

“Carta à Mãe África”: desafios e possibilidades no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira

“A Letter to Mother Africa”: Challenges and Possibilities in Teaching African History and Afro-Brazilian Culture

Marco Antônio Machado Lima Pereira *,¹

RESUMO

Desde a implantação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras, a produção e reelaboração do conhecimento histórico no âmbito acadêmico e escolar têm sido constantes. O presente artigo almeja compartilhar experiências pedagógicas produzidas em sala de aula sobre a temática e, igualmente, lançar luz sobre o processo de implantação da lei que tem permitido problematizar – graças à atuação dos movimentos negros e antirracistas – o caráter eurocêntrico do ensino de história em nosso país.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; ensino de história da África e cultura afro-brasileira; movimentos negros e antirracistas.

ABSTRACT

Since the establishment of the Brazilian act 10.639/03, which institutes the requirement to teach African History, African cultures as well as Afro-Brazilian culture, the production and re-elaboration of the historical knowledge in the academic and educational environment have been permanent. This paper aims on sharing pedagogical experiences which took place when the theme was approached together with highlighting the process of law establishment that has allowed to problematize – due to the acting of the Black Movement and other anti-racists movements – the eurocentric character of History teaching in our country.

Keywords: Brazilian Law 10.639/03; teaching African History and Afro-Brazilian culture; Black Movement and anti-racists movements.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. mamlpereira@hotmail.com

*Se vida de negro é difícil, a fala franca nos dá a direção
Se ser livre é um compromisso, o fim disso será a união
A corrente nem prende, nem me liberta
Mente aberta me fez entender
Que no mundo uma coisa se deu certa
Liberdade se cria pelo saber*

“África táctica”, GOG

A partir de experiências produzidas em sala de aula ao longo do ano letivo de 2018, este artigo pretende analisar a importância da música popular (neste caso específico, o *rap*) para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. A proposta em questão se justifica, pois tanto as canções como a música popular podem ser encaradas como “uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia” (Moraes, 2000, p. 204-205). Mas antes cabe expor uma síntese do percurso proposto.

Quinze anos após a implementação da Lei 10.639/03, o colegiado do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Paranaguá (PR), aprovou a incorporação da disciplina obrigatória de história da África e da cultura afro-brasileira em sua matriz curricular.² Com o propósito de oferecer subsídios para que outros colegas de profissão e/ou futuros professores possam lidar com os temas relativos à contribuição dos afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira, bem como os relativos às suas sociedades de origem, apresento a seguir o roteiro de trabalho estabelecido junto aos estudantes do curso de História da Unespar.

Nos encontros iniciais do primeiro semestre de 2018 trabalhamos com a videopalestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie intitulada “O perigo de uma história única” (Adichie, 2010). Reunidos em grupos, os estudantes tiveram que debater e explicar o que a escritora define como uma “história única” e como isso se relaciona com os imaginários sobre o continente africano e com uma visão eurocêntrica da história. Feito isso, nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em diálogo com autores que abordam a Lei 10.639/03 como resultado de uma luta

histórica, ou seja, que enfatizam o protagonismo do movimento negro e de todas as entidades que combatem o racismo e a discriminação racial.

Um dos objetivos centrais das “Diretrizes” é “desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (Brasil, 2004, p. 12).

Ademais, o documento convoca os profissionais de história “para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino” (Abreu; Mattos, 2008, p. 12). Hebe Mattos e Martha Abreu chamam atenção para o fato de que a diversidade cultural brasileira “deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país” (Abreu; Mattos, 2008, p. 17).

Já entre os meses de maio e julho de 2018 trabalhamos com dois capítulos do primeiro volume da coletânea *História Geral da África*, organizada pelo historiador Joseph Ki-Zerbo. Com o propósito de analisarmos os percursos da historiografia africana, fizemos a leitura e a discussão do primeiro texto, “A evolução da historiografia da África”, do africanista John Fage (2010), e do segundo, intitulado “Lugar da história na sociedade africana”, de Boubou Hama e Joseph Ki-Zerbo (Hama; Ki-Zerbo, 2010).

Na sequência, os estudantes escolheram os relatos de dois viajantes que foram compilados pelo historiador Alberto da Costa e Silva no livro *Imagens da África. Da Antiguidade ao século XIX* (Silva, 2012), apresentando aos demais colegas a maneira como os povos africanos foram descritos (suas vestimentas e penteados; comidas e bebidas; suas casas e aldeias; suas armas e instrumentos de trabalho; suas crenças religiosas, organização política e ritos sociais). Em seguida, cada grupo teria de explicar como tais relatos se relacionam com o que o historiador John Fage chamou de “evolução da historiografia da África” (Fage, 2010).³

No início do segundo semestre de 2018 apresentei aos estudantes uma proposta de trabalho cujo título era “Imagens da África e dos africanos nos livros didáticos de História”. Como leitura de apoio sugeri um artigo de Marisa Antunes Laureano, intitulado “O ensino de história da África: experiências a

partir da sala de aula” (Laureano, 2008), e um de Anderson Ribeiro Oliva, “A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática” (Oliva, 2003).

