

Analizando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira

Silvana da Silva Santana de Almeida *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6651-1722>

Alexandre Antônio Timbane **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2061-9391>

É uma vontade de não querer ter pensamento, um desejo de nunca ter sido nada, um desespero consciente de todas as células do corpo e da alma. E o sentimento súbito de se estar enclausurado na cela infinita. (Fernando Pessoa, 2008, p.70)

Resumo: Refletir sobre uma educação de qualidade no Brasil não basta ter bons manuais e escolas apetrechadas sem que haja conteúdos que “libertem” a mente do eurocentrismo. A Lei Federal nº 10.639/2003 trouxe uma boa contribuição, mas é necessário reconhecer historicamente, a Bahia que recebeu influências fortes das tradições africanas vindas de Costa Mina. A pesquisa visa analisar a situação das línguas e das culturas e sua relação com a educação brasileira. Explicam-se os contextos da formação do povo brasileiro e depois estabelece as relações entre língua, a cultura e a educação visando combater o preconceito e oferecer caminhos para uma educação formal que não se distancie da história e das línguas africanas porque elas carregam a cultura. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que busca discutir fenômenos e teorias por meio de uma análise qualitativa. Da pesquisa se conclui que a formação do Brasil se deve em grande parte da contribuição dos povos da Costa de Mina. É importante buscar as línguas e as culturas desses povos para compreender como é a nossa cultura. Há que valorizar a Lei nº 10639/2003 e a introdução de uma pedagogia culturalmente sensível que não valoriza apenas a cultura hegemônica do aluno, mas também a história e as tradições dos povos africanos.

Palavras-Chave: Educação; Cultura; Língua; Pedagogia; Costa da Mina.

Analyzing African culture and languages, from Costa da Mina to the formation of Brazilian identity

Abstract: Reflecting on quality education in Brazil is not enough to have good manuals and schools equipped without content that “frees” the mind from Eurocentrism. The federal Law nº 10.639/2003 made a good contribution, but it is necessary to recognize historically, Bahia that received strong influences from African traditions coming from Costa Mina. The research aims to analyze the situation of languages and cultures and their relationship with Brazilian education. The contexts of the formation of the Brazilian people are explained and then it establishes the relations

* Assistente Social formada pela Faculdade Dom Pedro II, Graduada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Mestranda em História da África, Diáspora e dos Povos indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Bolsista do Programa PPQ-Pós da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, E-mail: siupm@hotmail.com

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetolegia com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. E-mail: alextimbane@gmail.com

between language, culture and education in order to combat prejudice and offer ways for a formal education that is not distant from African history and languages because they carry culture. Methodologically, we have a bibliography that seeks to discuss phenomena and theories through a qualitative analysis. The research concludes that the formation of Brazil is due to the contribution of the peoples of the Costa de Mina. It is important to seek out the languages and cultures of these peoples in order to understand what our culture is like. Law 10639/2003 must be valued and the introduction of a culturally sensitive pedagogy values not only the student's culture, but also the history and traditions of the African peoples.

Keywords: Education; Culture; Language; Pedagogy; Coast of the Mine.

Introdução

Iniciaremos o texto apresentando o título, argumentando que “Costa da Mina” é nome de um agrupamento de terras africanas que se localizam na região do Golfo da Guiné, composta pelos povos/etnias fula, mandinga, hauça, malês, mina, axanti, gurunsi, nupé, nagô, jeje, fanti, canúri, grupos étnicos que sofreram diretamente com o processo da escravização ocorrido nos séc. XVIII e séc. XIX (LAW, 2005). Esses escravizados foram levados para as Américas e Europa, sem direito à identidade, sem direito à sua cultura, educação e muito menos a língua. Mina ocupa o território correspondente ao que, pós a Conferência de Berlim ficou a ser conhecido como Nigéria, Gana, Togo, Benin e Costa de Marfim. “Mina” é um nome dado por portugueses que se refere “mina de ouro” e que mais tarde foi usado para se referir aos africanos vindos daquela região. A região de “Mina” foi muito importante para a história das Américas e em especial do Brasil porque foi lá de onde saiu mais de um milhão de pessoas em direção à Bahia e outras regiões por meio do processo de escravização. Esses povos escravizados tinham uma identidade, tinham uma cultura, tinham tradições e tiveram que se readaptar às novas realidades. A vinda desse povo tinha como objetivo a exploração da mão de obra e do povoamento. Após a abolição, parte desses escravizados voltou para África, tal como Silva (2014, 2016a, 2016b e 2019) demonstra nas suas pesquisas.

A educação é a base da estabilidade sociocultural de todas as sociedades. Todas as sociedades (por mais que sejam mais isoladas possível da cidade) têm um sistema educativo, ativo, relevante e importante para os membros da comunidade. A continuação das gerações se deve à educação que ocorre formal ou informalmente. Aliás, somos de opinião de que não existe uma educação informal na visão africana do termo. Essa terminologia (formal e informal) segrega, dá privilégio a um tipo de educação em prejuízo da outro. Entendemos que existe uma educação que forma o indivíduo para mundo, para a comunidade. Afirmar que a educação que não seja gerido pelo estado é tradicional/

informal é discriminar, segregar e sobretudo, desvalorizar a cultura do outro, é criticar a visão do mundo do outro, assim como a concepção da personalidade humana (ABIMBOLA, 1971; DIETERLEN, 1981). Um rito de iniciação nas comunidades locais tem graduação e pós-graduação e que cada nível termina com uma cerimônia de encerramento e entrega dos diplomas. Os diplomas não são feitos em papel, mas ficam registrados na memória de cada membro da comunidade, por meio do respeito e consideração dentro daquele meio. A concepção de que há uma educação informal/tradicional é uma construção emprestada da cultura europeia e que deveria ser desconstruída, ao nosso ver.

Está claro para nós que todas as educações são importantes para a formação do sujeito/individuo enquanto membro da comunidade/ da sociedade. Afirmar que a educação que ocorre na família, na comunidade não tem objetivos, não tem organização é uma falácia. Quem conhece essa educação sabe como ela é complexa, tal como a chamada moderna. Essas afirmações só podem advir de quem não conhece o sistema complexo da educação étnica. O rito de iniciação, por exemplo, é uma faculdade completa para os objetivos do grupo social ou da etnia.

Por outro lado, a língua é um dos instrumentos mais importantes para a transmissão da cultura. A língua é própria do ser humano e ela molda a identidade coletiva, atuando “como a parteira da identidade individual, a viga mestra da autobiografia” (BURKE, PORTER, 1993, p.27). A língua carrega valores que se ligam à cultura. Os valores semânticos de cada palavra, de cada frase só são interpretáveis no seio da comunidade de fala ou de língua. Por isso que Labov (2006) dizia que é impossível estudar a língua fora do seu contexto social.

A cultura, sendo o conjunto das práticas sociais, nos parece a face mais importante da sociedade. Em algumas sociedades, o nome da língua coincide com o nome da etnia (ex. a etnia balanta fala a língua balanta, a etnia papel fala a língua papel, a etnia zulu fala a língua isizulu, a etnia swati fala a língua isiswati). Isso não é por acaso. Confirma a relação estreita entre a sociedade e a língua como elemento que se liga de forma harmônica. Andersen (2009) diz que a língua e a cultura são faces da mesma moeda porque jamais existe uma sem outra. Mahadi e Jafari (2012) acrescentam que a cultura tem efeito direto na língua sendo a língua uma apresentação simbólica de uma nação ou comunidade específica.

