



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA - SUPED

E TELVINO MANUEL RAÚL GUILA

**Políticas públicas no campo da Educação e constituição do sujeito em solo moçambicano –
memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não oficial**

Florianópolis, SC

2023

Etelvino Manuel Raúl Guila

**Políticas públicas no campo da Educação e constituição do sujeito em solo moçambicano –
memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não oficial**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,
para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Nelita Bortolotto, Dr^a

Florianópolis, SC

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guila, Etelvino Manuel Raúl
Políticas públicas no campo da Educação e constituição do
sujeito em solo moçambicano - memória e oralidade pelas
fissuras entre mundo oficial e não oficial / Etelvino
Manuel Raúl Guila ; orientadora, Nelita Bortolotto, 2023.
331 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Constituição do sujeito. 3. Língua
Portuguesa. 4. Oralidade. 5. Memória. I. Bortolotto,
Nelita. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Etelvino Manuel Raúl Guila

**Políticas públicas no campo da Educação e constituição do sujeito em solo moçambicano –
memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não oficial**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 29 de junho de pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Alexandre António Timbane, Dr.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Profa. Beatriz Helena Dal Molin, Dra.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profa. Beatriz Pereira de Santana, Dra.
Centro Universitário de Brasília

Profa. Fabiana Giovani, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Profa. Nelita Bortolotto, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2023

À família Mangaze,

Aos meus amores: minha esposa Amina Adamugy,
minhas filhas Neyshate, Thandy, meu filho Yenner e

aos meus pais (*in memoriam*)

Manuel Raúl Guila e Cecília Liberato

Dedico esta tese!

AGRADECIMENTOS

A materialização deste trabalho configura-se um ato, que me possibilitou interagir com vários outros. Cada um na sua singularidade no existir-evento possibilitou a instabilização do meu eu e, conseqüentemente, a minha busca de acabamento. Desse modo, pensar em nominá-los é uma tarefa hercúlea. Entretanto, ousou! Assim agradeço:

A Deus, pelo existir enquanto evento e todas as bênçãos que me tem concedido;

À CAPES, pela bolsa concedida, a qual tornou possível a realização do nosso projeto de dizer, que culminou com esta tese;

À minha instituição de trabalho, Universidade Eduardo Mondlane, pela concessão de licença para a minha formação acadêmica;

À minha esposa Amina Adamugy que teve de aguentar os dias, sobretudo, as madrugadas sem a minha presença, sem as nossas conversas depois da faina cotidiana e pela força que incondicionalmente me deu, diligenciando a consecução de meus propósitos;

Às minhas filhas Neyshate e Thandy, e ao meu filho Yenner (meu kota) que não puderam, por um tempo, ter o pai por perto para acompanhar o seu crescimento;

À minha orientadora Profa. Dra. Nelita Bortolotto, por me impelir a realizar, mais uma vez, uma pesquisa por lentes bakhtinianas, pela amorosidade e apoio ao longo do percurso da pesquisa;

À Profa. Dra. Eliane Debus pelo reacender da luz da pesquisa e pelo pronto acolhimento sempre;

Às professoras membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin, Profa. Dra. Fabiana Giovani, Profa. Dra. Beatriz Pereira de Santana e aos professores Dr. Alexandre António Timbane e Dr. Juares Thiesen pelas valiosas contribuições no momento da qualificação, que possibilitaram a definição de caminhos e metas no andamento do projeto;

Às professoras membros da banca de defesa da tese, Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin, Profa. Dra. Fabiana Giovani, Profa. Dra. Beatriz Pereira de Santana e aos professores Dr. Alexandre António Timbane, Dr. Juares Thiesen e Dr. Moacir Camargos que aceitaram fazer parte deste momento único na minha caminhada acadêmica e profissional;

Aos meus irmãos Nelson, Denícia, Lucinda, Mira, Joyce, Joaquim e Cecília, por terem torcido bastante por mim, de modo que pudesse superar os entraves surgidos no decurso da caminhada;

Aos meus colegas da Universidade Eduardo Mondlane: Profa. Dra. Benilde Vieira, Profa. Dra. Názia Bavo, Profa. Dra. Leonarda Menezes, Profa. Dra. Ezra Nhampoca, Prof. Dr. Nelson Maurício pela confiança e apoio prestado na caminhada;

Às minhas tias Margarida Abrantes e Alexandrina Abrantes, e ao meu tio Gregório Mangaze por viabilizarem memorar os cronotopos da oralidade;

Às minhas colegas e amigas do curso: Adriane, Ivanir e Angela Dela Flora, pela partilha de conhecimentos e dos desassossegos acadêmicos;

À minha sogra Olga Velemo pela amorosidade infinita no acompanhamento da minha família durante a minha ausência;

Ao meu “xaka”, Prof. Doutor Elias Djive, e aos meus amigos Jesus, Cheila e Justino pelo inestimável apoio!

Às amigadas que fiz no Brasil: Joice, Patrícia, Adamo, Marco, Jorge, Douglas, Nsimba, Maria Aparecida, Zeca Debus, Jeremias e Efraime, que suavizaram a seriedade da formação e tornaram os dias de saudades melhores;

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram no percurso de doutorado, que com esta tese marca um estágio indelével na nossa contrapalavra no diálogo ininterrupto do existir-evento, minha gratidão e meu carinho – em especial aos meus muitos amigos que me apoiaram na fase derradeira da caminhada,

Nibongide ngudzu¹!

¹ Muito obrigado!

*O sentido associado ao grau acadêmico que perseguimos
com a realização do presente trabalho,
circunscrito à lógica de práticas sociais escritas,
viabilizará que nos tornemos legítimos detentores de voz.
No entanto, no mundo da oralidade em que se alicerça a nossa constituição,
enquanto ser-humano-moçambicano-bitonga,
a palavra é posta a circular, com recurso às nossas línguas,
em distintos cronotopos,
desde a tenra idade!*

Ngiya wa Ngiya wa Rungu Ngiya

Resumo

A presente tese insere-se no campo da educação, em nível amplo, mais especificamente, em constituintes que cercam o ensino institucional da Língua Portuguesa em Moçambique. Desse patamar ampliado, circunscreve o espaço da oralidade, como antropossemiose, presente em acervos de políticas públicas inerentes à trajetória histórica moçambicana, desde a inauguração do ensino formal, 1845, até a implementação do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, 2007. Constitui objetivo geral, escrutinar, pela história educacional de Moçambique, a trajetória do ensino da língua portuguesa, visando compreender o espaço da oralidade como compromisso voltado à “humanização do humano”, diligenciando tomada de posição como memória de futuro em relações de ensino e aprendizagem no contexto educacional de Moçambique. Destarte, sustenta-se na perspectiva teórica e metodológica de autores do Círculo de Bakhtin. Quanto a sua natureza é de cunho dialógico, assumindo serem, as relações dialógicas eu-outro, o princípio do acesso ao conhecimento do homem social. Na sequência, mobiliza conceitos daquela teoria, que servem de categorias para análise empreendida: memória e consciência. Dois conceitos orientadores coordenados a outros de igual natureza, como ideologia, cronotopia – tempo, espaço e valor –, forças centrípetas e centrífugas, compreensão, interpretação, colocados em correlação aos dois prevaletentes, que nos impulsionaram assumir como planos de análise: vida, arte e cultura. Da análise feita, observou-se que, embora a oralidade constitua procedimento de modelação secundária no processo filogenético humano, é ela o principal meio de transmissão e criação de memória coletiva na tradição moçambicana. Entretanto, propostas curriculares na trajetória histórica do nosso país (colonizado e liberto), em espaços e tempos peculiares, vêm atribuindo à oralidade acanhada força em relações de ensino e aprendizagem institucionais, comprometendo, em muito, a conscientização e conseqüente constituição de sujeitos que suplantem individualismos em defesa de singularidades inscritas na coletividade, perpetradas por relações alteritárias concretas. Compreende-se que a contração de valor atribuído à oralidade em políticas educacionais moçambicanas esteja associada a forças centrípetas (econômicas, políticas e religiosas), sustentadas, sobretudo, em proposições de capital imperialismo, endossadas por organismos multilaterais, tais como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, e por fundações filantrópicas com ideologias discutíveis, atuantes na esfera educativa. Essas forças, com mãos férreas impõem agendas educacionais contundentes, sob rédeas mercadológicas do trabalho. Verifica-se protagonismo da condução das relações de ensino institucionais em língua portuguesa, com valoração da escrita e cultura a esta associada. Também, testemunhamos flagrante reducionismo da complexidade implicada na abordagem da oralidade nas políticas públicas voltadas à educação, em Moçambique. Descura-se da oralidade como potencialidade de fomento a encontros alteritários de sentido. Por outro ângulo, instituições públicas de ensino não concorrem para a provocação desse pleito ansiado pelo homem social. Contrariamente, consciente ou inconscientemente, acabam reforçando o revés dele. Todavia, é tangível a força de moçambicanos opondo-se ao mundo oficial, aquele da linguagem monológica, que carrega, ainda, vestígios do *modus vivendi* de tempos de Moçambique colonial. A abertura se espreita pela aderência à faina cotidiana não fechada à escuta do outro, mas nas fissuras conquistadas pelo encontro com o outro, no cenário social, histórico e ideológico da pludiscursividade dialogizada, almejando à humanização do homem moçambicano. Um ato em força centrífuga, de consciência da condição de seres-humano-africanos, alicerçado na memória coletiva, constituída em distintos cronotopos da oralidade.

Palavras-chave: Moçambique; Língua Portuguesa; Oralidade; Constituição humana.

Abstract

The present thesis is inserted in the field of education, at a broad level, more specifically, in constituents that surround the institutional teaching of the Portuguese language in Mozambique. From this expanded level, it circumscribes the space of orality, as anthroposemiosis, present in collections of public policies inherent to the Mozambican historical trajectory, from the inauguration of formal education, 1845, to the implementation of the General Secondary Education Curriculum Plan, 2007. It is a general goal to scrutinize, through the educational history of Mozambique, the trajectory of the teaching the Portuguese language, aiming to understand the space of orality as a commitment aimed at the “humanization of the human”, endeavoring to take a position as a memory of the future in relations of teaching and learning in the educational context of Mozambique. Thus, it is supported on the theoretical and methodological perspective of authors from the Bakhtin Circle. As for its nature, it is of a dialogic nature, assuming that the dialogic relations I-other are the principle of access the knowledge of the social man. It mobilizes concepts of that theory, which serve as categories for the analysis undertaken: memory and consciousness. Two guiding concepts coordinated to others of the same nature, such as ideology, chronotopia – time, space and value –, centripetal and centrifugal forces, comprehension, interpretation, placed in correlation with the two prevailing ones, which leads to assume as plans of analysis: life, art and culture. From the analysis carried out, it is observed that, although orality constitutes a secondary modeling procedure in the phylogenetic process, it is the main way of transmission and creation of collective memory in the Mozambican tradition. However, curricular proposals in the historical trajectory of our country (colonized and freed), in peculiar spaces and times, have been attributing to the shy orality strength in institutional teaching and learning relations, compromising, in a lot, the awareness and consequent constitution of subjects that supplant individualism in defense of singularities inscribed in the collectivity, perpetrated by concrete alteritarian relations. It is understandable that the contraction of the value attributed to orality in the Mozambican educational policies is associated with centripetal forces (economic, political and religious), sustained, above all, in propositions of imperialist capital, endorsed by multilateral organizations, such as the International Monetary Fund and the World Bank, and by philanthropic foundations with debatable ideologies, currently active in the educational sphere. These forces, with iron hands, are imposing strong educational agendas, under labor market reins. There is protagonism of conducting institutional teaching relations in Portuguese, with an appreciation of writing and the culture associated with it. There was also evidence of a flagrant reductionism in the complexity involved in addressing orality in public policies aimed at education in Mozambique. Orality is neglected as a potential for fostering alteritarian encounters of meaning. From another angle, public educational institutions do not contribute to the provocation of this plea desired by man. On the opposite side, consciously or unconsciously, they end up reinforcing his setback. However, the strength of Mozambicans opposing the official world is tangible, that of the monological language, which still carries traces of the *modus vivendi* of colonial Mozambican times. The opening is peeked through the adherence to daily work not closed to listening to the other, but in the fissures conquered by the encounter with the other, in the social, historical and ideological scenery of dialogized pludiscursivity aiming at the humanization of the Mozambican man. An act of centrifugal force, of awareness of the condition of African-human beings, grounded in collective memory, constituted in different chronotopes of orality.

Keywords: Mozambique; Portuguese language; Orality; Human constitution.

Rezumu

Tesi heyi, ku gipimu nya anami, yo gibeledana nyi dzidondzu, kundzima-ndzima ya koni, ni sigiru nyo karhi sigimbiyelelanagu nyi guhevudza lidimi nya gitsungu Musambiki. Ku gipimu gyogyu nya anami, solumba wulanga nya gurege khu likana, khanga gudugelisa nya hlamuselu nya sihena sa vathu, simanegagu nya dzipholitika dza pfumu edzi dziguromogo nya ndzila nya litigu lathu, limanegagu nya lipfumba la Afrika, guphela tephu gungapwedwa dzidondzo nya wupfumu, khu 1845, gukodza gubvoha pulanu nya kurikulu nya sihebvulu sa sekundariyu, khu 2007. Kharatu, khongometu nya wukhongolu, gogwetwa gukambedzisa, khu guthumisa matimu nya ndzila nya dzidondzu nya giputikezi, na gutumbiswa gutisisa wulaga nya guregere khu likana khanga gudzinigedzela gukodza muthu agira muthu, na hipima gudzega gipumo nya gundudrugisa ga wumindru homu gu hebvudzani niga guhebvula, nya gipimu nya dzidondzu dza Musambiki. Nya gugwetwa isosu, gutumbisidwe ga sikhedziselu nya thiyoriya nyi magirelu nya valovi nya hlengeletanu ya Bakhtin. Mayelana ni magirelu yakona nya gukhedzisisi, khaya ya diyalogismu, nya hitumba kethu unongu nya gubulisani eni-ni-mumbe kuwo ndzima-ndzima wakoni nya guti muthu nya guyagisani. Guthumisidwe miyehleketu nyagu gimbeleyana ni thiyoriya yile, heyi mitumbwagu khanga sigava nya wukhedzisisi howu migirwagu: gu ndundruka ni gu pimisisa. Miyehleketu mivili heyi mimananagu ni mimbe mifanagu nayu, khanga: miyanyakanu ya miyanyakanu, koronotopya – thepu, wulanga nyi mahonela, mitshivba nya sentiripeta (gusegela) nyi ya sentirifuga (gutulela), gu twisisa nigu hlamuseya, gudzega wumi, wutsila, wumuthu, mumanaga kota dzipulanu nya gukhedziselu. Guhonidwe khugo, ambari guregera ku likana guve magirelu nya wuvili nya gugire gikhombise ku phimu nya filogenetika ya wunogu nya muthu kuloni, khugo ndzila nya hikhongolu nya vindriseli ni gutumbuluxa miyehleketu ya hlengeletanu ya mavhanyelu nya Musambiki. Ambari nasigera kharatu, sivegiselu simanegagu nya dzikurikulu nya ndzila nya matimu ya litigu lathu (thepu nya wukolonyi ni howu nyagutsuxwe), khu malanga ni mithepu nya hambani, guregera khu likana goningwa tshivba nya udugwana xikwatuni nya wupfumu. Isosu, sohimbidzela ngudzu muthu ku phimisisa, esi sisivagu ku akodza gubvindra gudzunisa gubvanya henga, kota wumuthu wungavegiswa mabvanyelutuni nya mihlengelentanu yathu, wugirwagu khu gubvaya ni wumuthu mumbe. Guvbunguledwa ga pimu hoyu hungavegiswa nya dzipolitika nya dzidondzo dzawupfumu wa Musambiki, ga guregera khu likana gogimbileyana ni mitshivba nya gusegela (nya ikonomiya, politika nyi vukhongeli), miseketedwagu, vbatsani ga satsavbu, khu mphamu nya wuimperiyali nya matigu mangi, khanga Fundo Monetário Internacional ni Banco Mundial, wuseketedwa gambi ku mihlengelentanu nya wupasi heyi miguni miyanakanyu heyi mimbobwagu, heyi mithumagu nya gighava nya dzidondzo. Mitshivba yoyo, ni minayu namba ninga mambi magirelu, mo sindzisa sigiru nya dzidondzo esi siyagu ni wurengisi ga thumu. Gambi, gohonega gukhusedzwa nya giyimu gya vbatsani ga lidimi nya giputikezi, ni gukhusedzwa gulova nigihena gigimbiyelenagu nago. Gu gimbeleyana ni mpimu yoyo, dzidokumentu hingadzikhedzisisa dzononedza gubvubudwa ga guregera khu likana mayelanu ni magirelu awa mavegidwegu nya dzipolitika dzawupfumu nya guhevubula, Musambiki. Dzi dokumentu dzodzu, khamadzumeli guregra khu likana khanga magirelu awa makhodzisagu gumana ni vambi, ni mihlamuselu mimbi. Ku mahonela mambi, mintlawa nya dzidondzo nya pfumu ka mikodzisi gu hlohletela hogu gunavedwagu ku muthu, agu muvbanyasini. Kuguhambana ga isu, gumbe kugusipimisa gumbe ahĩ hĩ, mohegisa kugumbwelela wani ga hugo. Khu ndzila yimbe, gowonega tshivba ya vamusambikanu na vakaneta gighava nya wupfumu, hegi nya lidimi lisegelagu lidimi la mumbe muthu, eli lidzegagu ni ilu sinonedzisu sa mabvanyelu nya thepu wa Musambiki nya wukolonyi. Gutulega gokodzega kugusimama ni

thumu wa tsiyu ni tsiyu, namba segela guyingisa mumbe muthu, gambe khu giyimu nya yavanyisi wungakodzega khu guvbanyisana ni vambe vathu, khu matimu ni miyehleketu nya malitu awa mange mabulabulansenagu nagunavedwa gugira muthu ku wumuthu. Gigiru nya tshivba nya gutuleli; nyo pimisasi giyimu gyathu khanga sihumbiwa-vathu-vafrika, hegi gitiyagu kudzimitsu nya midundrugu heyi mingapatanwa khu dzinguluvi dzathu, homu guregerani ku likana nya dzikoronotopu nya hambani-hambani.

Malitu nya tshivba: Musambiki; Lidimi nya gitsungu; Guregera khu likana; Guwumbwa ga vathu.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Moçambique.....	43
Figura 2: Primeira exposição de pintura de Malangatana, Lourenço Marques, 1961.....	129
Figura 3: Homens das artes moçambicanos, anos.....	130
Figura 4: Dança tradicional Xigubu.....	227
Figura 5: Dança tradicional tufo	228
Figura 6: Planejamento de Relato de acontecimentos.....	283
Figura 7: Planejamento de texto publicitário.....	284
Figura 8: Planejamento de Relato de viagem	285
Figura 9: Planejamento de texto dramático (tragédia).....	286
Figura 10: Planejamento conceitos de Oratura e literatura.....	287
Figura 11: Planejamento de textos didáticos.....	288
Figura 12: Retomada de textos Literários.....	289
Figura 13: Planejamento de textos líricos.....	292
Figura 14: Planejamento de texto dramático.....	293

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da população por religião.....	45
Quadro 2: Distribuição percentual da formação da população de Lourenço Marques.....	95
Quadro 3: Expansão do ensino católico (ensino rudimentar).....	121
Quadro 4: Evolução de população indígena escolarizada.....	138
Quadro 5: Ementa da 11 ^a Classe do PCESG/2007.....	223
Quadro 6: Síntese de Unidades Temáticas (UT) a respeito do conhecimento, oralidade.....	282

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.1. ABORDAGEM DO PROBLEMA E QUESTÃO ESPECÍFICA.....	19
1.2 MOÇAMBIQUE – O EXPEDIENTE DO ESTRANGEIRO.....	30
1.3 METODOLOGIA	38
1.4 APONTAMENTOS SOBRE MOÇAMBIQUE	41
2 SOB O PRISMA TEÓRICO E METODOLÓGICO DO CÍRCULO DE BAKHTIN ...	47
2.1 BAKHTIN E CÍRCULO – GUARIDA TEÓRICA.....	47
2.1.1 Que é Bakhtin “filósofo”	48
2.2 LINGUAGEM E SUA CONCRETUDE.....	56
2.2.1 Algumas notas sobre a gênese da linguagem	56
2.2.2 Perspectiva dialógica da linguagem.....	60
2.2.3 Cronotopo, exotopia e valor: relações dialógicas em pauta.....	65
2.2.4 Avaliação apreciativa do enunciado.....	70
2.2.5 Ideologia e formação da consciência.....	76
3 TRILHAS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE.....	85
3.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL COLONIAL: 1845-1930.....	86
3.1.1. Proposições do ensino de língua portuguesa.....	99
3.2 INCREMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS DAS MISSÕES CATÓLICAS: 1930-1961.....	110
3.2.1 Expansão das atividades da Igreja Católica.....	119
3.2.2 Língua portuguesa e apropriação pelos nativos	125
3.3 INCREMENTO DE PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS COLONIAIS: 1964-1974	133
3.3.1 A virada na esfera educacional.....	135
3.3.2 Ensino superior – passos e espaços da formação de quadros	139
3.3.3 Movimento dialógico entre a língua portuguesa e as línguas nativas	141
3.4 EMERGÊNCIA DO ENSINO IGUALITÁRIO – VIVÊNCIAS DA LUTA ANTICOLONIAL (1964-1974)	145

3.4.1	Notas sobre a língua portuguesa.....	151
3.5	ROMPENDO COM A EDUCAÇÃO COLONIAL: 1975-1983.....	156
3.5.1	Adoção de língua portuguesa como idioma oficial	157
3.5.2	Tentativa de consolidação do ensino igualitário.....	161
3.5.3	Introdução do Sistema Nacional de Educação: 1983.....	172
3.5.4	A pacificação do país rumo à concomitância entre o ensino do Português e das línguas nativas.....	176
3.6	DO PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO AO PCESG/2007	181
4	ELOS DIALÓGICOS – MEMÓRIA NO GRANDE TEMPO.....	187
4.1	UNIVERSALIDADE E SINGULARIDADE – TRAÇOS DA SINGULARIDADE NO APAGAMENTO DE CULTURA OUTRA.....	188
4.2	INDIVIDUALISMO – A FACE DA AVIDEZ HUMANA.....	196
4.2.1	Proposição formativa - homens e mulheres moçambicanos na contemporaneidade.....	207
4.3	INTERAÇÃO ENTRE O MUNDO DA VIDA VIVIDA E DA ARTE.....	212
4.3.1	O que nos diz a presença da arte no ESG2?	218
4.4	FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS – TENSÃO.....	231
4.5	IDEOLOGIA DO MUNDO OFICIAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	241
4.6	ESCUITA INTERESSADA DO OUTRO.....	257
4.6.1	Plano Curricular Ensino Secundário Geral – movimento dialógico no pequeno tempo	258
4.6.2	Para além da escrita: o sujeito falante	273
5	SITUANDO INCOMPLETUDES EM ACOLHIMENTO A PALAVRA OUTRA... 299	
6	REFERÊNCIAS	316

1 INTRODUÇÃO

A contrapalavra que aqui propomos insere-se no campo da educação, em nível amplo, mais especificamente, ao ensino da Língua Portuguesa em Moçambique (país do sul da África), o nosso país. Desse patamar ampliado, circunscreve o espaço da oralidade presente em acervos de políticas públicas da época em que viveu sob a batuta do colonialismo, alcançando o período pós-independência e nossa atualidade. Intencionou-se, portanto, investigar, nesse movimento, determinados processos e produtos que acabam se configurando na constituição do ser social. Para tal, passámos pelo crivo da história de educação de Moçambique, com realce para inscrições normativas que a sustentavam e sustentam, registros diacrônicos diversos, mirando a reconstrução do percurso de ensino de língua portuguesa, em que o nosso objeto último é parte integrante.

O fato de sermos sujeitos sociais, conseqüentemente, as nossas práticas serem historicamente formadas, estabelecendo elos com as antecedentes, estudar as políticas públicas inseridas no contexto histórico da educação em Moçambique implicou ter em atenção a ambivalência intrínseca à educação atual, ou seja, do período pós-independência, na sua relação com o que lhe foi precedente, o período colonial.

A atitude em alusão deveu-se ao fato de as políticas referentes ao contexto da educação colonial terem priorizado uma educação diferenciada entre a destinada aos colonizadores e aos nativos, isto é, existia um quadro legal que orientava o ensino previsto para os colonos portugueses e seus associados, e aquele conjunto de normativas atinentes aos filhos da terra, os africanos. Acontece que o segundo grupo era a maioria e teve um ensino precarizado, apenas, para se tornar, na maioria dos casos, dócil, com vista a responder às necessidades de trabalho braçal dos colonizadores ou enquadrar-se em demandas que previssem baixo nível de escolaridade para exercício do cargo.

Gasparini (1989), Mazula (1993), Castiano e Ngoenha (2013), em suas respectivas publicações, indicam percentual alarmante de indivíduos analfabetos em língua portuguesa, no período que sucedeu a independência do país (1975). A cifra, naquela época, era de apenas 7% da população alfabetizada.

Destarte, procuramos estudar de forma profunda acervos do ponto de vista histórico e normativo compilados, concentrando a atenção ao público que teve a oportunidade de frequentar o ensino institucionalizado no período colonial ou pós-independência, com diligência concreta

voltada à esfera educativa formal. Na sequência, o foco prendeu-se ao Ensino Secundário Geral (ESG) do país, centrando-nos em políticas públicas destinadas à educação voltadas a questões de ordem do ensino e da aprendizagem da oralidade, no espaço escolar, que favorecessem a vida humana, o exercício da cidadania.

Assumimos que, em uma organização social, a construção de conhecimentos referentes à conquista da cidadania, ou melhor, à conquista de direitos e o exercício de deveres são efeitos de inter-relações dialógicas que se estabelecem no convívio mútuo. Diverso é, por esse convívio, usufruir ou transformar nesse espaço, que é social, certas condições que não primem pela equidade de acesso a direitos; que não primem pela possibilidade de intervir. Nessa conjuntura, o comprometimento da linguagem², nas suas mais diversas manifestações, é relevante. Isso, porque as relações interlocutivas estabelecidas com mais relevo vêm recaindo substancialmente em uma modalidade da língua, a língua escrita ou, em menor incidência, a outras formas de linguagem deveras importantes na formação da individualidade de um sujeito, sendo este um ser social em formação.

Em Bakhtin e autores do seu Círculo³, grupo de teóricos que orientou nosso olhar sobre o objeto investigado, a relação entre *eu* e o *outro*, relação alteritária, configura-se como primordial na constituição do sujeito, uma vez que o movimento do *eu* em direção ao *outro*, pela linguagem, é uma relação de mútua constituição. Somos seres inconclusos. Como seres sociais, que somos, a completude assenta-se na e pela relação com o *outro*, pelo excedente de visão que o outro tem de mim e eu dele, dado ao seu lugar extralocalizado (fora de mim) e do meu lugar extralocalizado em relação a ele, que o possibilita enxergarmos mutuamente, aspectos inatingíveis a ambos (BAKHTIN, 2011). Logo, o movimento para o outro, para vários outros

² Apresentando uma distinção da língua. Linguagem é compreendida como produto de relações dialógicas entre sujeitos socialmente situados. Ela carrega a atitude valorativa dos sujeitos em relação ao seu objeto discursivo. Por seu turno, a língua configura materialização da linguagem humana verbalizada, fruto do trabalho humano. (GEGE, 2009).

³ “O Círculo de Bakhtin foi uma escola de pensamento russo do séc. XX que se focalizou no trabalho de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). O círculo abordou filosoficamente as questões sociais e culturais colocadas pela Revolução Russa e sua degeneração na ditadura de Stalin. Seu trabalho concentrou-se em questões de significância na vida social em geral e na criação artística em particular, examinando a forma como a linguagem registrava os conflitos entre grupos sociais.[...] Os membros do círculo incluíam Matvei Isaevich Kagan (1889-1937); Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938); Lev Vasilievich Pumpianskii (1891-1940); Ivan Ivanovich Sollertinskii (1902-1944); Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895-1936); e outros.”. Disponível em: <https://iep.utm.edu/bakhtin/> acesso em 16 de agosto de 2021.

com os quais vamos interagindo ao longo da vida, possibilita a construção de conhecimentos vários, transformação, criação, entre outras viabilidades.

Fundamentados no aparato teórico do Círculo de Bakhtin, portanto, aprofundamos a tese de que a constituição da singularidade de um sujeito, como ser social por excelência que é, assenta-se na interação com o outro, nas relações dialógicas estabelecidas, posto que, do lugar único em que se encontra no existir, imprime o acabamento do eu *com* o outro, sem com isso implicar a vivência da vida deste.

1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA E QUESTÃO ESPECÍFICA

Pensar na oralidade, dada a nossa origem de povo africano, de imediato, ressalta-nos à mente histórias contadas pelos sujeitos com mais experiências singulares vivenciadas, em que animais da selva africana, de pequeno e grande porte, apareciam como protagonistas e confabulavam, tais como coelho, hiena, macaco, leão, elefante, dentre tantos outros; para não falar dos testemunhos diversos, mitos e cânticos acompanhadas de dança, com os quais convivemos durante a nossa trajetória existencial, a de outrora e de hoje, como africanos que somos.

Essas narrativas a que fizemos menção integram parte da memória das nossas ancestralidades, das nossas gentes, passadas de geração em geração, desde os tempos remotos, de forma, eminentemente, oral. Esta inclinação social, conforme sustenta Amadou Hampaté Bâ (2010), estudioso costamarfinense, é intrínseca à tradição africana, convertendo-se no principal meio de herança cultural, o que não tem como compreendê-la sem mergulhar em relações subjacentes a todos os tipos de conhecimento daqueles povos, com particular realce para os transmitidos em cronotopos da oralidade.

As narrativas mencionadas são de índole oral e presentes nas relações entre os sujeitos das comunidades daquele continente, sobretudo habitantes das zonas rurais, com potencialidades únicas e incambiáveis, que combinavam/combinam, conforme advoga Rosário (1989), atributos de entretenimento e pedagogia, essenciais na formação humana dos membros daquelas comunidades campesinas. São narrativas oralizadas que memoramos, como se de presente se tratasse, tamanha era comoção ao ouvi-las. Uma pergunta sempre associada ao seu final as

tangia: “qual é a moral da história?”. Com esse questionamento renunciavam-se ensinamentos relativos a posturas e condutas aceitas no seio da organização comunitária.

De acordo com Vansina (2010), contrariamente ao que acontece com as sociedades onde se adota, majoritariamente, a escrita como a guardiã da tradição, nas sociedades orais, a transmissão dos mecanismos essenciais para o funcionamento das instituições, dos papéis sociais dos sujeitos, dos seus direitos e deveres são cuidadosamente repassadas oralmente. Nesse sentido, entendemos que, nas sociedades tradicionais africanas, com recurso às práticas sociais orais, em que se insere a contação de histórias, a narração de situações de experiências e vivências concretas, exposição de testemunhos oculares⁴, dentre outras formas de linguagem oral, evidenciando a relação e o vínculo do homem com a palavra, procedia-se a transmissão da memória coletiva do nosso povo, conseqüentemente, a preparação das novas gerações para sua inserção na coletividade, em que se inculcava nelas as suas responsabilidades, os valores culturais que deveriam ser preservados.

Esse tipo de educação prevaleceu, integralmente, até o estabelecimento das relações dos africanos com os povos vindos do continente europeu, se tivermos em consideração que “a vida cultural da África negra permaneceu basicamente não afetada pelas ideias europeias até os últimos anos do século XIX e a maioria das culturas iniciou nosso século [XX] com estilos de vida muito pouco moldados pelo contato direto com a Europa.” (APPIAH, 1997).

As colocações de Appiah encontram sustentação no fato de o início da dominação permanente do continente pelos colonizadores, em detrimento da anterior desalinhada influência e competição das potências industriais do intitulado velho continente, ter se verificado a partir da realização da conferência de Berlim.

Esse evento, que viria a ditar o fatiamento do continente africano pelas potências imperialistas europeias, teve lugar de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro do ano seguinte, 1885. Após a sua realização, assiste-se uma corrida para o cumprimento das diretivas do ato de Berlim, que passavam pela conquista, dominação e exploração dos territórios africanos (CABAÇO, 2007; UZOIGWE, 2010), conseqüentemente, de populações aí residentes.

Segundo Uzoigwe (2010), a ideia de uma conferência internacional surge da iniciativa de Portugal, almejando ultrapassar as querelas territoriais existentes entre as potências europeias em

⁴ “O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade.” (VANSINA, 2010, p. 168).

torno de atividades realizadas por aqueles países, na bacia do Congo. Todavia, somente seria concretizada mais tarde por Bismarck⁵, após uma consulta às demais nações ávidas por continuarem a realizar suas ações naquela região no centro de África.

Desse modo, para o autor, a conferência, inicialmente, não tinha como pretensão a partilha do continente. No entanto, o seu desfecho ditou a distribuição territorial de África pelas potências signatárias (tais como Império Alemão, Grã-Bretanha, EUA, Portugal, França, Bélgica, entre outros), aprovação de resolutivas de navegação dos rios Niger e Benue (e seus afluentes), assim como o estabelecimento de normas a serem cumpridas em conquistas vindouras.

É a partir desse evento de divisão do continente que temos mais relatos da emergência de primeiros sinais de tentativas de implementação de ensino formal em diversas partes da mãe África (APPIAH, 1997), havendo informações que aludem a essa realidade para o contexto Moçambicano, tal como evidenciado pela estudiosa Lavinia Gasperini (1989).

O posicionamento de Gasperini, todavia, não reúne consenso por parte de Lima (1859), endossados por Castiano e Ngoenha (2013). Estes remetem a implantação de estabelecimento de regime das escolas públicas para um período precedente ao evento em alusão – finais do segundo quartel do século XIX, 1845 –, pese embora, de acordo com os autores, antes deste período, terem sido já estabelecidas três escolas: uma na antiga e primeira capital de Moçambique – Ilha de Moçambique, na costa da atual província nortenha de Nampula, 1799 –, uma Quelimane⁶ e outra na Ilha de Ibo⁷, ambas em 1818.

Entendemos que as escolas isoladas referidas, que foram sendo estabelecidas, enquadram-se naquilo que Appiah (1997) já denominava de pequenos enclaves europeizados, resultantes das primeiras tentativas dos povos europeus de se instalarem nas terras do continente africano, sem, contudo, terem grande impacto nas comunidades locais. Adicione-se o fato de aquelas instituições de ensino estarem mais localizadas na zona litorânea, evidenciando uma característica comum da presença europeia em África antes da conferência de Berlim, conforme afirma Cabaço (2007).

⁵ Otto von Bismarck, nascido em 1815, em Schönhausen, foi militar e político prussiano, que se notabilizou por unificar os estados alemães, criando alicerces do segundo império Alemão (1871-1918), do qual viria a ser chanceler. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/otto-von-bismarck/> acesso: 21 de setembro de 2022.

⁶ Atual capital provincial de Zambézia, situada na zona centro do país.

⁷ Uma das ilhas que fazem parte do Arquipélago das Quirimbas, localizadas na costa setentrional do canal quente de Moçambique, concretamente, na província de Cabo Delgado.

Podemos inferir que, potencialmente, com essa nova fase da história dos territórios africanos, vivenciada com a presença forçada dos europeus, paulatinamente, viver-se-ia uma mudança na vida cultural dos povos do continente, no geral, e de Moçambique, em particular, influenciada pela visão eurocêntrica que passaria a embasar as relações entre as partes, ou seja, sem o respeito aos sujeitos que já habitavam os locais e as suas culturas⁸, as quais foram, para dizer o mínimo, negligenciadas, senão apagadas, silenciadas coercitivamente.

Appiah (1997), referindo-se aos efeitos da colonização no sul do continente, onde são faladas as línguas de origem bantu⁹, espaço territorial contemplando Moçambique, defende que a influência da cultura europeia antes do século XX tenha sido bastante limitada. No seu entender, mudanças de maior expressividade se verificariam depois da primeira grande guerra mundial. Esta realidade descrita evidencia a pouca presença da rede escolar no período precedente ao manifestado pelo autor.

No contexto moçambicano, a cobertura escolar do final do século XIX e princípio do século passado, concentrava-se em poucas áreas administrativas e em um número irrelevante. No ano de 1911 surge, em Lourenço Marques, a primeira escola secundária denominada, na sua criação, Escola Comercial e Industrial 5 de Outubro. Transpostos sete anos, a mesma foi transformada em liceu (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Seguramente, é um dado que alude a pouca influência da cultura europeia em terras austrais de África¹⁰ - embora, no caso, nos referíssemos ao contexto moçambicano – antes da virada do século XIX.

Retomando, a presença colonial possibilitou, com o passar do tempo, que se fosse estabelecendo um sistema de ensino formal, embora mais centrado na disseminação da cultura portuguesa e no ensino da moral cristã, contrapondo-se à cultura local. Essa política ficou mais circunscrita aos grandes centros urbanos e de minúscula abrangência (GOLIAS, 1993;

⁸ África não é una, daí que apresenta culturas diversas. Tal como já dizia Appiah (1997) não importa o que possamos, como africanos, compartilhar, não temos línguas comuns, nem um vocabulário religioso e conceitual análogo. Decerto, não podemos negligenciar que culturas diversas podem, de alguma forma, estabelecer algumas relações dialógicas.

⁹ Conjunto de línguas africanas que formam o ramo do grupo benue-congolês, da família linguística nigerocongolosa, constituída por mais de 600 línguas. São faladas, principalmente, nos países africanos a sul do Equador, por cerca de 300 milhões de pessoas. (SECÇÃO DE LÍNGUA BANTU – UEM, 2014).

¹⁰ Considerando que o domínio europeu foi definido por lei na África Austral, somente após guerra dos Bóeres, em 1902 (APPIAH, 1997), depreendemos que só com esse domínio consolidado estariam criadas as condições para o que a convivência com mais populações nativas desta região do continente fosse ampliada. Paralelamente, em contexto moçambicano, podemos afirmar que medidas mais expressivas verificariam-se após o golpe de 1926 e o ato colonial de 1930.

GASPERINI, 1989). Recorrendo ao pensamento bakhtiniano, entendemos que a identidade coletiva europeia impôs oposição à alteridade (o africano).

Por oportuno, aquela implementação teve de superar alguns problemas verificados com as populações locais. Explicitando esse último fato, no início, a implementação do ensino ocidental teve alguns empecilhos, pois os africanos não viam a sua importância, havendo casos em que os pais e encarregados de escolares cobravam valores monetários, para que os seus filhos frequentassem as escolas primárias desse ensino autóctone, ministrado pelas missões católicas. Com a mudança da percepção por parte dos visados pelo ensino, aliada à razão de a frequência à escola ser vista como meio de mudança de *status* social, a situação viria a reverter-se, visto que mais sujeitos manifestaram interesse em frequentar aquelas escolas concebidas pelo colonizador, para aprender a ler e escrever (BANZE, 2019).

Banze (2019) acrescenta que o incremento pela procura por aquele nível de ensino levou os nativos a solicitarem a abertura de escolas também do nível secundário, por acreditarem que este suplantava o ensino elementar fornecido; conseqüentemente, possibilitava a ocupação de melhores postos de emprego pela formação escolar, a ser adquirida com a frequência àquele nível de escolaridade.

É fato que o ensino secundário abria possibilidades de os alunos adquirirem mais conhecimentos e, por conseguinte, as possibilidades para entrar no mercado de trabalho também expandiam. Contudo, a política de ensino para os moçambicanos, conduzido pelo propósito de “a assimilação dos indígenas à civilização nacional¹¹”, estava mais limitado ao ensino primário. A frequência de níveis acima dos níveis elementares estava reservada aos filhos de colonos e a ínfimo número de descendentes de “assimilados¹²”.

Esse quadro reflete que havia alguma preocupação com a educação dos nativos, mas, como nos asseguram Castiano e Ngoenha (2013), defendia-se que fosse mais lenta e focada para a formação em trabalhos manuais. Nesse sentido, não se previam propostas educativas que pudessem levar os nativos a lograr alcançar níveis de escolaridade mais elevados.

Em razão do alegado, o sistema de educação montado para os africanos, na então província ultramarina de Portugal, de acordo com Golias (1993), apresentava embaraços vários

¹¹ Referente à nacionalidade portuguesa.

¹² Estatuto atribuído pelo colonizador aos cidadãos nativos formados no padrão da educação portuguesa (CRUZ e SILVA, 1998).

que impossibilitavam nativos de progredirem a níveis escolares mais altos, em oferta. Caso da frequência ao ensino de adaptação, proposto para ingressar no ensino primário oficial, com exigência de idade mínima para frequentá-lo. Observamos que, ao público ingressante, havia a exigência de domínio da língua estrangeira, o português.

A escrita era, para os portugueses, seu principal meio de transmissão de herança cultural daquele país colonizador. Ao introduzir-se esse ensino como âncora relevante para a desejada nacionalização dos nativos, a língua escrita passou a ocupar espaço preponderante no ensino institucionalizado, e fora de seus muros, considerando o fato de que a sua implementação, sobretudo, estava destinada também aos nativos, conforme evidencia Zamparoni (2002). Priorizar o ensino de leitura e escrita do português, modalidades tidas como essenciais para o exercício das atividades sociais elementares e adquirir a condição de “civilizado”, para os colonizadores, era a finalidade última da educação.

A lentidão e os obstáculos que caracterizavam o processo de ensino, para os africanos, contribuíram para que, em algumas regiões, sobretudo nas zonas rurais, prevalecesse a educação tradicional embasada na tradição oral – tradição africana que, no entender de Rosário (1987), assume importância ao se constituir no principal veículo de transmissão de todos os valores, sociais, políticos, religiosos, econômicos e culturais de uma comunidade.

O autor reitera a relevância das narrativas orais nessas sociedades, pois nelas se encontram veiculadas as indicações e contra-indicações aceitas naquelas organizações sociais, como é caso, determinarem o seu bom funcionamento, prevenindo potenciais adversidades ou contratempus. Ele acrescenta que esse manancial de prescrições, não obstante variarem consoante às culturas, apresentam algumas constantes, evidenciando que as narrativas de tradição oral são intrínsecas a todos os sistemas de elementos que concorrem para a sobrevivência da comunidade. São situações típicas, sistemas de parentesco, fecundidade, funcionamento do universo, entre tantas outras.

A par da transmissão dos valores culturais, com mobilização de narrativas nas sociedades de tradição oral, Rosário (1989) sustenta que este processo pode decorrer, tendo como meio outro mecanismo de comunicação, a transmissão informal individualizada de experiências, materializada nas interações entre indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade. De acordo com o autor, trata-se, neste caso, de transmissão de conteúdo básico, em que os sujeitos buscam conhecer e cumprir devidamente as suas tarefas diárias, em uma relação envolvendo

sujeitos com estágio de domínio de conhecimento diferenciado, ou seja, envolvendo sujeito com mais experiência de vida e com menos experiência, sendo que, via de regra, se circunscreve como espaço de aprendizagem a própria casa dos sujeitos envolvidos, âmbito familiar ou espaço público, por meio de participação dos sujeitos nas dinâmicas das atividades do dia-a-dia.

Em se tratando de sociedades que tiveram pouco contato com a cultura estrangeira, suas necessidades interativas, evidentemente, continuavam sendo concretizadas com recurso às línguas locais. Mesmo aquelas com maior contato com essa cultura alheia (a portuguesa), a realidade local das línguas nativas, em contextos de interação familiar, assumiam maior protagonismo, por serem as mais mobilizadas nas inter-relações cotidianas.

Essa realidade não foge da que se vive atualmente no contexto moçambicano, conforme evidenciam os dados das estatísticas do Censo Populacional e de Habitação realizado em 2017, pelo Instituto Nacional de Estatística, INE. De acordo com os tais dados, de um universo de 22.243.373 indivíduos, apenas 3.737.726 pessoas recorrem ao português como língua de comunicação no contexto familiar, sendo que os demais servem-se, maioritariamente, de uma língua bantu ou língua de sinais, ou ainda de uma outra língua estrangeira, tendo as duas últimas categorias linguísticas números ínfimos. A realidade descrita evidencia a relevância assumida pelas línguas bantu em interações cotidianas, conseqüentemente, na formação pessoal de cada um. Algo a ser posto em diligência, se tivermos em consideração que a maior parte dos sujeitos, no país, não possui o domínio da modalidade escrita dessas línguas, exceto a apropriação da tradição local consumada em cronotopos da oralidade.

É fato que o processo de transmissão do legado cultural e social das comunidades nativas, intrínseco à educação tradicional africana, ocorria e ocorre com recurso à oralidade, às línguas nativas, possibilitando a constituição dos sujeitos, sua integração à determinada comunidade, o desenvolvimento do sentido de pertença a esta e realização de um conjunto de atividades atinentes à sua dependência ao grupo, não acontecendo nos mesmos moldes no novo quadro marcado pela presença da educação de cariz ocidental.

Na educação ocidentalizada, o processo de mediação dos conhecimentos, por seu turno, atribuiu primazia à escrita e efetivou-se em Moçambique, grande parte do tempo, exclusivamente, em língua portuguesa oral e escrita, com a interdição de línguas locais no espaço escolar.

A valorização¹³ das línguas nativas, como línguas de acesso ao conhecimento, conquistou evidente legitimidade, com mais intensidade nas últimas duas décadas desse nosso século, o XXI. Em suma, o processo educativo nesses moldes ocidentais acabou ganhando corpo e força ao se materializar, com robustez, após a proclamação da independência do país. A leitura e a escrita, em língua portuguesa, afirmam Mazula (1995) e Castiano e Ngoenha (2013), foram conhecimentos sustentados por campanhas de alfabetização realizadas a nível nacional. A alfabetização e a educação de jovens e adultos foram dois ramos do conhecimento considerados esteios do Sistema Nacional de Educação (SNE) introduzido pela lei 4/83 de 23 de março de 1983, e em alguns planos quinquenais de governação, que se seguiram à libertação do povo do jugo colonial.

A par da Educação e Alfabetização de Adultos – EAA –, o SNE previu uma estrutura organizacional que contemplava vários subsistemas de ensino, designadamente: Educação Geral, Educação Técnico Profissional, Formação de Professores e Educação Superior. O subsistema de Educação Geral era o eixo central e a base para o ingresso em outros subsistemas.

Essa realidade perdurou pelos anos que se seguiram, prevalecendo quase a mesma na recente reforma de 2018, que conta com a inclusão do subsistema da Educação Pré-escolar e da Educação de Adultos, no lugar de EAA. Todos os subsistemas de ensino têm a disciplina de Português no corpo de disciplinas dos seus currícula, excetuando o subsistema do Ensino Superior, em que as disciplinas dos cursos seguem uma lógica diferente dos demais subsistemas, muito embora haja alguns cursos que ofertam a disciplina em alusão ou afins. Desse modo, os programas referentes a cada ano e nível de escolaridade apresentam conteúdos voltados para a escrita, assim como para a oralidade, prevendo, conseqüentemente, conhecimentos referentes a ambas modalidades de linguagem.

Ainda que os programas escolares também prevejam o desenvolvimento de conhecimentos ligados aos usos orais da língua, a prática, entretanto, tem ditado um outro cenário, pois, não raramente, “quando os professores são questionados sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa e o desenvolvimento dos trabalhos com a língua em sala de aula, pouquíssimas são as referências ao trabalho com a oralidade” (GUIMARÃES, 2008, p. 138), ou

¹³ A valorização das línguas nativas como línguas de acesso ao conhecimento passa a ser prevista na constituição de 2004, ao plasmar que para além de serem património cultural, também seriam valorizadas como línguas educacionais. Esta iniciativa foi acautelada na introdução do Plano Curricular do Ensino Básico de 2004 e no Plano Curricular do Ensino Secundário introduzido transcorridos três anos após a implementação do primeiro, no ano de 2007.

seja, o trabalho com essa modalidade tem assumido um protagonismo de segundo plano, prevalecendo a relativa hegemonia da escrita. Para além disso, é notória a tendência de os avanços científicos pouco se refletirem nas práticas educativas inerentes às duas modalidades de uso da linguagem.

A relegação da oralidade a um segundo plano encontra sustentação nas perspectivas de ensino em vigor, nas apregoadas sociedades tomadas como letradas, tal como se evidencia em muitas sociedades atuais. Nessas, o destaque no ensino e aprendizagem refere-se ao ensino das práticas sociais escritas e da cultura a estas associadas, demonstrando preocupação com o desenvolvimento de práticas de letramento¹⁴ da leitura e da escrita.

É no quadro de valorização da escrita em língua portuguesa – estrangeira para a maioria dos moçambicanos – e assumida como se toda a população nessa sociedade fosse letrada nesse idioma, que situamos o cenário da língua portuguesa no país, Moçambique. Ao mesmo tempo lembremos o que escrevia Marcuschi (1997), renomado linguísta brasileiro e com o qual concordamos, não existem, em termos de língua, sociedades internamente homogêneas.

Essa realidade explanada pelo autor brasileiro, no caso de Moçambique, é não só afirmada, mas qualificadamente delineada nos dados do Instituto Nacional de Estatística INE (2019)¹⁵, que retratam, entre vários aspectos, o nível de alfabetização moçambicana, apontando mais da metade da população em idade escolar sem domínio da escrita e da leitura em língua portuguesa, sendo as mulheres as mais prejudicadas. Retratando, portanto, essa realidade, que por trás dessa realidade havia outra no país, desviada dos holofotes vigentes do que se formulara como propósitos das políticas públicas, naquele momento histórico.

O juízo sociopolítico vivenciado pelo povo nativo do país, de ora estar diante de uma realidade, qual seja, aquela da necessidade do domínio da língua do colonizador, e ora, no tempo da pós-independência ter a língua portuguesa como língua oficial, altera, é certo, a perspectiva que o nativo teve e começou a ter sobre essa língua. Sua aquisição acabou e acaba regida por fins distintos. Se a aprendizagem da língua portuguesa antes impelia sua negação como forma resistência ao colonialismo imposto ou dissimular sua aceitação em nome da identidade social

¹⁴ Sustentando-nos em Rojo (2009), no contexto em referência, entende-se por letramento os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma e de outra maneira, valorizadas ou não, referentes a contextos sociais diversificados.

¹⁵ De acordo com o último censo populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2017. Interessa ressaltar que, de acordo com os mesmos dados estatísticos, a maior parte da população sem alfabetização é da geografia rural, com números que se aproximam dos dez milhões de habitantes, representando 85% da população moçambicana nessa condição.

portuguesa, mantendo, com efeito, outra, a de falante de uma comunidade linguística entre outras tantas línguas circulantes entre grupos étnicos moçambicanos, agora a aceitação de seu domínio é necessidade para a conquista da cidadania, ainda que as línguas autóctones sejam línguas de interação na esfera cotidiana.

Nesse caldo social do tempo passado e presente, acerca do que é específico ao campo da educação escolar formal, o ensino vem sobrevivendo centrado na escrita, conduzida por práticas pedagógicas que privilegiam perspectivas dicotômicas, quanto às modalidades da língua, e estruturais. Ademais, as diferenças entre as duas modalidades de língua, a oral e a escrita, permanecem sendo trabalhadas com base na apreciação conceitual assente na oposição das mesmas entre si e a análise linguística restrita à língua como estrutura, isto é, na sua imanência, como sistema fechado. Há, pois, posto em suspenso, o necessário olhar ao que é conhecimento real, concreto, que o outro possui ao estar em aula. No caso dos nativos moçambicanos, esses têm na oralidade a bússola para a sociabilidade.

Na contramão da tendência que tem assumido o fazer educativo em Moçambique, os avanços científicos na área da linguagem, concretamente de filosofia da linguagem, vão dando mostras da necessidade de conceber a língua não como um sistema estável de formas normativas, mas sim, conforme nos ensina Volóchinov ([1929] 2018), como um produto de criação social, realizado por meio de interação sociodiscursiva de falantes, portanto, cujas leis de sua formação são leis essencialmente sociológicas. Assumir tal abordagem de linguagem implica, acima de tudo, não deixar de vista que a atividade discursiva dos sujeitos consuma-se por enunciados concretos e singulares, podendo estes serem orais ou escritos (caso da linguagem verbal), em função de particularidades relativas a determinadas esferas de atividade humana em que os sujeitos se encontram inseridos (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, entendemos que exista necessidade, por parte do corpo profissional da educação – particularmente do universo que lida com as práticas de ensino da língua e linguagem em diferentes modalidades –, de ter acesso ou de acompanhar com a profundidade merecida este tipo de abordagem teórica, de modo a conduzirem as suas práticas de ensino, evitando, ao mínimo, perspectivas de ensino que se possam revelar contraproducentes na esfera do ensino institucionalizado, descurando das especificidades da linguagem e/ou priorizando uma modalidade em detrimento de outra. Lembrando que com o descaso de uma das modalidades de uso da língua, abre-se possibilidade para que uma série de conhecimentos concernentes as suas

práticas sociais fiquem por ser desenvolvidas, levando-nos a pensar que isso comprometa a inclusão social dos sujeitos, o exercício de responsabilidades referentes ao ser cidadão.

Com a relativa indiferença para com a oralidade, tal como sucedia nas propostas educativas para os nativos no tempo colonial e, possivelmente, continue a ocorrer em nossa rede pública de ensino na atualidade, tendo em conta as línguas nativas ainda em pleno uso no país, depreendemos que, com essa atitude, negligencia-se o fato de, no cotidiano, indubitavelmente, sermos deparados com inúmeras situações de atividades orais ou combinando as duas modalidades, a oral e a escrita (isto é, conversações, debates, seminários, palestras etc.), em que temos de expor nossas ideias ou argumentos diante de outros, dar um testemunho, explicitar procedimentos, fazer parte de entrevistas de emprego, ministrar uma aula, entre outras alternativas que requeiram a interação com o outro.

Como consequência daquele estado contingente, também, não poucas vezes, temo-nos deparado com incalculáveis entraves ou bloqueios que nos levam a algum desconforto em várias situações de comunicação social sustentadas na oralidade, uma vez que ficam evidentes limitações de interação com o outro, nesse que é o universo das especificidades relativas a campos de atividade humana.

Perante o exposto, impulsionou-nos efetivar uma pesquisa que intentou escrutinar, pela história educacional de Moçambique, a trajetória do ensino da língua portuguesa, visando compreender o espaço da oralidade como compromisso voltado à humanização do humano, diligenciando tomada de posição como memória de futuro em relações de ensino e aprendizagem no contexto educacional de Moçambique. Como desdobramento dessa questão-chave, delineamos ações subseqüentes: a) Investigar acervos documentais do país, Moçambique, no que tange a políticas públicas voltadas à esfera educacional e ao ensino de Língua Portuguesa; b) Aprofundar, pela análise de políticas públicas voltadas ao ensino da língua portuguesa, elementos da memória coletiva do que foi e é assumido como concepção de linguagem e da oralidade destinado ao campo da educação institucional; c) Analisar, em documentos de políticas públicas de ensino e de aprendizagem, componentes voltados ao ensino da oralidade e espaço de responsabilidade reservado à esfera educacional; d) De posse do acervo histórico coletado inquirir, no âmbito da esfera educacional, experiências vivenciadas no ensino da oralidade, visando à compreensão da atual função social da escola e, por fim, e) examinar proposições educacionais, no campo do ensino da oralidade, atinentes a reformas curriculares e a prescrições

educativas presentes na história de educação moçambicana, com possibilidade de afetar os sujeitos nesse espaço de educação institucionalizada.

1.2 MOÇAMBIQUE – O EXPEDIENTE DO ESTRANGEIRO

A colonização secular perpetrada contra países do continente africano pelas potências imperialistas europeias marca, de forma indelével, a história daqueles países e Moçambique não é exceção. Conduzidos pelas suas ambições expansionistas, potências estrangeiras (europeias) cometeram várias incursões com vista a *legitimar*¹⁶ suas atuações à custa da expropriação de um povo nativo. Dentre essas, conforme nos assegura Meneses (2016), está o apagamento da história dos povos habitantes da terra e a construção de uma história outra, guiada e recheada, plenamente, por uma ideologia eurocêntrica. Essa postura configurou uma característica comum de esses países operarem no continente.

Para Rosário (1995), não existiu diferença da colonização portuguesa quanto à sua natureza, daquelas praticadas por outras potências colonizadoras, havendo diferenças, unicamente, no âmbito do estilo. No entanto, mesmo nesse quesito, alguns aspectos se aproximavam. A título ilustrativo, a política colonial francesa priorizou uma perspectiva de *assimilation*, que previa a transformação de africanos “selvagens” em negras e negros franceses “evoluídos”, conforme refere Appiah ([1992] 1997), sendo a mesma filosofia usada por Portugal no seio de suas colônias.

As investidas coloniais, tendendo ao apagamento do legado histórico e cultural dos povos já habitantes das terras africanas, contaram com forte colaboração de corporações e antropólogos a serviço das pautas colonialistas (MENESES, 2016; MAZULA, 1995; ROSÁRIO, 1995). Portanto, recorreu-se à ciência para fundamentar as atrocidades e arbitrariedades que marcam um dos piores períodos da história moderna da humanidade, no que tange às relações interpessoais no continente africano, com impacto em outros continentes, tal é o caso das Américas Latina, Central, do Caribe e Norte. Exemplificando, Frantz Fanon ([1952] 2008) debruçando-se sobre os impactos da colonização na América Caribenha, singularmente na Martinica, apresenta-nos um

¹⁶ Assumimos que independente do nível de desenvolvimento econômico e social que aquelas nações ostentassem, nada justifica o conjunto de ações inumanas por estas levadas a cabo. Houve uma gritante falta de respeito pelo outro, com o diferente com o qual interagiram, orientados pelo saque, pilhagens dos bens e recursos africanos e a pretensão de acumulação de riqueza. Como diria Ponzio (2023), tratou-se de relações interessadas, ao estar mais centradas em explorar o outro, aquilo que outro ostenta, em detrimento de sua singularidade.

quadro de alienação vivenciada por seus conterrâneos. No retrato em alusão, a apropriação da cultura francesa, no âmbito da política colonial já referenciada, era vista, por cidadãos martinicanos, como um ato outorgante de prestígio, levando-os a apartarem-se de suas raízes, da cultura local.

O autor acrescenta que, com a aprendizagem da língua e da cultura francesas, aqueles cidadãos martinicanos chegavam a ter uma transfiguração¹⁷, incorporando formas outras de comportamento, manifestas pela mudança de sua dicção, do seu jeito de ser e estar no seio social, buscando viver completamente à francesa e materializando-se, desta forma, a finalidade última daquelas que eram as linhas gerais da política colonial francesa.

A realidade descrita por Fanon ([1952] 2008) não está distante daquela vivenciada em contexto de Moçambique colônia. Embora sejam contextos diferentes, a contiguidade da política colonial logrou alcançar, no seio de alguns nativos, finalidades próximas daquelas, com sujeitos a distanciarem-se de suas tradições locais, considerando-as retrógradas ou incivis, de acordo com ensinamentos clamados pela classe dominante.

Lembrando, a política colonial de assimilação adotada por Portugal, a par da França, apregoava que a aquisição de língua e culturas portuguesas conferiam ao cidadão nativo o estatuto de nacional, cidadão português. Nesse enfoque, sob o pretexto da aprendizagem do legado cultural português, acreditava-se que os cidadãos nativos passariam a pensar e estar como europeus, no caso vertente, portugueses.

Na prossecução, a educação, no geral, e o ensino da língua portuguesa, em particular, foram alguns dos instrumentos – se não os principais – usados pelo regime imperialista português em Moçambique, almejando desencadear e ampliar a sua dominação, nessas terras banhadas pelas águas quentes do Índico, com a alienação dos habitantes locais.

