarajé** e *abará*, levou. (Q.17)

ARROZ (s.m) – Planta da família das gramíneas, cujos grãos constituem a dieta básica de grande parte da população mundial e também fazem parte da culinária de terreiro.

E7: – **Arroz** branco, **arroz**. (Q.5)

FEIJÃO FRADINHO (s.m) – Planta da família das leguminosas, cujas sementes, de cor creme com hilo preto, são usadas tanto na culinária brasileira quanto na de *terreiro*.

E7: – **Feijão fradinho**. (Q5)

5.2.5 Das indumentárias

Na categoria Indumentárias, foram coletadas 5 (cinco) lexias: *espada*, *espada de Yansã*, *joias*, *machados*, *roupas*.

As vestimentas específicas dos *orixás* são usadas apenas em cerimônias festivas. Já as vestimentas litúrgicas dos membros do terreiro são usadas no cotidiano e em cerimônias comemorativas, sendo diferenciadas. As roupas também comunicam o *status* do(a) usuário(a), membro do terreiro, bem como identificam os *orixás* a quem pertencem. Cada terreiro cria seus próprios padrões para a escolha dos tecidos e forma de apresentação dos artefatos, sem, contudo, deixar de manter traços em comum com outros terreiros no que diz respeito à mitologia e à simbologia inerentes ao processo dos fundamentos religiosos de cada casa (MARTINS, 2008, p.100).

Cada *orixá* tem sua roupa específica, e seus detalhes representam muito dos seus atributos e da sua relação com os demais *orixás*. Alguns adereços são, simultaneamente, insígnias e ornamentos. *Espada*, *espada de Yansã* e *machado (oxê)* são armas cortantes, pertencentes a *orixás* que guerreiam, portanto também compõem as suas indumentárias. As *joias de Oxum* são adereços simbólicos de feminilidade e riqueza, atributos deste *orixá*.

Os estudantes da EMEAS passam a conhecer as indumentárias dos *orixás* tanto na contação de mitos, quanto na atividade de visita ao museu, como se pode notar nos seus falares.

Figura 36 – Quadro da categoria Indumentárias.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Espada	FB	BR	E3, E7, E8, E9
Espada de Yansã	FB	PS	E7
Joias	FB	BR	E5
Machados	FB	BR	E9
Roupas	FB	BR	E8, E9

Autoria: Lise Dourado.

ESPADA (s.f.) – Peça da família da armaria de lâminas, adereço emblemático que compõe a indumentária de alguns *orixás*, servindo-lhes de distintivo de seus aspectos guerreiros.

E3: – Foi boa. Tinha um bocado de coisa lá, que tinha... tinha até um... um negócio de **espada** assim, que ficava lá no chão, num quadro assim. (Q.10)

E7: – Eu lembro de *atabaque*, *agogô*, **espada**, a *espada de Yansã*. (Q.10)

E8: – Já. A professora de Dança levou toda a turma do 5º ano. Eu vi. Eu vi as **espadas**, um bocado de coisa lá. (Q.10)

E8: – [...] quando eu acertava a palavra... que ela fez um negócio de *Oxum* e *Yemanjá*, quem acertava que *roupas* elas vestiam, isso e aquilo. Aí, tinha as **espadas**, tinha os negócios que elas usavam, as roupas. (Q.10)

E9: – [...] São *machados*, **espadas**, *roupas* delas. (Q.10)

ESPADA DE YANSÃ (s.f.) – Também conhecida como *alfanje*, a *espada de Yansã*, distintivo do seu aspecto bélico, apresenta lâmina metálica mais larga, de cobre e em desenho curvilíneo, lembrando a cimitarra árabe.

E7: – Eu lembro de *atabaque*, *agogô*, *espada*, a **espada de Yansã**. (Q.10)

JOIAS (s.f.) – Conjunto de adornos, tais como pulseiras, argolas, brincos, colares, anéis etc., que representam os aspectos da vaidade e da riqueza de alguns *orixás*, tais como *Oxum* e *Yemanjá*, donas dos ornamentos de ouro e de prata respectivamente.

E5: – *Oxum*. Ela gostava muito de **joias**. Ficava embelezada toda... linda com as **joias** dela. Aí, um dia, apareceu dois homens e roubaram as **joias** dela. Ela, um dia, achou esses homens que roubaram. Então, ela fez uma bacia cheia de *acarajé* e *abará*, levou. Aí, encontrou eles. Aí, perguntou se eles estavam com fome e deu. E, nisso, ela botou um remedinho. Aí, eles acabaram dormindo. Aí, ela recuperou as **joias** dela tudo de novo. (Q.17)

MACHADO (s.m.) – Instrumento cortante encabado, contendo duas lâminas, tradicionalmente de madeira e antropomórfico, conhecido como *oxê*, arma emblemática do *orixá Xangô*.

E9: – [...] São **machados**, *espadas*, *roupas* delas. (Q.10)

ROUPAS (s.f.) – Vestimentas dos *orixás* incorporados e dos membros do *terreiro*, cujos detalhes de cores, materiais utilizados e acabamentos podem expressar a identidade do *orixá* e a hierarquia dos membros.

E8: – [...] quando eu acertava a palavra... que ela fez um negócio de *Oxum* e *Yemanjá*, quem acertava que **roupas** elas vestiam, isso e aquilo. Aí, tinha as *espadas*, tinha os negócios que elas usavam, as **roupas**. (Q.10)

E9: – [...] São *machados*, *espadas*, **roupas** delas. (Q.10)

5.2.6 Dos instrumentos musicais

Na categoria Instrumentos Musicais, foram coletadas 2 (duas) lexias: *agogô* e *atabaque*.

A obrigação de pôr toda a orquestra do candomblé para tocar para os orixás, é indissociada do prazer de estar junto dos seus, de compartilhar com a família-de-santo o ânimo, a grande força emanada dos *atabaques* e *agogôs*, mesmo nos tempos em que isso podia custar a vida de muitos. O som dos instrumentos musicais dos terreiros, há muito, anuncia a resistência do povo-de-santo.

A orquestra – composta pelo aparato musical candomblecista, dividido em instrumentos membrifones e instrumentos idiofones – é saudada com honraria nos diversos ritos sagrados do candomblé.

Membrofone é todo instrumento musical construído por couro animal esticado sobre aro de madeira ou caixa oca de madeira. A parte principal do *atabaque* é justamente o couro, local onde é realizada a percussão. O *atabaque* também ocupa o papel de uma divindade e, por isso, é sacralizado, alimentado, vestido, possui nome próprio, e apenas sacerdotes e pessoas de importância para a comunidade podem tocá-lo e usá-lo nos rituais.

Idiofone é todo instrumento de percussão que só produz som com a sua vibração por inteiro. O *agogô* é idiofone.

As lexias *agogô* e *atabaque* foram citadas pelo falante E7, candomblecista, que identificou tais objetos no museu.

Figura 37 – Quadro da categoria Instrumentos Musicais.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Agogô	Kwa (Yor.)	LS	E7
Atabaque	FB	BR	E7

Autoria: Lise Dourado.

AGOGÔ (s.m.) – Instrumento musical idiofone, constituído por duas campânulas de ferro, que se percute com um pedaço de ferro, produzindo dois sons, um de cada campânula. Nos *candomblés*, ele acompanha os três tambores da orquestra cerimonial e tem função anunciativa dos *toques* para os *orixás*.

E7: – Eu lembro de *atabaque*, **agogô**, *espada*, a *espada de Yansã*.

ATABAQUE (s.m.) – Instrumento musical membrafone, constituído por couro animal esticado sobre aro de madeira ou caixa oca de madeira, que, no âmbito sagrado, é divinizado. No âmbito profano, ele é um dos mais populares instrumentos musicais do Brasil.

E7: – Eu lembro de **atabaque**, *agogô*, *espada*, a *espada de Yansã*.

5.2.7 Das plantas

Não há candomblé sem as folhas. No candomblé, refugiaram-se os saberes africanos acerca dos usos das plantas, quer sejam litúrgicos, medicinais, cosméticos ou alimentícios, graças ao culto a *Ossain*, *orixá* que domina todos os segredos da botânica. De acordo com Lühning, o candomblé, com o seu uso ritual das plantas, possibilitou a memorização dos nomes yorubás por meio do reconhecimento das folhas idênticas, dando-lhes, em alguns casos, o mesmo nome conhecido na África, e adotando folhas brasileiras para substituírem folhas africanas, que eram necessárias para o uso ritual, porém não se encontravam aqui (LÜHNING, 1999, p.308). Geralmente, nos terreiros de candomblé que dispõem de *mato* (área verde considerada espaço sagrado), há ervanários, de onde se podem obter: as folhas indispensáveis aos banhos de infusão; as ervas com que se temperam as comidas; e um arsenal fitoterápico que a medicina popular utiliza há muito (*ibidem*).

Na categoria Plantas, foram coletadas 11 (onze) lexias: *abebé Oxum*; *água de elevante*; *cajazeira*; *camomila*; *cana de macaco*; *espada de Ogum*; *espada de Yansã*; *ewê inan*; *nativo*; *oboró ayabá*; *pata de vaca*.

Três estudantes citaram tais lexias nos seus falares: E5, E7 e E8. A maioria das plantas de uso litúrgico foi citada por E7, candomblecista. Já E5 e E8 citaram plantas medicinais, as quais foram ensinadas no semestre de contação do mito *Ossaim*, *o protetor das folhas*.

Figura 38 – Quadro da categoria Plantas

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Abebé Oxum	Kwa (Yor.)	LS	E7
Água de elevante	FB	PS	E7
Cajazeira	FB	BR	E5
Camomila	FB	BR	E8
Cana de macaco	FB	PS	E7
Espada de Ogum	FB	FB	E7
Espada de Yansã	FB	FB	E7
Ewê inan	Kwa (Yor.)	LS	E7
Nativo	FB	PS	E7
Oboró ayabá	Kwa (Yor.)	LS	E7
Pata de vaca	FB	PS	E8

Autoria: Lise Dourado.

ABEBÉ OXUM (exp.) – Planta de nome científico *Hydrocotyle bonariensis Lam*, da família botânica *Umbeliferae*, tem folhas que lembram o formato do leque de *Oxum*, é usada como paramento nas festas. É utilizada em rituais de iniciação e banhos de prosperidade. Sua raiz é usada no combate as afecções do baço, fígado, hidropsias, reumatismos e sífilis. A planta toda serve para eliminar sardas e doenças de pele. As folhas, tomadas com leite, funcionam como calmante e tônico cerebral.

E7: – **Abebé Oxum**, *oboró ayabá*, *nativo*, eu acho, *ewê inan*, *espada de Ogum*, *espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante*, *cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

ÁGUA DE ELEVANTE (exp.) – Planta de nome científico *Mentha gentilis Lam.*, da família botânica *Lamiaceae*, de uso medicinal e sagrado, cujas folhas servem tanto para o preparo de chá e infusão para inalação, no combate à dor de cabeça, pressão alta e sinusite, quanto para banhos, com o fim de elevar as energias e fortalecer o usuário.

E7: – *Abebé Oxum*, *oboró ayabá*, *nativo*, eu acho, *ewê inan*, *espada de Ogum*, *espada de Yansã*, deixa eu ver..., **água de elevante**, *cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

CAJAZEIRA (s.f.) – Árvore de até vinte e cinco metros, de nome científico *Spondias mombin*, da família das Anacardiáceas, de casca adstringente e emética, madeira branca, de frutos alaranjados e comestíveis. Suas raízes, folhas, flores, frutos e sementes têm inúmeros usos medicinais.

E5: – Tem uma também que é **cajazeira**, que é do mito da *conquén*, que aqui na escola não tem. (Q.12)

CAMOMILA (s.f.) – Planta de nome científico *Matricaria chamomilla*, da família das compostas, de flores brancas e amarelas com as quais se prepara um chá calmante e digestivo.

E8: – [...] *Yansã*, *Ogum* e *Orunmilá*, ele também fala muito de plantas: chá de **camomila**, *pata de vaca*... é... tem muitas folhas, véi! (Q.12)

CANA DE MACACO (exp.) – Planta de uso medicinal e sagrado, cujas folhas servem tanto para o preparo de chá, no combate a problemas digestivos, quanto no preparo de banhos para purificação espiritual. É também conhecida popularmente na Bahia como *sangue lavô*.

E7: – *Abebé Oxum*, *oboró ayabá*, *nativo*, eu acho, *ewê inan*, *espada de Ogum*, *espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante*, **cana de macaco**, também tem... Só. (Q.12)

ESPADA DE OGUM (exp.) – Planta de uso ornamental e litúrgico, de nome científico *Sansevieria trifasciata Hort. ex Prain.*, da família botânica *Liliaceae*, também conhecida no *terreiro* como *Ewé ida òrìsà*, é originária da África e encontrada em todo o Brasil. Embora atribuída a Ogum, essa planta pode ser usada para outros orixás, na sacralização de objetos.

Seu uso ornamental em áreas externas é também protetor espiritual, combativo a energias ruins.

E7: – *Abebé Oxum, oboró ayabá, nativo*, eu acho, *ewê inan, espada de Ogum, espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante, cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

ESPADA DE YANSÃ (exp.) – Planta de uso medicinal e sagrado, de nome científico *Tradescantia spathacea Sw.*, da família botânica *Commelinaceae*, cuja folha é usada no ritual de iniciação dos filhos de Yansã, no *abô*, em banhos purificatórios e *sacudimentos*. Também conhecida como *Ewê Idá Oyá*. Combate tosses e males das vias respiratórias.

E7: – *Abebé Oxum, oboró ayabá, nativo*, eu acho, *ewê inan, espada de Ogum, espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante, cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

EWÊ INAN (exp.) – Planta de uso medicinal e sagrado, de nome científico *Clidemia hirta Baill.*, da família botânica *Melastomaceae*, popularmente conhecida como *folha do fogo*. Medicinalmente, é utilizada contra palpitações do coração, afecções das vias urinárias e do aparelho genital, sífilis e doenças de pele em geral. No âmbito sagrado, é uma folha pertencente a *Oyá* e *Xangô*, se colhida antes do nascer do sol, ou a *Exu*, se colhida ao meio-dia.

E7: – *Abebé Oxum, oboró ayabá, nativo*, eu acho, **ewê inan**, *espada de Ogum, espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante, cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

NATIVO (s.f.) – Planta de nome científico *Dracaena fragans (L.) Ker Gawl.*, da família botânica *Liliaceae*, tem origem africana e é muito difundida no Brasil, para uso sagrado, com o fim de purificação. É também conhecida como *Peregum*. Sua utilização é variada, entra no *abô*, em banhos para diversos fins, *sacudimentos* e rituais diversos.

E7: – *Abebé Oxum, oboró ayabá, nativo*, eu acho, *ewê inan, espada de Ogum, espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante, cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

OBORÓ AYABÁ (exp.) – Planta de nome científico *Ipomoea pés-caprae* L., da família botânica *Convolvulaceae*. É uma folha também conhecida popularmente como *salsa da praia*, consagrada a *Yemanjá*.

E7: – *Abebé Oxum*, **oboró ayabá**, *nativo*, eu acho, *ewê inan*, *espada de Ogum*, *espada de Yansã*, deixa eu ver..., *água de elevante*, *cana de macaco*, também tem... Só. (Q.12)

PATA DE VACA (exp.) – Há duas espécies de plantas popularmente conhecidas como *pata de vaca* ou *abafé*, que combatem o diabetes, as doenças renais, incontinência urinária e poliúria, e são consagradas a *Obaluaiê*. Elas têm os nomes científicos *Bauhinia forficata* Link. e *Bauhinia candicans* Benth., ambas da família botânica *Leguminosae*. São usadas no *abô* e nos banhos para os filhos de *Obaluaiê*.

E8: – [...] *Yansã*, *Ogum* e *Orunmilá*, ele também fala muito de plantas: chá de *camomila*, **pata de vaca**... é... tem muitas folhas, véi! (Q.12)

5.2.8 Dos animais

Nos terreiros, costumam-se ofertar animais aos *orixás*. As práticas rituais de oferecimento de animais aos seus deuses representam o respeito do povo-de-santo pelos elementos da natureza e integração com o divino pois, para os membros dos terreiros, “o íntimo relacionamento entre os animais e as divindades africanas estabelece o contato e projeta nos próprios animais os sentidos da vida e da força do sangue que irá regar os objetos sagrados nos santuários”. (LODY, 1998, p. 91). Há um quase total aproveitamento dos animais, muito pouco é descartado. As carnes dos animais servem de alimentos para *orixás* e para as pessoas, filhos do *axé* e visitantes. O couro é usado para a confecção de instrumentos musicais membrófonos, para compor algumas indumentárias etc. Os chifres e ossos, que geralmente simbolizam força, para o fabrico de objetos ritualísticos. As penas das aves, para ornamentar oferendas, para a manufatura de objetos artísticos e, às vezes, são usadas como amuletos. Há animais que não

podem ser comidos pelo *povo-de-santo*, ou por ser sagrado, a exemplo da *conquén*, ou por ser *èwo*¹⁰⁷, a exemplo do caranguejo para os fiéis do *candomblé* de tradição *nagô keto*.

Na visita ao museu *Ilê Ohun Lailai*, os estudantes perceberam objetos de origem animal e representações de animais importantes para o *terreiro*. Nas entrevistas, também se lembraram da *conquén* como personagem mítica.

A *conquén* é a representação viva do *povo-de-santo*, é um “bicho que é feito” (VOGEL; MELLO; BARROS; 2001, p.113), e os *iyas* (iniciados) ganham algumas características desse animal no seu processo de *feitura*, a exemplo do aspecto multicolor – graças à pintura corporal numa tríade de cores, o *osùn* (tintura vermelha), o anil (tintura azul) e o *efun*¹⁰⁸ (tintura branca) – e de um *ikódide*¹⁰⁹ na cabeça; etc. O mito *A transformação da conquén* conta justamente como foi que aconteceu a *feitura* desse animal, a sua iniciação. No contexto desse mito, tal qual uma fábula, os animais são personificados, falam.

Foram coletadas 6 (seis) lexias referentes aos animais: *animal*; *bicho*; *conquén*; *couro de bicho*; *galinha d’Angola*; *osso de animal*.

Figura 39 – Quadro da categoria Animais.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Animal	FB	BR	E7
Bicho	FB	BR	E5
Conquén	FB	BR	E2, E5, E6, E7, E8, E9
Couro de bicho	FB	BR	E9
Galinha d’Angola	FB	BR	E12
Osso de animal	FB	BR	E5

Autoria: Lise Dourado.

¹⁰⁷ Tabu, interdição, segredo (CASTRO, 2001, p.232).

¹⁰⁸ Giz branco que identifica o poder do *Senhor da Criação* (VOGEL; MELLO; BARROS; 2001, p.104).

¹⁰⁹ Pena vermelha de uma espécie de papagaio cinzento africano, usada pelos iniciados no culto (CASTRO, 2001, p.225).

ANIMAL (s.m.) – Designação comum aos organismos do reino Animalia, heterotróficos, multicelulares e com a capacidade de locomoção. No candomblé, determinados animais são sacrificados e consagrados às divindades, imprescindíveis ao funcionamento do terreiro.