Diante de todas as palavras iniciais que centralizam a escolha do título cabe-nos questionar como a educação está sendo feita no Brasil, especialmente sob o ponto de vista da formação da identidade brasileira (SANTOS, TIMBANE, 2020), a partir das línguas africanas e da cultura. Avançam-se as seguintes hipóteses: (i) a educação brasileira só iniciou a tomar a sério o estudo da cultura africana em sala de aula após a publicação da Lei Federal nº 10639/2003; (ii) a educação da cultura com base nos conhecimentos da língua dos povos que ainda é desconhecida no Brasil; (iii) historicamente, o povo baiano recebeu influências fortes das tradições africanas, mas as escolas pouco se aprofundam e aproximam a cultura, as línguas africanas dos conhecimentos científicos. Faltam estudos que esmiúçam a etimologia e os significados culturais que as palavras carregam.

Toda a pesquisa deve ser marcada por objetivos que são o “escopo” porque indicam as ações que se pretendem alcançar. Nesta perspectiva, pretende-se analisar a situação das línguas e das culturas e sua relação com a educação brasileira. Especificamente, a pesquisa vai (i) explicar os contextos da formação do povo brasileiro, desde a saída da África até a integração em território brasileiro (ii) estabelecer as relações entre língua e sua relação com a cultura e a educação; (iii) combater o preconceito com relação a educação da cultura africana no povo baiano e (iv) oferecer caminhos para uma educação formal que não se distancie da história e das línguas africanas porque elas carregam a cultura. Metodologicamente, temos uma pesquisa bibliográfica que busca discutir fenômenos e teorias por meio de uma análise qualitativa.

Com relação a estrutura do texto, o artigo inicia levantando o debate sobre a noção de “continente africano”, como sendo um conceito europeu, que chegou com a colonização. Em seguida, fala-se sobre a formação histórica do Brasil transatlântico e questionando a origem do povo brasileiro e em especial do povo Bahiano. Define-se o que é língua e os argumentos sobre as relações entre a cultura e a educação. Esta parte, termina apontando para a modo de vida. O texto recupera a relevância do estudo da cultura e das tradições africanas por meio da Lei 10.639/2003. Estabelecem-se as relações entre língua e cultura terminado com apresentação das conclusões da pesquisa.

1 A noção de continente africano: um conceito europeu

Ao iniciar este artigo com este verso de Fernando Pessoa, o faço a partir da concepção da minha existência. Um corpo negro destituído da sua episteme uma vez que

sou fruto da desterritorialização ocasionado pelo processo de escravização sofrido por tantos outros corpos no período que é compreendido entre os séculos XVI e XVIII no continente africano.

Este processo político expropriou os povos africanos dos seus códigos e símbolos culturais, dos quais pode-se destacar as línguas. A partilha da África na Conferência de Berlin (1884/1885) elucida este processo quando o continente africano é oficializado enquanto objeto de exploração a partir da bacia do Congo e do Níger, bem como em outros territórios da África lusófona. A colonização europeia foi materializada por vários países que com o seu poder explorador invadiram diversos povos, tais como se pode observar no Mapa 1:

Mapa 1: Colonização africana e a partilha do continente.



Fonte: Bezerra (2011, s. p.)

Observa-se na atualidade que Portugal ficou responsável pelos seguintes países: Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. O processo da partilha da África, ainda que tenha estabelecido a proibição da escravização e do tráfico dos sujeitos negros, não minimizou os reflexos de destituição dos povos africanos, da sua identidade cultural, a exemplo da colônia que estabeleceu o português enquanto língua oficial, em Angola e Moçambique, na Guiné Bissau, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe,

tal como indica o Estatuto dos Indígenas Portugueses no Decreto 39.666 (PORTUGAL, 1956). Não diferente, o Brasil, neste processo de exploração desde 1500 d.C, perpassou pelo processo colonial a partir de Portugal, tendo seus sujeitos colonizados (indígenas) e mais à frente entrelaçados na rota do tráfico negreiro (os africanos), estabelecendo a relação África-Brasil colonial.

2 Formação histórica do Brasil transatlântico

A narrativa histórica do descobrimento do Brasil, por mais de cinco séculos, construiu no imaginário dos sujeitos brasileiros ideias por vezes dissociados do projeto genocida (NASCIMENTO, 1978), executado pelos portugueses durante todo período colonial e ainda perdurando no pós- colonial. O projeto de genocídio do qual falamos aqui se inicia com a dominação das comunidades indígenas brasileiras. A história narrada classificou os sujeitos autóctones como “índios”, o termo cunhado a partir das expedições marítimas comandadas por Pedro Alvares Cabral, que ao seguir os caminhos das índias ainda em 1500 aporta no Brasil em 22 de Abril daquele ano, já estabelecendo sua demarcação territorial, estabelecendo nomes portugueses aos espaços geopolíticos de outrem, a exemplo das Ilhas de Vera Cruz, em alusão a Cruz do Cristo (mártires salvacionista do homem dele mesmo). De acordo com Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2019, p.43),

os primeiros povoadores portugueses que no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de koiné.

O projeto de genocídio exigia que a comunicação entre portugueses e indígenas acontecesse por forma a permitir a compreensão, logo os colonizadores passaram a fazer uso desta língua geral e o que analisamos aqui é o fato do surgimento duma língua híbrida, onde os invasores, até por serem **minorizadas**¹ passaram a falar, mas isso não permitiu que os portugueses perdurassem na relação de dominação sobre os povos originários.

Avaliamos que tal instabilidade tenha ocorrido pela necessidade de dominação pela língua porque este é um dos maiores símbolos culturais de um dado povo, quiçá o maior. De acordo com Dalcostne (2004, p.16), “ao se impor um discurso, é comum que a

¹ Sob o ponto da língua, não existe uma língua minoritária, mas sim “minorizada” por um grupo ou por indivíduos porque o valor cultural de uma língua não se calcula pelo número dos seus falantes.

legitimação se dê a partir da justificativa de maior esclarecimento, maior competência e até maior eficácia social por parte daquele que fala”. Consideramos que a falta de comunicação entre os portugueses e os indígenas tenha interrompido o projeto de genocídio (NASCIMENTO, 1978), porém, não o etnocídio destas comunidades. Discutindo sobre a noção de etnocídio, Castro (2016), explica que “toda decisão política tomada à revelia das instâncias de formação de consenso próprias das coletividades afetadas por tal decisão, a qual acomete mediata ou imediatamente a destruição do modo de vida das coletividades” (CASTRO, 2016, p.1).

Sabe-se que na contemporaneidade, as comunidades indígenas no Brasil resistem ao processo de **violências contínuas** que vão desde a negação ao direito à educação e à perseguição política e sociológica. Alarcon (2013) aponta-nos o movimento de retomadas de territórios geopolíticos na comunidade Tupinambá no Estado da Bahia há mais de 10 anos. Entrelaçados pelos reflexos da colonização, estes indígenas foram usurpados de seus territórios, tendo que viver no interior das fazendas, pequenos sítios e até mesmo realizarem o processo de êxodo urbano.