À semelhança da educação, vários outros foram os mecanismos usados pelo colonialismo para disseminar a sua cultura e manter a sua presença em Moçambique. A respeito desse leque, Meneses (2016) analisa a questão da toponímia usada para designar territórios moçambicanos durante o período colonial. De acordo com a autora, vários nomes de lugares e singularidades típicos da realidade portuguesa – com a finalidade de trazer novos símbolos e outras referências

¹⁷ Salvaguardadas as possíveis interpretações que possam surgir, fazemos o uso metafórico da expressão aludindo à passagem bíblica constante do Novo Testamento de “Transfiguração de Jesus”, para referir a tamanha transformação empreendida por aqueles sujeitos com a aquisição da cultura europeia.

– foram usados como forma de associar esses “novos lugares”¹⁸ à história Portuguesa e de ocupação desses espaços pelo outro projeto político. A nosso ver, um procedimento centrípeto voltado para corromper a comunidade mnemônica moçambicana.

Nesse projeto político eurocentrado, o mundo oficial cosmeticamente ora criado, com a proliferação de nomes gentílicos lusitanos, acompanhado de disseminação de produtos culturais daquela nação europeia, inequivocamente, configurou-se um esforço de criação de uma identidade da qual os moçambicanos deveriam se aproximar. Aos nativos, portanto, era-lhes imposto uma identidade cultural, a portuguesa, cuja aceitação se associavam vantagens, ofuscando, desse modo, as diferenças singulares daqueles sujeitos com uma trajetória de vida naqueles espaços, marcados por relações sociais diversas e, apresentando, em relação a estes, laços afetivos e identitários, que o sistema colonial se obstinava, ferozmente, a negar-lhes. Ignorava-se o fato de que não existem normas morais válidas em si, mas sim sujeitos dotados de liberdade de assumirem o seu dever responsabilmente, como já dizia Bakhtin (2012). Na sequência, para a apropriação daquela identidade cultural estrangeira, havia um imperativo de os sujeitos arcarem, interiormente, essa apropriação identitária como uma obrigação a ser materializada, não em função da identidade em si colocada em sua disposição no mundo oficial, mas por meio de um ensino de língua portuguesa e da religião católica.

Na maioria dos casos, porém, a apropriação daquela identidade africana era apenas suposta, quer dizer, aparente, considerando que os nativos aderiam ao ensino ministrado pelo sistema colonial, em parceria com igreja católica, conforme nos afiança Cruz e Silva (1998), como estratégia de contornar represálias por parte do regime, pois a política vigente, sobretudo após a assinatura do acordo missionário, em 1940, tornou obrigatório o ensino ministrado por aquela instituição religiosa, por meio das suas missões religiosas assumidas como “instrumentos de civilização e influência nacional” (PORTUGAL, 1933, art. 24).

A participação pelos autóctones em um ensino que vinha sendo ministrado pelas missões católicas surge como alternativa de demonstrar, para o colonizador, o “alinhamento” com os seus ideais e com a cultura deste, pois, caso contrário, seria uma manifestação de continuação identitária com os costumes e valores tradicionais, vistos pelo colonizador como degradantes, bárbaros e atrasados, não aceitos no mundo oficial de então. Inclusive, em caso de identificação

¹⁸ Trata-se de lugares já existentes com suas gentes, seu modo de vida, percursos particulares, que passavam a ser inviabilizadas pelo ego colonial, pela ânsia de subjugação do outro, tendo sido consideradas terras sem dono e reclamadas pelas potências europeias como suas.

com as práticas e valores de tradição africana, de acordo com Honwana (2002), poderia implicar penas de prisão, deportação para Ilha de Moçambique ou para ilhas de São Tomé e Príncipe, na costa atlântica, em trabalho forçado – designado entre moçambicanos como *gibalo* – nas plantações de cacau dos portugueses, consequência contornada com aquele simulacro.

Em contrapartida, no mundo não oficial, o repudiado oficialmente, o da vida vivida no cotidiano, que se contrapõe ao mundo oficial da cultura, do social, feito de relações entre identidades, papéis, pertencimentos (PONZIO, 2012), – forçosamente decretado ao povo moçambicano –, se registava como a salvaguarda das singularidades daqueles sujeitos. Neste mundo, o não oficial, a singularidade de cada sujeito, mesmo subordinado ao coletivo estrangeiro, era deveras respeitada, não havendo indiferença ao diferente, algo inerente à cultura moçambicana nativa.

Por conseguinte, promenorizando, os nativos experienciavam o respeito às diferenças no ensino não formal ministrado pelas igrejas protestantes, contando com o amparo de suas singularidades e de conscientização de sua identidade. Desse modo, ainda que alguns se tenham tornado “assimilados”, oficialmente, vivenciavam os hábitos e costumes típicos da terra, uma vez que a sua adesão teria sido somente por conveniência, ou seja, “esses indivíduos assumiram formalmente o seu estatuto de assimilados à cidadania portuguesa, uma forma transitória, como alternativa de sobrevivência, mantendo no entanto a sua identidade como Tsongas¹⁹” (CRUZ e SILVA, 1998, p. 403). Fica evidente, nas palavras de Cruz e Silva, referindo-se, particularmente, aos povos de sul de Moçambique, que não obstante o quadro de imposições coloniais para a apropriação da língua e cultura portuguesas, o orgulho pela cultura e línguas locais por parte de alguns moçambicanos permanecia firme, sendo que estes, como manobra de lidar com a realidade imposta, serviam-se de “ambivalência identitária”, ou melhor, em contexto de realidade oficial assumiam-se como assimilados e em realidade oposta como bantu.

Nesse espectro vivenciado pelos moçambicanos, não causou algum espanto que com a proclamação da independência, como sustenta Meneses (2016), a mudança da toponímia, por exemplo, até então atrelada ao mapa cognitivo do colonizador tivesse um profundo significado para a população nativa, pois os nomes ligam às identidades, aos lugares, acrescentando uma dimensão histórica ao tempo atual, até então silenciada e vivenciada fora da esfera oficial. A

¹⁹ Este termo é usado para designar um grupo de três línguas Xirhonga, Xichangana e Citswa (NGUNGA; FAQUIR, 2012). Na sequência, contempla três etnias: rhongas, changanas e tswas; maioritariamente situados na região sul de Moçambique.

(re)nominalização de lugares, portanto, aproximando estes à simbologia circunjacente aos nativos, revestiu-se de significados outros para estes, tal como representou a possibilidade de manifestar-se abertamente no conjunto de acervo cultural referente às inúmeras comunidades étnicas e linguísticas moçambicanas, isto, porque a prevalência do colonialismo foi marcada por negação de manifestação cultural tipicamente nativa. Típico de relações identitárias aprisionadas em si, que não se colocam na escuta do outro, como nos ensina Ponzio (2023).

Lembrando, aos moçambicanos foi-lhes negado o estabelecimento de laços com o passado em que se assenta a sua individualidade como sujeitos sócio-historicamente constituídos, traduzido pelo repúdio dos hábitos, costumes, ritos, rituais, canções, de grupos de homens e mulheres moçambicanos, em uma narrativa construída em conluio com alguns intelectuais portugueses. Consoante a isso, a cultura dos povos locais era assumida como conjunto de manifestações culturais intrínsecas a um mundo primitivo, à selvajaria.

Nesse complexo contexto, as línguas nativas foram oficialmente relegadas para segundo plano, tidas, de acordo com Timbane (2014), como línguas sem valor e, em alguns casos, como *landim*²⁰ ou dialetos²¹. Estas foram proibidas de serem faladas e aprendidas no contexto escolar, assim como faladas em situações extraescolares envolvendo alunos e professores. Quando permitidas em contexto escolar esse número não ultrapassava a contagem dos dedos de uma palma da mão (CASTIANO; NGOENHA, 2013), para uma quantidade de línguas locais que, pelo menos, ultrapassavam uma dezena delas. Tratou-se de uma manifestação evidente de discriminação de saberes outros, relativos à moçambicanidade dos sujeitos, referindo-nos, dessa feita, às especificidades históricas e culturais de grupos populacionais que compunham o território designado, hoje, Moçambique.

As pontuações que vimos apresentando a respeito de algumas vivências passadas pelos povos nativos de Moçambique, no contexto das relações estabelecidas com os colonizadores portugueses – embora de forma sucinta, pois as vivências de um povo por mais ínfimas que possam parecer, não cabem em breves linhas de trabalhos de quaisquer natureza que sejam – possibilitaram-nos a tomada de conhecimento de algumas iniciativas levadas a cabo pelo regime

²⁰ De *mulandi* palavra do changana e ronga que se refere a qualquer indivíduo de Sul do Rio Save (Sul de Moçambique), podendo referir-se a qualquer negro (SITOE, 2011). Assim, assumimos *landim* como designação atribuída às línguas faladas no sul de Save ou por todos negros.

²¹ Ao assumir as línguas locais como dialetos, encarava-se estas como não sendo línguas, mas sim variação de outras línguas. Desse modo, situavam-nas em um estatuto inferior à língua portuguesa.

colonial para conduzir as relações com os povos africanos originários e sedimentar a sua influência sobre estes, recorde-se, tendo como aliados, académicos e clero. Caso, por exemplo, dos antropólogos. Estes intelectuais, mancomunados com os colonizadores, acabaram construindo uma história outra sobre o povo moçambicano ao desvalorizar a história cultural que antecedia as relações bilaterais entre moçambicanos e portugueses, movidos pelo pretexto do fornecimento de “educação” ao nativo (principalmente com apoio da igreja católica), manifestando empenho em formar homens e mulheres que se identificassem como nacionais portugueses, se posicionando, por conseguinte, em prol da causa lusitana. Investidas em práticas sociais, históricas e culturais como as que vimos traçando, em passo a passo, levaram-nos a perquirir, minuciosamente, rumos da oralidade refletidos e refratados na constituição do ser social moçambicano, ou seja, possíveis efeitos desta conjuntura narrada que inscreve a consciência do homem moçambicano nessa nossa atualidade.

Dizendo de outro modo, mencionamos, esse é um quadro, o qual nos despontou para enxergar a história da colonização portuguesa de modo amplo e a oralidade, em sua particularidade, em nosso contexto, como potencial para busca de compreensão da realidade moçambicana referente ao passado distante e recente, ao presente, perspectivando uma memória de futuro, outra.

Nesse enfoque, a título ilustrativo, entendemos que se encontra, em parte, atributo de justificação da rejeição atual por parte de alguns pais e encarregados da educação de seus filhos de aprenderem os conteúdos disciplinares em uma língua de origem bantu, sobretudo nos grandes centros urbanos. Isto quando da implementação de ensino bilíngue, no contexto da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico²² – PCEB –, em algumas escolas de ensino primário em certas regiões do país. Perguntamo-nos, como compreender esse efeito cultural, em certo sentido, ao modo “bumerangue”?

Ainda referente a essa rejeição de aprendizagem das línguas bantu, vem-nos à memória que, durante a nossa infância, nos anos derradeiros da década de 80 e princípios da década seguinte, era expressamente proibido o uso, no contexto escolar, das línguas locais. O não

²² O ensino básico referia-se ao ensino primário composto por sete classes, de 1ª a 7ª classe, sendo este obrigatório, até a aprovação e implementação da nova lei, 18/2018 de 28 de dezembro, que reformula a lei em que se embasava o PCEB e reestrutura as 12 classes do ensino geral em quatro ciclos de três classes cada. Desse modo, o ensino primário passa a ser constituído por seis classes e o secundário pelo mesmo número. Como corolário disso, a educação básica e obrigatória passa a contemplar os três primeiros ciclos, isto é, ao invés de sete classes, passa a ser constituído por nove classes, de 1ª a 9ª classe, sendo as seis do ensino primário e as três primeiras do secundário.

cumprimento da determinação era passível de castigo de cunho diverso, podendo mesmo incluir os corporais. Essa prática encontrava coró em algumas famílias, com os pais a não permitirem que os seus filhos aprendessem ou se expressassem em línguas da terra, conservando primazia dada à língua portuguesa.

É certo que essa proibição, também poderia estar sustentada no desejo de certificar unidade nacional, se tivermos em consideração a filosofia vigente nos anos que se seguiram à independência, em que a língua portuguesa era vista como instrumento que garantia ultrapassar ou lidar com a diversidade linguística do país e aproximação com outras nações falantes do português, sustentando, deste modo, a internacionalização do mesmo pela língua.

Hoje, essa realidade tende a mudar. Há mais esforços do Estado Moçambicano em valorizar as línguas locais como património cultural do país, como também de as tornar línguas de acesso ao conhecimento e de interação social, conforme está expresso na Constituição da República de Moçambique de 2004, no seu artigo 9º: “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” (MOÇAMBIQUE, 2004).

Com intuito dessa valorização, mais precisamente nas últimas duas décadas, introduziram-se cursos de nível superior de línguas bantu, para além de serem disciplinas curriculares em alguns cursos de algumas universidades públicas e implementou-se o ensino bilíngue no ensino básico, contemplando a língua oficial e uma língua bantu, variando em função da região, posto que a distribuição dessas línguas pelo país é heterogênea, ou seja, temos grupos de línguas faladas na região sul, outros no centro e, outros ainda, na zona norte. Essas línguas, as bantu, apresentam características comuns no que tange à morfologia do nome (NGUNGA; SIMBINE, 2012). No entanto, apresentam especificidades que impossibilitam a universalização de uma ou outra língua daquele grupo pelo país.

Não menos importante, é o trabalho realizado pela sociedade civil²³ no sentido de valorização das nossas línguas e de seu uso em instâncias variadas, como política, econômica, cultural, artística. Várias iniciativas têm sido levadas a cabo, tal é o caso de padronização²⁴ de

²³ Destaque vai para a organização não-governamental Progresso, que de acordo com Ngunga e Faquir (2012), considerou, desde muito tempo, as línguas nacionais como um instrumento para aceder ao conhecimento e a promoção de progresso nas várias esferas da vida dos moçambicanos.

²⁴ Já se realizaram quatro seminários nacionais com o propósito de padronização da ortografia das línguas nacionais, sendo o último realizado em maio de 2018, nas dependências da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo.

sua escrita, o uso destas em rádios comunitárias e a tradução de alguns documentos legislativos do país nessas línguas.

Mesmo com essa consideração dada aos idiomas bantu, ainda temos núcleos de resistência na sua aprendizagem. É certo que isso, também, conforme defendem Castiano e Ngoenha (2013), com os quais concordamos, poderá estar associado ao fato de as línguas bantu estarem mais circunscritas ao contexto nacional²⁵, enquanto línguas como português, inglês e francês a contextos internacionais.

Em relação ao respeito pela língua do outro, em privilegiar esta língua nas interações sociais públicas e privadas, visando a obtenção de maior impacto na apropriação da vida hodierna e da cultura, ressalta-nos à mente as palavras do grande líder africano e Nobel da paz em 1993, Nelson Rolihlaha Mandela, carinhosamente tratado por Madiba, segundo as quais “se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você fala com ele em sua própria linguagem, você atinge o seu coração.”.

Resgatando o tópico sobre as potencialidades da história da colonização, a respeito desse processo e do que dele resultou ou ainda resulta, Rosário (1995), no âmbito da comemoração da independência de Moçambique, refletindo sobre o rumo que os países africanos podem tomar visando uma convivência democrática nas nações libertas, assinalava:

Toda a História da colonização de Moçambique transporta consigo os *dados fundamentais* dos problemas que hoje se vivem (sic): um país geograficamente recortado e por consequência, de difícil e cara dotação de infraestruturas adequadas para o seu desenvolvimento, com uma taxa de analfabetos que praticamente inviabiliza qualquer projecto de desenvolvimento que passe pela necessidade de recursos humanos minimamente preparados para o efeito, bem como uma descontinuidade etno-cultural que favorece mais as forças centrífugas. (ROSÁRIO, 1995, p. 259, grifo nosso).

Na abordagem do autor, fica evidente que a colonização possibilitou que tivéssemos a configuração fronteiriça que temos nos tempos atuais e uma realidade que vem comprometendo o progresso do país em várias esferas sociais. Nesse entendimento, visitar o passado é um percurso legítimo e necessário para compreensão do presente, como sustenta Meneses (2016, 2010) e, acrescentamos, perspectivar o futuro. De fato, como seres sociais que somos, as atividades que logramos fazer hoje teve a precedência de vivências anteriores, do passado, com as quais estabelecem relação no presente. Assim sendo, guarnecidos pela teoria filosófica-

²⁵ Temos casos de algumas línguas bantu moçambicanas que são também faladas em países vizinhos, tal é o caso de xichangana (África do sul, Eswatine e Lesoto), Yao (Tanzânia e Malawi), zulu (África do Sul, Eswatine e Lesoto), Swahili (Tanzânia, Kenya e Somália) dados disponíveis em: <https://www.ethnologue.com/browse/names>

antropológica bakhtiniana, observamos ocorrências sociais que envolvessem educação para a oralidade, as quais ou envidam vínculos com o passado e se firmam no presente, perspectivando um futuro outro, ou de fato, movem-se tão somente no presente, a ponto de, nessa massa temporal, condenarem-se à clausura, extinguindo-se na própria temporalidade vivida.

Assumimos, com respeito a essas circunstâncias, que a abordagem sustentada no legado histórico educativo de Moçambique sobre a oralidade favorecesse a investida da inquirição sobre ações que se diziam e se dizem voltadas à formação de homens e mulheres dessa nação africana, nosso país.

Em função do quadro delineado, consiste como nossa palavra e contrapalavra, buscar no campo do ensino da língua portuguesa, na atualidade, a compreensão do espaço atribuído à oralidade no âmbito de relações em ensino formal, comprometidas com a formação de sujeitos que os possibilitem a responder a um possível quadro de imposições sociais futuras em diversas esferas de atividade.

Nesse sentido, pretendemos seguir o percurso daquilo que está registado como memória coletiva em documentos e manuais de ensino utilizados em Moçambique, para traçar caminhos da oralidade, dispondo, em perspectiva, da relação entre memória e oralidade.

1.3 METODOLOGIA

Nesta seção, propomo-nos trazer os pressupostos teórico-metodológicos que ancoraram a presente investigação. Propusemo-nos realizar este ato investigativo com o propósito de escrutinar, pelo acervo documental da história de educação moçambicana, compreendendo o período de 1845, ano de implementação de ensino formal, ao ano 2007, marco da introdução do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, a trajetória do ensino de língua portuguesa, visando compreender o espaço da oralidade como compromisso voltado à humanização do humano, diligenciando tomada de posição como memória futuro. Assim sendo, este foi realizado inserido em uma perspectiva histórico-social.

Com o propósito de atingir a compreensão do que é tema nesta investigação, seguimos caminhos da teoria do dialogismo de Bakhtin ([1975] 2018; [1979] 2011; [1984] 2012) e membros do seu Círculo, especialmente, Volóchinov ([1926] 2019; [1929] 2018 [1930] 2019) e Medviédev ([1928] 2019), sem, no entanto, deixar de considerar os estudos de intérpretes,

brasileiros e internacionais, de Bakhtin e Círculo, como é o caso de Brait (2012, 2018, 2019), Ponzio (2007, 2008, 2010, 2012, 2014, 2023), Faraco (2006, 2010) e Bezerra (2017).

Não obstante o fato de os autores integrantes do Círculo, representantes desta perspectiva teórica que sustentou nosso ato investigativo, no conjunto de suas obras, não terem deixado legado explícito de método de pesquisa alinhado a seus princípios, assumimos que a mesma (a teoria), pelo vigor conceitual que lhe é inerente, acena incursões metodológicas para tal fim. Isto porque a abordagem da linguagem e da constituição do homem social, sobre os quais teorizam, favorece a apropriação das vozes e malhas de valoração que formam ou enformam sujeitos em tempos e espaços singulares, no caso vertente, atinentes ao ensino da língua portuguesa, no seu âmbito geral (social, político, histórico, econômico, cognitivo) e na modalidade da oralidade, em particular, próprios ao contexto educacional factual da realidade moçambicana (histórica; contemporânea).

Sustentamo-nos, pois, na perspectiva teórica e metodológica do Círculo de Bakhtin, desse modo, o presente estudo, quanto à sua natureza investigativa, foi de cunho dialógico, tendo em conta a condição de ser o dialogismo, o princípio do discurso e acesso ao conhecimento do homem social. A linguagem em sua abordagem dialógica foi a teia por onde enredamos a nossa tese. Por conseguinte, como desdobramento, as implicações e consequências dessa materialidade no seio da vida em comunidade.

Tratou-se, portanto, de um trabalho moldurado em iniciativa de alargamento do leque de conhecimentos sobre a matéria em estudo, a oralidade na formação para o exercício da cidadania, para o respeito ao *outro*, para a não indiferença com o *outro*. Nesse enfoque, a pretensão de nosso estudo foi compreender, no circuito das relações sociais, o espaço social reservado à oralidade, em políticas públicas com ressonâncias ou não em espaço escolar.

Prosseguindo, o estudo cingiu-se em duas instâncias, memória e constituição humana, pelo ângulo da esfera educacional do nosso povo, o moçambicano, no que respeita domínios da oralidade. A lida filosófica de Bakhtin e Círculo, com sua teoria do dialogismo, respaldaram a análise dos enunciados figurados na tríade cognição (conhecimento, ética e estética) em imagens semântico-valoradas de documentos compilados nos materiais precedentemente descritos.

Somos de entendimento que com este posicionamento teórico ancorado em uma filosofia antropológica do discurso pudéssemos acessar, pela investigação de documentos históricos

voltados à educação para a oralidade, discursos concernentes a políticas públicas que perpassaram e perpassam a história da educação em Moçambique. Com essa investida, contribuir para a projeção de uma memória do futuro, visando a educação humanizadora, assente no respeito à alteridade e singularidade dos sujeitos.

Destarte, do solo teórico e metodológico, mobilizamos conceitos daquela teoria, bakhtiniana, que servem de categorias para análise empreendida: memória e consciência. Dois conceitos orientadores coordenados a outros de igual natureza, como ideologia, cronotopia – tempo, espaço e valor (centros de valor: eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), forças centrípetas e centrífugas, compreensão, interpretação, colocados em correlação aos dois prevaescentes. Estas categorias impulsionaram-nos assumir como planos de análise a vida, arte e cultura (concebido como cognição).

Ansiamos, para além de efetivar a pesquisa e a ampliação de conhecimentos já existentes no campo em estudo, versar sobre o vivenciado e experienciado por homens e mulheres de Moçambique, no que tange às propostas educativas direcionadas àquela população ao longo de seu percurso histórico à atualidade, embasados nas nossas lentes de leitura desses fatos – a teoria filosófica-antropológica e linguística bakhtiniana.

Tomamos como referência um conjunto produções diversas alinhadas ao tema, catalogados como de primeira mão e segunda mão, tal é o caso de manancial de quadro legislativo que vem sustentando as propostas educativas integradas no ensino formal dirigido a homens e mulheres em Moçambique da época colonial à contemporaneidade. Elencamos: programas e manuais de ensino, inseridos no currículo de ESG do ano 2007 e planejamento de aulas, com incidência no ensino da Língua Portuguesa, especificamente, ensino da oralidade, artigos, teses, dissertações e livros produzidos, essencialmente, por teóricos moçambicanos e alguns estudiosos daquele país africano, e com particular apreço para teóricos do continente “negro”, com destaque para Rosário (1989, 1995), Mazula (1995, 2015), Meneses (2016, 2010), Honwana (2002), Castiano e Ngoenha (2013), Mbembe (2013); Appiah (1997) e Hampatê Ba (2010).

Adicionalmente, nos servimos de demais documentos julgados importantes para o atendimento ao que foi objeto da tese, recorrendo ao acervo de documentos disponíveis nas páginas do Parlamento Português, Vaticano, do Camões Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, da Cátedra Português Língua Segunda e Estrangeira, Memórias d’África e d’Oriente,

e Law-Africa, com o intuito claro de fazermos a devida compreensão, assumindo os vários elementos que estiveram por detrás de seu surgimento.

1.4 APONTAMENTOS SOBRE MOÇAMBIQUE

Fazer parte de grupo de países periféricos (não-desenvolvido, com pouca ou falta expressividade no âmbito decisório global) faz com que muitos desconheçam o nosso país, sabendo-se, na melhor das hipóteses, que se trata de um território situado no continente africano sem, no entanto, se conhecer a sua localização regional, neste vasto continente, com dimensões latitudinais singulares, partindo do Mediterrâneo no norte, até o Cabo das Agulhas, no sul, onde os oceanos Atlântico e Índico se juntam, e sendo dividido, quase ao meio, pelo equador.

Em não poucas vezes, deparamo-nos com situações de encarar-se o continente como se de um país se tratasse, generalizando-se as inúmeras culturas e povos singulares que o corporificam. Assim, compreendemos ser primordial a contemplação desta seção, embora de forma sumária, posto que mais adiante traremos diversos registos referentes ao país.

Moçambique, conhecido no concerto das nações como República de Moçambique, geograficamente, situa-se na costa oriental de África, concretamente, na zona Austral do continente. É banhado a este pelo terceiro maior oceano do mundo, o Índico, com uma costa de quase 2.700 quilômetros. Na região setentrional faz fronteira com a Tanzânia, tendo como marco divisório que separa as duas nações o Rio Rovuma. A noroeste faz divisa com Malawi e Zâmbia, oeste com Zimbabwe, Sudoeste o reino de Eswatini²⁶ e África do Sul, este último país fazendo também fronteira ao Sul, conforme ilustra a figura 1, a ser exposta mais adiante.

O país faz parte de um conjunto de cinco nações africanas que outrora foram colônias de Portugal. Como consequência dessa colonização, o país apresenta, como a maioria dos países africanos, a língua do colonizador como idioma oficial de Estado, no caso vertente a língua portuguesa, desde a sua independência proclamada em 25 de junho de 1975, conquistada após uma guerra anticolonial de 10 anos, que contou com o apoio diversificado de países tais como Cuba, Argélia, Tanzânia²⁷, ex. União das Repúblicas Socialistas Soviética, Vietnam e República Popular da China.

²⁶ Antiga Swazilândia, a única monarquia absoluta do continente africano.

²⁷ País que sediou a formação da FRELIMO, em 1962, e as primeiras escolas moçambicanas sob gestão do movimento de libertação do país. (MONDLANE, 1968; GASPARINI, 1989).

Conquistada a independência, a então República Popular de Moçambique definiu-se como “um Estado soberano, independente e democrático” (MOÇAMBIQUE, 1975, art. 1), enveredou, politicamente, por uma linha socialista, em que o poder pertencia aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO –, que terá levado o país para a conquista da emancipação do povo moçambicano.

A FRELIMO deu sequência à condução dos destinos do país, tendo se transformado, como afirma Matsinhe (2011), em partido de vanguarda marxista-leninista, deixando para trás a designação de movimento de libertação. É neste partido em que se embasa o sistema político local. Desde a proclamação da independência até o ano de 1994, ano das primeiras eleições multipartidárias, o país tinha um sistema político de partido único, no caso, a FRELIMO²⁸.

Atualmente, Moçambique vive em regime democrático, alicerçado em um sistema político multipartidário, com realização de sufrágio universal, sendo que a Constituição da República consagra, dentre vários princípios, os seguintes: o da liberdade de associação e organização política dos cidadãos; o da separação dos três poderes, o legislativo, executivo e judiciário.

Administrativamente o país conta com um total de 11 províncias, distribuídas em três regiões, designadamente: Cidade de Maputo – cidade capital com estatuto de província –, Maputo província, Gaza, Inhambane (região Sul), Sofala, Manica, Tete e Zambézia (região Centro) e, por fim, Nampula, Cabo Delgado e Niassa (região Norte). Adicione-se, à organização administrativa, de acordo com art. 7 da Constituição da República, distritos, postos administrativos, localidades e povoações. Ademais, as zonas urbanas estruturam-se em cidades e vilas (MOÇAMBIQUE, 2004).

²⁸ Partido que vem se consagrando vencedor em todos os seis pleitos eleitorais realizados até ao momento, significando com isto que a FRELIMO, desde a independência, tem estado em frente da governação do país.

Figura 1: Mapa de Moçambique



Fonte: LandPortal²⁹

²⁹ Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mo%C3%A7ambique_mapa.gif . Acesso em: 17 de novembro de 2022

No que tange à população, os números referentes a esse item, no ano 2017, determinavam que existiam, no território nacional, cerca de 28 milhões de pessoas, conforme o censo de população e habitação realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

De acordo com projeções³⁰ realizadas por aquela instituição, INE, em finais de 2020, para o ano 2021, indicavam aproximadamente 31 milhões de habitantes, com a província de Nampula com um universo populacional acima de 6,3 milhões e Zambézia a rondar nos 5,8 milhões de habitantes, sendo as mais populosas, constituindo-se, deste modo, os maiores círculos eleitorais do país.

Quanto ao perfil etário da população moçambicana, mais da metade tem menos de 18 anos, revelando que o país tem parte significativa de sua população, de jovens, como é característica de diversos países do continente africano. Em percentual, pelo menos 70% dos cidadãos desses países do continente têm menos de 30 anos, conforme sustenta BBC News Brasil (2022).

Ainda concernente ao quesito descrição populacional, importa referir que mais de 95% são negros e a maior parte tem como área de residência as zonas rurais, se tivermos em atenção que mais de 60% da população habita nesses espaços (INE, 2019).

Moçambique, nossa pátria, tem população de procedência bantu³¹. É um país com diversidade étnica e linguística, portanto, com realidade deveras plurilinguística. Dessa feita, a língua de Camões coexiste com um leque de outras línguas, principalmente, de origem bantu que são faladas por parte significativa da população, tal é o caso de Kimwani, Shimakonde, Ciyaawo, Emakhuwa, Echuwabu, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cimanyika, Cindau, Ciwute, Gitonga, Citshwa, Cicopi, Xichangana e Xirhonga.

Os dados do INE, que temos vindo a citar, evidenciam que mesmo o português sendo o único idioma oficial, as bantu apresentam um universo expressivo de falantes, consistindo de serem elas língua materna e principal elemento de interação em contexto familiar.

Do leque de línguas bantu, o destaque vai para a língua Emakhuwa, falada mais ao norte do país, com quase seis milhões de falantes que a usam em contexto domiciliar, superando o

³⁰ Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/noticias/populacao-mocambicana-para-2021> . Acesso em 31 de março de 22

³¹ O termo bantu, que designa os povos e as línguas, pode ser traduzido como 'gente', 'pessoas', 'humanos' e tem sua origem na raiz lexical 'ntu', com o prefixo da classe nominal 2 'ba', os quais são bastante recorrentes nas línguas da família bantu. (Paula e Duarte, s/d).

número de falantes da língua oficial, que ronda os 3,8 milhões. A segunda língua bantu mais falada é o Xichangana, falada pelos habitantes residentes mais ao sul e parte do centro do país, com quase dois milhões de falantes. (INE, 2019).

A maior parte da população, que tem o português como língua de interação no seio familiar – cerca de 85% – encontra-se nos grandes centros urbanos e é mais restrito aos habitantes mais jovens. Nesse quadro, fica evidente que, no contexto rural, onde se encontra grande parte da população moçambicana, o intercâmbio comunicativo dos sujeitos é materializado com maior incidência recorrendo-se às línguas locais.

A religiosidade faz parte dos povos habitantes do território moçambicano, daí que a constituição da república prevê a laicidade do Estado, sendo que esta se sustenta “na separação entre o Estado e as confissões religiosas” (art. 12). No seguimento, o número quatro do artigo 12º, o legislador estabelece que “o Estado reconhece e valoriza as actividades das confissões religiosas visando promover um clima de entendimento, tolerância, paz e esforço de unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos e o desenvolvimento económico e social.” (MOÇAMBIQUE, 2004, art.12).

À luz do prescrito na lei, várias são as religiões professadas pelas comunidades moçambicanas, com particular realce para as seguintes: Anglicana, Católica, Evangélica/Pentecostal, Islâmica, Sião/Zione, dentre outras, existindo cidadãos que se assumem sem religião. A religiosidade moçambicana, em números, descreve-se conforme ilustram os dados do quadro abaixo, com a religião católica possuindo mais seguidores.

Quadro 1: Distribuição da população por religião

	Religião	Número	Percentagem
1	Anglicana	457 716	1,7
2	Católica	7 313 576	27,2
3	Evangélica/Pentecostal	4 124 710	15,3
4	Islâmica	5 094 024	18,9
5	Sião/Zione	4 199 108	15,6
6	Outras	1 297 856	4,8
7	Desconhecidas	674 761	2,5
8	Sem religião	3 737 354	14

Fonte: INE, 2019

No que diz respeito à cultura, a pluralidade étnica do país proporciona a existência de uma variedade cultural, manifesta de várias formas, tal é o caso de ritos, rituais, danças, cânticos, artesanato, ampla gastronomia, inseridos em hábitos e costumes das gentes da terra, que marcam as singularidades de cada grupo étnico, assim como resultantes de inter-relações com culturas de outras partes do mundo, conforme se pressupõe na constituição, ao se dizer “o Estado promove a cultura moçambicana e desenvolve acções para beneficiar o povo moçambicano das conquistas culturais dos outros povos.” (MOÇAMBIQUE, art. 115).

Evidentemente, sendo a cultura dinâmica encontra-se aberta a enriquecimentos outros. A diversidade étnica e cultural intrínseca à sociedade moçambicana constitui a identidade, singularidade, deste povo da região austral de continente africano, como sucede com os demais países do mesmo.

Das notas sobre o nosso país, foco do exercício de contrapalavra aqui empreendida, passamos a apresentar a estrutura do trabalho. Para além da presente introdução, capítulo inaugural, esta tese contempla mais quatro capítulos. No prosseguimento, no segundo capítulo refletimos sobre a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, em que se embasa o nosso ato investigativo. Para tanto, explicitamos a razão de recorrermos a esta abordagem filosófica da linguagem e da vida para conduzirmos esta empreitada. Na sequência, explicitamos conceitos correlacionados a memória e oralidade, caso de linguagem, ideologia, cronotopia – tempo, espaço e valor –, enunciado concreto, forças centrípetas e centrífugas.

No terceiro capítulo, empreendemos uma reflexão sobre a trajetória educacional moçambicana, trazendo incidências das proposições de ensino voltado para homens e mulheres moçambicanos, de ensino de língua portuguesa e da oralidade, em particulares cronotopos (colonial e de país emancipado). Com este enfoque, procuramos compreender as malhas de relações e forças que atravessam as políticas públicas de ensino e de aprendizagem. Tencionando proceder a análise dos dados virada para a compreensão do homem como ser social, no capítulo quarto, procedemos a análise incidido nos planos da vida, arte e cultura, porque, no aporte teórico assumido este se constitui na relação com o outro e se insere, no mundo da vida, da arte e conhecimento, consubstanciados na responsabilidade. Este procedimento, contribuiu para as situar incompletudes em acolhimento a palavra outra, no capítulo cinco.

2 SOB O PRISMA TEÓRICO E METODOLÓGICO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Conforme evidenciamos precedentemente, assentamos nossas lentes investigativas para dizer nossa palavra (ou contrapalavra), estudando o nosso objeto de pesquisa pela perspectiva dialógica de Bakhtin e seus seguidores, integrantes do Círculo que empresta o seu nome – Círculo de Bakhtin. O leque da produção desse grupo de intelectuais é rico em evidências que comprovam a questão da natureza social, dialógica, histórica e ideológica da linguagem, com formulação de concepção dialógica eu-outro. Seria ela, a linguagem, constituída na interação eu-outro, ou seja, em relação alteritária.

2.1 BAKHTIN E CÍRCULO – GUARIDA TEÓRICA

Afinal, Bakhtin não é teórico literário? Ousamos iniciar com estas palavras esta nossa seção do presente trabalho, uma vez que, em não poucas vezes, fomos deparados com a mesma. Os questionamentos, em algumas situações, iam mais a fundo, procurando saber qual relação tem o autor da *Estética da criação verbal* com o campo da Educação? Não será uma abordagem forçada trazer Bakhtin para o contexto de ensino e da formação de professores?

Sem sombra de dúvida, são interrogativas que apresentam suas motivações para serem expressas, tendo em atenção ao que se referem, ou seja, fundamentações teóricas, outras, particulares, diríamos. Arriscamos dizer que as interpretações, que aludimos, nem sempre encontram-se providas de sustentação sólida, considerando o modo como a teoria é apresentada por Bakhtin e seu Círculo, em tese sobre filosofia da linguagem e formação do homem social. A base interpretativa das pessoas que congregam essa atitude acaba gerando notas reducionistas do legado do pensador russo, considerando vasta a publicação em sua trajetória de vida, assim como de parceiros do seu Círculo. Todavia, é pertinente sublinhar, o espaço da contrapalavra como bem-vindo, algo que defenderia, certamente, o teórico e seu grupo de pensadores. A importância de dizer a sua palavra e pô-la em debate. Com essa atitude vigilante de abertura à palavra e contrapalavra do outro, perspectivam-se relações sociais, históricas e filosóficas, como operadores de defrontação. Alinhado ao enfoque das relações (dialógicas), projetos de dizer sobrevêm,

incontestavelmente, bem como atitudes responsivas. Por conseguinte, diálogos irrompem em referências de tempos e espaços, outros.

2.1.1 Quem é Bakhtin “filósofo”

Responder a essa questão assume-se como tarefa hercúlea e não é esse o propósito, aqui. Mas visar, pelas notáveis posições filosóficas e epistêmicas de Bakhtin e seu Círculo, a possibilidade de contribuir para a compreensão do sujeito social, sua constituição na e pela linguagem, é algo a que nos propusemos com esta tese, manifestado na introdução da mesma.

A tarefa de falar de Bakhtin, mesmo de forma sintética, revela-se um movimento inicial, indispensável, no intuito de trazer a fundamentação que sustenta a eleição deste filósofo de linguagem e da vida, ressalta Ponzio (2010), endossado por Petrilli (2020) e Mello e Miranda (2020), para ser o nosso teórico-chave no exercício da nossa palavra e contrapalavra.

De nome completo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), trata-se de figura proeminente, emblemática, um dos expoentes do universo de pensadores soviéticos na área das ciências humanas, a par de Pável Medviédev, Valentin Volóchinov (com maior proximidade de temas abordados) e outros que perfazem o seu Círculo. Do grupo, daremos neste texto deliberada relevância aos três expoentes do Círculo, antes nominados, em razão de comungarem de mesma teoria filosófica da linguagem (vertente sociológica; dialógica).

Todorov (2011) sinaliza, particularmente, Bakhtin como “uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX.” (TODOROV, 2011, p. XIII). No entendimento do autor, o deslumbramento associado à figura que foi Bakhtin e do que representa sua obra, tem sua motivação. Para o autor, é deveras compreensível esta situação, atentando que se trata de um pensador detentor de obra rica e original, no que diz respeito à contribuição intelectual às ciências humanas. Assim sendo, vamos encontrar, no conjunto das obras de Bakhtin, sustentações claras que ajudam a compreender o homem como ser social.

Bakhtin, não raramente, é visto como teórico e crítico literário, assim como historiador da literatura (TODOROV, 2011; PONZIO, 2010, PETRILLI, 2020), isto decorrente do fato de sua teoria, no primeiro momento, ter tido maior visibilidade no âmbito literário, marcado por uma das suas obras intitulada *Problemas da poética de Dostoiévsky* (1929), que se configura contribuição para a área da teoria literária, com particular realce para a produção do romance,

mas extravasando para outras áreas de conhecimento. Apesar do relevo que possa ter tido esta obra, seu primeiro texto publicado foi *Arte e responsabilidade*, 1919 (PONZIO, 2010). Trata-se de uma obra que busca problematizar a relação existente entre a vida e arte, na maioria das vezes, examinadas pela corrente do pensamento filosófico da época (1919), sem considerar a relação intrínseca existente entre estas. À arte era reputada inspiração, sem relação concreta com a vida vivida, descurando, portanto, das inter-relações existentes entre ambas.

O homem, na sua unicidade, de acordo com Bakhtin, insere-se na ciência, na arte e na cultura. Estes campos da cultura humana, no mundo da vivência única, estarão unificados no sujeito que os incorpora, não ingenuamente ou mecanicamente, mas sim com responsabilidade intimamente construída (BAKHTIN, [1919] 2011).

Se tivermos em atenção, por exemplo, a arte literária, o autor-criador, nela, faz recorte da vida cotidiana e do mundo da cultura e constitui objeto estético. Assim sendo, o artista absorve fios do mundo da vida vivida, da cultura e produz arte, ao que esta última irá aludir a uma realidade concreta ou ficcional.

Em se tratando de uma realidade singular, no caso vertente cultural, da cognição e social em que o artista está inserido, cada palavra em arte literária é valorada semanticamente, assim como na vida. Quando usamos as palavras, valoramo-las de forma diferenciada em função das vivências sociais pelas quais passamos, isto é, por relações dialógicas estabelecidas.

Logo, concordamos com Bakhtin (2011), em sua crítica, ao assumirmos a negativa de que “temporariamente o homem sai da ‘agitação do dia a dia’ para a criação como para outro mundo ‘de inspiração, sons doces e orações’.” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. XXXIII). A relação existente entre vida e arte não é, em vista disso, mecânica, é relação dialógica, em que ambas as instâncias influenciam-se mutuamente, pressupondo unidade de dupla responsabilidade.

Referindo-se a essa dupla responsabilidade, Ponzio (2010) sustenta que, por um lado, teremos a responsabilidade especial, definida, limitada e intercambiável resultante do pertencimento a um grupo singular, de uma área da cultura ou uma função social desempenhada e, por outro, a responsabilidade moral – responsabilidade absoluta –, decorrente da nossa unicidade, singularidade e insubstituibilidade no existir que não nos dá escapatória para o não agir, para a omissão.

O conhecimento (cognição), a arte e a vida encontram-se unificados na responsabilidade, pois todos os momentos do indivíduo “devem não só estar lado a lado na série temporal de sua

vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV). Por conseguinte, a busca da compreensão do homem social vai passar por examiná-lo como produtor de cultura, contituído pelo outro e constituinte do outro, inseridos no mundo da vida, arte e cultura.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Círculo de Bakhtin) (2017), obra assinada por Volóchinov “lança as bases para um método sociológico de análise dos enunciados concretos produzidos no processo social da interação discursiva.” (GRILLO, 2017, p. 74). Ajuda-nos a olhar a relação da linguagem em prisma diferenciado de outras correntes científicas de pensamento filosófico, linguístico e estilístico, ao instigar-nos a reputar-lhe a imprescindibilidade de estado de constituição permanente, ganhando novos sentidos em novas situações de interação em que seja proferido cada enunciado concreto.

Volóchinov (2017, p.98-99) ressalta que,

A palavra [linguagem] é fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social.”. (VOLÓCHINOV, 2017, p.98-99, grifos do autor).

Desse modo, não se pode deixar de vista que a linguagem (signo) é o lugar por onde olho o mundo, por onde olho os atos humanos, suas tensões. Nesse sentido, essa visão otimiza a nossa forma de olhar a relação linguagem e homem. A perspectiva avançada pelo autor possibilita compreender o homem por meio daquilo que o distingue e o constitui como ser falante e expressivo.

Tomando as palavras alheias de Geraldí (2013) em palavras minhas-alheias³², diz ele que Bakhtin tem muito a dizer aos educadores. O enfoque linguístico-antropológico por ele defendido favorece uma abordagem de tramas emergentes na esfera educativa de modo mais humano.

Nesta linha de raciocínio, importa salientar que no âmbito das ciências humanas, Bakhtin também se interessou por questões relativas ao processo de aprendizagem da língua, no caso particular, da língua materna, contrariamente ao que se tem apregoadado, relacionando-o, somente, às questões marcadamente estéticas literárias.

³² São as palavras do outro que foram assimiladas pelo sujeito e que as usa em contextos vários, recriando-as em novas situações interativas. Contrariamente, das palavras do outro ou dos outros não usadas, inertes que se configuram palavras-múmiás (BAKHTIN, 2011).

Beth Brait (2019) no seu texto *Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin pelo qual faz a apresentação do livro “Mikhail Bakhtin: questões de estilística no ensino da língua”* enfatiza uma das faces do intelectual russo, desconhecida por muitos leitores, Bakhtin professor. De acordo com a autora, a obra de Bakhtin possibilita a seus leitores o conhecimento das frentes em que Bakhtin atuava, incluindo a sua condição profissional e o seu diálogo polêmico sobre os métodos de ensino de língua materna em evidência na Rússia, na sua época. Orientava suas ações aos problemas emergentes no ato pedagógico de ensinar a língua materna, incidindo em aspectos relativos à atuação didática, bem como à filosofia da linguagem atrelada ao ensino e à aprendizagem desse conhecimento. Nesse prisma, Bakhtin vai evidenciar uma problematização de como se encaminha o processo de ensino língua em voga no seu tempo (1940) e, no prosseguimento, defendendo uma abordagem de ensino da língua que passa por estabelecer “uma relação entre o procedimento metodológico e a perspectiva dialógica da linguagem³³ oferecida pelo círculo de Bakhtin (...), interligando gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria.” (BRAIT, 2019, p. 8).

A proposta apresentada por Bakhtin e companheiros de Círculo busca suplantiar o fundamento então vigente da natureza da linguagem. Essa ocorrência teria consequências no contexto escolar, porém, não apenas relativas à atmosfera pedagógica da Rússia, dado que, ainda hoje, em escala planetária, se observam resquícios de um entendimento que assinala o que de fato constitui a linguagem humana. Retrata problema quando se insiste em reafirmar a língua como um sistema fechado em si. No ensino, seus adeptos acabam valendo-se de frases predefinidas, soltas, ferindo princípios da textualidade, preterindo autorias. Dito de outro modo, negligencia-se que a língua é organismo vivo e dinâmico em razão de sua natureza eminentemente social, histórica, dialógica e ideológica. Na língua encontramos a veiculação das relações sociais, das dinâmicas de sentido inseridas nessas relações, um cabal signo ideológico. Explicita Volóchinov ([1930] 2018, p. 181), “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano.”.

O ensinar, inegavelmente, foi uma das atividades realizadas por Bakhtin na sua trajetória de vida, como expusemos nesse espaço de escrita. Ele teve a preocupação de suprir lacunas do ensino da língua, no seu tempo (BRAIT, 2019). Desse modo, de acordo com a autora,

³³ É a uma corrente de pensamento sobre a linguagem que irá sustentar o nosso trabalho. Assim sendo, dedicaremos, mais adiante, uma seção para trazer a sua abordagem.

[...] sua atuação consistia, dentre outras coisas, em rever a posição de ensino da gramática na escola, considerando que uma certa estilística, então no centro de suas preocupações, poderia, se articulada à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso. (p. 11).

Fica evidente que o professor de língua, enquanto agente de educação, no exercício da sua responsabilidade ética, conferida pelo lugar ocupado de modo singular, sem pretexto para a indiferença, tem o comprometimento de recorrer às perspectivas teórico-metodológicas que ajudem os seus alunos a constituírem os conhecimentos relativos à língua, assumindo-a como um organismo em movimento dialógico, usado em múltiplos intercâmbios comunicativos, no cotidiano. Evidentemente, na sua ação, o professor irá respeitar as especificidades dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem para ser elo no processo aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes.

Se, por um lado, encarar a linguagem com a natureza embasada nas relações sociais entre sujeitos socialmente situados, indica um desafio a ser ultrapassado por nós, comunidade responsável da educação institucionalizada, por outro, esta orientação insta-nos a suplantarmos esse procedimento de agir no ensino, porque distanciado do que é a natureza da linguagem em espaços pedagógicos que insistem em apostar naquela concepção de língua infrutífera para atendimento das necessidades sociais dos sujeitos.

Voltando à publicação de Bakhtin (2019) *Questões de estilística no ensino da língua*, o autor traz-nos possível abordagem de lidar com a linguagem, no contexto de ensino, assumindo a perspectiva dialógica, como abordou Brait em sua apresentação a essa produção. Compreendemos que o ensino da língua, em particular centrado em aspectos da língua como estrutura, se circunscreva à análise e frases prontas, “acabadas”, isoladas do discurso enunciativo, é limitador. Não se cria condições para autoria, ou seja, que aluno possa produzir o seu próprio discurso, a sua própria linguagem, seu estilo de escrita (BAKHTIN, [1940] 2019). No entendimento do autor, buscar despontar a criatividade dos alunos, no que tange ao discurso personalizado, implica a ponderação da questão da estilística, a expressividade que as palavras assumem em contexto singular de um enunciado específico. Bakhtin chama-nos a atenção para uma ação que requer empenho abnegado do professor, isto porque esta é mesmo sua função responsável na posição que ocupa em instituições voltas ao ensino da língua.

Na sua empreitada para um ensino comprometido com a língua viva, com a estética desse conhecimento, uma das primeiras ações tem a ver com despertar no estudante o gosto pela estilística³⁴ (pelo estético), mostrando-lhe o valor que as palavras assumem em determinados contextos, partindo de produções de sua autoria, pois “o pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca.” (BAKHTIN, [1940] 2019, p. 42-43).

No prosseguimento, este exercício deverá ser feito paulatinamente, indo mostrar as vantagens e desvantagens de uso de determinadas palavras em determinado enunciado discursivo, em um procedimento que pautará por conduzir estudante a tirar suas conclusões, olhando para as suas singularidades. Este evento pedagógico será realizado mirando a expressividade e o desfazer-se do discurso livresco e despersonalizado, que inunda os manuais escolares e inibe estudantes a terem seu próprio estilo.

Observar o desenvolvimento e a aprendizagem da língua a ser ensinada pelo modo como estes a usam em contextos de interação multissemióticos e a partir das evidências obtidas pensar em estratégias metodológicas é assumir a língua viva, é responsabilidade ética evidenciada nas palavras do intelectual e professor Bakhtin.

Em Bakhtin, *O problema do texto na Linguística, na Filosofia e outras ciências humanas* ([1979] 2011), emerge que o texto constitui a unidade principal das ciências humanas, tal é o caso da Linguística, da Literatura e da Filologia. De acordo com o autor, o texto, entendido no seu sentido amplo como conjunto coerente de signos, configura condição singular para que haja, nessas ciências, objeto de pesquisa e de pensamento sobre o humano, isto é, como elemento para conhecer o homem social.

Bakhtin (2011), referindo-se a este aspecto, sustenta que “o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão deuses que se manifestam (a revelação) ou homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 307/308). Logo, o pensamento vai ser instaurado em relações puramente dialógicas, um *caldeirão*, envolvendo plurivocalidade e posicionamentos distintos.

³⁴ Representação e expressividade de palavras em seu emprego concreto, em vários contextos discursivos.

Sobressai, diante do exposto, que a ação do pesquisador, nas ciências humanas, estará voltada ao texto como objeto investigativo. O texto, na perspectiva defendida pelo autor, é a *matéria-prima* a ser considerada pelo pesquisador, desempenhando um papel de destaque ao ser a materialidade do objeto a ser investigado em áreas de conhecimento circunscritas às humanidades.

Falando sobre a pertinência do texto no âmbito das ciências humanas e outras ciências afins, Bakhtin (2011, p. 308) é peremptório em afirmar que “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto vai ser o ponto de partida.” Nas palavras do autor, em momento algum, o ato de pesquisa nessas áreas focar-se-á em outro objeto que não seja o texto. Isto, a nosso ver, encontra embasamento no fato de este manifestar atos do homem, ao ser produto de relações dialógicas. O texto resultado dessas relações interindividuais, é constituído por signos ideológicos que refratam a realidade social dos sujeitos envolvidos. Desse modo, indubitavelmente, o texto veiculará tensionamentos vários, relacionados, essencialmente, aos feitos humanos. O ser humano é concebido como sujeito que se constitui na e pela linguagem. Ademais, situa-se em tempo e espaço singulares, todavia, forjado por uma multiplicidade de vozes alheias que, ao longo da formação como homem social, forjará voz própria (ao menos esta é perspectiva de futuro). Trata-se de um sujeito pensante, falante e criativo, sendo os textos produzidos inerentes a sua singularidade. Nesse diapasão, importa ter em atenção que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve).” (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Bakhtin ([1979] 2011) traz-nos à razão para evidenciar um aspecto relacionado com o problemas das fronteiras do texto, no caso vertente, o texto como enunciado, lembrando que este é determinado pelo projeto discursivo ou projeto de dizer do sujeito e realização desse projeto. O autor ressalta que as inter-relações estabelecidas entre estes elementos vão determinar a natureza do texto, podendo fazer emergir vários aspectos.

Fica evidente que as relações dialógicas envolvendo os elementos que determinam o texto são de suma importância na busca da sua compreensão, pressupondo transcender da ação compreensiva de índole meramente linguística, visando o diálogo, no sentido amplo do termo. O texto, concebido como enunciado discursivo³⁵, envolve a instâncias da relação eu-outro. Logo, é um produto de natureza social, trazendo implicações quanto a sua abordagem.

³⁵ Ato singular, irrepetível, concretamente situado, resultado de uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas. (FARACO, 2006).

Para Bakhtin (2011), “o enunciado em sua plenitude é formado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro.” (p. 313). Os constituintes do enunciado não circunscritos à materialidade física da língua são o âmago do enunciado, condicionando-o profundamente. Estes o influenciam desde a seleção e organização de palavras, até a entonação que este vai tomar.

O texto (enunciado), na perspectiva de Bakhtin (2003), com modo de conhecer o homem social, é entidade complexa. Este surge no diálogo discursivo ininterrupta, na relação com outros enunciados antecedentes, contemporâneos e, certamente, com os futuros, em virtude de requerer sempre uma resposta, lembrando que “toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal.” (BAKHTIN, [1930-1940] 2017, p. 76). O enunciado pressupõe a relação entre o eu e o outro. Uma palavra em encontro com outra palavra, requer a escuta, a resposta.

A sua abordagem, naturalmente, levar-nos-á a ter em atenção que

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 309-310).

Na segunda dimensão do texto, circunscrita a componente extratexto dado, está um leque diverso de sentidos outros, relacionados com as razões pelas quais o texto foi criado. Nele, podemos encontrar vários aspectos da vida vivida do homem, memórias, sentimentos, posicionamentos axiológicos, crenças, entre outros.

Em suma, assumimos que a teoria de Bakhtin e seu Círculo apontam pertinência para o exercício da nossa contrapalavra, pelos argumentos que sintetizamos:

a) compreender a linguagem como produto das relações sociais estabelecidas entre sujeitos socialmente situados em um tempo e espaço específicos;

b) olhar o homem como sujeito social que, em razão da sua incompletude, se constitui na relação eu-outro, no movimento dialógico estabelecido com o outro, este que possibilita o seu acabamento parcial;

c) ter o sujeito constituído por várias vozes com as quais vai interagindo em diversos intercâmbios comunicativos e estas o estimularem a fazer escolhas, valorações e ter posicionamentos distintos na vida vivida;

d) sustentar que a compreensão do homem não se exime de ter em atenção que este está inserido na arte, na vida e na ciência como unidade, a qual demanda responsabilidade e não passividade, em função de seu não álibi no existir evento e

e) pensar no ensino da língua como organismo vivo e dinâmico, intrínseco a sua natureza eminentemente social, ideológica e dialógica.

Por enfoque, sumarizado em itens, o ato formativo dos sujeitos concorrerá para a formação de consciência da palavra dialógica, da força transformadora que empreende marchas que perspectivem a formação do homem social, aquele que circula entre conhecimento, vida e cultura, com compromisso com a liberdade de ser outro entre outros.

2.2 LINGUAGEM E SUA CONCRETUDE

A pergunta *o que é linguagem* é secular. Entre linguistas, filólogos, filósofos e demais interessados pelo conceito tem sido recorrente, a proposição de teses e tratados os quais acabam sustentando correntes de pensamento no seio acadêmico-científico. Portanto, procurar definir o que é linguagem configura-se em tarefa árdua. A dificuldade, no entender de Volóchinov ([1930] 2013), tem a ver com o fato de esta ser um fenômeno social complexo, multifacetado. Todavia, prossegue o autor, “o melhor modo de esclarecer um fenômeno é observar o processo de sua formação e desenvolvimento”. (p. 134).

2.2.1 Algumas notas sobre a gênese da linguagem

Retomar passo a passo caminhos históricos do já dito sobre gênese da linguagem requereria volume inestimável de elementos (de fatos e sentidos) do passado – o que não é o caso aqui. Entretanto, é possível percorrer tendências proeminentes de pensamento comungadas pela filosofia da linguagem circulante em nossa cultura de país africano falante da língua portuguesa ou na cultura brasileira, país do meu doutoramento, seja pela linha histórica ou evidências contemporâneas.

Autores do Círculo são esclarecedores do que irrompeu no curso da humanidade. Dali, poderemos traçar o olhar, histórico e contemporâneo para certas esferas sociais de Moçambique

que enlaçam a educação em relações de ensino, a educação institucionalizada, dimensionando a constituição humana.

Historicamente, diz Volochínov ([1930] 2013, p. 134), o homem sempre buscou “sanar suas lacunas cognoscitivas com lendas ‘piedosas’, substituindo um exame científico com apelos a uma ‘força divina’.” Em tempos outros, assumindo construção consciente e imediata, e em busca de uma explicitação da formação e desenvolvimento da linguagem, o homem se tem valido também de teorias.

Para Volóchinov ([1930] 2013) destacam-se, entre os grupos de teorias mais difundidas, as seguintes: a teoria da onomatopeia e a teoria das interjeições. No que diz respeito à primeira sustenta que o ser humano buscou representar os sons dos seres, fenômenos naturais, etc. Portanto, nesta perspectiva, tratou-se de sons repetidos passados a condição de sons fixos, os quais mais tarde se tornariam palavras usadas para nominar os objetos a que estes referenciavam.

No que tange à segunda abordagem, o autor afiança-nos que se tratou de teorias que se sustentavam em exclamações ou interjeições involuntárias de sensações que os objetos do mundo circundante causavam aos humanos, que, na sequência, eram por eles imitadas. Assim sendo, a repetição daqueles sentimentos possibilitava a conversão desses sons fixos em signos (palavras).

Independente de explicações que se possam avançar, o seu surgimento, com certeza, está diretamente relacionado à necessidade de convivência entre os homens e mulheres como sujeitos sociais. Os seres humanos são seres sociais por natureza. Decorrente disso, a interação entre si é intrínseca a sua existência como seres comunicativos, favorecendo o entendimento entre eles e sua constituição como sujeitos.

Olhando o processo evolutivo da espécie humana, em razão de sua natureza gregária, subentende-se que a linguagem humana nem sempre foi como a conhecemos hoje, ela passou por um processo de desenvolvimento longo e paulatino, impulsionado pela relação do homem com o meio. A respeito Volóchinov ([1930] 2013) advoga que

Obviamente, em seus primeiríssimos estágios, a linguagem não se parecia com nenhuma das línguas contemporâneas, nem com outras mais antigas. Nascida no processo de luta obstinada do homem contra a natureza, luta em que o homem estava armado somente com mãos fortes e instrumentos de pedra toscamente trabalhados, a linguagem recorreu ao mesmo processo de desenvolvimento que a cultura material econômica e técnica. (p. 136).

Sobressai das palavras do autor que a linguagem passou por fases de desenvolvimento. As atividades do homem, desde as elementares até as mais complexas, inseridas em várias áreas

de intercâmbio social, serviram de base para a sua consumação nos moldes das diversas linguagens que existem atualmente.

A linguagem possui o seu embrião nas atividades de interação do homem, transformando a natureza a sua volta, tendo como finalidade a adequação das necessidades comunicativas impostas pelo progresso nos domínios da economia e da técnica. Agregue-se a isso, como nos ilucidam Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), o fato de a linguagem constituir procedimento primário de modelação do mundo exterior, singular espécie humana, não se restringindo somente à linguagem verbal, mas sim contemplando toda rede sígnica humana. Portanto, para os autores, antes de constituir uma função comunicativa, a linguagem, enquanto singularidade do humano, é modelo de construção do mundo.

Em meu país essas necessidades comunicativas – para além de impostas por imperativos de índole econômica – vão se fazendo sentir as de índole política, que acabam condicionando meus concidadãos a exercer intercâmbios comunicativos em diversas esferas da atividade humana, incluindo as esferas oficiais, recorrendo às nossas línguas nativas. Negligencia-se que “comunicação é também o lugar de constituição dos significados, de organização da realidade, de determinação da experiência, de formação de mensagens, de realização de atos voluntários, intencionais, aí incluídos os que têm por alvo transmitir algo a alguém.” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, P. 119).