E7: – A *conquén*. A *conquén*, ela não conversava com ninguém. Aí, ela passava na rua, os outros **animais** falava com ela, mas ela era a única que não sabia falar. (Q.17)

BICHO (s.m.) – Designação genérica para animal.

E5: – Todos os **bichos** se entendiam na floresta, mas a *conquén* não sabia conversar. (Q.15)

CONQUÉN (s.f.) – Ave galiforme, de plumagem cinzenta pintalgada de branco e cabeça nua, vivamente colorida, campestre, da família dos numidídeos (*Numida meleagris*), originária da África, introduzida e domesticada em diversos países de clima quente, considerada sagrada no candomblé.

E2: – Eu já vi no livro da **conquén**, que tem aí na biblioteca, e em outros livros. (Q.5)

E5: – Ela já contou. Ela chamou os meninos, os meninos pequenininhos do grupo cinco, contou a história com ela, lá no *barracão*, no dia que a gente apresentou o encerramento do mito. A gente apresentou. Aí, ela contou a história da **conquén**. (Q.6)

E5: – Tem uma também que é cajazeira, que é do mito da **conquén**, que aqui na escola não tem. (Q.12)

E5: – A gente já apresentou já uma música do *Mito da transformação da conquén*, que é a música onde tem uma parte que é só das palavras mágicas, que ela aprendeu, que é uma música que a gente apresentou neste ano. (Q.15)

E5: – Todos os bichos se entendiam na floresta, mas a **conquén** não sabia conversar. (Q.15)

E5: – E a **conquén**, com o poder dessas palavras, conseguiu o que queria: viver melhor”. (Q.15)

E5: – Eu queria ser o *Oluwô*, porque ele ajudou muitas pessoas. Ele ajuda muito, agrada as pessoas, igual à **conquén**. Ela, antes, era triste, não pegava amizade com ninguém e, agora, no final, ela se tornou uma boa pessoa. (Q.16)

E6: – Livro? É o livro africano, é *A transformação da conquén*. (Q.5)

E7: – A **conquén**. (Q.17)

E7: – A **conquén**, ela não conversava com ninguém. (Q.17)

E8: – E o mito também da **conquén**. (Q.17)

E9: – *A transformação da conquén*. (Q.5)

E9: – Porque ele dá conselho. Ele dá conselho pá **conquén**. (Q.16)

E9: – A **conquén** só vivia dizendo “Tô fraco! Tô fraco!”. (Q.16)

COURO DE BICHO (exp.) – Expressão que designa a membrana espessa e resistente que envolve o corpo de alguns animais. Tem muitas utilidades no candomblé, principalmente, na fabricação de instrumentos musicais membrofones.

E9: – Já. Vi um papel assim, mas só escrevia com pedra. Era feito de **couro de bicho**. (Q.10)

GALINHA D’ANGOLA (exp.) – Ave galiforme, de plumagem cinzenta pintalgada de branco e cabeça nua, vivamente colorida, campestre, da família dos numídídeos (*Numida meleagris*), originária da África, introduzida e domesticada em diversos países de clima quente, considerada sagrada no candomblé.

E12: – Conheço. É. A **galinha d’Angola**. (Q.6)

E12: – É. Também da **galinha d’Angola**. (Q.10)

OSSO DE ANIMAL (exp.) – Tecido rígido que compõe o esqueleto da maioria dos animais vertebrados, composto de osseína e fibras colágenas ricas em sais de cálcio. Na cozinha do candomblé, está presente na composição de pratos em que são servidos animais cozidos ou assados.

E5: – Tinha aqueles fogão... é... grande, que tinha a boca grande. Tem um bocado de **ossos de animal**. (Q.10)

5.2.9 Dos espaços físicos

Os terreiros, os quilombos e os demais territórios afro-brasileiros e africanos funcionam como espaços de resistência negra, referenciadores de negritude, sendo os seus nomes, os topônimos, as suas representações.

Em busca de uma reafrikanização, a arquitetura dos terreiros foi criada a fim de agregar um pouco de cada lugar da África, salvaguardando a sua cultura, os seus costumes, a sua língua e religiosidade. Essa é a razão pela qual o terreiro é, simultaneamente, um espaço ritual, social, comunitário, educativo e místico para cada membro da comunidade que ali busca e encontra uma referência à terra de origem dos seus ancestrais, um espaço onde cada um acredita poder encontrar um bem-estar pessoal e familiar (SIQUEIRA, 1998, p.183). O quilombo é igualmente um espaço de refúgio, de busca pela liberdade, de retomada do que foi destruído pela escravidão. Foram coletadas 7 (sete) lexias referentes aos espaços físicos: África; África do Sul; Barracão; Mercado Modelo; Palmares; Senegal; Terreiro.

Figura 40 – Quadro da categoria Espaços Físicos.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
África	FB	BR	E2, E4, E8
África do Sul	FB	BR	E8
Barracão	FB	PS	E5
Mercado Modelo	FB	BR	E3
Palmares	FB	BR	E8
Senegal	FB	BR	E8
Terreiro	FB	BR	E3, E5, E6, E7, E8, E10

Autoria: Lise Dourado.

ÁFRICA (s.f.) – Terceiro continente mais extenso do mundo, com trinta milhões de quilômetros quadrados, composto por cinquenta e três países, de povos, culturas e religiões diversas, onde se falam cerca de 1.500 línguas, e de onde emanaram muitos dos conhecimentos legados à cultura brasileira.

E2: – Assim... eu sou daqui do Brasil, mas quando a diretora chega na sala falando assim, eu me sinto como se eu fosse da **África**. (Q.4)

E2: – Ah, eu queria aprender a falar, se eu pudesse, né, eu queria aprender a falar todas as línguas da **África**. (Q.14)

E4: – Como o Professor Doudou mesmo, que ele é de lá da **África**. (Q.15)

E8: – É... é... de toda a **África**, né. [...] Por exemplo, da Nigéria, do Senegal, da África do Sul. (Q.14)

ÁFRICA DO SUL (exp.) – País localizado no extremo sul do continente africano, entre os oceanos Atlântico e Índico, com 2.798 quilômetros de litoral, onze línguas oficiais reconhecidas pela constituição do país, sendo duas de origem europeia. É um dos maiores produtores de ouro e diamante do mundo. Foi cenário da luta dos negros, que representam 70% da sua população, contra o *apartheid*, política de segregação racial oficializada em 1948.

E8: – É... é... de toda a África, né. [...] Por exemplo, da Nigéria, do Senegal, da **África do Sul**. (Q.14)

BARRACÃO – (s.m.) Recinto sagrado do terreiro, principal cômodo para a celebração das cerimônias públicas religiosas, onde ocorrem o canto, a dança e o compartilhar dos alimentos. Em alguns terreiros, esse espaço é também utilizado para promover eventos socioeducativos e culturais para a comunidade.

E5: – Ela já contou. Ela chamou os meninos, os meninos pequenininhos do grupo cinco, contou a história com ela, lá no **barracão**, no dia que a gente apresentou o encerramento do mito. A gente apresentou. Aí, ela contou a história da conquén. (Q.6)

MERCADO MODELO – (exp.) Um dos mais antigos espaços de comércio de arte afro-brasileira do Brasil, situado na Cidade Baixa, em Salvador. Funcionou como centro de abastecimento da cidade no início do século XX. Foi o local de trabalho de Mãe Aninha, que, vendendo produtos da Costa da África, conseguiu acumular dinheiro para a compra do terreno onde se situa o Ilê Axé Opô Afonjá.

E3: – No **Mercado Modelo**.

E3: – Ali do lado do **Mercado Modelo** tem.

PALMARES (s.m.) – Quilombo localizado na Serra da Barriga, em Alagoas, considerado como o mais conhecido do Brasil, pela sua importância histórica, por ter sido palco da luta negra contra a escravidão, em um movimento libertário liderado por Zumbi.

E8: – Zumbi dos **Palmares**. (Q.16)

SENEGAL (s.m.) – País da África Ocidental, de grande variedade de grupos étnicos, mas com uma maioria religiosa muçulmana. Cerca de quarenta por cento da população senegalesa fala o wolof, mesmo sendo o francês a língua oficial do país.

E8: – É... é... de toda a África, né. [...] Por exemplo, da Nigéria, do **Senegal**, da África do Sul. (Q.14)

TERREIRO (s.m.) – Local sagrado onde se celebram os cultos afro-brasileiros, e onde se engendram ações de manutenção das culturas e línguas de origem africana em uso pela sua comunidade.

E5: – Hum-rum. Os meninos diz também, daqui da escola, “Ah, eu não vou ficar com essa menina não, porque ela mora aqui no **terreiro**”. (Q.2)

E5: – [...] é o nome de uma moça que mora aqui no *terreiro*. (Q.9)

E3: – No **terreiro**, elas são importantes, para todo mundo aqui, que vive aqui também. (Q.7)

E6: – Porque ela é a coisa daqui do **terreiro**. Aí, eu acho legal. (Q.16)

E7: – Aqui pelo **terreiro**. (Q.8)

E8: – Eu acho que pessoas que vêm aqui de... esqueci o nome... turistas, quando vêm aqui, eu acho que eles acham legal ver a cultura da escola, do **terreiro**. (Q.10)

E10: – Ele é importante pra todos que moram aqui no **terreiro**. (Q.10)

5.2.10 Do mobiliário

No mobiliário do terreiro, há peças de maior importância, dada a sua simbologia. No *barracão*, espaço onde ocorrem as cerimônias públicas, é a *cadeira de mando*, pois é um dos objetos que representa o poder sacerdotal. Trata-se de uma cadeira diferenciada, garbosa, estilizada de acordo com o *orixá* maior da casa, com braços e encosto mais alto, na qual se senta a pessoa de maior autoridade no terreiro, a *iyalorixá (mãe-de-santo)* ou o *babalorixá (pai-de-santo)*. Há também cadeiras específicas para autoridades que auxiliam a *iyalorixá* ou o *babalorixá*: as *equedes* e os *ogãs*, mulheres e homens que não sofrem incorporação dos *orixás* e que exercem funções político-sociais e tarefas vitais durante as cerimônias.

Já na cozinha ritualística – que, segundo Mãe Stella de Oxóssi, é um espaço sagrado do terreiro, onde tudo se inicia e nada pode ser comparado à energia que emana das *oferendas aos orixás* – o fogão é a peça mais importante, já que é fundamental no processo de transformação de simples alimentos em comida sagrada, em energia, em *axé*. A sua importância é tamanha que, no terreiro, a primeira festa do ano é a da cozinha, quando o fogão é fechado, decorado e celebrado.

No mito *A senhora das águas doces e da beleza*, foi cozinhando que a protagonista, *Oxum*, conseguiu vencer os seus inimigos, graças às suas habilidades culinárias e mágicas. E foram justamente essas duas peças do mobiliário do *terreiro* – a *cadeira de mando* (*Àga rògbòkú*) e o *fogão* (*àrìro*) – as que mais chamaram atenção das meninas estudantes na visita ao museu *Ilê Ohun Lailai*. Os meninos demonstraram mais encantamento com as *espadas* (*idàs*) e os *machados* (*oxês*), enfim, com as armas.

Foram coletadas 7 (sete) lexias referentes ao mobiliário: *cadeira*; *cadeira de Mãe Aninha*; *cadeira de Mãe Stella*; *fogão*.

Figura 41 – Quadro da categoria Mobiliário.

LEXIAS	ORIGENS	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Cadeira	FB	BR	E4
Cadeira de Mãe Aninha	FB	PS	E2
Cadeira de Mãe Stella	FB	PS	E2
Fogão	FB	BR	E5

Autoria: Lise Dourado.

CADEIRA (s.f) – Peça do mobiliário, símbolo do poder sociorreligioso do terreiro, sendo a mais importante entre todas as cadeiras a do pai ou da mãe-de-santo dirigente do terreiro. A cadeira especial é também conhecida como *cadeira de mando*. Geralmente é suntuosa, ampla e deve se aproximar do conceito visual de um trono. Pode ser também reservada a Ogãs, Ekedes, Obás e convidados de honra.

E4: – Ah, muitas coisas. Uma **cadeira**, lá, enorme, que eu não entendi direito. (Q.10)

CADEIRA DE MÃE ANINHA (exp.) – Peça do mobiliário do terreiro, emblemática do poder da liderança religiosa de Mãe Aninha no Ilê Axé Opô Afonjá.

E2: – Ah, eu achei legal, porque, quando a gente tava lá, tinha muitas coisas antigas. Tinha **cadeira de Mãe Aninha**, cadeira de Mãe Stella. Tinha várias coisas assim, de antigamente. (Q.10)

CADEIRA DE MÃE STELLA (exp.) – Peça do mobiliário do terreiro, emblemática do poder da liderança religiosa de Mãe Aninha no Ilê Axé Opô Afonjá.

E2: – Ah, eu achei legal, porque, quando a gente tava lá, tinha muitas coisas antigas. Tinha cadeira de Mãe Aninha, **cadeira de Mãe Stella**. Tinha várias coisas assim, de antigamente. (Q.10)

FOGÃO (s.m.) – É uma das mais importantes peças do mobiliário do terreiro, no qual ocorre o fundamental processo de transformação de alimentos comuns em comida sagrada, em energia, em *axé*.

E5: – Tinha aqueles **fogão**... é... grande, que tinha a boca grande. Tem um bocado de ossos de animal. (Q.10)

5.2.11 Das línguas africanas

Pode-se afirmar que o léxico afro-brasileiro foi herdado, predominantemente, das línguas de tronco banto – kikongo, kimbundo e umbundo – e do yorubá. Na EMEAS, os estudantes têm um maior contato com as palavras da língua yorubá, graças à contação dos mitos yorubanos. Esses estudantes também têm a oportunidade de conviver com um professor senegalês, falante da língua wolof, inclusive aprendendo cânticos nessa língua. No entanto, em seus falares, citaram diretamente apenas a língua yorubá.

Então, foi coletada apenas uma lexia referente às línguas africanas: *yorubá*.

Figura 42 – Quadro da categoria Língua Africana.

LEXIA	ORIGEM	NÍVEL SOCIO CULTURAL	FALANTES
Yorubá	Kwa (Yor.)	BR	E1, E4

Autoria: Lise Dourado.

YORUBÁ (s.2g) – Língua nativa do povo yorubá, falada, entre outros idiomas, na Nigéria, no Benin, Togo e em Serra Leoa, send, no Brasil, “falada” por alguns e cantada por muitos membros do candomblé de tradição nagô keto.

E1: – As línguas, o **yorubá**, os nomes dos bonequinhos, várias coisas. (Q.10)

E4: – Aí, eu pego e falo: Ôxe, mainha, é... é as palavras... é...de **yorubá**. (Q.4)

5.2.12 Dos heróis

Nas entrevistas, estudantes evangélicos consideraram seus heróis importantes figuras na cultura dos terreiros – uma *iyalorixá* e o *oluow* – e um ícone da luta negra brasileira pela liberdade.

Foram coletadas, então, três lexias referentes a categoria heróis: Mãe Stella, Oluow e Zumbi dos Palmares.

Figura 43 – Quadro da categoria Heróis.

LEXIAS	ORIGEM	NÍVEIS SOCIO CULTURAIS	FALANTES
Mãe Stella	FB	BR	E6
Oluow	Kwa (Yor.)	LS	E5, E9
Zumbi dos Palmares	FB	BR	E8

Autoria: Lise Dourado.

MÃE STELLA (exp.) – Atual *Iyalorixá* do *Ilê Axé Opô Afonjá*, que recebeu o título de doutora *honoris causa* outorgado por duas pela Universidade Federal da Bahia, em 2005, e pela Universidade do Estado da Bahia, em 2009, pelas suas contribuições à religião de matriz africana e à cultura afro-brasileira, e foi empossada na Academia de Letras da Bahia, ocupando a cátedra 33, tornando-se imortal em 2013.

E6: – **Mãe Stella**. [...] Porque também todo mundo gosta dela aqui. Todo mundo gosta dela, que ela é a rainha daqui, que passa na televisão... (Q.16).

OLUOW (s.m) – Sacerdote de Ifá, que lê o futuro e aconselha, equivalente a babalaô, e personagem mítica.

E5: – Eu queria ser o **Oluwô**, porque ele ajudou muitas pessoas. Ele ajuda muito, agrada as pessoas, igual à *conquén*. Ela, antes, era triste, não pegava amizade com ninguém e, agora, no final, ela se tornou uma boa pessoa. (Q.16)

E9: – O **Oluow**. Porque ele dá conselho. Ele dá conselho pá *conquén*. (Q.16)

ZUMBI DOS PALMARES (exp.) – Líder do quilombo dos Palmares, situado na Serra da Barriga, em Alagoas, descendente dos guerreiros imbangalas, de Angola. Herói nacional, cuja data de aniversário da sua morte, 20 de novembro, foi transformada em dia da consciência negra, a fim de eternizar os seus ideais libertários.

E8: – **Zumbi dos Palmares**. (Q.16)

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: NUM RIO DE PALAVRAS, IDENTIDADES EM CORRENTEZA

Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente. [...] É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo de minha liberdade. (FANON, 2008, p. 189-190).

No decorrer deste estudo de caso, as fluências das palavras africanas e afro-brasileiras conduziram a pesquisadora ao uso de um aparato histórico, o olhar para trás e buscar as informações necessárias ao entendimento sobre a manutenção da língua yorubá no *Ilê Axé Opô Afonjá* e sua aplicação no currículo da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, *locus* da pesquisa. Foi possível perceber que o *Opô Afonjá*, desde a sua arquitetura configurada a partir do desejo de Mãe Aninha de reafricanização do espaço, vem cuidando da manutenção e disseminação da sua cultura religiosa por meio da oralidade da sua gente, legando à contemporaneidade um valioso espólio cultural transmitido através da palavra: nos cantos rituais (*orin*), nos encantamentos (*ofó*), nas rezas (*adurá*), nas exaltações (*oriki*), na contação de mitos (*ítan*) ou nas lições por meio de provérbios (*òwe*). Esse terreiro acolheu, no passado, e continua acolhendo, atualmente, intelectuais, escritores, dicionaristas, poetas e artistas das culturas afro-brasileiras e africanas, trazendo para perto de si essa herança cultural, compartilhando-a com os seus filhos, com a escola, com toda a comunidade negra.

Sob a inspiração dos *ítans*, foram (re)criados mitos afro-brasileiros, por Machado e Petrovich (2004a), que passaram a nortear o currículo da EMEAS desde 1999. Ratificou-se que esses mitos afro-brasileiros, herdados da oralidade ancestral, de fato, mobilizam todas as ações da escola. Foram observadas as vivências com lexias africanas e afro-brasileiras na escola, e cada uma delas, de maneiras diversas, propicia a compreensão do léxico associada ao entendimento cultural africano e afro-brasileiro.