O que se tem no imaginário, quanto as comunidades indígenas, é a eterna figura do “índio” que ainda hoje se utiliza desde símbolo nos materiais pedagógicos, para alfabetizar os sujeitos crianças. Tal situação não permite que se construam cidadãos capazes de ter uma educação para as relações étnico-raciais, tal como aponta Silva (2007) chamando atenção para que se possa caminhar para a superação do racismo. De acordo com Castro (2016, p.15), “o fluxo gênico ameríndio continua a correr solto”. Todavia, os indígenas são vistos como “o outro” em seu território geográfico. Isso significa que em perspectiva eurocêntrica há um olhar distante com relação aos indígenas e seu direito ao escopo geográfico no território onde se ergueu o estado Brasil. Sendo os primeiros habitantes do Brasil, os índios não deveriam ser vistos como “outros”.

3. De onde viemos e para onde vamos

3.1 Os sem história, o tráfico negreiro e a romaria negra

No imaginário de toda criança, a imagem do negro no Brasil está associada ainda hoje ao período escravocrata. Esta concepção é criada ainda na infância, quando do processo de escolarização, especificamente nas narrativas construídas que dão conta da construção da história dos africanos de forma estática, como se estes estivessem começando a sua historicidade no Brasil. Luz (2013, p.24, grifo do autor) argumenta que

“ao contrário das ideologias racistas que apresentam a África como um continente **primitivo** e **estagnado**, na verdade a civilização negra era muito mais avançada em valores e tecnologias que a europeia quando os portugueses ali chegaram no séc. XV”.

O que se apresenta enquanto arcabouço desta construção duma nova história dos negros no Brasil é o fato de que, estes são estereotipados. De acordo com Silva (2004, p. 47) “os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas”. Quanto a este estereotipo e este estigma, lembro que foi durante a minha infância, que no dia 13 de maio 1990, na ‘escola de base’ (atualmente escola fundamental) que fui travestida de “africana”, “escrava”, tal como observa na foto a seguir (a 3ª da esquerda para a direita):

Foto 1: Criança vestida de lençol: o imaginário ‘africana’ ou ‘escrava’



Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Silva (2004, p.47, grifo do autor) “o africano foi estereotipado como **selvagem, primitivo, mau, instintivo, sem alma**, para justificar sua sujeição e maus tratos”. O que se questiona aqui é: seriam os africanos sem história, ou ainda pertencentes desta estória construída a partir do século XVI no Brasil? O continente africano é formado por 54 países, que configuram uma situação geopolítica subdividida

em: África subsaariana e saariana. O continente é atravessado pelo deserto do Saara, faixa de areia (Saade) que influencia nos aspectos geográficos, climáticas e culturais destas Áfricas, de acordo com Laraia (2002, p.21) que afirma o seguinte: “o determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural”. Diante disto temos aqui o fato de termos mais aprendizagens e trocas com a África (VERGER, 1987).

No Brasil colonial, a escravização se deu de forma estreita com a África negra. Por questão de análise da língua enquanto cultura, nos debruçamos sobre esta relação que se construiu a partir de: Portugal (colonizador), África (mercadorias, escravizados), Brasil (colonizado). Neste processo, o colonizador extraia a sua mercadoria (negro africano) do Oeste da África e da África Central. O mapa 1 ilustra as colônias europeias na África.

A Conferência de Berlim (1884/1885) ratificou o processo de mercantilização expropriatória que permeou a relação das Américas e Europa com a África, relação que foi iniciada antes do século XVI. Tal relação foi responsável pela inserção africana no Brasil. De acordo com Verger (1987) alguns fatores foram determinantes para as relações da Costa da Mina² com o Estado da Bahia, no Brasil dando a possibilidade de saída de fumo, produzido em larga escala no estado. A única possibilidade de acesso por parte dos portugueses à Costa era o comércio do fumo, porque havia conflitos com outros povos, a exemplo dos holandeses.

O que apontamos acima é a evidência do capitalismo, àquela altura as relações eram comerciais e políticas, imbricadas numa relação de disputa territorial. O que se salienta é o processo de desumanização e a espoliação do continente africano. O tráfico negreiro perdurou por mais de quatro séculos entre a África e o Brasil. De acordo com Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 45) “oficialmente, o tráfico negreiro para o Brasil é autorizado por um alvará de D. João III, datado de 1549, facultando aos donos de engenho do Brasil o resgate de escravos da Costa da Guiné e da Ilha de São Tomé”.

Somente em 13 de maio de 1888, o fim da “escravização” é proclamado pela então Princesa Isabel. Neste ponto salientamos a seguinte situação: a libertação é na verdade o fruto de diversos processos políticos e sociológicos que aconteceram também a partir do movimento de resistência dos negros escravizados, como por exemplo, do quilombo dos Palmares (1597) ou a Revolta dos Malês (1835). Esta última foi de suma importância porque naquela altura havia chegado ao Brasil, os povos lorubas (LUZ, 2013).

² A Costa da Mina corresponde aqui à baía do Benin, situada entre o Rio Volta e Cotonu.

O que acontece é que a conformação histórica dos escravizados no Brasil desde 1500 d. C. foi conjecturado por diversos povos do continente africano (VERGER, 1987) e sobre esta conjectura no Estado da Bahia, aponta que foram quatro ciclos: O Ciclo da Guiné (séc. XVI); Ciclo da Angola e Congo (séc. XVII); Ciclo da Costa da Mina (início do séc. XVIII) e Ciclo da Baía de Benin (fim do séc. XVIII).

Por volta de 1830, já havia articulações políticas por parte da Inglaterra no intento de cessar o tráfico negreiro, buscando controlar as travessias marítimas, porém, por conta de conflitos internos no Reino de Daomé a retroalimentação deste processo foi reforçado. Ainda em diálogo com Verger (1987), o território de Daomé mantinha relações instáveis com os nagôs (povos de Abeokuta, Egbá, Egbado, Ketú e Sabé), localizados geograficamente na região do ‘Golfo do Benin’ e parte da ‘Costa da África’.

Os reflexos destes estranhamentos contribuíram para que, até 1888, o tráfico negreiro permanecesse entre Brasil e África. Chamamos aqui à atenção para o fato de que o negro dos dois últimos ciclos (Costa da Mina e Baía de Benin) a pisar em solo brasileiro era diferente. De acordo com Luz (2013), a guerra interna em Daomé e o tráfico negreiro contribuíram para que a elite sacerdotal e política destes territórios viessem para o Brasil. Esses negros eram diferentes porque mais tarde eles influenciaram no processo de emancipação política dos negros escravizados que já estavam no Brasil.

3.2 Transladando um modo de vida

Foram muitos os povos africanos subsaarianos que aportaram no Brasil trazendo seu modo de vida: língua, religiões, história, cultura. De acordo com Luz (2013, p.30), “foram exatamente essas culturas, juntamente com a tradição cultural do império do Congo, que se destacaram na formação do patrimônio de valores negros no Brasil”. Entendemos aqui este modo de vida do ser africano enquanto Filosofia africana.