Paralelamente ao recurso às línguas autóctones, de origem bantu, na nossa pátria amada³⁶, Moçambique, a oralidade, que se circunscreve, essencialmente, à fala - acompanhada de *hexis corporal* – representa a primordial linguagem usada por pessoas de lá, gentes de nossa terra, para nominar o mundo, expressar a sua visão cosmogônica.

De acordo com Garcia e Reis (2001), a fala é concebida como característica humana, que consiste na transformação de qualquer língua natural em sons, se recorrendo ao aparelho fonador humano. Interessa pontuar que se trata de um conjunto sons impregnados de sentido em função do contexto cronotópico e os sujeitos envolvidos, remetendo a uma modalidade de linguagem específica: a oralidade.

Por conseguinte, a oralidade, segundo Bonvini (2006), trata-se de um tipo de comunicação cujo suporte de transmissão de experiência entre os interlocutores é a fala. Segundo o autor, no plano individual se elabora a partir das limitações impostas pela presença do

³⁶ Designação referente ao hino nacional moçambicano.

interlocutor, sendo que no plano da coletividade, ela se organiza a partir das limitações impostas pela presença de um público (auditório), garantia do que é proferido. Portanto, uma atividade discursiva sempre dirigida a um outro (singular ou coletivo), proferição oral privilegiando a relação fundada entre elocução/audição.

Essa peculiaridade humana, ao contrário da escrita – convenção social tencionando representação da fala – conforme nos ensina Bakhtin (2011), constitui uma unicidade do homem (uma especificidade biológica), eminentemente humana e síntese de sua identidade “ser expressivo e falante” (p. 395). Fato que contrasta com a tecnologia da escrita, uma vez que esta não se configura universal a todos os povos em escala planetária.

Via de regra, em um primeiro momento do existir-evento de indivíduos (humanos), as suas relações comunicativas interpessoais se concretizam por meio da fala. De acordo com Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), foi a fala que viabilizou que a linguagem como pudesse ascender de modelação, ou melhor, permitiu a exteriorização da linguagem, tendo também assumido a função de comunicar. E, no prosseguimento, seguiria a escrita. Não é por acaso que somente mais tarde, quando um indivíduo alcança a idade escolar, inicia o seu períplo de apropriação da linguagem escrita.

Entretanto, em nossas comunidades, marcadamente bantu, a oralidade permeia todo viver-agir dos sujeitos – enquanto seres sociais típicos de tradições de matriz oral – e, por meio desta disseminam e apropriam-se do pensamento africano tradicional, típico de continente (endógeno), tido como: “vasto conjunto de saberes acumulados pela experiência ancestral, alimentado e transmitido por meio da oralidade”. (MACEDO, 2016, p. 11).

Servindo-me de palavras alheias de Mbembe (2013), podemos afirmar que essa retroalimentação e regeneração do conhecimento africano no geral e moçambicano, em particular, têm a sua concretização proporcionada, quase que exclusivamente, por uma pedagogia ancorada na memorização, que se revela crucial na perpetuação do legado cultural das populações nativas.

Nesse procedimento (memorização), mobilizam-se vários gêneros discursivos relativos às práticas sociais orais, em função do campo de comunicação discursiva e pretensões dos sujeitos, uma vez que, a par dessas finalidades, “cada campo de utilização de linguagem elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor), os quais o autor nomeia: gêneros do discurso.

A verdade circunscrita ao contexto daquele país africano dita o uso da língua portuguesa como oficial, evidenciando o “poder simbólico”, fazendo empréstimo de Bourdieu (2001), atrelado àquele idioma, herança colonial. Sustentando-nos no autor mencionado, esse poder invisível, simbólico, é referente à construção de uma realidade que tende a estabelecer uma ordem de conhecimento, uma concepção homogênea das práticas linguísticas de um país plurilingue, como o nosso.

2.2.2 Perspectiva dialógica da linguagem

A busca da gênese da linguagem fundamentada na sua historicidade tem importância inegável, é certo. No entanto, urge compreender teorias [sobre o que é linguagem] que respondam qual seria a materialidade concreta desse fenômeno. Nessa senda é que assinalamos Bakhtin ([1975]2018; [1979]2011; [1984]2012), Bakhtin/Volochínov (2009), Volochínov ([1926]2019; [1930]2019) e Medviédev ([1928]2019), e outros integrantes do Círculo, os quais ocuparam-se, na sua época, de acordo com Grillo (2018), domínios da linguagem em abordagens filosóficas da linguagem e das artes como fundamentação de seus trabalhos intelectuais e para além desses.

Para lograr materializar seus intentos, recorreram a analisar as principais linhas de pensamento vigentes até sua contemporaneidade, tratando-se de posturas que tiveram, como pano de fundo, especificidades de perspectivas de encerrar o fenômeno da linguagem.

Volóchinov ([1930] 2018) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* apresenta-nos um trabalho analítico exaustivo de estudos sobre linguagem, culminando, o mesmo, na explicitação do conceito de linguagem cuja presença é, obviamente, configurada em outras obras produzidas pelos seus pares, os integrantes do Círculo. Na obra mencionada a tese conceitual é de linguagem é ser ela “*acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*” (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 218/9 grifos do autor).

Brait (2012) sustenta que o conceito de linguagem defendido pelo grupo de pensadores aflora em leque de obras que perfazem o pensamento do Círculo, comprometidos que eram com a visão do mundo que reputava à linguagem, formas de construção e estabelecimento de sentido recolhidas em estudo como da Linguística, Literatura, filosofia, e tantos outros.

No referenciado exercício analítico, Volóchinov ([1930] 2018) identificou e construiu em duas orientações, tendências do pensamento filosófico-linguístico da sua época, que

denominou, nomeadamente, por subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, certamente, considerando as limitações que essas designações pudessem trazer. Deste modo, de acordo com Grillo ([2006] 2018), a formulação resultou de “contraposição e alternativa ao *subjetivismo* não hegemônico, porém ainda influente nas formas de pensar das respectivas épocas, e ao *objetivismo* reinante.” (GRILLO, [2006] 2018, p. 135, grifos da autora).

De acordo com Volóchinov ([1930] 2018), a primeira corrente de pensamento importava-se bastante com o individualismo. Explicação do que é linguagem encontrava sua centralidade nos atos de fala de criação individual. Nas palavras do autor “a primeira tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua.” (VÓLOCHINOV, [1930] 2018, p. 148). A procedência da língua, portanto, encontra seu amparo na psique do indivíduo, de tal sorte que a linguagem era concebida como um processo de criação individual ininterrupto.

Diante do exposto, que explicitar o que vem a ser a linguagem reduzia-se a estudar os atos da criação individual, relegando o papel do linguista para um nível incipiente, limitando-se a trabalhos que não possibilitam a olhar a linguagem como um fenômeno na sua realidade concreta. Os estudos da linguagem por esta perspectiva prendiam-se à observação, descrição e classificação que possibilitasse a explicação do fenômeno linguístico embasado naqueles atos criativos singulares. Face a razão de a linguagem estar intimamente ligada à expressão individual do falante, ou seja, aos atos de fala dos indivíduos, tornando a expressão o conceito principal desta corrente, não faltaram posicionamentos que ousaram fazer uma associação da linguística como ciência de cunho estético, assumindo com aquele posicionamento, como aludia Vólochinov ([1930] 2018), a língua semelhante a outros fenômenos ideológicos, especialmente arte e atividade estética.

Fica assente, para os defensores desta linha de pensamento, a explicitação da definição da linguagem sustentada na expressão individual, uma perspectiva marcadamente psicologizante. Não se leva em consideração, no entanto, o fato de a expressão e atividade mental serem inerentemente constituídas por fatores externos, dada a sua natureza social, e não uma natureza psicologizante como, supostamente, argumenta esta perspectiva de concepção de linguagem.

No que tange à segunda corrente de pensamento, Vólochinov ([1930] 2018), assevera-nos que, diferentemente da perspectiva anterior centrada na sustentação da linguagem como expressão, nesta, o foco está na língua como sistema, com destaque para as suas subáreas

organizacionais “o centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, o que os transforma em objeto específico da ciência da língua é transferido pela segunda tendência para um elemento bem diferente: *o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais.*” (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 155, grifos do autor).

O objetivismo abstrato encerra a linguagem como um sistema de normas rígidas, imutáveis de formas linguísticas em que os utentes usam sem efetuar modificações. Logo, por um lado, desprende-se que o quesito da dinamicidade da língua, sendo um organismo vivo, propenso a transformações com o tempo, a evoluções ininterruptas que lhe é característico é posta de lado e, por outro, ignora-se que ela é um sistema de normas sociais – como sustenta Vólochinov ([1930] 2018) –, portanto, teria a sua existência circunscrita apenas à consciência subjetiva dos sujeitos que fazem parte integrante da comunidade que se rege por tais regras.

Os defensores da segunda corrente de pensamento, ao não terem em atenção as potenciais alterações a serem sofridas pela linguagem, encaram-na como sendo constituída por sinais, imutáveis. Na verdade, o que corporifica a linguagem são os signos e estes são diferentes de sinais. O signo distingue-se do sinal, precisamente, por ser mutável, ter uma mobilidade singular, ou melhor, por ter a apreensão do seu sentido deveras condicionada por um preciso contexto situacional. Considerar a língua como algo acabado é equipará-la a língua morta, que não está sujeita a atualizações cotidianas, conseqüentemente, à evolução. Com essa postura nega-se-lhe o desenvolvimento histórico. Por conseguinte, isso traz uma abordagem da linguagem que se distancia das potenciais transformações inovadoras a ocorrer com esta.

A atitude como a precedentemente referida toma a língua como monológica, tirana, fechada em si mesma. É uma postura condenável, pois abstrai-lhe de reflexão, assim como da refração, que são especificidades da língua, da linguagem, concebida como signo.

Vólochinov ([1930] 2018), por um lado, contrapondo a tese defendida pelo subjetivismo individualista, que defende a substância real da linguagem como sendo as enunciações individuais, isoladas, sem consideração dos aspectos organizadores destes, a sua natureza social e, por outro lado, o objetivismo abstrato, sustentado no posicionamento de a língua ser um sistema abstrato de formas normativas imutáveis, menosprezando o fato de ser um fenômeno essencialmente histórico, inaugura nova abordagem de conceber a linguagem, ou seja, ser ela fruto de relações sociais.

A perspectiva de linguagem advogada por Bakhtin (2011) e colegas de Círculo diverge completamente das abordagens defendidas pelas correntes de pensamento psicologizantes, sistêmicas de pendor imutável. No âmbito da perspectiva bakhtiniana, a linguagem é assumida como produto de interação social, envolvendo dois ou mais sujeitos socialmente situados. Emerge nesta acepção que a linguagem é orientada para um outro³⁷, não se circunscrevendo apenas para uma pessoa real, podendo ser um outro em potencial. Ademais, toda a expressão tem uma estrutura sociológica, se tivermos vista que a sua construção se forja nas relações sociais. Nesse enfoque, Vólochinov ([1930] 2018) sustenta que

Em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de quem procede quanto por aquele *para que* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletevidade. (p. 205, grifos do autor).

A acepção de linguagem defendida evidencia a importância da alteridade na sua concretização. Alteridade que surge como fundamental na constituição da linguagem, assim como do homem. Trata-se de um outro considerado como um eixo de valor, um princípio epistemológico, “um outro discursivo, ideológico e interacional.” (BRAIT, 2012, p. 88).

Na sequência, o enunciado, na teoria de Bakhtin e seus pares, surge como um elemento central no que tange à concepção de linguagem. Este é encarnado na concretude da linguagem, ou seja, é ele a unidade real e material da comunicação humana, tratando-se de um conceito que vai revelar-se deveras importante na compreensão da linguagem e do homem social.

Na perspectiva em pauta, a linguagem vai ser um produto das inter-relações sociais, dinâmica, móvel e não determinada por suas normas gramaticais. Questões gramaticais são sistematizações formuladas para o estudo da língua em sua imanência, uma vez que a língua linguagem é organismo distante de ser inanimado; se movimenta acompanhando o desenvolvimento da vida social. Trata-se de um desenvolvimento permanente, materializado no âmbito da cadeia da comunicação humana, no diálogo mais amplo entre indivíduos inseridos em uma realidade social singular.

³⁷ “O conceito de outro, em Bakhtin e nos demais membros do Círculo, foi construído a partir de reflexões sobre a linguagem como condição humana constitutiva, levando em conta a dimensão psíquica, que ele aborda pela consciência e pela ideologia, a interdiscursividade que atravessa o sujeito e impede a homogeneidade.” (BRAIT, 2012, p. 91)

Na comunicação verbal ininterrupta, são produzidos enunciados vários, condizendo com os intercâmbios comunicativos, nomeadamente relacionados à produção das relações dialógicas que se vão estabelecendo, com base nas necessidades constitutivas dos sujeitos.

Sucedendo apresentado anteriormente que, concebe-se, portanto, o enunciado como a concretude da linguagem, a unidade real do evento discursivo, o elo na cadeia de comunicação humana. Ressaltamos que o enunciado resulta da interação verbal, tendo como porta de entrada, o cronotopo³⁸ (espaço e tempo) em que se concretizará o tema, objeto da comunicação, e o auditório. Na mesma linha do dito, Volóchinov ([1930] 2018), referindo-se à especificidade do enunciado esclarece-nos:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos) se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p.204, grifos do autor).

Das palavras do autor, podemos perceber que a situação e a orientação social têm um papel fundamental na materialização de um enunciado, essa unidade real do discurso (VOLOCHÍNOV, 2019 [1930]). Há fatores externos que o vão condicionar, a não serem, impreterivelmente, negligenciados quando se refere a um enunciado concreto.

É evidente que à luz desta teoria de enunciado, a entonação deverá contemplar, quais itens lexicais devem ser mobilizados e em que disposição devem ocorrer, de modo que se tenha a expressividade pretendida na interação. Logo, o exterior demarca adequações a serem consideradas quanto à situação e à orientação social, evidenciando o papel que as relações dialógicas entre os indivíduos inseridos em uma realidade social desempenham na constituição do enunciado, essa materialização singular da linguagem.

A arquitetônica da perspectiva linguagem defendida pelo Círculo bakhtiniano, centrada na teoria do enunciado, nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos, seres expressivos, pensantes e criativos, traz visões outras sobre linguagem que ajudam a compreender o homem através do que o constitui e o distingue, a linguagem. Trata-se de uma concepção de linguagem que afirma o homem como constituído por inúmeras vozes sociais, plena de valores axiológicos.

³⁸ Sobre esse conceito, caro à teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo, reservaremos espaço na tese para tratar do mesmo.

Evidencia-se o princípio de alteridade na relação *eu e outro* como primordial na constituição da linguagem e do ser humano, colocando essa relação como novo eixo de valores. Nesse entendimento, a formação da individualidade é social e será pensada na relação com o *outro*, pois este é extensão do *eu*. Assim sendo, o tratamento do outro irá sustentar-se na diferença entre um *eu* e um *outro*, assumindo, inequivocamente, que, tomar a diferença, com indiferença, concorre para o apagamento do *eu*, como do outro.

Há que estar em sintonia com o outro dada a sua existência privilegiada na constituição do nosso eu, sendo este que é o outro quem garante nossa subjetivação como seres singulares. Como sustenta Bakhtin ([1930-1940] 2017), esse processo requer “o reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do *eu-para-mim*” (p. 29, grifos do autor). No entanto, essa dependência do outro em momento algum vai pressupor a subordinação deste, mas interdependência formativa. Todo ser como sujeito único, singular, tem o seu *status* como ser humano igual em relação a outros seres sociais.

A consciência de constituir o outro não nos dá o direito, de modo algum, de agirmos a nosso bel-prazer, desprovidos de responsabilidade para com o outro e comigo mesmo, no lugar único que ocupo. Por isso, no âmbito dessa responsabilidade “devemos constituir o outro eticamente, o que implica reconhecê-lo e respeitá-lo, sem nunca tentar torná-lo a imagem e semelhança de algum padrão espúrio, agredi-lo por não aceitar essa imagem e semelhança ou torná-lo objeto.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 34).

A consideração do outro responsavelmente é fulcral na construção de conhecimento nas ciências humanas, que são um conjunto de ciências com uma inclinação comum, ao buscarem a compreensão, a profundidade. Lograr este fato, passa por olhar os atos humanos como textos/enunciados e assumir que a compreensão efetiva-se em contexto singular, o dialógico, referente a sujeitos únicos, a um tempo e espaços específicos, aos elementos linguísticos e extralinguísticos que tocam, profundamente, o enunciado por dentro.

2.2.3 Cronotopo, exotopia e valor: relações dialógicas em pauta

Percorrendo as escritas que constituem a vasta obra de Mikhail Bakhtin, do leque de conceitos basilares da sua teoria, desponta o conceito de cronotopo. Um conceito advindo de outra área do conhecimento humano – as ciências matemáticas –, com fundamentação na teoria da relatividade de Einstein, referindo-se, Bakhtin, à íntima relação existente entre o espaço e o

tempo. Uma relação, diga-se, já registrada no conceito de exotopia, no âmbito da primeira obra de Bakhtin, *Problemática da poética de Dostoiévsky* (1929), que veio revelar-se importante no que tange à arquitetura da teoria cronotópica do autor. Bakhtin, é pertinente assinalar, primeiramente, cunhou este conceito no domínio da literatura e, mais tarde, no circuito das ciências humanas.

Exotopia, podemos assim expressar, é um conceito que tem a ver com a relação espaço e tempo, no entanto, dando ênfase ao espaço e à singularidade do sujeito, se tivermos em atenção que este se refere à noção de espaço, a dimensão de distanciamento existente entre um *eu* e um *outro* ou à relação que a completude da vida do *eu*, tem com a necessidade de um lugar extralocalizado de um outro para se constituir. Ademais, de acordo com Bakhtin ([1979] 2011),

Quando contemplo no todo homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (p.21).

O lugar do outro, portanto, ponderando a sua singularidade, possibilita que este possa ver algo, que só ele pode lograr materializar esse fato. O lugar único do eu não o permite que consiga a proeza de se ver na totalidade, o que pressupõe um excedente de visão, pelo ângulo do outro. Logo, o sujeito é inconcluso, e a sua é ultrapassada na interação com o outro. O assegura a sua completude. Para essa circunstância, Bakhtin acaba formulando o conceito *alteridade*, que envolve a relação eu x outro.

Assim sendo, este entendimento apela-se fundamental no ato de conhecer, ou seja, a ocupação de lugar extralocalizado, assume-se de grande relevância na busca de conhecimento, no que diz respeito às ciências humanas, favorecendo o estudo dos fenômenos humanos.

Posto isso, quanto mais distantes do objeto estudado estivermos, maior é a possibilidade de desvelar elementos até então nada evidentes a quem os analisa, em função de estarmos imersos à essa realidade ou com uma distância mínima, incapaz de dar conta do objeto investigado.

À luz do dito, somos chamados a vivenciar a extralocalização possibilitada pelo lugar único ocupado por nós, contudo, de forma ética e responsável, respeitando o outro, não impondo situações, reconhecendo os nossos limites, ao termos no outro o sujeito que nos garante acabamento. Aliás, como sustentam Sobral e Giacomelli (2020)

[...] quanto mais interagimos, responsabilmente, com outras pessoas, de todos os tipos, tanto mais obtemos dados sobre nós mesmos para melhor sermos os sujeitos que podemos ser. Isso amplia nosso eu e reforça nossa identidade de acordo com as refrações de nossa imagem exterior que nos vêm dos outros. Nesse processo, também revelamos ao outro suas próprias possibilidades. (p. 34).

Diferentemente do que sucede com o conceito de exotopia, em que âmago de sentido está o espaço, no cronotopo, de acordo com Bakhtin ([1975] 2018), o princípio primordial é a dimensão tempo, o catalisador das ações humanas. Entretanto, a relação entre os dois conceitos é deveras intrínseca, sendo que “os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo.” (BAKHTIN, ([1975] 2018, p. 12). A passagem do tempo, em determinado espaço, propicia a assimilação de aspectos diversos, decorrente do fato de trazer indícios das atividades do homem em distintas interações comunicativas.

Na literatura, em vários cronotopos ficcionais, que perfazem os enredos dos diversos gêneros, as personagens realizam atividades distintas, tal é o caso de correr, falar, perguntar, conquistar, entre outras. As atividades em alusão são motivadas por elementos que são constitutivos dos enredos. Ressalta ainda que em cronotopos específicos as personagens valoram as coisas a sua volta, posicionam-se valorativamente diante dos fatos. Portanto, o cronotopo, influencia, sobremaneira, na determinação da imagem do homem mediado pela linguagem na literatura. Bakhtin ([1975] 2018) evidencia, também, a existência de vários por várias razões, tal é caso de buscas, de descobertas, de encontros, de separação/ções e de perdas. Do leque dos motivos, destaca o motivo do encontro como sendo universal a todas as obras e gêneros, posto que a definição de tempo é inseparável da definição do espaço (encontros que se dão em tempos e espaços genuínos). Para o autor, a universalidade do motivo do encontro, constitutivo do cronotopo de encontro, transcende a literatura, envolvendo outros campos da cultura, esferas da vida e dos costumes sociais.

Na sequência, o autor é de opinião de que

O cronotopo real do encontro tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado. São de conhecimento geral todos os possíveis encontros sociais organizativos e seus significados. Na vida de um Estado, os encontros são também muito importantes; mencionemos ao menos os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde tanto o tempo como o lugar e a composição dos participantes são estabelecidos em função da classe de sua representação. Por fim, todos sabem da importância dos encontros (que às vezes definem diretamente todo o destino de um homem) na vida e no cotidiano de todo o indivíduo. (BAKHTIN, [1975] 2018), p. 30).

O cronotopo, onde as ações têm a sua materialidade, vai influenciando no modo de os sujeitos agirem, impondo condições singulares que sustentam as relações dialógicas entre estes e, conseqüentemente, a constituição destes.

Reforçando o dito, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem suplanta a visão que a considera como um sistema, ao ser resultado da interação entre um *eu* e um *outro*, ser resultado de dois eixos de valor diferenciados pela relação eu-outro, em existência sem álibi. Estes são sujeitos que se encontram situados em um tempo e espaço específicos, sendo que pela sua essência dialógica fundada na linguagem são constituídos por inúmeras vozes, assumindo que a “experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Constata-se, pois, que a linguagem é o âmago da constituição e desenvolvimento do sujeito, genuinamente, inconcluso, em busca permanente do seu acabamento, sempre provisório. A palavra está patente em várias esferas, tal é o caso da cultura e da arte, em indistintas esferas da vida cotidiana, onde se efetiva a atividade humana.

Por um lado, o das relações dialógicas estabelecidas nas inter-relações humanas, surge a linguagem que constitui o homem social. Por outro lado, nenhuma ação humana se distancia ou se isola das categorias tempo e espaço. Portanto, sendo a linguagem produto da atividade humana, envolvendo dois polos discursivos, socialmente situados, a dinâmica espaçotemporal é imprescindível na apreensão das marcas do agir humano, suas afeições, suas convicções e forma de ver e estar no mundo.

Bezerra (2018), em *Uma teoria antropológica da literatura*, refletindo sobre as potencialidades da teoria bakhtiniana no campo estético – no âmbito do romance –, centrando-se no cronotopo e as formas de tempo, afiança-nos que “o tempo tatua num espaço determinado as marcas da atividade do homem, da cultura humana” (BEZERRA, 2018, p. 260). O autor acrescenta que as formas da cultura na literatura modificam-se em consequência da alteração das coordenadas de tempo, assim como do espaço. Tal como sucede na literatura, na vida do cotidiano, a mutação do tempo e do espaço reverbera na ação do homem, em sua cultura.

A busca da compreensão da atividade humana, que se materializa em situações singulares, impele que se tenha em consideração, por conseguinte, as categorias tempo e espaço. Lembrando, indubitavelmente, que os atos humanos são mediados pela linguagem em suas manifestações multissemióticas, realizadas em contextos específicos, dinamizadas pelo tempo e

o espaço. O transcorrer do tempo em determinado espaço potencializa a constituição do homem singular, do homem no coletivo, a criação de valores, em função da consciência interativa transitante em cada contexto social, histórico, ideológico. Junto, em Bakhtin, expressamente, encontramos o termo *cronotopo* associado à cultura, como sendo um termo capital para compreender a natureza dos atos humanas. Na percepção de Bakhtin ([1975] 2018)

[...] tanto o significado como o sentido só existem se encontram uma expressão espaçotemporal: um hieróglifo, uma palavra de uma língua, pronunciada ou ouvida, um sinal matemático ou uma fórmula. Mas no geral tudo o que existe no espaço e no tempo tem significado e sentido, tudo pode ser apreendido. (p. 240).

Nesse sentido, assumimos o cronotopo como uma das categorias que nos auxiliará a compreender o nosso objeto de pesquisa.

Morson e Emerson (2008), buscando clarificar o conceito em referência, dão-nos mais subsídios à importância da formulação do Bakhtin, na pretensão da busca pelo entendimento dos atos humanas, ao assegurarem-nos que o

[...] cronótopo é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia moderadora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações. [...] As ações são necessariamente praticadas num contexto específico; os cronótopos diferem segundo os modos pelos quais compreendem o contexto e a relação que as ações e os eventos mantêm com ele. Todos os contextos são moldados fundamentalmente pelo tipo de tempo e espaço que operam dentro deles. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384).

Experiências, vivências e atividades humanas estão intrinsecamente relacionadas com o cronotopo, cujo entendimento favorece a sua compreensão ativa e responsiva, uma vez que o homem faz-se, como homem social, em tempo e um espaço social, histórico e ideológico. A arquitetura dialógica *eu* e *outro*, formadora da consciência humana envolve encontros esse encontro consciências. Assim sendo, a busca por conhecer o ser humano vai passar também pela linguagem, pela universo da semiose.

A linguagem (multissemioses), portanto, é o lugar de ver e compreender o mundo, ao ser uma contínua atividade de estar do mundo, de vê-lo e compreendê-lo pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, amiúde, “nós estamos constantemente empenhados na atividade de re-presentar os sinais que recebemos de nosso ambiente exterior” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 297). Deste modo, a amálgama espaçotemporal evidencia-se como primordial para a compreensão de uma determinada realidade estabelecida entre sujeitos envolvidos, traduzíveis em lutas, consentimentos, intuições, concepções, sentimentos, formas diversificadas de ver, ser e estar no mundo.

À luz do que temos vindo a dizer, é inegável afirmar que a atividade formativa do humano – em que se insere o nosso objeto – é cronotópica se assumirmos que se trata de um conjunto de ações realizadas em vários espaços específicos, com particular atenção para um espaço social – a esfera educacional –, envolvendo sujeitos distintos no circuito em que, potencialmente, teremos propalado vários cronotopos, com particular realce para o cronotopo do encontro- desencontro, da busca, da superação, entre outros.

O desenvolvimento das atividades humanas em um espaço social, em que os sujeitos envolvidos apresentam posições hierarquicamente diferenciadas e apresentam vários tempos e espaços, a dimensão cronotópica marcará as atividades nesta esfera social seja ela educacional ou outra qualquer.

É manifesta a preponderância da mescla espaçotemporal na ação do sujeito nas diversificadas esferas sociais. Nesse discernimento, seguimos no exercício da nossa palavra-contrapalavra, almejando perceber as teias que se instituem no âmbito do ensino institucionalizado, experienciado pelos moçambicanos.

2.2.4 Avaliação apreciativa do enunciado

O enunciado, como já repisado aqui, nesta tese, sendo a unidade concreta da comunicação discursiva vai ser espaço partilhado entre o falante e ouvinte, com escuta responsiva; destarte, entre *eu* e *outro*. É produto das inter-relações estabelecidas entre dois interlocutores socialmente constituídos. Ele reflete e refrata a realidade social, visa a responsividade, dada a sua dimensão sígnica “*um traço comum a todos os fenômenos ideológicos.*” (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 94, grifos do autor).

Como signo, a questão da pertença da palavra (compreendida como enunciado) a um determinado interlocutor torna-se profundamente complexa, como sustenta Volóchinov ([1930] 2018):

No entanto, se tomarmos não o ato fisiológico a realização do som, mas a realização da palavra como um signo, a questão da propriedade se tornará extremamente complicada. Isso sem mencionar o fato de que a palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais. (p. 206).

A par do defendido pelo autor, Geraldí (2013) – recolando a posição teórica de Volóchinov (2018) – realça que

[...] as palavras próprias com que falamos somente são próprias porque foram esquecidas as origens. Não *há próprio em linguagem*. Em cada palavra há vozes, há uma plurivocalidade, as palavras estão sobrecarregadas de entonações emotivo-volitivas, e ainda que sobrecarregadas estão abertas a novas entonações.” (GERALDI, 2013, p. 25, grifos do autor).

Essa especificidade da palavra (enunciado) faz com que a sua compreensão não se isente de considerar que ela é constituída por duas partes: verbal e extraverbal. A primeira corresponde à parte expressa como língua, sendo a segunda, a subentendida, intrinsecamente relacionada com as condições sociais, às inúmeras vozes, que o influenciam, grandemente, senão exclusivamente, sua compreensão, uma vez que “a situação e o auditório obrigam o discurso interior a obter uma expressão exterior determinada, diretamente incluída nas condições da vida que permanecem não expressas (mas subentendidas) e compensadas pela ação, pelo ato ou pela resposta verbal dos outros participantes do enunciado.” (VOLOCHÍNOV, 2019 [1930], p. 270).

A busca pela compreensão do enunciado pressupõe ter em consideração que este reclama uma resposta, se tivermos menção, como advogam Volochínov ([1930] 2019), Volochínov ([1930] 2018) e Bakhtin (Volóchinov) (2009), envolve duas consciências, diferente do que acontece com a explicação, inerente ao tipo de relações não personalísticas, envolvendo o homem e os objetos ou relações entre objetos. Complementando, nas palavras de Bakhtin:

Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2011, p. 316, grifos do autor).

Por conseguinte, e reforçando, é no movimento dialógico eu-outro que se concretiza o enunciado o qual implicará, em vista disso, resposta. Ao requerer uma resposta, fica saliente outro aspecto a ser respeitado no ato discursivo qual seja, a questão da *responsividade e responsabilidade*. Este par, circunscrito ao dever ético de cada interlocutor envolvido na comunicação discursiva, vai se revelar intrínseco ao enunciado. Responder, na percepção bakhtiniana, revela-se incontornável para haver um enunciado. Tanto *eu* como o *outro* da relação comunicativa respondem eticamente por esses atos.

A ação responsiva de um ouvinte, portanto, pode ser explícita ou implícita, ao poder ser realizada por enunciados verbais, imagéticas, assim como podendo estar manifesta pela *hexis corporal*, conjunto de predisposições do corpo, envolvendo gestos, expressão facial, sorriso, etc.. Importa a dimensão ativa do sujeito, associada à ação interativa, que não se coaduna com a

imagem do receptor (posição passiva) delineada no sistema de comunicação de linguista russo Roman Jakobson (1960).

Com esta abordagem, Bakhtin (2011, p. 317) chama atenção que “para a compreensão é ainda necessário sobretudo estabelecer limites essenciais e precisos do enunciado. A alternância dos sujeitos do discurso. A capacidade de definir resposta. A responsividade de princípio de qualquer compreensão.”.

Quando interagimos com o outro, nas mais indistintas situações de intercâmbio verbal, temos que ter em atenção a atitude responsiva do nosso interlocutor, assumindo que o nosso discurso está voltado para o outro, para ouvinte que busca compreender e responder ao que lhe é dito. Portanto, exige-se do sujeito que emite o enunciado a preocupação com o ouvinte, com o outro, com o qual interage.

Volóchinov (2013 [1930]), aludindo-se sobre a postura dos interlocutores envolvidos na criação do enunciado lembra-nos que “o orador que escuta somente a sua voz, ou o professor que vê somente seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com o seu auditório e com isso tornam sem valor a sua intervenção.” (p.164).

Retomando o tópico sobre o enunciado, temos vindo a pontuar que este é orientado para o outro, requerendo compreensão e resposta efetiva ou em potencial deste. A par disso, a sua compreensão está intimamente relacionada a sua orientação social, entendida como o peso sócio-hierárquico dos intervenientes na comunicação discursiva e de outros elementos de índole social.

Volochínov (2019 [1930], p. 280), referindo-se à potência da orientação social na construção do enunciado, sustenta que ela “é justamente uma daquelas forças vivas organizadoras que, junto com as condições do enunciado (a situação), constituem não somente a sua força estilística, mas até mesmo a sua estrutura puramente gramatical.”. Assim sendo, fica manifesta o poderio desempenhado pelo colorido sociológico na concepção do enunciado, evidenciando a sua natureza social.

Não há dúvida que os elementos constituintes do enunciado, correspondentes a parte não-verbal, surgem também como definidores da seleção vocabular e da estilística a ser apresentada pelo enunciado. Não menos importante, verificamos o seu papel fundante na entonação a ser empregue.

A entonação é entendida como “o aumento ou diminuição do volume da voz, que expressa nossa relação com o objeto de enunciado (de alegria, de tristeza, de surpresa, de questionamento, etc.)” (VOLOCHÍNOV, 2019 [1930], p. 255). A entonação aponta de modo mais evidente vestígios de juízos de valor (valorações axiológicas).

Trazendo, o explanado para a realidade concreta, tomemos como base um enunciado proferido por docente em sala de aula. “Fizeste o trabalho?”. No caso vertente, ao ser oralizado, perceberíamos, a apreciação avaliativa do locutor e que o mesmo implica uma possível resposta do interlocutor do docente. Nessa situação, a entonação será decisiva na determinação para a reação-resposta do estudante.

Se, por um lado, estivermos diante de um aluno que, regularmente, faz as atividades recomendadas, certamente, a entonação da docente será de alegria, demonstrando, mais uma vez, a satisfação de estar diante de um sujeito que cumpre suas obrigações de estudante. Por outro lado, tratando-se de um aluno que costumeira não cumpre com as tarefas indicada pelo docente, o tom do enunciado do docente diferirá do anterior. A situação social orientará a professora a proferir seu enunciado em tom de dúvida, de desconfiança.

Os fatos arrolados não estão patentes no discurso eminentemente linguístico, sendo somente possíveis com os elementos facultados pela sua parte subentendida, exterior ao expresso por meio da escrita. Estas incidências demonstram, inequivocamente, as atribuições da dimensão extraverbal na compreensão de um determinado enunciado.

Outro enfoque inquestionável relativo à dinâmica do enunciado conferido pela exterioridade e decisivo para a sua compreensão, diz respeito à preponderância da entonação na combinação do âmbito estilístico e na estrutura puramente gramatical do enunciado, “a entonação que expressa a orientação social não só exige palavras ou expressões de um determinado estilo, não só atribui a elas um determinado sentido, mas também aponta o seu lugar e as posiciona no enunciado.” (VOLOCHÍNOV, 2019 [1930], p. 300).

Almejando esmiuçar este posicionamento do autor, servimo-nos, a exemplo do que fizemos acima, de uma realização discursiva, agora, concreta. No caso vertente, recorreremos a um recorte de carta oficial de uma candidata à vaga de professora em uma instituição escolar dirigida ao diretor de tal estabelecimento de ensino:

Sumbi Magadzi Towé, casada, de nacionalidade moçambicana, residente em Maxixe, bairro Nhanguila, na província de Inhambane, titular de bilhete de identidade número 11010012889S, emitido pelo arquivo de identificação civil de Maxixe, aos 14 de Janeiro de 2021, licenciada em Pedagogia, professora em exercício na Escola Primária 4 de

Outubro, em resposta ao anúncio publicado no Jornal Notícias do dia 12 de Janeiro de 2022, vem por este meio manifestar interesse em prestar serviço como professora de ensino primário, na instituição que V. Excia, sabiamente, dirige. Sem qualquer outro assunto de momento, queira, senhor Director, aceitar as nossas cordiais saudações.³⁹

A carta oficial é um enunciado, que se integra em um gênero de discurso próprio de intercâmbio comunicativo específico, no caso em menção referente ao campo administrativo de setor público. Esta, no que tange ao fluxo ininterrupto da comunicação verbal, “ele é apenas o elo na cadeia [discursiva humana] e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, 2011, p. 371). No entanto, não se exime das suas especificações como enunciado que é, sendo orientada para um outro, atrelada, como gênero, à corrente discursiva.

Resultante do exposto, o enunciado da candidata ao emprego não é isolado. Este surge em uma corrente discursiva, especificamente, no seguimento do enunciado que o antecedeu, veiculado em um meio de comunicação social, estabelecendo com ele conexão, ao esboçar a sua resposta ao anúncio de vaga de emprego.

Olhando para questões de índole estilística e gramatical presentes neste enunciado, temos a destacar alguns aspectos determinados na e pela exterioridade. Sendo ele escrito, o que mostra que realmente esta relação dialógica estabelecida pelo interlocutor com o objeto do enunciado, transcende a fala, no discurso escrito a marca de tonalidade é concretizada com a mobilização de determinado vocabulário e organizado de um modo singular em função do interlocutor real.

Fica evidente que a compreensão do enunciado requer pensá-lo: na relação dialógica com os outros enunciados que o precederam e que o sucederão (dimensão de futuro); em ultrapassar o entendimento da língua pela língua, isto é, na sua imanência; extrapolar o entendimento estreito de olhar a língua apenas pela sua dimensão linguística, dado que a língua, na sua imanência, é apenas um dos segmentos do enunciado, ou melhor, olhar para as evidências contidas no enunciado inerentes a seu constituinte extraverbal, caso contrário, não lograremos sucesso, como evidenciado nas palavras de Volóchinov ([1930], 2013)

[...] não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma. (p. 158).

³⁹ Documento do acervo pessoal do pesquisador. Os dados pessoais que constam da carta oficial da remetente são fictícios, em razão da manutenção da ética na pesquisa.

Ainda no que tange à compreensão do texto como enunciado, visando a profundidade, foco das ciências humanas, Bakhtin (2017 [1930/1940], p. 63) ensina-nos os passos a serem seguidos na busca da compreensão do ato específico:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Sua *inteiração* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão do seu *significado* reprodutível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado *contexto* (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica. (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade. (grifos do autor).

O autor apresenta-nos uma abordagem didática almejando alcançar a profundidade na compreensão de um texto – principal objeto de estudo nas ciências humanas – nas suas múltiplas feições. É um esquema que não se dissocia da perspectiva de linguagem defendida pelo autor e seus pares, tratando-se de um procedimento que se revela pertinente no exercício da apropriação dos sentidos contidos no texto, lembrando que o sentido “ ‘é de índole responsiva’, sempre responde a alguma coisa, daí a sua natureza dialógica, ao contrário do significado, que a nada responde e por isso ‘está separado do diálogo’.” (BEZERRA, 2017, p. 93).

A compreensão é um ato responsável. Por conseguinte, todo ato responsável apresenta duas faces, por um lado, a responsabilidade e, por outro, a responsividade. Assim sendo, no nosso existir sem *álibi* “compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe minha participação responsável, e não a minha abstração.” (BAKHTIN, [1986] 2010, p. 66).

Estudar os textos, que refletem as atitudes humanas, no âmbito das ciências humanas revela-se ser uma atividade que assenta na responsabilidade do pesquisador, posto que “o ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*” (BAKHTIN, [1986] 2010, p. 81, grifo do autor). Esta responsabilidade distancia-se da jurídica, estando assente na individualidade e insubstituibilidade do sujeito. Nesse enfoque, implica o agir por nossa parte, como pesquisadores, sem desculpas, uma vez que o lugar por nós ocupado, na nossa unicidade, clama por uma ação responsável e não a indiferença.

A busca da compreensão do texto, elemento-chave da pesquisa nas ciências humanas, é dialógica, estando intrinsecamente relacionada ao conjunto de inquietudes, não no sentido negativo do termo, mas sim constitutivas das relações dialógicas que não se circunscrevem a concordâncias, incluindo também posicionamentos contrários, divergências, diferenças.

Esses tensionamentos são importantes, pois nos constituem como sujeitos e produtores de textos. É nestes que sobressairão aspectos valorativos, refratando as inter-relações estabelecidas entre os sujeitos em um intercâmbio de comunicação específico, tal é o caso do nosso ato investigativo. Assim sendo, o texto a ser compreendido requer participação consciente, assumindo o ato do interior, como consumação da decisão tomada por nós, em contexto singular, visando uma resposta sobre o espaço da oralidade como compromisso voltado a humanização do humano.

Cingindo-nos na compreensão do enunciado proposto por Bakhtin, contando com os demais conceitos inseridos no universo de sua obra e do círculo por nós eleitos como nossas lentes, ensejamos compreender os enunciados que corporificam as proposições educativas que sustentaram e sustentam a formação de homens e mulheres moçambicanos ao longo de sua trajetória histórica, em relações de ensino formal.

2.2.5 Ideologia e formação da consciência

Uma análise dos escritos dos integrantes do Círculo de Bakhtin proporciona a identificação de subsídios que nos auxiliam na compreensão de ideologia e sua implicação na formação de consciência de um indivíduo singular ou coletiva. Na abordagem destes autores, a relação dialética entre ambos os conceitos encontra o seu âmago na linguagem.

Conforme temos vindo a destacar, a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é entendida como produto da interação entre dois ou mais sujeitos socialmente situados em um tempo e espaço específicos. Portanto, é o território partilhado entre falante e interlocutor, ou seja, resulta dessa relação interindividual de sujeitos que compõem uma comunidade específica. Essa relação determinada pela orientação mútua dos sujeitos envolvidos possibilita o surgimento de signos, que são parte da realidade e referem a uma realidade exterior. Como já pontuava Volóchinov ([1930] 2018) “Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui significação sîgnica.*” (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 93, grifos do autor). Assim, a linguagem é essencialmente ideológica.

Lembrando, qualquer objeto, produto ou instrumento da natureza pode se transformar em signo ideológico. Para tal, eles recebem uma valoração que ultrapassa os limites de sua existência particular. Estes deixam de ter somente utilidade restrita a sua natureza, passando a

refratar e refletir outra realidade, conforme nos assegura Volóchinov ([1930] 2018). Para o autor o fenômeno sógnico pode ser consumado em diversos materiais tais são os exemplos de cor, som, massa física, corpo em movimento, entre outros elementos do meio circundante de uma determinada organização social. Nesse enfoque, o autor frisa:

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação sógnica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo. (VOLÓCHINOV, ([1930] 2018), p. 110-111).

Entendemos que a dimensão de signo somente será consumada pelo objeto se essa for estabelecida no seio das inter-relações vivenciadas pelos sujeitos pertencentes a um determinado agrupamento social. Configura imprescindível que esteja intimamente ligada às condições e às leis econômicas e sociais que orientam as dinâmicas internas de funcionamento desse grupo, intervindo nas vivências e experiências de sujeitos integrantes deste.

Tudo que diz respeito ao signo, evidentemente, é referente ao mundo exterior, ou seja, à realidade a que ele se refere, os outros ou novos signos que ele gera, as relações por si estabelecidas são de realidade exterior, inseridas em uma cadeia de signos permanentes. (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, MEDVIÉDEV, [1928] 2018). De acordo com os autores, essa cadeia se estende entre duas consciências socialmente organizadas, unindo-as, pois no seu entender dos autores mencionados, o signo somente surge no processo interativo social entre duas consciências singulares. Acrescentam ainda, que uma consciência só passa a existir quando preenchida por conteúdo ideológico no processo de interação social, como Bakhtin elencava em tese nos seus trabalhos.

A criação ideológica é um fato material e social, não de uma consciência isolada, como repisamos, insistentemente. É necessário que a consciência esteja inserida em um meio ideológico singular, pois, como sustenta Medviédev ([1928] 2019), o homem na sua individualidade e separado de demais sujeitos, não cria ideologia. Medviédev ([1928] 2019), por sua parte, estende argumentos quando registra seu pensar sobre criação ideológica e consciência: “[a] consciência social [...] é determinada pela existência econômica e, por sua vez, determina a consciência individual de cada membro da coletividade.” (MEDVIÉDEV, ([1928] 2019, p. 56). Fazem parte do meio ideológico, continua Médviédev, o conjunto de fenômenos ideológicos e o que ele nomina de objetos-signos dos mais diversos tipos e categorias, destacando: palavras

realizadas nas suas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; afirmações científicas; símbolos e crenças religiosas, obras de arte, entre outras.

É em uma realidade povoada de fenômenos ideológicos que se forma consciência do indivíduo situado em uma organização social singular. Emerge da perspectiva em referência o fato de a estrutura organizativa da consciência ser influenciada eminentemente pelo exterior, assim como pelas relações sociais estabelecidas com os outros, uma vez que, como pontua Bakhtin ([1979] 2011), tomamos a consciência de nós e tornamo-nos nós mesmos somente nos revelando para o outro, através deste, com o seu auxílio. O autor, inclusive, vai mais além, defendendo a tese de que: “Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com a outra consciência.” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 340). Estes se realizam em uma coletividade sógnica, a que utiliza os mesmos signos da comunicação ideológica, por meio da linguagem, seu principal meio de estabelecimento de inter-relações sociodiscursivas.

À luz da perspectiva de linguagem que se embasa a compreensão do homem social, estaríamos equivocados se assumíssemos que a atividade mental é exclusivamente formulada no interior (na mente individual), pois “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 121). Por esse entendimento, como nos assegura Grillo (2018), os signos ideológicos formados nas interações sociais, que são a concretude da ideologia, vão desempenhar um papel fundamental na formação e constituição da consciência e da personalidade interior de um indivíduo.

É no confronto com diferente vozes que vamos nos constituindo, vamos povoando o nosso interior com vozes outras, vamos inventariando as palavras nossas-alheias, o que se vai traduzir na nossa forma de ser e estar no mundo, na sociedade, na comunidade em que nos encontramos; a privilegiar certas escolhas em detrimento de outras; a comportarmo-nos de um jeito e não de outro em determinadas situações, mediadas pela linguagem.

A linguagem configura-se um importante meio de comunicação social e constituição humana. Como tal, favorece a organização do trabalho do homem, a organização de sua comunicação e do pensamento social. A título ilustrativo, por meio da linguagem, os integrantes de um determinado agrupamento de pessoas criam normas de convivência para determinadas

situações interativas, apreendidas e seguidas pelo grupo. Estas normas passam a fazer parte do seu substrato cultural, influenciando, dessa forma, na organização da vida social. Assim sendo, de acordo com Bakhtin ([1920-1924] 2010) toda a consciência viva encontrará os valores culturais como já dados a ela e a sua atividade será circunscrita ao reconhecimento de sua validade para si (palavra reafirmada).

É indubitável o dinamismo empreendido pela linguagem nas relações dialógicas envolvendo sujeitos. A linguagem é o centro dinamizador da vida no seio de um ajuntamento de pessoas que seguem, potencialmente, interesses diversos. Ademais, como realça Volóchinov ([1930] 2019), ela está por detrás de surgimento das instituições ideológicas como a literatura, a ciência, a imprensa, a arte, entre outras e, simultaneamente, cria e enforma a consciência humana.

Os atos da consciência somente se efetivam com o discurso interior, que é o fluxo de palavras que observamos em nós (VOLÓCHINOV, [1930] 2019). Ainda assim, estas precisam ser expressas de algum modo, sendo que a expressão, como temos vindo a pontuar, é orientada para o outro e condicionada pelo meio social em que estamos inseridos, na qualidade de interlocutores. Desse modo, não existe uma expressão, no contexto social, que não seja, sobremaneira, social, com escusas pela insistência. Em outras palavras, toda a expressão tem a sua existência, a necessidade de se ajustar ao meio exterior específico.

Nessa linha de compreensão, Volóchinov ([1930] 2018) garante-nos que enquanto a vivência estiver restrita a mente do pensador na qualidade de germe da expressão possui um menor campo de ação. Todavia, a partir do seu trânsito pelos estágios de objetivação social adentra no campo de força da arte, da ciência, da moral, dentre outras. Nesses campos ela se transmuta em força capaz de influir nos fundamentos econômicos da realidade social. Ciência, artes, moral, direito, campos referidos pelo autor, Volóchinov ([1930] 2018), como dinamizadores da vivência em pequeno acontecimento social, integram o que ele convencionou chamar de sistemas ideológicos formados ou estabilizados, que geram estreito vínculo com a ideologia do cotidiano. O autor refere-se à ideologia do cotidiano como todo o conjunto de vivências da vida vivida (cotidiana) e expressões externas, que refratam e refletem a existência, ligadas diretamente a elas. É o universo do discurso interior e exterior não ordenado, muito menos firmado, que concebe todo o nosso ato, ação e estado consciente. (VOLÓCHINOV, [1930] 2018; VOLÓCHINOV, [1930] 2019).

Na linha do afirmado, Miotello ([2005] 2012) afirma tratar-se de ideologia que desabrocha e é constituída nos encontros casuais e fortuitos. É, no seu pensar, o nascedouro primário da ideologia, onde a mudança se efetiva de modo mais brando, em virtude de os signos estarem diretamente em contato com os acontecimentos socioeconômicos.

Essa ideologia, a do cotidiano, é importante na formação dos sistemas ideológicos estabilizados, como sustenta Volóchinov ([1930] 2019, p. 260) ao declarar “Do oceano inconstante e mutável da ideologia do cotidiano surgem gradativamente numerosas ilhas e continentes de sistemas ideológicos: de ciência, arte, filosofia, opiniões políticas.” Adicionalmente, o autor assevera que esses sistemas formados são resultantes do desenvolvimento técnico e econômico de determinada sociedade.

Segundo Volóchinov [1930] 2018), as ideologias formalizadas ganham vida, cristalizam-se e se nutrem naquela do cotidiano. Fora desta, deixam de existir. A par dessa dependência para o seu surgimento, Volóchinov destaca que as ideologias formalizadas também exercem uma influência sobre as que a geraram e, habitualmente, tem-lhe dado o tom.

No que tange à relação dialógica existente entre os dois tipos de ideologias, concordamos com o defendido por Miotello ([2005] 2012). Para ele a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano formam o contexto ideológico completo e único, em relação de reciprocidade, em que se verifica uma renovação mútua com a influência de uma ideologia sobre a outra.

Apesar dessa mutualidade restauradora, nem todos os estratos da ideologia do cotidiano logram materializar-se em ideologia estabilizada, relativamente estável. Voltando a Volóchinov ([1930] 2018; [1930] 2019), a ideologia do cotidiano não é monolítica e homogênea, existindo no seu seio camadas que se desdobram em: ideologia de estratos mais inferiores e ideologia de estratos mais superiores. Apenas a ideologia inserida no segundo grupo possibilita a formação daquela ideologia oficial.

Explicitando, no entender, de Volóchinov [1930] 2018), no âmbito da ideologia de camada inferior, o horizonte social onde se realiza a vivência é menos ampla. A sua orientação social é ocasional, instantânea, típica de um grupo eventual. Conquanto essa vivência seja ideológica não será capaz de se consolidar e encontrar um acabamento, de modo a fixar-se na escrita, no geral, muito menos na imprensa, em particular, posto que é desprovida de um auditório fundamentado e estável, impossibilitando, dessa feita, a aquisição de vigor e influências futuras.

Enquadram-se nesse universo de ideologias de estratos inferiores mais fluídos e veementemente mutáveis: vivências vagas, pouco desenvolvidas, que surgem subitamente em nossa alma, pensamentos e palavras ocasionais e vazias, que se configuram autênticos retalhos ideológicos. Certamente, todos são brotos de orientações sociais, no entanto, incapazes de permanecerem com vida, dada a sua ilogicidade e falta de auditório. Por sua vez, a ideologia de cotidiano de camadas superiores, a que interage diretamente com o ideológico, são mais expressivas, dotadas de carácter criativo. Suplantam as ideologias especializadas no que tange à sensibilidade e atividade, ao serem capazes de expressar mudanças de índole socioeconômicas de forma célere.

Dadas essas suas especificidades, na compreensão do autor, Volóchinov ([1930] 2018), é nelas em que se verifica a acumulação de energias criativas que respondem pelas mutações parciais ou essenciais dos sistemas ideológicos oficiais, como já trazíamos pela voz de Miotello ([2005] 2012). No entanto, essas mudanças não são lineares, mas sim de enfrentamentos, implicando influências múltiplas, se tivermos em consideração que

[...] no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência) essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 215).

As novas forças emergentes da ideologia do cotidiano, as das camadas superiores, já estabilizadas com condições de instituir padronizações mínimas fundam relações com ideologias formalizadas, em virtude de terem passado por experiência exterior em uma determinada realidade social, tendo sofrido crítica e provações, na sequência, acolhidas e revigoradas pelo auditório social, ao contrário do que sucede com as do estrato inferior. O que vai se constituir parte da ideologia especializada, portanto, tem como base de sustentação a ideologia do cotidiano, concretamente do estrato superior, formadas no seio das trocas sociais e simbólicas materializadas por um conjunto de sujeitos socialmente organizados, influenciados por forças sociais distintas.

Intervêm na estruturação forças as centrípetas e centrífugas, cunhadas por Bakhtin ([1975] 2015) em *Teoria do Romance I: A estilística*, referindo-se às forças inerentes à criação da vida na e pela linguagem. Para o autor, constituem forças centrípetas as históricas, sociais e ideológicas de determinados agrupamentos sociais impulsionadoras da vida da linguagem. Lembrando, esta é o principal elo entre a sociedade e o mundo circundante, por meio de signos

ideológicos. São forças, como nos assegura o autor, Bakhtin ([1975] 2015), evidenciam-se como forças da unificação e centralidade das ideologias verbais, tendendo para homogeneização, geralmente associadas à classe hegemônica, pretendendo fazer manter sua visão única da língua, da cultura, da verdade em uma determinada sociedade. O exercício de manutenção de língua única exercido pelas forças centrípetas, conjectura certa constância dessa ação, porque esse *status* não é consumado à partida, “mas, no fundo, sempre indicada e em cada momento de sua vida opõe-se ao heterodiscurso real.” (BAKHTIN, ([1975] 2015). No sentido contrário, como defende o autor, o enfrentamento do heterodiscurso com imposição de entraves diversos, materializa o surgimento de forças desestabilizadoras, dispersas, conducentes à diversidade, denominadas por Bakhtin ([1975] 2015) como forças centrífugas da língua.

Essas forças favorecem a emergência de camadas existentes em uma língua, supostamente, única e indivisível e abrem espaço para a diversidade linguística. No entanto, embora sejam aparentemente opostas às forças centrípetas, as centrífugas não se excluem, ou seja, são concomitantes (pulsantes) e ambas são imprescindíveis para a vida da língua, se atentarmos que

[...] cada enunciação concreta de um sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, um basta não só sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, seu participante ativo. (BAKHTIN, [1975] 2015, p. 42).

À luz do exposto, fica evidente que uma língua nacional, assumindo a perspectiva das forças unificadoras, vista como única e comum, ainda que possa ser uma, ela terá variações diversas na sua realização, expressa no modo como os falantes e escreventes a mobilizam no seu dia a dia, como irrompem com o prescrito pelas forças universalizantes, propagadoras da monovalência do discurso.

Não se pode deixar de vista, no entanto, que para a existência de qualquer discurso, inserida na cadeia de signos ideológicos, concorrem essas forças circunscritas à ideologia oficial, mais rígidas, atinentes à manutenção do socialmente aprovado e aquelas que dizem respeito à ideologia do cotidiano, resultante de encontros fortuitos, momentâneos, agindo como forças tendendo à dispersão, que na interação com a ideologia oficial vão possibilitar mudanças paulatinamente.

Por seu turno, Volóchinov, (2019 [1930]), em *Estilística do discurso literário I* abordando a questão de como uma obra literária se constitui um produto ideológico inerente a estruturas sociais formalizadas, traz-nos alguns subsídios que se referem à constituição do signo

da ideologia do cotidiano. Para o autor, este processo efetiva-se na passagem da vivência como discurso interior, para o enunciado corporificado na realidade externa, adquirindo uma orientação social específica, que outrora, embora abstramente, teria influenciado o seu discurso interior.

O processo em alusão concretiza-se na cadeia discursiva ininterrupta, na interação social entre sujeitos de uma determinada comunidade, encharcada por uma malha de produtos da criação ideológica diversos, tais como obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas, que são objetos materiais e partes da realidade envolvente do ser humano, com significado, sentido e valor interno (MEDVIÉDEV, [1928] 2019).

A criação ideológica, portanto, se concretiza na comunicação da vida cotidiana, pois é neste meio em que o fenômeno ideológico assume a sua concretude. Os inúmeros encontros ocasionais, imprevistos e esporádico que vamos estabelecendo, de acordo com Miotello ([2005] 2012), criam condições para o povoamento do universo de signos da consciência. Cada signo vai se tornando unidade da consciência verbalmente constituída.

No quadro do referido, somos de entendimento que a postura, o agir assumido por um indivíduo em determinadas circunstâncias da vida vivida não será mais que a manifestação do que foi sendo constituído por este em vários campos de criação ideológica, ancorado na orientação social do agrupamento de que faz parte e, conseqüentemente, enformando o seu psíquico.

Assumimos que tal como sucede com a vida da linguagem – constitutiva do sujeito – em que interagem dialeticamente forças centrípetas e centrífugas, em uma organização social específica, visando a relativa estabilidade, teremos a simultaneidade destas, ao serem intrínsecas a sua manutenção. Se por um lado, teremos forças sociais inclinadas para a homogeneização, para a normatividade abertas a mudanças ínfimas, por outro, existirão forças sociais críticas ao normalizado, colocando em causa essas ações vigorosas, contribuindo para que haja mudanças no seio social, garantindo a formação regeneradora e permanente da sociedade para erradicar desigualdades e silenciamentos de vozes que são outras.

É fato que no âmbito da ideologia oficial encontramos um conjunto de forças econômicas e sociais diversas que sustentam as valorações universalmente válidas em uma determinada sociedade. Estas orientam ações individuais dos sujeitos, como seres sociais, pois “os valores culturais são valores em si mesmos, e uma consciência viva precisa adaptar-se a eles, afirmá-los

para si mesma” (BAKHTIN, [1920-1924] 2010, p. 89). Ainda assim, cada integrante da sociedade não está eximido de vivenciamento ético, em razão do seu não álibi no existir evento, que implica viver responsavelmente.

A vivência responsável dos atos implica, inevitavelmente, assumir de dentro o dever responsivo diante das relações sociais envolvendo outros, uma postura não indiferente com os outros, com as ações circunscritas à realidade na qual se estiver inserido, uma vez que o lugar singular, determinado e em condições específicas, representa um imperativo para posicionamentos, expressões, não havendo espaço para a omissão, para álibis.

3 TRILHAS DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE

*Sihevulu ni wuti somanwa ndziyani*⁴⁰

Iniciamos o nosso exercício de palavra e contrapalavra povoado pelo ecoar de vozes da comunidade cultural dos nossos ancestrais e progenitores – o grupo étnico-linguístico Bitonga –, segundo as quais “o conhecimento e a sabedoria se adquirem no caminho ou no percurso” – integrado naquilo que Oruka (1994) designa *La filosofia-de-los-sabios*⁴¹ –, isto para dizer que, nesta comunidade africana, o conhecimento/a sabedoria não é dado adquirido, é um *ad como*⁴², ou seja, é um processo, é inacabado, vai se construindo nas relações instauradas no diálogo ininterrupto do existir evento – recorrendo à Bakhtin (2010). O encontro das vozes, o dialogismo é intrínseco à natureza da formação humana. Somos sujeitos constituídos na relação com o outro, com a palavra do outro (BAKHTIN, 2003).

Assumindo esse traçado como percurso das relações estabelecidas na aquisição do conhecimento em torno das propostas educacionais inscritas aos nativos de Moçambique, trataremos nesse capítulo da trajetória histórica e social que vem embasando conhecimentos referentes ao idioma, ontem legado cultural do opressor, a língua portuguesa, atualmente, língua principal de instrução assente nas relações administrativas e estatais, e, conseqüentemente, parte integrante da vida cotidiana de inúmeros moçambicanos.