Cada grupo escolheu dois livros didáticos voltados para o ensino fundamental e médio (antes e depois da Lei 10.639/03) como fonte para a pesquisa. O roteiro de orientação para leitura dos livros didáticos foi este: a) ler os capítulos dedicados à história da África nos livros consultados; b) construir um enunciado contendo as ideias centrais de cada parágrafo; c) observar, identificar e analisar as imagens e ilustrações; d) relacionar as ideias do texto com as imagens; e) explicar as relações estabelecidas entre texto e imagens.

Outro aspecto importante a ser trabalhado com os estudantes foi a necessidade de fornecer ferramentas para a análise dos recursos imagéticos presentes em um livro didático, como por exemplo: o tema da obra; o que o autor quis representar; identificar os personagens, construções e objetos que compõem a imagem; verificar as ações que estão sendo retratadas, e observar as expressões faciais e atitudes dos sujeitos representados. Como observou Anderson Ribeiro Oliva, a construção de significados em sala de aula não se limita às palavras ou textos escritos (Oliva, 2003).

Além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem em história, as imagens também informam uma maneira de os alunos olharem os indivíduos e os grupos sociais que convivem com eles (Oliva, 2003, p. 442-443). Por fim, as questões norteadoras da pesquisa empreendida pela turma foram estas: o que sabemos sobre o continente africano? (introdução); como os povos africanos foram representados nos livros didáticos? (desenvolvimento); por que estudar a história da África? (considerações finais). Ao fim, cada grupo apresentou o desenvolvimento e os resultados da atividade em sala, socializando suas descobertas.

Nos últimos meses do segundo semestre nos dedicamos ao debate acerca da questão racial no Brasil a partir de fontes diversificadas, tais como: o artigo do geógrafo Milton Santos intitulado “Ser negro no Brasil hoje” (Santos, 2000), o documentário “Zumbi somos nós” realizado pelo coletivo Frente 3 de Fevereiro⁴ e produzido por Gullane Filmes, e o “teste do pescoço” elaborado pelos ativistas Francisco Otero e Luh Souza.⁵ Como avaliação final da disciplina, os estudantes escreveram uma carta/poema sobre a temática inspirados na letra da música “Carta à Mãe África” (2006) do *rapper* brasileiro Genival

Oliveira Gonçalves (GOG).⁶ São os resultados dessa última avaliação que pretendo apresentar neste artigo.⁷

Antes disso, pretendo lançar luz sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, dialogando com as reflexões de Hebe Mattos, Amauri Mendes Pereira, Robert Slenes, Kabengele Munanga e Amílcar Araujo Pereira.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UM CAMINHO DE LUTAS

Na esteira das reflexões de Hebe Mattos (2003), é preciso definir uma agenda de prioridades no que diz respeito ao trabalho de formação de professores de História: 1) desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano; 2) historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente; 3) incorporar à formação de professores a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil, considerando o tema e suas implicações não apenas em seus aspectos econômicos, mas também em suas dimensões políticas e culturais; 4) por fim, incorporar, de forma vigorosa, à formação de professores do ensino fundamental, as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e transformação cultural e identitária na experiência da diáspora africana (Mattos, 2003, p. 134-135).

Dito isto, ensinar história da África e da cultura afro-brasileira, com os conflitos e contradições que lhes são próprios, como a todas as sociedades, é uma maneira de romper com a estrutura de pensamento eurocêntrico que até hoje caracterizou a formação escolar no Brasil. Mas cabe sublinhar que a ênfase dada à história da África nos Parâmetros Curriculares Nacionais pode contribuir de maneira significativa para se contrapor a uma das bases de reprodução do racismo na sociedade brasileira, a saber, a associação absoluta entre negritude e condição escrava, entendida como mero recurso de exploração do trabalho (Mattos, 2003, p. 135).

Na avaliação de Amauri Mendes Pereira, um dos grandes obstáculos para a ampliação da consciência social e histórica da população brasileira, majoritariamente formada por descendentes de africanos, é a incapacidade de reconhecer uma de suas matrizes fundadoras a não ser por meio de estereótipos – um continente exótico, primitivo, miserável, ignorante, violento (Pereira, 2006, p. 8).

Contudo, uma ampla pesquisa financiada pela Unesco (Órgão das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura) e lançada em meados dos anos 1960 teve um impacto significativo nos estudos concernentes às relações étnico-raciais no Brasil. Amauri Mendes Pereira confere destaque ao protagonismo dos movimentos sociais negros na superação da discriminação e das desigualdades raciais, na medida em que essa é uma questão central a ser enfrentada e que ainda hoje representa um desafio na construção de uma sociedade efetivamente democrática (Unesco, 2006, p. 14).

E por que estudar a história da África? Segundo Amauri Mendes Pereira, “para se dar conta desse desafio” de ampliar horizontes, descolonizando nossas consciências. A Lei 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no ensino básico, “vai suprir o que – desde muito tempo e principalmente através do protagonismo do movimento negro brasileiro – tornou-se uma demanda social”. Ou seja, ela deve ser vista como parte “da ampla e irreprimível vontade da maioria do povo brasileiro de se conhecer melhor, para ser melhor e construir uma sociedade melhor” (Pereira, 2006, p. 15).