Muito em voga na atualidade a idéia de uma filosofia africana fomenta muita discussão sobre a possibilidade conceitual de sua existência ou não. A crença de um surgimento da filosofia no contexto greco-romano ainda é muito empregada no bojo da produção de conhecimento acadêmico. Esta crença difunde uma idéia de universalidade e centralidade do conceito de filosofia a partir da Europa, consolidando a práxis da colonialidade reforçando o eurocentrismo ao mesmo passo em que endossa o epistemicídio. Oliveira (2006, p.1) debate que:

O mundo contemporâneo conheceu a crítica aos regimes únicos de referência. Com o advento da chamada pós-modernidade, caíram por terra as grandes narrativas, as explicações positivistas do mundo social e físico, a certeza da ciência, a verdade da filosofia... Permanece no imaginário social e nas produções acadêmicas, certo consenso surdo de que o conhecimento mantém uma universalidade, que nos nossos tempos, ganha um ar constrangedor.

Ainda que o termo **filosofia africana** pareça generalista e contraditório com a crítica a universalidade da concepção de filosofia, entende-se que filosofia africana corresponde a uma ideia, segundo a qual dialoga com a concepção da unidade cultural africana presente em África e na diáspora salvaguardada as devidas proporções e especificidades possibilitadas por cada realidade. Dessa forma, as especificidades compõem um todo que se faz presente nas partes por um ciclo contínuo que se retroalimenta.

Compreendemos a filosofia como um conceito paradoxalmente plural e singular. Plural porque onde quer que haja experiência humana há produção de conhecimento e, portanto existe a filosofia. Singular, porque toda experiência humana e produção de conhecimento são peculiares na sua própria realidade. Nesse sentido, a filosofia africana seria a compreensão da realidade possibilitada pela cultura e o modo de vida dos povos africanos capturadas por metodologias e formas de concepções de linguagem próprias e favoráveis para interpretação do contexto africano. Ramose analisa o fenômeno da seguinte forma:

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares. De acordo com este raciocínio, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias (RAMOSE, 2011, p.8).

Cuidaremos de compreender os valores epistêmicos dos povos Iorubas, por uma questão de recorte, como já escrito dos povos Iorubas do ciclo da Costa da Mina (início do séc. XVIII) e ciclo da Baía de Benin (fim do séc. XVIII). Estes povos apresentam em seu princípio estruturante de sociedade uma relação de existência imbricada por relações cíclicas para além do tangível. De acordo com Abimbola (1971):

Os Iorubá concebem o mundo como formado por elementos físicos, humanos e espirituais. Os elementos físicos amplamente divididos em

dois planos de existência: ayé (terra) e òrun (céu). Ayé, que é também algumas vezes conhecido por ìsálayé, é o domínio da existência humana, das bruxas, dos animais, pássaros, insetos, rios, montanhas, etc. (ABIMBOLA, 1971, p.2).

Sobre estes princípios, os mesmos fazem parte ainda hoje das comunidades tradicionais, a exemplo dos candomblés que mantém vivo os códigos e símbolos deste traslado cultural para a diáspora. Luz (2013, p.342) afirma que “a implantação e expansão dos cultos à ancestralidade africana no Brasil permitiu a continuidade do sistema religioso e institucional”. Aqui estabelecemos um diálogo com os candomblés tendo em vista que diante de todo processo de negação da identidade negra africana no Brasil, este espaço constrói-se em um território geopolítico de manutenção da cosmovisão africana dos povos bantu, iorubas, fonbe e todos os demais povos que aqui estiveram.

Estes espaços podem e devem ser afirmados enquanto lugares de memórias para além de história. Segundo Nora (1993), memória e história não são sinônimos, as mesmas se opõem. A autora aponta que a **memória** é a vida em evolução, dialética para com as lembranças e o esquecimento, a memória está em constante reverberação e resignificação, ao contraponto que a **história** é a recontação que tende não dar conta do que deixou de existir. Estes códigos e símbolos que permeiam este universo fazem parte do que Hampaté Bâ (1972) vai chamar de **tradição viva**, e estas são vivas porque não fazem parte duma estória comum, elas são vivas porque descendem duma vivência endógena do ser. A noção do ser a partir da filosofia africana negra está estreitamente ligada à pessoa, quer dizer, “as pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa” (BÂ, 1981, p.1).

Este conceito filosófico fala duma noção de pessoa que não está desassociada das suas gêneses, daqueles que foram antes dela, seus ancestrais. Para tanto, manter viva esta tradição é o caminho da existência do ser. E é através da oralidade que esta memória é transmitida. Sabe-se que a maioria dos povos africanos é de tradição oral e vários países passaram a fazer o uso da escrita recentemente, a exemplo do loruba que de acordo com Salami (1997, p.26),

não tinha até então escrita própria era rica na arte da recitação oral. Através dessa poesia épica, plena de refrações, rica em simbolismos e alegorias que, não raro, tornaram-se obscuros, deu-se a transmissão dos valores culturais, morais e históricos. Toda a história antiga dos iorubas foi transmitida oralmente, sem datação histórica precisa, de modo que os acontecimentos são situados sempre como muito remotos.

De acordo com Salami, a oralidade baseia-se na concepção do ser em constantes diálogos e tensões entre o mundo das idéias e do materialismo. Para Salami (1997):

Um conjunto de histórias, lendas, relatos mitológicos e históricos? Não apenas isso. É como diz Hampate Bâ, a grande escola da vida. Nela, o espiritual e o material não estão dissociados e todo pormenor permite remontar sempre à Unidade Primordial. É religião, ciência, arte, história divertimento e recreação. A oralidade negro-africana baseia-se em concepção específica e originária do homem, de seu lugar e de seu papel no conjunto de realidade. Para situá-la melhor no contexto global é necessário considerar seu significado. A palavra considerada elemento de origem divina, força fundamental emanada do próprio Ser Supremo, é, ela própria, instrumento de criação (SALAMI, 1997, p.44).

Ao postular sobre o paradigma da afrocentricidade, o filósofo Molefe Asante (2009) defende a urgência do fazer epistemológico a partir da tomada de consciência da agência do ser africano de forma ontológica. A afrocentricidade “é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” e “a agência é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p.94). Para Asante, outro ponto inalienável para este fazer epistemológico é a localização referencial e psíquica do lugar africano.

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições seja com base em uma localização centrada na África e sua diáspora... A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. (ASANTE, 2009. p.93).

Asante apresenta como um dos elementos fundamentais para este processo o imperativo do compromisso com o refinamento léxico, ou seja, o alinhamento com as formas de linguagens peculiares a concepção e a cosmovisão da humanidade africana. Reiteramos com esta prerrogativa a importância da língua como um significativo do sistema de transmissão de valores culturais, signos, sentidos e significados que transmitem e traduzem a cosmovisão dos povos africanos. Nesse sentido, a língua é uma ferramenta em potencial para a reontologização do ser africano e resgate de sua humanidade. Por exemplo, quando um inglês ou um norte americano chama uma casa africana de **choupana**, está deturpando a realidade, porque “o afrocentrista aborda a questão do espaço da moradia dos africanos do ponto de vista da realidade africana. A ideia de casa na língua inglesa faz presumir um prédio moderno, com cozinha, banheiros

e área de recreação, mas o conceito africano é diferente.” (ASANTE, 2009. p.98, grifo do autor).