Percebeu-se que as nomeações na ambientação escolar e nos espaços circunvizinhos possibilitam que as crianças iniciem um processo de familiaridade com nomes de coisas, pessoas e personagens relacionadas ao terreiro e aos mitos afro-brasileiros, livres de visões

estereotipadas. Transitar por um espaço de letramento – em que as edificações do terreiro, da escola e do museu, das casas dos *orixás*, das salas de aula, assim como as plantas e objetos antigos são nomeados em yorubá – provoca na criança recém-alfabetizada a naturalização da palavra de origem africana. Notou-se que, nas atividades de visita ao museu, as crianças apreciaram as peças antigas em exposição, quase sempre presentes nos mitos afro-brasileiros, vivenciaram a história do terreiro, apropriando-se também de palavras da cultura afro-brasileira.

Foi marcante a presença do léxico de terreiro nos falares dos estudantes entrevistados. A naturalidade das respostas dos estudantes nas entrevistas demonstrou que, ainda que a maioria dos estudantes da EMEAS seja cristã, essas crianças passam a perceber as “coisas de terreiro” livres de uma demonização, de temores e receios pregados por muitas igrejas neopentecostais e disseminados na mídia. Assim, o convívio com as palavras de origem africana – contextualizadas em mitos e marcadas na ambientação escolar e seu entorno – contribui para formações identitárias pautadas no respeito à diversidade cultural e religiosa.

Foi registrado, também, nas entrevistas aos estudantes, um repertório lexical com um grande número de nomes de plantas. As nomações das plantas, quer no jardim próximo à escola, quer nas atividades realizadas com a contação do mito *Ossain, o protetor das folhas* – em que os estudantes pesquisaram a respeito de nomes de plantas (em Português, Latim e Yorubá) e produziram o *Dicionário de Ervas Mediciniais* – contribuem para que as crianças conheçam as plantas, suas funções medicinais, sua importância na vida do povo-de-santo e das comunidades economicamente menos favorecidas, as quais fazem uso mais frequente da medicina popular. É possível que as vivências sobre as plantas (demarcando, comparativamente, que a sabedoria popular afro-brasileira as nomeia em Português ou Yorubá, enquanto que o conhecimento científico faz uso do Latim) nutram nos estudantes um sentimento positivo, de orgulho do povo negro que transmitiu, em sua oralidade, tantos conhecimentos botânicos, provenientes da sua tradição cultural, que depois foram apropriados e patenteados pela ciência ocidental.

Notou-se que, tanto na nomeação das salas de aula quanto na atividade com antropônimos e imagens de importantes mulheres negras, os olhares dos estudantes negros foram deslocados para novos referenciais históricos, sociais e estéticos. Assim, homenagear personalidades negras com a nomeação de ambientes em que se cultivam saberes, sobretudo, na educação sistêmica, urge como uma iniciativa necessária para lançar aos olhos dos estudantes referenciais negros, ainda silenciados nos espaços físicos escolares. Percebeu-se que trazer para os espaços de educação representações não estereotipadas e socialmente valorizadas do sujeito negro contribui para o processo de construção da identidade positiva dos estudantes. Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar aqui uma fala emblemática de E6, uma menina evangélica, que citou o nome de Mãe Stella, considerando-a como sua heroína, reconhecendo a sua importância para as pessoas do terreiro, da escola. Destacou, ainda, que Mãe Stella “passa na televisão”; essa fala ressoa como se estivesse a dizer “ela me representa”, afinal, são raros os momentos em que as crianças negras se veem refletidas positivamente quando assistem à TV. É a partir dos “sistemas de significação e representação cultural” (HALL, p.13, 2001) que, cada vez mais, diversificam-se os indivíduos.

Ainda levando em conta a urgência de referenciais positivadores da negritude, viu-se que os livros didáticos e paradidáticos podem e devem ser examinados com diligência a fim de garantir a presença de personagens negras que trazem representações afirmativas às crianças negras. Torna-se necessário que as leituras realizadas pelos estudantes ilustrem a vida cotidiana de famílias negras, em situações de realizações sociais e de lazer, de práticas éticas de uma cidadania autônoma, através de uma linguagem que contemple a manutenção das tradições culturais africanas e afro-brasileiras. Os livros paradidáticos examinados nesta pesquisa, os quais compõem o acervo bibliográfico da EMEAS, demonstraram que é possível legar aos leitores infanto-juvenis palavras de origem africana, evidenciando a coexistência entre a Língua Portuguesa e as Línguas Africanas, a exemplo do Yorubá, garantindo o acesso das crianças ao repertório lexical afro-brasileiro em produções literárias. Vale lembrar que, quando perguntados sobre livros que disseminam palavras africanas, os estudantes entrevistados se recordaram apenas do livro *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros* – citando-o de várias maneiras – sinalizando, com isso, maior intimidade com a obra que, inspirada nos *ítans*, de fato, norteia as vivências pedagógicas. No entanto, reconhecer apenas um livro que

contenha palavras africanas aponta para a necessidade de ler outros livros com essa característica, disponibilizados na biblioteca e nos cantos de leitura.

Concebeu-se que, dentre todas as fluências lexicais africanas na EMEAS, o uso das lexias de gentileza em yorubá é mais incisivo, pois, a troca cotidiana de saudações pelos membros da comunidade escolar (estudantes, professores, dirigentes), juntamente à presença dessas lexias por toda a escola, espalhadas em placas, em canções, em mitos contados, facilitam a apreensão de tal repertório, bem como fomentam a convivência sadia, pacífica, gentil entre os seus usuários. Nos falares estudantis, percebeu-se que há uma compreensão, por parte das crianças, da função dessas “palavras mágicas”, que transformam a vida das pessoas que as usam, tornando-as mais agradáveis, benquistas e felizes, instaurando a harmonia entre os conviventes. A cortesia – ação própria dos que compõem a “corte”, termo originado de “palácio real” (CUNHA, 2007, p.221) – é compreendida também como característica do povo negro, advindo de realezas, e refletida na troca de saudações no candomblé, as quais são estendidas ao ambiente escolar. Assim, também não se pode deixar de citar a fala de E2: “Eu sou daqui do Brasil, mas, quando a diretora chega na sala falando assim, eu me sinto como se eu fosse da África”. A partir dessa fala, nota-se como a fluência de palavras africanas pode contribuir positivamente para a identificação dos estudantes com a cultura africana, possibilitando-lhes a apropriação de um léxico vinculado a costumes herdados de civilizações pautadas em sentimentos de gentileza, respeito, solidariedade. É por meio da palavra que a criança pode se identificar com o que é belo, positivo, sadio. É a palavra a “materialização das vibrações das forças que constroem o universo” (MACHADO, 2006, p.73).

Ancorando-se na concepção de que léxico e ideologia não se apartam e que as identidades dos sujeitos são construídas a partir da língua, conclui-se provisoriamente esta tese, assumindo que os estudantes da EMEAS estão sendo educados na identificação com a cultura afro-brasileira de maneira positivadora. O convívio natural com o léxico de origem africana lhes possibilita construções identitárias pautadas em palavras que os encantam, conscientizam, subvertem, aconselham, acolhem, unem, referenciam, educam, e enegrecem os seus falares. Em meio a essas palavras em correnteza, múltiplas e fluidas identidades vão se formando, abarcando a pluralidade cultural desses estudantes, que transitam por diversas formações

discursivas. Esse é um dos caminhos possíveis para suplantarmos a supremacia das ideologias de recalque e denegação cultural, marcadas pelo ensino vernáculo predominante na maioria das escolas brasileiras, nas quais as palavras de origem africana permanecem silenciadas.

Diante do exposto, acredita-se que a aplicação desta tese no campo educacional possa reverberar em futuras intervenções em outras instituições – considerando suas características e configurações culturais da comunidade escolar – na condução do ensino-aprendizagem do léxico afro-brasileiro, não “aos moldes”, mas “sob a inspiração” dos ensinamentos herdados do/no *Ilê Axé Opô Afonjá*, explorados neste estudo de caso. Dessa forma, pensa-se engendrar articulações de novas práticas pedagógicas pautadas em valores do povo negro – traduzidos nas suas culturas, nas suas línguas –, lançando sobre esse povo um olhar mais atento à sua memória histórica e atuação política na contemporaneidade. Nota-se a urgência do construir-se continuamente, espelhando-se em um léxico vinculado à identidade negra, aos seus referenciais históricos, míticos, artísticos, conforme sugeriu Sobral (2012).

Diante de tantos dados interessantes registrados pelas entrevistas aos estudantes e professores, não foi possível aproveitá-los em sua totalidade nesta tese. Foi preciso deixar, temporariamente, algumas importantes discussões para momentos futuros, dada à necessidade de selecionar, recortar e “dar conta” do que foi proposto neste trabalho, respeitando o cumprimento do tempo do curso de doutoramento. Por parte da pesquisadora, houve o sentimento de incompletude desta pesquisa, causado pelo desejo de abraçar todos os dados levantados e escrever mais sobre, por exemplo, as técnicas de ensino de música e cântico que operam de modo a contribuir para a ampliação do repertório lexical africano e afro-brasileiro. Ficou, também, no desejo explorar o papel dos professores, nas suas histórias de vida – sobretudo a do Professor Doudou, um griô, que conta tanto de si, da sua família, em meio a outras histórias africanas por ele contadas – nas suas repercussões positivas direcionadas à construção identitária dos estudantes da EMEAS. No vídeo das entrevistas aos estudantes, ao falar de Doudou Thioune, foi visível o brilho no olhar de cada criança que manifestou o orgulho de ter um professor que lhes ensina a palavra africana em cantos e contos. É óbvio que ter um professor africano em uma escola pública municipal, localizada em um bairro periférico de Salvador, é um privilégio, mas esse não é o único meio de trazer as palavras de

origem africana para o espaço escolar, a exemplo das outras vivências elencadas neste trabalho.

Uma outra lacuna sentida foi a necessidade de lançar um olhar mais atento às singularidades, às histórias de docência dos professores da instituição escolar pesquisada, escutar as suas vicissitudes, “querências” e carências, reconhecer as formas de participação desses professores nas construções identitárias positivadoras da negritude dos estudantes. Pensa-se que também seja igualmente importante pesquisar a respeito das construções identitárias dos estudantes egressos da EMEAS, de como eles seguiram as suas trajetórias estudantis em outras instituições de ensino, com outros currículos, e se conservaram e/ou resignificaram o que vivenciaram sobre os mitos, as culturas, as palavras de origem africana e a autoafirmação da sua negritude.

No decorrer da pesquisa, os maiores desafios enfrentados vieram de mãos dadas às aprendizagens vividas. O maior deles foi o não domínio da língua yorubá pela pesquisadora. Este problema foi temporário e parcialmente sanado pela aquisição de muitos dicionários e pelas frequentes buscas aos “arquivos vivos”. Mas esse é um ponto que será retomado após a conclusão desta tese: há um desejo e um compromisso de aprender a língua yorubá. O segundo desafio surgiu em meados de 2011, quando acontecimentos de ordem pessoal impossibilitaram grandes avanços na pesquisa, pois houve mudanças que afetaram toda a conjuntura organizacional da vida da pesquisadora. A dor ensina e pode ser transformada em força para continuar. O terceiro desafio surgiu em maio de 2013, no Exame de Qualificação, quando foi notada a necessidade de avançar além do olhar histórico e mudar o rumo da pesquisa. Percebeu-se a necessidade de uma orientação voltada especificamente para o imbricamento de Educação e Linguagem. Restava praticamente um ano para a conclusão do doutoramento, mas a Professora Katia Mota, que participava da Banca Examinadora, aceitou o desafio, lançando luzes, novas propostas e perspectivas para a condução da pesquisa. Assim, considera-se que todos os entraves e desafios foram recompensados com aprendizagens.

Mediante todas as fendas e inquietações percebidas – e outras mais que possam, com o tempo, ser notadas e sentidas pelo amadurecimento do olhar da pesquisadora sobre o objeto de estudo

–, vê-se que uma só pesquisa não basta para compreender a complexidade que envolve o cotidiano de uma escola, assim como a adoção de práticas curriculares emancipatórias em atendimento às políticas educacionais, tais como o que se estabelece na Lei 10.639/2003.

Acredita-se que a forma mais honesta de abraçar a riqueza dos dados levantados nesta tese seja disponibilizá-los e, também, disponibilizar-se para novas pesquisas, afinal a vida acadêmica seria mais feliz se, em um ato de humildade, fizéssemos a entrega do que foi possível construir e, assim, “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás”. *Sankofa!*

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. In: Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, n.5, t.2. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011. p.1332-1343.

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Aplicação prática da teoria dos campos lexicais. In: ABBADE, Celina Márcia de Souza. (Org.). **O léxico em questão**. Salvador: UCSAL, 2009. p.37-66.

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: **Diferentes perspectivas dos estudos filológicos**. Salvador: Quarteto, 2006.

ABDIAS NASCIMENTO: MEMÓRIA NEGRA. Documentário. Colorido. Duração: 95 mim. Tela: 16:9. Direção/ Roteiro/Pesquisa: Antonio Olavo. Produção: Raimundo Bujão; Josias Santos; Eliana Mendes; Leda Sacramento. Salvador, 2008.

ALKMIN, Tania; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009. p.145-178.

ALMEIDA, Átila. **Dicionários**: parentes e aderentes. João Pessoa: FUNAPE, 1988.

ALMEIDA, Beth. Nota [sem título]. **Jornal do MEC**. Brasília, DF, agosto, 2001.

AMADO, Jorge. **Suor**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1934].

AMADO, Jorge. **Jubiabá**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1935].

AMADO, Jorge. **Mar morto**. 63. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1936].

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1937].

AMADO, Jorge. Elogio de um chefe de seita. In: **O negro no Brasil**. Trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro, 1937, Bahia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940. p. 325-328.

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro D'Água**. 58. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1961].

AMADO, Jorge. **Os velhos marinheiros: ou A completa verdade sobre as discutidas aventuras do comandante Vasco Moscozo de Aragão, capitão de longo curso**. 60. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1961].

AMADO, Jorge. **Os pastores da noite**. São Paulo: Martins, 1964.

AMADO, Jorge. **Dona Flor e seus dois maridos**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1966].

AMADO, Jorge. **Tenda dos Milagres**. São Paulo: Martins, 1969.

AMADO, Jorge. **Tereza Batista cansada de guerra**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986 [1972].

AMADO, Jorge. **O sumiço da santa: uma história de feitiçaria**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa (Org.). **África-Brasil-África**: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas; Nandyala, 2008.

ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AWAONIYI, Timothi. **Omolúwàbí**: the fundamental basis of yorubá traditional education in yorubá Oral Tradition. Ibadan University Press, 1975.

BÂ, Amadou Hampâté. Amkoullel, o menino fula. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003 [1992].

BÂ, Amadou Hampâté. Palavra africana. In: **O Correio da UNESCO**. Ano 21, número 11. Paris; Rio de Janeiro, novembro de 1993, p.17.

BÂ, Amadou Hampâté. A palavra, memória viva na África, 1973. In: **O Correio da UNESCO**. África e sua História. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

BARROS, José Flávio Pessoa de. **Ewé òrisà**: uso litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARZANO, Marco A. L. **Griôs**: dobras e avessos de uma ONG – Pedagogia – Ponto de cultura. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BASTIDE, Roger. **Sociologia de la religión**. Madrid: Ediciones Jucar, 1986.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Poineira/EDUSP, 1971.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia** (rito nagô). São Paulo: Nacional, 1961.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECHARA, Evanildo. Estudo estrutural do léxico: a lexemática. In: **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BECHARA, Evanildo. Prefácio. In: LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BENISTE, José. **Dicionário Yorubá Português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

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

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONVINI, Emílio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009a. p.15-62.

BONVINI, Emílio. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009b. p.101-144.

BONVINI, Emílio; PETTER, M. M. T. Palavras de origem africana no português do Brasil: do empréstimo à integração. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. M. T. (Orgs.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 147-162.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários**: uma introdução à Lexicografia. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.

BORGES, Adálvia de Oliveira. **O processo de transmissão do conhecimento musical no Ilê Axé Opô Afonjá**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade – SECAD. MEC/BID/UNESCO, 2005, p.21-37.

BRASIL. MEC/SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2005.

- CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, Instituto Estadual do Livro, 1935.
- CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida. **Mãe Stella de Oxóssi: perfil de uma liderança religiosa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2012.
- CARBONI, F., MAESTRIO, M. **A linguagem escravizada, língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2003.
- CARNEIRO, Edison. **Antologia do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.
- CARNEIRO, Edison. **A linguagem popular da Bahia**. Rio de Janeiro, {s.n.}, 1951.
- CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. Salvador: Museu do Estado da Bahia, 1948.
- CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964 (Retratos do Brasil, 28).
- CARVALHO, Nelly. **Princípios básicos de lexicologia**. 2. ed. rev. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2011.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos terreiros de candomblé da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. “Marcas linguístico-culturais diferenciadoras de identidade negro-africana entre religiões afro-brasileiras”. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2011. p. 275-288.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. O português do Brasil, uma intromissão nessa história. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando R. (Orgs.). **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009, p. 175-183.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. As vozes do saber. In: **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. v.103 (jan-dez) 2008. Salvador, BA: IGHB, 2008.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto no século XVIII**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Secretaria de Estado da Cultura, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2005 [2001].

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Colaboração, antropologia e linguística nos estudos afro-brasileiros**. In: MARTINS, Cleo; LODY, Raul (Orgs.). In: Faraimará, o caçador traz a alegria. Mãe Stella, 60 anos de iniciação. Rio de Janeiro: Pallas, 1999, p.81-97.

CASTRO, Yeda Pessoa de. O ensino de línguas africanas no Brasil. In: **O pensamento negro em ação**. v.3. Florianópolis: NEN, 1998, p.29-38.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Os falares africanos na interação social dos primeiros séculos. In: MELLO, Linalda Arruda (Org.). **Sociedade, cultura e língua**. João Pessoa: Shorin, 1990. p. 91-113.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Língua e nação de candomblé. **África 4**. São Paulo: Centro de Estudos Africanos/USP, 1981. p.57-74.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Antropologia e linguística nos estudos afro-brasileiros. In: **Afro-Ásia**, v.12. Salvador, BA: UFBA, 1976, p. 214.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Etnônimos africanos e formas ocorrentes no Brasil. In: **Afro-Ásia**, v.6-7. Salvador: CEAO/UFBA, 1968. p.63-81.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Notícia de uma pesquisa em África. In: **Afro-Ásia**, v.1. Salvador: CEAO/UFBA, 1965. p.41-56.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Humanitas, 2000.

CONSORTE, Josildeth. Em torno de um manifesto de ialorixás baianas contra o sincretismo. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira**. Rio de Janeiro/ Salvador: Pallas/ CEAO, 1999, p. 71-91.

COSERIU, Eugenio. El estudio funcional del vocabulário. (Compendio de lexemática). Trad. de Marcos Martínez Hernández, rev. por el autor. In: **Gramática, semántica, universales estudios de la lingüística funcional**. 2 ed. ver. Madrid: Gredos, 1987. p. 206-38.

COSERIU, Eugenio. Hacia una tipología de los campos léxicos. In: **Principios de semántica estructural**. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977. p. 210-42.

COSERIU, Eugenio. **O homem e a sua linguagem**. Rio de Janeiro, São Paulo: Presença/Edusp, 1982.