Em “A importância da África para as ciências humanas” o historiador Robert Slenes asseverou que foi a partir da década de 1960 que a relação “centro” e “periferia” foi radicalmente redefinida no mundo moderno. Paralelamente, no imaginário dos pesquisadores, os “subalternos” (os “de baixo” da pirâmide social) ganharam voz, pensamento estratégico e participação ativa no processo histórico (Slenes, 2010, p. 20). Torna-se relevante enfatizar que esse contexto foi marcado pela aceleração do processo de independência das colônias europeias no continente africano, pela derrubada da segregação racial nos Estados Unidos, pela ascensão dos movimentos estudantis de 1968 e pelo desmoronamento de boa parte do mundo que as ciências humanas haviam construído.

Nos estudos africanistas e afro-brasileiros, os escravos, os negros libertos e livres, os grupos indígenas⁸ e os trabalhadores em geral não são mais vistos como gente marginalizada do processo histórico, ou seja, anômica, alienada, vitimada a ponto de não ter capacidade de agir politicamente para frear, desafiar e/ou compactuar com os grupos dominantes.

Um dos imperativos teóricos que tem ganhado cada vez mais espaço no universo acadêmico, diz Robert Slenes, é o de se buscar entender as motivações desses diversos grupos, melhor dizendo, suas experiências, suas culturas, suas estratégias identitárias, enfim, a visão que eles tinham de si. Slenes sugere que essa mudança tem preparado o caminho para um passo decisivo e necessário, qual seja, a incorporação maior de negros e negras como alunos de graduação, pós-graduandos e professores (Slenes, 2010, p. 28).

De acordo com o autor, a África e a história da diáspora negra deveriam ocupar um lugar privilegiado nos programas brasileiros em ciências sociais e humanas. Além disso, os(as) pesquisadores(as) e professores(as) negros(as) deveriam ter presença de destaque na criação e transmissão de novos conhecimentos nessa área, tornando a ciência mais afinada com as demandas da sociedade: de um lado, com políticas em prol da ação afirmativa e da expansão de vagas nas universidades, e, de outro, com a melhoria radical do sistema de educação pública no nível primário e secundário (Slenes, 2010, p. 29).

Outro autor que contribuiu com esse debate foi o antropólogo Kabengele Munanga. No artigo “Por que ensinar a história do negro na escola brasileira?” (Munanga, 2011) afirma que para entender o que significa ser negro no Brasil hoje não podemos simplesmente nos debruçar sobre a estrutura racista da sociedade brasileira atual, pois é preciso colocar o negro numa dinâmica histórica na qual ele foi objeto de desumanização, de humilhações, de negação de identidade, enfim objeto de uma série de violências físicas e simbólicas, mas também sujeito de resistência para a defesa de sua liberdade e dignidade humanas em todos os sentidos: político, cultural, religioso, artístico etc. (Munanga, 2011, p. 63).

Para Kabengele Munanga, a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Mesmo que não existam leis capazes de destruir em definitivo o racismo e a discriminação racial, Munanga acredita que a educação poderá oferecer aos indivíduos a possibilidade de questionarem os mitos da superioridade branca

e da inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual muitos jovens foram socializados. Por isso, a Lei 10.639/03 – promulgada 115 anos depois da abolição – visa justamente a construção de uma pedagogia multicultural e antirracista (Munanga, 2011, p. 66).

Amilcar Araujo Pereira é, sem dúvida, outro autor que se destaca por defender a necessidade de problematizarmos o forte caráter eurocêntrico presente na construção da disciplina de história. Uma das teses centrais do autor é a de que a Lei 10.639/03 deve ser entendida como a concretização de uma luta empreendida de baixo para cima por parte do movimento social negro no Brasil na segunda metade do século XX e, especialmente, a partir dos anos 1970.

Estamos nos referindo à “Carta de Princípios” escrita em 1978 pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU), que já reivindicava, entre outras medidas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra (Pereira, 2011, p. 26). Tal esforço resultou no parágrafo 1º do artigo 242 da Constituição cidadã de 1988, que já determinava: “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Mais adiante, Amilcar Araujo Pereira salienta que a implementação da lei tem potencial para promover a construção de uma prática docente que questione preconceitos e que seja pautada pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças. Para tanto, se faz necessária a efetiva incorporação no cotidiano escolar de novos conteúdos e procedimentos didáticos pelas escolas e por seus professores, algo que, sabemos, tem se mostrado um verdadeiro desafio (Pereira, 2011, p. 43).

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ÁFRICA E SUAS CONEXÕES COM A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A proposta da atividade final da disciplina de história da África e da cultura afro-brasileira foi fugir ao convencional em sala de aula. A canção “Carta à Mãe África” (2006) do *rapper* GOG permitiu aos estudantes construir o conhecimento histórico a partir de documentos comumente ausentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Além disso, a canção apresenta indícios que confirmam a tese de que foi

“na memória da escravidão e na experiência do racismo e até mesmo do terror racial que muitas vezes lhe sucedeu que se fundou politicamente a identidade sociocultural dos negros no Ocidente” (Mattos, 2003, p. 129).