Nesse contexto, o processo atrelado à formação da nação moçambicana insta-nos a olhar a história do lado do colonizado, do oprimido, como diria o patrono da educação brasileira e mundial – Paulo Freire –, pois, comumente, quando o colonizador o faz, sustenta-se em um olhar enviesado, à luz das suas valorações, de como concebe o outro. No caso vivenciado pela comunidade moçambicana, podemos afirmar, sem hesitar, na total indiferença.

⁴⁰ Língua Gitonga, uma das línguas moçambicanas de origem bantu.

⁴¹ Tradução livre: filosofia dos sábios. O filósofo africano Henry Odera Oruka (1994) debruçando-se sobre a filosofia dos sábios, entende que esta é uma filosofia que se assenta em pensamentos de homens e mulheres sábios de qualquer comunidade, sendo de natureza escrita ou oral. Esta se associa a argumentos de pessoas ou indivíduo.

⁴² Do latim Por/para fazer.

A história sempre nos foi contada, majoritariamente, pelo outro. Apesar deste outro – o estrangeiro; o colonizador – se presentificar na formação cidadã, não nos definiu e não define, concretamente, quem fomos ou somos, como moçambicanos, como povo africano.

Sublinhamos a pertinência de trazer a história, mapeando proposições educativas direcionadas ao discriminado nas inter-relações coloniais, em um primeiro momento, assim como no período do país emancipado, olhando os seus impactos na consolidação do estatuto da língua lusitana, no cenário educativo nacional, traduzido na formação de homens e mulheres de Moçambique.

Olhar a história sob a óptica do colonizado e não do colonizador, embora, em alguns momentos, seja incontornável, é tarefa exigindo algum equilíbrio. Estamos cientes, certamente, dos possíveis riscos emergentes das valorações que irão embasar as nossas *investidas*, posto que não existe nenhuma prática neutra. Assim sendo, há que correr riscos, pois não é possível viver sem correr riscos, conforme já nos alertava Freire (2016). A nossa palavra e contrapalavra, sustentando-nos em Bakhtin (2010), é um posicionamento ético, em virtude do lugar singular ocupado no mundo e pelo fato de estarmos inseridos em um campo da cultura. Nesse sentido, passamos a apresentar as incidências dos marcos históricos e sociais em que se sustenta a nossa abordagem.

3.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL FORMAL COLONIAL: 1845-1930

O sistema educativo, no Moçambique colonial, não surgiu com a finalidade de educação de toda a população, mas, sim, com o propósito de formar grupo seletivo de sujeitos que pudessem assegurar os destinos da administração colonial a vários níveis, visando garantir a ocupação efetiva de Moçambique, após as deliberações da conferência de Berlim⁴³, entre 1884 e 1885, que reuniu as principais potências imperialistas da altura (GASPERINI, 1989).

Destaca-se como uma das consequências desse colóquio entre essas nações, como sustentam Hedges et al. (1993), a definição das fronteiras de Moçambique, sua ocupação militar, administrativa e econômica. Ainda, segundo os autores, a implantação imperial portuguesa materializou-se, em um primeiro momento, recorrendo à intervenção militar, por meio das campanhas militares de ocupação – campanhas de pacificação, conforme habitualmente são

⁴³ Que resultou no “esquartejamento” do continente africano pelas potências imperialistas europeias, conforme nos referimos precedentemente.

designadas –, mas teve forte resistência dos povos nativos⁴⁴, por mais de duas décadas, em diversos locais do país, mesmo com inferioridade em termos de equipamento bélico em relação aos oponentes portugueses.

Isaacman e Vansina ([1976] 2010), em relação à resistência pré-colonial dos povos habitantes das terras moçambicanas, afirmam que os povos desses locais lutaram de várias formas para manter a liberdade em suas terras e da sua gente, destacando-se o uso de material bélico⁴⁵, adquirido de comerciantes europeus e de fabrico local – tal como sucedeu com os Bárue⁴⁶. Adicionalmente, resistiram incitando hostilidades entre as potências europeias, fato perpetrado pelos chefes de império de Gaza, envolvendo ingleses e portugueses; reconhecendo de fachada⁴⁷ a autoridade colonial portuguesa e fazendo coalizões entre grupos étnicos para combater a dominação portuguesa, tal é o exemplo da aliança firmada entre os Swahili e os Macuas.

De acordo com os autores, a luta contra as pretensões coloniais teve também no diálogo, envolvendo os africanos e os europeus, como um dos mecanismos usados. Nesse contexto, a intervenção diplomática entre alguns povos nativos e os colonizadores portugueses, em muitas das situações, prevaleceu por pouco tempo, pois o congresso de Berlim previa que o reconhecimento internacional de possessões coloniais somente seria possível uma vez consumado o controle efetivo das mesmas.

Em outros momentos, à semelhança das campanhas militares, Lisboa recorreu, para a concretização do domínio dos povos locais, à conversão de famílias reais ao cristianismo, utilizando-se, portanto, da Igreja Católica para atingir seu propósito colonizador, fato não bem-

⁴⁴ Antes da presença colonial, as terras correspondentes, hoje, a Moçambique, tal como a outros países de África, encontrava-se ocupada por inúmeras populações organizadas em Estados ou sistemas políticos centralizados (reinos) e pequenas unidades políticas. (ISAACMAN; VANSINA, [1976] 2010). Este fato, conforme evidencia Ajayi (2010), contraria, plenamente, a posição de países signatários da Conferência de Berlim e do Ato de Bruxelas, quatro anos volvidos após o término do primeiro evento, 1889, que no âmbito de direito internacional decretaram regiões africanas como *terra nullius* – terra sem ninguém ou terra de ninguém.

⁴⁵ Com o aumento da procura por óleo de palma, amendoim, marfim, sisal e borracha, no seio dos mercadores europeus, as trocas comerciais entre aqueles e os africanos, no decorrer do século XIX, a par do enriquecimento dos soberanos africanos, favoreceram a obtenção de armas de fogo – acompanhada pelo desejo de militarização das sociedades locais – e, em algumas situações, na aquisição de técnicas de seu fabrico. (AYAJI, 2010).

⁴⁶ Um dos impérios que reunia os povos do centro de Moçambique, que se revelou perspicaz na defesa de suas terras sob a pretensão de dominação colonial Portuguesa. (MONDLANE, 1968).

⁴⁷ Isaacman e Vansina ([1976] 2010) asseguram-nos que os Quitangona do norte de Moçambique e os Chikunda do vale do Zambeze chegaram a reconhecer a dominação de Portugal, porém de modo fictício, em troca de suprimentos militares importantes. No entanto, estes viriam a servir-se desse material contra as forças de Lisboa.

sucedido em algumas situações, conforme teria acontecido com a realeza dos Bárue. (ISAACMAN; VANSINA [1976] 2010). Essa estratégia lograva, todavia, em outras circunstâncias, resultados positivos, tendo a conversão de soberanos locais para a fé católica consumada⁴⁸.

A presença portuguesa no território atualmente correspondente a Moçambique, antes dessa conferência na capital alemã, de acordo com Mondlane (1968), fazia-se sentir nas zonas costeiras de centro e norte do país – onde já se encontravam instalados os povos árabes, desde o século XII⁴⁹. No corredor entre essas regiões e o império de Monomotapa⁵⁰, esta presença assinalava o interesse de capturar o fluxo de ouro das minas daquela monarquia. No entendimento de Mazula (1995), essa situação dificultou a islamização pelos árabes das regiões mais continentais do país.

Para Mondlane (1968), algumas regiões do país, sob jurisdição portuguesa em sistema de prazos – durante os séculos XVII e XVIII –, antes desse marco histórico, deveras negativo para o futuro do continente africano, a conferência de Berlim, teriam sido concessionadas a colonos e proprietários portugueses e de origem goesa, facultando a esses grupos exploração dos recursos naturais e das gentes locais, com a expropriação de suas terras, trabalho forçado nas plantações e pagamento de imposto.

Lembrando que os prazos eram porções de terras adquiridas por alguns aventureiros portugueses junto a soberanos locais ou por expropriação dos nativos, que passariam, com o tempo, a serem reconhecidas pela coroa portuguesa, ostentando o estatuto de terras da coroa, como nos assegura Bhila (2010). Com esse estatuto, os “novos proprietários” passaram a ter a obrigação de pagar um tributo ao rei de Portugal.

⁴⁸ O soberano do império de Mutapa, Mamvura e sua esposa, foram batizados, tendo adquirido, respectivamente, nomes de Domingos e Luiza. Esse acontecimento favoreceu uma série de privilégios aos portugueses naquela monarquia, tal é o caso de livre circulação pelo império e exclusividade nas trocas comerciais, ao imporem a exclusão dos mercadores árabes-sawiles, à época, principais agentes de comércio naquele reinado (BHILA, 2010).

⁴⁹ Mazula (1995) afirma que a presença árabe na parte litorânea favoreceu a islamização daquelas regiões. Essa realidade, quem sabe explica o fato de a região norte do país, sobretudo nas províncias litorâneas, ter o registro da maior concentração de pessoas professando o islã.

⁵⁰ Também designado Mwenemutapa – senhor do saque, igualmente nominado por alguns autores de senhor dos metais, refere-se ao império africano que, segundo tradições orais, existiu entre os finais dos séculos XV e XVIII, tendo como seu primeiro soberano Mutota, seu fundador, e sucedido por seu descendente Mutope, que expandiu as suas terras. O império situava-se, mais ao norte da atual República do Zimbabwe – contemplando parte de Moçambique – na faixa sul do rio Zambeze, estendendo-se até o oceano Índico (FAGAN, 2010). Todavia, essa dimensão era em termos teóricos, pois, de acordo com Bhila (2010), fora do planalto onde se encontrava o soberano, a autoridade deste era limitada, embora os reinos vassallos cumprissem suas obrigações rituais e tributárias.

Outras concessões de longo prazo foram direccionadas a companhias soberanas de capitais majoritariamente estrangeiros, por aquele país colonizador como, por exemplo, a produção de açúcar, algodão e sisal, assim como exploração de recursos naturais, porque Portugal não dispunha de condições económicas⁵¹ para garantir a apropriação militar e administrativa do território (HEDGES, et al., 1993). Para os autores, com vista a minimizar as despesas administrativas,

Portugal optou por ceder as actuais províncias do Niassa e de Cabo Delgado à Companhia do Niassa, uma companhia majestática, que, para além da sua função económica, tinha poderes militares e administrativos. Da mesma forma, as províncias de Manica e de Sofala passaram a ser administradas pela Companhia de Moçambique. As províncias de Tete e da Zambézia foram submetidas a uma administração conjunta do estado português e de companhias que arrendaram os antigos prazos. A província de Nampula e o território ao sul do Rio Save (Maputo, Gaza e Inhambane) ficaram sob administração directa do estado português. (HEDGES, et al., 1993, p. 2).

Esses moldes governativos, certamente, criaram condições para que, em algumas regiões do então considerado território ultramarino português, não se fizesse sentir a presença administrativa colonial. Em relação ao assunto, Mondlane (1968), descrevendo as *nuances* da guerra contra o regime colonial português, alude a essa falta de abrangência territorial na colonização, dizendo:

Em muitas áreas onde a população é diminuta e pouco densa, o contacto entre o poder colonial e o povo era tão superficial que existia pouca experiência pessoal da dominação. Havia no Niassa Oriental alguns grupos que nunca tinham visto os Portugueses (sic) antes da deflagração da actual guerra. Nessas áreas, a população tinha pouca noção de pertencer fosse a uma nação ou a uma colónia, e ao princípio foi-lhe difícil compreender a luta. Todavia a chegada do exército português mudou rapidamente esta situação. (MONDLANE, 1968, p. 108).

Retomando o assunto sobre a implantação inaugural do ensino formal para a população residente no período colonial, Gasperini (1989), referindo-se à matéria sobre o surgimento do sistema educacional em Moçambique de então, assevera-nos que a escola como instituição educativa tem o seu embrião assente na necessidade de formação de uma elite, num contexto caracterizado pela oposição entre trabalho manual e intelectual, tendo o sistema nascido entre os finais do séc. XIX, 1885, e as primeiras décadas do séc. XX.

⁵¹ Garrett (s/d) em sua obra Administração Colonial, descrevendo a colónia de Moçambique em 1890, afirma que a máquina administrativa ora existente era precária, com poucos recursos para se manter. Tomando como exemplo Lourenço Marques (atual cidade de Maputo), avança que estas terras eram nominalmente pertencentes ao Estado Português, pois, concretamente, a presença portuguesa era escassa, constituída por ínfima quantidade de negociantes portugueses que não prosperavam; poucos agricultores lusos; emigração da metrópole mais restrita a vadios, fadistas e bêbados. Ademais, a administração era mal conduzida, com política de liberalismo para com os povos locais, sendo que a soberania se limitava à cobrança de escassos impostos. (p. 56).

Já, Gómez (1999) faz menção, na obra *Educação Moçambicana*, às primeiras manifestações de um ensino público sistematizado, em Moçambique, destinado a cidadãos da colônia, ter sido estabelecido em meados do século XIX, mais precisamente, em 2 de abril de 1845. O autor assegura-nos também que após aquele estabelecimento do ensino formal nas províncias ultramarinas, foi preciso passar quatro meses para sua efetiva normatização, por meio de um decreto, em 14 de agosto. O documento normativo, de acordo com Gómez, definiu uma diferenciação entre o ensino a ser implementado na metrópole e nas colônias e, simultaneamente, previu a criação de escolas públicas nas então possessões portuguesas. Essa separação evidencia, no nosso entender, a distinção clara do projeto colonial a ser implementado nas colônias, orientada por finalidades de ensino que respondessem às necessidades de uma sociedade imperialista em estabelecimento, com finalidades sócio-políticas e culturais diversas, e subordinada à metrópole.

Castiano e Ngoenha (2013), na sequência, aprofundam-nos que, no período precedente à fixação do ensino formal, por si destacados (1845), a educação dos filhos dos portugueses estava a cargo de religiosos, alguns professores particulares, escolas regimentais (militares), entre outros.

Fica evidente, portanto, que embora a inauguração das relações entre Portugal e o espaço territorial correspondente a Moçambique, hoje, datem de Março de 1498⁵², quando o navegador lusitano atraca na Ilha de Moçambique (MONDLANE, 1968), esse território insular, que viria a ser a primeira capital de Moçambique, a criação de oportunidades sistematizadas de ensino para as massas, remetem-nos ao século anteriormente referido, XIX.

Apesar de a inauguração de ensino institucional ter sido naquele século, o XIX, os registros de uso da língua colonial pelos nativos remontam, apenas, para o início do século seguinte. Associado a esse fato, Firmino (s/d) expõe que as primeiras manifestações do uso da língua portuguesa, por parte da população originária africana, surgiram por volta de 1902, após a designação de Lourenço Marques – atual Cidade de Maputo – como capital colonial⁵³.

⁵² Lopes (2013) referindo-se à chegada dos portugueses não especifica o ano exato, apenas assume que foi entre os anos 1497 e 1499, quando da descoberta da rota de Cabo pela caravana de Vasco da Gama, à caminho da Índia.

⁵³ Estatuto alcançado em 1898, em substituição da Ilha de Moçambique. A cidade contava com desenvolvimento atrelado à economia ferro-portuária e sul-africana (LAGE, 2019). Essa realidade favoreceu que, desde cedo, fosse o principal centro econômico da então província ultramarina.

O fato de os primeiros resultados daquele ensino para os nativos somente se verificarem no princípio do século XX, leva-nos a levantar a possibilidade de que os primeiros anos de sua implementação tenham contemplado, com maior incidência, os filhos de colonos e um número não expressivo de africanos.

Em termos práticos, enquanto a educação da classe hegemônica – filhos de portugueses e demais associados – era assegurada por clérigos e um grupo seletivo de profissionais, a educação dos nativos não contemplados por aquele sistema educativo, como afirma Golias (1993), era garantida pelos membros das organizações sociais locais, no seio das tribos e comunidades, por meio da educação tradicional.

Entenda-se educação tradicional, no nosso contexto, como aquela que tem a ver com a formação humana de homens e mulheres africanos, recorrendo-se à tradição eminentemente africana, a tradição oral. Conforme Vansina (2010), um testemunho transmitido oralmente de uma geração à outra, com características próprias referentes ao verbalismo e modo de transmissão, distintas da escrita, é o que tornam a tradição africana viva, como sabiamente descreve Hampaté Bâ:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

No prosseguimento do exposto, a educação tradicional africana é exercida oralmente, no seio das sociedades africanas, como forma de transmitir⁵⁴, de geração em geração, o legado cultural e a memória coletivas de um povo, historicamente construídas. Este tipo de educação, segundo Golias (1993), é um recurso usado pelos nativos para a preparação das novas gerações para a vida em comunidade. Assumindo esse enfoque, o autor é do entendimento de que a educação, no âmbito tradicional africano, objetiva a formação da personalidade do indivíduo, como um ser que se forma na relação com o outro, com os demais membros da organização social. Assim sendo, o processo educativo de sujeitos prioriza tornar o indivíduo parte integrante da sociedade em que estiver inserido, a sua in(corpo)r(ação) ao grupo e, paulatinamente, favorecer o desabrochar de qualidades humanas individuais.

⁵⁴ No sentido de passar testemunho às gerações presentes de como as nossas ancestralidades lidavam com as coisas e se relacionavam com os sujeitos.

Adicione-se ao dito acima o fato de possuir, como característica, a ligação íntima com a vida e pelo seu modo de transmissão do saber, ou seja, os indivíduos são formados a encarar a vida, com situações concretas do cotidiano, da vida vivida, considerando as necessidades impostas pelo seu desenvolvimento etário, físico e emocional. A responsabilidade de sua efetivação é delegada à família, ao clã e a toda aldeia onde o aprendente esteja habitando.

Em circunstâncias com essa natureza, nas comunidades tradicionais, defende Gasperini, (1989), há estreita ligação entre o indivíduo e o grupo, sendo que, na relação, o indivíduo encontra condições de desenvolver própria independência e sua consciência, na relação com o outro, com o grupo. Daí, valores como solidariedade, fraternidade, empatia para com o outro são deveras caros.

Resgatando o tópico sobre ensino formal então instituído em agosto de 1845, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013), esse ensino possibilitou que as práticas que vinham sendo realizadas de modo informal – por cada pai, encarregado da educação do familiar, ou por pedagogos contratados para esse fim –, a partir daquela data, passou a ser realizada em dependências, prescritivamente, apartadas do seio de um clã, ficando sob responsabilidade formal do Estado e, assim, instituído em dois níveis:

[...] o primeiro grau ministrado nas ‘escolas elementares’, de que constam, no seu programa, disciplinas como Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal; o segundo grau [...] destinado às ‘escolas principais’. Estas são circunscritas à capital da Província Ultramarina de Moçambique (na altura Lourenço Marques) em cujo programa constam as disciplinas de Português, Desenho, Geometria, Escrita, Economia e Física Aplicada. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 23-24).

Fica evidente, nas palavras dos autores, que, nesta fase embrionária do ensino formal, nas terras moçambicanas, o ensino tinha pouca cobertura, atingindo um número exíguo de pessoas, mais circunscrito à cidade de Lourenço Marques. A par disso, sobressai uma abordagem diferenciada entre os dois níveis de ensino, ao se propor, no primeiro nível, um pendor mais das ciências de *espírito*⁵⁵, com inclinação religiosa e, no segundo, com mais acentuação pragmática, ou melhor, incidindo em disciplinas mais práticas.

A oferta da Doutrina Cristã nas escolas elementares, com níveis de ensino de primeiro grau, realça a perspectiva teocêntrica fundamentada nos princípios religiosos da igreja católica, cumprindo as responsabilidades que se lhe eram destinadas pelo Estado português à luz das relações entre ambos organismos. Note-se que essas relações entre igreja e estado nem sempre

⁵⁵ Mais circunscritas às ciências humanas, em contraposição as apregoadas ciências exatas.

foram fraternais, tanto é que chegaram a estar interrompidas em 1911, com a proclamação da primeira república, concretizada um ano antes, em 1910, com a decretação, pelo então Governo Provisório da República Portuguesa, da lei de laicização do Estado, em 20 de abril, estabelecendo, no seu artigo 2º, o seguinte:

A partir da publicação do presente decreto com força de lei, a religião catholica apostolica (sic) deixa de ser a religião do Estado e todas as igrejas ou confissões religiosas são igualmente autorizadas, como legítimas agremiações particulares, desde que não ofendam a moral pública nem os princípios do direito político português. (PORTUGAL, 1911).

Com base naquele documento normativo, à época, o Governo provisório, republicano, para além de cortar o cordão umbilical com a igreja católica, quis tornar no Estado português a prática religiosa livre, em que se pudesse professar qualquer congressão religiosa, como se evidencia no artigo seguinte, artigo 3º, do mesmo documento, ao se afirmar “dentro do território da República ninguém pode ser perseguido por motivos de religião, nem perguntando por autoridade alguma acerca da religião que professa”.

Essa liberdade religiosa, no âmbito do território lusitano, obviamente, levou à limitação, senão a retirada das mordomias que a igreja vinha tendo diante do Estado Português, e possibilitou que outras congressões pudessem ser implementadas sem restrições, desde que fossem respeitadas as condições legais do exercício dos direitos de reunião e associação, conforme asseverava a constituição política da República Portuguesa de 1911.

A laicidade defendida pelos republicanos reverberava no contexto educativo, uma vez que, por meio da constituição, em seu artigo 10º, previa-se a isenção religiosa do ensino, independente de ser ministrado em escolas sob gestão direta do Estado ou sob gestão particular.

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926, que deu origem ao regime facista do Estado Novo⁵⁶, conforme afirma Gómez (1999), no entanto, a laicidade estatal viria a ser revogada, abrindo espaço para a igreja católica se tornar a principal igreja reconhecida pelo Estado, resgatando-se, desta forma, as seculares relações entre aquelas instituições com a administração ora instituída, a considerar a Igreja Católica Romana, no âmbito do Acto Colonial de 1930, como primordial instrumento de civilização e formação de pessoal.

⁵⁶ Regime institucionalizado pela ditadura militar liderado por Salazar, após inúmeras falhas sucessivas para o efeito nos quatro anos seguintes ao golpe, com a criação por decreto-lei da União Nacional, uma agremiação destinada a fazer uma coalizão das forças civis apoiantes do novo regime, seguida da proclamação de Portugal em uma República unitária corporativista, transcorridos três anos, 1933 (PINTO, 2007).

Nesse contexto, as incumbências reservadas à Igreja Católica pelo Estado Português foram se ampliando e se consolidando com o tempo, tendo sido estabelecido um memorando de entendimento entre aquele Estado e a Santa Sé (a Concordata⁵⁷), assim como o estabelecimento do estatuto missionário⁵⁸.

À igreja foi indigitada a responsabilidade da formação dos nativos, provendo ensino para estes, diferente do ministrado nas escolas oficiais, tendo em consideração a finalidade daquele ensino. Adicionalmente, esteve a cargo daquela agremiação religiosa o processo de expansão de ensino a ser realizado nas colônias portuguesas, bem como a consumação da colonização em diversas regiões de territórios nativos.

O registro apresentado por Gómez (1999) e endossado por Castiano e Ngoenha (2013), em relação ao marco do início da educação formal em Moçambique, 1845, é deveras importante, ao representar a semente de todo um processo educativo que se vai seguir, após aquela conferência realizada em território alemão, Berlim, já mencionada aqui.

Portugal, em contexto das diretrizes saídas da conferência, em relação às suas colônias, com a intenção explícita de consumir seu quinhão de posse das terras africanas⁵⁹, face às pretensões das demais potências imperialistas europeias, passou a fomentar, como proposição, pelo menos em termos discursivos, a educação para os seus cidadãos nas colônias e para os colonizados, de modo que se tornassem nacionais, ou seja, a se identificarem como cidadãos portugueses.

O referido propósito, no entanto, para o caso dos segundos – os africanos –, de fato, não passou de mero discurso, pois, na prática, a realidade era outra, bem distinta dos propósitos anunciados pelo colonizador. A primazia da prestação dos serviços educacionais estava direcionada à minoria branca de origem portuguesa e a alguns assimilados (GASPERINI, 1989; GOLIAS, 1993), o que leva Gómez (1999) a concluir que “olhando para o passado colonial, não é de estranhar que pouco ou quase nada fosse feito em termos educacionais para a maioria do povo moçambicano.” (GÓMEZ, 1999, p. 19), dado os interesses mais profundos dos colonizadores serem outros.

⁵⁷ Abordaremos sobre este tópico mais adiante.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Lembre-se que Portugal almejava reivindicar como suas possessões os territórios correspondentes a: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

No âmbito do pouco investimento prático realizado pelo regime colonial para a formação dos habitantes da colônia de Moçambique, Gómez (1999) avança em sua exposição, alegando que, em 1873, estavam matriculados nas escolas existentes, somente, 400 alunos de um universo aproximado de três milhões de habitantes⁶⁰. Adicionalmente, retratando o caso do importante complexo populacional e econômico, Lourenço Marques, referente a 1894⁶¹, apresenta-nos um cenário negativo na formação educacional da população daquele centro urbano, com maior incidência para população originária. Ele sintetiza a informação de seguinte modo:

Quadro 2: Distribuição percentual da formação da população de Lourenço Marques

Raça	Analfabetos	Alfabetizados	Com cursos
Branca	23,79%	71,56%	4,71%
Negra	81,11%	13,89%	0,00%
Indiana	8,41%	90,26%	1,33%
Total	25,5%	65,72%	3,21%

Fonte: Gómez (1999)

Por seu turno, Golias (1993), descrevendo a realidade do início do segundo quartel do século XX e sustentando-se nos anuários de ensino e sistemas de ensino Moçambique, expõe que em 1926, apenas 33.041 alunos nativos encontravam-se, concretamente, matriculados em uma instituição escolar⁶². Passados três anos, 1929, houve um incremento de aproximadamente 12% na população estudantil, contrastando com o prescrito na regulamentação escolar da época.

É certo que, inicialmente, o ensino a ser ministrado nas colônias portuguesas teria sido concebido pelo Estado português seguindo um viés liberal, em que haveria uma igualdade entre os sujeitos da sociedade vigente, porém, com o passar do tempo, sob vários fundamentos, os cidadãos europeus e seus descendentes clamaram pela necessidade de um ensino diferenciado entre os brancos e os não brancos, alegando, os primeiros, que os nativos

⁶⁰ Inferimos que a população moçambicana rondava aquelas cifras, pois, de acordo com Francisco (2017), em 1820 Moçambique tinha cerca de 2,1 milhões de habitantes e, 70 anos depois, apresentava 3,8 milhões de habitantes, tendo a taxa média de crescimento populacional até por volta de 1950 menor que 1% por ano.

⁶¹ Medeiros (1985) afiança-nos que a população de Lourenço Marques em 1893, um ano antes do referido, estava próximo dos 200 mil habitantes. Desse universo, o número de europeus e asiáticos era de apenas 1017 habitantes.

⁶² Do leque das que existiam, tal era o caso de elementar oficial, elementar particular, elementar missionário e rudimentar, mais tarde designada adaptação.

[...] deviam ser civilizados sim, mas lentamente e a sua educação devia, sobretudo, estar virada para a formação em trabalhos manuais. [...] tendo em conta que as condições climáticas (calor, clima inóspito) impedem que os europeus, possam entregar-se ao trabalho físico, os indígenas⁶³, mais habituados ao clima, podem ser educados só na medida e na exigência do trabalho muscular. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 24).

Essa sustentação, pelo ponto de vista da classe minoritária europeia, orientou as ações viradas para o ensino na colônia moçambicana, nas primeiras duas décadas do século XX, mesmo que não sendo oficializada pela metrópole. No entanto, mesmo nesse cenário de discriminação, alguns africanos com alguma influência, por razão de posses que ostentavam, serem descendentes de pais portugueses ou prestarem algum serviço aos colonos, tiveram a possibilidade de formar-se, o que favoreceu a educação de uma pequena burguesia de nativos.

A condução de um ensino discriminatório, essencialmente embasado na tonalidade da cor da pele, sustentou as práticas na esfera educativa colonial desta altura, por volta de 1900-1926, com muitos moçambicanos não tendo a possibilidade de frequentar uma instituição escolar.

Essa situação levou a pequena burguesia local, constituída por negros e mulatos⁶⁴ com escolaridade ou com algum *status* no seio da sociedade colonial a lutar pelos benefícios dos seus semelhantes, manifestando o seu repúdio e a reclamar por um ensino para toda a população, como sempre acontecia, sem segregação racial a condicionar o acesso e a qualidade das oportunidades educativas.

A população, continuamente, procurou posicionar-se diante das atrocidades cometidas pelo então regime, como evidenciou o primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane (1968), em sua obra “Lutar por Moçambique”, referindo-se às resistências realizadas pelos nativos diante das arbitrariedades vigentes na era colonial. Para o autor, o povo moçambicano denunciou as injustiças sociais praticadas pela administração colonial com recurso à imprensa, movimentos associativos e práticas culturais. Como referência, podemos citar: *O Africano* (mais tarde, *O Brado Africano*); criação de movimentos associativos, *Liga Africana*, *Grémio Africano* (mais tarde, *Associação Africana*); por meio de manifestações culturais como *cânticos* em línguas locais e *esculturas* satirizando a cultura colonial.

⁶³ Denominação usada pelo colonizador para nomear os cidadãos nativos (moçambicanos) desprovidos de formação eminentemente europeia, a apregoada “civilização”. Uma vez tida aquela formação, os cidadãos nativos eram considerados assimilados.

⁶⁴ Designação usada, no contexto moçambicano, para se referir aos indivíduos de ascendência resultante do cruzamento entre brancos e negros, ou este último com indivíduos de outra cor, correspondendo aos pardos na designação usada no Brasil, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

No caso das primeiras décadas do século XX, a reivindicação pela educação para todos, na colônia, sem exceção sustentada na pigmentação da pele, foi materializada com recurso ao Jornal⁶⁵ *O Africano*, com a sua primeira edição no dia 25 de dezembro de 1908. A par do recurso ao periódico, a luta pela educação dos *indígenas* foi consumada com ações.

Por intermédio do *Grémio Africano de Lourenço Marques*⁶⁶, foi aberta uma instituição de ensino designada António Enes, à revelia das entidades governamentais coloniais. Nesta escola, ministrava-se aulas diurnas para crianças e noturnas para adultos (ZAMPARONI, 2002), com o intuito de prover educação para os excluídos do sistema escolar vigente (o da cultura dos colonizadores).

A intenção da associação, porém, resolvia a situação em parte. Esta não tinha condições financeiras para o seu funcionamento, dependendo, como afirma Zamparoni (2002), de contribuições dos seus membros e de alguns subsídios governamentais, que não supriam as necessidades.

Os custos de funcionamento e manutenção da instituição escolar implicaram o pagamento pelos serviços oferecidos por parte dos beneficiários à instituição escolar, situação insatisfatória para muitos moçambicanos na penúria financeira e, conseqüentemente, cultural. A par disso, o estabelecimento em alusão absorvia um pequeno número de educandos, aquém da quantidade de excluídos, de ter oportunidade de frequentar um estabelecimento de ensino na época.

Concernente ao tipo de formação a oferecer ao povo moçambicano (indígenas pelos olhos colonizadores), houve indecisão essencialmente entre manual – que habilitasse os nativos para o emprego e, de prontidão, os colocasse no mercado de emprego – e intelectual, ou seja, sobremaneira referente ao exercício mental, que facultasse conhecimentos vários aos cidadãos

⁶⁵ Detalhando: a história jornalística dos nativos tem como o seu marco a criação do jornal *O Africano*, pelos irmãos Albasini, João e José, em 1908, tendo sido o primeiro jornal de Lourenço Marques a contar com um serviço telegráfico desde Lisboa, através da agência *Havas*, a que depois somou os serviços da Reuters, até então exclusividade do *The Guardian*, que se publicava, em inglês, em Lourenço Marques. (HOHLFELDT; GRABAUSKA, 2010). Os periódicos serviram de instrumentos importantes para repugnar as atrocidades coloniais, ao veicular conteúdos ideológicos diversos feitos por moçambicanos, em vários momentos da história precedente à independência, destacando-se, para além do pioneiro, periódicos como *O Brado Africano*, *O emancipador* e *A Voz Africana*.

⁶⁶ Foi um movimento associativo, legalizado em 1920, integrando grupo de negros assimilados e de mulatos. Esta associação foi dirigida pelos irmãos João e José Albasini, desde a sua fundação e contava com membros tais como Estácio Dias, Karel Pott e Francisco Bemfica – expoentes na cultura moçambicana, concretamente, no associativismo e jornalismo. Tratou-se de uma importante organização da oposição moderada ao regime colonial que, sob a máscara da valorização cultural e promoção intelectual da comunidade negra, pugnou pela defesa dos mulatos e assimilados, contra a discriminação racial crescente que os afetava. (HEDGES; ROCHA, 1993).

nativos, capitalizadores de sua capacidade reflexiva, imaginativa e criativa. Essa hesitação existia no seio das altas patentes da máquina governativa colonial portuguesa, mas, também, por parte de lideranças locais e da pequena burguesia moçambicana, defensora da educação igualitária.

O governo colonial enxergava a formação intelectual como ameaçadora pela possibilidade de poder formar nativos que pudessem ter ideais iluministas⁶⁷; pensarem que teriam os mesmos direitos que os brancos, fomentar reivindicações, assim como colocar em risco a mão de obra barata, como reforça Gasperini (1989, p. 13):

As autoridades coloniais viam com desconfiança a escolarização dos moçambicanos. Podia significar dar-lhes a possibilidade de planejarem a produção para seu próprio benefício e até criarem embriões de revolta. Era também considerado perigoso fornecer-lhes qualificações que os colocassem em concorrência com os europeus.

Por seu turno, os membros da pequena elite moçambicana, proponentes de uma educação para todos, defendiam a educação profissional e prática, ao invés de um ensino mais acadêmico. Acreditava-se que, com o ensino técnico e profissional, os nativos estariam em condições de ter um emprego ou criar o seu próprio negócio, fato que não aconteceria com a conclusão do ensino liceal, pois o emprego para indivíduos com esse nível de escolaridade era mais para os sujeitos vindos da metrópole e sustentava-se muito em compadrio. (cf. ZAMPARONI, 2002; HEDGES; ROCHA, 1993).

Este cenário favoreceu as intenções dos que apregoavam a necessidade de educação diferenciadora tendo em conta a tonalidade da melanina da pele. A respeito, Zamparoni (2002) faz alusão a uma manifestação, no início da década de 1920, de pais de alunos brancos recorrendo à agência impressa, alegando que a convivência entre brancos e negros, em mesmo contexto escolar, era imoral e insalubre, por colocar em risco a saúde dos educandos, seus filhos.

Não tardou para os referidos apelos infundados e de sustentação frágil dos pais dos educandos brancos, como afirma Zamparoni (2002), fossem acatados pelas entidades governamentais locais, decretando-se ensino diferenciado entre brancos e negros, em fevereiro de 1924. Como consequência, a edição dessa normativa veio agudizar a situação já em si precária, em que se encontrava a educação dos nativos moçambicanos – negros e mulatos –, assim como de indianos e outros não brancos.

⁶⁷ Ideais que pusessem em causa o manancial de benesses concedidos ao clero e à nobreza, bem como à forma de pensamento e conhecimento centrado em crenças e dogmas religiosos, ou seja, a intentarem defender o conhecimento embasado na cientificidade e racionalidade (PEREIRA; MENEZES; COSTA, 2017), o que colocaria em causa todo um projeto colonial, cujo âmago era o servilismo dos povos locais.

É nesse quadro que se forma o sistema de ensino no Moçambique colonial, que vai dando os primeiros passos, um ensino de cunho “rácico e marginalizante” (CASTIANO; NGOENHA, 2013). A sua singularidade, sustentada por uma perspectiva binária do trabalho – manual e intelectual – deixa evidente a abordagem excludente em que esta se assentava, direcionando o ensino para o trabalho braçal para os nativos e ensino na dimensão intelectual para os colonos brancos, a tal elite a ser formada para a gestão da máquina governativa.

Ressalta Gasperini (1989), que a educação para a maioria dos moçambicanos, neste primeiro momento, visando a sua formação humana, realizava-se por meio da educação tradicional africana, de forma combinada entre a educação e o trabalho, envolvendo, simultaneamente, jovens e pessoas com mais idade, porque, na prática, no sistema educacional colonial vigente, os moçambicanos tinham que empreender mais tempo com o trabalho forçado nas plantações e construção de infraestruturas necessárias para o funcionamento do projeto colonial em consolidação, colocando-os, conseqüentemente, fora do sistema educacional formal e fora da escolaridade com abertura para ampliar o capital intelectual.

A administração colonial, reiterando, via o fomento ao ensino para os nativos, somente, como mecanismo de preparação de força de trabalho de baixo custo, como aludido ao longo do tratamento desse tópico. Esta era a finalidade prioritária nas ínfimas ações formativas levadas a cabo, posto que, em termos práticos, pouco ou nada de significativo se fez em relação à educação dos homens e mulheres da terra.

3.1.1 Proposições do ensino de língua portuguesa

A primeira implementação de ensino formal, sob a responsabilidade das entidades estatais coloniais, em terras correspondentes ao atual Moçambique, data de meados de agosto de 1845, conforme já referido nesse trabalho. Com essa ação previa-se, a formação de homens e mulheres residentes naquele espaço visando, dentre outras finalidades, dimensões de caráter religioso e da cultura escolar – leitura, escrita, cálculo, ciências de diferentes naturezas, regimentos diversos, etc. –, pese embora a limitação em termos de abrangência geográfica e de efetivo populacional, pois estava mais circunscrita a grandes aglomerados populacionais, escassos na altura, alcançando poucos indivíduos, incidindo menos em sujeitos não brancos.

Já naquele contexto de ensino formal inaugural, o ensino do idioma das terras lusitanas constituiu preocupação, tendo sido estabelecido pelo proponente, Joaquim José Falcão⁶⁸, então ministro da Marinha e Ultramar, como língua de instrução para todo o público-alvo daquele ensino – brancos, negros, mulatos –, nas províncias ultramarinas, estatuto concedido a Moçambique naquela altura.

O português, como conteúdo disciplinar, foi tido como prioridade alçando a categoria de conteúdo transversal aos dois níveis escolares estabelecidos, primeiro e segundo graus. Se tivermos em atenção, como o que expusemos precedentemente, nas escolas elementares, propunha-se como disciplinas a Leitura e a Caligrafia e, para o nível de ensino subsequente, no caso mais avançado que o anterior, a proposta concretizava-se por meio da disciplina Português.

O ensino de leitura, nas primeiras três décadas após a sua implementação, em 1845, era consumado por meio da cartilha tradicional (DEUS, 1878). Isso nos leva a pensar que aquele recurso pedagógico circunscrevia-se ao ensino de silabário simples, se tivermos em conta que, em 1878, Deus em sua obra, *Cartilha Maternal*, argumentando a favor da introdução de seu material de leitura, afirmava “assim ficaríamos livres do syllabario⁶⁹, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há penetrar uma ideia!” (DEUS, 1878, p. 7).

O autor era de opinião de que se ultrapassasse a pretensão de se ensinar a leitura com base no ensino daquele abecedário isolado sem, no entanto, ensinar o aluno a ambientar-se com a ocorrência das sílabas aprendidas em palavras concretas. Nesse sentido, ele defendia que aluno devia ir “combinando esses elementos conhecidos [sílabas] em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição nescia, se familiarise com as letras e os valores na leitura animada de palavras intellegíveis.” (DEUS, 1878, p. 7). Portanto, havia preocupação, por parte do autor, de suplantar o ensino abstrato de sílabas que não possibilitasse o conhecimento dos múltiplos contextos de sua aplicação em vocábulos concretos.

A *Cartilha Maternal*, também conhecida por *Arte de Leitura* de João de Deus, de 1878, surge como principal instrumento de aprendizagem de leitura. Esta era vista pelo autor como uma perspectiva que buscava contornar os exercícios de pura intuição visual, considerados uma

⁶⁸ Ministro integrante do 14º Governo constitucional de 9 de fevereiro de 1842 a 20 de maio de 1846, no reinado de D. Maria II. <https://ministrogovernantespt.omeka.net/items/show/3011>

⁶⁹ Nas transcrições de textos referentes a realidade anterior a implementação do português moderno, seremos fiéis a escrita daquele tempo.

violência, um flagelo no cérebro dos aprendizes, podendo marcar de forma indelével seus usuários. Daí que pretendia, como ele julgava, ensinar a ler com sistema essencialmente prático.

A obra oitocentista era composta por um conjunto de 24 lições. Os conteúdos previstos partiam das vogais, passando pelos ditongos e terminavam nas invogais, como o autor denominava as consoantes. Interessa pontuar que as consoantes estavam agrupadas em certas e incertas, sendo as primeiras as que apresentam único valor – b, d, f, k, j, l, p, q, t, v – e as incertas as que representam dois ou mais valores – c, g, m, n, r, s, x, z.

A primeira lição estava reservada ao ensino das vogais. Deus era de entendimento que vogais representam vozes, sendo condição *sine qua non* para a existência de língua falada e de escrita, ao que lhes atribuía suma importância para aprendizagem da leitura e escrita, considerando-as a alma do ensino daquelas habilidades linguísticas.

No ensino das vogais, havia uma preocupação em dotar os principiantes à leitura de conhecimento explícito de pontos do aparelho fonador envolvidos na sua produção e seus vários valores – nasais ou orais –, tendo em atenção como estas se realizavam na escrita, com recurso ao auxiliar de acentuação (~) ou com as consoantes nasais “m” e “n” para as nasais e agudas, mudas ou graves para a o caso das orais. Esse procedimento era tão caro nesta proposta pedagógica, de tal sorte que o mestre era chamado a ter atenção para aqueles aspectos no processo de ensino.

O procedimento metodológico atrelado ao ensino das consoantes não se distinguia bastante do adotado nas vogais, se considerarmos o fato de ter sido, também, desassossego o conhecimento de nome das consoantes, os órgãos envolvidos na sua produção, como ilustra o provável diálogo a ser travado pelos professores com os alunos no ensino da letra “g”, constante daquela cartilha:

- Como se chama esta letra?
- Jêghe. [aludindo os dois valores possíveis de serem materializados com letra “g”]
- Quantos valores tem?
- Dois.
- Qual é o primeiro?
- J...
- E qual é o segundo?
- Língua encolhida (gh)
- Quando tem o primeiro?
- Com e, i. (DEUS, 1878, p. 52)

As especificidades das consoantes, todavia, imprimiam alguma diferença, pois a divisão em incertas e certas, a título ilustrativo, condicionava como seria encaminhado o processo de

ensino, ou seja, qual sequência seria respeitada. Consoantes certas faziam parte de primeiro lote e incertas do segundo, sendo que no seio do último grupo o ponto inicial eram consoantes com dois valores, seguidos das com mais valores.

No prosseguimento daquele diálogo, previa-se que o professor elucidasse as singularidades daquela consoante em âmbito de palavras concretas. Paulatinamente, pressupunha-se que o aluno ia aprendendo o contexto em que ocorrem as consoantes aprendidas, de modo a estar em condições de decifração de palavras.

As proposições de ensino da leitura previstas na *Cartilha Maternal* de João de Deus, possivelmente, evidenciam a percepção que se tinha do ato de ler, no último quartel do século XIX. Em outras palavras, as ideias plasmadas naquele manual poderão ir ao encontro de como era encarado o ato de ler à época.

De acordo com Rojo (2009), até segunda metade do século XX, o ato era visto de modo simplista, como processo perceptual e associativo de *decodificação* de grafemas, tendo como finalidade apresentar o significado do texto, ou seja, recuperação de um conteúdo inicial, através de mensagens recebidas e com recurso ao código comum. Nesse sentido, somos impelidos a afirmar que a realidade vivenciada no quadro da vigência de ensino da leitura, em Moçambique, no período em alusão, 1845-1930, não estaria distante da defendida pela autora.

Adicionalmente, sustentado nas evidências daquela cartilha, a maternal, e o defendido por Rojo (2009), podemos asseverar que, no sistema de ensino elementar em vigor naquele período da história moçambicana, cujas disciplinas contemplavam a leitura, perseguia-se o desenvolvimento de capacidades e habilidades referentes à interpretação de código escrito e estando, desta forma, a aprendizagem da leitura “altamente equacionada à alfabetização” (ROJO, 2009, p. 76) como aquisição de um código. Dizendo mais: alfabetizar-se no contexto em alusão, como nos afiança a autora, estaria delimitado ao conhecimento do alfabeto, envolvendo discriminação perceptual – com recurso à visão – e memória de grafemas, símbolos, sinais diversos, que deviam ser associadas, também, mentalmente a outras percepções auditivas dos fonemas. Ela acrescenta que, uma vez consolidada aquela descrição, acreditava-se que o sujeito alfabetizado estaria em condições de partir da letra para a compreensão de unidades linguístico-textuais maiores.

A abordagem da leitura emergente nas proposições de *Arte de leitura*, embora se auto-intitule sistema fundamentado na língua viva, privilegiava o exercício mecânico de transposição

de um código para o outro, concretamente, do escrito para o oral. Ignorava-se as demais atividades intrínsecas ao ato de ler, tal é o caso das cognitivas e compreensivas (ROJO, 2009) em que acionamentos de conhecimentos prévios, quer sejam linguísticos, textuais ou de mundo, são deveras imprescindíveis no ato da leitura, conforme nos assegura Pietri (2007).

Os conhecimentos a serem mobilizados pelo leitor e por aquele que escreve são de natureza complexa, mas de suma importância, dado que sua compreensão implica a compreensão das relações interpessoais envolvidas no texto, seja no ato da leitura ou de sua escrita. Quando se fala de aprendizagem da leitura e da escrita, há que dimensionar esses conhecimentos pela ótica linguístico-discursivo, isto é, como acontecimento da e na vida social (Bakhtin, 2003).

Por seu turno, a inclusão da Caligrafia como uma das disciplinas previstas para o ensino formal no contexto da nominada província ultramarina de Moçambique, dá-nos direção da concepção de linguagem e seu ensino, perseguido pelos organismos do governo colonial naquela época.

Segundo Magalhães (2007), a disciplina de Caligrafia fazia parte de universo escolar lusitano já no século XVIII, como adaptação de bastardo – um tipo de caracteres tipográficos um pouco inclinado para diante, com ligações arredondadas e hastes simples⁷⁰ – que, mais tarde, em finais do século XIX, na condição de escrita oficiosa escolar, passou a uma escrita direita ou ligeiramente inclinada. A realidade da época foi, portanto, marcada pela associação da escrita à caligrafia. A caligrafia, por meio de decretos normativos, fez parte da formação de sujeitos de então e foi disciplina obrigatória na formação de professores, como descreve Magalhães (2007, p. 7)

[...] desde a Reforma Passos Manuel, publicada em Novembro de 1836, que a formação dos Mestres de Primeiras Letras passou a incluir uma Cadeira de Caligrafia. Esta obrigação foi retomada na lei Costa Cabral (1844) e foi implementada no Ensino Normalista, como estipulava o Regulamento da Escola Normal Primária do Distrito de Lisboa, publicado no Diário do Governo nº 306, de 29 de Dezembro de 1845.

A obrigatoriedade dessa disciplina, na formação profissional dos docentes do ensino primário, evidencia a importância a esta concedida, daí a necessidade de dotar o professor daquele domínio, de modo que pudesse estar à altura de replicá-lo aos seus pupilos, em contexto de sala de aula,

⁷⁰ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/bastardo>

Na linha da obrigatoriedade da caligrafia na formação para o magistério, de acordo com Magalhães (2007), foi presença associada à valorização da cultura manuscrita, como fator de nacionalismo e profissionalização de algumas áreas de atuação. Com esse domínio associado aos conhecimentos previstos na disciplina de desenho, almejou-se atribuir a centralidade na profissionalização de topógrafos e projetistas, escrivães, calígrafos e contabilistas que satisfizessem as necessidades de secretariado e de modernização da administração local portuguesa.

À luz do quadro descrito, não constitui surpresa que a cadeira de Caligrafia fizesse parte do universo de disciplinas escolares que viriam a ser ensinadas em contexto moçambicano, após a implementação do ensino formal. Lembrando que, justamente no período em que se introduziu o ensino formal em Moçambique (1845), escrita escolar resumia-se, essencialmente, ao ensino da caligrafia, sobretudo no ensino elementar. Esta realidade permaneceu uma prática recorrente por anos, desde 1836, em muitas instituições de ensino de vários níveis da metrópole, por exemplo, mesmo quando não referenciada de forma clara nos curricula, em algumas épocas.

Apesar de haver indefinição quanto à sua abordagem explícita, a Caligrafia continuou a integrar as práticas de ensino, como está exposto no regulamento de 22 de novembro de 1894. (MAGALHÃES, 2007). O seu protagonismo, inclusive, foi incrementado no Estado Novo, nas primeiras décadas do século XX, como diz Magalhães: “pelo Regulamento Escolar de 1927, que repôs a Prova de Caligrafia nos Exames de Instrução Primária Elementar, e durante as décadas seguintes, a prática caligráfica passou a ser a regra constante da Escola Primária do Estado Novo.” (MAGALHÃES, 2007, p. 9).

Com a disponibilização de disciplinas de Leitura e Caligrafia, no nível elementar ministrado em Moçambique, e o mais frequentado por moçambicanos que tiveram, na altura, oportunidade de frequentar um estabelecimento de ensino, a nosso ver, esperava-se que os educandos, ao menos em sua maioria, acabassem dominando a leitura e a escrita, ainda que sob a égide da metodologia trabalhada. Afinal, se, por um lado, a abordagem assente na Cartilha Maternal de João de Deus, principal instrumento usado para o ensino da leitura, apresentava limitações ao considerar a leitura como decodificação e, por outro, a escrita era assumida como aquisição de um código, requerendo arte na escrita à mão e esta encarada como mecanismo para domínio escrita.

Mesmo com as limitações evidenciadas, a leitura e a escrita eram proclamadas como sendo importantes na altura, a par de saber contar em língua portuguesa, assegurada com a disponibilização da disciplina de Aritmética. É evidente que pensar o contrário do fato de que aprender a ler e a escrever são conhecimentos fundamentais em sociedades que lidam com essa configuração cultural, de sociedade letrada, é impensável. Todavia, estamos falando da aprendizagem de uma segunda língua e, por imposição, a língua portuguesa, a um público de nativos cuja língua materna é outra, ou melhor, são outras.

Zamparoni (2002) ilustra-nos essa importância atribuída às habilidades de leitura, escrita e contagem, fazendo menção as proposições da elite local, constante em dois veículos de imprensa da altura. Em *O Africano*, podia-se ler:

A educação seria o meio, fundamental e adequado, para transformar o indígena num cidadão; ela teria o condão de converter *quem aprendia a ler e a escrever em “alguém”*, passando este a se distinguir dos demais, distinção obtida “pelo estímulo que a escola lhe infiltrou e pela maior facilidade de encontrar trabalho remunerado” e que se traduzia quer num comportamento social diferenciado, quer no trajar à europeia (sic). (*O Africano*, 4.11.1916, grifos nossos).

E, em outro contexto, referindo-se ao jornal *O Brado Africano*⁷¹ de 13 de setembro de 1924, tendo em alusão a responsabilidade que deveria ser assumida pelos moçambicanos com escolarização concluída, o autor diz:

O Brado Africano apregoava que deveriam ter a obrigação, ‘como já civilizados’, de trabalhar ativamente para que nenhum ‘africano, preto ou mulato’ deixasse de frequentar a escola, até, no mínimo, ‘saber ler, escrever e contar em português’; nenhum pai e nenhuma mãe deveriam deixar de mandar seus filhos à escola, pois o ‘nativo português, que não sabe ler e escrever português, esta fora da civilização’ e não poderia esperar que o tratasse como civilizado.

Fica patente, por essas palavras publicadas em periódicos, a importância atribuída à educação, em geral, e às habilidades de ler, escrever e contar, em particular, na formação do sujeito como cidadão português. É inegável a função da educação na formação dos sujeitos, mas encará-la, apenas, como promotora da condição de civilizado era, a nosso ver, uma abordagem redutora, de negação ao outro da sua condição humana, pelo simples fato de este outro ser diferente na cor da pele.

Ler, escrever e contar foram, portanto, no enfoque avançado por Zamparoni (2002), instrumentos inequívocos para um indivíduo inserir-se em uma sociedade, no caso, a colonial.

⁷¹ Fundado por João Albasine, também fundador do Grêmio Africano de Lourenço Marques.

Esta visão mostra claramente a pretensão da ideologia colonial, que passava de conseguir materializar o seu objetivo de alienação dos filhos da terra, isto é, desnacionalizá-los, para assumirem-se portugueses.

A renúncia da identidade africana pelos nativos, sempre perseguida pelo regime colonial, na maioria das vezes, acontecia por conveniência por temerem represálias do regime colonial, que se mostrava implacável para os que continuavam a identificarem-se com as práticas culturais referentes à realidade africana, como comprovam as palavras da antropóloga moçambicana Alcinda Manuel Honwana, ao abordar, em sua obra, aspectos referentes à repressão de valores culturais tradicionais:

Os colonialistas portugueses tentaram banir a realização destes rituais [possessões, adivinhação, exorcismos, de cura espiritual], dos seus batuques, danças canções e rezas dirigidas aos espíritos dos antepassados. Vários informantes fizeram referência a casos e histórias de indivíduos envolvidos em tais práticas que foram punidos com penas de prisão, enviados para trabalhos forçados ou mesmo deportados para outras províncias ultramarinas. (HONWANA, 2002, p. 122).

No quadro das restrições e represálias sofridas pelo povo moçambicano, sem poder livremente manifestar sua africanidade, o domínio das habilidades anteriormente referidas – ler, escrever e contar em língua do colono – era encarado como imprescindível para se tornar um cidadão português, “um indivíduo civilizado”, que reforçasse as asserções do regime colonial, isto é, um dispositivo “civilizador”.

As afirmações assentes, no *O Brado africano*, reiteram o posicionamento de que o Grémio africano, por meio deste periódico sob sua responsabilidade, manteve alinhamento político aos princípios do colonizador, como demonstram Rocha et al. (1993):

Ao nível político, o Grémio Africano e o seu jornal, O Brado Africano, deram ênfase aos direitos civis que a Constituição portuguesa republicana garantiu teoricamente, sem discriminação de raça, a todos os indivíduos que tivessem adoptado os usos e costumes da gente 'civilizada'. O lema do Grémio Africano era ‘Somos portugueses’. (p. 21).

O lema defendido pelo grémio justifica o fato de, na iniciativa de promoção escolar para indígenas, a língua portuguesa ter sido o idioma em que se conduzia o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, sendo uma ação de iniciativa dos nativos, não seria surpreendente que este fosse conduzido com recurso às línguas locais ou uma delas, ou seja, era expectável, ao menos nesse cenário particular, que as línguas locais pudessem tomar protagonismo. No entanto, assim não se procedeu. A elite nativa ancorou o ensino oferecido na língua portuguesa, até então, substrato cultural do colonizador.

A elite nativa local, que granjeava apoio no seio da comunidade de moçambicanos, encontrava sustentáculo para o uso daquela língua afastada da cultura do povo moçambicano, no processo de ensino, imperativos de natureza econômica, de presumível prestígio e de sobrevivência.

Primeiro, aquele grupo de nativos, a elite, defendia que aprender a ler e escrever aquela língua estrangeira, favoreceria a aquisição de um trabalho assalariado e, como consequência, os sujeitos poderiam garantir a sua subsistência e, quiçá, o da sua descendência. Segundo, considerava que que saber falar a língua portuguesa era privilégio reservado a poucos. Assim sendo, os detentores dessa erudição teriam algum reconhecimento social, seriam distintos no seio dos demais moçambicanos desprovidos daquele conhecimento. Evidencia-se, nesse segundo aspecto, o poder simbólico associado à língua portuguesa. Terceiro, somos do entendimento que o posicionamento daquele grupo poderia ser uma questão de sobrevivência no seio da conjuntura em que os nativos se encontravam inseridos, marcada pela intimidação e penalizações diversas, em caso de vivenciamento explícito da cultura local.

A formação dos sujeitos para o emprego, para o exercício de uma profissão remunerada na administração colonial ganha ímpeto, nas primeiras décadas do século XX, década de 1910 à 1930, como revela o retrato feito por Zamparoni (2012), ao comparar os dados estatísticos dos censos populacionais de então Lourenço Marques, atual Cidade de Maputo, dos anos 1912 e 1928. O autor, ao referir-se ao incremento de negros em algumas profissões, posiciona-se alegando que:

[o] crescimento dos negros na participação da força de trabalho ativa ocorreu em todas as categorias nas quais foram reunidas as profissões: em 1912, menos de 4% da força de trabalho empregada nas atividades administrativas e comerciais era constituída por negros, e em 1928, este percentual saltou para mais de 12%, ainda que estivessem colocados nos cargos mais baixos da hierarquia profissional passaram a representar 85% de todos os contínuos; dois terços dos cobradores e 98% dos guardas. (ZAMPARONI, 2012, p. 269).

É fato que houve ligeiro crescimento nas vagas profissionais ocupadas pelos moçambicanos. Contudo, esses números continuavam a indicar estarem muito aquém de contemplar quantidade significativa de homens e mulheres daquele país africano envolvidos em frentes de trabalho, com *status* considerados elevados do ponto de vista da cultura do colonizador. Os abrangidos estavam mais para cargos de total subserviência, sobretudo, os que requeriam uma escolaridade de nível elementar, a proporcionada para a maioria de moçambicanos com acesso à escola.

Com ideais da cultura do colonizador defendidos por nativos do país, ao alcançaram funções de prestígio no círculo da cultura do colonizador, a nosso ver, estes acabaram afirmando a prevalência daquele *status quo*. Não tinham em consideração o quão seria penoso o processo de ensino de outra língua para os moçambicanos, ou seja, terem de se formar em uma língua totalmente desconhecida e servil. Como resultado, submeterem-se à relação de dominação intrínseca à aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo esta legado e identidade de um povo outro o qual objetava a cultura que lhe era própria, a de africano, moçambicano. Negligenciava-se o quanto aquela atitude poderia comprometer a preservação das línguas faladas pela maioria do povo moçambicano, porque se abria um precedente para que nossas línguas fossem menos faladas, contribuindo, desse modo, para sua possível extinção por frágil desenvolvimento face ao português, como defende o linguista moçambicano Armando Jorge Lopes (2015).

Para esse autor, em uma realidade social marcada pela diversidade de línguas, não se deve deixar de vista o direito de os falantes usarem as suas línguas, também, em situações interativas oficiais, buscando preservar os valores da democracia cultural e da democracia política. Portanto, naquele caso, havia necessidade de tornar nossas línguas ativas na formação dos sujeitos moçambicanos, favorecendo a inclusão e a possibilidade de optarem em que língua ou línguas poderia decorrer a sua formação.

A respeito dessa democracia cultural, a organização de nativos circunscritos ao grémio chegou a ponderar a ministração de aulas em língua Xirhonga⁷², nos primeiros dois anos de escolaridade, até os alunos possuírem algum domínio na língua portuguesa, como avança Zamparoni (2002). Contrariamente, a instrução materializou-se, exclusivamente, com recurso à língua camoniana, endossando o fundamento ideológico de homogeneidade linguística defendido pelo colonizador na construção de seu projeto político, na província ultramarina de Moçambique.