COSTA, J. H. da; AIYEMI, K. A. **Noções de yorubá**. São Paulo: TEMA – Centro de Divulgação Cultural / Núcleo de Cultura Africana, 1978.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberto e criação. In: MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Assistentes: Cláudio Mello Sobrinho (*et. al.*). Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

DANIEL, José de Ribamar Feitosa. **Pronunciamento na Câmara dos Deputados na Sessão comemorativa do centenário do Ilê Axé Opô Afonjá**. Discurso proferido em plenário. Sessão 176.4.530, às 11h e 03min, de 23/08/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

DANIEL, José de Ribamar Feitosa. Prefácio. In: SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Ôwe, África: provérbios**, Brasil. Salvador: Sociedade Cruz Santa do Opô Afonjá, 2007.

DESAI, Zubeida Khatoon. The evolution of a post-apartheid language policy in South Africa: an ongoing site of struggle. **European Journal of Intercultural Studies**. vol. 5. nº 3, 1995, p. 18-25.

DIAS, Maria Odila S. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DIAS, Pedro. **Arte da lingoa de Angola, oeferecida a Virgem Senhora N. do Rosario, Mãe, e Senhora dos mesmos Pretos, pelo P. Pedro Dias da Companhia de Jesu**. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, Impressor de Sua Ma-gestade, 1697. Disponível em: <<https://repository.library.brown.edu/fedora/get/bdr:13017/PDF>> Acesso em jun. 2011.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture**. Paris: Présence Africaine, 1954.

DORNAS FILHO, João. **A influência social do negro brasileiro**. Curitiba: Guaíra, 1943.

DOURADO, Lise M. A. **Ifá lexical: o léxico de terreiro em Tenda dos Milagres, construção identitária do povo-de-santo**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens. Salvador, 2010.

ELIA, Silvio. **A unidade linguística do Brasil**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010 [1963].

ELUERD, Roland. **La Lexicologie**. Paris: PUF, 2000.

FANON, Franz. O negro e a linguagem. In: FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008 [1952]. p. 33-51.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008 [1952].

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**: versão 7.0. Curitiba: Positivo, 2010. CD-ROM.
- FIORIN, José Luiz. Política linguística no Brasil. **Gragoatá** (UFF, Rio de Janeiro), v. 9, 2000, 2º sem. p. 221-31.
- FONSECA, Mariana Bracks. **Nzinga Mbandi e as guerras de resistência. Século XVII**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: 2012.
- FONSECA JR., Eduardo. **Dicionário yorubá (nagô) – português**. Rio de Janeiro: Sociedade Yorubana Teológica de Cultura Afro-Brasileira, 1983.
- FOUCAULT, Michel (1926-1984). **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1992. Organização e tradução de Roberto Machado.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].
- GARCIA, Rodolfo. Vocábulo nagô. In: **Estudos brasileiros**. Trabalhos apresentados no 1º Congresso Afro-brasileiro realizado em Recife, em 1934. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1988 [1934].
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GNAOULÉ-OUPOH, Bruno. **La littérature ivoirienne**. Paris: Karthala, 2000. (Collection Lettre Du Sud)
- GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. da. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo, SP: Summus/ Selo Negro, 2001.
- GOMES, Nilma L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, 2003.
- GOMES, Nilma L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRREL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFG, 1996.
- GONÇALVES, Ângela Jungmann. **Lexicologia e ensino do léxico**. Brasília, DF: Thesaurus Editora, 1980.

GONÇALVES, L. A. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, n.63. São Paulo: 1987. p. 27-30.

GRIMM, Irmãos. A Branca de Neve. In: TATAR, Maria. **Contos de fada**: edição comentada e ilustrada; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004 [1812-1822].

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 [1992].

HASENBALG, C. A. **Discriminação de desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda/ Objetiva, 2009.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. 5. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

JESUS, Marcelo Siqueira de. Estudantes negros e práticas escolares de matriz africana. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e OLIVEIRA, Iolanda de (orgs.). **O negro na contemporaneidade e suas demandas**. Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói, RJ: EdUFF, 2010. p.139-188. ISSN 1980-4423

JOAQUIM, Maria Salete. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: EDUC, 2001.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KING, Joyce E.; COLLEGE, Medgar E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. da. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Revisão e notas de Édison Carneiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 [1947].

LAPLANTINE, Françoise. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 2003 [1988].

LAYTANO, Dante. **Os africanismos do dialeto gaúcho**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: EDUNICAMP, 1994.

LIMA, M. N. M. de. (Org.). **Escola plural, a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. N. M. de. **Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Salvador, 2007. 224 f.

LIMA, Vivaldo da C. Os obás de Xangô. Palestra apresentada durante o Alaindê Xirê, no Ilê Axé Opô Afonjá, 27 de agosto, 2003. Manuscrito do autor.

LIMA, Vivaldo da C. O candomblé da Bahia na década de 30. In: OLIVEIRA, Waldir Freitas; COSTA LIMA, Vivaldo da (Orgs.). **Cartas de Édison Carneiro a Artur Ramos**. Salvador: Corrupio, 1987.

LIMA, Vivaldo da C. Nações de Candomblé. In: **Anais do encontro de nações de candomblé**. Salvador: CEAO/ Ianamá, 1984.

LIMA, Vivaldo da C. **A família de santo dos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações grupais**. Dissertação (Mestrado). Pós Graduação em Ciências Humanas da UFBA, Salvador, 1977.

LIMA, Vivaldo da C. O conceito de “nação” nos candomblés da Bahia. **Afro-Ásia**, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, n.12, p. 65-90, jun., 1976.

LIMA, Vivaldo da C. Os obás de Xangô. **Afro-Ásia**, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, n.2-3, p. 5-36, jun./dez., 1966.

LOBATO, Monteiro. **O minotauro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

LOBATO, Monteiro. **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

LODY, Raul. **Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

- LODY, Raul. **O povo do santo**: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboclos. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 1995.
- LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- LÓPEZ, Laura Álvarez. O papel da linguagem na formação de identidades alternativas em contexto sociocultural afro-brasileiro. In: CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, Rio de Janeiro, 2002. Mimeografado.
- LÓPEZ, Laura Álvarez. **A língua de Camões com Iemanjá**: forma e funções da linguagem do candomblé. Estocolmo: Universidade de Estocolmo, 2004. ISBN: 91-7265-793-6.
- LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. In: BAXTER, Alan; LUCCHESI, Dante; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.41-74.
- LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana Astolze; CARMO, Laura do (Org.). **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 151-180.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜHNING, Angela. Ewé: as plantas brasileiras e seus parentes africanos. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira**: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas ; Salvador: CEAO, 2006. p. 303-318.
- LUZ, Marco Aurélio (Org.). **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989.
- MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MACHADO, Vanda. A descolonização dos currículos pedagógicos. In: **Irohin**, 26 ago. 2008.
- MACHADO, Vanda. **Àqueles que têm pele da cor da noite**: ensinâncias com o pensamento africano recriado na Diáspora. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2006.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. **Irê Ayó**: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004a.
- MACHADO, Vanda. Projeto Irê Ayó. In: SILVA, Ana Célia da; BOAVENTURA, Edvaldo (Org.). **Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador**: o terreiro, a quadra e a roda. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 2004b, p.109-118.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé, vivências e invenção pedagógica**: as crianças do Opô Afonjá. Salvador, BA: EDUFBA, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, Lígia *et alii*. **Sentido e significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p.263-84.

MARIANI, B. **Colonização linguística**: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS, Lena. **Vida que voa**. Fotografias de Ivone Perez. Ilustrações de Carolina Figueiredo, Luciana Grether Carvalho e Lena Martins. Rio de Janeiro: Escrita Fina Edições, 2011.

MARTINS, Suzana. **A dança de Yemanjá Ogunté**: sob a perspectiva estética do corpo. Salvador: EGBA, 2008.

MATTOS, Wilson Roberto de. Cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia: histórico e breves considerações. In: MATTOS, Wilson Roberto de (Org.). **Afrouneb**: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária. Salvador: EDUNEB, 2008.

MELO, Aislan Vieira. Reafricanização e dessincretização do candomblé: movimentos de um mesmo processo. In: **Revista Antropológicas**. UFPE. Ano 12, v.19, n.2. Recife: 2008, p.157-182. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/101/98>> Acesso em: jan.2012.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Sauer, 1933.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORTUREUX, Marie-Françoise. **La lexicologie entre langue et discours**. 2. ed. Paris: Armand Colin Éditeur, 2004.

MOTA, Kátia Maria Santos. Línguas e culturas africanas: valores, crenças e atitudes circulantes na sala de aula. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2009, p.357-388.

MOTA, Kátia Maria Santos. Língua(gem) e cidadania em um mercado pluricultural: descompassos e desafios. In: LIMA, Arnaud Soares. Jr. e HETKOWSKI, Tânia Maria(Ogs.). **Educação e Contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quarteto, 2006.

MOTA, Kátia Maria Santos. Brasil-África: afinidades identitária, novos rumos de políticas interculturais. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Relações no Atlântico Sul: história e contemporaneidade**. Salvador, BA: EDUNEB, 2003, p.37-43.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e OLIVEIRA, Iolanda de (orgs.). **O negro na contemporaneidade e suas demandas**. Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói, RJ: EDUFF, 2010. p.37-54. ISSN 1980-4423

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: LUZ, Narcimária do Patrocínio (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador, BA: SECNEB, 1996, p.49-58.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo, SP: Ática, 1986.

MUSSA, Alberto B. N. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. 1991. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NAGATA, J. A. What is a Malay? Situational Selection of Ethnic Identity in a Plural Society. **American Ethnologist**. n. 1. 1974. p. 331-350.

NAPOLEÃO, Eduardo. **Vocabulário Yorùbá: para entender a linguagem dos orixás**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. **A luta afro-brasileira no senado**. Brasília: Senado Federal, 1991.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. As civilizações africanas no mundo antigo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Sankofa: a matriz africana no mundo**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2008a. p.73-108.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Coord.). Reflexões baseadas no Fórum Memória Viva e Ação Cultural. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2008b. p. 211-222. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 2).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Coord.). Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2008c. p. 223-260. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 2).

NASCIMENTO, Iraildes Santos. **O lugar da educação infantil numa escola de cultura afrodescendente**. Monografia de Especialização Lato Sensu em Educação Infantil. FAGED – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

- NEIVA, A. **Estudos da língua nacional**. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1940.
- NEBOT, Francisco Abad. **Cuestiones de lexicología y lexicografía**. Madrid: Librería UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), 2001.
- NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX**. Campinas, SP: Pontes Editores – São Paulo, SP: FAPESP – São José do Rio Preto, SP: FAPERP, 2006.
- OLIVEIRA, Altair Bento de. **Cantando para os orixás**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.
- OLIVEIRA, R. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1992.
- ONIDAJÓ, Omiran. **A leitura da sorte na umbanda e no candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- PETTER, Margarida. “A influência das línguas africanas no português brasileiro”. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2011. p. 255-274.
- PETTER, Margarida. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando R. (orgs.). **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009, p.159-173.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente S.; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 111-35.
- PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. In: **Bolema**, v. 25. Lisboa: 2006. p. 105-132.
- PORTUGAL, Fernandes. **Yorubá: a língua dos orixás**. 5. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1998 [1985].
- PORTUGAL FILHO, Fernandez. **Guia prático da língua yorùbá: em quatro idiomas, português, espanhol, inglês e yorubá**. São Paulo: Madras, 2002.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A linguagem do candomblé: níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa**. Prefácio de Celso Cunha. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

PRADO JR., Bento. Apresentação. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008 [1998].

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

PRETI, Dino. Variação lexical e prestígio social das palavras. In: PRETI, Dino (org.). **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. p. 47-67.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto (orgs.). **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

QUEIROZ, Amarino. Vozes de lá, ecos de cá: confluências da palavra escrita entre América e África. In: LIMA, M. N. M. de; WALTER, R.; QUEIROZ, A. (Org.). **A Cor das Letras – Revista do Departamento de Letras e Artes da UEMS**. Literatura, cultura e memória negra. n.12. Feira de Santana: UEMS, 2011. p. 93-103.

QUERINO, Manuel. **Costumes africanos no Brasil**. Prefácio, notas e organização de Raul Lody; apresentação de Thales de Azevedo. 2. ed. amp. e comentada. Salvador: EDUNEB, 2010.

RAIMUNDO, Jacques. **O elemento afro-negro na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical. In: BRITO, Regina Helena Pires e MARTINS, M. L. **Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária no contexto lusófono**. São Paulo: Anuário Internacional de Comunicação Lusófona /Lisboa: Lusucom, 2004a.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Fábio Lopes da. (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo, SP: Parábola, 2004b.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resposta aos meus debatedores. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Fábio Lopes da. (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo, SP: Parábola, 2004c.

RIBEIRO, João. **Diccionario grammatical**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906 [1888].

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

- RISÉRIO, Antonio. **Oriki orixá**. Ilustrações de Carybé. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Revisão e prefácio de Homero Pires. Notas biobibliográficas de Fernando Sales. São Paulo: Nacional, 1977 [1890-1905].
- ROSEMBERG, F. **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Loyola, 1984.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008 [1998].
- SÀLÁMÌ, Síkírù (King). **A mitologia dos orixás africanos**. São Paulo: Oduduwa, 1990.
- SANTANA, Marcos. **Mãe Aninha de Afonjá: um mito afro-baiano**. Salvador: EGBA, 2006.
- SANTOS, Deoscóredes M. dos. **Axé Opô Afonjá: notícia histórica de um terreiro de santo da Bahia**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, Ministério das Relações Exteriores, 1962.
- SANTOS, Deoscóredes M. dos. **História de um terreiro nagô**. São Paulo: Cartago & Forte Editoras, 1994 [1962].
- SANTOS, Deoscóredes M. dos; LUZ, Marco Aurélio. **O rei nasce aqui Oba Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador, BA: Fala Nagô, 2007.
- SANTOS, Deoscóredes M. dos. Ode Ati Awon Orisá Ibo. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). **Identidade Negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989, p.19-23.
- SANTOS, Deoscóredes M. dos. **Yorubá tal qual se fala**. Bahia: Tipografia Moderna, 1950.
- SANTOS, José Félix dos; NÓBREGA, Cida (Orgs.). **Maria Bibiana do Espírito Santo, Mãe Senhora: saudade e memória**. Salvador: Corrupio, 2000.
- SANTOS, José Henrique de Freitas. A literatura-terreiro na cena hip hop afrobaiana. In: **Anais do XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**: Curitiba, PR – Centro, centros: ética e estética/ Benito Martinez Rodrigues (Org.) – Curitiba: ABRALIC, 2011a. ISBN: 978-85-98402-07-9.
- SANTOS, José Henrique de Freitas. A literatura-terreiro na cena hip hop afrobaiana. In: LIMA, M. N. M. de; WALTER, R.; QUEIROZ, A. (Org.). **A Cor das Letras – Revista do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Literatura, cultura e memória negra. n.12. Feira de Santana: UEFS, 2011b. p. 171- 186.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte: pàde, àsèsè e o culto égun na Bahia**. Traduzido pela Universidade Federal da Bahia. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 [1986].

SANTOS, Léa Austrelina F. dos. Odemodé egbé asipá: para além do “Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira”. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n.19, p. 99-111, jan./jun., 2003.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Epé Laiyé terra viva**. Salvador, BA: Sociedade Cruz Santa do Axé Opô Afonjá, 2009.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Òwe, África: provérbios**, Brasil. Salvador: Sociedade Cruz Santa do Opô Afonjá, 2007.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Òsòsi, o caçador de alegrias**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2006.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Meu tempo é agora**. São Paulo: Oduduwa, 1993.

SANTOS, Maria Stella de A.; MARTINS, Cléo. **E daí aconteceu o encanto**. Salvador: Axé Opô Afonjá, 1988.

SERRA, Ordep. Monumentos negros: uma experiência. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 33, p.169-205, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **Experiências alternativas na educação da criança negra em Salvador: o terreiro, a quadra e a roda**. Salvador, BA: EDUFBA; UNEB, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação social do negro no livro didático**. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação social do negro no livro didático**. Salvador, BA: EDUFBA; CEAO, 1995.

SILVA, Maria Emília B. Estudos lexicológicos: pressupostos e procedimentos. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v.7, p. 221-30, 1997.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, R. da. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto**. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Agô Agô Lonan: mitos, ritos e organização em terreiros de Candomblé da Bahia**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

- SLENES, Roberts Wayne Andrew. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações da família escrava (Brasil Sudeste, Século XIX). – 2. ed. corrig. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- SLENES, Roberts Wayne Andrew. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. In: **Revista USP**, nº12, São Paulo, 1992. p. 48-67.
- SOARES, Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. In: **Afro-Ásia**, n.17. Salvador: CEAO/UFBA, 1996. p. 57-71.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Iracema Luiza de. **Egbé Kekeré Iyá Obá-Biyí**: comunidade de crianças Mãe Obá-Biyí. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 1978.
- SOUZA, Iracema Luiza de. O repertório verbal em uso em contextos afro-brasileiros. In: **Estudos Linguísticos e Literários: Revista do Programa de Pós-graduação da UFBA**, nº. 21-22, Salvador, 1988, p.69-86.
- TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. O estudo do léxico, o conhecimento da cultura. In: ABBADE, Celina Márcia de Souza (Org.). **O léxico em questão**. Salvador: UCSAL, 2009. p. 129-136.
- ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- VARGAS, Ana Paula. Projeto resgata autoestima de crianças nos terreiros. **Correio da Bahia**. Salvador, 18 de agosto de 2001.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Os libertos**: sete caminhos na liberdade de escravos. Salvador: Corrupio, 1992.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. Ilustrações de Caribé. Tradução de Maria Aparecida da Nóbrega. 4. ed. Salvador: Corrupio, 1997 [1987].
- VIANNA FILHO, Luís. **O negro na Bahia**. Prefácio de Gilberto Freyre. São Paulo: J. Olympio, 1946.
- VIARO, Mário Eduardo. **Por trás das palavras**: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2004.
- VIARO, Mário Eduardo. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- VIARO, Mário Eduardo. A torre de Babel. In: **Revista Língua Portuguesa**. Mitos da linguagem. Ano 9. Edição comemorativa nº. 100, fev. 2014. p. 48-51.

- VIGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VILELA, Mário. **Ensino da língua portuguesa**: léxico, dicionário, gramática. Coimbra, Portugal: Almedina, 1995.
- VILELA, Mário. Notas prévias. In: **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra, Portugal: Almedina, 1994.
- VILELA, Mário. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Almedina, 1979.
- VIOTTI, Manuel. **Novo dicionário da gíria brasileira (vocabulário quimbundo)**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1957.
- VITA, Marcos. Alunos aprendem iorubá em escola da Bahia. **Folha de São Paulo**. Caderno 6. São Paulo, 4 de julho de 2000.
- VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da S.; BARROS, José Flávio P. de. **Galinha d'Angola**: iniciação e identidade na cultura afro. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001 [1993].
- VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó, a África no Brasil**: língua e sociedade. São Paulo: Cia das Letras/ Campinas: EDUNICAMP, 1996.
- VOGT, Carlos; FRY, Peter. Rios de cristal: contos e desencontros de línguas africanas no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.8, p.109-128, 1985.
- WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2005.
- WELKER, Herbert Andreas. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.
- YAI, Olabiyi Babalola. Aspectos particulares da influência de culturas nigerianas no Brasil em literatura, folclore e linguagem. In: PORTUGAL, Fernandes. **Yorubá**: a língua dos orixás. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 1998 [1985].
- ZIVIANI, Denise. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Ficha individual dos estudantes entrevistados

01) Nome: _____

02) Sexo:

- Feminino
 Masculino

03) Idade: _____ anos.