Além disso, os diferentes temas tratados na canção (continuidade das desigualdades raciais no contexto pós-abolição, racismo policial, genocídio da população negra, mito da democracia racial e ações afirmativas, entre outros), cuja letra reproduzimos a seguir, podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos (Abud, 2005, p. 315-316):

Carta à Mãe África

*É preciso ter pés firmes no chão
Sentir as forças vindas dos céus, da missão
Dos seios da mãe África e do coração
É hora de escrever entre a razão e a emoção
Mãe! Aqui crescemos subnutridos de amor
A distância de ti, o doloroso chicote do feitor
Nos tornou! Algo nunca imaginável, imprevisível
E isso nos trouxe um desconforto horrível
As tranças, as correntes a prisão do corpo outrora
Evoluíram para a prisão da mente agora
Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual
Continua caso raro a ascensão social
Tudo igual, só que de maneira diferente
A trapaça mudou de cara, segue impunemente
As senzalas são as antessalas das delegacias
Corredores lotados por seus filhos e filhas
Hum! Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios
A falsa abolição fez vários estragos
Fez acreditarem em racismo ao contrário
Num cenário de estações rumo ao calvário
Heróis brancos, destruidores de quilombos
Usurpadores de sonhos, seguem reinando*

*Mesmo separado de ti pelo Atlântico
Minha trilha são seus românticos cânticos
Mãe! Me imagino arrancado dos seus braços
Que não me viu nasceu, nem meus primeiros passos
O esboço! É o que tenho na mente do teu rosto
Por aqui de ti falam muito pouco
E penso...qual foi o erro cometido?
Por que fizeram com a gente isso?
O plano fica claro...é o nosso sumiço
O que querem os partidários, os visionários disso
Eis a questão
A maioria da população tem guetofobia
Anomalia sem vacinação
E o pior, a triste constatação:
Muitos irmãos patrocinam o vilão
De várias formas, oportunistas, sem perceber
Pelo alimento, fome, sede de poder
E o que menos querem ser e parecer
Alguém que lembre, no visual você*

*A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra*

*Os tiros ouvidos aqui vêm de todos os lados
Mas não se pode seguir agachado
É por instinto que levanto o sangue Banto-Nagô
E em meio ao bombardeio ainda reconheço quem sou e vou
Mesmo ferido, ao front, ao combate
E em meio a fumaça, sigo sem nenhum disfarce
Pois minha face delata ao mundo o que quero:
Voltar pra casa, viver meus dias sem terno
Eterno! É o tempo atual, na moral
No mural vendem uma democracia racial*

*E os pretos, os negros, afrodescendentes
Passaram a ser obedientes, afro-convenientes
Nos jornais, entrevistas nas revistas
Alguns de nós, quando expõem seus pontos de vista
Tentam ser pacíficos, cordiais, amorosos
E eu penso como os dias têm sido dolorosos
E rancorosos, maldosos muitos são, quando falamos numa mínima reparação:
– Ações afirmativas, inclusão, cotas?!
– O opressor ameaça recalçar as botas
Nos mergulharam numa grande confusão
Racismo não existe e sim uma social exclusão
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, pelo patrão e o padrão
E a miscigenação, tema polêmico no gueto
Relação do branco, do índio com preto
Fator que atrasou ainda mais a autoestima:
– Tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina
O espelho na favela após a novela é o divã
Onde os parceiros sonham em ser galã
Onde a garota viaja
Quer ser atriz em vez de meretriz
Onde a lágrima corre como num chafariz
Quem diz! Que este povo foi um dia unido
E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido
Hoje amado, são mais de quinhentos anos
Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos
Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas
O sistema me marcou, mas não me arrebanha
O predador errou quando pensou que o amor estanca
Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca*

*A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra
A carne mais barata do mercado é a negra,
A carne mais marcada pelo Estado é a negra.*



Figura 1 – GOG. *Cartão Postal Bomba!* [CD]. Brasília: Só Balança, 2007.

As chamadas linguagens alternativas (imagens, objetos vistos e observados; letreiros; textos; cartazes; audição de músicas; conversas trocadas com amigos) para o ensino de história mobilizam conceitos e processam símbolos culturais sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo (Abud, 2005, p. 310). As músicas populares – enquanto evidências de fatos históricos – são representações e identificam o modo como determinada realidade social é pensada e construída.

José Geraldo Vinci de Moraes, por sua vez, assinalou que a música (sobretudo a popular) “pode ser compreendida como parte constitutiva de uma trama repleta de contradições e tensões em que os sujeitos sociais, com suas relações e práticas coletivas e individuais e por meio dos sons, vão (re)construir partes da realidade social e cultural” (Moraes, 2000, p. 212).

A música “Carta à Mãe África” (2006) tornou-se um instrumento para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem a realidade social (Abud, 2005, p. 312). Vejamos como esses aspectos aparecem nas cartas/poemas elaboradas pelos estudantes do curso de licenciatura em História da Unespar:

África Negra África (Adriana Alves)

*Almas negras, mas almas não possuem cores
Filhas de um vasto continente de muitas dores
Rejeitadas, insultadas e desumanizadas
Insurgentes, resilientes e persistentes
Capoeira, berimbau e malemolência
Almas que possuem muita história e resistência*

*Neste Brasil que os recebeu de forma cruel
Exu há de contatar Xangô e Omulu
Garantindo justiça
Rainha África, foi das suas entranhas que o homem surgiu
Alastrando por todo o globo, sementes dos filhos que ungiu*