4.Caminhos metodológicos e debates conceituais a cerca das relações entre língua, cultura e a educação

4.1. Caminhos metodológicos

Uma pesquisa científica se funda numa soma de métodos e metodologias. É quase impossível realizar uma pesquisa sem buscar apoio das diferentes metodologias e métodos. A consulta bibliográfica (leitura e discussão dos diferentes teóricos) e documental (consulta de documentos escritos) farão parte da presente pesquisa cruzando-se e analisados qualitativamente. Uma pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009) (i) procura compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos; (ii) possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador; (iii) coleta dados sem instrumentos formais e estruturados; (iv) não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade; (v) enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências; (vi) analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

Partido do princípio de que a pesquisa qualitativa analisa os fenômenos sem quantificá-los buscamos analisar como a língua, sendo instrumento de comunicação, ligada à cultura e como meio de ensino poderia de certo trazer contribuições para o entendimento sobre de onde viemos e onde pretendemos ir. Uma pedagogia que é sensível a cultura do aluno se torna mais humana e sobretudo oferece dignidade tanto para o aluno quanto para a comunidade de onde este provem. Mina é nome de um grupo étnico da África Ocidental que fala a língua mina e que se localiza no Togo e Benin. A língua mina (ou mina-jeje) também foi falada e documentada no Brasil, especialmente no séc. XVIII (CASTRO, 2002; BONVINI, 2008). Para além desta, Bonvini (2008) relata resquícios lexicais das línguas grunche, jeje, hauçá, canúri, tapa(nupe), ioruba, kikongo, calanga, kibundu, umbundo entre outras.

4. 2. A língua, a linguagem e a cultura: conceitos básicos

O conceito de língua foi pré-concebido a partir das teorias eurocêntricas. O conceito não foi elaborado com base das línguas dos povos isolados geograficamente e

com uma percepção endógena das suas culturas e tradições. O ato de comunicar suscita refletir o processo de comunicação através da linguagem. O que se questiona aqui é: estamos falando uma língua, variante ou dialeto? A questão nos parece clara para o contexto das línguas europeias e se torna mais complexo em línguas africanas e indígenas, americanas e australianas.

O conceito é discutível porque o que pode ser língua para as culturas africanas, pode ser dialeto e vice-versa. As pessoas recorrerem à língua como instrumento de comunicação para tal, já que a mesma consiste na capacidade dos seres humanos em fazer uso dos sinais e símbolos que seu sistema de comunicação dispõe para a construção da fala. De acordo com Lyons (1987) às línguas naturais têm uma estreita ligação entre língua e fala. Logicamente, esta pressupõe aquela: não se pode falar sem usar a língua (isto é, sem falar uma determinada língua), mas é possível usar a língua sem falar. Lyons sustenta que a língua é independente da falada fala.

De acordo com Perini (2010, p.1) “língua é um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos”. A sociedade caminha para a normatização do uso das línguas hegemônicas a exemplo do inglês, mandarim, francês, etc., mas há outras línguas que procuram se diversificar cada vez mais. É importante apontar que a escrita é o elemento fundamental para essa normatização, já para as línguas ágrafas, a fala é a mais importante forma de expressão.

A língua, como meio de comunicação foi inventada para ser falada e não escrita. A escrita é uma invenção artificial criada recentemente para permitir o registro. O eurocentrismo introduziu o conceito “oficialização” que em muitos momentos não faz sentido em contextos multilíngues como é o caso de povos indígenas e povos iorubas. O multilíngüismo é um fenômeno normal que é gerido dentro das comunidades sem o uso do termo oficialidade. Por quê? Porque o termo ‘oficial’ ofusca e elimina as línguas não oficiais. Essa eliminação não apenas prejudica o elemento linguístico das comunidades, mas também o elemento cultural porque a língua é ao mesmo tempo cultura de um povo.

A subalternização das línguas em detrimento de uma língua hegemônica contribui para que se tenham falantes com linguagem emitindo comunicações que não correspondam à sua epistemologia. Lyons (1987, p.18 Apud Hall, 1968) aponta que a

linguagem é “instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais auditivos habitualmente utilizados”.

Nesta parte interessa-nos refletir sobre a língua e a cultura como entidades que se relacionam, uma dependendo da outra, tal como vários teóricos fundamentam (KRAMSCH, 1993, 1998; MAILHOT, 1969; HYMES, 1964; BORBA & LEITE, 2013). Se há uma relação entre os conceitos é necessário discutir cada um deles mostrando a relevância para a sociedade. A língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). A cultura é o conjunto de conhecimentos, habilidades, tradições, costumes específicos de um grupo humano, de uma civilização. É transmitido socialmente, de geração em geração e não por herança genética, e em grande parte condiciona o comportamento individual. (KRAMSH, 1998; HYMES, 1964).

A língua e a cultura não são elementos descolados. Para Timbane, Santana e Afonso, (2019) a língua está ligada à cultura, e a cultura é muitas vezes expressa pela língua. No caso do Brasil, ambas caminham lado a lado fazendo a comunicação do modo de vida (cultura), dos povos que aqui se relacionam. A cultura possibilita a criação dos signos e significados a partir das experiências humanas, logo a língua é resultante da produção cultural. A língua enquanto construto cultural com finalidade comunicativa dos sentidos semânticos carrega a visão de mundo que cada povo trás a partir do seu lugar cultural.

A cultura enquanto amalgama e tomando a língua africana como objeto de observação, a mesma, ainda que subalternizada, é presente no português brasileiro. Palavras como canjica, vatapá, muleque, axé, orixá, acarajé, dendê, cafuné, tanga e outras consolidaram-se na língua portuguesa por meio do processo de empréstimos linguísticos e já não mais são sentidas como palavras de línguas africanas. São palavras que ganharam novos valores semânticos que caracterizam a variedade brasileira de português. Essas palavras constituem uma contribuição lexical da cultura africana para o português. De acordo com Castro (1983, p.4):

Iniciado o tráfico entre Brasil e África, já na primeira metade do século XVI observou-se a confluência de línguas negro-africanas com o português europeu antigo. A consequência mais direta desse contato lingüístico e cultural foi a alteração da língua portuguesa na colônia sul-americana e a subsequente participação de falantes africanos na construção da modalidade da língua e da cultura representativas do Brasil

A influência das línguas africanas está para além da língua falada, seu uso está associado ao modo cultural que ainda hoje os descendentes dos povos africanos vivem a exemplos das comunidades dos povos de religiosidade de matriz africana e remanescentes de comunidades quilombolas; ainda de acordo com Castro (1983), sobre a influencia das línguas dos povos africanos no Brasil no século XVI até séc. XVIII. Castro (1983, p.4) argumenta que “ao mesmo tempo, já se formavam os falares afro-brasileiros das senzalas, das plantações, dos quilombos, das minas. Mais tardiamente, de alguns núcleos da costa atlântica, até o seu estabelecimento como línguas dos rituais, a chamada **língua-de-santo** na Bahia (SANTOS, 2014).