04) Cor: _____

05) Religião: _____

06) Série escolar: _____

07) Há quanto tempo frequenta a escola? _____

08) Mora em que bairro? _____

09) Mora:

- com os pais
 apenas com a mãe
 apenas com o pai
 com os avós
 com outros parentes

10) Quais as profissões dos pais ou responsáveis?

11) Tem irmãos?

- não
 sim: ____ irmãos.

12) Convive em outra(s) comunidade(s) além da escolar?

- comunidade terreiro
 comunidade da igreja
 comunidade do bairro onde mora
 comunidade esportiva
 outra comunidade: _____

APÊNDICE 02 – Questões da entrevista aos estudantes

- 01) Na sua escola, você aprendeu palavras africanas? Se sim, diga-me quais palavras você aprendeu. O que elas significam?
- 02) Você acha importante aprender essas palavras na escola? Por quê?
- 03) Como você aprendeu essas palavras? São difíceis ou fáceis de aprender?
- 04) Como você se sente aprendendo essas palavras?
- 05) Já viu palavras africanas em livros? Quais livros?
- 06) Você conhece os autores desses livros? Quem são?
- 07) Você acha que essas saudações são importantes? Por quê?
- 08) Você usa essas saudações fora da escola? Se sim, em que lugares?
- 09) Fale-me um pouco sobre os nomes das salas de aula da sua escola. Eles são importantes? Se sim, por quê?
- 10) Você já visitou o Museu *Ilê Ohun Lailai* (Casas das Coisas Antigas)? Se sim, pode me dizer alguns nomes dos objetos do Museu e o que esses nomes significam?
- 11) Qual a importância desse museu? É bom ter um museu bem pertinho da sua escola? Por quê?
- 12) Você conhece plantas com nomes africanos? Se sim, como você aprendeu esses nomes?
- 13) Fora da escola, onde você percebe a presença de palavras africanas?
- 14) Você gostaria de aprender a falar uma língua africana? Qual? Por quê?
- 15) Você já viu alguém falando uma língua africana? E cantando? Fale-me um pouco sobre isso
- 16) Você se identifica com algum herói ou heroína dos mitos afro-brasileiros ou da História do Brasil? Se sim, qual e por quê?
- 17) Você se lembra dos mitos afro-brasileiros? Pode me contar um deles?

APÊNDICE 03 – Extrato da entrevista aos estudantes

1 NA SUA ESCOLA, VOCÊ APRENDEU PALAVRAS AFRICANAS? SE SIM, DIGA-ME QUAIS PALAVRAS VOCÊ APRENDEU. O QUE ELAS SIGNIFICAM?

1.1 Resposta de E1

E1: – Tem umas que é *adupé*. Outras que é... a resposta, aí fala, *adupé ô*. Outras que... pera aí, deixe lembrar... Outras tem... *Agô ya*, aí, a resposta é... [suspira]. *Agô ya, ya agô*, sei lá. Aí, tem outras, tem várias, mas eu só lembro de algumas.

1.2 Resposta de E2

E2: – *Agô, agô ya, ya agô, kuawro*. É... deixe ver mais...

P: – Você vai me dizendo o que elas significam?

E2: – É... é porque eu entrei esse ano, aí, a professora começou a me ensinar agora.

P: – Não, fique tranquila. Você só vai dizendo o que você for lembrando.

E2: – *Agô* é “com licença”. Aí, quando você fala *agô ya*, é “licença concedida”.

P: – Certo. O que mais?

E2: – *Kuawro*, se não me engano, é “bom dia”. E *ya agô* é... “obrigado”. Não. Me esqueci o resto.

1.3 Resposta de E3

E3: – Tem uma que tem assim o nome *iwo tobi*, que fala “você é importante”. E tem outra que fala *kuawro. Kuawro*. Aí, todo mundo fala *kuawro ô*. E tem a outra, que fala *kú esén!* Aí, todo mundo fala *kú esén ô!* Aí, todo mundo entra. Aí, vai entrando e vai sentando.

1.4 Resposta de E4

E4: – Eu só aprendi duas, que é *kú esén*. Não. Aprendi... acho que foi quatro. *Kú esén, kuawro, kuawro ô*. Foi três. Não. E *agô ya*.

1.5 Resposta de E5

E5: – As que eu me lembro agora é *kuawro* e *kú agô*. É, só me lembro dessas duas. O resto, esqueci.

P: – Hum. Aí são as saudações, né?

E5: – Hum-rum.

P: – Você sabe o que elas significam?

E5: – Sim. Significa... *Kuawro* significa “bom dia”. *Kú agô* significa “licença”.

1.6 Resposta de E6

E6: – Lembro. *Kuawro*, que é “bom dia”.

P: – Sim. O que mais?

E6: – E *kuawro ô*, que responde: “bom dia para você também”.

P: – Que lindo!

E6: – Deixe eu ver... Eu não me lembro mais.

1.7 Resposta de E7

E7: – *Kú esén* é “boa tarde”. *Agô* é “licença”. *Agô yá* é “licença concedida”. [...] Só lembro disso.

P: – É? Essas são as saudações. Como é que você usa essas palavras?

E7: – Assim, quando eu entro na sala, aí, eu pergunto... aí, eu falo *agô*, para entrar. Aí, respondem *agô yá*, que tão deixando eu entrar.

P: – Isso. Você lembra de mais alguma?

E7: – *Kú esén*, respondem *kú esén ô*. É... deixando... é... falando, respondendo “boa tarde” do mesmo jeito.

1.8 Resposta de E8

E8: – *Mo fe koe* é “eu quero ler”. *Kú esén*, que é “boa tarde”. *Kú esén ô* é... é “licença”. Não! É *agô* é “com licença”, *agô yá* é licença concedida. Deixe eu ver outra... *Iwo tobi*, “você é importante”. Ô. Não me lembro mais não [risos].

1.9 Resposta de E9

E9: – Acho que eu me lembro de uma, que é *adupé*, parece que é “obrigado”. *Kú esén* parece “boa tarde”. *Agô*, “licença”.

1.10 Resposta de E10

E10: – *Kú esén* quer dizer... acho que é “boa tarde”. Mas também tem *kú esén*, *kú esén ô*, *agô*, *agô yá*. E outras aí que eu me esqueço também.

1.11 Resposta de E11

E11: – Tem *agô*, *agô yá*, *adupé*, *adupé ô*.

1.12 Resposta de E12

E12: – *Agô*.

P: – Isso. Aí a pessoa responde...

E12: – *Agô yá*.

P: – Tá. E quais são as outras que você falou aí?

E12: – *Kú esén*. Aí fala *Kú esén ô*.

P: – Tá. Que quer dizer o quê?

E12: – É... “boa tarde”.

P: – Sim. Lembra de mais algumas?

E12: – Lembro não.

2 VOCÊ ACHA IMPORTANTE APRENDER ESSAS PALAVRAS NA ESCOLA? POR QUÊ?

2.1 Resposta de E5

E5: – Acho.

P: – Ah, certo. Por quê?

E5: – Porque, assim, a gente pode aprender a... Porque aquelas pessoas, ela dá... brinca com a gente, dá felicidade. E a gente chegar, não gostar dessa pessoa que é tão feliz com a gente, brinca, dá carinho, amor.

P: – Hã... Qual pessoa você está falando? De que pessoa?

E5: – Assim... Tem umas pessoas também que a gente brinca, gosta. Só que ela acha que a gente não gosta dela.

P: – Hã... São pessoas de outra religião? É isso?

E5: – Hum-rum. Os meninos diz também, daqui da escola, “Ah, eu não vou ficar com essa menina não, porque ela mora aqui no *terreiro*”.

P: – Ah, e tem isso é?

E5: – É que uma menina, X¹¹⁰, ela estuda aqui na escola, eu sempre brinquei com ela, normal, nunca tive essa coisa assim.

P: – Aí, você acha importante, então, aprender essas palavras, para poder brincar melhor com X?

E5 acena positivamente com a cabeça e responde: – Hum-rum.

¹¹⁰ O nome dessa menina foi ocultado tanto na transcrição quanto no vídeo da entrevista, a fim de preservar a sua identidade. No caso do vídeo, usou-se o mesmo recurso que a TV utiliza para esconder palavras ou expressões inconvenientes, colocando um som sobre o dito que se pretende ocultar.

3 COMO VOCÊ APRENDEU ESSAS PALAVRAS? SÃO DIFÍCEIS OU FÁCEIS DE APRENDER?

3.1 Resposta de E1

P: – Como é que foi? Me conta aí.

E1: – Um pouco difícil. Porque eu não sou boa de gravar isso não. Só vou falar, assim, na hora. Eu lembro falando, mas, assim, na memória, não consigo não.

P: – Não, né.

3.2 Resposta de E2

E2: – Não. Não acho difícil não.

3.3 Resposta de E3

E3: – Eu vou aprendendo, eu fui falando assim, mas demorou para aprender um pouco.

3.4 Resposta de E4

E4: – Eu acho fácil. É só... que é assim: a professora passa muito dever com esses negócios, com essas coisas de origem africana. Aí, a gente pega, ali na frente mesmo, não sei se vocês repararam, tem duas tabelas, uma em cima e outra embaixo, e tem aquelas palavrinhas lá em cima. Na sala, tem uma tabela de um lado e outra de outro do quadro. Aí, a gente pega e vai pescando pela... por esses lugares [risos].

3.5 Resposta de E5

E5: – É fácil. Para quem já sabe como é que é, já é fácil. A gente aprende logo.

3.6 Resposta de E9

E9: – Fáceis.

4 COMO VOCÊ SE SENTE APRENDENDO ESSAS PALAVRAS?

4.1 Resposta de E2

E2: – Assim... eu sou daqui do Brasil, mas quando a diretora chega na sala falando assim, eu me sinto como se eu fosse da *África*.

P: – É?

P: – Você gosta disso? Gosta?

E2 acena positivamente com a cabeça.

4.2 Resposta de E3

E3: – Eu me sinto como qualquer outra pessoa que sabe falar assim, falar essas coisas, normal.

4.3 Resposta de E4

E4: – Eu me sinto alegre. Tem vezes que eu chego lá em casa, aí, eu falo... aí, eu falo com mainha essas palavras. Mainha pega e olha para a minha cara, fala “Filha¹¹¹, o que é isso?”. Aí, eu pego e falo: Ôxe, mainha, é... é as palavras... é...de *yorubá*.

4.4 Resposta de E5

E5: – Importante. Aí, a gente já sabe. Assim que a gente chegar e entrar numa sala, aí, a gente já fala *agô*. Aí, eles, os alunos, respondem *agô yá*.

4.5 Resposta de E9

E9: – Muito bem. Muito bem, que a gente aprende palavras novas.

5 JÁ VIU PALAVRAS AFRICANAS EM LIVROS? QUAIS LIVROS?

5.1 Resposta de E2

E2: – Eu já vi no livro da *Conquén*, que tem aí na biblioteca, e em outros livros.

¹¹¹ A mãe chama o nome da filha, ocultado tanto na transcrição quanto no vídeo.

5.2 Resposta de E4

E4: – Não. Eu ainda não tive a oportunidade, assim, de ler.

P: – Hum...

E4: – Mas eu só vejo, assim, pelas tabelas mesmo.

5.3 Resposta de E5

E5: – Já.

P: – Você lembra de algumas outras palavras?

E5: – Não, porque faz tempo que eu não pego mais livros na biblioteca.

P: – Você não tá pegando mais não?

E5: – É porque, na sala mesmo, tem uma biblioteca que a gente leva livro, pega. Aí, a gente mesmo, cada um tem a sua caderneta, para anotar o livro que pega.

5.4 Resposta de E6

E6: – Livro? É o livro africano, é *A transformação da conquén*.

5.5 Resposta de E7

E7: – Eu não lembro de livro não. Já tem tempo já.

P: – Mas quais são as palavras africanas que você já viu em livros?

E7: – Foi... acho que foi *alabá*, um negócio assim.

P: – *Alabá*? Você sabe o que significa *alabá*?

E7 faz sinal negativo com a cabeça.

P: – Não?

E7: – Já vi *acarajé*, *acaçá*.

P: – *Acarajé*, *acaçá*...

E7: – *Feijão fradinho*.

P: – Hum...

E7: – *Arroz branco, arroz*.

5.6 Resposta de E9

E9: – *A transformação da conquén*.

5.7 Resposta de E10

E10: – Não, mas também passa na TV algumas.

5.8 Resposta de E12

E12: – Não, só no Professor *Doudou* mesmo.

6 VOCÊ CONHECE OS AUTORES DESSES LIVROS? QUEM SÃO?

6.1 Resposta de E2

E2: – A inventora, a escritora que escreveu o livro da *conquén*, ela tava aqui.

P: – É? Como é o nome dela? Você lembra? Não?

E2 faz gesto com a cabeça, respondendo negativamente.

6.2 Resposta de E5

E5: – Vanda Machado.

P: – É?

E5: – A gente foi um dia, já conhece ela.

P: – Hum...

E5: – Ela já contou. Ela chamou os meninos, os meninos pequenininhos do grupo cinco, contou a história com ela, lá no *barracão*, no dia que a gente apresentou o encerramento do mito. A gente apresentou. Aí, ela contou a história da *conquén*.

6.3 Resposta de E6

E6: – Já. Vanda Machado.

P: – Ah, certo. E você lembra de algumas palavras africanas nesses livros?

E6: – Não.

P: – Não? Mas você sabe que tem lá, né?

E6: – Tem.

P: – Ah, certo.

6.4 Resposta de E9

E9: – Parece que é Vanda Machado.

6.5 Resposta de E12

E12: – Conheço. É. *A galinha d'angola*.

P: – É? E de quem é esse livro?

E12: – De... foi da escola mesmo.

7 VOCÊ ACHA QUE ESSAS SAUDAÇÕES SÃO IMPORTANTES? POR QUÊ?

7.1 Resposta de E2

E2: – Quando a pessoa falar assim comigo, eu não vou saber só falar como eu falo aqui no Brasil. Vou saber falar de... a outra língua.

7.2 Resposta de E3

E3: – No *terreiro*, elas são importantes, para todo mundo aqui, que vive aqui também.

P: – É? Por quê?

E3: – Porque fala coisa assim de um jeito diferente de falar. Ficam falando. Até dou risada demais. Ficam falando normal.

P: – Você acha engraçado, é?

E3: – Eu acho.

[risos]

7.3 Resposta de E4

E4: – São muito.

P: – São? Por quê?

E4: – Porque, assim, as pessoas são muito acostumadas com a nossa língua: “olá”, “com licença”, não sei o quê. E, assim, uma novida..., um negócio novo é... incentiva muito as pessoas a coisar, a ser mais educada.

7.4 Resposta de E6

E6: – É.

P: – Por quê?

E6: – Por que é melhor pra gente.

P: – Mas por quê?

[risos]

E6: – Pra gente se dar bem com o nosso próximo.

P: – Ah, certo. Cê tem algum exemplo pra dar, assim, de alguém que você passou a tratar melhor, porque sabe fazer saudações? Você se aproximou mais de alguém com essas saudações?

E6 faz gesto positivo com a cabeça.

P: – É? Com quem?

E6: – Com meus irmãos.

P: – É? Você ensinou essas saudações para seus irmãos em casa?

E6: – Ensinei.

P: – Ah, tá. E... me diz uma coisa: eles aprenderam facinho?

E6: – Aprenderam.

P: – Foi?

E6: – Mais ou menos, mas aprenderam.

7.5 Resposta de E7

E7: – Porque, às vezes, tem turistas que falam essas línguas. Aí, é... eu já sei algumas palavras pra conversar.

7.6 Resposta de E12

E12: – São.

P: – É? Por quê?

E12: – Porque ensina bem pras crianças, ensina pros adultos, pras mães, que podem aprender também.

8 VOCÊ USA ESSAS SAUDAÇÕES FORA DA ESCOLA? SE SIM, EM QUE LUGARES?

8.1 Resposta de E3

P: – Como é que foi?

E3: – Falo assim pra minha mãe: *Iwo tobi!* Aí, ela disse: “O que é isso, menino?”. Aí, eu falei: Você é muito importante pra mim.

[risos]

8.2 Resposta de E7

E7: – Já.

P: – Já? Onde?

E7: – Aqui pelo *terreiro*.

P: Aqui no *terreiro*? Ah, como é que foi? Você pode contar?

E7: – Assim, quando tem gente, eu tô entrando, aqui mesmo. Quando eu tô entrando, aí tem as pessoas, aí eu falo.

8.3 Resposta de E10

E10: – Às vezes, eu uso. Às vezes.

P: – Quais são?

E10: – Eu me esqueço também. Quando eu chego em casa, minha mãe pergunta *que* eu aprendi alguma língua africana. Aí, eu falo: Aprendi um pouco.

9 FALE-ME UM POUCO SOBRE OS NOMES DAS SALAS DE AULA DA SUA ESCOLA. ELES SÃO IMPORTANTES? SE SIM, POR QUÊ?

9.1 Resposta de E2

E2: – Tem a sala de *Xangô*, se não me engano. A minha sala é a de *Mãe Stella*. A sala de *Mãe Aninha* e... É. As que eu me lembro é essa.

9.2 Resposta de E4

E4: – A minha mesmo só... é... só tá Professora... Ô! Professora o quê! É *Mãe Stella*!

P: – Ah.

E4: – As outras, eu não reparei não.

9.3 Resposta de E5

E5: – Se eu não me lembro bem, é o nome de uma moça que mora aqui no *terreiro*.

P: – É?

E5: – Ou é *Mãe Stella*. É que eu não me lembro muito.

9.4 Resposta de E8

E8: – O meu tem *Mãe Stella de Oxóssi*. No 3º ano, é *Mãe Aninha*. Acho que do 1º ano ou do 2º, da Pró Dara, é Professora Marinalva Cerqueira. [...] Também fala muito de *Mãe Stella*, que ela é imortal da Academia de Letras.

10 VOCÊ JÁ VISITOU O MUSEU *ILÊ OHUN LAILAI* (CASA DAS COISAS ANTIGAS)? SE SIM, PODE ME DIZER ALGUNS NOMES DOS OBJETOS DO MUSEU E O QUE ESSES NOMES SIGNIFICAM?

10.1 Resposta de E1

E1: – Já.

P: – Já?

P: – Você foi com seus professores? Ou com algum professor? Ou foi sozinha?

E1: – Não. Fui com o professor do Mais Educação e com a professora da sala de aula. [...] Porque várias pessoas *vai* lá visitar. Aí fala, comenta muitas coisas boas que aconteceu lá dentro.

P: – E você acha que a pessoa sai de lá aprendendo o quê, por exemplo?

E1: – As línguas, o *yorubá*, os nomes dos bonequinhos, várias coisas.