*Assim como Mandela, Luther King, Zumbi, Aleijadinho, Dandara, Marielle
[e tantos outros*

*Filhos da sua cor
Reflexos de genialidade
Insolúveis ao tempo e ao espaço da humanidade
Cidadãos e cidadãs deste mundo
África negra África*

Carta à Mãe África (Richardson Nascimento)

*Do teu berço viemos todos, nascemos do teu ventre
Saímos de ti e fomos para outros continentes
Tivemos muitos filhos, muitos irmãos,
Tivemos muitos bens, mas pouca união!*

*Em ti, tínhamos nossas terras,
Mas, por ganância de outras, fizemos guerras!
Com elas veio a sede de poder,
Matamos nossos irmãos sem ao menos perceber
O tempo se passa, séculos de lutas e conflitos,*

*Em meio ao caos, sangues e gritos,
Escravizamos nosso igual, deixando-os aflitos!*

*O tempo não para, nem nós paramos
Seguimos firmes escravizando quem nós conquistamos!
O mundo anda para frente, mas sem olhar para trás,
Assim como os escravos com um chicote atrás*

*Um salve para todos os negros que sobreviveram, lutaram e se esconderam
Formaram os quilombos e buscaram novos ares
Viva a memória de Zumbi dos Palmares!
Branco usurpadores, parasitas da terra, sorte que os negros nasceram prontos
[pra guerra!*

*A pele preta continua mais forte a cada chicotada,
Cicatrizes no corpo se curam, mas e na alma?
Por conta da ganância e da ignorância, não reconhecemos nosso igual,
Temos o sangue vermelho e a mesma terra natal!
Temos tantas coisas em comum,
Podíamos nos juntar e dançar ao som do Olodum!
Podíamos nos juntar e reconhecer a mãe verdadeira,
Juntos em uma roda, gingar a capoeira!*

*Agradecemos à África pela vida,
Lutaremos para que jamais seja esquecida!
Que seja sempre lembrada como a terra que nos deu a vida!
Que todas as lutas, lágrimas, dores e tristezas sejam recompensadas com um pouco
[de sua beleza!*

*Perdoe-nos por ter lhe roubado e ter lhe causado tanta dor
Vamos falar ao mundo que você é nossa mãe, com amor!*

Lágrimas Salgadas (Lucca Leite)

*Ó mar salgado,
Quando do teu sal são lágrimas de Mãe África?*

*Em navios negreiros
Quantos de teus filhos
Foram tirados de teu ventre
E levados para sofrer?*

*Debaixo do sol e do estralo da chibata
O preto resistiu nas senzalas e quilombos e manteve Mãe África viva
Dentro de cada guerreiro*

*A elite branca faz de tudo para nos calar
Mas Mãe África sabe escolher seus guerreiros
Que ainda resistem em quilombos e senzalas
Hoje chamadas de favelas*

*Hoje a dor da chibata é só cicatriz,
E a casa-grande treme na conquista da senzala
Não irão nos calar
Porque o povo preto veio para revolucionar!*

Para a filósofa Denise Jodelet, as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Do mesmo modo, “elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (Jodelet, 2001, p. 22). Portanto, o lugar, a posição social que os indivíduos ocupam, bem como as funções que assumem “determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantém com o mundo social, as normas institucionais e os modelos ideológicos aos quais obedecem” (2001, p. 33-34).

Considerando a representação social no contexto educacional, “o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real, tornando-o inteligível” (Bittencourt, 2008, p. 236). Na perspectiva de Circe Bittencourt, a representação

social não pode ser ignorada e deve estar inserida na construção do saber escolar/acadêmico e definido no contexto da aprendizagem. O que a autora reivindica é lançar mão das representações sociais como instrumento para a problematização, organização e seleção dos conteúdos e sistematização de conceitos, além de desempenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem (Bittencourt, 2008, p. 239).

Uma das vantagens de se trabalhar com a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto é a de criar condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento, o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária, e o conhecimento sobre essa mesma realidade por meio do método científico. Outro aspecto positivo diz respeito ao fato de permitir ao professor meios de avaliar os próprios alunos e o curso em sua integralidade (Bittencourt, 2008, p. 240-241).

Tal concepção de método de ensino – calcado na relação entre conhecimento prévio, conhecimento científico e conhecimento escolar – permitirá ao professor: sublinhar e destacar possíveis falhas e lacunas, com novas informações e dados conceituais; colocar novamente em discussão questões mais polêmicas, aumentando a capacidade de argumentação dos alunos; refletir sobre o significado do “erro”, “ao englobar uma visão crítica (e não punitiva) tanto do trabalho do aluno quanto do próprio trabalho docente” (Bittencourt, 2008, p. 241-242).

Um dos principais desafios no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira se refere às dificuldades de se trabalhar com os estudantes a diversidade étnica e cultural dos povos africanos, “de forma a dar clareza sobre a história há muito negada do continente africano” (Laureano, 2008, p. 215). Desse modo, é preciso reconhecer que muitas vezes “reproduzimos em nossas ideias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, aids, fome e falência econômica” (Oliva, 2003, p. 431). Torna-se relevante destacar que as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas por uma parcela considerável da população brasileira são resultado de ações e pensamentos do passado e do presente. Nesse movimento os europeus emprestaram, quase sempre, um aspecto de inferioridade aos povos da região (Oliva, 2003, p. 433).