Para Petter (2005) nas religiões da matriz africana mantêm-se como veículo de expressão linguística por meio de cânticos, saudações e nomes dos iniciados, podendo também servir como meio de comunicação entre pessoas da mesma comunidade de culto, a exemplo das unidades lexicais: axé, Exu, iemanjá, Xangô, orixá. Os instrumentos musicais, danças e jogos de origem africana (bатуque, ganzá, maculele, calango, berimbau). A ideia da alteridade da comunicação no Brasil tende a produzir o que se pode chamar de **alteridade cultural da linguagem**, a mesma subalterniza a língua dum determinado povo. Essa subalternização no Brasil hierarquizou o processo de comunicação entre os falantes afros- brasileiro, fadando assim as línguas africanas à subalternização e, por conseguinte, ao apagamento. Segundo Castro (1983, p.6)

Na inevitabilidade desse processo de influências culturais recíprocas e em resistência a ele, o negro-africano terminou impondo, de forma mais ou menos subliminar, alguns dos mais significativos valores e traços expressivos do seu patrimônio cultural e lingüístico na construção da sociedade nacional emergente e da língua portuguesa do Brasil.

O processo de apagamento das línguas africanas no Brasil é indubitavelmente parte do projeto político de dominação através da língua, aonde no imaginário dos afros-brasileiros falar português é o tom dos discursos, sendo a mesma classificada enquanto língua erudita, oficial e oficiosa. De certo modo, o avanço desse projeto político, contribuiu para que não houvesse uma descolonização total no campo do imaginário coletivo e subjetivo dos colonizados. Ressalto-se que essa descolonização parcial, não ficou retida nas camadas mais populares, ela se manifesta em intelectuais, classes dominantes e governantes.

Dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua(gem) humano, a troca de cultura é fator determinante para que se alcance o pleno desenvolvimento dos indivíduos, torna-os aptos às relações sociais, de acordo com Koll (2010). No Brasil, o

processo de aquisição da língua é utilizado em substituição à dos povos africanos em super valorização da cultura europeia. Tal processo relega e subalterniza a cultura existencial dos afro-brasileiros. Os povos quilombolas têm uma história e deveria ser aprendida nas escolas. O currículo local deve ser valorizado, assim como a pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004).

Quanto ao materialismo dialético de Vygotski, Brinco (2012) busca a simultaneidade do corpo e alma, quanto aos sujeitos e percebe-se que os mesmos estão destituídos da sua episteme, restando-lhe o materialismo histórico do processo de escravização. No caso das crianças, durante o processo de alfabetização no Brasil, a partir da teoria social composta pelos processos: imitativo – aprendizagem – cultural; elas são estimuladas somente dentro da cultura do mundo do branco. Insistimos ainda no diálogo com o Professor Salami (1997), o mesmo reafirma o processo educativo das crianças com o que podemos comparar com o método cognitivo, mas não destituído do mundo cultural iorubano,

Tendo em vista que mundo ioruba tradicional, o processo educacional da criança é de natureza pratica e visa desenvolver habilidades diretamente relacionadas à realidade cotidiana. As crianças aprendem, sobretudo através da observação direta das atividades ou do ofício dos pais. (SALAMI, 1997, p.36).

A sociedade brasileira é um conjunto de múltiplas matrizes de costumes, crenças e tradições traduzidas e ressignificadas pelos processos de identificação dos sujeitos dentro de contextos sociais dinâmicos que são construídos e reconstruídos por esses mesmos sujeitos cujas identidades vão também se movendo, se revendo, se deslocando e se refazendo, transformando e transformando-se ao criar novas formas simbólicas de vida, de convivência uns com os outros dentro de uma esfera de domínio da vida social, resultando assim, no processo intitulado de cultura.

4.3. A educação em busca das raízes, em busca da Costa de Minas e a Lei nº 10.639/2003

A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 é uma oportunidade única de buscar as raízes e valorizar as línguas, a história e a cultura dos povos da África, em especial da Costa da Mina. Não pretendemos obrigar que o professor deva conhecer línguas dos povos africanos presentes no Brasil, as mais de 2000 línguas bantu (TIMBANE, SANTANA, AFONSO, 2019). Seria importante que o professor conheça pelo menos a origem dessas palavras e o significado que elas carregam naquela cultura,

porque como dissemos, língua é cultura. Obras como “amanhã é dia de Santo” de Angela Fileno Silva, “Os Nagôs e a morte” de de Elbein Juana Santos, “Akogdadunâbc da língua, cultura e civilização iorubanas” de Felix Ayoh’ Omidire deveriam ser de referência nas leituras do ensino fundamental e médio. A ideia não é de transformar as crianças em praticantes da religião de matriz africana, mas que devem saber, conhecer e caberão a eles decidir quando adultos. O saber é importante. Hoje aprendemos a história da Mesopotâmia, aprendemos as guerras mundiais (I e II), mas não é para preparar uma guerra. Apenas é a cultura geral.

É fundamental pensar numa disciplina como “Introdução à linguística bantu” para que se possa compreender o funcionamento de pelo menos uma língua, por as do grupo bantu têm características comuns. Outro elemento importante a observar é que a Lei define que “nos estabelecimentos de **ensino fundamental e médio**, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e africana.” Mas não se observa um estudo profundo sobre a cultura africana, especialmente na formação de professores nas universidades. Uma cultura não é adivinhada. Ela é aprendida de forma sistemática e com bases teóricas na visão do mundo daquela comunidade. Com isso se pretende afirmar que não se pode contentar com o pouco, pois ensinar uma cultura é extremamente complexo, num continente tão vasto como é a África. Se não aprofundamos debates sobre esta questão, a temática será uma falácia.

O artigo da Lei detalha que “o conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” Se pretendemos aprofundar esta questão os PPC dos cursos de Pedagogia deveriam ter temáticas africanas para que os futuros profissionais possam melhor atuar na divulgação da Lei 10.639/2003, assim como o ensino.

Não adianta nos cursos de Pedagogia ter disciplinas que analisam os países de integração sem que haja contribuições para a mudança de atitudes nesses países. Está claro que nos países de integração ainda estão “amarrados” aos programas virados ao eurocentrismo. Os manuais escolares nesses países ainda retratam mais a História europeia e pouco se fala da história africana. É necessário que o Brasil esteja em sintonia (em conteúdo) com os restantes países da integração por forma a que se possa caminhar

juntos. Uma lei como a Lei nº 10.639/2003 não existe nos PALOP, como se não existisse exclusão, racismo e preconceito. Mesmo que não “haja” seria importante que os alunos tenham esse conhecimento geral. Deixa-se posta a ideia de que a história aprendida nas escolas é aquela que é aprovada pelo partido no poder. Os heróis ligados à partidos da oposição são considerados “inimigos” do país. Isso mostra que o conceito de herói, só se define de acordo com a ideologia partidária do momento.

A Lei Federal estabelece que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. A pergunta é: se é para ser ensinado em todo o currículo, quais os conteúdos aparecem na 1ª série, na 2ª série, na 3ª série e assim em diante? Os livros escolares respeitam e cumprem com rigor a Lei Federal? Depois desta breve análise é necessário realmente ensinar e não fazer de contas. A Lei não pode ser cumprida por conveniência, ou por oportunidades. As matérias e as atividades devem ser planejadas com rigor se realmente queremos uma educação que atenda os anseios da sociedade.

Pensar no ensino da história afro-brasileira e africana, significa promover o encontro de tempos e espaços sob a égide de lutas travadas na garantia de poder ser gente, de ter nome, de ter família, de pensar e viver diferente, de assumir sua religiosidade, de comer, de ter língua, linguagem, tudo isso negado aos vários sujeitos, com especial destaque aos africanos que aqui chegaram e foram povoar o Brasil e lá engrossaram a fileira de lutas pelos direitos sociais básicos de resistência.