Lembrando, o embasamento naquele princípio ideológico, a construção de uma sociedade supostamente pacífica e harmoniosa implicava maior grau de similaridades: linguística, cultural, religiosa e histórica, no seio populacional, segundo nos esclarece Signorini (2002). Assim sendo, por meio do ensino e aprendizagem, buscou-se garantir a almejada homogeneização à

⁷² Uma das línguas bantu que faz parte do grupo linguístico Tsonga, a par de Xichangana e Xitswa, sendo estas inteligíveis entre si, ou seja, sendo possível a intercompreensão entre falantes destas línguas. Este idioma é mais falado no sul de Moçambique, na Cidade de Maputo e província do mesmo nome, tendo núcleos de falantes nas províncias de Gaza e Inhambane (NGUNGA; FAQUIR, 2012). O jornal *O Brado Africano*, segundo Zamparoni (2002), chegou a disponibilizar algumas páginas escritas nesta língua, nas suas edições.

portuguesa, com a concessão da primazia àquela língua estrangeira⁷³, no processo formativo direcionado aos nativos, ofuscando-se a sua identidade.

Não se trata, deste modo, de recusar a necessidade de aprendizagem de língua estrangeira, menos ainda, de colocar em causa os benefícios que podem advir de seu conhecimento e domínio, mas, sim, evidenciar questões de ordem política e ideológica associadas ao ensino da língua portuguesa em proposições de ensino e seu uso obrigatório em inter-relações sociais, em contraposição às diversas línguas locais descuradas desse universo.

O ensino de português, nas circunstâncias referidas, ao não ser realizado como uma opção de aprendizagem de outra língua ou de mais uma língua, sem negação da identidade materna intrínseca, as línguas autóctones, além de desrespeitar a cultura do outro, subestimava-se a relevância de língua materna na aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. O aprendiz de uma segunda língua tem como referência a língua primeira, em relação a qual transporta a cultura e, na maior parte das vezes, sentimento de pertencimento à comunidade linguística em que esta é parte integrante.

Outrossim, enquanto a experiência de aprendizagem da língua materna é única, pois ela está presente em todos lugares relativos à vida cotidiana do aprendiz e se efetiva por imersão na comunidade linguística, a experiência intrínseca à língua estrangeira é uma realidade experiencial nova, com modalidade de encontro linguístico deveras novo, mais racional, pressupondo embate entre ambas as línguas (REVUZ, 2002). A desconsideração desse quadro, na aprendizagem da língua portuguesa, é uma atitude manifesta da negação da cultura do outro, intrínseca à língua, ao não ser somente instrumento de comunicação, mas também transportar consigo gostos, atitudes, valores, tons emotivos-volitivos que se vão construindo pelo sujeito, na relação com o outro em espaços e tempos distintos, ao longo de trajetória de vida.

Com a imposição de seu ensino aos nativos, a língua portuguesa surge como instrumento, um meio técnico através do qual estes estariam em condições de ser subservientes ao outro – o regime colonial – e não como alternativa de os sujeitos ampliarem sua cosmovisão e, conseqüentemente, a leitura do mundo, como realmente acontece com a língua materna dos nativos, naquele contexto.

⁷³ Atendo-se à realidade da situação linguística do país, com particular destaque para zonas rurais onde residia parte considerável da população moçambicana, a língua portuguesa assumia esse estatuto de dominância política, embora fosse totalmente desconhecida pela população das regiões rurais.

Desse modo, leva-nos a compreender que a língua do colonizador não transpunha a dimensão de sinal para o ideológico, sendo simplesmente “parte do universo dos objetos técnicos e dos instrumentos de produção no sentido amplo dessa palavra.” (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 178). O autor amplia nosso entendimento nos afirmando que

Na língua materna, o sinal e o reconhecimento são eliminados dialeticamente, ou seja, isso ocorre precisamente na consciência linguística do membro dada coletividade linguística. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, o momento do sinal e o reconhecimento são percebidos, porém ainda não estão superados, pois a língua não se tornou completamente ela mesma. (Volóchinov ([1930] 2018) p. 179-180).

Contrariamente ao que sucede na aquisição de língua materna, em que o momento referente ao reconhecimento da forma linguística como sinal, refletindo a realidade, mas não a refratando, por isso não significando nada, é suplantado pelos sujeitos nas relações sociais mediadas semioticamente, ao pertencerem a mesma comunidade linguística e, portanto, inseridos em mesmo meio ideológico, em aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa superação tende a ser mais difícil, sobretudo quando se restringe a código técnico, como se impunha aos moçambicanos, à época.

Nesse contexto, ao privilegiar a língua camoniana, o *Grémio Africano de Lourenço Marques* trouxe à superfície, somente, o estatuto assumido por esta, a única língua em relações públicas e afins na administração colonial, apesar de existirem outras línguas, as de origem majoritariamente bantu, com as quais os moçambicanos vinham descrevendo e construindo o mundo. Este feito leva-nos a encarar como projeção de como viria a ser o lugar reservado às línguas moçambicanas e a relação destas com a língua lusa.

3.2 INCREMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS DAS MISSÕES CATÓLICAS: 1930-1961

A época precedente ao ano de 1930 criou bases no fazer educativo, demarcando especificidades do ensino que se viria implementar para os nativos. Vários acontecimentos da história colonial portuguesa foram determinantes para rumos que suas províncias ultramarinas iam tomar no setor educativo, tal foi o caso de Moçambique.

Desse leque de acontecimentos, destaca-se a instauração da Primeira República em Portugal, em 1910, após a revolução de 5 de outubro daquele ano (PORTUGAL, 1911a, p. 3), deixando, desta forma, o regime monárquico que vinha sendo o modo governativo. Na sequência, de acordo com o mesmo documento legislativo, em 1911, a Assembleia Nacional

Constituinte, em sessão de 19 de junho de 1911, decretou e promulgou a Constituição Política da República Portuguesa de 21 de março de 1911.

A constituição que viria a ser proclamada previa a laicidade do Estado Português. Em função disso, no mesmo ano daquela decretação de 1911, os ministros Affonso Costa e Manuel de Brito Camacho, da Justiça e do Fomento, respectivamente, lançam a lei de rompimento das relações entre o Estado e a Igreja Católica (PORTUGAL, 1911b), deixando aquela instituição religiosa de estar atrelada ao Estado, traduzindo-se, no caso das colônias, na redução de auxílios dados às missões religiosas de Angola e Moçambique, conforme sustenta o decreto-lei 12.485 de 13 de outubro de 1926.

Em 1913, em decorrência da liberdade religiosa então instituída, os republicanos procederam a criação das Missões Civilizadoras. No ano subsequente, 1914, o início da primeira grande guerra mundial, que viria decorrer entre aquele ano e 1918, criou condições para exacerbação do sistema de governação de cunho autoritário e militarista (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Essa situação, segundo Elyseu e António (1978), teria levado a deflagração de greves e outras manifestações no último período da primeira república portuguesa.

Elyseu e António (1978) salientam, também, que com os políticos republicanos sem a capacidade de resolverem os problemas atravessados pelo país, os militares de ideologia facista prepararam e dirigiram golpes contra a república, sem, no entanto, lograrem grandes resultados. Somente em 28 de maio de 1926, parte considerável das unidades militares daquele país se revoltou e, conseqüentemente, os partidos republicanos são afastados do poder.

Adicionalmente, os autores, antes citados, afirmam que, nos anos seguintes, entre alguma instabilidade, o golpe levado a cabo pelos militares levaria um civil ao topo do poder, António de Oliveira Salazar⁷⁴. A trajetória deste inicia com a ocupação da pasta das finanças. Em pouco tempo, alcança o cargo de Presidente de Conselho de Ministros.

O golpe militar trouxe, no seio do Governo Português, a pretensão de robustecer a sua presença no seio das colônias, em geral, e em Moçambique, em particular, conforme aludem

⁷⁴ Instituiu um regime pela Constituição da República Portuguesa de 1933, o qual teve uma duração de cerca de quatro décadas, tendo implementado para o Estado e para os seus cidadãos, os Portugueses, uma vida apoiada em Autoritarismo, Repressão e Opressão dos Direitos Fundamentais. Essa realidade foi mais grave nas colônias, pois Salazar não respeitava os povos nativos, explorava-os, torturava-os, perseguia-os, violava os seus direitos fundamentais (CAMPINA; TOMÁS, 2016)

Hedges et al. (1993). Esses autores sustentam que houve um desassossego com o estreitamento das relações entre governo da metrópole e províncias do ultramar, traduzindo-se, no entendimento de Castiano e Ngoenha (2013), na aprovação, a 23 de Abril de 1930, do Código Administrativo da Colônia de Moçambique, dividindo o território do atual Moçambique, nos seguintes distritos: Lourenço Marques (atual Maputo), Inhambane, Quelimane, Tete, Moçambique (como era então designada a atual Ilha de Moçambique), Cabo Delgado e Niassa.

O Ato colonial de 1930, republicado em 1933, no quadro do desejo de fortalecer a gestão dos territórios ultramarinos, vai decretar, no âmbito do seu artigo 12º, a extinção, nas colônias africanas, de cedência a empresas individuais ou coletivas prerrogativas referentes ao exercício de administração pública; a possibilidade de estabelecer ou fixar quaisquer tributos ou taxas, ainda que seja em nome do Estado; o direito de posse de terrenos, ou áreas de pesquisa mineiras, com a faculdade de fazerem subconcessões a outras empresas (ATO COLONIAL, 1933).

No mesmo documento em menção, grifava-se que onde existissem concessões, essas não poderiam ser prorrogadas ou renovadas em parte, muito menos no todo, e o Estado Português reservava-se o direito de rescisão ou resgate das terras concedidas a terceiros, almejando a completa unificação administrativa das colônias, decretando, desta forma, o fim das companhias majestáticas. Tal era o caso de Companhia de Moçambique e Companhia de Niassa.

A administração colonial defendia que para se lograr ter êxito na dominação dos povos das províncias ultramarinas, em que Moçambique fazia parte, Não bastava a ocupação militar, a ampliação das infraestruturas diversas, como portos, redes ferroviárias e rodoviárias, serviços de instrução e saúde, entre outros. Primeiro, porque não se teria condições em recursos humanos e financeiro para sua implementação em larga escala de modo que surtisse os efeitos desejados, ou seja, a “assimilação” dos nativos pela cultura e espírito de nacionalismo portugueses; segundo, mesmo que essas condições fossem exequíveis, não seriam capazes de influenciar com maior amplitude o espírito dos nativos. (PORTUGAL, 1926).

Era preciso, no entendimento daquela administração, o influxo religioso. Com seu olhar eurocentrado e estereotipado, colocando-se, em termos civilizacionais, acima de homens e mulheres das terras africanas, fundamentava:

[...] aqueles povos estão ainda entregues, frequentemente, a um estado de barbarismo cruel, sujeitos ao despotismo dos régulos e sobas; abismados em degradações de várias espécies; habituados a lançar geralmente o pêso (sic) dos trabalhos agrícolas para cima das mulheres e filhas, deixando assim os homens a especulação da poligamia, que obtém rendimento do esforço feminino e das vendas da prole; dominados em tudo pelas

superstições mais grosseiras e brutais; explorados pela chusma de feiticeiros, que chegam a formar seitas ocultas e que por vezes fazem ou provocam assassínios, mutilações e torturas. Precisam de ser chamados por todos os meios morais e materiais para um estado familiar, doméstico, social e económico inspirado pelo espírito da civilização europeia. (PORTUGAL, 1926, p. 1536).

Desta forma, não encaravam homens e mulheres africanos como sujeitos sociais. Negavam-lhes a condição humana, o serem indivíduos de relações, que formam sua personalidade na interação com o outro. Negavam singularidades de povos que habitavam as terras africanas, seu legado cultural, constituído por gerações milenares, procurando justificar a implementação de missões religiosas com intuito de inculcar nos africanos, em particular os moçambicanos, objeto dessa análise, valores alheios a sua realidade, a favor dos valores eurocêntricos.

Com o propósito de levar a população africana a “apropriar-se” da cultura autointitulada “adiantada” pelo colonizador e inserida à preocupação pela administração efetiva das províncias de ultramar, Castiano e Ngoenha (2013) referenciam a não isenção da esfera educacional nesse patamar de propósitos. Ademais, estaria ela inserida em cada uma das outras instâncias deliberativas do governo português. Evento que levou a consequências descabidas à cultura de um povo com memória milenar – e o dizemos em tom de juízo de valor.

Castiano e Ngoenha (2013), além do dito, afirmam que, entre os anos 1929 e 1930, são promulgadas várias diretrizes normativas, visando estruturar todas áreas inerentes ao ensino indígena, a ser ministrado na colônia, com destaque para o Regulamento da Escola de Habilitação de Professores Indígenas – 1930 e o Diploma legislativo nº 238 de 17 de maio de 1930 sobre a regulamentação do ensino indígena.

No prosseguimento, o Decreto-Lei nº 22.465 de 11 de Abril de 1933 – nominado Ato Colonial –, no seu art. nº 2, vai legitimar o ato de Portugal deter possessões ultramarinas, de “civilizar” e de influenciar moralmente os povos nelas contidas. Essas pretensões portuguesas, conforme estava plasmado no decreto em menção, seriam materializadas através do ensino, contando com a colaboração das missões católicas.

As leis estabelecidas, no contexto educacional, foram sendo aprimoradas ao longo do período em alusão – 1930 a 1961 –, trazendo algumas adequações julgadas pertinentes pela administração colonial, mas, fundamentalmente, conservando-se a perspectiva excludente a maioria do povo moçambicano, como realçam de Castiano e Ngoenha (2013). Para os autores, o

ensino oficial permaneceu sendo reservado aos filhos de colonos brancos e aos filhos de “assimilados”.

O âmago das proposições formativas coloniais, portanto, prevaleceu segregadora no período de 1930 a 1961, expedindo a formação dos nativos para o segundo plano, a ser garantida pela ministração do ensino elementar, de acordo com o Centro de Estudos de Comunicação (1978).

Lembrar que, nos finais do século XIX e princípios do século XX, a educação reservada aos nativos moçambicanos estava, na sua essência, a cargo de instituições religiosas: Igreja Católica e igrejas cristãs protestantes – Igreja Metodista Americana, mais tarde substituída pela Igreja Metodista Episcopal Americana, Igreja Anglicana e a Igreja Presbiteriana, comumente designada Missão Suíça –, que teriam sido, como defende Banze (2019), dinamizadoras do ensino e evangelização dos povos da zona Austral de África, incluindo Moçambique.

A Igreja Católica, no contexto educacional moçambicano, em um primeiro momento, até 1882, direcionava as suas atividades aos europeus, goeses e assimilados, estando o ensino para a maioria do povo, os considerados “indígenas”, a cargo das missões protestantes (HEDGES, et al., 1993). Os autores acrescentam que o Estado Português, vendo a projeção crescente das igrejas protestantes, buscou contrapor essa situação. Para o efeito, incrementou a ajuda dada à Igreja Católica e procurou alargar a presença desta em regiões circunscritas aos nativos, impulsionadas pelo Instituto Nacional de Missões, criado em Portugal, em 1911. Este organismo veio ajudar a suplantiar as empreitadas educacionais daquelas igrejas.

Enquanto a Igreja Católica, por meio das suas missões concebidas no ato colonial como ferramenta de civilização, com personalidade jurídica especial e, contava com proteção e auxílio do Estado Português (PORTUGAL, 1933, art. 24), dava o cumprimento da pauta governativa da administração colonial junto às comunidades nativas, as igrejas protestantes “eram intransigentes quanto à intromissão do Estado nas suas atividades, em nome da separação da Igreja e Estado e dos direitos de missionação ratificados em sede dos tratados internacionais sobre a colonização.” (BANZE, 2019, p. 73).

Aquelas instituições religiosas seguiam uma filosofia de trabalho diferente com as comunidades, tendo seus propósitos na evangelização e no providenciar a educação para os nativos, sustentado, de acordo com Arakaki (2006), no sistema ideológico *é cuidando do corpo que se atinge a alma*.

Para a autora, apesar de ter-lhes reservado uma posição subalterna perante Estado e Igreja Católica, no que diz respeito às atividades educacionais, o ensino que destinavam aos africanos superou o ensino católico, possibilitando a concepção de um novo estilo de vida sociocultural cristão e emancipador, fato evidenciado – nas palavras de Hedges, et al. (1993) –, pela negação das normas dos trabalhadores braçais, por parte dos sujeitos formados nas missões protestantes e pela reivindicação de direitos civis igualitários.

Em função de suas especificidades, as atividades das igrejas missionárias protestantes foram crescendo. Esse fato fez com que não fossem bem-vindas para a máquina colonial portuguesa, chegando a ser consideradas como *desnacionalizadoras* por estas autoridades, sob pretexto de intentarem pôr em causa o propósito nacional, o processo de “aculturação” dos nativos e formação de uma força laboral.

Já em 1926, a administração colonial colocara em causa as missões protestantes, considerando-as sem alma portuguesa. Na sua percepção, aquelas instituições missionárias não nutriam amor por Portugal e detinham outros objetivos, não enfileirados com seus propósitos, daí que promoviam a cultura fora dos padrões nacionais portugueses. (PORTUGAL, 1926).

O Estado Português, portanto, sentiu a ameaça do crescimento e dos resultados das atividades educativas realizadas pelas missões protestantes. Quis reforçar a sua posição. Desse modo, a par da criação do Instituto Nacional de Missões, ocorrido em 1911, com intuito claro de auxiliar o crescimento das ações de formação da população moçambicana pela Igreja Católica, entre os anos de 1929 e 1930, desencadeia uma reforma legislativa no âmbito educativo, incidindo, como referimos precedentemente, na arquitetônica do Ensino Indígena, bem como nos pressupostos referentes à habilitação de professores para as escolas indígenas.

Como resultado dessas alterações no sistema educacional, o governo colonial assegurou a gestão direta do ensino reservado aos nativos e impediu, de forma categórica, o ensino dos moçambicanos nas suas línguas locais (HEDGES; ROCHA, 1993). Ainda, de acordo com os autores, continuava como interesse principal desta investida governamental colonial tornar o sistema capaz de habilitar os nativos em trabalhadores baratos ao contexto da economia colonial moçambicana, assim como prosseguir com a oferta de formação mais sólida à população branca, naquela ocasião em crescimento acentuado na colônia.

Aquele crescimento trouxe uma consequência no sistema de ensino, a separação de ensino entre a população nativa e a população autointitulada cultura avançada, criando-se o que

acabou se constituindo em espécie de categoria de ensino, nominada como ensino rudimentar, implementado depois de 1930. Pormenorizando, o ensino rudimentar tratou-se de uma oferta educativa que se conduzia pela finalidade de civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, disseminando entre eles a língua e os costumes portugueses, estando sustentado nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Geografia e História de Portugal, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física e Higiene, e Educação Moral e Canto Coral (GOLIAS, 1993; HEDGES; ROCHA, 1993).

Este tipo de ensino tornou-se obrigatório para todas as crianças moçambicanas, morando em um raio de três quilômetros de uma escola primária rudimentar, estando proibida a frequência de outras escolas que não fossem da rede oficial (HEDGES; ROCHA, 1993; CASTIANO; NGOENHA, 2013), manifestando-se como uma ofensiva clara contra a atividade missionária, que vinha sendo realizada pelas igrejas protestantes na esfera educacional, cada vez mais abrangendo maior número de moçambicanos.

A obrigatoriedade da frequência e o corpo de disciplinas em que se embasava o sistema de ensino rudimentar deixa de forma evidente o seu objetivo, ideologicamente, alienante em relação à memória coletiva de nossos ancestrais. Com essa ação e esse leque de disciplinas, os formandos estavam condicionados a apreender, forçosamente, conhecimentos distantes do seu entorno cultural e social, da sua terra e em uma língua totalmente desconhecida.

A aprendizagem de rol de conteúdos propostos em língua estrangeira, a nosso ver, constituiu uma grande dificuldade para os nativos de Moçambique, se tivermos em consideração, como afirma Revuz (2002), que aprender uma língua estrangeira é assumir o desafio de passar pela experiência da dificuldade de entender o outro e ser entendido pelo outro. Nesse sentido, concomitantemente, fazer-se entender ao outro, é entender o outro como outro e a si como outro do outro, como é caso, o basilar papel do mediador de conhecimentos e os usos de recursos didáticos nessa mediação.

Na sequência da imposição dos conhecimentos alheios à cultura de nosso povo, legitimava-se a subalternização dos moçambicanos, indo na linha do que defendia o poeta e político martinicano Aimé Césaire ([1950] 2010) em sua obra *O discurso sobre o colonialismo*, com o qual concordamos, afirmando que entre colonizador e colonizado não existe espaço para relações mais humanas, somente relações de subserviência, de dominação, de instrumentalização do homem nativo em instrumento de produção.

Castiano e Ngoenha (2013) alargam a compreensão desta situação que envolve o ensino do povo nativo ao fazerem menção à legislação de 17 de maio de 1930, em seu artigo 1º que rezava o seguinte: “o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio.”. (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 29).

Sobressai na redação do legislado uma manifestação clara de inferiorização da cultura dos nativos e, acrescentamos, de desconsideração do outro como ser humano. Há ação expressa de menosprezar o conjunto de conhecimentos inerentes à população local, objetivando-se, com isto, o seu silenciamento mediante mecanismos oficiais, dentre os quais se inseria a proposta de ensino prescrita para educação dos nativos.

Advoga Gasperini (1989), que na instituição da política do assimilacionismo, por parte do governo colonial português, houve tentativa de destruição da cultura local do povo moçambicano. Aditivamente, fica deveras manifesta a finalidade alienante – que levasse os nativos a distanciarem-se de legado linguístico e cultural locais – característica das iniciativas educativas para os indígenas.

Na prática, a lei em alusão, veio organizar e solidificar uma estrutura de ensino excludente que, ao longo dos anos subsequentes da colonização, veio sendo e implementada na colônia portuguesa, por este ou outros procedimentos, colocando de fora de sistema de educação vigente a maioria do povo moçambicano.

É necessário reportar que o ensino reservado aos indígenas não se circunscrevia, apenas, ao ensino rudimentar. O diploma legislativo número 238 de 17 de maio de 1930 também previa o ensino profissional e normal (GOLIAS, 1993). Duas tipificações assim descritas por Castiano e Ngoenha (2013, p. 29-30):

O ensino profissional tinha por fim ‘preparar os indígenas de um e outro sexo, maiores de 10 anos, para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuir mais eficazmente para o progresso da colônia’ (art.16º). Era realizado nas Escolas de Artes e Ofícios para rapazes e nas Escolas Profissionais para as raparigas ‘indígenas’. Os rapazes aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro e marceneiro, enquanto que as meninas frequentavam cursos de corte e costura e economia doméstica (tratamento de roupa, culinária e copa). *O ensino normal* tem (sic) por fim ‘habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares’. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 29-30, grifos dos autores).

Ressalta-nos à vista, nessas determinações reguladoras do ensino indígena, a preocupação apresentada nas finalidades do ensino profissional, de se pensar em formação para o emprego de

sujeitos de 11 anos de idade em diante, faixa etária em que os sujeitos se encontravam, ainda, em franco desenvolvimento físico e cognitivo.

Desde cedo, portanto, já se tencionava a formação de um trabalhador que asseguraria as necessidades de mão-de-obra para a manutenção das casas e lares da minoria hegemônica portuguesa da sociedade colonial, exercendo as atividades intrínsecas às formações profissionais anteriormente descritas. Mas, tão preocupante quanto esta situação, é a expressão literal da intenção de “manutenção da vida civilizada”, dissimulada, conforme diria Césaire ([1950] 2010), de um movimento em que homens e mulheres nativos eram extirpados de seus deuses, suas terras, seus costumes, sabedorias, enfim, de suas práticas culturais, íntimas a grande experiência de um povo, o moçambicano.

A formação precoce visando o emprego, além de favorecer a disponibilidade de sujeitos habilitados para a execução de trabalhos de foro doméstico e afins, criava condições atinentes ao crescimento da economia portuguesa. Ora vejamos, tratava-se de uma força de trabalho de baixíssimo custo, não havendo gastos avultados com a contratação dos seus serviços e, sendo trabalhadores, deviam contribuir nas despesas coloniais com pagamento de impostos. Logo, esta estratégia formativa influía no avultamento de uma base de contribuintes. Este quadro é evidenciado pelo estudioso moçambicano Eduardo Mondlane (1968) ao pôr relevo à real finalidade da educação colonial em Moçambique:

em teoria, a finalidade da educação é ajudar o africano a tornar-se *civilizado* e fazer dele um *português*. Isto é em si um método estritamente etnocêntrico, mas poderia pelo menos oferecer aos africanos a oportunidade de se desenvolverem, mesmo que não fosse no sentido mais desejável. Na prática, contudo, nada disto acontece. O sistema foi elaborado de forma a tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil. Todo o sistema de ensino africano é concebido, não para produzir cidadãos, mas servidores de Portugal. (MONDLANE, 1995, p. 65, grifos do autor).

Se a intenção portuguesa com a colonização era tornar o outro, o africano, no caso o moçambicano, igual a si – ao seu povo, o português –, por que razão não houve investimento tendendo à criação de oportunidades educativas que favorecessem a aproximação de tal finalidade? Obviamente, havia finalidades outras que não visavam a formação humana daqueles sujeitos, respeitando as suas unicidades, mas sim “modelar o homem servil, depersonalizado e alienado das realidades do seu povo.” (GÓMEZ, 1999, p.19).

Outro aspecto que nos chama atenção é a discriminação da formação com base no gênero. Nessa abordagem, encontramos uma proximidade do ensino voltado ao povo nativo com a

organização das práticas educativas do ensino tradicional das comunidades africanas, voltado para a integração do sujeito na vida comunitária. No entanto, no caso em apreço, no ensino rudimentar, a pretensão de separação de ensino por gênero estava relacionada com a tipologia de trabalho, sendo as atividades que exigissem menor força física reservadas às mulheres e as de exigência maior força dirigidas aos homens.

3.2.1 Expansão das atividades da Igreja Católica

As relações entre a Igreja Católica e o Estado – apesar de certas divergências de objetivos e projetos peculiares – foram fundamentais, especialmente, para a materialização das proposições estatais, no que tange à presença colonial nas atuais terras moçambicanas, assim como ao incremento dessa presença, que teve como estratégia a máscara do ensino indígena.

Nesse contexto, as reformas educativas do governo colonial que visassem à formação da população local envolviam, de modo conciliado, a Igreja Católica, concedendo-lhe privilégios⁷⁵ logísticos e econômicos no exercício da sua missão *evangelizadora*, como mencionamos, no presente trabalho, em outra oportunidade.

Em diversas circunstâncias, medidas legais foram desenhadas com intuito de promover o crescimento da igreja estatalmente protegida pelo território, precisamente em regiões majoritariamente habitadas pela população nativa. Essas iniciativas acabaram evidenciando, claramente, o papel assumido por aquela agremiação religiosa, a católica, nas manobras de subalternização da gente da terra pelo Estado Colonial, salientado na nova Constituição Portuguesa de 1933, “que reforçou essa política em relação às missões católicas, ‘entanto que instituições de educação e instrumentos de civilização’ .” (HEDGES; ROCHA, 1993, p. 46).

As relações entre o Estado Português e a Igreja Católica ganharam contornos mais fortes com a celebração da concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, em sete de maio de 1940, um instrumento regulador das relações entre essas duas instituições, ao referir, na parte introdutória, que as duas partes “resolveram concluir entre si uma solene Convenção que reconheça e garanta a liberdade da Igreja que salvasse os legítimos interesses da Nação Portuguesa, inclusivamente no que respeita às Missões Católicas e ao Padroado do Oriente”

⁷⁵ No âmbito das regalias e o *status* conferido à Igreja Católica pelo Estado Português, as despesas estatais referentes as suas incumbências eram consideradas soberanas, conforme previa o artigo 11º do Estatuto Orgânico das Missões Católicas de África e de Timor.

(VATICANO, 1940). Ainda neste documento, no seu artigo XX, reforça-se o papel da igreja e das suas missões no âmbito educativo, afirmando: “as associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à fiscalização dêste (sic) e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas.” (VATICANO, 1940).

À assinatura da concordata, seguiu-se a promulgação do Estatuto Missionário, em 5 de abril de 1941, por meio do decreto-lei número 31.207. Tratou-se de uma operacionalização da celebração interinstitucional levada a cabo no ano transato, tendo como foco as províncias ultramarinas, tal era o caso de Moçambique e Angola.

No documento legislativo em alusão, fica evidente o *status* ocupado pelas missões católicas nas intenções imperialistas do Governo Português da altura, referido nos seguintes termos:

Art. 2º As missões católicas portuguesas são organizações eclesiásticas, reconhecidas pelo Govêrno (sic), nos termos da Concordata e do Acôrdo (sic) Missionário.

As missões católicas portuguesas são consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador. (PORTUGAL, 1941).

Esses documentos regulamentadores exprimem o reforço das relações entre a igreja e Estado Português, evidenciando o lugar que lhe era concedido pelo Estado, bem como a responsabilidade confiada às suas missões religiosas, na ação de influenciar os nativos a abandonarem as práticas comuns na sua cultura, sendo vitais para manobras do exercício colonizador.

Hedges e Rocha (1993, p. 118) referindo-se às incumbências desta instituição religiosa em Moçambique, são contundentes na análise que fazem a esse respeito: “a Igreja Católica portuguesa foi, assim, instituída como instrumento ideológico fundamental da defesa da ordem interna em Portugal e da preservação do domínio colonial”, catapultando a sua presença nas ações educativas viradas para a catequização de população indígena, com a ampliação de suas atividades para mais regiões do território, até então não abrangidas pelos serviços educacionais coloniais, a não ser das igrejas protestantes, cumprindo a sua serventia imperial, legitimada com a transferência da responsabilidade de ensinar os indígenas, plasmada no Estatuto Missionário:

Art. 66º O ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares.

Os governadores acordarão com os Prelados das dioceses e das circunscrições missionárias a passagem do ensino indígena dos serviços do Estado para os das

missões, publicando as portarias que se tornarem necessárias para regular essa passagem.

§ único – Nos locais onde as missões ainda não estiverem estabelecidas ou em que não possam desde já exercer funções que pelo presente artigo lhes são cometidas continuará a cargo do Estado o mesmo ensino indígena, mas apenas até que elas dêle (sic) possam tomar conta. (PORTUGAL, 1941).

Nesta fase da história de educação colonial, o Estado Português abdica-se, quase que completamente, da responsabilidade de prover a educação aos autóctones, delegando a sua obrigação à Igreja Católica, em uma manifestação clara de realizar a colonização com o auxílio desta instituição religiosa. Nesse prisma, a estratégia adoptada pelo Governo Português favoreceu a rápida expansão da presença colonial nas regiões rurais.

A delegação do ensino dos nativos às missões católicas de Moçambique trouxe, com o passar dos anos, resultados benéficos à administração colonial portuguesa, posto que possibilitou a ampliação da rede escolar, conseqüentemente, maior número de sujeitos formados à portuguesa, colocados em contato com cultura alheia.

A título ilustrativo, houve aumento do número de escolas primárias rudimentares com aulas ministradas sob a responsabilidade da Igreja Católica e redução das instituições escolares protestantes⁷⁶. Evidentemente, como nos asseguram Hedges e Rocha (1993), foi uma das finalidades dos signatários do estatuto das missões católicas portuguesas em Moçambique, delinear diminuição dos créditos das organizações religiosas protestantes no seio das comunidades nativas e, em alguns casos, o seu desaparecimento, como demonstram os dados no que se segue:

Quadro 3: Expansão do ensino católico (ensino rudimentar)

Anos Ensino	1930	1935	1937	1938	1944
Oficial	64	149	177	188	96
Católico	126	214	231	245	502
Protestante	84	55	45	49	36

Fonte: Hedges; Rocha (1993)

É evidente que o número das escolas rudimentares vinha crescendo, mostrando que as ações que tinham sido tomadas pelo governo colonial, desde os inícios dos anos 30, para frear o avanço das missões protestantes, vinham fazendo efeito. No entanto, é com a entrada em

⁷⁶ As missões protestantes foram consideradas oponentes das pretensões nacionalistas do governo colonial. Na prática, estas preocupavam-se mais com as necessidades reais da população local com a qual interagia, criando condições de valorização das línguas e culturas locais. (CRUZ e SILVA, 1988; ARAKAKI, 2006).

vigência do plasmado na Concordata e no Estatuto Missionário que se evidencia um grande salto deste número de escolas, tendo ultrapassado o dobro do anterior registro.

Associado a este vertiginoso crescimento da rede escolar atribuída à Igreja Católica, Hedges e Rocha (1993) ressaltam o incremento efetivo de escolares, no ensino rudimentar. Em 1940 o sistema de ensino circunscrito àquele nível de escolaridade contava com universo de 52.238 estudantes, tendo esse número quase duplicado em quatro anos, ao alcançar a cifra de 94.494 estudantes, em 1944. Concretamente, tratou-se de um desenvolvimento assinalável em termos numéricos, se considerarmos que ultrapassou os 80%.

A par dos aumentos anteriormente referidos, o ensino reservado à maioria dos moçambicanos passou a ter suas singularidades. Golias (1993), descrevendo essas especificidades, após a implementação do Estatuto Missionário, sintetiza-as deste modo:

- a) ser estritamente delimitado no que respeita às matérias. O catecismo era considerado como disciplina nuclear;
- b) estar inteiramente nas mãos das missões católicas, como consequência da implementação do Estatuto Missionário que confiou inteiramente este ensino ao pessoal missionário⁷⁷ e auxiliares;
- c) a intervenção do Estado limitava-se ao estabelecimento de programas e à concessão de certificados de exames. (p. 46).

Educação e “civilização” era o binário que sustentava as atividades educativas para os nativos, levadas a cabo pelas missões católicas em Moçambique. Se, por um lado, sob o selo da fundamentação dos princípios para a educação no país, potencializava-se a mão-de-obra barata para as iniciativas imperialistas da colônia, por outro, sob a capa dos princípios para a civilização do povo moçambicano, sustentava-se a doutrinação. Com essas duas linhas de ação, era intenção criar condições para apartar a população dos seus hábitos, crenças, ritos e costumes, ou seja, do que sempre serviu de alicerce às suas vivências e, com efeito, da visão do mundo do povo da terra moçambicana (suas ideologias). Tudo isso, em favorecimento da formação de sujeitos servis e acríticos, conseqüentemente, submetidos à dominação pela classe branca minoritária, pois, como descreve Golias (1993):

ensinando a obediência à ordem estabelecida, [...], a Igreja preparava servidores dos colonizadores. Em Angola, por exemplo, afirma-se mesmo que o conjunto dos assimilados que frequentava a escola dos missionários era, por mentalidade menos aptos à contestação colonial. Segundo, afirmam os analistas, isto quer

⁷⁷ São sacerdotes subordinados às autoridades eclesiásticas portuguesas que iam para as colônias e consagravam exclusivamente a “civilização” (os considerados civilizados, segundo o ponto de vista dos colonizadores) e o alargamento de universo população nativa na suposta condição de civilizado. Por seu turno, os auxiliares eram os sujeitos que cooperavam com o primeiro grupo, devotando-se à materialização dos propósitos predefinidos por essas figuras religiosas, mesmo não tendo o sacerdócio. (PORTUGAL, 1941).

dizer que a Igreja, pela sua forma de ensino, ligado a sua mensagem à colonização, pregando a paciência, a fidelidade ao sistema colonial preparava os traidores à *causa nacional*. (GOLIAS, 1993, p. 39-40, grifo nosso).

Podemos dizer que a Igreja, em grande medida, estabeleceu condições para que a colonização florescesse e se mantivesse. Todas as suas ações estavam alinhadas aos interesses macros da administração colonial. À população das colônias era inculcado encarar a submissão como respeito a um bem maior, a nação portuguesa. O ensino ministrado para os nativos tinha como pano de fundo possibilitar o alheamento dos povos africanos pelo legado cultural da terra que os viu nascer e, em contrapartida, a assumirem-se como cidadãos portugueses. Como corolário disso, a aceitar e conformar-se com a realidade a que estavam subjugados.

Desse modo, perfilhamos a ideia defendida por Hedges e Rocha (1993, p. 119), segundo a qual “a acção missionária da Igreja Católica era, para além de um meio de expandir o cristianismo, um poderoso instrumento ideológico destinado a pressionar as populações a aceitar trabalho nas actividades coloniais, e a pagar impostos.”. Em nenhum momento, as proposições de ensino apregoadas pelas missões visaram à formação humana do nativo, a não ser para o consentimento da sua condição de oprimido e continuidade servilismo à classe dominante.

O decreto-lei número 31.207, de 5 de Abril de 1941, sobre o Estatuto Missionário, no seu artigo 68º, reitera essa finalidade não emancipatória da educação missionária, facultada aos indígenas, focada na consecução dos propósitos hegemônicos, ao estabelecer que

O ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política, será para todos os efeitos considerado oficial e regular-se-á pelos planos e programas adoptados pelos governos das colónias (sic).

Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais.

Cabe ao govêrno (sic), por intermédio dos serviços da instrução da respectiva colónia (sic), indicar quais os conhecimentos técnicos que em cada região mais convém ministrar aos indígenas. (PORTUGAL, 1941).

A perspectiva assente na proposta de civilizar e nacionalizar pressupunha tornar os nativos cidadãos portugueses. Isso, na nossa compreensão, não passava de mascaramento dos reais interesses pretendidos, pois, na prática, a realidade foi diferente, se tivermos em consideração que os direitos civis reservados aos brancos eram diferentes dos circunscritos aos negros em vários campos de atividade. A título ilustrativo, aos negros era pago um baixo salário,

mesmo quando realizassem o mesmo trabalho que os brancos, conforme evidencia Zamparoni (2017), em sua obra *De escravo a cozinheiro: o colonialismo e racismo em Moçambique*.

Sob o velho mito preconceituoso do colonizador, que encarava o africano como preguiçoso a ser “moralizado” de modo a abandonar o ócio, os planos e programas inerentes a esse processo dos nativos previam a formação que acelerasse a geração da força de trabalho abundante e de baixo custo para potenciar o enriquecimento dos cofres portugueses.

No quesito educacional, no entanto, o ensino direcionado aos nativos – quando isso era possível – retratava-se como precário, apresentando muitos empecilhos para estes progredirem no sistema de educação vigente. Todavia, para a maioria dos nativos, nem mesmo esta frágil realidade de ensino formal era possível. Para brancos, previa dois níveis de escolaridade: ensino primário e o liceu, com quatro e sete anos, respectivamente. Para os indígenas, a situação era mais gravosa, se tivermos em atenção o não domínio da língua portuguesa exigindo-lhes mais tempo de escolaridade. Ou melhor dizendo, para a conclusão dos estudos, o nativo precisava, antes de adentrar no sistema oficial destinado a considerada elite portuguesa, frequentar o ensino adaptação ou rudimentar durante três anos (GASPERINI, 1989, CASTIANO; NGOENHA, 2013). Na melhor das hipóteses, evidentemente, a escolaridade do estudante nativo não falante da língua portuguesa poderia levar 14 anos. Esse era o cenário ideal, todavia, convertia-se em tarefa difícil para muitos moçambicanos, diante dos inúmeros elementos inibidores nesse processo escolar, como nos assegura Golias (1993). Para citar situações como as da natureza descrita, mencionamos o caso das repetições de classe, as limitações de idade, a proibição de inscrição por não ter participado do recenseamento, entre outras.

Podemos afirmar que limitações atinentes à instrução e educação dos nativos condicionavam a sua formação para o exercício profissional braçal, posto que após a conclusão do ensino primário a eles reservados – o rudimentar –, como referem Castiano e Ngoenha (2013), iam para o ensino vocacional, sendo os rapazes para as escolas de artes e ofícios e as meninas para o ensino profissional. Este enfoque da educação tinha uma finalidade bem explícita, a de formar a sujeitos que serviriam de força de trabalho para os serviços que exigissem força física e os elementares, conforme temos vindo a destacar.

3.2.2 Língua portuguesa e apropriação pelos nativos

A língua e a cultura portuguesas, associadas a religião cristã católica foram, desde sempre, para o colonizador, principais estandartes de docilização de povos autóctones e formação de uma força de trabalho de baixo custo, com vista a operacionalização do seu empreendimento imperialista e capitalista, como vimos assinalando ao longo de nossa escrita.

Para o efeito, como nos assegura Arakaki (2006), as missões protestantes, assim como as católicas, foram incumbidas pelo Estado Português a assegurar o cumprimento do desígnio nacionalizador e civilizador dos africanos servindo-se de educação de cariz religioso e de ensino das noções da leitura e da escrita como facilitadores da aprendizagem e assimilação da língua e cultura portuguesa, respectivamente. Estas, porém, não se restringiram à formação catequética, priorizando o ensino não formal dos rudimentos de leitura e escrita. Construíram hospitais, fundaram estabelecimentos escolares e promoveram a assistência social, sobretudo nas zonas rurais, recorrendo a pequenos cursos de utilidade pública.

As ações educativas das igrejas protestantes, com certeza, tinham um grande diferencial com relação às levadas a cabo pela Igreja Católica, que estavam a serviço dos interesses hegemônicos, formando os cidadãos nacionais para concretização da força de trabalho imprescindível para as manobras coloniais.

Simultaneamente, o ensino oferecido aos autóctones africanos pela Igreja Católica visava assegurar o almejado alheamento destes, ensinando língua, cultura, história e geografia portuguesas, e a religião católica, defendida pelos colonizadores como um dos principais instrumentos civilizadores.

Por seu turno, Hedges, et al. (1993), fazendo menção ao trabalho que vinha sendo realizado pelas igrejas protestantes, alargam o nosso entendimento a respeito da postura destas na condução das suas ações das missionárias. De acordo com os autores, estas

[...] não se restringiram somente à religião. Atingiram uma das bases fundamentais da cultura moçambicana, a língua. Enquanto em geral as missões católicas utilizavam apenas a língua portuguesa, que foi considerada pelos colonizadores um veículo da legítima dominação cultural, as missões protestantes ensinavam, muitas vezes, na língua da zona em que operavam. (HEDGES, et al. 1993, p. 16).

É evidente que a oferta educativa das igrejas protestantes, ao fazer abordagem dos aspectos referentes à cultura do povo moçambicano e ministrá-los recorrendo às línguas locais, evidenciou um respeito para com as diferenças culturais, com a língua do outro. Por isso,

granjeou a empatia dos nativos e possibilitou-lhes o desenvolvimento do senso crítico e o questionamento da situação discriminatória e opressiva em que se encontravam.

Em assuntos relativos ao uso das línguas locais, no entanto, a administração colonial mostrava intransigência. Impôs, por meio do decreto-lei 31.207, no seu artigo 69º, a sua exclusão no exercício das atividades educativas e, conseqüentemente, a obrigatoriedade do uso do português, ao legislar que “nas escolas é obrigatório o ensino e o uso da língua portuguesa. Fora das escolas os missionários e os auxiliares usarão também a língua portuguesa.” (PORTUGAL, 1941).

Para além da sua imposição na condução do ensino e nas interações entre os envolvidos nesse processo, o Estatuto Missionário vedava a contratação de serviços de missionários que não dominassem o idioma nas duas modalidades, estabelecendo no art. 17º que “O Governo (sic) não dará o seu assentimento ao chamamento de qualquer missionário estrangeiro que não mostre falar e escrever correntemente a língua portuguesa.”.

O ensino obrigatório da língua portuguesa surge no contexto educacional colonial, na perspectiva de possibilitar a civilização dos considerados incivis. O domínio das habilidades linguísticas considerava-se uma das condições primárias para a consideração de um indivíduo “civilizado”, uma demonstração clara do grau de insignificância a que se submeteram as nossas línguas nativas. À negação dessas línguas associava-se, inquestionavelmente, à rejeição do mosaico cultural corporificado por vários grupos étnicos e linguísticos locais.

Nesta fase da história da educação, 1930-1964, evidencia-se um desejo de alargar *status quo* de intolerância linguística, com recurso a uma política linguística supressiva usada pela governação colonial. O recurso a este estratagema, vedando a circulação das línguas nativas no contexto de ensino e afins, configura, indubitavelmente, uma exteriorização do posicionamento deste governo, a eliminação da concorrência para com a língua camoniana, abrindo espaço para que este seja o idioma de prestígio e, na sequência, os nativos encarrem a sua aprendizagem como um imperativo para a sua inserção na sociedade de então.

Vislumbra-se uma preocupação com a demarcação hegemônica da língua portuguesa, socorrendo-se da sua preservação obrigatória como conteúdo disciplinar, reconhecido como conteúdo ensinável, apenas, pela minoria dominante e alguns cidadãos privilegiados, e de sua imposição como língua de instrução e de comunicação entre os envolvidos no fazer educativo, no recinto escolar e fora deste.

O colonizador, com essa intolerância, negava a realidade plurilinguística moçambicana, conforme diria Signorini (2004), fazendo valer a mesma lógica funcional de estados monolíngues, ao se preocupar com a normatização e o controle da língua nacional – no caso em alusão o português –, assumida como una e homogênea, em que não se podia embaralhar as suas fronteiras, misturando-se com outros códigos linguísticos e exigência de manter separado seus domínios de uso.

Para a autora, esse cenário é materializado, geralmente, através do dispositivo institucional – escolar, acadêmico, jurídico, etc. – de inculcação, legitimação e monitoramento das fronteiras linguísticas. Portanto, por meio dessa estratégia, buscou-se concretizar a implantação e consagração de uma língua até então estrangeira, minoritária como única língua oficialmente aceita e em que se deveria instaurar as relações sociais, com particular incidência nas relações de ensino institucionalizado, ignorando-se as especificidades linguísticas dos sujeitos envolvidos, as suas línguas maternas, especificamente, na esfera educacional, não tendo em consideração que “onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transferências obrigadas.” (ORLANDI, 2002, p. 205), ou seja, há forças centrífugas, que levam a perda da conjecturada estabilidade.

A postura do legislador, diante das línguas locais, ia, com certeza, na contramão das práticas inerentes à sua valorização e das ações levadas a cabo pelas missões protestantes que, de acordo com Hedges e Rocha (1993) e Arakaki (2006), esses missionários ministravam as aulas nos primeiros anos de escolaridade em línguas locais, sustentados no fato de esse procedimento acelerar a aprendizagem, como também pelas limitações destes missionários quanto ao domínio da língua portuguesa. As missões protestantes abrigavam, na sua maioria, missionários provenientes de países falantes de língua inglesa.

A estratégia adotada pelas igrejas protestantes, recorrendo à língua nativa para o ensino, possibilitava que os alunos pudessem apreender os conhecimentos de forma eficiente. Todavia, não sendo essa a preocupação dos portugueses, foi expectável o restringimento do uso das línguas nativas no âmbito do ensino, pois quanto menos escolarizados fossem os nativos, mais fácil seria a sua subalternização.

Contrariamente ao que acontecia com a abordagem das línguas nativas no ensino, estas podiam servir de língua da religião. Este fato traz à superfície a importância de que se reveste a religião na presumida civilização dos indígenas. Pregar a evangelização com recurso às línguas

locais surtia, rapidamente, os efeitos desejados, concorrendo para a acelerada domesticação dos sujeitos da terra. Logo, a proibição do ensino institucionalizado com recurso às línguas bantu e a liberação do seu uso no ensino da religião concorriam para o mesmo fim, propiciar a submissão dos povos locais.

De uma forma, diria, intencionalmente arditosa, a língua lusitana foi conquistando terreno em relação às demais línguas faladas no território, constituindo-se um idioma institucionalmente legítimo e com mais representatividade espacial a ser ensinado, embora ressaltemos de modo coercitivo, por representar a cultura da classe dominante, colonizadora ou de assimilados. Em paralelo, no entanto, sem contar com a passividade dos moçambicanos e moçambicanas *letrados*, que se encontravam desgastados com aquela realidade opressiva.

No auge da repressão colonial, entre os anos 1945 e 1961, os direitos civis adquiridos ao longo do tempo de parte considerável da população negra e mestiça foram reduzidos, em razão de aquela população estar subjugada a condições menos penosas que a de certos colonizadores. Inclusive, sucediam situações de negros assimilados que acabavam perdendo esse estatuto de direitos civis adquiridos. Ou melhor dizendo: era a população não branca que acabava perdendo seus postos de trabalho para brancos, como resultado do crescimento da população colona e da crise da segunda guerra mundial⁷⁸ (HEDGES; ROCHA, 1993; ZAMPARONI, 2012). Esta última situação intensificou a exploração do povo moçambicano e de privação de liberdade de expressar a sua cultura.

Essa dura e precária realidade mereceu a contestação dos filhos e filhas da terra. Estes não se calaram. Longe disso, mobilizaram-se no sentido de buscar reversão da opressão da máquina governativa colonial cada vez mais degradante, em que a população estava sujeita havia vários anos. Nesse entretempo, temendo represálias do então regime opressor por meio do seu braço policial, a Polícia Internacional e de Defesa do Estado – PIDE, assumindo a sua ação violenta face aos casos explícitos de manifestação por meio de greves ou motins, como também da censura aos jornais sob gestão de alguns nativos escolarizados (os irmãos Albasine – João e José). O repúdio à situação acabou ganhando corpo através da arte em múltiplas manifestações e suportes. A língua portuguesa, como demais línguas faladas no espaço territorial moçambicano,

⁷⁸ A guerra trouxe muitas despesas económicas para grande número de países e Portugal não foi a exceção. O governo facista intensificou a dominação colonial, em um posicionamento manifesto de afrontamento da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa ação reverberou nas condições de vida dos povos nativos, que viram suas liberdades condicionadas. (CAMPINA; TOMÁS, 2016).

não tiveram papéis esquivados desse processo. Em oposição a procedimentos de natureza opressora diante de um povo já subjugado, essas línguas ocuparam papel preponderante no levante empreendido a favor dos filhos e filhas da terra.

Nessas diversas manifestações artísticas, tais são os casos de literatura – poesia e prosa –, artes plásticas, artesanato, música e canto e dança, os nativos encontraram e ainda encontram uma forma de expressar a sua indignação, destacando-se, no cenário, nomes tais como Noémia de Sousa, Virgílio de Lemos e José Craveirinha na poesia, Luís Bernardo Honwana e Estácio Dias na prosa, Bertina Lopes e Malangatana Valente Ngwenya, nas artes plásticas, e Francisco Maiecuane e Alberto Langa, na música. No artesanato, o destaque vai para as esculturas makonde e, por fim, os cânticos e danças populares (MONDLANE, 1968; HEDGES; ROCHA, 1993).

Figura 2: Primeira exposição de pintura de Malangatana, Lourenço Marques, 1961.



Fonte: Acervo particular

Podemos encontrar, no livro *Lutar por Moçambique* do autor Eduardo Chivambo Mondlane (1968), a afirmação de que esses intelectuais das artes, no geral, galvanizados pela derrota dos principais partidos fascistas, após a segunda grande guerra mundial, inauguram uma

nova era de movimento político de denúncias da dominação imposta pela administração colonial portuguesa.

Esses escritores moçambicanos – em que se somam também nomes como Rui Nogar, Leite de Vasconcelos, Rangel, Virgílio de Lemos, Rui Knofli, entre outros –, de acordo com Mondlane (1968), empregando o recurso linguístico colonial, defendido pela dominação colonial portuguesa como objeto de “aculturação” dos *selvagens indígenas*, vão pinçar, em objetos estéticos, seu repúdio e inconformismo em relação ao governo opressivo. Tomando como base os textos literários escritos em língua portuguesa, buscam conscientizar os seus conterrâneos sobre as desigualdades sociais nas quais se encontravam.

Figura 3: Homens das artes moçambicanos⁷⁹, anos 60.



Fonte: Acervo particular

O uso do suposto recurso civilizatório por esse grupo de intelectuais da nossa pátria moçambicana, mostra, no nosso entender, que a ideia de domesticação dos nativos e a lealdade ao sistema colonial destes, com a aprendizagem da língua e cultura ocidental, não surtiu, completamente, o efeito desejado. Vozes de conscientização de falta de humanismo, nas relações interindividuais entre europeus e nativos, são ecoadas por estes filhos da nação. A título ilustrativo, em José Craveirinha, encontramos vários poemas, em que o sujeito poético denuncia

⁷⁹ Da esquerda para direita: Rangel, Malangatana, Leite de Vasconcelos e Rui Nogar.

as atrocidades sofridas e clama pela emancipação, tal como podemos notar no excerto do poema Reza Maria:

Reza Maria

Suam no trabalho as curvadas bestas
e não são bestas
são homens, Maria!

Corre-se a pontapés os cães na fome dos ossos
e não são cães
são seres humanos, Maria!

Feras matam velhos, mulheres e crianças
e não são feras, são homens
e os velhos, as mulheres e as crianças
são os nossos pais
nossas irmãs e nossos filhos, Maria!

[...]

Um aspecto digno de realce nessas investidas estéticas dos moçambicanos reside no fato de, para além de expressarem a sua visão do mundo, muitos, apontando as incidências da realidade flagelada pelas injustiças sociais, recorrendo à língua portuguesa, como acontecia com maior ocorrência nos escritos literários, em diversas situações as línguas locais, foram o meio com o qual os nativos se expressaram – na música e no canto –, uma demonstração clara de que estes não se distanciaram da sua cultura, de suas línguas nativas. Com essa atitude iam na direção oposta do esperado no mundo oficial, com a implementação da política de assimilacionismo direto, com adoção do estatuto de assimilado, ou indireto, por meio da escolaridade ministrada aos nativos pelas missões católicas.

Nesta fase, 1930-1964, da história de ensino ministrado para os moçambicanos, ou melhor, destinado ao grupo dos que tiveram a sorte de frequentarem uma instituição de ensino, compreendemos que a língua portuguesa foi conquistando um espaço privilegiado no campo de ensino, pela sua obrigatoriedade institucional, possibilitada pelas decisões normativas tomadas pela governação colonial, tal é o caso da política linguística que impunha este ensino nas escolas, bem como a sua distinção como língua de estabelecimento de intercâmbios comunicativos intra e extra-escolar.

O favorecimento da língua lusa em detrimento dos idiomas falados pelos nativos, proibindo o seu uso em contexto de ensino, a não ser na religião, criou condições favoráveis para

que se consolidasse a preponderância a esta atribuída no âmbito das relações que vinham sendo fundadas na sociedade colonial. Esta situação, associada à expansão da rede escolar indígena ministrada pelas missões católicas, pressionava os povos locais a aprendê-la.

Por oportuno, é favorável reportar que, mesmo com a ampliação das missões católicas, é inegável o papel exercido pelas missões protestantes na difusão institucional da língua portuguesa, não obstante as limitações impostas pela administração colonial, que as via como sendo promovidas e estabelecidas fora do espírito das tradições nacionais e religiosas portuguesas e das relações com o povo, o Governo e economia de Portugal. No caso, estavam longe de serem centros difusores do legado histórico e cultural luso (PORTUGAL, 1926, p. 1536).

Apesar dessa visão do regime colonial coligada às missões protestantes, na maioria das vezes recorrendo ao ensino formal, aquelas agremiações religiosas buscaram alfabetizar os africanos das zonas rurais, dotando-os, a par de outros conhecimentos, os relativos à leitura e escrita.

Diferente do que sucedia no período de pré-estabelecimento do ensino rudimentar, 1930, em que a disciplina de Língua Portuguesa privilegiava a leitura e escrita, na nova proposta curricular, de acordo com Banze (2019), para além do desenvolvimento daquelas duas habilidades de língua, previa-se a abordagem da linguagem oral. Portanto, ao articular os dois modos de realização da linguagem (oralidade e escrita), tratou-se de uma sugestão objetivando, pelo menos em termos discursivos, colmatar as limitações emergentes do anterior conjunto das matérias disciplinares oferecidas.

A preocupação em contemplar os dois modos do uso da linguagem, oralidade e escrita, nos aventa que surge como tentativa de garantir algum equilíbrio entre as competências e práticas socialmente relevantes, pois lecionar uma língua pressupõe não deixar de vista que a oralidade e a escrita são práticas sociais mobilizadas na vida cotidiana, em várias esferas. Isto implica almejar que o ensino de uma língua desenvolva nos aprendentes ambas as modalidades que lhes são intrínsecas.

3.3 INCREMENTO DE PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS COLONIAIS: 1964-1974

Na primeira metade do século XX, a dominação e a opressão do povo moçambicano foram notas predominantes da governação colonial, indo em sentido contrário dos movimentos internacionais, que sinalizavam ventos de mudança, no âmbito de estratégias internacionais de como lidar com as colônias, sobretudo nos finais do segundo quartel, com o fim da segunda grande guerra mundial.

Após essas hostilidades a nível planetário, observou-se uma geopolítica mundial liderada por duas potências. Em um extremo os Estados Unidos da América – capitalismo –, e, em outro, a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – socialismo totalitário –, traduzido em alocação de apoios políticos, econômicos, ideológicos e militares a seus aliados, por parte dessas duas principais nações. Adicionalmente, este cenário favoreceu o surgimento e expansão global do conceito de democracia baseado em governo das nações, associada a uma visão de unidade e interdependência entre estas, defendendo-se, conseqüentemente, um sistema internacional em que os interesses das nações estivessem integrados em uma estratégia de comunidade internacional solidária (SOUSA JR., 2013).

Mesmo com avanços políticos internacionais, sustentados em novo conceito de democracia, que passaram a orientar as relações entre governos nacionais, implicando postura mais igualitária entre os cidadãos, Portugal prevaleceu com uma política que marginalizava os nativos. A título ilustrativo, como nos assegura Sousa Jr. (2013), nas colônias portuguesas, o investimento nas infraestruturas sanitárias e de ensino, tinham como público-alvo principal as populações brancas da metrópole. Desse modo, continuava havendo hierarquização na prestação dos serviços aos cidadãos, atribuindo-se primazia para os brancos, sobretudo, os nascidos na metrópole. Evidentemente, estaríamos diante de uma pretensão de escalonamento dos cidadãos, em função de partilha de identidade (local de nascimento), existindo cidadãos de primeira categoria, de segunda e os que não se integravam nem mesmo nessa escala – os indígenas.

O acadêmico moçambicano, Lourenço de Rosário (2013), referindo-se ao quadro internacional vigente nos primórdios dos anos 60, em decorrência das mazelas da segunda grande guerra mundial, assolando as potências imperialistas, é de compreensão que

O início da década de 1960 viveu vários acontecimentos que iriam marcar definitivamente a viragem do rescaldo das conseqüências do fim da Segunda Grande Guerra. O sistema colonial implantado na África começou a sentir os primeiros abalos, pondo em alvoroço as potências europeias que tinham possessões no continente, olhando, com algum pânico, o desmoronar do império que lhes dava acesso às inúmeras riquezas

africanas. Por outro lado, e simultaneamente, a década de 1960 era também a fase da consolidação da consciência nacionalista que, de uma forma mais clara, contestava os processos de integração e assimilacionismo – que apareceram como recurso dos sistemas coloniais que procuravam apressadamente encontrar, entre os povos das colônias, quem pudesse continuar o sistema sem a presença dos próprios colonos na administração. (ROSÁRIO, 2013, p. 46).

Esta realidade descrita pelo autor e as transformações das relações entre governos nacionais, aliadas ao novo espírito democrático de interdependência entre si, viriam possibilitar a descolonização do continente africano, mas, acima de tudo, entendemos que estava na base da descolonização o embate contínuo do mundo não oficial nas forças tendentes à normalização da colonização do povo (coloniais e imperialistas). Assim sendo, nos finais dos anos 50 e, principalmente, princípios dos anos 60 do século passado, XX, vários países africanos alcançam (alcançaram) as suas independências, sobretudo, os que estavam sob a dominação inglesa, belga e francesa⁸⁰ (CASTIANO; NGOENHA, 2013; SOUSA JR., 2013).

A par dessas conquistas de emancipação colonial, temos a formação de movimentos de libertação nas colônias portuguesas, assim constituídas: – Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, 1956; Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde – PAIGC, 1956; Comitê pela Libertação de São Tomé e Príncipe - CLSTP, 1960⁸¹ e Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO, 1962; que, na sequência, viabilizaram a eclosão das guerras⁸² de libertação nacional, nos respectivos países, motivadas, também, como afirma Sousa Jr. (2013), pelo fato de o regime do Estado Novo português ter optado por manter a soberania dos territórios ultramarinos. Situação, a qual se contrastava, inteiramente, com o sucedido com as colônias anglo-francesas.