A atividade em questão pode ser utilizada como ferramenta didático-pedagógica que auxilie docentes/discentes a discutir o imaginário construído acerca do “continente negro” e de suas populações. Cerca de 25 estudantes participaram da atividade. Foram 14 cartas/poemas escritas. Os critérios que orientaram a escolha dos três trabalhos apresentados neste artigo foram: a) visão crítica sobre o processo colonizador nesta parte da América; b) cartas/poemas que tratam das diferentes modalidades de luta contra a discriminação e o racismo presentes na sociedade brasileira; c) as que romperam com muitos dos estereótipos que sobre o continente africano, ao longo dos séculos, se acumularam.

Mas o que as cartas/poemas revelam? O protagonismo negro (como no poema de Adriana Alves ao homenagear símbolos afrodiaspóricos), os laços de solidariedade e união e as formas de resistência ao preconceito racial (encontrados nas cartas/poemas de Richardson Nascimento e Lucca Leite). O denominador comum entre elas indica o esforço dos autores em afirmar os afrodescendentes em diáspora como agentes, como sujeitos com capacidades cognitivas e mesmo com uma história político-cultural própria.

No entanto, o trabalho com a temática também apresenta alguns riscos e/ou armadilhas, quais sejam, o de reforçar o que Benedict Anderson (2008) chamou de “comunidades imaginadas” (no sentido de que constituem objetos de desejo e projeções a partir da perspectiva de um “nós” coletivo e horizontal) e, ao mesmo tempo, o de homogeneizar as populações da diáspora africana no Brasil, outro aspecto da “naturalização” do racismo – conforme apontado pelo historiador Petrônio Domingues.⁹ Em artigo recente, Verena Alberti sublinhou que é preciso fazer frente à homogeneização simplificadora que geralmente está por trás de preconceitos e estereótipos, pois “falar do ‘índio’ e do ‘negro’, ou do ‘africano’, é redutor e muitas vezes impede o reconhecimento de indígenas, negros e africanos como sujeitos e agentes da história” (Alberti, 2012, p. 71).

Ainda que seja necessário reconhecer tais riscos e assumi-los, inclusive explicitando-os durante o processo de ensino-aprendizagem, é preciso destacar que, além de ter despertado a curiosidade entre os estudantes a respeito do que há de África em nós,¹⁰ o *rapper* GOG estimulou uma profunda reflexão sobre as heranças de uma sociedade escravista e a dívida histórica do Estado brasileiro para com a população afrodescendente. A escolha pelo *rapper* GOG se justifica por ser um artista que tomou parte ativa na construção de relatos

sobre o passado e as experiências sociais vivenciadas por trabalhadores pobres, moradores de periferias e favelas que sofrem cotidianamente os efeitos perversos do racismo (Camargos, 2018, p. 84). Isto posto, a referência à “Mãe África” estaria atrelada, no caso da letra construída pelo autor, muito mais a uma estratégia de luta antirracista do que a uma generalização simplista e redutora das heranças africanas no Brasil.

Partindo da premissa de que os *rappers* ambicionam transformações mais profundas nas maneiras de ver, pensar e contar o mundo (Camargos, 2018, p. 83-84), a hipótese-base que permeia este trabalho é esta: a música “Carta à Mãe África” pode se tornar um ponto de partida para se ensinar história da África e da cultura afro-brasileira e, simultaneamente, para estimular os debates em torno da temática do racismo, da discriminação, da intolerância e das imagens e representações historicamente construídas sobre o continente.

Tendo em vista a linguagem da canção, a visão de mundo que ela incorpora e traduz e, finalmente, a perspectiva social e histórica que ela revela e constrói (Moraes, 2000, p. 218), talvez a maior contribuição de GOG seja trazer para o centro do debate temáticas que historicamente foram estigmatizadas, permeadas de preconceitos e, por isso mesmo, colocadas à margem.

Ao longo das últimas décadas, *rappers* e outros grupos vêm propondo por meio de suas canções um diálogo com o passado e escrevem, a seu modo, uma história do tempo presente em que a dureza de algumas experiências é sua principal matéria-prima. Em artigo recente, Roberto Camargos assinalou que “os grupos ligados ao *rap* trouxeram para o centro de sua arte temas como a experiência racista na sociedade, a valorização da juventude negra, as décadas de sofrimento ao qual o povo pobre do país foi submetido, a violência urbana e muitas outras faces da ‘brava gente brasileira’” (Camargos, 2018, p. 79).

Levando em conta que experiências artísticas como o *rap* “favoreceram a emergência de narrativas que criaram imagens do mundo, construíram leituras para processos históricos, inventaram perspectivas de análise, promoveram a luta para legitimar e/ou deslegitimar interpretações” (Camargos, 2018, p. 80), é possível sustentar que a canção “Carta à Mãe África” (2006) elaborada por GOG se contrapõe frontalmente ao que Chimamanda Ngozi Adichie chamou de “perigo de uma história única” (Adichie, 2010). Ou seja, o *rapper* se recusa a apresentar de maneira estereotipada o continente africano como repleto de

histórias negativas e catástrofes, fazendo uma “história tornar-se a única história”.