Nessa pauta de reivindicações por direitos negados temos vivenciado avanços significativos com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9394/96, a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira” no currículo oficial, a Resolução nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E são através destas brexologias legislativas que apontamos a importância do ensino-aprendizagem da língua ioruba na educação das crianças.

A legislação brasileira já possibilita a visualização de inúmeras mudanças nas políticas pensadas para os sujeitos que foram historicamente excluídos do direito à educação, à identidade e ao território. Ou seja, as lutas estão provocando mudanças na estrutura dos segmentos historicamente excluídos, que ao ocupar os lugares de auto-

representação, que ao circular pelos diferentes espaços vão não apenas se enxergando como cidadãos e cidadãs de direito, que fazem e produzem histórias e se tornam conscientes do seu protagonismo, mas vão abrindo seus caminhos e forçando novos olhares e nesse percurso trazendo como bandeira suas raízes epistemológicas.

Quando analisamos a história da educação no Brasil desde o período colonial é possível perceber que educar constitui-se um ato de normatizar através de regras e códigos preformatos, a fim de imprimir no outro a marca da educação formal; a exemplo de José de Anchieta (séc. XV) que no processo de “povoamento” (colonização) do Brasil realizava através da catequese o processo de educação dos “nativos” e dos escravizados (PILETTI, PILETTI, 2006).

Ao analisar a história da educação percebe-se que a construção da identidade das crianças a partir da educação no Brasil não apresentou um processo de desenvolvimento satisfatório no que se refere a trabalhar a identidade dos indivíduos brasileiros tal qual se configurava: indígenas, africanos e europeus. A educação imprimia a ideia da universalidade a partir da Europa. Para Oliveira (2015) é preciso considerar que cada criança, no seu processo de desenvolvimento, aprende e consolida a sua identidade a partir da sua cultura que é variante de uma família para outra, bem como de lugar para lugar. A educação infantil nos dias atuais precisa passar pelo crivo de uma educação que trabalhe a identidade das crianças desde a infância. Tal necessidade faz parte da agenda do dia das escolas de educação de base, tendo em vista que o Brasil tem um processo de racismo estrutural aonde o principal fomentador são as diferenças dos sujeitos a partir da cor da pele, do cabelo, da etnia, da religião, da língua, etc.

Este imperativo nos desafia a refletir a retomada deste símbolo cultural que é a língua, propomos aqui a construção de pedagogias de ensino aprendizagem da língua, levando em conta a conformação do mundo transatlântico. Junior (1988) nos apresenta o dicionário ioruba enquanto uma contribuição para a cultura africanista no Brasil, neste, o autor apresenta a distribuição Geo-social africana e de que forma os grupos étnicos emigrados para o Brasil, pelo processo de escravização até o fim do tráfico negreiro, influenciaram na formação do português. Em seu dicionário, Junior (1988) trabalha com a tradução dos símbolos gráficos e seus significados, os mesmos não representam somente palavras, mas a tradução do mundo ioruba nas palavras. Esta contribuição nos possibilita a criação de materiais pedagógicos que deem conta de ensinar a língua dos iorubas aos indivíduos negros na educação de base.

Omidire (2004, 2006) tem uma coletânea de contos ioruba-africanos com traduções simultâneas para o português que corroboram com o trabalho de Junior (1988) e que instrumentaliza o processo de construções pedagógicas que retroalimentem o ensino de iorubas, sobretudo ao grupo infantil. É ainda na infância, no processo de aquisição da linguagem e alfabetização que o reconhecimento e valoração dos grupos étnicos devam ocorrer. De acordo com Cisotto e Barbosa (2009), a alfabetização é um processo que antecede o domínio convencional da leitura e da escrita, abrangendo hipóteses, conhecimentos, comportamentos e habilidades referentes à língua escrita e que podem ser desenvolvidos por uma criança ainda não alfabetizada. Os processos de aprendizagem das crianças se dão por meio da consciência de si e do mundo à sua volta (neste caso, do mundo negro).

Conclusão

A educação baseada na Lei nº10.639/2003 não deveria ser apenas para estudantes do ensino médio, como parece ser. Deve iniciar desde o ensino fundamental I. Os conteúdos devem aparecer nos livros escolares podendo o debate se prolongar até ao nível médio e superior. A tolerância, o preconceito e a luta pela igualdade racial são necessárias para a (re) construção da sociedade brasileira. Não faz sentido para um país como Brasil, ser o país mais racista do mundo tendo em conta a sua formação como povo. Ser tão racista tendo em conta em sua conformação social a contribuição dos povos africanos colocaria assim.

Não se pode educar uma sociedade sem buscar a história desse povo. A Lei nº 10.639/2003 veio fechar essa lacuna que estava faltando ao longo dos anos do Brasil independente. O povo brasileiro tem História e precisa ser aprendida. Não se pode falar de Brasil sem envolver a contribuição dos povos indígenas, dos povos africanos, dos povos asiáticos e dos povos europeus. A educação brasileira não pode se recusar de aproximar África do Brasil porque só assim entenderemos como a humanidade é diversa e precisa ser respeitada. Podemos compreender como as diversas línguas africanas explicam a cultura aqui presente e que contribuiu na formação da cultura brasileira. Aspectos da tradição brasileira devem ser entendidos por meio da busca do passado, das origens, da África, da Mina da Costa (SILVA, 2009, 2016b). A sala de aula deve ser espaço de reflexão sobre essas realidades.

Os nomes da gastronomia baiana muito se devem às línguas africanas que foram impedidas de se desenvolver na realidade brasileira. Os nomes das danças, dos jogos e outras manifestações tradicionais e de lazer devem ser buscados nas línguas e nas culturas africanas. O professor precisa mostrar aos alunos por que no Brasil não se falam as línguas africanas e quais as razões do desaparecimento dessas línguas. Cabe ao professor ser um permanente pesquisador para entender e buscar essas realidades junto com os seus alunos.

Com o advento da internet, com a popularização do ebook, é possível pesquisar e encontrar materiais que possam ajudar a compreender como a África em muito contribuiu para o Brasil atual. A foto que mostramos releva como a consciência sociocultural deve ser tida em conta para que o professor possa ser um agente crítico e da construção do saber. Não basta que ao aluno saiba indicar no mapa onde se localiza África, mas sim é necessário que saiba como a cultura é complexa e que ela não pode ser avaliada quantitativa ou qualitativamente. A cultura é como ela é, e as línguas são como elas são.

Uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004) deve estar baseada em dois pilares: a **identificação** e a **conscientização** da diferença que são fundamentais para que o pensamento crítico se manifeste no cotidiano do professor, dos alunos e da sociedade. O respeito pelas diferenças e a busca incessante da igualdade são pilares fundamentais para uma sociedade justa e sem discriminação. A ideologia eurocentrista ainda coloca a Europa como o ponto de partida de tudo. Os livros escolares procuram mostrar isso, mas um pedagogo consciente procurará olhar de forma diferente, quer dizer, partindo da cultura indígena e africana para compreender a cultura do outrem.