10.2 Resposta de E2

E2: – Ah, eu achei legal, porque, quando a gente tava lá, tinha muitas coisas antigas. Tinha *cadeira de Mãe Aninha*, *cadeira de Mãe Stella*. Tinha várias coisas assim, de antigamente.

P: – Sim.

E2: – Achei legal.

P: – É? Tem alguma coisa que lhe chamou assim mais atenção, objetos ou nomes de objetos?

E2: – O que me chamou atenção foi os desenhos que tinha lá, de barro, lá no museu.

P: – É?

E2 acena positivamente com a cabeça.

P: – Você lembra de algum nome que você viu lá?

E2 acena negativamente com a cabeça e responde: – Não.

P: – Não, né.

E2: – Assim, eu acho importante porque é... é... quando a gente vai, a gente aprende como a gente aprende daqui. Desde quando eu fui no museu, eu aprendi mais sobre eles. Muito interessante lá, o museu.

10.3 Resposta de E3

E3: – Já.

P: – Já? Você poderia me contar, um pouquinho, como é que foi a sua visita ao museu?

E3: – Foi boa. Tinha um bocado de coisa lá, que tinha... tinha até um... um negócio de *espada* assim, que ficava lá no chão, num quadro assim. Tinha uma boneca impindurada. Tinha um bocado de coisa que falava lá sobre... sobre coisa de *yorubá*, falando assim. Falava um bocado de coisa.

P: – Mas você lembra de alguma coisa assim... de palavras ou dos nomes de objetos?

E3 acena negativamente com a cabeça e responde: – Não.

P: – Não?

P: – Você acha que esse museu é importante?

E3: – Eu acho.

P: – Por quê?

E3: – Porque todo mundo vai lá ver, visita. Tira férias também, tem gente que chega de outro lugar para ir lá ver. Só para ir lá ver, viu! Tem gente de São Paulo que vai ver. Aí, fica lá, olhando as coisas.

10.4 Resposta de E4

E4: – Ah, muitas coisas. Uma *cadeira*, lá, enorme, que eu não entendi direito. É... o rosto de algumas... de algumas pessoas antigas. E outras que eu não consigo lembrar direito.

10.5 Resposta de E5

E5: – Já.

P: – Já?

E5: – Tinha aqueles *fogão*... é... grande, que tinha a boca grande. Tem um bocado de ossos de animal.

P: – Você se lembra de alguns objetos, algumas palavras de lá do museu?

E5: – Não, porque faz muito tempo. Eu era... acho que eu era do 1º ano, era da pró Cláudia, quando eu fui mais ela.

10.6 Resposta de E7

E7: – O que significa, eu não lembro.

P: – Sim.

E7: – Eu lembro de *atabaque*, *agogô*, *espada*, a *espada de Yansã*.

[...]

E7: – Porque... pra conhecer quem foram os nossos... assim...

P: – Pode ficar tranquilo. Pode responder tranquilo.

E7: – Coisas dos meus avós, ainda tem aí.

10.7 Resposta de E8

E8: – Já. A professora de Dança levou toda a turma do 5º ano. Eu vi. Eu vi as *espadas*, um bocado de coisa lá.

P: – Você lembra de alguma coisa que você viu?

E8: – É... tinha uns negócios que... você lembra... [E8 pergunta a um colega que estava perto] que, quando eu acertava a palavra... que ela fez um negócio de *Oxum* e *Yemanjá*, quem acertava que *roupas* elas vestiam, isso e aquilo. Aí, tinha as *espadas*, tinha os negócios que elas usavam, as *roupas*.

E8: – Eu acho que pessoas que vêm aqui de... esqueci o nome... turistas, quando vêm aqui, eu acho que eles acham legal ver a cultura da escola, do *terreiro*.

10.8 Resposta de E9

E9: – Já. Vi um papel assim, mas só escrevia com pedra. Era feito de *couro de bicho*. [...] São *machados*, *espadas*, *roupas* delas. [...] Os turistas e os alunos visitam. Faz muito parte daqui.

10.9 Resposta de E10

E10: – Ele é importante pra todos que moram aqui no *terreiro*.

P: – É? Por quê?

E10: – Porque eles gostam de ver as coisa... porque eles gostam de ver as coisas que já eram do passado.

10.10 Resposta de E12

E12: – Já. Que tem uma estauta.

P: – Sim. E o que você viu de interessante lá?

E12: – A estauta. É... o papel com o nome escrito dos...

P: – Dos objetos?

E12: – É. Também da *galinha d'angola*.

11 QUAL A IMPORTÂNCIA DESSE MUSEU? É BOM TER UM MUSEU BEM PERTINHO DA SUA ESCOLA? POR QUÊ?

11.1 Resposta de E5

E5: – Ah, a gente, assim, pode aprender mais coisas com ele. Vendo as obras de arte também.

11.2 Resposta de E8

E8: – Eu acho que é mais perto de casa né. Porque, não sei se tem museu aqui em Salvador, mas eu acho legal ver os negócios, assim, coisas antigas.

P: – Você lembra de algumas palavras de origem africana lá dentro do museu?

E8 faz gesto negativo com a cabeça.

P: – Mas tem muitas, né?

E8 faz gesto positivo com a cabeça e diz: – Dá pra perder a conta. Tem uma lista assim [faz gesto com as mãos, sinalizando a grande extensão dessa lista].

12 VOCÊ CONHECE PLANTAS COM NOMES AFRICANOS? SE SIM, COMO VOCÊ APRENDEU ESSES NOMES?

12.1 Resposta de E5

E5: – Tem uma também que é *cajazeira*, que é do mito da *conquén*, que aqui na escola não tem.

[...]

E5: – Tem muitas plantas que, no mito de *Ossaim*, que eles usaram como fazer roupa, remédio.

P: – Hum... Você lembra do nome dessa planta?

E5: Não muito, porque já faz muito tempo.

12.2 Resposta de E7

E7: – *Abebé Oxum, oboró ayabá, nativo, eu acho, ewê inan, espada de Ogum, espada de Yansã, deixa eu ver..., água de elevante, cana de macaco, também tem... Só.*

12.3 Resposta de E8

E8: – [...] *Yansã, Ogum e Orunmilá, ele também fala muito de plantas: chá de camomila, pata de vaca... é... tem muitas folhas, véi!*

P: – Foi no mito de *Ossaim*, não foi?

E8: – Foi também. Isso foi no 4º ano.

13 FORA DA ESCOLA, ONDE VOCÊ PERCEBE A PRESENÇA DAS PALAVRAS AFRICANAS?

13.1 Resposta de E3

E3: – No Mercado Modelo. Ali do lado do *Mercado Modelo* tem.

P: – É? Cê lembra de alguns nomes?

E3: – Não que não faz muito... não, já faz... já faz muito tempo que eu vou lá. Tô precisando de ir lá de novo, agora.

[risos]

13.2 Resposta de E10

E10: – [] o Professor Doudou. O professor Doudou que manda... que ele dá aula de Percussão.

14 VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER A FALAR UMA LÍNGUA AFRICANA? QUAL? POR QUÊ?

14.1 Resposta de E1

E1: – Várias línguas que os povos fala. Que tem mesmo os turistas que vêm, falam uma língua, outro fala outra. Aí, eu gostaria de aprender. [...] Tem uns africanos que vêm aqui. Tem uns que não é.

P: – Você já ouviu, assim, alguma coisa interessante que lhe chamou atenção, em relação à língua deles?

E1: – Já. Que eles falam, além de ser engraçado, eles falam muito direito. Eu acho tudo lindo! Eu acho bonito. É muito difícil falar a língua deles, porque eles falam tipo um negócio embolado. Eu não entendo nada, mas é massa!

14.2 Resposta de E2

E2: – Ah, eu queria aprender a falar, se eu pudesse, né, eu queria aprender a falar todas as línguas da África.

P: – Todas?!

E2 acena positivamente com a cabeça.

14.3 Resposta de E3

E3: – Gostaria.

P: – Qual?

E3: – As que a professora fala, que eu não consigo entender. Tem professor, que é africano, daqui. Aí, ele fala, e eu não consigo entender. Eu queria saber como é.

P: – Como é o nome do professor africano?

E3: – *Doudou*.

P: – *Doudou*? Mas você já conseguiu aprender alguma coisa que ele falou?

E3 acenou positivamente com a cabeça e completou: – Ele canta uma música lá. Aí, eu me lembro da primeira parte, que ele fala “*Kunan Amina*”¹¹² [cantando]. Aí, fica falando lá.

P: – Ah, certo.

E3: – É o nome de uma pessoa, eu acho, que ele fala.

14.4 Resposta de E4

E4: – Assim... é divertido. A gente fica... a gente gosta de ficar falando algumas coisas que as outras não entendem.

P: – Ah... [risos].

E4: – A gente fica conversando assim, tem algumas que não fala inglês. Aí, eu, como eu já estudei, assim, inglês, eu me lembro de algumas palavrinhas. Aí, eu fico falando. Aí, elas não entendem nada.

P: – Ah, então você acha bom falar uma língua estrangeira por causa disso, né?

E4 acena positivamente com a cabeça.

14.5 Resposta de E8

E8: – Queria.

P: – Qual?

E8: – É... é... de toda a África, né. (...) Por exemplo, da *Nigéria*, do *Senegal*, da *África do Sul*.

15 VOCÊ JÁ VIU ALGUÉM FALANDO UMA LÍNGUA AFRICANA? E CANTANDO?
FALE-ME UM POUCO SOBRE ISSO.

15.1 Resposta de E2

E2: – É... eu vi o Professor *Doudou*.

P: – Professor *Doudou*?

¹¹² Amina é um nome feminino, comum no Oeste da África, que significa “honesta, confiável”.

E2 acena positivamente com a cabeça.

P: – Você me diz, me conta um pouquinho como é o Professor *Doudou* cantando?

E2: – Ah, legal! Ele canta bonito. É... ele até ensina, quando ele pode, ele ensina assim pra gente cantar.

15.2 Resposta de E3

E3 acenou positivamente com a cabeça.

P: – Você viu o Professor *Doudou* cantando. E falando também? Já?

E3: – Ele cantou pra gente.

15.3 Resposta de E4

P: – Quem foram as pessoas?

E4: – Como o Professor *Doudou* mesmo, que ele é de lá da *África*. Aí, ele fala algumas coisas assim erradas. Aí, ele pede pra gente ajudar ele a falar a nossa língua direito.

15.4 Resposta de E5

E5: – Não. Pelo que eu me lembre, não.

P: – Não tem nenhum professor que cante aqui?

E5: – O Professor Elson, que ele... ele ensina, ele ensina a tocar instrumentos e canta. Ele, às vezes, bota uma música pra gente cantar também, que a gente aprende. A gente já apresentou já uma música do *Mito da transformação da conquén*, que é a música onde tem uma parte que é só das palavras mágicas, que ela aprendeu, que é uma música que a gente apresentou neste ano.

P: – É? Cê lembra de um pedacinho dessa música?

E5: – Lembro.

P: – Você poderia cantar pr'eu ouvir?

E5, então, canta a música completa: – “Todos os bichos se entendiam na floresta, mas a *conquén* não sabia conversar. O dia inteiro, não fazia outra coisa, só ficava reclamando ‘tô fraco, tô fraco’. Ela foi ver o *Oluow*, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. Ela foi ver o *Oluow*, para entender. Ela queria resolver seu jeito horrível de viver. O *Oluow*, ele falou ‘Preste atenção! Se não mudar, não vai haver transformação. Você vai ver como tudo vai mudar. Palavras mágicas eu vou te ensinar: *Ku awró, pra* dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô! Ku awró, pra* dar bom dia; com *agô*, peça licença; não se esqueça do obrigado, *adupé ô!* Todos ficaram surpresos com a mudança. Até *Oxalá* lhe deu bolinhas brancas. E a *conquén*, com o poder dessas palavras, conseguiu o que queria: viver melhor”.

P: – Lindo, ó! Parabéns! Linda a música!

15.5 Resposta de E7

E7: – *Só Doudou.*

P: – *Doudou*, não é? Você aprendeu o quê com *Doudou*?

E7: – Percussão.

P: Percussão? Além disso, ele ensina mais alguma coisa a respeito de línguas africanas?

E7: – Ensina.

15.6 Resposta de E8

E8: – O Professor *Doudou*, que ele é o professor de Música, ele tava dizendo lá, mas eu não lembro muito não. Esqueci, véi!

15.7 Resposta de E10

E10: – *Só vi Doudou.*

15.8 Resposta de E11

E11: – *Só Doudou. Só.*

15.9 Resposta de E12

E12: – Só o Professor *Doudou*.

16 VOCÊ SE IDENTIFICA COM ALGUM HERÓI OU HEROÍNA DOS MITOS AFRO-BRASILEIROS OU DA HISTÓRIA DO BRASIL? SE SIM, QUAL E POR QUÊ?

16.1 A resposta de E5

E5: – Eu queria ser o *Oluow* , porque ele ajudou muitas pessoas. Ele ajuda muito, agrada as pessoas, igual à *conquén*. Ela, antes, era triste, não pegava amizade com ninguém e, agora, no final, ela se tornou uma boa pessoa.

16.2 A resposta de E6

E6: – *Mãe Stella*.

P: – *Mãe Stella*. Por quê?

E6: – Porque ela é a coisa daqui do *terreiro*. Aí, eu acho legal.

P: – Ah... Então você acha que Mãe Stella é uma heroína, assim, porque ela comanda esse terreiro. Não é isso?

E6: – É.

P: – Você sabe falar um pouquinho sobre ela? Poderia me falar um pouquinho?

E6 ri.

P: – Pode falar, ó... não interessa... fale da sua maneira. Pode ficar tranquila. Diga aí, o que é que você conhece de *Mãe Stella*?

E6: – O que eu conheço dela?

P: – Para ela ser uma heroína assim.

E6: – Porque também todo mundo gosta dela aqui. Todo mundo gosta dela, que ela é a rainha daqui, que ela passa na televisão, é...

P: – Sim.

E6: – Aí, eu vejo ela na televisão. Aí, eu vejo as coisas que ela fala. E eu também gosto dela.

P: – É. Eu também gosto. Ela faz alguma coisa bonita que você admire?

E6: – Faz, porque ela tem a religião dela, e eu tenho a minha, mas eu não posso desfazer da dela, mas ela faz muitas coisas legais.

P: – Isso é muito importante, isso é muito lindo o que você está dizendo.

16.3 A resposta de E8

E8: – *Zumbi dos Palmares*.

P: – *Zumbi*. Por quê?

E8: – Porque ele lutou contra a escravidão.

P: – Certo. E você acha ele um herói? Você tem uma grande admiração por ele?

E8: – Eu acho, que ele derrotou os portugueses, mas teve um dia que, quando chegou em 40 anos, ele foi morto, degolado. Quem deu esse nome a ele foi um padre católico.

16.4 A resposta de E9

E9: – O *Oluow* .

P: – É?

E9: – O *Oluow* .

P: – Por quê?

E9: – Porque ele dá conselho. Ele dá conselho pá *conquén*. A *conquén* só vivia dizendo “Tô fraco! Tô fraco!”. Ela foi pedir uma ajuda ao *Oluow* . Aí, o *Oluow* disse a ela pá se comportar, falar com todo mundo, usar as palavras mágicas.

17 VOCÊ SE LEMBRA DOS MITOS AFRO-BRASILEIROS? PODE ME CONTAR UM DELES?

17.1 Resposta de E5

E5: – *Oxum*. Ela gostava muito de joias. Ficava embelezada toda... linda com as *joias* dela. Aí, um dia, apareceu dois homens e roubaram as *joias* dela. Ela, um dia, achou esses homens que roubaram. Então, ela fez uma bacia cheia de *acarajé* e *abará*, levou. Aí, encontrou eles. Aí, perguntou se eles estavam com fome e deu. E, nisso, ela botou um remedinho. Aí, eles acabaram dormindo. Aí, ela recuperou as *joias* dela tudo de novo.

P: – Olha!

E5: – Ela era muito feliz. Acordava, tomava banho, se embelezava toda.

P: – Ah!

17.2 Resposta de E7

E7: – A *conquén*. A *conquén*, ela não conversava com ninguém. Aí, ela passava na rua, os outros animais falava com ela, mas ela era a única que não sabia falar. Ela só falava, o dia inteiro, “Tô fraco!”. Só gritava isso. Aí, um animal falou, um animal falou com ela, que ela... pra ela ir visitar o *Oluow*, um senhor que dá conselhos. Aí, ensinou. Aí, falou, conversou com ela, a ter mais... a conversar com as pessoas, a falar. Aí, aí, sempre... aí, ela passava e não continuou falando com ninguém. Aí, os animais não falavam mais com ela. Aí, ela foi de novo, falou com ele. Aí, ela começou a falar com eles. Aí, eles começaram a falar com ela também.

17.3 Resposta de E8

E8: – E o mito também da *conquén*. [...] Vou falar sobre ela, que ela mudou o jeito de ser, que ela não falava com ninguém, não dava um “oi”. Aí, ela só ficava falando “Tô fraco! Tô fraco!”. Aí, teve um dia que ela foi num conselheiro e pediu ajuda. Aí, ele ensinou essas palavras mágicas que eu disse.

APÊNDICE 04 – Questões da entrevista aos professores

- 01) Vocês poderiam falar um pouco sobre a presença de palavras de origem africana nas aulas de música, desenvolvidas por vocês, e sobre a receptividade das crianças?
- 02) Vocês percebem outras palavras de origem africana que não sejam as das línguas yorubá e wolof nas letras das músicas que vocês ensinam às crianças?
- 03) Quando vocês ensinam essas músicas para as crianças, elas sabem também dos significados do que estão cantando? Vocês mostram para elas os significados?
- 04) O que vocês percebem da receptividade dessas crianças no “final das contas”?
- 05) Como vocês pretendem dar continuidade a essas vivências com palavras de origem africana por meio da música?
- 06) Quando vocês vão fazer o planejamento na escola e registrar o conteúdo de aula, em relação a esses textos [orais, em wolof] que são trabalhados, como eles são registrados?

APÊNDICE 05 – Entrevista aos professores Doudou e Elson

01) Vocês poderiam falar um pouco sobre a presença de palavras de origem africana nas aulas de Música, desenvolvidas por vocês, e sobre a receptividade das crianças?

Prof. Elson: – As crianças são mais receptivas aqui, por conta desses mitos que são trabalhados aqui. A gente sempre procura pegar esses mitos e dizer assim... Pego na reunião, vejo qual é o mito e digo assim: Doudou, vamos sentar aqui, vamos ver o que é que podemos fazer com relação ao mito. Qual foi o mito? Foi o “Mito da Conquén”, “das palavras mágicas”. Então, eu penso assim, os alunos já estão aprendendo um pouco de Yorubá pelo próprio mito. Aí, a gente teve o projeto esse ano, que a gente não seguiu assim, mas a gente quer continuar seguindo, que é os alunos aprender um pouquinho das coisas em Wolof também.

Prof. Doudou: – É minha língua.