Para a escritora nigeriana, uma das consequências mais terríveis de haver uma única história é sua capacidade de roubar a dignidade das pessoas, tornando “o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil” (Adichie, 2010). Além de rejeitar uma história única com a música, GOG reconquista um “tipo de paraíso” ao propor que nossos olhares se voltem para a África, por sua relevância incontestável como palco das ações humanas e pelas profundas relações que guardamos com aquele continente.¹¹

Se, de um lado, o *rap* produz uma leitura sobre a história do tempo presente, de outro “ele opera uma série de valores compromissados com os de baixo, com as classes populares, e dá vazão a narrativas orientadas e sintonizadas com os desejos, pensamentos e angústias [...] existentes entre esses sujeitos” (Camargos, 2018, p. 83). Essa seria a perspectiva histórica que anima o *rap* (que se aproxima da perspectiva de uma história vista de baixo): escovar a história a contrapelo, isto é, não aceitar a história do “vencedor”. Como explica GOG num documentário que discute a questão racial a partir da música “Carta à Mãe África” (2006): “Realidade é o que se constrói. [...] A questão é não se adaptar. É claro que nós não vamos derrubar o muro de uma vez, mas de tijolo em tijolo a gente vai abrir um buraco nesse muro e falar olha... já modificamos muito”.¹²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar história da África e da cultura afro-brasileira não é uma tarefa simples, embora seja algo imperioso e urgente. Se a luta pela superação do racismo e da discriminação racial se constitui como responsabilidade de todo(a) e qualquer educador(a), torna-se necessário dedicar um espaço efetivo para o continente africano em nossos programas curriculares, bem como em nossos projetos de pesquisa, ensino e extensão. O esforço de “descolonizar o pensamento”, por exemplo, deve vir acompanhado de um questionamento radical de por que conhecemos mais detalhes sobre a queda da Bastilha do que sobre as grandes revoluções africanas (Pinheiro, 2014).

Em que pesem as deficiências no tratamento do negro como agente histórico, não há como ignorar que os temas ligados à cultura afro-brasileira e à África

ganharam espaço nas reflexões e ações dos educadores nos últimos 15 anos. Como salientou Marina de Mello e Souza, somente conhecendo bem as sociedades africanas, suas histórias e os processos que nos ligam a elas, teremos condições de analisar com consistência as manifestações afro-brasileiras e o lugar que os africanos e seus descendentes ocuparam no passado e ocupam no presente no contexto da sociedade brasileira como um todo (Souza, 2012, p. 22).

No final de seu ensaio intitulado “A história da África e sua importância para o Brasil”, o diplomata e historiador Alberto da Costa e Silva (2011) lançou um apelo pertinente para o debate que propus esboçar aqui: a história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a nos explicar. Além disso, é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que se localiza em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade dos nossos antepassados. Por isso, seu estudo não pode continuar afastado dos nossos currículos, como se fosse “matéria exótica”, uma vez que ainda que disto não tenhamos consciência, “o obá do Benim ou o Angola a quiluanje¹³ estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França” (Silva, 2011, p. 162).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.
- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. [Videopalestra]. 2010. 19m16s. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso: 14 mar. 2019.
- ÁFRICA tática. Compositor e intérprete: GOG. In: GENIVAL Oliveira Gonçalves [CD]. Brasília: Só Balanço, 2015. 1 CD.
- ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 1, p. 61-88, 2012.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secad, 2004.
- CAMARGOS, Roberto. “Se a história é nossa, deixa que nós escreve”: os rappers como historiadores. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 20, n. 36, p. 77-92, jan./jun. 2018.
- CARTA à Mãe África. Compositor e intérprete: GOG. In: AVISO às gerações [CD]. Brasília: Só Balanço, 2006. 1 CD.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. Reprodução de aula pública: os involuntários da pátria. *Aracê – direitos humanos em revista*, São Paulo: Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Grad. (andhep), v. 4, n. 5, p. 187-193, 2017.
- DOMINGUES, Petrônio. Esses intimoratos homens de cor: o associativismo negro em Rio Claro (SP) no pós-abolição. *História Social*, Campinas: Unicamp, v. 19, p. 109-134, 2010.
- FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História Geral da África*. v. 1. Metodologia e Pré-História da África. Brasília: Unesco, 2010. p. 1-22.
- HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da História na sociedade africana. In: HISTÓRIA Geral da África. vol. 1. Metodologia e Pré-História da África. (ed. Joseph Ki-Zerbo). Brasília: Unesco: Ministério da Educação (Brasil); São Carlos: UFSCar, 2010. p. 23-36.
- JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.
- LAUREANO, Marisa A. O ensino de história da África: experiências a partir da sala de aula. In: MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. p. 211-222.
- LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair (org.). *Dicionário de História da África: séculos VII a XVI*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história: conceitos, temática e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-139.
- MORAES, José Geraldo V. de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? *Revista do Núcleo de Estudos Afro-asiáticos*, Londrina, v. 1, p. 62-67, 2011.