Já o professor em sala de aula não pode ignorar a contribuição das línguas africanas na formação do português brasileiro. Petter (2005) demonstrou que o léxico de línguas africanas chega a 160 itens, 15 verbos e 2 advérbios³. O cupópia (língua secreta), que hoje é usada de forma lúdica, no período colonial foi usada como uma forma de resistência, de luta contra a eliminação das línguas africanas. A etimologia das palavras **acarajé, farofa, jabá, quibebe, quitute, moqueca, bobó, quilombo, muleque, bunda** só pode ser buscada e encontrada a partir das trocas linguísticas das culturas e povos africanos nas línguas do grupo bantu. Daí que se deve estabelecer a língua e a cultura. A etimologia dessas palavras não pode ser encontrada no latim que é a origem do português. Isso significa que o professor precisa estar preparado para explicar ao seu

³ O vocabulário tende a reduzir-se há medida que o tempo passa. Bonvini (2008) afirma que no séc.XVII e XIX o vocabulário vindo de línguas africanas chegava a 1650

aluno que essas palavras não estão aqui (no português brasileiro) por acaso. São uma “marca histórica” que denuncia a presença massiva de línguas e povos africanos no Brasil. Buscar essa memória histórica é resgatar a identidade que foi apagada pela visão eurocentrada.

Referências

ABIMBOLA, Wande. A concepção iorubá da personalidade humana. **Colóquio Internacional para a noção de pessoa na África Negra**. Paris: CNRS, 1971.

ALARCON, Daniela Fernandes. Forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso tupinambá da serra do padeiro. **RURIS**, vol.7, nº1, mar.2013.

ANDERSEN, Hanne Leth. Language et culture: jamais l'un sans l'autre. **Synergies**, Pays Scandinaves. nº4, p.79-88, 2009.

ASANTE, KeteMolefi. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elísia Larkin (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistêmica inovadora**. SANKOFA: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira. 4.ed. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93-110.

BA, Amadou Hampaté. **A tradição viva: metodologia e pré-história da África**, 1972. p.167-212.

BA, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (Org.). La notion de personne en Afrique Noire. Paris: CNRS, 1981, p. 181-192.

BEZERRA, Juliana. **Conferência de Berlim**. 2010. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/conferencia-de-berlim/>>. Acesso em: 13 fev.2021.

BONVINI, Emilio. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. in: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008, p.101-144.

BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto. (Org.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Bortoni. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRINCO, Ramiro Esteves de. **Vygotsky e suas contribuições para a educação**. 2012.

Disponível em:

<[https://www.ufjf.br/renato_nunes/files/2012/06/Apresenta%a7%a3o-](https://www.ufjf.br/renato_nunes/files/2012/06/Apresenta%a7%a3o-Vigotski.pdf)

[Vigotski.pdf](https://www.ufjf.br/renato_nunes/files/2012/06/Apresenta%a7%a3o-Vigotski.pdf)>. Acesso em: 28 fev.2021.

BURKE, Peter; PORTER, Roy. (Org.). **Linguagem, indivíduo e sociedade**. Trad. Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro**. 2016. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso em: 28 jan.2021.

CASTRO, Yeda Pessoa de Castro. **Influência das línguas africanas no português brasileiro**.1983. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>>. Acesso em: 28 fev.2021.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII**. Belo Horizonte: Fundação Pinheiro, 2002.

CISOTTO, Lérica; BARBOSA, Ana Rita de Cássia de. Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na educação infantil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 18, nº 31, p. 245-255, jan./jun. 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Universidade de Brasília. 2004. Disponível em:<https://repositorio.unb.br/handle/10482/7380>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

HYMES, Dell. **Language in Culture and Society: a reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper and Row, 1964.

JUNIOR, Eduardo da Fonseca. **Dicionário Yorubá (Nagô) Português**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**.São Paulo: Scipione,2010.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**.New York: Oxford University Press, 1998.

- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- LAW, Robin. Etnias de africanos na diáspora: novas considerações sobre os significados do termo 'mina'. **Revista Tempo**. Vol. 20, nº1. p.98-120, 2005.
- LUCESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **AGADÁ: Dinâmica da civilização africano-brasileira**. 3.ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ 1987.
- MAHADI, Sepora Tengku; JAFARI, Sepedeh Moghaddas. Language and culture. **International Journal os Humanities ans Social Science**. Vol.2, nº17, p.230-235, september, 2012.
- MAILHOT, José. Les rapports entre la langue et la culture. **Meta: journal des traducteurs**, vol.14, nº4, p. 200-206, déc.1969.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**, nº 9394/1996.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1980.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. Trad. Yara Aun Khoury V. 10, 1993.
- OLIVEIRA, Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3.ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- OLIVEIRA, Fabiana. **Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adulto e bebês nas creches**. In: FARIA, Ana Lucia Goulart et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: ALB, 2015. p.75-92.
- OMIDIRE, Felix Ayoh'. **Akogdadunâbc da língua, cultura e civilização iorubanas**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- OMIDIRE, Felix Ayoh'. **Pèrègún e outras fabulações da minha terra (contos cantados ioruba-africanos)**. Salvador: EDUFBA, 2006.

- PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Lingüística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**.Vol.8, nº14, 2010.
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Assírio & Alvim, Madison, 2008.
- PETTER, Margarida Maria Toddani. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**. Niterói, nº 19, p. 193-217, 2º sem. 2005.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **A História da educação de Confúcio a Paulo Freire/ José de Anchieta e a educação Colonial**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PORTUGAL. Estatuto de indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, 1956. Disponível em:<<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021
- RAMOSE, M. B. **Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos, Vol. 4. Out. 2011.
- SALAMI, Sikiru, (Prof. King). **Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagôs e a morte: Pàde, Asèsè e o culto Égun na Bahia**; 14.ed., Petrópolis: Vozes, 2014.
- SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. **A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias uma mesma língua**. Curitiba: Appris, 2020.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, Ângela Fileno. **Amanhã é dia de Santo**. Circularidades atlânticas e a comunidade brasileira na Costa de Minas. São Paulo: Alameda Editorial, 2014.
- SILVA, Ângela Fileno. Terceira geração de brasileiros em Lagos. Moises da Rocha e as fissuras da dominação colonial. **Anos 90**, Porto Alegre. Vol.26, nº1, p.1-20, 2019.
- SILVA, Ângela Fileno. **Vozes de Lagos: brasileiros em tempos do império britânico**. 337p. 2016. Doutorado em História Social. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016b.
- SILVA, Ângela Fileno. Lei Áurea no Brasil, festas em Lagos (Nigéria): identidade e representação. **Odeere**: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, vol. 1, nº1, p. 32-49, 2016a.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, vol.30, nº3, p. 489-506, 2007.

TIMBANE, Alexandre António; SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; AFONSO, Euclides Victorino Silva. A cultura hip-hop e os angolanismos lexico-semânticos em Yannick Afroman: a língua e a cultura em debate. **Afluente**, Campus III, vol.4, nº12, p 104-128, mai./ago. 2019.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do trafico de escravos entre o golfe do Benin e da Bahia de Todos os Santos**: dos séculos XVII a XIX. Trad. Tasso Gazzanis. São Paulo: Corrupio, 1987.

Recebido em: 13/05/2022

Aceito em: 23/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTANA DE ALMEIDA, Silvana da Silva; TIMBANE, Alexandre António. Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 700-726, 2022.

Para citar este texto (APA): Santana de Almeida, Silvana da Silva; Timbane, Alexandre António. Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 700-726.