Prof. Elson: – Porque, para ter proximidade com Doudou também, é importante os alunos conhecerem a história do Senegal também. Aí, a gente retomou isso um pouco. Tanto que tem as palavras em Yorubá que eles aprendem: *kualé; kualé ô; agô; agô yá;*... Mas também tem a contagem da percussão, que eles fazem: *been; ñaar; ñett; ñeent!* E os meninos sabem falar melhor que eu. Tem horas que eu... (risos)... eu “faço a ponte” e digo assim: Pôxa, Doudou, tá difícil! Aí eu vejo a criança falando com uma facilidade assim, ó! (gesto de mãos abertas) Saindo assim, ó! (gesto de mãos abertas) Pôxa, até hoje, eu não consigo falar. E a criança tá falando. E tem também o toque do tambor, porque o toque do tambor não é um toque, é uma palavra.

Prof. Doudou: – É uma palavra.

P. – É uma fala. Isso.

Prof. Doudou: – É uma mensagem. Uma palavra.

Prof. Elson: – Então, Doudou, sempre, em alguns toques, assim, quando ele tem mais tempo, ele conta a história do toque. Por exemplo, às vezes, é só *ta-ga-da-ga-dá*, mas, às vezes, tem um *tam-cum*. Tem um... Como é o nome daquele de, aquele que fazia... (começa a cantar em wolof)?

Prof. Doudou canta uma música em wolof.

Prof. Elson: – Isso que ele está falando é ouvido no instrumento. Os alunos tocam.

P. – Hum...

Prof. Elson: – Aí, ele fala: ... (Prof. Elson canta trecho em wolof). Daqui a pouco, eles vêm assim: “Pôxa, a gente está fazendo isso daqui que tá aqui”. Entendeu? O tambor também é uma comunicação.

Prof. Doudou: – Na África, nós não usamos tambor só para tocar, para divertir, tocar, tocar, tocar...

P. – Para trocar mensagens também, né?

Prof. Doudou: – É. É uma palavra de tambor presente em África. Como, antigamente, não teve telefone, não teve televisão, não teve jornal... só ouve. Tambor toca, cada um africano sabe o que significa esse toque. Se estamos chamando gente para fazer reunião, por exemplo, tem um toque, um sobrenome de uma pessoa. Por que tem contador de história, contador de história, um *griô*? Um *griô*, por que aprende a falar... como é o nome que se fala... aprender a falar mensagem, aprender a contar história, aprender sobrenome? Porque cada toque de tambor é um sobrenome de uma pessoa. E eu, se quero minha família na minha frente, por minha família estar longe, eu pego o meu tambor, e o vento pega esse toque e leva. Tá lá na África, e eu estou tocando aqui. E a orelha dele está tremeeeeeendo. Tem gente, às vezes, que sente: ah! (faz gesto de susto, surpresa) Uh! “Estava falando de meu nome!” Isso existe ou não existe? Tem gente que sente. Sente uma coisa... um reflexo...

P. – Um arrepio?

Prof. Doudou: – A-há! Sente que: “Ô, você estava falando de mim!” Porque um toque de tambor, um toque de tambor é um toque...

P. – Mágico.

Prof. Doudou: – Mágico! Obrigado pela palavra que você falou. É um toque mágico.

Prof. Doudou: – Aqui, nesta escola, eu tô trabalhando com ele, nós dois, e ninguém se mete. Porque um trabalho sério é um trabalho sério. Quando começamos a trabalhar, nós queremos que cada um aprenda o que estamos fazendo, porque é a nossa vida. Quem trabalha está bem, porque cada um que está trabalhando quer ganhar. Não ganha só para ele, para comer e beber água, não...

P. – Para a coletividade.

Prof. Doudou: – Está ganhando para o coletivo. Porque é em nome do que está em tua frente, para ficar com felicidade. É o nosso trabalho aqui. (Olha para o Prof. Elson) Pode falar um pouquinho.

Prof. Elson: – É, a gente sempre trabalha mais, assim, com a parte oral. A gente não chega a escrever em wolof, porque os meninos estão em processo de alfabetização, eu não sei se isso vai confundir a cabeça das crianças. A gente sempre faz mais com a parte oral, cantando. Os

meninos cantam: tanto em português; o hino da escola, que é em yorubá, que a gente está trabalhando agora; e o wolof também. Tanto que, na música das folhas, a gente faz um *link* assim... tem uma canção em português (começa a cantar): “Cabeça, tronco e membros, esse é o corpo da gente. Copa, tronco e galhos, a árvore é nossa parente?” Tem até um vídeo com eles fazendo isso. Depois, eles cantam (começa a cantar).

Prof. Doudou: – Canção de *Exu*. Porque é um santo. Porque é santo, e porque é o primeiro santo que é. E mãe é *Yemanjá*. *Yemanjá* é mãe de todos os santos. Quem é *Oxalá*? *Oxalá* é pai de *Xangô*. Ele tem a história dele. Porque tem uma vez, um dia, que ele havia ficado muitos anos sem ver *Xangô*. Foi procurar *Xangô*. Quando ele foi procurar *Xangô*, antes dele sair, chamou ele e falou a ele: “Você vai e não fala com ninguém”. Ele, quando saiu para procurar *Xangô*, viu um que estava carregando óleo de *dendê* e foi para ajudar ele. Com o coração que ele tem, para ajudar ele, ele sujou tudo de óleo de *dendê*. Filho de *Oxalá* não come *dendê*. Segundo, ele foi, viu um que estava carregando carvão, ele vai para ajudar, se suja todo de carvão. Viu o cavalo que estava com fome, ele vai para lhe dar comida. Pegam ele como ladrão. Pegam ele como ladrão, *Oxalá*. Botam ele num buraco baixinho, baixinho, ele não podia ficar de pé, ele ficava sempre assim (encurva-se). Em dança de *Oxalá*, não tem que ficar dançando de pé, todo mundo dança aqui embaixo. Cada um desses santos aí tem história. E *Xangô* não sabia que era o pai dele. Depois que ele foi: “Ah, é meu pai que está preso”. (Outros disseram...) “É ladrão, é ladrão.” (*Xangô*...) “Não é ladrão não, é meu pai”. Cada santo tem história, como nós, como eu.

P. – É. Como todo mundo tem uma história.

Prof. Doudou: – Ah! Cada um de nós tem uma história. E minha família tem história grande, porque minha família é uma família grande, uma família no mundo inteiro. Quando fala de minha família, todo lugar do mundo que você vai, tem um da minha família que tá lá. Eu tenho família grande. Se falar de Doudou N’Diaye Rose, acabou. Porque é o percussionista africano mais famoso dos percussionistas africanos, está agora com 86 anos.

02) Vocês percebem outras palavras de origem africana que não sejam as das línguas Yorubá e Wolof nas letras das músicas que vocês ensinam às crianças?

Prof. Elson: – A gente não percebe. Possa ser que tenha alguma palavra, mas, assim, a gente não percebe assim, especificamente. A gente percebe, mais especificamente, o yorubá e o wolof, que é o que Doudou ensina.

P. – Certo.

Prof. Doudou: – Porque a África, como eu falo, a África é muito grande.

P. – Isso.

Prof. Doudou: – Tem lugar a que se vai, da África, se você vai lá e fala de Yorubá, ninguém sabe o que é Yorubá.

P. – Exato.

Prof. Doudou: – E ninguém sabe o que é Yorubá, de onde vem o Yorubá. O Yorubá vem da Nigéria, onde nem todos os nigerianos sabem falar Yorubá. Se não (fosse) a colonização, africano com africano, cada um não entenderia outras tantas línguas que tem dentro. Se não colonizasse com Francês, ninguém poderia conversar com o outro, porque cada um fala seu dialeto, sua língua. Como o Yorubá. Yorubá... um nigeriano que fala Yorubá, para sentar aqui, e outro nigeriano não fala Yorubá, ele conversa, e o outro nigeriano fica olhando ele: é nigeriano e nigeriano, mas não se entendem. Mas, se eles falam Inglês (faz gesto de união com as duas mãos), têm colaboração, por causa disso.

03) Quando vocês ensinam essas músicas para as crianças, elas sabem também dos significados do que estão cantando? Vocês mostram para elas os significados?

Prof. Doudou: – Sim, falo. Eu falo, ele escreve (toca no braço do Prof. Elson).

P. – Ah...

Prof. Elson: – Eu sempre procuro, assim... A gente sempre procura dar o significado do que eles estão cantando também. Como Doudou geralmente traz as músicas, eu digo assim: Doudou, conte a história da música, conte o que quer dizer a música. Aí, as crianças sabem. Agora, às vezes, de um ano para outro... (risos), o curso não é grande... À criança, a gente pergunta o que é, às vezes, já esqueceu o que é.

P. – Ah...

Mas, assim, a gente tem, a gente sempre procura... até porque eles mostram para os pais. Se disser assim: “Minha mãe, vai ter uma apresentação”. Querendo ou não, ele treina em casa. Se ele treina em casa, a mãe vai perguntar: “O que é isso?” Sua mãe vai perguntar o que é isso. Você tem que saber falar o que é isso. No próprio dia, se alguém perguntar... Vocês acabaram de cantar, de se apresentar, se alguém perguntar, vocês têm que saber o que é que vocês estão cantando, falando. Todas as músicas que são trabalhadas, a gente sempre diz o contexto. A gente não, Doudou diz que... ele conta o que é a letra da música.

P. – Prof. Doudou: – Ah, é. Eu falo a letra da música. Falo. Falo o toque da música. Ele escreve tudo. Ele é já como um wolof, ele. Eu vou pegar ele como um *griô*, um contador de história.

P. – Ele é o escriba (risos). Você é o *griô*, e ele é o escriba.

(risos)

Prof. Elson: – Quando ele fala “escrever”, é porque ele diz que não é escrito, né. É porque a gente não escreve como se escreve o Wolof, até porque eu não conheço.

Prof. Doudou: – Porque minha língua, Wolof, não tem escrita.

P. – Ah, sim.

Prof. Doudou: – Não é uma língua “alfabetizada”.

P. – É uma língua ágrafa?

Prof. Doudou: – É uma língua popular do Senegal.

Prof. Elson: – Aí, eu tento pegar uns fonemas “portugueses” assim... tentar fazer aquela adaptação para as crianças ler, e sair uma pronúncia certa. Mas não é ainda o... vamos dizer assim... não é como se escreve a língua.

04) O que vocês percebem da receptividade dessas crianças no “final das contas”?

Prof. Elson: – Olha, elas gostam. E, assim, o incrível – eu não sei assim, não estudei Letras para falar assim, eu estudei Música – mas o que eu percebo é que a vocalização, a sonoridade, eles gostam. E eles conseguem aprender rápido. Tanto que, hoje, infelizmente, eu não tenho os meninos do 5º ano, do 4º ano, mas, se pegar e você começar a cantar um pedacinho, os meninos já cantam.

Prof. Doudou: – E os meninos já aprendem rapidinho.

Prof. Elson: – Os meninos já cantam a música. Mesmo com um ano, dois, assim, ó os meninos cantando a música!

Prof. Elson começa a cantar, e Prof. Doudou continua o canto.

Prof. Elson: – Aí, os meninos vão fazer assim...

Prof. Elson continua o canto.

Prof. Elson: – Ficou ali!

Prof. Doudou: – Ficou!

Prof. Elson: – E eles gostam. Talvez, se fosse outra língua, eu não sei explicar o porquê, se fosse outra língua, o inglês, alguma outra assim, não ficasse... Parece que é uma coisa mágica.

Prof. Doudou: – Ali, palavras!

Prof. Elson: – Ele fala a letra, assim, os meninos, pronto, já acertam falar. Às vezes, eu digo assim, poxa! E fica bonita a sonoridade. Eles gostam de aprender essa língua.

Prof. Doudou: – *Tam-quim-ta-ga-da-ga-dá* (imitando som do toque do tambor). *Tam* vem para direita, direita! *Tan, quim*. Esquerda, que dá *quim*. *Ta-ga-da-ga-dá!* (imitando toques alternados no tambor) Como se estivesse falando: um, dois, três, quatro! Eu falo de minha língua: *been; ñaar; ñett; ñeent!* Que significa: um, dois, três, quatro! E assim, ele anota tudo, escreve tudo. A criança pega, começa a ler o que ele escreveu. Escreve certo. Eles começam a “andar sozinhos”, nós ficamos olhando.

05) Como vocês pretendem dar continuidade a essas vivências com palavras de origem africana por meio da Música?

Prof. Elson: – A gente começou e deu uma paradinha, porque a gente tem que dar, vamos dizer assim, dar conta da parte musical também.

P. – Hã...

Prof. Elson: – Mas, assim, é uma coisa que a gente vai retomar para o próximo ano: as palavras wolof.

Prof. Doudou: – Wolof.

Prof. Elson: – Wolof. As palavras wolof também, pra manter o... tá mais próximo de Doudou, a gente vai manter também as yorubás, porque estão dentro de um contexto aqui.

Prof. Doudou: – Hum-rum.

Prof. Elson: – Ainda ontem, quem apareceu aqui na sala foi Dadá. A gente chama Dadá Maravilha.

P. – Hum.

Prof. Doudou: – Dadá Maravilha!

Prof. Elson: – Dadá estava na porta...

Prof. Doudou: – É mais velho aqui neste terreiro. Ele que ensina todos os filhos que nasceram aqui a tocar. Pois gente de fora que toca no *candomblé*, ele ensina. Ontem, ele estava na nossa aula.

Prof. Elson: – Foi. Ontem, ele estava olhando assim... A gente estava falando com os meninos para eles se concentrarem e tudo. E Dadá estava só olhando ali ó, na porta, assim... Aí, Doudou disse assim: entre!

Prof. Doudou: – Era a primeira vez que ele fez isso.

Prof. Elson: – Aí, explicou a história. Eu nem sabia que ele era percussionista assim. Entrou, tocou com os meninos, se comunicou através dos instrumentos. Ele dava entrada: *pum, pum!* Os meninos já respondiam. Eu digo: olha!

Prof. Doudou: – Eu fiquei muito feliz. Quando eu tava ensinando, um dia assim, é ele que *tava* escondendo no portão. Tava assim para procurar, para poder escutar. Eu, quando eu olhei ele, eu fiquei feliz, eu paro tudo. Chamo ele: vem! Viram esse coroa aí, Dadá, Dario? Ele tem filho aqui. Filho dele nasceu aqui. Bom de música, de tocar! Menino que ensina tudo de toque de *candomblé*, do terreiro de *Opô Afonjá*, é ele. Eu fiquei feliz. Ele entrou na minha sala, pega tambor, começa a tocar, fala de coisa que eu não sabia.

Prof. Doudou: – Eu sou para escutar. Toca, e eu não pago aula de percussão. Quem me chama para eu pagar aula de percussão, te digo que não. Eu posso sentar longe, e você fica aqui a tocar. E eu gravo tudo na minha cabeça e vou-me embora. Ah!

P. – Hum.

Prof. Doudou: – Gravo tudo na minha cabeça: com A, final B. Eu gravo tudo e vou-me embora. Não serve para eu aprender para tocar, porque eu, desde quando estava na barriga da minha mãe, o meu tambor já estava pronto. Meu pai não sabia se vai nascer menina ou a nascer... como se fala... mulher ou homem. Porque, em África, é assim. Não. Minha esposa está grávida...

P. – Você não procura saber.

Prof. Doudou: – Eu não vou procurar saber se é macho ou fêmea. Não, não, não. Meu tambor está já pronto. Quando nascer, dá um ano e ninguém dorme.

P. – (risos)

Prof. Doudou: – Um ano, quando dá duas horas da tarde, todo mundo bucho (faz gesto com as mãos, imitando o comer), querendo repousar um pouquinho, nesse horário, acordo todo mundo, começo a tocar o tambor que meu pai fez para mim. De novo, quando tive dezessete anos, já tô profissional, entro no Teatro Nacional do Senegal. Dezesseis anos, já minha carta de profissional como artista, músico, tá na minha mão. Viajo o mundo inteiro, como minha mãe, primeira mulher, da dança, que pega primeira pedra para botar para construir o Teatro Nacional do Senegal. Meu pai, a mesma coisa. É uma família... E nasceu uma família grande. Mas eu adorei que você falou comigo, sou o responsável por liberar para você, dia 10, para a minha apresentação com Elson.

Prof. Elson: – Pronto. Aí, dá pra ver, com Sandra, as autorizações aí tudo, de filmar.

P. – Sim. É.

Prof. Elson: – E, aí, a gente vai fazer.

06) Quando vocês vão fazer o Planejamento na escola e registrar o conteúdo de aula, em relação a esses textos [orais, em Wolof] que são trabalhados, como eles são registrados?

Prof. Elson: – Entendi. Nós, do Fundamental I, não temos assim uma forma avaliativa determinada pela Prefeitura. Porque o Fundamental II está mais estruturado, eles têm aula de Arte. Então, na aula de Arte, tem nota, tem... e, no Fundamental I, não tem isso. Então, como é que a gente avalia? A gente avalia através de um relatório que a gente faz no final do ano. Nesse relatório, vai constar tudo que foi trabalhado. Essas músicas são transcritas ainda (risos) em “Portuwolof” (risos) não sei (risos), vamos chamar assim.

Prof. Doudou: – “Portuwolof”.

Prof. Elson: – “Portuwolof”. Aí, eu transcrevo como as crianças cantaram. Eu estou em busca também assim, eu já tentei conseguir pela internet um Dicionário Wolof-Português, e tem. Agora, pelo que eu entendi do Doudou, a língua é só falada. Eu acho que eles pegaram – preciso ainda pesquisar para falar, estou falando aqui, não tenho conhecimento sobre isso – pelo que eu estou pesquisando, parece que eles pegaram alguns fonemas, algumas coisas do francês, não sei se é fonema a palavra certa, a grafia, e existe uma grafia para o Wolof.

Prof. Doudou: – Tem. Tem. Tem palavra do Francês que entra no Wolof de hoje.

Prof. Elson: – Mas é dentro do alfabeto, vamos dizer assim, do alfabeto ocidental, o alfabeto de a a z.

Prof. Doudou: – Tem um escritor, Cheikh Anta Diop, ele foi a primeira pessoa que escreveu.

Prof. Elson: – Aí, alguém grafou o Wolof, que eu não sei quem foi...

Prof. Doudou: – Cheikh Anta Diop.

Prof. Elson: – Estou pesquisando para que a gente, para o ano, comece a usar. Já fala correto, então vamos começar a escrever de uma forma... o projeto para o próximo ano.

Prof. Doudou: – Cheikh Anta Diop. Ele escreveu wolof com francês, escreveu a língua mesmo, traduziu para o francês. O problema é não traduzir para o português.

Prof. Elson: – Que eu mandei até um e-mail para a Embaixada do Senegal e não consegui ainda o dicionário, mesmo que fosse Wolof-Francês, que tem. O Wolof-Francês encontra. Mas o Wolof-Português, eu encontrei, uma vez, no Amazon, só que meu crédito tava... eu não consegui. Eu ainda perdi o...

Prof. Doudou: – O contato.

Prof. Elson: – O contato. Mas eu tô lutando para isso, para conseguir, para eu ver a coisa escrita certinha assim. Eu já vi que não está certo o jeito que eu escrevo. Mas as coisas são assim, são registradas.

P. – É, mas, então, vocês estão ensinando na oralidade e têm projeto para, depois, passar a ensinar a escrita também. Ah, ótimo.

Prof. Elson: – Isso.