- OLIVA, Anderson R. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Salvador: UFBA, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- PEREIRA, Amauri M. *Por que estudar história da África?* Rio de Janeiro: Ceap, 2006.
- PEREIRA, Amilcar A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. *Cadernos de História*, Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 12, p. 25-45, 2011.
- PINHEIRO, Cláudio. Descolonização do pensamento. 20 mar. 2014. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/descolonizacao-do-pensamento/>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. *Folha de S. Paulo*, 7 maio 2000.
- SILVA, Alberto da Costa e. *Imagens da África: da Antiguidade ao século XIX*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2012.
- SILVA, Alberto da Costa e. A história da África e sua importância para o Brasil. In: SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SLENES, Robert. A importância da África para as ciências humanas. *História Social*, Campinas: Unicamp, v. 19, p. 19-32, 2010.
- SOUZA, Marina de M. e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.

NOTAS

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS/UFRJ), realizou estágio sanduíche na Universidad de Castilla-La Mancha (2013-2014, Bolsa Capes/PDSE) e mestre em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Franca).

² Convém mencionar ainda, seguindo a Lei 11.645/08, a inclusão da disciplina “Cultura indígena e populações tradicionais”.

³ “O estudo da história africana constitui hoje uma atividade bem estabelecida, a cargo de especialistas de alto nível. Seu desenvolvimento ulterior será assegurado pelos intercâmbios interafricanos e pelas relações entre as universidades da África e de outras partes do mundo. Mas é preciso ressaltar que esta evolução positiva teria sido impossível sem o processo de libertação da África do jugo colonial: o levante armado de Madagáscar em 1947, a independência do Marrocos em 1955, a heroica luta do povo argelino e as guerras de libertação em todas as colônias da África contribuíram enormemente para esse processo já que criaram, para os povos africanos, a possibilidade de retomar o contato com a sua própria história e de controlar a sua organização” (FAGE, 2010, p. 21-22).

⁴ “Zumbi somos nós” propõe uma reflexão sobre questões raciais na sociedade brasileira contemporânea e a criação de estratégias artísticas para responder a essas questões, inscrevendo na vida cotidiana novas formas de olhar, pensar e agir. O documentário é um desdobramento da linguagem da Frente 3 de Fevereiro, grupo que aborda o racismo na sociedade por meio de intervenções artísticas e cria um diálogo afinado entre imagem e som, norteador por narradores-personagens-MCs. Disponível em: <http://www.frente3defevereiro.com.br/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

⁵ Disponível em: <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/racismo-no-brasil-faca-o-teste-do-pescoco/> Acesso em: 14 mar. 2019.

⁶ Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido como GOG, nasceu na cidade satélite de Sobradinho (DF) em 1965. “Foi alfabetizado aos cinco anos de idade pela mãe, professora, que o iniciara nas crônicas de Cecília Meireles. [...] Não sabia que aquilo de que mais gostava – o *hip hop* – era também uma ‘cultura’. É desta cultura que Genival é porta-voz dos mais notórios. [...] Para o *rapper*, o Distrito Federal está na origem do próprio movimento junto com São Paulo. Nos anos 1990, GOG abriu a própria gravadora, cansado do alheamento da indústria cultural ao *hip hop*”. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/7195/36/Genival%20Oliveira%20Gon%C3%A7alves%20-%20entrevista.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

⁷ Agradeço de maneira especial à querida amiga Aline Miranda Barbosa, por ter-me apresentado o *rapper* GOG, e à Gabriela Berthou de Almeida pelas indicações valiosas de leitura e por acreditar que as minhas experiências com a temática deveriam ser compartilhadas.

⁸ “[...] Foram chamados de ‘índios’ por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. ‘Indígena’, por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de ‘indiana’ nela; significa ‘gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive’. Há povos indígenas no Brasil, na África, na Ásia, na Oceania, e até mesmo na Europa” (CASTRO, 2017, p. 187-188).

⁹ “No discurso político e eventualmente nas pesquisas acadêmicas, os negros são referidos como comunidades naturais, formadoras de uma espécie de família, cujos membros comungariam de afiliações congênicas e possuiriam uma essência transmitida pelo sangue. Existiria, por essa perspectiva, uma alma negra transcendental, um *ethos* trans-histórico e universal, que balizaria aprioristicamente a maneira de ser, pensar e agir da comunidade” (DOMINGUES, 2010, p. 111).

¹⁰ Outra canção que também poderia se tornar objeto de investigação e despertar o interesse dos estudantes a respeito das heranças africanas na cultura brasileira se chama “Mãe África”, composição de Paulo César Pinheiro em parceria com Sivuca, gravada no LP *Nação* (1982) da cantora Clara Nunes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4avYtTPP-e8>. Acesso em: 14 mar. 2019.

¹¹ No programa *Manos e Minas* da TV Cultura, apresentado pela atriz e cantora Roberta Estrela D’Alva e gravado no início de julho de 2016, GOG definiu a sigla *rap* desta maneira:

“Ritmo Africano Presente”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KYcWVpgMym8&t=2245s>. Acesso em: 14 mar. 2019.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KXCZ2AGvVAY&t=110s>. Acesso em: 14 mar. 2019.

¹³ Aportuguesamento do nome Ngola Kiluanji, provavelmente relacionado a *nlwéngi*, homem inteligente; e *nlôngi*, mestre, instrutor, no idioma quicongo (LOPES; MACEDO, 2017).

Artigo recebido em 25 de março de 2019. Aprovado em 3 de julho de 2019.