França e Inglaterra acataram os apelos das Nações unidas no sentido de conceder soberania aos territórios que estavam sob seu domínio. No entanto, de acordo com Campina e Tomás (2016), Oliveira Salazar, no poder desde a implantação da república, 1933, visando

⁸⁰ Países com regimes democráticos nas suas metrópoles, que procuraram lidar com os nacionalistas africanos, seguindo caminhos do neocolonialismo, contrariamente de postura assumida por Salazar, levando os nacionalistas das suas colônias a recorrer à luta armada. (ROSÁRIO, 2013)

⁸¹ Matos (2019) afirma que em um congresso realizado em Junho de 1972, em Malabo, na Guiné Equatorial, transformou-se em Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe - MLSTP. Paralelamente, criou-se o Bureau Político, que teve como seu secretário geral Manuel Pinto da Costa.

⁸² O início dos conflitos de libertação nas colônias portuguesas – Angola, 4 de Fevereiro de 1961; Guiné Bissau, 23 de Janeiro de 1963; e Moçambique, 25 de Setembro de 1964 –, marcam um longo período de descolonização nesses países que vão ter o seu término com a revolução democrática de 25 de Abril de 1974, na metrópole. Todavia, antes dessa insurreição, a Guiné-Bissau proclamou unilateralmente a sua independência em 24 de Setembro de 1973. (SOUSA JR., 2013).

permanecer no domínio de províncias ultramarinas, já que constituíam fonte de renda, desconsiderou as convenções internacionais. Registramos, ainda, que tais ocorrências acabaram influenciando o rumo dos acontecimentos nos territórios sob gestão portuguesa.

Castiano e Ngoenha (2013) defendem que, a par dos fatos anteriormente descritos, a abolição do estatuto indígena, em 1961, também se destaca como um dos sucedidos que se configuraram fundamentais nas manobras administrativas do Governo Colonial, visando lidar com esse leque de contrariedades na sua gerência governamental. Essa abolição nos sugere que se ambicionou transmitir uma mensagem de superação do desrespeito às diversidades africanas, como vinha orientando as práticas governativas coloniais, em relação a população autóctone.

Rememorando fatos acontecidos, essa descortesia com os africanos dificultou a sedução dos nacionalistas nativos pela ideologia colonial, conforme nos testifica Gómez (1999, p. 48), “A possibilidade de uma política colonial de cooptação de nacionalistas africanos, foi com frequência, inviável, devido, em grande parte, ao modelo de colonização portuguesa, que desprezava a cultura e a organização sócio-políticas.”.

3.3.1 A virada na esfera educacional

O panorama marcado por acontecimentos internacionais e nacionais colocara o regime colonial em uma situação incômoda, o que o impeliu desencadear algumas ações em várias esferas de atividade, com vista a acomodar o seu impacto. A esfera educacional foi uma das que teve o reflexo perceptível desse leque de ações.

A abolição formal do estatuto do indigenato – regimento que regia as relações dos nativos com o Estado colonial – implicou a alteração do estatuto jurídico do indígena, levando, pelo menos em termos formais, à reforma do ensino (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Por conseguinte, observou-se a transformação do ensino rudimentar em ensino de adaptação, por meio da portaria nº 15971, de 31 de março de 1962, sem, no entanto, verificar-se mudanças a nível organizacional (GOLIAS, 1993; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

As transformações na área de ensino, nesta fase marcada por tensões internas nas colônias, não se restringiram à reforma precedentemente referida, a de 1962. No prosseguimento, verificou-se a segunda reforma em 1964, através do decreto-lei nº 45 908 de 1964, que promulgava a reforma do ensino primário elementar a ser ministrado nas províncias

ultramarinhas, conforme afirmam Castiano e Ngoenha (2013). De acordo com os autores, esta reestruturação de ensino fundamentou-se em quatro aspectos:

- alargamento da ligação da Igreja Católica com o ramo de ensino, oficializando o ensino primário oferecido por esta e o seu envolvimento na formação de professores;
- promover a rápida cobertura escolar das províncias com a criação de escolas de habilitação de professores;
- necessidade de mudança dos conteúdos de formação, particularmente dos professores;
- necessidade de admitir as crianças mais cedo na escola – pré-primário ⁸³–, objetivando estabelecer nelas o uso da modalidade oral da língua e acelerar o desenvolvimento psíquico.

Com as reformas realizadas, estreitam-se mais os laços entre a agremiação religiosa e o Estado, transposto nesse reforço do papel civilizador e nacionalizador exercido pelas missões católicas. A ação formativa por estas realizadas vinha cooperando, em grande medida, para a consecução dos objetivos coloniais. Conforme temos vindo a pontuar, através das missões foi possível ampliar-se o número de sujeitos com acesso ao ensino, com todas as fragilidades intrínsecas a este: a fraca formação de professores, pouco investimento alocado e a exiguidade de recursos materiais⁸⁴ para a sua implementação.

Associado àquelas debilidades de ensino, conforme reporta Golias (1993), estava seu carácter religioso, paternalista⁸⁵ e, sobretudo, discriminatório, sendo que mesmo com tantas modificações empreendidas no sistema de ensino “nenhuma delas mudou substancialmente a sua natureza discriminatória.” (GASPERINI, 1989, p. 18).

Por essa razão, amplificar a responsabilidade da Igreja Católica, na área de ensino e formação de professores, era convenientemente vista no seio do governo colonial, assumindo que

⁸³ Esta designação vem a substituir a anterior - ensino de adaptação -, que já não reunia consenso o seu uso no cenário em que se vivia na altura.

⁸⁴ No estudo realizado por Banze (2019), os seus entrevistados relatam que aprenderam a escrever nas escolas das missões, sendo que a primeira classe ou série foi feita escrevendo no chão.

⁸⁵ Em todos os níveis das relações instauradas entre os sujeitos era evidente a superioridade atribuída ao Homem branco. Em relação ao assunto, na esfera educacional, Golias (1993) afirma que esse complexo de superioridade do branco em relação ao preto era escancarado em alguns manuais de leitura usados nas escolas reservadas aos nativos, ressaltando a hierarquização de raças.

a agremiação religiosa já reunia experiência na ministração do ensino para os africanos, fato que iria auxiliar nas pretensões de incrementar a expansão da rede de ensino para os filhos da terra, tendo em vista a transmissão de uma imagem fictícia à comunidade internacional e aos próprios nativos, em relação à sua preocupação com a sua formação. Ressalta Gasperini (1989), ao efetuar o seguinte apontamento:

A própria abolição legislativa da distinção entre escola para brancos e escola para pretos de 1964, contemporânea a uma série de outras iniciativas destinadas a melhorar a imagem da colonização portuguesa, quer no interior quer no exterior do país, para contrabalançar a influência ideológica dos movimentos de libertação nacional incipientes e as críticas expressas pelas Nações Unidas, era apenas uma *mudança de fachada*. (p. 18, grifo nosso).

Na linha do exposto por Gasperini (1989), chama atenção a *coincidência* da data da abolição do ensino discriminatório por meio da cor da pele – 1964 –, justamente no ano de início da luta armada de libertação de Moçambique, associado aos novos rumos das relações entre países, pautado no novo conceito de democracia, conforme nos referimos anteriormente. Podemos depreender que, de fato, a aprovação dessa legislativa tinha como fim último reverter o cenário não abonatório em que Portugal se encontrava no concerto das nações e entre as populações locais.

O conjunto de ações levadas a cabo por Portugal, nas então províncias ultramarinas, no contexto em versado, portanto, se insere em uma necessidade urgente, por parte desta potência imperialista da altura, de ludibriar as apreciações nefastas da comunidade internacional, bem como abalar os ideais nacionalistas de libertação do país em retomada da sua anterior formação social, que favoreceram a fundação da FRELIMO, em 1962. Neste mesmo ano, em uma manifestação clara de acomodar as contrariedades emergentes no território colonial, realiza-se, de acordo com o Boletim Geral do Ultramar – BGU – de 1962, na cidade da Beira, em meados de Janeiro, o Primeiro Encontro Provincial de Religiosos para o Ensino em Moçambique, por iniciativa das dioceses da cidade anfitriã e a de Quelimane, apoiada pelas demais dioceses moçambicanas.

No referido encontro, o BGU (p. 163) destaca que foram abordados conteúdos tais como: revisão dos métodos pedagógicos; atualização de sistemas de ensino; aproveitamento dos dados atuais à época; Psicologia; utilização dos progressos da técnica; modos de colaboração entre mestres e alunos; meios de formação cristã; orientação do esforço educativo em ordem ao meio; balanço de aproveitamento escolar educativo. Aparentemente, apenas pela leitura dos termos e

das afirmativas narradas em documento, poderíamos pressupor que tais iniciativas poderiam derivar atos profícuos ao nativo. Todavia, na nossa visão, a realização daquela reunião visou dar tão somente retoque à oferta educativa, então vigente, em iniciativa com finalidade última de dar coro às iniciativas portuguesas circunscritas à mudança de sua imagem dissimulada perante o contexto internacional e local que caminhava em rumo oposto ao que era a real prática de Portugal como país colonizador de nações africanas.

Apesar da tônica firmada pelos proponentes da reforma do ensino, centrada na criação de uma realidade astuciosa, observa-se, embora de modo sutil, um movimento oposto ao habitual no que tange a sua fundamentação a nível político, ou seja, contrariamente ao que vinha caracterizando o processo de ensino, houve alguma preocupação incidindo no âmbito legislativo, visando fomentar o ensino em vários níveis do sistema ora montado, que vinha se mantendo aquém das reais necessidades do povo moçambicano.

Outro aspecto que se destaca no texto do BGU/1962, no cenário das incidências das ações realizadas pelo governo da colônia, é a expansão da abrangência de ensino, evidenciado pelos números de indivíduos nativos frequentando o ensino, como pode ser constatado na tabela que se segue:

Quadro 4: Evolução de população indígena escolarizada

Ano	Efetivo escolar	Percentagem de incremento
1961	368.927	----
1962	370.212	0,3
1966/7	444.983	20,1

Fonte: Adaptado de Golias (1993) e Gasperini (1989).

No quadro das realizações da administração colonial, marca este período histórico, a instituição do ensino superior em Moçambique. Foi no contexto dos imperativos exteriores e nacionais anteriormente destacados, que se instaura o ensino universitário na então colônia portuguesa, denominados *Estudos Gerais Universitários*, por meio do decreto nº 44.530, a 21 de agosto de 1962 (ROSÁRIO, 2013; GASPERINI, 1989). Transcorridos quatro anos, viriam a ser transformados em Universidade de Lourenço Marques através de decreto-lei nº 43799 de 1968, como avança Gonçalves (2018).

3.3.2 Ensino superior – passos e espaços da formação de quadros

Quando da sua implantação como estudos gerais universitários, os cursos ministrados estavam estruturados de modo que a primeira parte do curso – a geral –, tivesse lugar no território colonial e outra – a especializada –, decorresse na metrópole portuguesa. Esta situação impossibilitava conceder diplomas aos graduados, fato revertido com a sua modificação em universidade (GASPERINI, 1989), garantindo, desse modo, a sua autonomia na realização das atividades circunscritas a uma instituição de ensino superior.

O estabelecimento de um ensino público em nível superior nas colônias – Angola e Moçambique –, ano seguinte do início da guerra de libertação no país irmão, a Angola (1961) e, justamente no ano da fundação da FRELIMO (1962), expressava a finalidade de viabilizar a formação de quadros que respondessem aos anseios coloniais e colocar em causa as iniciativas nacionalistas naqueles dois países. Nessa percepção, concordamos com o posicionamento de Rosário (2013, p. 46), segundo o qual “não se pode considerar pura coincidência o início da luta armada de libertação das colônias portuguesas e o fato de o regime colonial ter estabelecido, em Luanda (outro país africano) e em Lourenço Marques (cidade de Moçambique), as primeiras escolas de educação superior, conhecidas por ‘Estudos Gerais’.”. De acordo com o autor, com o franco crescimento do ensino secundário – sobretudo, reservado aos brancos e alguns assimilados –, era expectável que a finalidade de sua criação fosse a formação de uma elite negra que prosseguiria com a administração do sistema colonial no território africano. No entanto, tal propósito não sucedeu, pois a elite negra estava nas matas lutando contra o regime ou no exílio imposto pelo regime colonial, realidade ressaltada por Gasperini (1989), referindo-se ao universo de estudantes que frequentava o estabelecimento de ensino superior instituído em Moçambique. Complementa a autora, quanto à realidade vivenciada na cidade de Lourenço Marques:

A universidade de Lourenço Marques era frequentada quase exclusivamente por brancos. Dos 748 estudantes inscritos em 1967⁸⁶, só 8 eram pretos. Este 1% era apresentado em manifestações públicas no país e no estrangeiro como prova da política de integração do governo português. Era, na realidade, uma operação subtil voltada ao reforço da política de discriminação racial. (p. 74).

Fica evidente, nas palavras de Gasperini (1989), o carácter discriminatório e elitista que prevalecia na instituição ora criada. Apenas uma minoria negra tinha acesso a esse nível de escolaridade, trazendo à superfície o cepticismo que sempre esteve presente no seio dos

⁸⁶ Decorridos cinco anos após a sua implementação.

movimentos nacionalistas do povo africano colonizado, quanto às reais intenções do governo colonial alusivas ao ensino dos indígenas. A formação desse grupo social, ao olho do colonizador, resumia-se, simplesmente, à adequação da força de trabalho de baixo custo – como vimos insistentemente reforçando ao longo desse trabalho –, logrando que não desenvolva o senso crítico e reflexivo, de modo a permanecer subserviente ao opressor.

A oferta educacional facultada aos nativos, não passava de falsa generosidade, conforme diria Freire ([1968] 1987). O opressor, como nos garante Freire, tencionando manter a sua condição de opressão não oferece uma educação que proporcione tomada de consciência do oprimido, pois isso abre caminho para expressão das insatisfações sociais, das desigualdades a que é submetido. A conscientização ameaça o *status quo*, questiona a normalização da tirania. Portanto, convém ao colonizador que o dominado continue passivo diante do dominador. Não perceba a realidade da condição em que se encontra e, se por ventura, tiver que a perceber que seja equivocadamente, de modo distorcido.

No cômputo geral, podemos afirmar que o ensino assegurado à população nativa, na década de 1960 e princípio da década seguinte, teve um ligeiro incremento, particularmente no ensino primário, com mais sujeitos negros adentrando nos espaços escolares, não obstante o propósito principal que vinha sustentando o propósito formativo do indígena. Irrefutavelmente, estávamos, em parte, diante de uma realidade incomum no âmbito das proposições educacionais para os nativos.

Castiano e Ngoenha (2013), entretanto, são de opinião que esse aumento – que foi fugaz – não espelhou o real desejo de aperfeiçoar a situação lastimável em que se encontrava o ensino direcionado aos indígenas, sendo que se continuou a alocar pouco investimento monetário para a finalidade educacional. Os autores trazem evidências do financiamento da educação em relação ao Produto Interno Bruto de Moçambique, no período em referimento, comparando com países africanos e europeus como Angola, Tanzânia, Portugal e França, ficando claro que o investimento destinado à educação era abaixo de 1%. Os autores vão mais além, afirmando que na virada da década de 60, o fomento da educação estagnou-se até a proclamação da independência, em junho de 1975⁸⁷. Na sequência, podemos pontuar que as ocorrências

⁸⁷ Este acontecimento marcante na vida dos moçambicanos teve lugar após nove meses de governo de transição instaurada em Lusaka – capital da Zâmbia, um dos países fronteiriços do país –, em 7 de Setembro de 1974, com a celebração dos Acordos de Lusaka entre o Estado Português e a FRELIMO. Teve como signatário em representação

desencadeadas à luz das pressões internas e externas viabilizaram um ligeiro crescimento numérico da população negra com acesso à educação, principalmente nos ensinos primário e técnico. Além disso, a inauguração do ensino do nível superior, malgrado o seu pendor segregacionista e exclusivista, sinaliza um marco importante e indelével na história da educação superior em Moçambique.

3.3.3 Movimento dialógico entre a língua portuguesa e as línguas nativas

As reformas de ensino de 1962 e 1964, que nos referimos previamente na seção 3.3.1., concernente ao ensino da língua portuguesa, destacaram um suposto desassossego com o processo de ensino e aprendizagem de alunos nativos, concretizado com a mobilização de línguas locais como auxiliares de ensino da língua portuguesa, no ensino pré-primário⁸⁸ (com intento de adaptação ao português), projetado para acolher as crianças mais cedo, nas instituições escolares, de tal sorte que pudessem, desde cedo, aprimorar o uso da modalidade oral da língua portuguesa.

Tratou-se de ações que se sustentaram no propósito de elevar o nível das crianças indígenas no trato da língua portuguesa, de modo que estivessem à altura de frequentar o ensino primário oficial, como advogam Castiano e Ngoenha (2013), quando analisam a justificativa em que se embasa a reforma de ensino de 1962. Eles afirmam: “notamos que a noção ‘adaptação’ é aplicada às crianças negras nativas para se colocarem à altura das crianças assimiladas que falassem o português, precisando aquelas cerca de três anos para estarem em condições oficiais de ingressarem no ensino primário comum (ou normal)” (CASTIANO e NGOENHA (2013, p. 38).

É fato que as crianças moçambicanas partiam em desvantagem no processo de ensino e aprendizagem, pois efetivava-se em uma língua que lhes era totalmente desconhecida⁸⁹. No entanto, na nossa visão, o pressuposto da necessidade de três anos para o referido nivelamento do domínio linguístico, deixa evidente qual era o principal propósito do colonizador: incrementar o ensino da língua portuguesa entre os nativos de modo a facilitar a sua cooptação ideológica.

do Estado Português o ministro sem pasta Ernesto Augusto Melo Antunes e, em representação da Frente, Samora Moisés Machel (ACORDOS DE LUSAKA, 1974).

⁸⁸ Termo que veio substituir a designação anteriormente usada – ensino rudimentar, mais tarde ensino adaptação – para o ensino dirigido aos indígenas antes de entrarem no ensino primário oficial.

⁸⁹ Fato que ainda se observa em vários locais do país.

Nesse sentido, é verdade que se pode compreender que a preocupação com a aprendizagem prévia da língua portuguesa jamais teve como finalidade viabilizar a mediação de conhecimentos, que possibilitassem a ampliação da cosmovisão da população africana, senão dotá-la, linguisticamente, para favorecer seu alheamento da realidade em que estava inserida.

Entretanto, não é menos verdade que embora a pretensão colonial tenha sido a de favorecer a sua alienação dos filhos da terra desde a tenra idade, o encontro com a palavra outra pode ter viabilizado a ressignificação ou ampliamiento de nossa cultura. Enquanto nativos bantu, nos apossamos da cultura outra, a estrangeira, agregamo-la à nossa. A duras penas, mas nossa cultura somou. Não causa espanto que movimentos sociais de emancipação do povo tenham mobilizado a língua camoniana para se posicionar contra a tendência autoritária, prepotente do mundo oficial.

O encontro dialógico com a cultura estrangeira possibilitou o vivenciamento de lugar de fora de nossa cultura, fato que não é possível no seio dela. O outro, da outra cultura, em virtude seu lugar exotópico, consegue nos colocar coisas até não pensadas entre nós, imersos na nossa cultura, fazer enxergar horizontes jamais vistos. Aliás, Bakhtin ([1970] 2017) já nos ensina que o distanciamento é a alavanca mais potente de interpretação e atribuição de sentidos. Por meio desta, a cultura do outro se revela na plenitude e profundidade. Todavia, as relações fundadas não podem ser permeadas de negação de singularidade de outro em nome de identidades linguísticas ou culturais.

Retomando, a reforma de 1964 traz de forma explícita a inquietação com a desenvoltura da oralidade no seio dos sujeitos moçambicanos, propondo a inserção escolar das crianças nativas ainda mais novas, de modo a “estabelecer nelas o uso da modalidade oral da língua”, fato que contrasta com o apregoado nas épocas precedentes, com preocupação manifesta na escrita, leitura e cálculo em língua portuguesa.

Sob a máscara de acolhimento dos alunos cedo, nas escolas, com vista a desenvolver o uso oral da língua e privilegiar rápido desenvolvimento psicológico dos escolares, buscavam possibilitar a aprendizagem da modalidade da língua camoniana que favorecesse a formação de mão-de-obra – como era vista a população moçambicana pelo colonizador – e, conseqüentemente, as interações discursivas em relações laborais. Essa estratégia surge, no nosso entendimento, como mecanismo colonial de contornar a realidade linguística do país, com diversas línguas de origem bantu.

Comumente, essas línguas nativas eram banidas do processo de ensino. Mas, nesta reforma curricular (1964), verifica-se, conforme nos asseguram Castiano e Ngoenha (2013), “a política de *instrumentalização* das línguas naturais de Moçambique para melhor aquisição do português como língua de instrução.” (p. 38, grifo dos autores), reconhecendo, evidentemente, a importância desempenhada pelas línguas maternas na aprendizagem de uma segunda língua ou estrangeira.

A proposição colonial de uso das línguas locais para acelerar a aprendizagem de língua camoniana não constituía novidade, em âmbito de ensino orientado para o povo nativo de Moçambique. Conforme referimos em outra seção (seção 3.2.2), vinha sendo empregue pelos missionários protestantes, com a qual os nativos se identificavam, ao ter as suas especificidades linguísticas e culturais acolhidas. Todavia, o governo colonial sempre as boicotou ou impossibilitou o seu emprego, vedando a mobilização das línguas nativas em relações de ensino e aprendizagem formais.

A ambição ora manifesta pela administração colonial, *a priori*, era benéfica, procurando respeitar as singularidades dos sujeitos envolvidos, pecando por contemplar “como línguas veiculadas em Moçambique somente o xi-Ronga, o xi-Sena e o xi-Macua” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 40), o que, dado ponto, pode sobressair uma perspectiva que encara o nosso povo como uma massa homogênea.

É intrigante a eleição de apenas três línguas de um universo multilinguístico, característico da Pérola do Índico – como carinhosamente é tratado este país da região Austral de África, o nosso país –, que vários estudos indicam números iguais ou acima de 20 línguas bantu faladas em Moçambique. Exemplificando, Guthrie 1967-71, 28 línguas; NELIMO⁹⁰, 1989 – 20 línguas, INE⁹¹, 2010 – 21 línguas e SLB-UEM⁹², 2014 – 20 línguas.

Atendo-nos às regiões onde essas línguas são maioritariamente faladas, emerge uma distribuição de uma língua por região do país, ou seja, tínhamos o Xirhonga – sul, o Cicena – Centro e o Emakhuwa – Norte. As últimas duas línguas eram as mais faladas nas respectivas regiões. E essa realidade, contudo, não se verifica quanto ao Xirhonga, sendo uma das línguas minoritárias do sul país.

⁹⁰ Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas. Esta instituição realizou um outro estudo 10 anos depois e mapeou o dobro das línguas referidas neste ano

⁹¹ Instituto Nacional de Estatística

⁹² Secção de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane.

O fato de eleição de somente três idiomas bantu, todavia, não impediu que se recorresse às outras línguas locais, realidade constatada pela acadêmica moçambicana, Irene Banze (2019), em seu estudo sobre o ensino colonial em Moçambique, incidindo nas missões religiosas no sul do país como instituições de habilitação para africanos (1911-1975). Nesse estudo, a autora pôde comprovar que os seus informantes teriam aprendido a língua portuguesa com recurso às suas línguas maternas, tal é o caso de Xichangana e Cicopi⁹³, línguas que não tinham sido previstas na reforma do ensino de 1962.

A prática do ensino, portanto, mostrava dissonância em relação à prescrição normativa. Havia, nesse contexto específico, o impacto de forças centrífugas, tendendo à subversão do defendido pelas autoridades coloniais – manifesto pelo recurso a línguas dos sujeitos – para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante as forças centrípetas tendessem a homogeneizar os sujeitos na esfera educacional, a concretude de práticas educativas eram marcadas pela concomitância linguística.

Com a exceção do Xirhonga, Cicena e Emakhuwa adotadas, explicitamente, para apoiarem a escolaridade inicial dos aprendentes nativos do português, as demais línguas nativas permaneceram no anonimato forçado, colocando em causa, de algum modo, a ampliação dos saberes e ressignificação do mundo nessas línguas, se tivermos em consideração o sustentado por Bakhtin ([1970/1971] 2017) em que homem se constitui na e pela linguagem. De acordo com o autor, para além das nossas palavras, vivemos em um mundo de palavras do outro, sendo toda a nossa vida orientada para esse mundo, reagindo a palavras, assimilando-as, afirmando-as, criando-as, consolidando-se, desta feita, assimilação/criação de cultura humana. Portanto, assumimos que o uso das línguas locais, no ensino, configurava-se relevante para os sujeitos falantes dessas línguas, possibilitando a sua constituição permanente, decorrente da sua inconclusibilidade como humano que é.

Embora se tenha acolhido algumas línguas nativas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na prática, esse idioma consolida ainda mais o seu estatuto privilegiado, sendo a disciplina obrigatória na grade curricular de todas classes dos subsistemas de ensino existentes, assim como idioma de instrução, com desejo manifesto de se priorizar a aprendizagem da modalidade oral já na tenra idade. Simultaneamente, permaneceu como língua

⁹³ Duas das cinco línguas faladas no recorte espacial onde foi realizado o estudo. Fazem parte das línguas bantu estabelecidas e mais faladas no sul de Moçambique, para além das referidas, o xirhonga, o xitswa e o gitonga.

do funcionalismo administrativo colonial, dado que, como destaca Firmino (s/d), a política colonial e a ideologia correspondente possibilitaram o surgimento do português como uma língua de prestígio associada às atividades institucionais e à mobilidade social. Esses mecanismos potencializaram a preponderância do idioma no seio social, com o passar do tempo, em detrimento das línguas locais.

Na sequência do exposto, interessa-nos trazer as palavras do professor e sociólogo ganês Kwesi Kwaa Prah, radicado na África do Sul, segundo as quais “o processo de produção e reprodução de conhecimento reside na linguagem e é esta que nos ajuda tanto na definição como na mudança da realidade. A centralidade da linguagem relaciona-se também directamente com o desenvolvimento. Todo o desenvolvimento é registrado e encriptado na linguagem.” (PRAH, 2012, p. 267). Fica evidente a relevância assumida pela linguagem na vida dos sujeitos, seja em que organização social for. Na e pela linguagem constituímos as nossas subjetividades e a nossa cosmovisão, como sujeitos relacionais que somos.

A adoção de algumas línguas locais, no processo de ensino formal, significou uma retroposição, embora parcial, face à política linguística até então em vigor. Desse modo, revelou-se que era possível a concomitância entre patrimônio linguístico local e língua lusa, em benefício da formação dos sujeitos; também, se desvelou o reconhecimento do que estas representam para os nativos, assim como a sua importância na construção do conhecimento visado, fato possivelmente potencializado com a deliberação, então, tomada.

3.4 EMERGÊNCIA DO ENSINO IGUALITÁRIO – VIVÊNCIAS DA LUTA ANTICOLONIAL (1964-1974)

Enquanto a administração colonial preocupava-se em responder às pressões internacionais e às existentes no interior dos territórios sob sua jurisdição, promovendo o fomento aparente do ensino em prol dos nativos, em vários subsistemas educacionais, a Frente de libertação (FRELIMO) avançava com a criação das condições para o início da luta armada, no país vizinho – Tanzânia. Na sequência desse fato, registrou-se o arranque do conflito armado, visando a independência do país da dominação colonial portuguesa.

O movimento de preparação e o desencadeamento da luta pela emancipação do povo moçambicano andaram de mãos dadas com a educação, se tivermos em consideração o

defendido por Mondlane (1968), sustentando que o programa militar e o programa educacional foram definidos como fundamentais para luta de libertação, à época, iniciada.

No seio do partido Frelimo, portanto, a educação foi encarada como primordial para o sucesso da insurreição armada e alcance do desenvolvimento. De acordo com Mondlane (1968), já no primeiro congresso, definira-se como uma das resoluções a ser cumpridas pelo comitê Central da Frelimo: promover e acelerar a formação de quadros e promover imediatamente a alfabetização do povo moçambicano, criando escolas onde quer que seja possível, contando para a materialização desse fim, com auxílio de países que se identificavam com a causa moçambicana. Referindo-se às nações que ajudaram o país nessa empreitada, Gasparini (1989, p. 27) afirma que “tal como no campo militar, no campo da educação a FRELIMO contava com o apoio dos países amigos na formação dos seus quadros, nomeadamente da Argélia, China e Tanzânia, através de bolsas de estudo em vários países da Europa ocidental e países socialistas.” Acrescente-se, nesse universo de países, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013), a Suécia, Estados Unidos, Checoslováquia e República Democrática Alemã.

É fato que a educação era fundamental para o desenvolvimento integral de sujeitos que, durante anos, estavam sob opressão colonial. A educação oferecida era nada menos que alienante e deficiente para os nativos, não respondendo às reais necessidades populacionais. No âmbito da preparação para a luta armada, esse aspecto ficou bem evidente. Nas palavras de Mondlane (1968):

As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e a ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. (p 137).

Indubitavelmente, o processo de ensino e aprendizagem direcionado aos poucos moçambicanos que conseguiam ter acesso, considerando as múltiplas barreiras impostas, não tinham como finalidade o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitassem aos sujeitos serem reflexivos e criativos, muito menos alcançarem qualificações formais significativas como, por exemplo, formação em nível superior. A formação de elevado nível técnico e intelectual não configurava uma finalidade a ser materializada por aquelas proposições educacionais. A

docilidade e servilismo, esses sim, integravam o propósito último da formação prevista para os moçambicanos.

Visando ultrapassar a letargia marcada por altos níveis de analfabetismo em que a população se encontrava, rumo ao desencadeamento da guerra de libertação, foram realizadas algumas ações: criação do Instituto de Moçambique, em Dar es Salaam (Tanzânia), em 1963, uma escola de ensino secundário⁹⁴ para absorver as crianças moçambicanas que saíam de Moçambique com o ensino primeiro concluído (MONDLANE, 1968). A par da finalidade descrita, o instituto tinha como objetivo “cobrir a diferença que existia entre a formação dos jovens moçambicanos e o nível exigido pelos liceus tanzanianos e pelos cursos médios e superiores de outros países.” (GASPERINI, 1989, p. 27).

Seguiram-se outras experiências educacionais, no território tanzaniano, que levaram à criação da Escola Secundária de Bagamoyo⁹⁵, em novembro de 1970⁹⁶, e despontaram escolas do nível primário em Bagamoyo, Rutumba e Tunduru, algumas com o nível pré-escolar, tal como se sucedeu na última comunidade (GASPERINI, 1989; CASTIANO; NGOENHA, 2013). Isso sinalizava uma preocupação com a formação de todos os segmentos populacionais e mostrando, desse modo, uma diferença com o ensino orientado aos africanos no território sob alçada colonial.

No cenário da luta armada, começa-se a criar bases para um ensino que se distanciasse da ideologia colonial: moralizador, civilizador e nacionalizador, respaldado na alienação, discriminação e silenciamento das culturas locais. O ensino ganhava uma nova *roupagem*, passando a representar, ainda que de forma embrionária, os interesses dos povos naturais da terra e que com estes se identificavam, mesmo diante de muitas dificuldades de ordem econômica, recursos humanos, materiais e linguística.

Visando transpor ou minimizar as limitações na oferta educacional condicionada, mobilizou-se bolsas para a formação no exterior, e incluiu-se a alfabetização básica e política,

⁹⁴ Criado com o apoio da instituição estadunidense *Fundação Ford* (CASTIANO; NGOENHA, 2013), que tem como uma das suas premissas a redução do racismo.

⁹⁵ Um ano após a independência é transferida para Ribaué. No decurso da luta armada, esta servia de exemplo para ademais escolas e serviria de escola modelo para o vindouro sistema de ensino de Moçambique, sendo incentivadora, controladora e coordenadora do alargamento de outras escolas. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

⁹⁶ De acordo com Mazula (1995), quando da sua fundação o estabelecimento escolar contava com um universo de 52 alunos, tendo esse universo de estudantes passado para 133, volvidos alguns anos, 1972/1973. O autor acrescenta que nesse ano as idades dos alunos situavam-se no intervalo entre 10 e 20 anos e ressalta que somente 11 eram raparigas.

nos cursos de formação militar, de modo que os guerrilheiros pudessem replicar esse conhecimento para a população (MONDLANE, 1968).

Ademais, havia necessidade de incrementar, cada vez mais, o ensino no seio do povo, isto é, *in loco*. Nesse alinhamento, todos os sujeitos com alguma formação deteriam consigo responsabilidade de colocar o seu conhecimento a serviço do bem comum – ensinar os que ainda não tinham tido a sorte de se alfabetizar. Este fato, segundo Gasparini (1989), endossado por Golias (1993), Castiano e Ngoenha (2013), fez com que se tivesse professores sem a devida formação para o exercício da profissão docente, existindo até casos de instrutores com apenas uma classe acima de seus alunos. No entanto, mesmo com esses obstáculos, a mediação do conhecimento tinha que acontecer.

A preocupação em educar a população e melhorar a sua condição de vida acompanhou as ações da FRELIMO durante o período da guerra colonial. Mondlane (1968) deixa evidente que, por meio do exército, implementaram-se ações que suplantassem o mero combate da administração repressiva imperialista e colonialista, buscando formar futuros cidadãos que repetassem as diferenças e a diversidade étnica do povo moçambicano.

No leque dessas atuações, nas zonas controladas pela Frente, nas províncias de Cabo Delgado e Niassa, no norte do país, um ano após o início da luta armada, 1965, destaca-se a criação de escolas com inclinação para encargos educacionais e sociais, viradas para o ensino e acolhimento de crianças com problemas sociais (CASTIANO; NGOENHA, 2013), uma vez que a filosofia da FRELIMO assentava no lema “a escola era a base para o povo tomar o poder” e todos, de princípio, deveriam ter a oportunidade de estudar e sem discriminação. Para tanto, de acordo com Gasparini (1989), logo após a libertação de uma região, a preocupação da Frente era criar novas escolas primárias e organizar a alfabetização e educação de adultos, ministrada, principalmente, “aos guerrilheiros, que por sua vez, ensinavam as populações.” (MAZULA, 1995, p. 113).

Os egressos das escolas primárias eram absorvidos pela Escola Secundária de Bagamoyo, criada no território tanzaniano e transferida para Ribáue, no território moçambicano um ano logo após a independência, ano de 1976. Esta instituição escolar assumiu o papel de escola modelo para as outras escolas, no decurso da luta armada, assim como para o sistema de ensino vindouro em Moçambique, devendo garantir a expansão de outras escolas, incentivando, controlando e coordenando essas ações (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Conjuntamente à constituição de escolas primárias, assistiu-se ao surgimento de centros-piloto. Nesses estabelecimentos, a formação dos alunos, de acordo Castiano e Ngoenha, estava virada para os conteúdos de índole generalista com imensa carga política. Já, Gasperini (1989, p. 26) assegura-nos que, naquelas escolas, “para além do estudo, os alunos dedicavam várias horas do dia à produção agrícola e artesanal, à construção de abrigos antiaéreos, à alfabetização de adultos.”.

Chamam atenção dois aspectos inerentes às características das instituições de ensino concebidas no contexto da luta anticolonial, tal é o caso de alfabetização de adultos e a relação ensino/trabalho. A inclusão da alfabetização de adultos nas ,proposições de ensino, demonstra uma preocupação com a formação da população, independente da idade, uma iniciativa clara de possibilitar o acesso ao ensino aos sujeitos excluídos do sistema de ensino colonial. Na fase da guerra, no nosso entendimento, instruir os adultos concorria para a consecução do objetivo de suplantar a mentalidade alheada, bem como possibilitava a esse público a compreensão da necessidade da luta armada.

No que diz respeito ao segundo aspecto, este despertou-nos atenção pelo fato de, no ensino reservado ao nativo sob responsabilidade colonial ter, sempre, estado associado ao trabalho, com intuito de combater a presumida ociosidade que *enfermava* os africanos, mas que, na verdade, era expropriador da liberdade dos africanos. Entretanto, na situação vertente, o trabalho foi encarado como primordial na libertação do homem, inspirado nas bases do materialismo dialético, conforme nos assegura Gasparini (1989, p. 26), ao afirmar que “a principal indicação de método que a Frente colhia do materialismo dialético era a de deduzir a exigência de ligar estudo e trabalho a partir das mesmas contradições da produção social da sua época.”

Nas zonas libertadas, portanto, o crescimento dos estabelecimentos de ensino era em quantidade e qualidade. Esse crescimento resulta do imperativo de se consolidar nova maneira de pensar, sentir e agir, que eram imprescindíveis na reorganização da produção e do consumo, melhorando as condições de existência (GASPERINI, 1989). A autora acrescenta que, nessas zonas, a educação vai ter níveis diferentes dos vigentes nas áreas ainda sob jugo colonial, bem como trazer resultados respondentes às necessidades reais em que se encontrava a população, advogando que a difusão dos conhecimentos científicos permitiu a introdução de novos métodos de trabalho, que favoreceram a produção e respostas às necessidades cada vez mais crescentes

impostas pelo conflito militar. Dentre as necessidades, destacam-se algumas que impuseram dotar o exército popular de instrumentos como a leitura, a escrita e o cálculo, importantes para o manejo do material bélico e implementação de estratégias mais complexas.

A escrita, a leitura e o cálculo, como acontecia no âmbito da educação colonial, instituíram-se como finalidades educativas, garantidas pelas ofertas disciplinares de Português e Aritmética – ensino primário –, e Português e Matemática, no secundário. Nesta fase da trajetória histórica do povo moçambicano, todavia, estes conhecimentos tinham como fim responder aos imperativos da população, emergentes do estágio de vida em que se encontravam, diferentemente do que se sucedia nas áreas subalternizadas, onde assumiam objetivo de fortificar a máquina opressiva do povo, pois esses conhecimentos estavam circunscritos a habilitar os sujeitos a serem úteis ao sistema vigente, favorecendo a produção de recursos materiais e financeiros para o regime colonial.

A realidade emergente com a emancipação do povo, sem sombra de dúvida, constituiu um imperativo para se pensar na educação, levando com que se pensasse em um leque de conteúdos disciplinares que marcassem uma virada do que vinha sendo praticado pelo governo colonial. Assim, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013) referindo-se ao dados da Faculdade de Educação de 1983, avança ao declarar que,

As disciplinas oferecidas nas escolas primárias são Português, Aritmética, Geografia, História, Trabalhos Manuais, Educação Política, Educação Artística e Educação Física, enquanto nas escolas Secundárias, particularmente em Bagamoyo, são Português, Inglês, Educação Política, Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, Trabalhos Manuais, Desenho e Educação Física. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 49).

Do leque do corpo de disciplinas que passam a ser oferecidas, verifica-se, em relação às disciplinas que sustentavam o ensino indígena, a permanência de disciplinas como Português, Aritmética, Geografia e História. Evidentemente, os conhecimentos legitimados como ensináveis nessas disciplinas, principalmente nas últimas duas, eram diferentes da realidade anterior, considerando que não se primaria pelo ensino de conteúdos dizendo respeito a Portugal, como foi prática durante mais de meio século. Igualmente, pode-se notar a eliminação de disciplinas de cunho religioso, já sinalizando a laicidade da nação que se pretendia construir.

Acompanhando a supressão de disciplinas, implementou-se novas, ampliando o número de oferta disciplinar, com o desejo de alargar as finalidades do ensino, não se restringindo ao

elementar, como era prática recorrente no ensino ofertado aos moçambicanos pelo colonizador, havendo, desse modo, a necessidade de revisar os conteúdos de ensino.

O Primeiro Seminário Nacional de Educação havido ocorrido dois anos antes da proclamação da independência – 1973 –, entre os dias 25 de janeiro e 2 de março, exerceu um papel fundamental na reformulação dos conteúdos programáticos do ensino, estabelecendo-se as diretrizes que iriam *sulear* as disciplinas específicas (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Um exame das proposições realizadas, no âmbito do período da luta armada, ressalta a inauguração do fomento de um ensino igualitário, embasado no ensino para todos, independente da idade, gênero, filiação religiosa, cor de pele, visando dotar o povo de rudimentos científicos, que favorecessem responder às necessidades impostas pelo contexto político e social, embora alguns membros da FRELIMO pensassem em formação circunscrita a um grupo, como assevera Gasparini (1989):

[...] sabe-se que nas zonas libertadas estavam também presentes duas tendências. Uma propunha escolhas educativas que respondessem às exigências de uma pequena elite urbana. Outra queria interpretar as exigências de toda a população através de uma intervenção formativa inédita. Os que pertenciam ao segundo grupo achavam que os problemas não deviam ser negados mas enfrentados imediatamente, antes que a sua pressão pudesse destruir as conquistas do movimento. (p. 29).

As clivagens são intrínsecas a um campo onde estão inseridos sujeitos heterogêneos. Sendo assim, é imprescindível saber lidar com as diferenças. No seio da Frente de Libertação, também se verificaram divergências ideológicas no que toca à educação, tendo reinado a ideia de uma formação destinada a todos os intervenientes sociais, citadinos ou rurais, não obstante o fato de, em algumas circunstâncias, essa proposição merecer certo questionamento, se olharmos a realidade do que se sucedeu na prática.

3.4.1 Notas sobre a língua portuguesa

A preocupação para a efetivação das pretensões de emancipar o povo da submissão secular colonial foi marcada, profundamente, pela realidade plurilinguística de Moçambique, comum de países africanos. Essa diversidade linguística característica do país, atrelada à multiétnica, constituiu um grande dilema no encaminhamento dos ideais nacionalistas. Associado a esse impasse, como afirma Appiah ([1992] 1997), estava o fato de nenhum país africano possuir, como realidade, semelhanças conjunturais com países monolíngues, em que

tem o privilégio de um Estado corresponder a uma comunidade linguística tradicional. Nesse enfoque, o autor entende que, em termos políticos, não se devia dar a prerrogativa de usar as línguas uns dos outros.

Por seu turno, Ngunga (2021), debruçando-se sobre o estatuto das línguas de África, a época, vai na mesma linha de Appiah ([1992] 1997), acrescentando que:

As línguas africanas eram vistas, por um lado, como um importante símbolo de cultura e nacionalismo africanos. Por isso, deviam ser valorizadas e desenvolvidas. Por outro lado, por causa da sua diversidade em muitos países, eram vistas como nocivas ao processo de criação de uma nação unida, forte e próspera. Por isso, tinham de ser eliminadas para não exacerbar os ânimos tribais porque os territórios africanos são, geralmente, multiétnicos e multiculturais. (NGUNGA, 2021, p. 88).

Diante desta situação, que também reportava-se a Moçambique, havia de se fazer escolhas. O propósito libertário era uma imposição que conduzia a todos os integrantes da FRELIMO e dos demais moçambicanos cientes da condição de subalternizados em que se encontravam. A heterogeneidade linguística constitutiva do povo moçambicano, no entender da frente, não podia minar todo o processo. Assim sendo, “manteve-se por conveniência o português como língua oficial, visto que nenhuma língua africana tem em Moçambique a predominância que, por exemplo, tem o Swahili na Tanzânia.” (MONDLANE, 1968, p. 141). Desse modo, o português se estabelecia, como sustenta Gonçalves (1996), como a língua dos dois poderes, sendo língua usada em práticas educacionais e relacionais, em áreas sob responsabilidade da FRELIMO, como também no espaço territorial que prevalecia a dominação da máquina colonial, fato que se verificou até a proclamação da independência.

A língua portuguesa assumiu-se como a língua de instrução e de comunicação entre os membros da Frente oriundos de distintos locais do país, beneficiando, a nosso ver, do fato de ser um idioma não associado a nenhum grupo étnico do território moçambicano. Tinha a vantagem de ser a língua comum dos integrantes do movimento partidário, em razão de muitos deles terem tido a sua formação escolar nessa língua, assim como em decorrência de ser uma língua que mantinha o funcionamento das instituições públicas coloniais, com representação mais abrangente pelo território moçambicano, contrastando com a realidade das línguas locais, que se encontram espalhadas de forma agrupada pelo território moçambicano.

Sustentando-nos em Ngunga e Faquir (2012), podemos afirmar que nenhuma língua bantu moçambicana era falada de forma consistente em todas as três regiões do país. Mesmo as línguas bantu mais faladas – Emakhuwa e Xichangana –, de acordo com o Censo populacional

de 2017, não têm uma representação nacional. Enquanto a primeira possui mais falantes na zona norte e parte do centro do país, a segunda língua ostenta maior número de falantes na zona sul e parte da região central moçambicana. Entendemos que a realidade desses idiomas, na era colonial, muito provavelmente, ocorria na mesma proporção ou próxima da verificada hoje. Assim sendo, colocou-se em causa a eleição de uma única língua nacional como língua de instrução.

Embora a motivação que embasou a escolha da língua portuguesa fosse diferente da que sustentou o seu uso pelo poder colonial, com essa decisão, o idioma de Camões e Gil Vicente continuou tendo primazia em detrimento das línguas africanas, trazendo à superfície alguns desafios, se tivermos em atenção a oferta educacional dirigida aos africanos, no sistema de ensino em vigor no Moçambique colonial, conforme temos vindo a abordar.

A educação, materializada por meio da língua portuguesa, encarou-se pela Frente de Libertação como ângulo para a formação de homens e mulheres moçambicanos, que desenvolvessem o respeito pelo outro, pelas diferenças, ou seja, que soubessem manter a unidade na diversidade linguística e étnica. Desse modo, apostou-se na permanência da disciplina de Português nos dois ciclos de aprendizagem – o primário e o secundário –, decisão tomada, segundo Castiano e Ngoenha (2013), no contexto do II Congresso da Frelimo, em 1968.

Esse posicionamento, no nosso ponto de vista, endossa o compromisso em ter, nesse idioma, o principal instrumento de comunicação nas relações estabelecidas entre os moçambicanos, fato não surpreendente, em decorrência de a língua portuguesa já ter sido estabelecida como a língua de unidade, nas hostes da Frente.

Com essa *apropriação* da língua do colonizador, a FRELIMO, portanto, assumiu ser possível manter a união dos seus integrantes e do resto do povo, sendo a educação fundamental na concretização desse fim. Mondlane (1968, p. 141), a esse propósito, cravava que a oferta educacional era primeiro passo para a coesão dos moçambicanos, pois estariam criadas condições que favorecessem o combate do tribalismo (que criasse a divisão do povo como um todo), do racismo e da intolerância religiosa. Evidentemente, com aquele procedimento, a FRELIMO pretendeu garantir a harmonia entre moçambicanos, durante a luta de libertação e mantendo-os coesos para o enfrentamento dos desafios vindouros.

No quadro descrito, os membros daquele movimento emancipatório tinham um papel preponderante na decisão que haveria de ser tomada quanto à escolha do idioma. Assim sendo,

as proposições atinentes à sua formação acadêmica, particularmente no que tange ao âmbito político, previa também que os membros do partido adquirissem a fluência de falar em público e de trabalho em comités, o que é um avanço na escolaridade dos sujeitos. Tratou-se de uma proposta explícita de ensino da oralidade, visando a preparação dos sujeitos para sua participação em intercâmbios comunicativos sociais. Lembrando que a educação colonial para nativos, na maioria das vezes, teve como objetivos: ensinar a saber ler, escrever e contar.

Salvo a menção trazida na reforma de 1930, em que se propõe a modalidade oral da linguagem, a par da escrita, como um dos objetos do processo de ensino de aprendizagem, há poucas evidências considerando o aprimoramento da modalidade oral como uma finalidade a ser materializada pelo ensino. Nota-se uma particular atenção com a modalidade escrita e as habilidades a esta associadas.

Com o evoluir da guerra e expansão das áreas dominadas pela FRELIMO e a complexificação da rede escolar, houve a necessidade de sistematizar as diretrizes que iam sustentar as práticas educativas, incidindo nas normativas relativas às ofertas disciplinares. Para o efeito, desempenhou capital importância o Primeiro Seminário Nacional de Educação, realizado em 1973, período antes da independência (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Naquele evento pedagógico, todas as disciplinas tiveram orientações por seguir, sendo que, para a disciplina de Língua portuguesa, foi definido que

os alunos devem ser capacitados para ‘pensar e expressar-se’ correctamente e fluentemente [em língua portuguesa]; nas recomendações metodológicas, os professores são instruídos para se expressarem numa linguagem que utilize frases completas, evitando o uso de palavras isoladas. Além disso, é recomendado usar mais o método de ‘trabalho de grupo’. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 49).

Já, Mazula (1995), acrescenta: previu-se que os temas a serem abordados pelos professores deviam suscitar discussão coletiva.

A recomendação, visando o ‘pensar e expressar-se’ com correção e fluência, não deixa claro as modalidades de uso da linguagem a serem privilegiadas, embora fosse expectável que visasse ambas as modalidades constituintes da língua, pois o ensino de uma língua visando a formação para vida cidadã pressupõe, via de regra, o desenvolvimento de conhecimentos inerentes às práticas sociais da escrita e da oralidade. Essa não especificação das modalidades, abria, possivelmente, espaço para corrompimento dos reais objetivos pretendidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, atentando-nos às indicações referentes aos métodos, compreendemos que havia uma preocupação com o nível da exposição linguística a ser condicionada aos escolares, ao referir-se à linguagem a ser empregue pelos docentes e a necessidade de ter em consideração o contexto e a mobilização de temas mais interativos.

É deveras importante a qualidade da oferta linguística a ser disponibilizada aos alunos, pois uma das condições de aprendizagem de uma língua é a exposição a esta, por esse motivo, a qualidade dessa exposição condiciona, de alguma forma, a almejada aprendizagem. Não menos importante, estava a contextualização das frases usadas, porque a linguagem, conforme nos ensina Bakhtin (2011), é um produto social, tem uma orientação social⁹⁷, fato que não pode ser negligenciado no processo de seu ensino e aprendizagem.

Por seu turno, com as orientações dando primazia para o uso do método de trabalho de grupo, esperava-se, sim, um ensino mais interativo, bidirecional, sustentado na relação *eu x outro* na mediação de conhecimentos. Embora seja inegável que o método em referência possibilite a socialização dos sujeitos, potencializando o trabalho em equipe e o respeito ao pensar diferente, a recomendação para que este seja o trabalho pedagógico a ser privilegiado, a nosso ver, punha em causa a liberdade do professor na condução do processo de ensino, assim como a prossecução dos intentos do mesmo, se tivermos em consideração que a seleção dos procedimentos didáticos depende de vários aspectos, como é o caso de experiência didática do docente, da natureza dos conteúdos, dos objetivos a serem alcançados, as singularidades dos alunos envolvidos no processo, dentre outros.

Importa destacar que, nessa época, com o estabelecimento da língua portuguesa como veículo exclusivo do processo ensino e aprendizagem, as línguas moçambicanas, faladas pela maioria da população, ficaram excluídas do processo de ensino, colocando em causa a manifestação plena de pensamentos, desejos e visão de mundo de sujeitos falantes dessas línguas, se nos atentarmos ao fato de estes se constituírem na e pelas línguas locais, ou seja, terem constituído singularidade – como sujeitos sociais, pensantes e criativos –, sua personalidade, nessas línguas, ora colocadas à margem das ações educativas.

Contrariamente ao que sucedeu com as línguas locais, registrou-se também neste estágio em que se encontrava o país – processo de busca da conquista da independência –, a inclusão da

⁹⁷ Todo o discurso é dialógico dirige-se a um interlocutor e pressupõe uma compreensão e resposta deste, condicionada pela correlação sócio-hierárquica entre os interlocutores envolvidos. (VOLÓCHINOV, 2019).

língua inglesa no currículo do ensino secundário. Conclui-se que esta medida estará associada à localização do país ao nível da zona Austral do continente africano, tendo como países fronteiriços, maioritariamente, nações que estiveram sob domínio colonial do Reino Unido e terem adotado a língua inglesa como idioma oficial. Ademais, esta língua revestia-se e reveste-se de suma importância, ao constituir uma das principais línguas internacionais, merecendo alguma atenção por parte dos dirigentes da Frente.

O conjunto de vivências e experiências realizadas, no decorrer da guerra de libertação, particularmente no campo educacional, viriam a servir como inspiração para as pretensões educativas, no contexto de Moçambique independente (GASPERINI, 1989; CASTIANO; NGOENHA, 2013), procurando incidir nos aspectos pedagógicos defendidos pela FRELIMO, naquela fase da trajetória histórica moçambicana.

3.5 ROMPENDO COM A EDUCAÇÃO COLONIAL: 1975-1983

O advento das independências dos países africanos na década de 1950 e 1960, conforme fizemos referência precedentemente, possibilitaram a emergência dos movimentos nacionalistas, nos territórios do continente ainda colonizados, tal é o caso de Moçambique, que levou a fundação da FRELIMO. De acordo com Mondlane (1968), essa criação resultou de coalizão de três movimentos que se dispunham a lutar pela independência de Moçambique, nomeadamente União Democrática Nacional de Moçambique – UDENAMO –, *Mozambique African National Union*⁹⁸ – MANU –, e União Africana de Moçambique Independente – UNAMI –, em 25 de junho de 1962, em Das-Es-Salaam, no território tanzaniano.

A FRELIMO tinha como base da sua formação⁹⁹, desde o contexto de libertação até os anos iniciais pós-independência, operários e camponeses, assente em ideais socialistas marxistas-leninistas. A Frente conduziu o conflito rumo à independência do país, que teve a duração de uma década – 1964 a 1974 –, e contou com a colaboração de vários países do mundo, nomeadamente, Tanzânia, Argélia, Cuba, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS),

⁹⁸ União Nacional Africana de Moçambique

⁹⁹ Com as transformações econômicas e políticas que o país foi observando, a base de sua constituição passou por algumas mudanças na sua morfologia, se tivermos em linha de conta que a base da agremiação passa a ser corporificada maioritariamente pelos funcionários do Estado. Ademais, regista-se, como advogam Weimer, Macuane e Buur (2012), no seu seio estrutural, a imersão de empresários de várias áreas produtivas, de académicos, entre outros agentes sociais, que se juntam às elites da atual organização social.

Vietnam e República Popular da China, entre outros. Ressalta, nesse quadro de países, em grande parte, o apoio prestado pelas nações socialistas.

A aliança com esses países prevaleceria e ganharia mais importância nas diretrizes governamentais da FRELIMO após o alcance da independência, como atestam as palavras do presidente Marechal Samora Moisés Machel, quando da sua tomada de posse, referindo que “a República Popular de Moçambique desenvolverá e intensificará as suas relações militantes com todos os países socialistas, procurando beneficiar da sua experiência no que ela constitui património comum de domínio político, ideológico, organizacional, económico, social e cultural.” (MACHEL, 1975, p. 489).

Tendo em atenção o contexto em que o país é formado como Estado nação, com recurso a uma guerra de libertação e os seus apoiantes, fica evidente o rumo de organização política e económica que iria seguir. Nesse prisma, o projeto social de Moçambique, quando da independência, tinha como propósito inicial ser um Estado conduzido pelos ideais socialistas.

Conquistada a independência, os dirigentes da FRELIMO endossaram a decisão tomada no contexto da luta de libertação nacional, no que tange ao idioma oficial, ao adotar a língua portuguesa. Esta determinação teve como uma das suas fundamentações a garantia de unidade nacional, em decorrência da realidade plurilingue que caracteriza o país. Na sequência, iremos pontuar alguns aspectos procedentes, a nosso ver, desse perfilhamento.

3.5.1 Adoção de língua portuguesa como idioma oficial

A eleição da língua portuguesa como língua oficial do país – embora língua do colonizador –, foi um posicionamento com sustentação ideológica e política, tomado no âmbito do II Congresso do Partido FRELIMO, em 1968. (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Isso porque, defendem Darch e Hedges (2018), foi decisão fundamentada na emergência da proclamação da independência, na revolução e desenvolvimento do país e preocupação de garantir a unidade nacional por parte da FRELIMO.

A língua de Camões foi apresentada pela FRELIMO, de acordo com Firmino (2015), em conjunto de argumentos, os quais a situavam em cenário distinto das demais línguas autóctones. Citamos:

- a) poder ser um instrumento simbólico valioso na promoção da unidade nacional, tendo em conta a diversidade linguística do país;
- b) ter já uma história de uso em contextos institucionais;

- c) ser uma língua conhecida pelos que iriam operar nas instituições estatais ou afins, podendo-se mesmo afirmar que ela era uma das marcas de identidade e distinção deste grupo;
- d) ser uma língua de prestígio, associado às elites;
- e) as línguas bantu não poderem competir com o português em termos de tratamento linguístico, prestígio e uso pelas elites em contextos e instituições de prestígio;
- f) o português facilitar o contacto com o exterior e o acesso à ciência e tecnologia, factores de desenvolvimento. (FIRMINO, 2015, p. 125).

O panorama apresentado pelo autor em torno das motivações que vincaram na eleição da língua portuguesa como idioma oficial apresenta suas potencialidades, mas não foi posto, lado a lado, fatores intervenientes ali implicados. Se nos atentarmos à realidade circunscrita à maioria da população moçambicana, esta acabou excluída de situações de ensino dessa língua no período colonial. Uma realidade, portanto, oposta ao vivenciado por uns poucos privilegiados e decorrente de condições as mais diversas.

É inegável que a situação do país à altura da proclamação da independência nacional impunha cautela na escolha da língua ou línguas a servir como oficial, em virtude das condições reais existentes em Moçambique, caracterizada por uma multiplicidade linguística. Essas línguas não possuíam uma estrutura linguística plenamente sistematizada e padronizada, assim como recursos materiais, excetuando algumas bíblias e um número insignificante de manuais concebidos pelos missionários protestantes, em determinadas línguas, a título de exemplo em Xichangana, Xirhonga, Gitonga, entre outras. A par disso, as elites que iriam governar o país, como nos assegura Firmino (2015), teriam sido escolarizados nessa língua, a portuguesa, desse modo, defendida como tendo maior domínio para conduzir os destinos da nação.

Darch e Hedges (2018), examinando a política linguística desenvolvida pela FRELIMO no seu uso da língua portuguesa e suas variedades, abrigam o argumento de a apropriação da língua portuguesa como língua veicular moçambicana era em si um ato de significado maior, cheio de potencialidades “subversivas”, posto que o domínio da língua portuguesa, na sua versão europeia, beneficiava alguns grupos sociais, tal era o caso dos assimilados, conferindo-lhes alguma autoridade nesse quesito – expressar-se à moda europeia.

Com certeza, alegam Hedges et al. (1993), na época colonial (sobretudo) no período precedente à conferência de Berlim e nas primeiras três décadas do século XX, houve condições para a criação de uma pequena burguesia local de negros e mulatos, provenientes de famílias

abastadas ou descendentes de comerciantes e caçadores¹⁰⁰ brancos que mantinham as suas atividades desde 1820, condição que lhes possibilitou alguns privilégios no seio da sociedade colonial. De seu lado, Firmino (s/d), advoga que esse quadro acabou favorecendo “aculturação” e domínio da língua portuguesa ainda na sociedade colonial por parte de um número ínfimo de moçambicanos. Essa suposta apropriação cultural dos filhos da terra também foi advindo da conquista da escolaridade em língua portuguesa.

Por outro prisma, essa política, com marca segregacionista colonial, teria criado condições para apenas certo número de negros assimilados e mulatos terem oportunidade de acesso à educação e cultura ocidentais. Esse grupo de seletos veio a ocupar posições proeminentes no âmbito de cargos voltados ao funcionalismo público (HEDGES et al., 1993). Um privilégio diferenciado das demais pessoas da população moçambicana, o qual se traduziu em contato substancial com a norma europeia da língua portuguesa, favorecendo um avolumar do capital pessoal, cultural¹⁰¹.

Assumindo o fato de que a exposição a uma língua tem peso na sua aquisição, a qualidade do nível de língua assimilado pode ser também determinante nesses casos. Porém, se o aprendiz vive a experiência ficando mais próximo da versão padronizada do idioma, maior será seu alcance em termos de proficiência na linguagem em aprendizagem.