Prof. Doudou: – Passar a ensinar a escrita. E as crianças estão preparadas, porque, quando eu falo com eles, eles escrevem.

Prof. Elson: – Que, na oralidade, não tem dificuldade.

Prof. Doudou: – Não tem dificuldade de aprender essa letra não.

Prof. Elson: – Apenas o registro para eles conhecerem como já conhecem aqui, o que está escrito: *ku awro, ku awro ô...* tá por toda a escola. A gente quer ver se bota umas plaquinhas também, vai conhecendo junto.

Prof. Doudou: – Como ele escreve a música dele. Ele escreve alfabeto de música.

Prof. Elson: – Na partitura.

Prof. Doudou: – Na partitura. Escreve de novo. Ele escreve dois. Escreve o alfabeto de música. Depois, ele escreve o som de música, é palavra de música. Coisa que a criança não tem problema, porque escreve o alfabeto de música. Ele escreve como é ré, mi, fá, sol. Ele volta, escreve outro modo de escrever. A criança aprende quatro partes, cinco partes (faz gesto de toques no tambor), com tudo o que ele aprendeu para fazer. Eu faço meu trabalho com ele, graças a Deus. Tudo bom. Tudo bom.

Prof. Elson: – Que bom que tá funcionando o amálgama.

Prof. Doudou: – É. Não tenho problema de trabalhar com ele. Nosso trabalho é um trabalho sério, graças a Deus. Trabalhamos com uma escola que ama o nosso trabalho, e isso é importante.

APÊNDICE 06 – DVD das entrevistas e vivências musicais

ANEXOS

ANEXO 01 – *Ifá* Lexical¹¹³

¹¹³ Gráfico das lexias de terreiro observadas em campos lexicais. (DOURADO, 2010, p.70).

ANEXO 02 – Logotipo do Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*

ANEXO 03 – Mito *Ossain, o protetor das folhas*

Era uma vez, no princípio de tudo. Assim que *Orunmilá* chegou para participar na construção do mundo, ele procurou alguém para ser seu ajudante. O ajudante que lhe conseguiram foi *Ossain*. *Ossain* foi para o campo para começar seu trabalho. E levou também *Ogum* para ajudar nessa empreitada. *Ogum* já ia na frente, com o facão pronto para limpar o caminho pelo mato. Assim que ele segurou firme para cortar a primeira planta, *Ossain* gritou: – *Ewé ô! Ewé ô! Pode parar... pode parar!* *Ossain* põe a mão no chão e leva até a cabeça. Saúda a planta que está diante dele e diz: *Ogum*, vamos para por aí. Esta planta é folha da costa. Ela serve para curar ferimentos. Vamos adiante, disse *Ossain*, e continuaram no mesmo caminho. *Ogum* segura o facão com força. *Ossain* grita: – Não, não, não, esta aí também não. Não vê que é inhame, nossa comida preferida? Esta é a planta que contém maior quantidade de ferro. É bom para curar anemia. Agora vamos adiante, esta não pode ser arrancada, conclui. Outra intenção de cortar uma erva e um outro grito se levanta no mato. – Não! Esta daí não! Esta é a mamona. Ela serve para dor de cabeça. É assim: quando a cabeça dói, a gente cobre a cabeça toda como um capacete, deita, descansa um pouquinho e logo fica curado, sem dor nenhuma. *Ogum* ergue novamente o facão, e *Ossain* interrompe o gesto com rapidez. – Esta também não. Esta é aroeira, serve para gargarejar. Cura qualquer inflamação. Vamos adiante. *Ogum* para perto de uma árvore. – Ah! Esta aí eu já sei. Esta aí é a minha casa, a minha roupa. Este é o dendezeiro, que dá folhas pra cobrir as casas, que dá frutos que se transformam em azeite. Que se faz até óleo para os cabelos. Esta aí, não corto de jeito nenhum. – E estas plantinhas aqui? Perguntou *Ogum*. – Estas é que não se pode cortar mesmo. Sabe o que é isto aqui? É capeba. É folha de *Iyá*. O sumo desta folha misturada com mel cura qualquer mal do fígado. E esta pode tirar? Insistiu *Ogum*. – Esta aqui, nem pensar. Respondeu *Ossain*. Esta é alfavaquinha de cobra, o melhor remédio para os olhos. É só pingar umas gotinhas e a dor passa logo. Esta folha é de muita serventia. – E esta aqui? Falou *Ogum*, já meio desanimado. Esta aqui? Apontou *Ossain*. Esta é das minhas (sai cantando). *Té té, te, mi aghé mirô. Laiye, laiye. Té, té, te mi aghé mirô. Laiye aghé.* Na verdade, a situação estava difícil. Era melhor falar diretamente com *Orunmilá*, e lá se foi *Ossain*. E *Ogum* o foi seguindo de perto. Os dois pararam em frente de *Orunmilá*. – Veja bem, senhor. Falou *Ossain*. Eu pensei que podia fazer o trabalho que me foi recomendado. Mas veja bem. Como vou arrancar ervas e plantas tão

necessárias? Vou sair arrancando assim, para nada? Onde já se viu? Estas ervas são muito importantes para manter o corpo com boa saúde. E podem servir de alimento também. Foi assim que *Orunmilá* percebeu que poderia colocar *Ossain* num lugar certo para servir ao mundo. Decidiu, então, que, daquele dia em diante, *Ossain* ficaria sempre perto dele para lhe explicar o valor das plantas, das folhas e das ervas na hora que fosse de precisão. Para que as plantas fossem cada vez mais poderosas, *Orunmilá* deu um nome a cada erva, a cada folha que existe no mundo. A folha da costa, ele chamou de *dundun*. Alfavaquinha de cobra, ele chamou *oririn*. Ao dendezeiro, deu-lhe o nome de *igi opê*. Capeba, ele disse, esta é *ewê, ewê iyá*. E, assim, cada folha ganhou o seu nome, para cumprir a sua função no mundo. (MACHADO; PETROVICH, 2004, p.39-41, grifos dos autores)

ANEXO 04 – Mito *A senhora das águas doces e da beleza*

Era uma vez, lá na África, há muitos e muitos anos, vivia uma senhora chamada *Oxum*. *Oxum*, a conhecida senhora das águas doces. Mulher muito elegante e vaidosa, gostava de tudo que era bonito: belas roupas, bonitos penteados, perfumes, e tinha paixão por joias. Atenta à sua beleza, estava sempre admirando sua beleza no espelho. Quando amanhecia o dia, *Oxum* já estava mergulhando no rio, banhando-se para enfeitar-se com suas joias. Na verdade, antes mesmo de lavar as suas crianças, ela lavava as joias. Mas, um dia, que surpresa desagradável! *Oxum* acordou, levantou-se com o primeiro raio de sol e, quando destampou o baú das joias, ele estava vazio. Não havia uma só peça. O que teria acontecido? *Oxum* botou a mão na cabeça. Andava de um lado para o outro enquanto pensava: quem levou as minhas joias? Assustada, ela chorava muito. Deu uma volta em torno da casa e pôde ver dois homens se afastando correndo. Cada um deles levava um saco que, com certeza, eram as suas joias. *Oxum* pensou rápido: – Eu preciso agir! Ela pensou e logo executou. Foi à cozinha, pegou uma quantidade de feijão fradinho, assou bem e colocou numa panela. Ali, acrescentou cebola amassada e uma boa quantidade de camarão seco, pisado no pilão. Por fim, ela botou também *epô* (azeite de dendê) e misturou tudo até que se transformou numa massa bem gostosa. Enrolou pequenas porções em folha de bananeira passada no fogo. Arrumou tudo numa panelinha e cozinhou. Depois de cozida esta gostosa comidinha, ela arrumou tudo no tabuleiro bem bonito e saiu em busca dos ladrões, cantando para espantar as suas preocupações. Não foi difícil. Ela sabia exatamente por onde eles iam passar. Sentou-se e, com tranquilidade, esperou os dois ladrões. Não tardou, eles apareceram cumprimentando *Oxum* na maior desfaçatez. – *Kuwaró!* (Bom dia). – *Kuwaró ô!* (Bom dia). – Que belo dia! Que bom encontrar companhia por aqui. Como estamos contentes de encontrar a senhora! – Ótimo. Então vamos parar e conversar um pouco. Querem comer? Hoje, eu fiz a comida da minha predileção. *Wa unjeum?* (convite para refeição). – Hum... Bem que a gente estava sentindo este cheiro tão bom! Os homens entreolharam-se confiantes e falaram baixinho: – Esta senhora é muito bonita... mas parece muito bobinha. – Pois é, nós tiramos todas as suas jóias, e ela ainda quer dividir a sua comida com a gente. É uma tola mesmo. Os homens não esperaram outro convite e avançaram nos *abarás* e comeram sem a menor cerimônia, até caírem adormecidos um para cada lado. Aí, neste momento, *Oxum* aproveitou, tomou os dois sacos cheios de brincos, colares, anéis,

pentas, pulseiras e prendedores de cabelo. Ela pegou tudo rápido, enfeitou-se toda e saiu cantando pelo mesmo caminho de volta para casa: *Iya omi ni bu odomi ró Orixá ó le le. Iya omi ni bu odomi'ó Orixá ó le le. E ó be rê o o be rê o. O ina be ko ina ina.* (MACHADO; PETROVICH, 2004, p.73-74, grifos dos autores)

ANEXO 05 – Mito *A transformação da conquén*

Era uma vez, no início do mundo, quando todos os bichos falavam. Os bichos, as árvores... as pessoas... todos procuravam se comunicar e se entender do melhor jeito possível. Sendo assim, muita coisa era resolvida com uma boa conversa. No princípio do mundo, era uma vez, uma conquén que vivia ciscando e olhando apenas para o que fazia, sem se envolver com ninguém. Passava o dia todinho a reclamar, gritando: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco! A sua cor era cinzenta e não tinha graça nenhuma. Pobre conquén, nada de novo acontecia na sua vida. E cada dia ela estava mais insatisfeita... Ela ficava cada vez mais zangada. Certo dia, ela mesma compreendeu que estava demais. Era necessário transformar aquela situação. A conquén, então, lembrou que ali perto morava um *oluow* era uma pessoa que vivia dando conselhos a todos que o procuravam. Ela resolveu ir procurá-lo também, para receber orientação sobre o que estava acontecendo na sua vida... Ela vivia muito nervosa. De longe, ouviam-se os seus gritos: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco... O *oluow* a recebeu. Depois de ouvir atentamente as suas queixas, falou pausadamente: – Todo seu problema é este seu jeito horrível de tratar as pessoas. Meu conselho é que você mude os seus hábitos, suas atitudes, imediatamente. Tratar bem as pessoas nos traz alegria e bem estar. Preste atenção às pessoas, principalmente àquelas que você encontra pela primeira vez. Vou lhe ensinar umas palavras mágicas. Você vai ver como tudo vai mudar. A conquén estava muito mal mesmo, pensava e gritava: eu quero mudar. Eu vou mudar. Agradecida, deu um punhado de *kauri* ao *oluow* e partiu. Já na manhã seguinte, quando ela despertou, foi olhando para a cajazeira e cumprimentando-a: – *Kuawró!* A cajazeira, espantada, respondeu: *Kuawró ô!* Mais adiante, encontrou dois patinhos que estavam no seu caminho. Ela falou antes de passar entre eles: – *Agô!* Eles deram passagem à nova amiga, respondendo como de costume: – *Agô ya!* Um grupo de conquens passou apressado para o trabalho e ela desejou simpaticamente: – *Ku ixé!* O grupo todo agradeceu em coro: – *Adupé ô!* Na verdade, aquele dia parecia completamente diferente. Ela parou um pouco, já no caminho de casa. Era noite, todas a olhavam como se a vissem pela primeira vez. E foi logo cumprimentando a todos com a maior cortesia: – *Kualé!* E todos responderam: – *Kualé ô!* Depois de um pouquinho de prosa de nagô, a conquén não esqueceu a despedida e falou com alegria: – *Adolá!* Foi uma beleza a transformação da conquén. Foi tanto que, no dia seguinte, ela encontrou *Oxalá* com toda ternura e educação. De

tudo que ela trazia consigo entregou para o velho *Oxalá*. Imagine como *Oxalá* ficou contente em receber tanta atenção. Foi aí que, para demonstrar o seu agrado, Ele tirou de sua bolsa um pozinho mágico e pintou a conquén todinha com umas bolinhas brancas. E pegou um montinho de barro, amassou e colocou no cocuruto da conquén. Assim, a conquén ficou marcada como um bicho da predileção de *Oxalá* (MACHADO; PETROVICH, 2004, p.43-45, grifos dos autores).

ANEXO 06 – Atividade de consulta lexicográfica da turma do 4º ano da Escola Municipal
Eugênia Anna dos Santos

ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS
ALUNO(A) _____
PRÓ: CATARINA _____ série: 4º ano

Atividade de Língua Portuguesa

1) Leia o texto abaixo e procure o significado das palavras que estão em negrito.



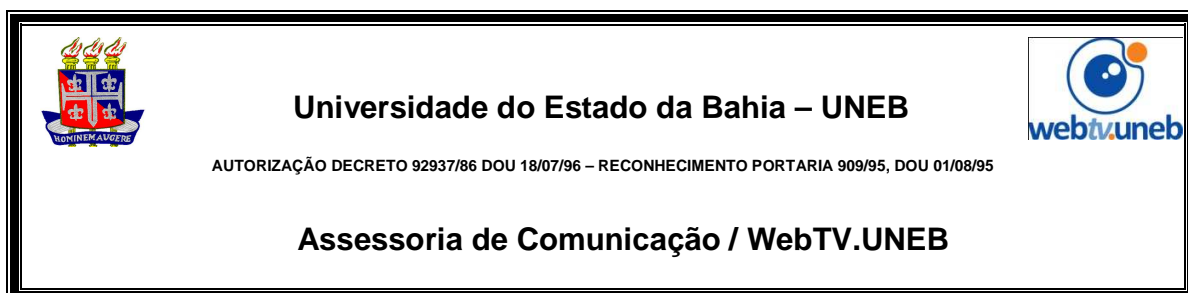
O FUZUÊ DO CAMUNDONGO

Ontem cheguei a meu **ilê** um tanto **borocoxô**, com aquela vontade de que mamãe me fizesse um **cafunê**, mas infelizmente não pude tê-lo, porque estava em seu **cafofo** completamente assustada por ter visto, embaixo de sua cama, um **camundongo** muito do esperto e ágil.

Vocês nem imaginam o que havia acontecido: foi um **banzê** daqueles, o maior **fuzuê**. Mamãe gritava muito e todos que passavam pela rua ouviam todo o **auê** em nosso **ilê**. Ela, com medo, arremessava **trecos** e **cacarecos** sobre o bichinho inofensivo, que só estava ali pra comer os restinhos e migalhas de comida na **caçamba** do passarinho que estava sobre o parapeito da janela.

Quando, finalmente, consegui abrir a porta do **cafofo**, mamãe havia tido um **chilique**. O lugar parecia um **mafuá**. O **camundongo**, quando me viu, escapou **capenga** por debaixo da porta. Coitado do bichinho! Ele tinha sido atingido por uma estatueta feita da madeira do **baobá**. Olhei pela janela e vi que os vizinhos estavam **fuxicando** e fazendo o maior **furdunço** sobre o **lelelê** que tinha se passado lá em nosso **ilê**, todo esse **estardalhaço** só por causa de um animal **catita**.

Mayara Almeida, Ana Beatriz Silva, Thais Braga, Hugo Gomes (Turma: 602)

ANEXO 07 – Termo de cessão de uso de imagem e voz dos Professores¹¹⁴**TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, professor da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, autorizo o uso da minha imagem e voz pela TV UNEB, a serviço da pesquisadora Lise Mary Arruda Dourado, Doutoranda de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionadas, filmadas pela TV da Universidade do Estado da Bahia, em vídeo sem fins lucrativos, como coleta de dados da tese *Fluências lexicais africanas e afro-brasileiras no processo de construção identitária dos estudantes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, a ser exibido no ato da defesa pública da referida tese e, posteriormente, em eventos acadêmicos, pela pesquisadora acima mencionada.


Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização.

Salvador, ____ de novembro de 2013.

Cedente

¹¹⁴ A fim de preservar os dados pessoais dos professores entrevistados, os termos de cessão de uso de imagem e voz, preenchidos e assinados pelos Professores Doudou Rose Thione e Elson Pinto Cardoso de Oliveira, encontram-se em poder da pesquisadora, tendo sido disponibilizadas cópias ao Conselho de Ética da UNEB.

ANEXO 08 – Autorização de uso de imagem e registros fonográficos dos estudantes¹¹⁵,
expedida pelo Conselho Escolar da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos



ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS.
SMED SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Direta do São Gonçalo, 557 - São Gonçalo
 Código - 040130709 Telefax: 3611-5405

Autorização

Salvador, 31 de março de 2014

O Conselho Escolar da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, concede a Doutoranda Lise Mary Arruda Dourado a autorização para o uso de imagens e dos registros fonográficos das crianças desta Unidade Escolar, como parte do seu acervo acadêmico de conclusão de pesquisa de doutorado, atendendo, assim, às normas legais e éticas da Academia sob a supervisão da ABNT.

Ana Licé Mendes de Jesus
 Ana Licé Mendes de Jesus – Gestora

Catarina Roberta Lima Pedreira
 Catarina Roberta Lima Pedreira - Tesoureira

Mariângela Tereza Macedo Jorge
 Mariângela Tereza Macedo Jorge - Coordenadora

¹¹⁵ Esta é uma autorização coletiva, pois, a fim de preservar os nomes dos doze estudantes entrevistados, os termos individuais de cessão de uso de imagem e voz, preenchidos e assinados pelos responsáveis dos menores, encontram-se em poder da pesquisadora, tendo sido disponibilizadas cópias ao Conselho de Ética da UNEB.

ANEXO 09 – Lista dos docentes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos¹¹⁶

Nº.	Nome	Função	Formação Acadêmica
01	Alexsandra Souza de Oliveira Lima	Coordenadora pedagógica	Especialização em Coordenação Escolar
02	Ana Lice Mendes de Jesus	Gestora	Especialização em Gestão Escolar
03	Ana Lucia Aguiar Vaz Sampaio	Professora Grupo 05	Graduação em Pedagogia
04	Andréia Xavier França	Professora 5º. Ano	Especialização em História e Cultura Afro-brasileira.
05	Catarina Roberta Lima Pedreira	Professora 3º. Ano	Especialização em Alfabetização
06	Doudou Rose Thioune (Professor colaborador)	Professor de Percussão Griô	-
07	Elson Pinto Cardoso de Oliveira	Professor de Música	Licenciatura em Música
08	Idaraci do Amaral Leal Sousa	Professora 2º. Ano	Especialização em Processos e Organização do Ensino Superior
09	Iraildes Santos Nascimento	Vice Gestora	Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Educação Infantil
10	Mariangela Tereza Macedo Jorge	Professora 1º. Ano	Especialização em Psicopedagogia
11	Patricia Santana de Almeida	Professora 4º. Ano	Especialização em História e Cultura Afro-brasileira

¹¹⁶ Docentes em exercício em 2014. Nomes em ordem alfabética.