Voltando ao cenário moçambicano, decorrente do acesso precário à escolaridade ou sua impossibilidade de efetivação, conseqüentemente, o domínio da língua portuguesa exigido para possíveis ascensões sociais de cargos vantajosos em termos de prestígio social e bons salários a indivíduos com formação considerada precária ou inexistente lhes era negada já de partida.

Continuando a perseguir a linha de raciocínio de Darch e Hedges (2018) sobre a seleção da língua portuguesa como língua oficial pela FRELIMO, na terra moçambicana, os autores comentam:

[...] as relações hierárquicas de poder não são as únicas determinantes na escolha de um idioma ou no desenvolvimento da política linguística. É possível, e não necessariamente contraditório, entender a adoção pragmática de uma variedade demótica da língua portuguesa pela Frelimo como uma tática para estabelecer ‘meios de comunicação horizontais entre um povo em luta, comprometido com uma prática igualitária. A língua

¹⁰⁰ Dedicavam-se a caça de elefante para abastecer o crescente comércio de marfim, que já era prática na região que corresponde ao território actual de Moçambique, conforme sustenta Silva (2013).

¹⁰¹ “O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob formas de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, [...] e no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ele confere ao capital cultural propriedades inteiramente originais.” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

portuguesa na sua variedade europeia, contrariamente, era uma forma de ‘comunicação vertical’, sendo a variedade da dominação e da opressão colonial. (DARCH; HEDGES (2018, p. 65).

É legítima a preocupação da Frente em garantir a comunicação horizontal nas diversas interações com a população durante o decurso da luta armada, nas zonas libertadas, e após a independência, recorrendo aos falares mais próximos da realidade linguística populacional, em detrimento da variedade linguística europeia, sempre marcada por ocasionar distanciamento entre a estrutura governamental da então colônia e a população local.

As relações da população com o Estado, nas várias áreas do funcionalismo público, todavia, estas seriam materializadas com a variedade europeia da língua portuguesa, atribuindo-lhe algum privilégio em relação às demais variedades linguísticas do domínio do povo e línguas existentes no território moçambicano, com as quais a maioria da população expressa a sua forma de conceber e estar no mundo, os seus anseios e os pensamentos na sua vida rotineira.

Na realidade moçambicana daquela altura – quando da aclamação da independência –, um número insignificante de pessoas tinha o domínio da língua portuguesa, decorrente das políticas discriminatórias sustentadoras do sistema educacional de então (GASPERINI, 1989; MAZULA, 1995).

No contexto descrito, Firmino (1995), é partidário do que defendem os autores, complementa que a compreensão da sua adoção como língua oficial deveria ter em consideração a realidade social, econômica e política que o país atravessava, sendo necessário admitir o caráter delicado dessa tomada de decisão, pois era difícil conceber uma política linguística que não incluísse o português.

A pretensão de tornar a língua portuguesa símbolo de unidade nacional pode ter sido justificada pelo contexto em que se encontrava o país, mas como garantir a efetividade desta nas relações estabelecidas entre os nacionais, aqueles que a desconheciam e constituíam a maioria? Diante dessa situação, emergem da ação de assumir esse idioma, voluntário ou involuntariamente, práticas discriminatórias de uma participação social plena, limitando os sujeitos que tenham uma língua materna outra de comunicação diária, principalmente as de origem bantu.

Uma situação ilustrativa das limitações a que os indivíduos estavam sujeitos nessa altura pode-se encontrar nas palavras de Darch e Hedges (2018) ao aludirem-se ao comício realizado pelo então presidente da república Samora Moisés Machel, na cidade da Beira, no dia 14 de

junho de 1975, vésperas da celebração da independência nacional. De acordo com os autores, nesse encontro com a população local, o dirigente da nação tinha como objetivo dar a conhecer e conquistar o apoio desta parcela do país em relação ao projeto nacionalista e revolucionário do partido FRELIMO. No referido evento, porém, “além das questões políticas, havia óbvias barreiras linguísticas, dado que a competência no idioma português dos ouvintes moçambicanos variava da fácil compreensão para alguns que a tinham como língua materna, até a *ignorância quase completa por parte de muitos*. (DARCH; HEDGES, 2018, p. 65, grifo nosso), certamente, para além presumível relativa compreensão por parte daqueles que teriam tido a sorte de a aprenderem ao longo dos anos da escolarização.

A situação descrita pelos autores é um recorte de uma realidade com a qual se conviveu naquela altura, mas que não está distante do que ainda podemos encontrar no território moçambicano, sobretudo nas zonas rurais, em que a população apresenta um total desconhecimento do nosso idioma oficial. A esse respeito, detalhando, Firmino (2015, p. 124), fazendo menção ao perfil básico da situação sociolinguística de Moçambique, advoga que “o português, a língua veicular, embora com falantes presentes em todas as regiões do país, não é dominado por todos os moçambicanos, e é essencialmente uma língua com falantes maioritariamente urbanos, masculinos e jovens”, evidenciando que os conhecedores desta língua são sujeitos que a aprenderam bem depois da independência e os sujeitos mais velhos, os que eram crianças, jovens ou adolescentes, quando da independência, continuaram à margem do domínio desta língua, condicionando, desta forma, o cumprimento das suas responsabilidades como cidadãos, assim como comprometendo o usufruto dos seus direitos.

3.5.2 Tentativa de consolidação do ensino igualitário

Após a libertação nacional, seguiu-se um longo percurso de construção de uma nova nação, que se distanciasse dos paradigmas do colonialismo e que visasse possibilitar a satisfação das necessidades do povo moçambicano libertado da dominação, podendo, de acordo com Mazula (1995, p. 147) os primeiros quatro anos serem considerados anos de afirmação do poder em quase todos os níveis. Nessa perspectiva, a educação exercia capital importância assumindo que naquela altura, Samora Machel arrogava que

A República de Moçambique tem como objectivo o bem-estar cultural de todos os cidadãos para o que promoverá a difusão da educação a todos os níveis através da sua

democratização orientada pelo Estado, a eliminação do elitismo e da discriminação educacional na base da riqueza e formação de uma nova mentalidade popular e revolucionária no seio das novas gerações. (MACHEL, 1975, p. 467).

Nos ideais que sustentavam a nova república, naquela altura, a educação era tida como um serviço a ser prestado pelo Estado a toda a população, tendo como foco não apenas o conhecimento disciplinar, mas, sim, a dimensão emocional e crítica, que possibilitasse que todos os cidadãos, sem distinção, tivessem uma educação emancipatória.

Almejando organizar ações formativas que possibilitassem a promoção da difusão da educação em todas as frentes, um dos primeiros passos consistiu na criação de um organismo que tutelasse essas ações, fato consumado, segundo Castiano e Ngoenha (2013), em fevereiro de 1976, com a formação do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

A primeira sessão de conselhos de ministros da então República Popular de Moçambique, realizada no mês seguinte, após independência, entre os dias 9 e 25, por meio do decreto nº 1/75 já previu as competências reservadas a este ministério, considerado primordial na criação e desenvolvimento do “Homem Novo”, bem como de uma mentalidade nova. No seu artigo 19, o documento em alusão estabelecia:

É ao Ministério da Educação e Cultura que compete criar as condições para que a instrução, a educação e a cultura estejam na realidade ao serviço das largas massas, combatendo enérgica e sistematicamente a pesada herança que foi legada pelo colonialismo: o analfabetismo, a ignorância e o obscurantismo.

É tarefa principal deste Ministério difundir o conhecimento político, técnico e científico, para que, libertando a iniciativa criadora de todos e valorizando os talentos de cada um, seja mobilizada a natureza e o potencial humano para desenvolvimento da sociedade moçambicana.

O Ministério da Educação e Cultura promove a valorização de todas as manifestações culturais do Povo de Moçambique, dando-lhes um conteúdo revolucionário e difundindo-as no plano nacional e internacional, para projecção da personalidade moçambicana.

O Ministério da Educação e Cultura cria condições para fomentar a prática da cultura física e desporto ao nível das massas populares em toda a extensão do território nacional. (MOÇAMBIQUE, 1975).

Fica evidente, nas atribuições do ministério, a interface entre o campo da educação e da cultura, visando possibilitar a formação de sujeitos que se distanciassem das conseqüências educativas resultantes do período histórico precedente, fomentando o acesso aos vários tipos de conhecimentos para todos os moçambicanos, sem exceção; a valorização da cultura em vários contextos, buscando evidenciar as potencialidades singulares dos sujeitos, bem como promovendo a prática de educação física e atividade desportiva, de Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico.

A magnitude das incumbências do MEC demonstra o quão imprescindível era a sua constituição, tendo em atenção o aparelho educativo deixado pelo colono, que, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013), foi deveras obsoleta, implicando um recomeço em todas as frentes.

Os autores asseguram que com a independência o país deparou-se com a exiguidade de pessoal qualificado para dar sequência ao programa de governação do novo país, originado pelo abandono dos professores brancos¹⁰². Assim, neste setor, o quadro era desolador, com uma rede escolar precária, tendo a situação dos professores dramática com maior parte, de pouco pessoal existente, sem a formação para exercer a profissão docente. Agregado a isso, tinha-se manuais que não aludiam a realidade moçambicana, sendo um imperativo a sua substituição, porém, com limitações de pessoal com conhecimento científico e pedagógico para tal fim.

Em função do quadro em que o país se encontrava, não restavam dúvidas que medidas imediatas eram necessárias. Dentre as várias ações realizadas, destacam-se a reformulação do conjunto de disciplinas que corporificavam as 11 classes do sistema de ensino vigente à época, 1975, eliminando algumas e introduzindo outras; a concepção de livros didáticos ajustados à nova realidade; introdução de política de reforço do quadro de professores, por meio de imposição para o ingresso no aparelho do Estado de alunos frequentando a décima e décima primeira classes, formação de professores *ad hoc* para o ensino secundário e a criação de escolas de formação de professores primários¹⁰³ (CASTIANO; NGOENHA, 2013; MAZULA, 1995; GASPERINI, 1989). Fica evidente a preocupação com a criação de condições educativas sincronizadas com os imperativos resultantes das novas dinâmicas sociais de uma nação independente, não obstante os empecilhos existentes.

A formação de homens e mulheres, pensando nas suas especificidades, revestiu-se de capital importância no processo de constituição destes sujeitos. Para tanto, foi necessário ter uma formação humana que criasse condições para que o sujeito pudesse ser e estar na sociedade, valorizando a cultura local, como marca identitária de um povo, explorando as suas potencialidades na formação humana dos sujeitos. Também, havia necessidade de ter em consideração as singularidades desses sujeitos envolvidos no processo formativo, enfim, que

¹⁰² Que asseguravam parte significativa do sistema educativo que sustentava o ensino oficial, reservado para brancos, mulatos e negros assimilados.

¹⁰³ Houve uma formação intensiva e reciclagem de professores, de modo que até 1977 foram abertos uma dezena de Centros de Formação de Professores Primários, criados pela Portaria Ministerial nº 252/76, de 6 de Novembro, e quatro centros de reciclagem. (MAZULA, 1995)

interagisse no contexto em que estivesse inserido, que pudesse indagar as ações e os feitos cotidianos, levando em consideração que cada realidade de conhecimento e cada esfera.

Como vimos insistindo, nas entrelinhas do discurso escrito em documentos, a promoção da educação da população moçambicana, nas suas distintas tipologias, surge como um meio pelo qual se iria materializar a luta ativa, tendo em vista a erradicação do analfabetismo e do obscurantismo, conforme plasmava a primeira Constituição de 1975.

Certamente, o que fora estabelecido nesse documento normativo remete-nos a um contexto social, de um país que acabava de sair de um longo período de inúmeras privações do povo e que, agora, via-se em meio a ideais socialistas, com o governo de Samora Machel. No entanto, a luta impetuosa para desarraigamento do analfabetismo – concebido como não domínio da língua portuguesa –, e disponibilização da educação para homens e mulheres moçambicanos era um imperativo, se tivermos em consideração que o índice de sujeitos alfabetizados, no momento do alcance da independência, não ascendia os 7%¹⁰⁴ e, como nos afiança Firmino (s/d), parte considerável desse grupo minoritário de alfabetizados encontrava-se nos centros urbanos.

A população tinha consciência dessas baixíssimas taxas de escolaridade, traduzindo-se na sua mobilização para efetivação de ações condizentes com a ampliação da malha de estabelecimentos escolares. Nesse sentido, no prosseguimento da proclamação da independência, segundo Mazula (1995), a população eufórica com a conquista, promoveu a construção de escolas, com recurso a materiais locais, almejando ampliar o acesso ao ensino. Este fato, de acordo com o autor, propiciou o crescimento da rede escolar, principalmente, nos dois graus do ensino primário – 1º grau de 1ª – 4ª classes e 2º grau incluído a 5ª e 6ª classes –, continuando nos anos subsequentes.

Essa iniciativa da população pode ser enquadrada em um propósito claro de demonstrar a importância assumida pela escola, no seio das comunidades. Tratou-se de uma exteriorização de um desejo de ultrapassar as contrariedades impostas pelo regime colonial, no que tange à oferta de ensino para os nativos. Diga-se, uma ação legítima e necessária, levando em conta a

¹⁰⁴ Há uma divergência quanto aos dados referentes aos índices de analfabetismo quando da independência. Mazula (1995), sustentando-se em dados da Comissão Nacional de Plano, diz que o analfabetismo estava em torno dos 93%, sendo que Castiano e Ngoenha (2013) avançam que este rondava os 98%. Por seu turno Gasperini (1989) traz números diferentes dos dois autores aludidos, ao frisar que esta realidade estava em torno dos 95%. O que se sabe é que o número de pessoas sem domínio de língua portuguesa era bastante elevado, fato trazido no Relatório do III Congresso da FRELIMO, o primeiro realizado em solo moçambicano, em 1977, ao referir-se à herança colonial no campo social, afirmando que a suposta pretensão “civilizadora” da administração colonial deixou cifras de analfabetismo superiores a 90%.

marginalização a que o povo estivera sujeito durante longos e sofríveis anos de colonização. Mais do que clamar pela educação, os cidadãos, neste ato, estavam “repudiando toda a política educativa polarizada em termos de quantidade e qualidade selectivas; que a Educação, bem como a Saúde, são conquistas e direitos populares” (MAZULA, 1995, p. 169), evidenciadas com as nacionalizações¹⁰⁵ das áreas sociais, ocorridas logo após a independência, em 24 de Julho. Com estas nacionalizações, segundo Gasperini (1989), aboliu-se todo o tipo de ensino particular, proibiu-se a igreja de gerir estabelecimentos de ensino e foi retirada a religião¹⁰⁶ dos programas escolares.

Mesmo reconhecendo a contraposição da população, se tivermos em consideração que o país se debatia com problema grave de escassez de pessoal com qualificação para responder à demanda do campo educacional, cada vez crescente. A diligência então tomada pela população, no entanto, seguiu na contramão da capacidade de resposta existente no momento. Esta situação mais tarde, incontornavelmente, veio comprometer a qualidade de ensino. Todavia, é justo apontar, que diante da busca incessante da população, até aquela altura, marginalizada do contexto escolar, mirando colmatar os baixos níveis de escolaridade de crianças em idade escolar e de adultos, conceberam-se programas de alfabetização para erradicar a mácula do analfabetismo no país. Exerceu grande destaque, nesse intuito, o I Seminário Nacional de Alfabetização, ocorrido no 1975. Castiano e Ngoenha (2013) destacam diretrizes para ações de alfabetização decorrentes do evento mencionado, as quais procuro trazer aqui:

Neste seminário [...] se discutem e decidem questões de métodos na alfabetização. Efectivamente, recomenda-se, ao ensinar-se o alfabeto e a leitura, integrar questões que reflectam problemas concretos das populações a alfabetizar, assim como observar as actividades das populações. Neste seminário é também tomada a decisão de que a alfabetização deve ser feita em língua portuguesa (p. 59).

Sobressaem, nas deliberações tomadas, a preocupação com a conciliação dos procedimentos de ensino a serem mobilizados na condução das práticas inseridas no processo de alfabetização em língua portuguesa, relegando as especificidades do povo moçambicano, marcado por existência de línguas eminentemente africanas, as línguas bantu. Com essa ação,

¹⁰⁵ A propriedade privada foi substituída pela propriedade estatal e cooperativas agrícolas; foram construídas aldeias comunais, para responder ao fato de a população estar distribuída de forma dispersa; nacionalização das empresas e o patrimônio imobiliário anteriormente pertencentes aos portugueses e indianos; nacionalização da Saúde e da Educação (MATSINHE, 2011).

¹⁰⁶ Lembrando que se estava diante de um regime governamental de partido único sustentado em modelo socialista, eleito pela FRELIMO no III Congresso.

mais uma vez, o sujeito concreto é idealizado pela pretensa homogeneização do falar o idioma português.

A modalidade do uso escrito da língua portuguesa evidencia-se, mais uma vez, em detrimento da modalidade oral ao olhar-se como ponto de incidência desta prática de ensino do alfabeto e da leitura, reforçando uma prática recorrente no ensino ministrado nas zonas que iam sendo libertadas pela FRELIMO, no decurso da luta anticolonial.

Não menos importante, estão as sugestões metodológicas, priorizando-se o reconhecimento da realidade e das vivências dos sujeitos da aprendizagem, uma proposição legítima, se nos atentarmos ao significado que isso representa para o visado e o pretendido resultado a advir dessa perspectiva de atuação. Contudo, continuou-se negando as singularidades do sujeito concreto. A alfabetização prosseguiu sendo em uma língua estranha para a maioria dos moçambicanos, favorecendo, à partida, a permanência da hegemonia dessa língua diante das nativas.

As oportunidades de ensino foram, majoritariamente, garantidas com a efetivação de campanhas nacionais de alfabetização, uma vez que “depois da independência, declara-se a Alfabetização e Educação de Adultos como sendo sectores prioritários para o rápido desenvolvimento do país.” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 72).

A primeira Campanha Nacional de Alfabetização, segundo Mazula (1995), endossado por Castiano e Ngoenha (2013), foi lançada em 1978, pelo então presidente da República – Samora Moisés Machel, sob o lema “ façamos do País inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos”. Uma manifestação clara da responsabilidade a ser assumida por toda a população moçambicana.

É cabível salientar que, à data da sua implementação, muitos alunos com idade superior a 10 anos frequentavam o ensino primário do primeiro grau, 1ª a 4ª classes, fato que inviabilizou a contemplação de alunos mais novos em idade escolar, na campanha ora iniciada. (MAZULA, 1995).

Esta iniciativa, conforme nos asseguram Castiano e Ngoenha (2013), tinha duração prevista de nove meses. No final, após serem aprovados em uma avaliação, os alfabetizados egressos recebiam um diploma que conferia o estatuto de alfabetizado. Recorde-se que se concebia, à época, sujeito alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever em língua portuguesa.

De acordo com os autores, essa campanha contemplou um universo de aproximadamente 200.000 alunos que vivenciaram o processo de alfabetização, em todo o território nacional. Desse grupo, 70% conseguiu concluir o curso, ou seja, 140.000 moçambicanos foram efetivamente alfabetizados.

No âmbito das práticas de ensino inseridas nessa Campanha de alfabetização, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013), a elaboração dos *Jornais do Povo*¹⁰⁷ – organizados pelo departamento para informação e propaganda do partido FRELIMO – pelos participantes das campanhas – teve papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita e leitura, o mesmo acontecendo com os programas de rádio¹⁰⁸. Por conseguinte, podemos afirmar que esses dois mecanismos de letramento colaboraram na consolidação das aprendizagens dos sujeitos deste conhecimento, a língua portuguesa.

As campanhas de alfabetização e demais iniciativas educativas advindas de anos subsequentes a 1978, cooperaram para o crescimento das taxas de alfabetização entre os nativos da terra moçambicana. Se tivermos em atenção, no censo de 1980, realizado pelo INE, os dados indicavam que a percentagem de pessoas alfabetizadas já se aproximava dos 20% da população moçambicana, contrastando com os anteriores dados que estavam distante de dois dígitos, quando da independência, conforme mencionamos anteriormente.

O incremento na aprendizagem do português, no entanto, não se refletiu equitativamente pelo território, pois, como nos assevera Arakaki (2014), não obstante as campanhas nacionais de alfabetização, globalmente, terem favorecido o desenvolvimento de conhecimento elementar da língua de Estado, por parte de número significativo de nossos conterrâneos, estas tiveram maior impacto em regiões com forte presença e atuação frelimista. Depreendemos que isso, possivelmente, esteve associado ao fato de essas regiões terem sido as primeiras zonas libertadas, onde a estrutura de alfabetização ali montada durante o conflito anticolonial estava consolidada, na altura da implementação das iniciativas nacionais.

Ademais, é vital mencionar que as experiências e as vivências das escolas e centros de alfabetização das zonas libertadas são as que foram replicadas em outras regiões do país, isto é, o legado formativo de homens e mulheres do período da luta armada serviu de modelo a ser seguido no país emancipado.

¹⁰⁷ Jornal de parede usado para veicular informações socialmente úteis para as comunidades locais.

¹⁰⁸ Apresentavam limitações em regiões do interior e longe das cidades, sendo estas mal sintonizáveis, o que dificultava o acesso à língua portuguesa por parte dos moradores desses locais. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Apesar de não uniformidade do impacto das campanhas de alfabetização, os dados, se forem considerados em nível global, foram “animadores” para a época, quanto à quantidade de sujeitos que iam tendo a possibilidade de ter acesso à escola, embora houvesse, ainda, longo percurso a ser percorrido.

No âmbito desse caminho a ser transcrito, quanto ao sistema de ensino oficial, com o alcance da independência do país, também houve preocupação com a aproximação dos conteúdos programáticos à realidade local. Isso fez com que o MEC, entidade legalmente responsável pela produção de livros, textos e manuais de ensino – como estabelecia o decreto 1/75, no seu art. nº 20, alínea c) –, avançasse “na elaboração de livros escolares, sobretudo para as disciplinas de forte conotação ideológica, como a Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Política” (MAZULA, 1995, p. 152), em uma tentativa de africanização dos manuais. É cabível lembrar que as disciplinas de História e Geografia, no regime governamental anterior, retratavam conteúdos relativos à realidade portuguesa. Com esse novo desenho de política educacional, houve necessidade de aludir a realidade dos sujeitos de aprendizagem.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, para além da alfabetização, a situação não se diferiu. Mas, neste caso, a revisão dos livros e manuais foi justificada pelo fato de ser, a par da Moral Cristã, um dos principais veículos da ideologia hegemônica colonial alienante.

Por seu turno, a Educação Política foi uma disciplina nova no sistema de ensino que passava a vigorar. A sua introdução foi resultado das experiências educativas do período da luta armada. Esta fez parte do conjunto de disciplinas ministradas neste período em alusão, visando difundir a ideologia e a política defendidas pela FRELIMO na condução do país, conseqüentemente, rompendo com a ideologia colonial.

No cômputo geral, pode ser dito que, nos primeiros anos que se seguiram à independência, a estrutura do sistema educacional herdado do antigo regime recebeu modificações no nível organizacional¹⁰⁹ – com objetivo de melhorar o acesso à educação da população que esteve durante anos limitada destes serviços –, até a implementação do novo sistema de educação, em 1983 (GASPERINI, 1989). Segundo a autora, verificaram-se algumas mudanças internas de vulto nas escolas, sustentadas nas experiências construídas pela FRELIMO, nas zonas libertas, no decurso da guerra de libertação.

¹⁰⁹ Propostas direcionadas para mudanças de índole operacional, envolvendo toda a estrutura educacional, almejando corrigir como a organização de ensino se materializa e favorecer a prestação de melhores serviços educativos. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Em decorrência das mudanças terem estado circunscritas, sobremaneira, em nível organizacional e inspiradas nas vivências das zonas libertadas, as disciplinas que sustentavam os ciclos de aprendizagem permaneceram as mesmas daquela época, salvaguardadas as transformações que referimos precedentemente. Desta feita, a língua portuguesa continuou sendo a língua de instrução e disciplina presente em todos os ciclos e subsistemas de ensino, partilhando, somente, com a língua inglesa, o estatuto de disciplina curricular, no ensino secundário. Diante desse cenário, urge pontuar alguns aspectos.

Com a fundação do MEC, estava previsto que uma das suas obrigações “promover a valorização de todas as manifestações culturais do Povo de Moçambique” interna e internacionalmente. No entanto, essa valorização era apenas discursiva, pelo menos no que tange às línguas nacionais, uma das principais manifestações culturais da nossa população, ao continuarem fora do espaço educacional, mesmo estas sendo o principal, senão o único meio de estabelecimento de relações interpessoais de grande maioria da população de Moçambique. Nesse enfoque de descaso implícito com as línguas locais, Gonçalves (1996) afirmava que

Apesar das declarações oficiais, em que se reconhece a importância das línguas nacionais, o Português é objectivamente a língua verdadeiramente protegida pelo governo. Um exemplo dessa política: em 1979 realizou-se o ‘I Seminário Nacional Sobre o Ensino do Português’, sendo necessário aguardar quase 10 anos para assistir ao ‘I seminário sobre a Normatização da Ortografia das Línguas Nacionais’, que teve lugar em 1988. (GONÇALVES, 1996, p. 18).

Antes de se almejar a valorização internacional, a preocupação primária passava pela valorização feita localmente, fato que não se sucedeu, como já comentado.

Nesse ponto, é inquestionável a primazia assumida pelas línguas bantu nas relações dialógicas no seio populacional (algo com aclamação da indiferença sobre). Muito embora tenha sido através destas línguas que o povo se organizou e resistiu à assimilação da cultura portuguesa, repudiando a barbárie da ditadura colonial. O nosso povo (aqui me incluo) foi guardião do legado vivo da cultura bantu¹¹⁰ e dos usos e costumes¹¹¹, mantendo, desse modo, a nossa identidade¹¹².

No contexto das interações com línguas bantu, havia predomínio da modalidade oral, excetuando casos de alguns moçambicanos que teriam tido a experiência da modalidade escrita com os missionários protestantes, já que estas faziam parte do seu processo de ensino dirigido

¹¹⁰ *Mavhanyelu yathu.*

¹¹¹ *gihena gyathu.*

¹¹² *Wumutu wathu*

aos locais mais afastados da capital. Assim sendo, uma forma de preservá-las, a nosso ver, passaria pelo seu acolhimento no ensino institucional. A promoção da aprendizagem, em suas duas modalidades – oral e escrita –, ampliando as práticas sociais dessas línguas, poderia ter favorecido maior inclusão de sujeitos no projeto político abraçado pela FRELIMO, que tinha uma das principais linhas “a formação do homem novo, com uma nova mentalidade”.

Assumindo que, durante longos anos, aos moçambicanos foi inculcido que as suas línguas expressavam uma cultura selvagem, não tinham valor. Portanto, essas línguas estavam à margem da civilização, o desenvolvimento de uma nova mentalidade pressupunha a desconstrução desses infundados pensamentos, em atitudes que viessem a contemplar as línguas nativas nos diversos intercâmbios comunicativos sociais vigentes no país, incluindo, inegavelmente, o espaço escolar. Recordemos que, naquela altura, a cultura local foi diabolizada e a sua mobilização pelos nativos era passível de penas de prisão, trabalho forçado (*gibalu*) ou deportação para as plantações de cacau e cana-de-açúcar em São Tomé e Príncipe.

Retomando a questão do sistema educacional deixado pelo colono, naquela altura, de acordo com Gasperini (1989), o ensino contemplava 11 classes, sendo quatro do ensino primário, sete do secundário e o ensino superior. Segundo Mazula (1995), esse sistema previa algumas saídas no final do primário para a Escola de Artes e Ofícios e educação de adultos setor laboral; saídas para as Escolas Técnicas, Formação de Professores Primários com a conclusão do ciclo preparatório do ensino secundário – 5ª e 6ª classes –, para além das saídas para os institutos médios e Formação de professores do ciclo preparatório, após concluída a 9ª classe.

Havia desafios por enfrentar, se tivermos em conta a baixa qualidade na formação de professores, os altos índices de evasão escolar – alguns provocados pelas longas distâncias a que se encontravam as escolas das moradias dos estudantes, pelas diferenças culturais entre o plasmado nos programas e a realidade dos alunos¹¹³, para além de outros motivos¹¹⁴ como baixos níveis de aprovação por parte dos estudantes, em alguma medida, reprovações associadas ao idioma de instrução – o português. Soma-se a este cenário, o conflito armado levado a cabo pela

¹¹³ A expansão do ensino pelo território não teve em atenção que havia duas culturas - a urbana e a rural, tendo sido a cultura urbana a determinar as especificidades de todo o sistema de educação (GASPERINI, 1989). Tudo foi desenhando tendo em atenção as singularidades citadinas, respondendo, simplesmente, às necessidades do mercado urbano, relegando os imperativos rurais para o segundo plano. Portanto, havia uma necessidade de olhar não só o contexto urbano, mas ter-se em atenção as especificidades da cultura pertinente à vida das comunidades rurais.

¹¹⁴ Castiano e Ngoenha (2013) elencam mais motivos associados a essa problemática que enfermou e enferma o aparelho educativo em Moçambique.

Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) contra o governo liderado pela FRELIMO. Um clima de instabilidade social, certamente, não é o melhor ambiente para o ensino e a aprendizagem escolar, se considerarmos os impactos sociais e individuais negativos associados, tal é o caso da destruição das infraestruturas básicas, deslocamento das populações em busca de regiões seguras, perdas humanas e problemas psicológicos severos.

Agrega-se a esse leque de problemas relativos à esfera educativa, nos anos que se seguiram à proclamação da independência, como defendem Castiano e Ngoenha (2013) e Matsinhe (2011), problemas de índole política e econômica. No que diz respeito ao primeiro, o destaque vai para a intensificação das intervenções militares e tensões ideológicas entre a RENAMO e governo da FRELIMO. Lembrar que a RENAMO se opunha aos ideais socialistas sustentadores da governação do Estado moçambicano.

As intervenções militares da RENAMO tinham como alvo principal infra-estruturas econômicas e sociais, objetivavam sabotar o parque industrial para impedir o crescimento econômico do país (MATSINHE, 2011), para coagir o partido no poder a conversar sobre a sua pauta reevindicativa. Essas ações bélicas criaram, no país, um espectro de destruição sem precedentes, que colocou a projeção futura da jovem nação em situação sombria, isto é, com sua estrutura econômica e administrativa seriamente afetada e com a sustentação das necessidades básicas da população, praticamente, impossíveis de serem satisfeitas.

Articulado ao cenário de destruição criado pelo conflito, Castiano e Ngoenha (2013) arrolam as consequências econômicas sofridas pelo país, intrínsecas ao cumprimento do embargo econômico, inserido nas sanções impostas pela Organização das Nações Unidas (ONU) à República da Rodésia – atual Zimbábue –, em virtude de permanência no poder de um governo minoritário branco. As referidas consequências foram traduzidas pela redução das importações pelo porto moçambicano da Beira e, conseqüentemente, a diminuição de receitas para o nosso país. A par disto, somou-se o decréscimo das importações pelo porto de Maputo pelo então regime do Apartheid da África do Sul. Situações que favoreceram para a estagnação do país em vários campos de desenvolvimento, senão um recuo, minando a consecução do almejado progresso do povo moçambicano, que se viu, mais uma vez, subjugado a uma maré de dificuldades de natureza distintas.

3.5.3 Introdução do Sistema Nacional de Educação: 1983

Na necessidade de ultrapassar a situação de devastação massiva causada pela guerra, a redução de arrecadação de receitas com oferta de serviços nos principais portos moçambicanos e pobreza acentuada da população, também associada à seca que assolou Moçambique, no início da década de 80, o país adere às instituições de *Bretton Woods*, Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), onde se torna membro em 1984 (MATSINHE, 2011). A adesão a essas organizações multilaterais deu início às reformas neoliberais no país.

Em face do quadro descrito, de acordo com Castiano e Ngoenha (2013) o Governo de Moçambique concebeu, em 1980, Plano Prospectivo Indicativo (PPI), que tinha como finalidade a eliminação do subdesenvolvimento na década de 1980-1990. Esta pretensão passava, necessariamente, pela formação de recursos humanos qualificados para dar resposta aos desafios com os quais o país se debatia.

Tratou-se, portanto, de um plano elaborado, visando a restauração econômica e a modernização da sociedade (MAZULA, 1993). Nesse contexto, Castiano e Ngoenha (2013) asseguram-nos que são desencadeadas várias iniciativas em diferentes esferas de atividade social, adotando-se a estratégia dos megaprojetos e incidindo na expansão da rede elétrica.

A esfera educativa não ficou isenta dessas iniciativas, sendo o âmago de todo o processo. Assim sendo, houve uma necessidade de conceber e implementar um sistema de ensino à altura das exigências impostas por essa nova realidade (MAZULA, 1993; CASTIANO; NGOENHA, 2013). É nesse contexto que surge a segunda reforma educativa no país, mas a primeira que mexeu com toda a estrutura organizacional e política, o Sistema Nacional de Educação (SNE) aprovado pela Assembleia Popular, a 23 de Março de 1983, por meio da Lei 4/83.

A lei em alusão, no seu preâmbulo, concebia o sistema de educação como

[...] um processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações, as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução de sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais” (MOÇAMBIQUE, 1983).

No seguimento dessa concepção, o legislador estabeleceu uma estruturação educacional embasada nas experiências da educação desde a luta armada até a fase em que o país se encontrava, inícios da década de 80, assim como nos princípios universais do Marxismo-Leninismo – que fundamentavam o partido no poder –, e no legado histórico da humanidade.

As conquistas tidas ao longo da trajetória histórica do partido FRELIMO, desde a sua fundação, passando pelas vivências do decurso da guerra anticolonial e os ideais que o sustentavam serviram de âncoras de um sistema educacional de raiz inaugurado com a introdução do SNE, que tinha como objetivos macros: a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória e a formação de quadros para as necessidades de desenvolvimento econômico, social, da investigação científica, tecnológico e cultura.

Para a consecução desses objetivos, estabelece-se uma arquitetura que previa como um dos princípios um movimento dialógico entre os níveis de ensino – primário, secundário, médio e superior – e os subsistemas – Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-profissional, Formação de Professores e Educação Superior – bem como entre estes e o campo do trabalho. Na lei 4/83, encontramos expresso:

[...] o Sistema Nacional de Educação garante a articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino dentro de cada subsistema e entre estes, de forma a ser sempre possível a passagem ao grau ou ao nível imediato com a integração e vinculação com os sectores laborais de modo a impedir vias de formação sem continuidade. (MOÇAMBIQUE, 1983).

O documento normativo, que temos vindo a referir, vai reiterar a importância do ensino para adulto, destacando como prioritário a alfabetização e educação da população adulta, com particular destaque para a classe trabalhadora, como forma de garantir o progresso do país. Desse modo, previa-se que uma formação dirigida aos adultos fosse garantida pelo ensino primário para adultos, estabelecendo-se, neste nível, dois graus de escolaridade. O primeiro com três anos e o segundo com dois anos de escolaridade, cuja conclusão correspondia à culminação do nível de ensino obrigatório, qual seja, a 7ª classe. Adicionalmente, considerava-se alfabetizado o indivíduo que concluisse os dois primeiros anos do primeiro nível de escolaridade.

Importa destacar que, para além do nível primário, o ensino para adultos não se limitava ao nível primário. Este contemplava também os ensinos em nível secundário e o pré-universitário, equivalendo à 12ª classe do subsistema da Educação geral, considerado a espinha dorsal de todo um sistema de educação.

Fica evidente, na introdução do SNE inovação centrada na estrutura do ensino reservado ao adulto, garantido na fase histórica anterior, desde a independência, 1975, até a época do sistema educacional em referência, com as campanhas de alfabetização. Lembrando que constituíam principais objetivos, daquela época, o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, noções de cálculo e dimensão de áreas. Portanto, almejou-se suplantando esses

conhecimentos elementares, possibilitando a construção de conhecimentos mais complexos, ao prever-se um ensino deste público-alvo com a possibilidade de ir seguindo nos diversos níveis escolares.

A preocupação com a formação dos sujeitos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, ou que não puderam dar a continuidade aos seus estudos pelos empecilhos causados pelo sistema excludente colonial, leva-nos a afirmar que – pelo menos, discursivamente – buscou-se atender às dificuldades e as diversidades formativas tidas por estes, ainda que de forma parcial.

Na lei em alusão, no seu artigo 4, número 2, alínea g), estabelecia-se como um dos objetivos gerais do SNE “difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional”. Este fato constituiu para um número significativo de moçambicanos, um dos grandes calcanhares de Aquiles para a apreensão dos conhecimentos veiculados no processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto o idioma lusitânico consolidava o seu espaço como a língua de prestígio, ao se prever, claramente, como um dos objetivos a ser perseguido pelo sistema então aprovado, a sua disseminação em nome da unidade nacional, as línguas moçambicanas surgiam como *figurantes* no processo educacional, instituindo-se que o SNE deveria “contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação.” (MOÇAMBIQUE, 1975, art. 5). As línguas nativas são integradas ao conjunto do acervo cultural a ser preservado. Prever apenas que o SNE contribua para o seu estudo e valorização sem imiscuí-las de forma explícita no processo de ensino, como línguas de construção de conhecimento, foi deveras um reducionismo, se nos atentarmos ao que as línguas representam para os seus falantes.

Os sujeitos se apropriam do mundo pela língua. Esse processo se efetiva nas interações sociais entre sujeitos pelas portas do espaço e tempo (cronotopo). Quanto mais e diversificados forem os intercâmbios comunicativos, mais amplo será o processo de apropriação do mundo, mais horizontes se abrem para os sujeitos envolvidos nessas trocas. Desta feita, colocar as línguas locais em uso em contexto das práticas de ensino, não apenas como língua em sua imanência a ser estudada, representava, àquela época, a melhor forma de sua preservação. Não obstante, como ressaltam e Castiano e Ngoenha (2013), estas línguas dos nativos não tenham um universo de utilização que ultrapassasse o nível local.

Sob os desígnios da afirmação da unidade nacional, recorrendo-se à língua portuguesa como principal veículo de instrução, perpetrou-se o silenciamento da cultura linguística da maioria do povo, limitou-se o alargamento da consciência social dos sujeitos falantes das línguas nativas, rememorando que é nesse, e por esse patrimônio linguístico, que estes sujeitos constituem as suas individualidades nas diversas interações por meio da linguagem, como bem nos ensinava Bakhtin/Volochínov (2009, p. 42),

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”.

Ampliar a abrangência de circulação das línguas locais, nas esferas de atividades humana, possibilita a expansão do meio das representações simbólicas associadas a essas línguas. Logo, estariam criadas as condições para que os falantes desenvolvessem, ainda mais, a consciência, apropriando-se dos produtos ideológicos no entorno social ao porem a palavra e contrapalavras nesses que são circuitos sociais.

Em síntese, com a independência conquistada a duras penas, endossou-se o perfilhamento da língua portuguesa como idioma oficial, como já havia sido sinalizado no período de luta de libertação nacional. Este ganho de protagonismo do idioma português, marcadamente, centrou-se no âmbito do funcionalismo público, cujas esferas sociais os abrigava.

Nos anos que se seguiram à emancipação do povo, houve difusão massiva para o acesso e domínio da língua oficial, com campanhas ou cursos de alfabetização em escala nacional. Recorreu-se, também, para o reforço desse processo de ensino-aprendizagem aos meios de comunicação social, como o Jornal do Povo, os jornais tradicionais¹¹⁵ e ao rádio – não obstante as limitações aí associadas. Esse cenário é uma evidência clara de que o processo de políticas nessa direção da aquisição do idioma assentou suas bases nas especificidades da realidade urbana, estendendo-se para as zonas rurais – ainda que de modo modesto – onde se encontrava e se encontra grande parte da população moçambicana. Situação que nos leva a afirmar que a cultura das cidades foi referendada para o campo, como avançava Gasperini (1989).

Após a insubmissão colonial ocorrida, sete anos idos, com a instauração do SNE, veio reforçar-se a legitimação do ensino da língua lusitana, ao deixar grifado na lei que o rege, a necessidade de difundi-la, por meio do seu ensino à massa do país, como forma de consolidar a

¹¹⁵ Jornais impressos, distintos de jornais de povo, conforme aludimos precedentemente eram jornais de parede.

unidade nacional, perante um cenário, cuja realidade cultural foi e é marcada pelo plurilinguismo, como pulsa Moçambique, sendo Moçambique. Nesse enfoque, esse idioma marca o seu espaço como língua de instrução e disciplina curricular em todos os anos de escolarização intrínsecos às normativas do sistema.

Firmino (s/d), referindo-se à situação do Português em contexto multilingue moçambicano, afiança-nos que, tendo em vista a demarcação não tão expressiva do espaço dessa língua no país,

[...] foi exercida pressão sobre a população em geral, de modo que o português fosse amplamente usado, como se podia notar, por exemplo, nos avisos afixados em repartições públicas que lembravam às pessoas que era obrigatório o uso da língua oficial. Em algumas reuniões públicas a tradução do português para as línguas autóctones era evitada, de modo a reforçar a importância do português como língua oficial e símbolo da unidade nacional. (FIRMINO, s/d, p. 11).

Se, por um lado, havia essa tendência feroz de ressaltar a necessidade de tornar própria a língua portuguesa por parte da população moçambicana, por outro, o estabelecimento do dever do SNE na contribuição e preservação das línguas locais, mesmo que de forma incipiente, ao se prever como objeto de estudo de âmbito institucional, serviu de um feito que inaugurou algum reconhecimento da identidade de seus falantes no cenário nacional, assim como de indicação para presença, até certo ponto mais marcante em tempos vindouros, considerando a discriminação comum a que estavam sujeitas no período colonial. A esfera escolar não passou, portanto, impune a essa trilha de decisões e feitos.

3.5.4 A pacificação do país rumo à concomitância entre o ensino do Português e das línguas nativas

A implementação do SNE foi atravessada por várias contrariedades que vão condicionar a sua efetivação plena. Destaca-se, desse leque de contratempos, o agravamento da guerra civil pós-independência, como referimos anteriormente, envolvendo a RENAMO e o governo da FRELIMO, desde 1976. O conflito agravou o cenário de destruição de parte considerável da rede escolar até então existente e levou à movimentação da população para regiões mais seguras, sobretudo, para os grandes centros urbanos.

Na linha do exposto, associa-se a crise econômica vivenciada pelo país, ao longo da década de 80, resultante da estiagem que assolou grande parte do sul do território moçambicano, nessa nova situação de guerra, com a fome assolando o país, precarizando investimentos de

mecanização agrária (MATSINHE, 2011). Esta realidade precipitou as reformas econômicas neoliberais inseridas, no âmbito da reestruturação econômica financiadas pelo Banco Mundial, 1987, que:

[...] visavam substituir o modelo socialista de desenvolvimento pelo capitalismo. [...] para garantir a concessão de ajuda de emergência por causa da fome, acabar com a guerra de desestabilização, negociar o reescalonamento da dívida e o acesso a novos créditos e romper o isolamento diplomático com os países ocidentais.” (MATSINHE, 2011, p. 34).

Situações que, naturalmente, acabaram favorecendo o incumprimento das metas estabelecidas para os anos subsequentes, no setor educativo, retardando a cobertura educacional pelo país. Como consequência, a alfabetização de homens e mulheres moçambicanos ficou comprometida, como testemunham os dados que constam da Política Nacional da Educação. De acordo com esse documento legislativo, o cenário referente ao ensino primário, em 1992, estava assim descrito:

- a rede escolar disponível em 1992, representava menos de 50% da existente em 1983;
- a taxa de admissão bruta no EP1, baixou de cerca 110% em 1981, para 59% em 1992;
- a taxa de escolarização bruta no EP1, baixou de 80% em 1981, para 56% em 1992. (MOÇAMBIQUE, 1995).

A realidade tende a reverter-se com cessação das hostilidades entre as partes beligerantes, com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz – AGP –, na capital italiana, em Roma, Itália, em 4 de outubro, de 1992. Foram signatários desta efeméride, Afonso Dlakhama e Alberto Chissano, por parte da RENAMO e Estado Moçambicano, respectivamente. Este acontecimento inaugura nova era na história do país, passando de regime de partido único para regime multipartidário, precedido pela reforma constitucional, em 1990. No novo regime, a língua portuguesa é reafirmada, de forma inequívoca, como língua oficial, fato endossado, anos mais tarde, pela constituição de 2004.

No mesmo ano que se regista a culminação do período hostil entre irmãos (1992), ocorre a terceira reforma na área do ensino, por meio da Lei nº 6/92 de 6 de maio. Esta lei tinha como finalidade reajustar o quadro do sistema educativo, nas dimensões pedagógica e organizacional, adequando as disposições contidas na Lei anterior nº 4/83, de 23 de março às condições sociais e econômicas então vigentes. Um fato traduzido, conforme refere Arakaki (2014), pela retirada de todos os aspectos intrínsecos à índole socialista do anterior dispositivo legal. Este acontecimento era esperado, se nos atentarmos às mudanças de orientação econômica e política que o país vinha vivenciando.

No que tange ao estatuto da língua portuguesa, este continuou inalterado, o mesmo acontecendo com e as políticas de ensino das línguas de origem bantu. Esmiuçando, na lei 6/92, a língua portuguesa acabou permanecendo como a língua de instrução e ensino das disciplinas curriculares, reforçando a negação da presença das nossas línguas no contexto escolar, mesmo estando diante de uma realidade em que a língua portuguesa vinha comprometendo as aprendizagens dos alunos, conforme constatou o PCEB¹¹⁶ em 2003.

O leque de funcionalidades sociais reservadas à língua portuguesa, no país, instou muitos moçambicanos a procurarem sua aprendizagem, passando a ser usada em vários locais e a responder a inúmeras necessidades dos falantes (FIRMINO, s/d). Este fato leva Timbane (s/d) a considerá-la como uma língua moçambicana. O autor argumenta que, apesar de ser língua de origem europeia, esta passa também a ser uma língua moçambicana, ao satisfazer as necessidades comunicativas dos moçambicanos, e já possuir nativos falantes do idioma lusitano, a nativização.

Firmino (s/d) nomeia de nativização o processo de “desenvolvimento de uma nova ideologia linguística, à medida que as autoridades oficiais e a opinião pública concebem e reconhecem o português como uma língua oficial e língua franca.”. E acrescenta: “Paralelamente ao desenvolvimento e consolidação desta ideologia linguística, a língua portuguesa em Moçambique vai incorporando novas características linguísticas distintivas.” (FIRMINO, s/d, p. 12). Já, para Firmino (2021), este processo contempla uma mudança simbólica referente ao surgimento de novas atitudes e ideologias intrínsecas ao uso da língua, no caso vertente o que passou a representar a língua portuguesa em Moçambique e mudança linguística, como corolário do desenvolvimento de novas formas de seu uso, verificando-se a incorporação de novos traços linguísticos.

O processo de ensino da língua portuguesa, assim como da sua disseminação, após a reforma de 1992, foram, portanto, atravessados por muitos empecilhos, comprometendo a oportunidade de acesso e qualidade da exposição a essa língua e sua aprendizagem efetiva, marcada, como afirma Gonçalves (1996), por uma didática falseada por uma injunção política, que se evidencia na política linguística e nos métodos de ensino. A autora, descrevendo as nuances de ensino naquela época, acrescenta que,

As condições sociais de difusão do Português são marcadas por vários tipos de dificuldades. Por um lado, o ensino realiza-se num meio onde é uma língua pouco falada,

¹¹⁶ Plano Curricular do Ensino Básico

o que significa que a sua aprendizagem é essencialmente em processo escolar (vs social). Por outro lado, [...] a escola não oferece boas condições do Português: os alunos têm poucas possibilidades de praticar a língua na sala de aulas, a acção correctiva do professor é muito limitada. (GONÇALVES, 1996, p. 18).

O cenário apresentado, incontestavelmente, não colaborava para uma aprendizagem linguística que levasse o público aprendiz a ter domínio da língua. O cenário apresentado, indubitavelmente, não colaborava com o acesso qualitativo para domínio da língua portuguesa.

Havia necessidade de se repensar o ensino, propondo intervenções precisas para a reversão daquele quadro. De acordo com Gonçalves (1996), as entidades governamentais mobilizaram-se para efetivar ações com vistas a minorar o impacto das dificuldades que envolviam o acesso ao ensino e à aprendizagem do português, com destaque para: “produzir com o apoio de instituições portuguesas, manuais desta disciplina para os alunos e para os professores, destinados ao ensino secundário, mais adaptados à situação linguística nacional e elevar o nível de formação dos professores primários (nove anos de escolaridade e uma formação profissional de três anos).” (GONÇALVES, 1996, p. 18).

No prosseguimento, houve tomada de consciência da necessidade de se cogitar modalidades de ensino bilingue, trazendo as línguas nativas de origem bantu para o espaço escolar (GONÇALVES, 1996), representando sensibilidade para com a realidade multilinguística do país, que se vai consolidando no leque dos estudos ofertados pelas unidades de ensino, ao longo dos anos de pacificação.

O período pós-conflito dos 16 anos estreia uma fase marcada por uma preocupação em estudar as especificidades inerentes à nativização da língua portuguesa em Moçambique, como também referentes as singularidades do português em uma realidade plurilinguística e multiétnica, tal é Moçambique, com maior incidência para os anos 2000. Destacam-se, a título ilustrativo, trabalhos académicos realizados por Gonçalves (1996), reflectindo sobre uma nova variedade do Português que vai emergindo em Moçambique, no mesmo enfoque em que fez Dias (2009); a publicação de minidicionário de moçambicanismos, por Dias (2002); Firmino (s/d; 1995; 2015; 2021), debruçando-se sobre a situação do Português, no contexto multilingue, incidindo nos desafios e nas perspectivas; Lopes (2004 [2013]), trazendo reflexões sobre a política linguística, questões de planeamento linguístico e Moçambique, em que questões de mudança linguística são salientes.

Não menos importantes são os primeiros trabalhos realizados sobre a língua portuguesa, no pós-independência, pelos acadêmicos moçambicanos na década de 80, circunscritos aos campos de linguística aplicada e linguística descritiva como atesta Gonçalves (1996, p. 25):

[...] após a independência do país (1975), é necessário esperar até meados dos anos 80 para se encontrar um número significativo de estudos sobre esta língua [portuguesa]. É nesta língua que começa a surgir uma série de trabalhos sobre a língua portuguesa, realizados, na sua maioria, na área de linguística aplicada (mais especificamente, análise de erros: cfr. DINIZ 86; GONÇALVES et. al 86) e na área de linguística descritiva (mais especificamente, análise lexical e sintáctico semântico: cfr. FIRMINO 87; GONÇALVES 90; CARVALHO 91).

As palavras da autora demonstram que a preocupação com as condições de uso e as especificidades que a língua portuguesa falada e escrita em Moçambique ia tomando mereceu alguma atenção dos estudiosos moçambicanos. Os anos 80 surgem como o período inaugural dos estudos mais amplos tomando como objeto de estudo a língua lusitana, projetando as fases que se seguiram, conforme vincamos anteriormente.

Quanto às línguas bantu, a Lei 6/92, que temos vindo a mencionar, resguardou a sua reputação, ao tê-las como idiomas a serem preservados, assim estudadas, eventualmente. Contudo, algumas iniciativas do Ministério da Educação – MINED –, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento da Educação – INDE –, vão representar certa mudança de abordagem destas línguas, ao fazer, de acordo com Arakaki (2014), entre os anos 1990 e 1995. Tratou-se de uma proposta de alfabetização bilingue, prevendo a formação inicial em língua bantu e passagem paulatina para a língua portuguesa. Desse modo, não obstante as limitações que essa abordagem traria para o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, estaríamos diante de uma aquiescência da sua preponderância, na formação humana dos sujeitos falantes dessas línguas e uma primeira indicação da possível concomitância dessas com o português, no processo de ensino e aprendizagem.

Após propostas, o MINED passa a ação, ao prever-se na Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, referente ao quinquênio 1995 – 1999, que “o Governo promoverá, também, a introdução de línguas moçambicanas no ensino bem como de projectos de alfabetização nessas línguas.” (p. 9), uma proposição que se concretiza, plenamente, com a introdução do novo Plano Curricular do Ensino Básico – PCEB, no quinquênio seguinte, 2000-2004 –, que sinalizou o início da implementação das transformações curriculares. Este foi o primeiro estágio dessas modificações, sendo o segundo a introdução do PCESG, em 2007, objeto

da nossa análise, que passamos a apresentar no tópico seguinte, procurando compreender a formação do homem moçambicano na atualidade.

3.6 DO PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO AO PCESG/2007

Considerando a natureza dialógica adotada nesse ato investigativo, surge como incontornável não descurar de tomar o PCESG/2007 como ato complexo e como um enunciado concreto, resultante de um processosocial de interação discursiva. Como tal, configura-se produto de inter-relações de sujeitos socialmente constituídos, refletindo e refratando uma realidade social. Este estabelece vínculos com outros enunciados que o antecederam, assim como configura certa memória de futuro.

Linearmente, instaura um movimento dialógico imediato com outro enunciado concreto, o Plano curricular do Ensino Básico (PCEB), do ano 2003, ou seja, o PCESG surge como resposta às transformações curriculares acontecidas no âmbito do sistema de ensino no país, concretamente no subsistema de Ensino Geral, iniciadas com a concepção do PCEB/2003 e sua consequente implementação, no ano seguinte.

Ressalta-se do PCEB (2003), que a transformação curricular inerente à sua origem foi sustentada por ideologias econômicas e sociais que valoravam o conteúdo do currículo desenvolvido, nos princípios da década 80, como desajustado para uma economia em rápida mudança e para as exigências sociais vigentes à época. A estrutura curricular foi tida pouco flexível e prescritiva, abrindo pouco espaço para adequações dos conteúdos ao nível das comunidades moçambicanas. Adicionalmente, julgou-se parte significativa dos conteúdos com utilidade prática insignificante.

No período de sua implementação, o país registrava altos índices de pobreza, com maior parte da população, quase 54%, estando em níveis de pobreza absoluta¹¹⁷, como informa o Plano Quinquenal do Governo 2005-2009. Essa realidade observava-se, mais acentuadamente, nas regiões rurais. A par disso, verificavam-se assimetrias regionais, sendo a pobreza mais acentuada cada vez que se distanciava da Cidade de Maputo, a capital, em direção ao norte do país. Agregue-se a esse leque de desassossegos, os intrínsecos à esfera educacional, traduzidos, de acordo com Ministério da Educação, no rol dos dados estatísticos referentes aos anos 1998-2005,

¹¹⁷ “Impossibilidade por incapacidade, ou por falta de oportunidade de indivíduos, famílias e comunidades de terem acesso a condições mínimas, segundo as normas básicas da sociedade.” (PLANO DE AÇÃO DE REDUÇÃO DA POBREZA ABSOLUTA 2006-2009, 2006, p. 8).

por baixa cobertura escolar pelo país, altos níveis de repetência de classe, baixa taxa líquida¹¹⁸ de escolaridade, ou seja, o número de alunos frequentando os níveis escolares na idade certa era demasiado baixo. À medida que o nível de escolaridade ia se elevando, cada vez menor era a taxa líquida de escolaridade.

Uma análise dos objetivos estabelecidos para o nível primário, na altura de sua implementação, no que diz respeito à língua, emerge que se esperava “desenvolver a capacidade de comunicar claramente em Língua Moçambicana e/ou em Língua Portuguesa, tanto na escrita como na oralidade.” (PCEB, 2003, p. 21). Com essa proposição, evidenciava-se uma mudança na concepção de alfabetizado, ao não se restringir, apenas, ao desenvolvimento de habilidades dos usos da linguagem na língua portuguesa, língua oficial, passando a contemplar também as línguas bantu.

As línguas moçambicanas passam, textualmente, a fazer parte de documentos oficiais do país e, por conseguinte, de ações voltadas ao contexto educativo, partilhando, desse modo, o espaço educativo institucional com o idioma oficial. Tratou-se de uma virada importante na perspectiva de valorização das línguas nativas, assim como das suas gentes, que passariam a construir o conhecimento, a expressar os seus anseios e sentimentos no espaço escolar sem limitações de ordem da língua, ao usarem um idioma que lhes é cativo na sua origem, que lhes vem oportunizando a transmutarem a realidade concreta circundante em matéria sígnica. Sobremaneira, um estado de constituição de singularidades, na coletividade, no caso, nos cenários de expressão, com a possibilidade de uso da modalidade oral da língua do nativo, realidade até à época, 2003, não institucionalizada, assim como na apropriação de conhecimentos escolares, traduzindo-se no processo educativo, conseqüentemente, subvertendo o estado de uma coletividade.

Discorrendo a respeito do embasamento da inclusão das línguas moçambicanas no ensino, no PCEB (2003, p. 30) consta o seguinte argumento “O processo educacional, em qualquer sociedade, só trará sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os direitos humanos”. Estão ressaltadas, também,

¹¹⁸ É a percentagem de crianças que concorre para um determinado nível ou classe do sistema educativo, cuja a idade corresponde à idade definida para esse nível ou classe em relação a quantidade potencial de crianças com idade própria para ingressar nesse nível ou classe. Nessa percentagem não se incluem as crianças que tem idade superior a idade definida para esse nível ou classe. (PCEB, 2007, p. 103).

as continências vivenciadas pelos sujeitos, que, durante anos, se embatiam com uma língua externa no seio do seu meio ideológico, no processo de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo curricular proposto, quanto às línguas, também se evidencia, pelo menos em termos discursivos, a pretensão de desenvolver as duas modalidades do uso da linguagem – a escrita e fala –, indo na mesma direção das vozes sociais institucionais, que, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, de 1990, da qual Moçambique é signatário, que estabelecia no seu artigo primeiro, referente à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o seguinte:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas). (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS DE JOMTIEM, 1990, p. 2, grifos dos autores).

As vozes institucionais fundavam uma mudança na perspectiva formativa dos sujeitos, até então sustentada na exclusividade de língua de instrução, no caso em apreço, o português. A concomitância linguística viria a ser assumida como indispensável para o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, que respeitasse as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Pretendeu-se, desse modo, alcançar o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos em uma língua moçambicana e na língua portuguesa, que favorecessem a aprendizagem plena dos estudantes no ambiente escolar e, conseqüentemente, para além dele. Assim, o enunciado formal, PCEB, valorou a realidade plurilinguística do país. Como corolário disso, instituiu-se o ensino bilíngue – tendo em conta as especificidades linguísticas de cada comunidade local –, que antecipava:

[...] as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida desde a 1ª classe, como *disciplina* e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo [4ª classe] regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina. (PCEB, 2003, p. 31, grifos dos autores).

Na mesma linha da implementação dessa modalidade de ensino bilíngue¹¹⁹, o plano curricular em referência previa o uso das línguas locais como auxiliares do processo de aprendizagem em classe em que o português fosse a língua de instrução. Também se antevia a inclusão de uma língua bantu como disciplina curricular em casos de modalidade monolíngue.

¹¹⁹ A essência desta abordagem de ensino bilíngue foi assumida no novo Plano Curricular de Ensino Primário de 2020, com alguns ajustes julgados pontuais, com maior destaque para o momento em que se verificam as transições de uma língua bantu para a portuguesa.

Chama atenção a fundamentação para esta última abordagem, ao se afirmar: “outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação num contexto multilíngue, contribuindo para o reforço da unidade nacional.” (PCEB, 2003, p. 32).

Outrora, em outro cronotopo real, o inerente à luta armada de libertação de Moçambique, o nosso país, às línguas bantu eram-lhes atribuídas uma valoração outra, ao serem vistas como nocivas à consecução daquele objetivo. Estas surgiam como potenciais causadoras de segregação, algo não desejado no país liberto, ou ora liberto da sujeição portuguesa. Nesse enfoque, teriam sido reprimidas no contexto escolar sob posicionamento de garantir a unidade nacional, concedendo exclusividade ao português. Todavia, no âmbito do PCEB, emerge uma ideologia distinta da então. A sua aprendizagem estaria vinculada ao fortalecimento da unidade nacional, compartilhando o espaço e tempo da constituição dos sujeitos moçambicanos com a língua lusitana, como também consubstanciava interesses de outra ordem, como os de cunho político e econômico. Lembrando que a par das línguas de tronco comum bantu, o português partilha o espaço com as línguas de origem asiática e árabe, conforme sustentam Timbane (2014) e Lopes (2018), como resultado das trocas comerciais que vem sendo estabelecidas com os povos originários daquelas áreas do globo terrestre, desde o século XII.

Se, por um lado, a perspectiva adotada no PCEB em relação às línguas nativas vem, alargar as ações nesses terrenos, que levariam a flexibilização da constituição dos sujeitos prevista em estabelecimentos institucionalizados, por outro, também, almeja alargar a potencialização da identidade cultural dos moçambicanos, permeada pela diversidade linguística e étnica.

A ação perpetrada pelo MINED, deste modo, com concepção e implementação do PCEB/2004 estava a par das vozes sociais (políticos, acadêmicos, organizações não-governamentais) que inundam a esfera escolar, cujo reclame da negação das línguas nativas em contextos institucionais como das escolas, exigia atitudes emergentes e pontuais, tal foi o caso manifesto na Constituição da República de Moçambique do ano 2004. Esse enunciado oficial – no seu artigo 9º – estabelecia que “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” (MOÇAMBIQUE, 2004). Tratou-se, no nosso entendimento, de uma ação de resgate da memória coletiva dos povos originários, pelos próprios representantes deles advindos da luta anticolonial, liderada pela Frelimo e agora no poder (em um resultado do

sufrágio universal), uma preservação e atualização de suas tradições que, antigamente, fora-lhes inviabilizada, senão negada pelo regime colonial.

No espaço escolar, a simultaneidade entre o português e as línguas bantu, e não só, é uma realidade que marca esta etapa do percurso da língua lusitana, em nosso solo pátrio, superando a primazia atribuída a esta, se tivermos em atenção, conforme vimos pontuando no capítulo 3, a hegemonia que vem assumindo desde a implantação do ensino formal em Moçambique, 1845, e em épocas subsequentes de cronotopo colonial, assim como de Moçambique emancipado e as contrariedades impostas às línguas locais durante muito tempo. Como descreve, e bem, o linguista moçambicano Armando Jorge Lopes:

[...] no passado mais recente, as línguas bantu desenvolveram-se, aprenderam a ajustar-se aos desafios colocados pela sociedade moderna, e procuraram a coabitação com a língua trazida pelos portugueses. A situação colonial tornou esta coabitação extremamente difícil, resultando na hegemonia da língua portuguesa e na desvalorização e em detrimento das línguas bantu. (LOPES, 2013, p. 13).

A valoração conferida às línguas moçambicanas de origem bantu, no espaço-tempo contemporâneo, inegavelmente, justifica, mais do que nunca, o espaço que lhes vai sendo concedido na esfera educacional e em alguns órgãos de imprensa, podendo coexistir com o português, como resultado de forças centrífugas “que compelem ao movimento, ao devir e à história; elas aspiram à mudança e à vida nova” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p.35), mais acentuadamente representadas pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), concatenadas no Movimento de Educação Para Todos.

Do ativismo daquelas forças centrífugas (ONGs e acadêmicos), esforços vão resultando em produção de materiais didáticos diversos (livros de diversas naturezas, gramáticas, dicionários), tradução alguns documentos legislativos (Constituição da República) do país para certas línguas nativas e produções acadêmicas em línguas africanas¹²⁰.

Uma vez que a participação dos sujeitos na vida da sociedade não pode ser condicionada pela língua em que se estabelecem as relações burocráticas, nas esferas de atividades humanas oficiais, aquela empreitada, apesar de embrionária, configura-se de suma importância no movimento de humanização de práticas interpessoais, em nossa sociedade.

¹²⁰ No contexto brasileiro interessa pontuar a iniciativa circunscrita a revista *Njinga e Sapé*, uma revista internacional de cultura, línguas africanas e brasileiras da Unilab, criada em homenagem a rainha africana (angolana) Njinga Mbandi e ao guerreiro indígena brasileiro Sepé Tiarajú.

É oportuno afirmar que, precedendo a introdução do PCEB/2004, nos finais dos anos 90, do século passado, forças centrípetas aspirantes à perpetuação do mesmo ganham ímpeto no sentido de reafirmação da língua camoniana. Assistiu-se a iniciativa de implantação de um instituto lusitano de reforço à disseminação da língua e cultura portuguesas – o Instituto Camões –, por parte de governo de Lisboa.

O quadro descrito antecedeu a implementação do PCESG, em 2008, em um cenário social e econômico de muitas dificuldades para os moçambicanos, com a pobreza absoluta a afetar parte significativa da população, se tivermos em consideração que de acordo com o Plano de Acção de Redução de Pobreza Absoluta II (PARPA II), aprovado em 2006, previa a redução da pobreza de 53% em 2003 para 45%, em 2009. Decorrente dessas adversidades, o Governo da FRELIMO predispunha-se a reduzir a pobreza por meio de “promoção de crescimento económico rápido, sustentável e abrangente, focalizando a atenção na criação dum ambiente favorável ao investimento e desenvolvimento do empresariado nacional e da incidência de acções na educação, saúde e desenvolvimento rural.” (MOÇAMBIQUE, 2006).

No contexto das iniciativas governamentais, a educação surgiu como uma das forças motrizes o Governo via a educação como importante para a elevação da qualidade formativa dos moçambicanos, com a vista a favorecer a eficiência das instituições da sociedade em geral e do Estado, em particular. Nesse enfoque, a reforma e expansão do Ensino Secundário Geral emerge como um dever. Para tanto, o Programa Quinquenal do Governo 2005-2009 (PQG/2005-2009) antecipava a contemplação desta esfera social como chave para consecução dos objetivos governamentais.

4 ELOS DIALÓGICOS – MEMÓRIA NO GRANDE TEMPO

Homens e mulheres inseridos em determinado grupo social, como sujeitos socio-historicamente constituídos, têm na educação, institucional e informal, a base da transmissão do legado cultural construído pela humanidade, no geral (em que pese as respectivas experiências), e pela comunidade local, em particular, pelas esferas de cunho oficial e não oficial. Nesse entendimento, várias são as proposições educativas que ao longo da trajetória histórica de um agrupamento social irão perseguir aquele intento.

No seio da sociedade moçambicana essa realidade, por consequência, não é distinta. Várias são as propostas no âmbito do ensino institucional que vão orientando a instrução de homens e mulheres naquela nação africana, *litigu lingahiwona niguta mafuni, hindara, hikhala vama*¹²¹. Dentre elas destacamos o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) aprovado em 2007 e implementando nos anos seguintes.

Este plano em alusão constitui-se foco ao exercício da palavra e contrapalavra em tese de cunho analítico dialógico, apanhado na infinita corrente discursiva humana em que faz parte o existir evento, sem álbi para essa existência, conforme diria Bakhtin (2012).

Compreender o homem como ser social na perspectiva em pauta nos-impulsiona a ter em consideração que este se constitui na relação com o outro e se insere, no mundo da vida, da arte e da cultura (da cognição aqui compreendido como conhecimento), consubstanciados na responsabilidade (BAKHTIN, 2011). Nesse quadro, o nosso projeto de dizer incidirá nos planos da vida, arte e cultura.

Impele-nos realizar um esquadrinhamento cogitando escrutinar, pela história educacional de Moçambique, a trajetória do ensino da língua portuguesa, mormente, visando compreender o espaço da oralidade como compromisso voltado à humanização do humano, diligenciando tomada de posição, na presentidade, como memória de futuro em relações de ensino e aprendizagem no contexto educacional de Moçambique.

Almejando, pois materializar nosso ato investigativo, de natureza dialógica, circunscrito à constituição do humano no homem, o ser social na contemporaneidade moçambicana, ano 2022, mobilizamos, conforme já evidenciamos em outra oportunidade nesta tese, conceitos da teoria bakhtiniana que servem de categorias para análise aqui empreendida: memória e consciência.

¹²¹ País que nos viu nascer, crescer e tornarmo-nos homens.

Dois conceitos orientadores coordenados a outros de igual natureza, como ideologia, cronotopia – tempo, espaço e valor (centros de valor: eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), forças centrípetas e centrífugas, compreensão, interpretação, colocados em correlação aos dois prevaescentes.

4.1 UNIVERSALIDADE E SINGULARIDADE – TRAÇOS DA SINGULARIDADE NO APAGAMENTO DE CULTURA OUTRA

A busca da compreensão do humano pela perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin levamos a não o abstrair da realidade concreta, assim como a ter em consideração que como sujeito social o seu existir-evento é concretizado por vários atos individuais (não imunes a conjunturas sociais) e coletivos. Logo, realizados na relação com o outro em condições sociais específicas e concedidas historicamente.

Em Bakhtin (2012) fica evidente a eventicidade dos atos na vida vivida e cultural, sobressaindo, desse caldo coletivo, atos singulares (momentos) e únicos, situados em tempo e espaço sociais, impregnados de valorações. Evidentemente não se está diante de atos conclusos – mas sim inacabados, sendo elementos de uma presentidade (BAKHTIN, 2003) e posteridade (de uma memória de futuro) –, muito menos apartados dos demais atos integrantes da corrente ininterrupta do existir evento na e pela linguagem em seu sentido amplo.

Destrinçando: os atos humanos têm historicidade, insistimos. Estes estabelecem vínculos com os atos precedentes, contemporâneos e porvir. Nesse enfoque, o ato de concepção e de implementação do PCESG se insere no conjunto de propostas educativas que vem sendo pensadas no contexto da trajetória educacional moçambicana, na sequência de atos reafirmados, tal como se destaca no referido plano educacional: “Em 1983 introduziu-se, em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de Março, revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Tratou-se de uma alteração total da estrutura educacional até então vigente.” (PCESG, 2007, p. 4).

O sistema de ensino de origem pensado para um país emancipado, reiteramos, é inaugurado com a implementação do SNE, volvidos sete anos após a proclamação da independência política do país, 1983. As dinâmicas sociais ao longo do tempo – econômicas, políticas e culturais – ditaram a sua revisão, reformulação e/ou adequação aos imperativos

específicos de cada época. Como corolário disso, outros planos curriculares se seguiram, possibilitando a concepção e implementação do PCESG/2007.

Por seu turno, o marco inicial do percurso de educação formal devidamente estruturado em terras correspondentes a nossa pátria amada, Moçambique, no entanto, remonta ao período colonial, 1845, conforme evidenciado precedentemente neste trabalho. Rememorando, a sua implementação foi levada a cabo por colonos portugueses que já habitavam aquelas terras, vindos da Europa e seus descendentes¹²². Naquele espaço-tempo, o ato de sua implantação representou, a nosso ver, a valoração atribuída à educação europeia por aqueles sujeitos, ao preterir necessidades e valores particulares do povo moçambicano, impondo que se ensine “a ler, escrever, e contar, doutrina christã (sic), princípios de geographia (sic), e de história sagrada e portugueza (sic)” (LIMA, 1859, p. 160).

Entendemos que houve posicionamento de que a criação de condições para aprendizagem de legado cultural de seu país de origem era condição não apenas a manutenção, mas também a difusão da identidade, a portuguesa. Embora estivessem em tempo e espaço diferentes, geograficamente distante de Portugal, e o novo cronotopo ter possibilitado encontros vários com pessoas outras, os africanos, movidos por cosmovisões e diretrizes ideológicas outras, ressaltou a valoração dos conhecimentos e valores culturais que a sociedade portuguesa de então, vinha construindo, ao prever-se um ensino formal em língua portuguesa¹²³ e com recorte de conteúdos culturais referentes, particularmente, ao país lusófono e a cultura europeia, em geral.

A época já reinava o posicionamento emotivo-volitivo da Europa como centro do mundo. O auto-intitulado velho continente era tido como terra da verdade humana, berço do pensamento racional (MBEMBE, 2013). De acordo com o autor, o hemisfério ocidental legitimou-se fiel detentor de matriz cultural do mundo civilizado, daí que somente ele teria pleno direito de disseminar o leque de hábitos e práticas a serem aceitos por todos os povos da face do planeta terra, ou seja, por todas almas viventes racionais.

¹²² É importante pontuar que antes da implementação do decreto de 14 de agosto de 1845, a então província de Moçambique contava com algumas escolas isoladas situadas na Ilha de Moçambique (1799), onde se realizou a primeira aula de instrução primária, em Quelimane e Ilha de Ibo (ambas em 1818). No entanto, estas instituições de ensino estavam privadas de professores. Em alguns casos, contavam com professores goeses com nível de proficiência de língua portuguesa muito aquém da falada na metrópole. (LIMA, 1859)

¹²³ Lima (1859) refere que, por portaria de 14 de novembro de 1857, o governado geral de então teria decretado a criação de três escolas de 2ª classe para o ensino simultâneo de português e árabe.

Aos africanos, pelos simples fato de serem diferentes dos ocidentais, foram descritos como uma aberração, colocados fora da cultura identitária dos que se consideravam, apenas eles humanos. Adicionalmente, lhes foi negado a capacidade intelectual, de abstracção racional (LAPLANTINE, 2003), sustentado no padrão de humano contruído em cronotopos da tecnologia da escrita.

No olhar dos ocidentais, logo, os povos oriundos ou nativos de lugares distintos da Europa eram destituídos de princípios moralmente válidos e de conhecimentos alinhados com o *modus vivendi* de sociedades tidas como “avançadas”, tal era o caso de europeias, como expusemos a pouco. Amparando nisso, os portugueses encaravam os povos de suas possessões africanas (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) e Timor-Leste como povos retrógrados, atrasados, com necessidade de serem tornados civis, como destaca Meneses (p. 68):

Portugal adoptou, como parte integrante da sua estratégia governativa, a missão política de civilizar os povos indígenas. O conceito de ‘civilização’ combinava vários pressupostos que justificavam a superioridade da cultura portuguesa e a possibilidade de as culturas ‘outras’ poderem melhorar as suas qualidades fruto deste encontro; implicava que os súbditos coloniais de Portugal eram inferiores, incapazes de se autogovernar.

Uma postura portuguesa que enaltece a sua identidade coletiva. Os portugueses colocaram identidades outras, extracomunitárias, aquelas alteridades absolutas como insignificantes, sem expressividade. Ignorou-se, portanto, como nos assegura Ponzio (2014) as identidades precisam da diferença para se consumarem, ou melhor, a identidade é nos concedida pela diferença do outro, sem a qual não existiria, pois, simultaneamente, a identidade pressupõe a existência de algo em comum e da distinção do outro.

É importante notar que dentre muitas razões para esse entendimento está a questão da linguagem verbal, em múltiplas das suas faces, como escrita, escuta e oralidade. Em geral, as sociedades que não dominam a escrita, são assumidas como ágrafas e tidas como inferiores¹²⁴,

¹²⁴Hoje, com o avanço das ciências da linguagem, essa concepção tende a mudar. Possuir a linguagem oral como principal meio de modelação do mundo exterior não configura redução de capacidade lógica, de pensamento, de apropriação e interpretação do mundo. Aliás, Finnegan (2006), com a qual concordamos, discutindo a existência de literatura em sociedades eminentemente orais, assegura-nos Independente da sociedade (letrada ou “não-letrada), onde os indivíduos se situam, crescem imersos em um ambiente no qual formas literárias (e demais formas de linguagem) existem para moldar os pensamentos, aguçar o entendimento e prover um meio pelo qual se possa transmitir as idéias e a filosofia.

quanto ao processo de desenvolvimento ontogenético¹²⁵ da espécie humana. Uma hierarquização e prejulgamento entre as práticas de linguagem que se fez presente, profundamente no período colonizado, também na esfera escolar, sendo a escrita imposta de modo agressivo às sociedades africanas, colonizadas.

É inegável que a escrita, em parte considerável das sociedades atuais (em pleno século XXI), consagra-se imprescindível para lidar com as atividades diárias, considerando-se que, não obstante violente as singularidades dos sujeitos, ao lhe ser imposta, as relações sociais no mundo oficial são instauradas tomando como base a tecnologia da escrita e as práticas decorrentes desta. As dinâmicas impostas pelo capitalismo, ressaltam a necessidade de seu domínio para poder sobreviver nelas.

Não podemos deixar de vista, no entanto, que não se pode definir o homem em função da qualidade escrevente “Homem que escreve”, contrariamente do que sucede com a fala (MARCUSCHI, 1997), para além de que a oralidade é a linguagem que viabilizou a função primária da linguagem (modelação do mundo) a tornar-se expressiva, a exteriorizar-se. Em relação ao assunto, Ponzio, Calefato e Petrilli (2007, p. 116) já pontuavam: “a linguagem constitui em primeiro lugar um procedimento de modelação do mundo, que apenas em segundo momento, quando, com o surgimento da forma primitiva do *homo sapiens*, o falar permitiu a sua exteriorização, assumiu também a função comunicativa”.

Esta última modalidade assinalda, a fala, é uma singularidade transversal a todos os sujeitos, reunindo consenso como característica identitária humana, como já avançava Bakhtin (2011), o homem “ser expressivo e falante” (p. 395). A dimensão do falar ou a linguagem oral, salvo exceções, é constituinte do desenvolvimento ontológico de todo ser humano.

Retomando, a visão colonial dos povos autóctones, por meio do decreto nº 12 485 de 13 de outubro de 1926, os mesmos reiteravam ser o homem autóctone passível de ser-lhe atribuída civilidade, isto é, de um povo ter a legitimidade de subjugar o outro pela sua régua de “civilidade”:

[...] absolutamente preciso chamá-las [populações nativas das colônias] da *barbaria* e da *selvajaria* em que se encontram em grande parte *para um estado social progressivo* em que elas tenham cada vez mais as *vantagens morais* e materiais da família bem constituída, da vida municipal e nacional [portuguesa] (PORTUGAL, 1926, grifos nossos).

¹²⁵ Como destaca Mbembe (2013), em *Crítica da razão negra*. Para ele, a construção da imagem do africano, por parte dos ocidentais, centra-se em fabulações. São construções desprovidas de sustentação, senão ancoradas em mitos, com intuito de justificar o seu poder e subjugação de outros povos.

Uma abordagem bastante preconceituosa por parte do outro. Que não via o outro como outro. Mas, sim, de acordo com Mello e Miranda (2020), como um sujeito objetificado, mortificado. Na sua visão cronotópica do africano, sem, no entanto, existência própria, dignidade, moral, que as possa dizer suas.

Ignoravam, complementemente, a importância possuída pelo outro na constituição de um determinado sujeito singular, considerando, como nos afiança Bakhtin (2020), que não somos nós mesmos que olhamos o nosso mundo interior com os nossos próprios olhos. Muito pelo contrário, olhamos a nós mesmos com os olhos do mundo, olhos alheios, do outro. Somos possuídos por esse outro.

Mas antes daquela data, 1926, Lima (1859) já descrevera os negros nativos de um modo que feria copiosamente a dignidade destes, afirmando que “a sua religião consiste na adoração de grosseiros ídolos e no temor de feitiçarias, postoque (sic) reconheciam a existência de um ente supremo, creador (sic) do universo¹²⁶; [...] Os cafres são em geral estúpidos, madraços, crapulosos e ladrões.” (LIMA, 1959, p. 52).

Circulante em diferentes épocas, essa ideologia conducente à negação de saberes e valores abonados em lugares outros – com particular realce para o continente africano – e de sua herança civilizacional reverberou em várias esferas de atividade humana: literatura, arte, comércio, economia, sobretudo, na ciência, com elaboração de conhecimentos ancorada em suposições e mitos¹²⁷.

Tratou-se de construções especulativas herdadas da etnologia ocidental, que nos remetem ao período precedente ao comércio de escravos perpetrado pelas potências imperialista no auge do primeiro capitalismo – séculos XV e XVI. Os africanos, de origem negra, eram tidos somente como corpos, seres humanos com potencialidade de viver por bastantes anos, prajeando formas extravagantes, queimados pela irradiação do fogo celestial e desguarnecidos de inteligência (MBEMBE, 2013).

No mais, acreditavam e difundiam a ideia de tratar-se de indivíduos toscos e brutos. Fato evidenciado por Lima (1859), quando fazia menção a falta de interesse dos dominicanos,

¹²⁶ Nungungulu.

¹²⁷ De acordo com Mbembe (2013) os ocidentais tiveram incessante necessidade de mitos e projeções ideológicas com intento de argumentar em favor de sua detenção do poder e a apregoada supremacia europeia em relação às demais populações humanas terrestres.

primeiros missionários a chegar à Moçambique, na catequização dos autóctones. Segundo ele, aqueles religiosos estavam mais interessados pelas riquezas da terra – sobretudo ouro. Na ocasião, Lima afirmara:

Os dominicos, que em seguida [depois dos jesuítas] se estabeleceram na província, também não trataram de administrar o pão de espírito áquella (sic) *rude gentildade* [nativos]; e o governo da metrópoli (sic) esqueceu completamente durante mais de três seculos esse grande elemento de civilização (sic). (LIMA, 1859, p. 159, grifo nosso).

Compreendemos que essa proposição ideológica é constituição conceitual, ficcional (de raça negra) da imagem do homem africano, associada à relativa carência de visão do outro como outro, pelo ponto de vista do outro humano. Uma visão prevista e dissimulada, orientada para desconstruir a imagem do outro diferente de si, unicamente pela cor da pele.

Dissecando a interpretação da “pré-suposição” do alojamento dessa visão do outro (colonizador sobre o outro (o colonizado): na mundividência europeia, em termos de desenvolvimento cognitivo, o negro situava-se no estágio pré-lógico, desse modo, sem capacidade de alcançar as abstrações, as formas de pensamento de raça “hegemônica”, a autodesignada branca, dotadas unicamente, a ela, pela graça divina, a de ser superior ao aborígene. Na sequência, a evangelização, *grande instrumento de civilização* concorreu para o fortalecimento conceitual do homem originário africano. Daí, concordamos com Camargos e Giovani (2022), quando ressaltam o uso da crença religiosa para sustentar atitudes de inviabilização do outro. De acordo com os autores, essa raça branca, a europeia, considerada civilizada, tinha a legitimidade do agumento, visado pelo fundamento fé. Por esse intermédio, consequentemente, o alibi para ultrajar, aniquilar todos aqueles concebidos como outro inimigo.

Destarte, a proposta de educação implementada, naquela fase temporal, acabou ficando apenas marcada por um pressuposto discurso em registro documental de acolhida ao saber do povo colonizado, dado que o que acaba ocorrendo é a deleitada indiferença para com o saber outro (no caso, do colonizado). Esse fato, como nos testifica Mbembe (2013), estava alinhado com a simbólica da visão previamente feita sobre o outro, fantasmagórica do negro, o africano, pelo ocidente. Aos olhos deste povo, o negro – insisto nas adjetivações a ele direcionadas – é um sujeito passível de humanização, mas incivil, precisando de um ser – supostamente superior (o europeu) –, para trazê-lo ao mundo da civilização ou ao menos, na pior das hipóteses, para o ajudar a suplantando ou melhorar a sua condição de indivíduo “indoméstico”.

Para o colonizador tudo que dizia respeito à cultura do negro era carecido de importância. Isso se verificou no que tange às suas línguas nativas (TIMBANE, 2014). Do ponto de vista ocidental, as línguas dos negros, pelo simples fato de serem de povos sem escrita¹²⁸, eminentemente orais, a estas associava-se relativa inferioridade perante as línguas estrangeiras (palavras alheias), as dos colonizadores. Os ocidentais tinham fundamento linguístico que supervalorizava essas línguas (as estrangeiras), sustentada na suposta exclusividade estruturante delas. Em relação a isso, interessa trazer a descrição de Volóchinov ([1929] 2018, p. 188-189), que nos esclarece o olhar associado a esse posicionamento colonial:

a palavra alheia estrangeira trazia luz, cultura, religião e organização política. [...] Esse grandioso papel organizador da palavra alheia sempre vinha acompanhado pela força e pela organização alheia ou era encontrado por um jovem povo conquistador no terreno de uma cultura antiga e poderosa ocupada por ele, como se ele escravizasse a consciência ideológica do povo conquistador a partir dos túmulos. Como resultado, a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a ideia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia.

Estávamos, no nosso entender, diante de uma manifesta atitude de extermínio da humanidade do outro, traduzida na negação de negro (o africano) como ser sujeito histórico e social que é, com potencialidade de (re)criação no decurso de sua trajetória histórica de conhecimentos de distintas ídoles dignos de serem ensináveis, da mesma forma, aos ocidentais.

O projeto educativo, portanto, não contemplou conhecimentos dos nativos africanos, ou seja, a iniciativa em então implementada, visava, exclusivamente, à disseminação de ideologias circunscritas ao meio ideológico luso no seio dos cidadãos portugueses situados em terras alheias, as africanas. Assim como suas necessidades constitutivas e outros feitos como povo moçambicano. Tanto que foram criadas condições de inter-relações somente entre si, povo português – ascendentes, descendentes e dóceis adeptos às ideologias de superioridade dos brancos, europeus – representando fechamento cultural, um vivenciamento unilateral, o da cultura portuguesa, com raras fugas a manifestações de outra ordem, tal era a africana.

Ignorava-se o fato de que a participação no existir-evento do mundo é relacional. Pressupõe reconhecer e vivenciar a singularidade na e pela relação com o outro, o que Bakhtin (2012) sintetiza da seguinte forma: eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim. Desse

¹²⁸ No contexto moçambicano há um esforço de padronização de escrita de nossas línguas. Como resultado disso, temos a contemplação delas no sistema de ensino do país, sobretudo, no ensino primário.

modo, os outros são indispensáveis para a apreensão das possibilidades semânticas de uma cultura outra, semioticamente produzida.

Adicionalmente, é sempre acertado lembrar, o fato de os africanos serem outros não somente em relação aos portugueses, mas assim como à cultura lusitana. Em decorrência de seu distanciamento espacial e cultural oportunizaria a compreensão de uma e outra cultura, pois, como explicita Bakhtin:

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que o verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (BAKHTIN, [1970] 2017, p. 18-19, grifos do autor).

A abertura para o movimento dialógico entre culturas distintas, contrariamente do que se poderia pensar – diluição, empobrecimento, corrupção –, enceta espaço para manifestações e a possível e conseqüente compreensão profunda de sentidos outros. Todavia, é desafiadora a compreensão ativa e responsiva no tempo do vivenciamento da relação entre culturas. Os sentidos outrora não capturados, se tomados no grande tempo (BAKHTIN, 2011), deles emergirão abordagens singulares favorecedoras ao entendimento do diálogo empreendido entre diferentes, sem que, no entanto, conforme nos assegura Bakhtin ([1970] 2017), haja fomento à fusão entre elas, mas sim a manutenção de sua integridade de uma e outra, isto é, das respectivas singularidades.

O diálogo intercultural espicaça o conhecimento do diferente, dos outros, como seres sociais, situados em um tempo e espaço dissemelhantes, em condições de produção de sua existência e intelectualidade únicas. Nesse entendimento, essas trocas culturais possibilitam a criação de condições para enriquecimento de ambas as culturas.

Evidentemente, o encontro entre diferentes culturas colabora para a constituição dos sujeitos partícipes das mesmas, ao favorecer a formação da consciência dos sujeitos com alargamento do conhecimento circunscrito às especificidades de uma cultura outra, conseqüentemente, há alargamento de visões de mundo. Por esse enfoque, assumimos que o isolamento de uma cultura específica não concorre necessariamente para ciência dos valores sedimentados em produtos ideológicos e valorização de conjunto material e imaterial da organização social em que essa cultura é pertença.

4.2 INDIVIDUALISMO – A FACE DA AVIDEZ HUMANA

Voltando ao ensino formal inaugural, com concretização de sua introdução em meados do século XIX, 1845, este estava distribuído em dois níveis de escolaridade, nomeadamente: o primeiro grau e o segundo grau. Não obstante a sua abrangência recuada de cobertura geográfica no país Moçambique por beneficiar mais um pequeno universo populacional situado na metrópole da província ultramarina de então, a Cidade de Moçambique (Ilha de Moçambique), foi ele, ensino formal, a gênese para implementação de políticas públicas voltadas para o ensino.

Se no período precedente ao regimento de escolas públicas a formação dos filhos dos portugueses era consumada por entidades particulares, neste novo espaço-tempo, apregoava-se a educação em micro-organizações sociais, campos de criação ideológica peculiares.

Através do movimento de implementação do ensino formal concretizava-se, pois, a instauração de um novo campo de atividade humana, a instituição escola, naquelas terras africanas. Associada a isso, esteve a definição de tempos (ano letivo, semestre, trimestre, quinzena, aula) e espaços específicos (sala de aula¹²⁹, laboratório, biblioteca, quadra de esportes, anfiteatro, pátio para recreio, lanchonete, etc.) nos quais decorreram iniciativas de transmissão do legado cultural construído pela humanidade no decurso de sua trajetória histórica. Não obstante, acautelamos, ancorada essencialmente na cultura europeia. Ainda que o teor da política educativa tenha perseguido esse curso, paralelamente, os vieram a oportunizar o encontro dialógico no seio da comunidade escolar, por meio da linguagem do colonizado e colonizador, de inter-relações dos envolvidos, imbuídos, cada qual, suas origens culturais distintas. As relações dialógicas fundadas nesse campo interacional possibilitam a constituição de sujeitos com horizontes avaliativos peculiares e profusos, se tivermos em consideração que “somos constituídos pelo outro, é este que nos atribui signos valorativos” (GIOVANI; CAMARGOS, 2021, p. 135). Logo, conforme diriam os autores precedentemente citados, um movimento alteritário, pelo olhar extralocalizado, concorreria para a constituição de sujeitos mais humanos, menos opressores, respeitando as diferenças, cooperando com elas.

¹²⁹ Embora a introdução do ensino institucionalizado tenha sido há mais de um século, prevalece a problemática de deficit de salas de aula na realidade moçambicana, com muitos casos de alunos a terem aulas debaixo de árvores – mesmo em plena capital do país, Cidade de Maputo –, isso se as condições climáticas o permitirem, posto que a época chuvosa em Moçambique tem iniciado em outubro e terminado em finais de março, inviabilizando o decurso normal de aulas ao longo desses meses.

Na linha da alegação precedente, adverte Geraldi (2007, p. 47) “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”. Ou ainda, mais adiante nesse mesmo trabalho: “nossas identidades não se revelam pela repetição do mesmo, do idêntico, mas resultam de uma dádiva da criação do outro que, dando-nos um acabamento por certo sempre provisório, permite-nos olharmos a nós mesmos com seus olhos.” (p.47).

A invenção ou a concepção de organismo social (escola) é indissociável do estabelecimento dos saberes escolares, que se corporificam e formalizam por meio de currículos, programas e disciplinas (SOARES, 2012). É por meio desse leque de instrumentos que se perseguem as finalidades pré-definidas de políticas públicas de ensino.

No caso do ensino formal introduzido naquele tempo pela administração colonial, incontornavelmente, não se isentou de instituir conhecimentos direccionados para serem trabalhados por escolas. Esses saberes foram materializados com a previsão de um conjunto de disciplinas para cada grau de escolaridade. Lembrando, o primeiro grau contava com: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã, Princípios de Geografia e de História sagrada e portuguesa. No segundo grau, as disciplinas elegidas eram as seguintes: Português, Desenho linear, Geometria, Escrituração Mercantil, Noções de Física Aplicada à indústria e à economia doméstica (LIMA, 1853; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

No âmbito desses conhecimentos disciplinares ensináveis, a modalidade escrita da língua – portuguesa, evidentemente – e a cultura a si associada era o âmago do processo de constituição dos sujeitos moçambicanos (portugueses, nativos - assimilados ou não). De acordo com Deus (1878), a palavra escrita configurava a verdadeira palavra do homem, pois somente ela era perdurável, devendo ser a preocupação dos mestres no contexto de ensino institucionalizado, enquanto a atividade linguageira falada, essa circunscrevia-se ao ambiente familiar entre mães e filhos .

Fica assente na perspectiva assumida do que deveria ser conhecimento com legitimidade a ser ensinado, a negação dos conhecimentos constituídos em tempos e espaços circunscritos aos intercâmbios orais. Nossas sociedades africanas de matriz oral, como já sustentava Hampatê Ba (2010), têm na palavra falada o seu principal meio de transmissão da herança cultural do nosso povo. De geração em geração, de mestre para o aprendiz, do ancião para o jovem, do conselheiro

para os iniciados, a palavra falada é posta a circular, *nya hiwuseta kharatu midundrugu yathu heyi mingahlengeletwa*.¹³⁰

Ao dar mais visibilidade à cultura embasada na escrita, em práticas educativas no mundo oficial, concretamente na esfera escolar, tratou-se, nosso entender, de um posicionamento que ia de encontro a nossa cultura, por outras palavras, ao grafocentrar¹³¹ relações humanas realizadas no campo educativo, com conseqüente impacto em campos de actividade humana, configurou uma negação da oralidade enquanto procedimento de modelação de mundo, enquanto memória que vinha sendo passada de modo intergeracional.

No prosseguimento, o estabelecimento do regime de escolas públicas do segundo grau, cujo programa computava disciplinas distintas do primeiro, serviu de embrião para a implantação de ensino secundário, com o “nascimento” de primeira escola secundária em terras moçambicanas no ano de 1911, conforme evidenciam Castiano e Ngoenha (2013).

Não obstante a implantação da escola secundária, os negros e negras moçambicanas continuavam fora desse subsistema de ensino, sustentado pela ideologia colonial preconceituosa, diga-se, que via os homens e mulheres africanos como néscios, ou melhor dizendo, com incapacidades intelectivas para tal fim “Os efeitos complexos [absorção da civilização da metrópole] que se pretende atingir no *espírito simples e virgem dessas raças*” (PORTUGAL, 1926, grifo nosso). Conseqüentemente, o ensino virado à formação da esmagadora maioria dos nativos foi o ensino rudimentar e ensino de artes e ofícios sob o encargo, em grande parte de tempo, da Igreja Católica. Nesse âmbito, se desenvolveu um ensino com orientação doutrinária, alimentado por ideologia que defendia “administrar pão de espírito [...] grande elemento de civilização (sic)” (LIMA, 1859, p. 159).

Estávamos diante de um posicionamento axiológico voltado para “moralização dos indígenas e aquisição de hábitos e aptidões de trabalho” (PORTUGAL, 1941), voltado para a tornar os nativos mansos e com desenvoltura de hábito para o trabalho, sustentado na pretensa superação da ociosidade associada a estes.

¹³⁰ Assim, a atualizarmos a nossa memória coletiva.

¹³¹ Termo inspirado em Crescitelli e Reis (2021), ao serefirerem à visão grafocêntrica do ensino da língua que emana em práticas educativas em contexto brasileiro. Para elas, configura essa visão a supervalorização da escrita em contexto da escola. Esta instituição social tem feito o exercício permanente de reprodução dessa perspectiva, deconsiderando, portanto, a língua na sua integridade, que contempla linguagem verbal e linguagem oral.

Emerge na ideologia colonial que a sua mansidão seria conseguida por sua doutrinação, pois se assumia que suas almas despreziosas estavam “especialmente dispostas a deixar-se influenciar pela acção religiosa.” (PORTUGAL, 1926), uma força opressora dissimulada. Portanto, sob os desígnios de possibilidades educativas para os nativos estava o intento da subserviência destes aos colonos portugueses, pela simples razão de serem tomados como diferentes e esta diferença, embora apenas fenotípica, tornava-se nesse caso, determinante para a reificação do colonizado.

Descurava-se o fato de as pessoas deverem ser tratadas de acordo com o que a sua humanidade requer, independentemente das diferenças biológicas, étnicas, linguísticas, religiosas, financeiras, etc. que estes possam apresentar, ou seja, nada justifica um tratamento diferenciado entre os sujeitos pelos simples fato de possuírem esta ou aquela diferença. Ademais, somos diferentes pela própria natureza de seres humanos que somos. Ou indo ao extremo, como bem interpreta Appiah ([1992] 1997, p. 40) “usar raça em si como uma distinção moralmente relevante parece-nos obviamente arbitrário.”. Para ele, das características morfológicas visíveis do corpo humano pelas quais tendemos a incluir as pessoas em distintos grupos raciais, ínfimas são as de natureza genética que não são deparáveis em pessoas de todas origens do mundo.

Agregue-se o fato de a construção de raça não passar de uma invenção levada a cabo pelo mundo ocidental, particularmente o europeu, considerando-se, reforçamos, o centro legítimo do mundo, para classificar os indivíduos humanos desse planeta; *guhata vathu ku guhata, na vathumisa ginani gukota va vahambanisa*¹³². Ideologicamente, durante séculos, vem sendo difundido a raça que se diz branca *vatsani ga vatsavu*¹³³ e o negro *vavatsi*¹³⁴. A respeito, Mbembe (2013) *Em crítica da razão negra* reforça essa concepção do diverso, ao advogar que sustentado na racialização – em particular do sujeito negro –, vem-se concebendo uma narrativa que situa o negro à margem da humanidade dos seres humanos, isto é, na fronteira do inumano¹³⁵, visto como *homem-coisa, homem-máquina, homem-mercadoria*. Razão de justificativa para ser impiedosamente capturado e comercializado desde meados do século XV¹³⁶,

¹³² Por quaisquer critérios é conceber a diferença com indiferença.

¹³³ Acima de todas

¹³⁴ Em baixo

¹³⁵ Vahihona khanga sirengu.

¹³⁶ Há registro de primeiros negros chegando à Península Ibérica (tal é o caso de Lisboa, Sevilha e Cádiz) a partir de 1440, quando os ibéricos iniciaram contatos com os africanos (África Ocidental e Central) através do oceano

período de primeiro capitalismo, e sua subjugação a condições de humano de segunda, senão de terceira linha.

Ao longo do tempo, os ocidentais – podemos afirmar fazendo uso de palavras alheias (BORTOLOTTI, 2022) – isentaram-se de ir ao encontro ao outro (empatia) para de lá, encharcados de conhecimento de outriedade, regressarem ao seu lugar com compreensão alargada (respondente), sobre o (s) outro (s) – os diferentes de si, porém, não dessemelhantes – e sobre si (os ocidentais). Simplesmente, do outro, no caso específico, o negro, o colonialismo orientou-se por relações interessadas. De acordo com Ponzio (2023), aquelas em que não se dá ao outro o direito de infuncionalidade. Ou seja, as relações foram orientadas por um interesse, não pela singularidade que os nativos apresentavam, enquanto outros humanos.

Pretendeu-se tirar vantagens dessa relação, que ditaram a subjugação do outro, o africano, materializada por abuso de sua dignidade, a exploração de sua força, em virtude de sua exuberância corporal. Lembrar que sustentou esse procedimento a consciência coletiva ocidental¹³⁷, ou melhor, a visão quimérica construída pelos ocidentais a respeito do africano.

O fato descrito refletiu-se sobre finalidades educativas propostas para os negros, nativos de Moçambique, no espaço e tempo coloniais, salvaguardando-se que o processo conducente da sua civilização à moda europeia devia ser implementado paulatinamente e, “sobretudo, estar virada [propostas educativas] para a formação em trabalhos manuais.” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 24). Uma reprise de objetivo do colonizador tencionada na presentidade nas mais diversas instâncias de governação moçambicana. Eduardo Mondlane (1995) ressalta a finalidade latente no ensino direcionado aos homens e mulheres moçambicanos. Aquele intelectual afirmara: “O sistema foi elaborado de forma a tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil.” (MONDLANE, [1968] 1995, p. 65).

Não podemos deixar de vista que o espaço escolar, enquanto campo de atividade humana, é uma esfera ideológica singular, componente de uma complexa e ampla rede social. Em diversas das relações sociais circulantes nesse espaço, há enfrentamentos ideológicos de culturas outras, como é caso em África. Todavia, o peso prevalescente da ideologia oficial sobre outras

Atlântico, abandonando a intermediação dos árabes. Concretamente, em Portugal, os primeiros negros chegaram em 1444, como resultado do comércio transatlântico, convertidos em objeto de leilões públicos. (MBEMBE, 2013).

¹³⁷ Mbembe (2013) aprofunda este tópico em *Crítica da razão negra*.

circulantes é relevante por exercer patente controle rumo à negação de outras em nome da oficial. Tal qual nos assegura Miotello (2005), a ideologia oficial, concebida analogamente como mais dominante, mais estável, é propensa a empreender a concepção de produção do mundo e reprodução social única (hegemonia). Esta ideologia – que se alimenta da ideologia do cotidiano e dá-lhe tom –, tende, ainda sob a mesma batuta, a efeito antagônico, na medida que provoca ativismo, ou seja, posicionamento diverso dos sujeitos frente à ideologia oficial em dominância, nos diversos campos de criação ideológica, de produção de conhecimento.

Valores do colono perante a educação do indígena africano, em tempo colonial, tinham em vista linha única sua alienação. Esta aspiração contava, é certo, com forte movimento de doutrinação católica para assegurar, ao governo colonial, massa laboral para responder aos imperativos capitalistas e imperialistas.

Essa perspectiva, defendida à época, encontra algum paralelismo com a voz emergente no PCESG (2007, p. 11), destacando a necessidade de transformação curricular que garanta “a abertura dos horizontes do jovem em termos de integração no sector laboral, do desenvolvimento do auto-emprego, economia doméstica, micro-projectos e criação de pequenas empresas.”. O que parece, a nosso ver, recuo da dilatação da humanização do ser humano ao focar a constituição do sujeito moçambicano em sua preparação para singrar nas dinâmicas impostas pelo modo de produção material do capital, em que reina a exploração do homem pelo homem, o individualismo egoísta, impulsionadoras de desigualdades sociais, em detrimento de um ensino voltado ao mais humano, menos despótico, relacional. Este último, no sentido de que se respeite a relação entre sujeitos, como alteritária, isto é, a circulação de vozes em equipolência, de parte a parte, constitutiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É verdade que o capitalismo é o modo de produção que mais propiciou a elevação econômica no âmbito do desenvolvimento de sociedades divididas em classes (LUKÁCS, 2010), tal como a nossa. Todavia, não é menos verdade que é o sistema de produção que mais expropria os sujeitos, proporciona a exploração entre seres sociais semelhantes, coisifica as relações sociais entre estes.

A perspectiva em pauta, a neoliberal, virada para a formação para o emprego, para o mercado de trabalho, favorece a especialização do homem para execução de atividades laborais ditadas pelo mercado do trabalho. O sujeito torna-se, nesse cenário, prisioneiro da divisão forçada do trabalho resultante da especialização (pressupõe atualização e adequação

permanente), ou seja, “a própria ação do homem se erige diante dele como um poder alheio e hostil, um poder que o subjuga em vez de ser controlado por ele.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 139).

Se, por um lado, pondera Leontiev (1978), os humanos pelo trabalho conseguiram lidar com o meio circundante e criaram condições para suplantarem suas necessidades existenciais, por outro, a realidade actual constrange o homem a viver para o trabalho e este labor passa a orientar sua vida, restando-lhe a resignação, como homem da vivência cotidiana, sem lograr sua humanidade em estado de latente inexigibilidade.

Lima (2010), de seu ponto de vista, alega que na atualidade as relações trabalhistas passam a ser, sobejamente, de maior individualismo, ao lado de formas de valorização do coletivo, mas que estas últimas vão se exaurindo como possibilidade de transformação social, pois, para muitos, interessa mais a satisfação dos ganhos econômicos de um número reduzido de pessoas (empregadores, empresários, etc.). Em virtude disso, a tudo é agregado um valor econômico, visando o ganho de dinheiro, a acumulação de capital, o fim último, notavelmente, do capitalismo. Por consequência, o poder social em sociedades contemporâneas “fica nas mãos” dos detentores de maior capital econômico, se tivermos em consideração a ideia advogada por Marx (2010), segundo a qual o dinheiro é um objeto material que se pode tornar propriedade privada de qualquer sujeito, propiciando, desse modo, a conversão do poder estatal para o poder de privado de um particular (indivíduo).

A ideologia subjacente ao neoliberalismo, portanto, torna o dinheiro o dinamizador de relações sociais, o marcador de distinções de um grupo de sujeitos em detrimento do outro. Ou melhor dizendo, o capital econômico e financeiro detido por um determinado sujeito agregam-lhe um “capital simbólico”, conforme diria Bourdieu (2004). Forma simbólica traduzida em reconhecimento, prestígio e honrarias no seio da sociedade ou organização social em que está inserido.

A posse de dinheiro por parte de um sujeito, no âmbito do sistema capitalista, torna-o distinto diante de outros pelo volume monetário ostentando. Em relação a isso, Marx e Engels (2010) explicitam:

Aquilo que é para mim através do *dinheiro* – aquilo que posso pagar (isto é, aquilo que o dinheiro pode comprar) – isso *sou eu*, o possuidor do dinheiro. A força do poder do dinheiro é a força do meu poder. As propriedades do dinheiro são as minhas propriedades e as minhas forças essenciais: são as propriedades e as forças do seu possuidor. Assim, o

que eu *sou* e o que eu *posso* não é de nenhum modo determinado pela minha individualidade. (MARX; ENGELS, 2010, p. 145, grifos dos autores).

A ideologia associada ao dinheiro retira a humanidade das relações entre sujeitos, de entre estes com o mundo a sua volta. O dinheiro esvazia a ato responsável autêntico de sujeitos, uma vez que este leva os sujeitos renunciarem sua singularidade e encontrem na (i)lógica do dinheiro a desobrigação do vivenciamento de sua esvaziada responsabilidade.

Do seu lado, consoante ao que nos ensina Bakhtin (2012) quanto a relações dialógicas eu-outro, a diferença interpessoal assenta-se na singularidade dos sujeitos sociais diante do não álbi no existir, assenta-se na preocupação em dar conta do existir-evento. A singularidade fica comprometida se relações interindividuais sustentarem-se na subserviência do outro – sejam elas de qualquer natureza –, pois, nessas circunstâncias, as relações interpessoais configurariam-se isentas de isonomia, isentas da equipolência de papéis na relação social, dialógica e ideológica vivenciada.

Recuperando o diálogo entre proposições educativas do nosso país – inaugural (1845) e PCESG/2007 – no âmbito do grande tempo, sobressai que, em cronotopos distintos, as políticas públicas circunscritas à formação de homens e mulheres de Moçambique mantêm-se essencialmente alimentadas por ideologias viradas para a preparação da mão-de-obra. É certo que cada espaço-tempo apresenta suas especificidades, senão, vejamos: na realidade educacional colonial a mão-de-obra no âmbito dos níveis elementares¹³⁸ destinava-se, de forma restrita, à formação de força de trabalho veementemente direcionada para os empreendimentos imperialistas coloniais e, geralmente, voltado para trabalhos que exigissem força bruta. Segundo Mazula (MAZULA, 1995, p. 76),

na realidade, são esses interesses económicos que vão nortear a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino na colónia. O discurso de ‘civilizar o negro’ (Antônio Enes) e de ‘educa-lo’ (Oliveira Martins) ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação coloniais. Os argumentos da condição de «selvagem» visavam, assim, em última instância, assegurar objectivos económicos de exploração das riquezas das colónias, na base real do mito.

Por seu turno, no âmbito do PCESG/2007 temos a força de trabalho formada ao nível do ensino secundário, apontada para distintos serviços, cuja consecução independe de relações ou vínculos empregatícios com outros. Na sequência, nesse documento vislumbra-se minimidade da

¹³⁸ O ensino secundário contava com poucos africanos.

oralidade, traduzida na escassez de sua abordagem como conhecimento legítimo a ser ensinado, senão como recurso para a materialização de procedimentos de ensino e aprendizagem.

O plano curricular, foco da nossa análise, ao apostar, para além de integração do estudante no setor laboral, em “desenvolvimento do auto-emprego, economia doméstica, micro-projectos e criação de pequenas empresas” ressalta o espírito dos tempos atuais, do individualismo. Fato consubstanciado nesse documento, conforme abordaremos mais adiante.

No tempo presente, defende-se o trabalho autônomo, empreendedor e ressignificação do trabalho informal (alternativa ao desemprego), destacando-se o potencial criativo do indivíduo relacionado, sobremaneira, à sua propensão ao risco e à inovação, conforme sustenta Lima (2010). Por esse prisma, o sucesso do indivíduo estaria unicamente dependente de potencialidades por este possuídas para lidar com as vicissitudes do mercado de trabalho, e não na constituição do indivíduo propiciada pelo vivenciamento em coletividade, que, na ótica do dialogismo, cria condições para satisfazer a pluralidade discursiva e constitutiva da consciência do indivíduo.

A consciência individual é produto de interação interpessoal e de convívio entre duas ou mais consciências, participantes dessa comunhão ou partilha, com direitos iguais, enquanto seres únicos, respeitando os valores e horizontes apreciativos de “eu” e “outro” enredados. Isso implica, por parte do nós em relação ao outro (e vice-versa), suplantar a transformação deste pela absorção, que o tornaria imagem exclusiva de nossa vontade (BEZERRA, 2010). Já, Kwame Appiah (1997) defende que culturalmente (moral, estética, política e religiosamente) tendemos a ser constituídos pelo conjunto de pessoas as quais conhecemos e interagimos ao longo de nosso percurso histórico. Assim, a constituição do indivíduo não se coaduna com o fechamento em si mesmo, com o acabamento, com a não abertura para o outro, em todas as esferas por onde transita.

O indivíduo para além de fazer parte de setor laboral (de uma determinada empresa ou de outra índole) em função de sua força de trabalho e de conhecimentos de que detêm, é-lhe imposto que seja empreendedor do si mesmo, investindo constantemente em sua formação, uma vez que a sua empregabilidade varia continuamente e o empresariado/empregador exime-se do comprometimento de desenvolvimento de seus recursos humanos (LIMA, 2010). Sobressai que o indivíduo está por sua conta e risco nos processos produtivos, sendo o outro (colega), nesses processos instaurados, visto como adversário ou oponente, priorizando-se apenas relações de

trabalho, de sobremodo mecânicas, desprovidas de relações humanas, aquelas que favorecem a constituição do sujeito, não somente em termos do saber fazer (prática; ofício), como também cognitivamente e afetivamente.

Desse modo, o alinhamento com o individualismo, como nos assevera Bortolotto (2022), nega o outro, a sua palavra, nega o diálogo entre duas consciências. Torna hegemônica a palavra, a voz única, silenciando, portanto, as demais vozes. Na mesma linha de pensamento, Miotello (2022, p. 9) ressalta que: “onde há o individualismo não há vozes, não há relações dialógicas, não há interações, não há o novo, não há o por vir. Onde há o individualismo há somente o Eu no centro de valor.”.

Compreendemos, concordando com teóricos do Círculo, que o individualismo apaga, anula a alteridade. O outro é tido como dessemelhante, porque ofuscado pelo eu que emerge como âmago em relações entre sujeitos, devido a tudo girar em torno de si. O projeto de dizer inerente a cada sujeito em virtude do lugar único, insubstituível ocupado no existir-evento, ao outro, é-lhe inescrupulosamente retirado ou contido pelo outro. Ignora-se, portanto, o fato de a relação dialógica com o outro ser inerentemente formulação de constituição mútua. Para além, a nossa exterioridade é uma tomada de olhos desse outro, extralocalizado em relação a si próprio. Bakhtin (2011) já nos alertava que até os principais atos-evento da nossa vida: a nossa chegada a este mundo carnal, como nossa partida deste, são somente testemunhados ou vivenciados pelo outro. De tal sorte que “necessitamos do olhar do outro por só ele pode conferir novas dimensões à nossa humanidade.” (RIBES, 2013, p. 9).

A nosso ver, reiteramos: a relação dialógica com o outro contribui para a constituição da identidade do eu, enquanto sujeito social e histórico, se nos colocarmos a escuta do outro. Esse outro, segundo Miotello (2014), que ajuda o eu, a suplantará a identidade construída a partir do próprio sujeito, posto que, nesse enfoque, seria uma prisão inescapável. Portanto, a identidade do eu é uma concessão do outro, concretizada na relação com o outro. Essa relação alteritária favorece a constituição de sua singularidade, pois o movimento em direção ao outro, fora de si, e o retorno ao seu lugar é de suma importância no conhecimento de eu – de quem somos – e vice-versa (a imagem que temos de nós e do outro sobre nós).

Importa ressaltar que singularidade se difere de individualismo. Singularidade tem a ver com unicidade, peculiaridade e insubstituibilidade do indivíduo a luz do sem álbi, no existir-evento, que o obriga, como sustenta Bakhtin (2012), a participar nesse evento de sua existência

de forma singular e irrepitível, responsabilmente, assumindo que “ser realmente na vida significa agir” (BAKHTIN, 2012, p. 99), não a omissão ou passividade diante de atos-evento, dissimular a ausência perante estes e não a indiferença para com o diferente.

A relativa carência inerente ao sujeito no existir-evento torna esse outro, socialmente situado deveras indispensável para a nossa completude – enquanto pessoas em busca permanente de acabamento –, para o nosso autodescobrimento, para nos conhecermos na totalidade, pois,

aquele que sofre não vivencia a plenitude da sua expressividade externa, ele só a vivencia parcialmente e ainda por cima na linguagem de sua autossensações internas: ele não vê a tensão sofrida dos seus músculos, toda a pose plasticamente acabada do seu corpo, a expressão de sofrimento do seu rosto, não vê o céu azul contra o qual se destaca para mim sua sofrida imagem externa. (BAKHTIN, 2011, p. 24).

Ao contrário do que vem sendo disseminado em sociedades modernas, impregnadas de ideologias hedonistas, que cultuam o prazer individual a todo o custo e ao fechamento das pessoas em si mesmas, a constituição de nossa consciência não é interna, mas sim relacional. É na relação com o outro, no dialogismo alteritário que ela se consoma. Ela se nutre da realidade externa, a social, onde nos situamos, e se desenvolve na interação com o outro por meio da linguagem.

Como destaca Dias (2022, p. 214), com o qual concordamos, “existem, para cada um de nós, os mais diferentes acontecimentos que, de forma mais nítida, marca (sic) a interação com o outro como realidade constituinte da identidade. A maternidade é um desses lugares”, o mesmo acontecendo com a paternidade, o matrimônio/casamento, dentre outros. Explicitamos: um sujeito singular não pode de modo algum tornar-se casado a não ser somente pela relação “contratual” com o outro ou outra. Ou melhor, apenas pela consecução do casamento civil, religioso ou outras formas de união, convencionalmente legitimadas em organizações sociais (caso do *lovolo*¹³⁹ em nossas etnias bantu), concretiza-se a identidade, casado. Aliás, até a figura de mestre, régulo ou ancião, o “transmissor” do legado cultural em sociedades de matriz oral, a exemplo da tradição bantu, existe porque a comunidade local (o outro coletivo) o legitimou para o efeito, porque há aprendizes, os que devem continuar com o diálogo ininterrupto de regeneração da memória coletiva. Logo, reiteramos, a constituição identitária dos sujeitos é relacional e se retroalimenta pelo colorido externo.

Evidentemente, um sujeito não pode existir de forma ilhada no mundo da vida e da cultura, uma vez que ele é produto social, é construção das relações fundadas

¹³⁹ Casamento tradicional africano, praticado em algumas regiões de Moçambique.

sociodiscursivamente na e pela linguagem, por sujeitos históricos e sociais, em tempos e espaços específicos. Lembrando, uma visão que segue na contramão do posicionamento axiológico do neoliberalismo, essa ideologia que apregoa a transformação de tudo em objeto com valor no mercado – precificação como diria Geraldi (2021) –, e o culto ao indivíduo, a proclamação do eu, aviltando o eixo de valor eu x outro.

Nos nossos dias, é cada vez mais recorrente o endeusamento do eu, reforçamos. Exalta-se o sujeito apartado do outro, ignorando-se o imperativo de fazer parte de uma organização social singular para os sujeitos se constituírem seres sociais, integrantes no percurso histórico desse agrupamento social. A respeito Volóchinov ([1925] 2019, p. 60-61) esclarece:

Uma pessoa isolada, agindo em nome próprio, por sua conta e risco, não pode de modo algum ter relação com a história. Somente como parte de todo social, na sua classe e por meio de sua classe, a pessoa torna-se historicamente real e ativa. Para entrar na história não é suficiente o nascer físico – assim nasce um animal, mas ele não entra para história –, é preciso uma espécie de segundo nascimento, social.

A imagem de ser humano solitário, autônomo e empreendedor, possuidor de unidade autoproclamada, criador de um cenário de esquecimento dos fios dialógicos sociais e históricos encontra seu pico nos anos que se seguiram ao renascimento europeu (DIAS, 2022).

Por sua vez, essa vitalidade relativa às axiologias capitalistas – desde o seu primeiro momento (século XV) – vem propiciando, por meio da educação, de todos os meios de comunicação social e correntes filosóficas, a disseminação da cultura do individualismo, conforme sustenta Dias (2022). Como corolário disso, verificamos a exclusão de sujeitos mais desamparados, fazendo empréstimo de palavras alheias de Bourdieu (2007), sem capital econômico, muito menos o cultural hegemônico (que para alguns é herdado da família) reconhecido e garantido pela instituição escolar, o que concorre para o acentuar de desigualdades sociais. O campo da cognição, em que se insere a esfera educacional, tem suas especificidades como campo de atividade do homem. Todavia, não está isolado da vida hodierna.

4.2.1 Proposição formativa - homens e mulheres moçambicanos na contemporaneidade

Olhando o movimento dialógico entre a proposta de ensino formal inaugural em terras moçambicanas e a PCESG/2007, portanto, ressalta a nossa vista o abono de ideologias elitistas e segregacionistas. Explicitamos: por um lado, no espaço-tempo educativo colonial, no que tange

ao ensino secundário, tínhamos a discriminação de humanos tidos como de segunda¹⁴⁰ – estatuto atribuído ao negro aos olhos do ocidente –, e sua coisificação por ser bioquimicamente diferente, traduzido na rejeição de sua singularidade e, dessa feita, interessando a sua formação elementar com a finalidade de torna-lo burro de carga, ou seja, assumia-se poderem “ser educados só na medida e na exigência do trabalho muscular.” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 24).

A educação que vislumbrasse o desenvolvimento intelectual do povo autóctone constituía uma quimera. Essa dimensão estava reservada fundamentalmente aos europeus, como destaca Mondlane ao referir-se a respeito das finalidades do ensino reservado aos moçambicanos na era colonial “o sistema foi elaborado de forma a tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil.” (MONDLANE, 1995, p. 65), de tal sorte que apenas um número irrisório de nativos conseguiu escapular-se de mãos de ferro (colonizador) e frequentar o ensino secundário, naquela época. E potencialmente ascenderem a trabalhos mais honrados, sobretudo de funcionalismo público ou que exigissem alto nível de escolaridade.

Por outro lado, no âmbito do PCESG/2007, em um contexto em que se registara o resgate da dignidade do povo, pois se trata de período de uma nação emancipada, o tom mais evidenciado é do individualismo – *sigira gira nya gudzitsakisa*¹⁴¹ –, influenciado pelas ideologias neoliberais, por conseguinte, marcadamente centrado na profissionalização e no empreendedorismo. O plano curricular em alusão, a par de viabilizar a continuidade de transformações inseridas no âmbito do Plano Curricular do Ensino Básico, iniciado em 2004, visava também “assegurar uma melhor transição do Ensino Secundário Geral para o Superior ou para o *sector laboral*.” (PCESG, 2007, p. 1, grifo nosso). Tendo em vista a profissionalização e a empregabilidade dos sujeitos destaca-se a previsão de noções de empreendedorismo, compreendida como:

uma disciplina que visa criar no aluno uma nova atitude perante o trabalho, através do desenvolvimento de competências relevantes para a inserção no mercado de trabalho, geração do auto-emprego e continuação dos estudos, tais como o espírito empreendedor e

¹⁴⁰ Em termos prescritivos a educação direcionada aos nativos tinha como finalidade torna-los cidadãos portugueses. Mas o ensino não seguia o princípio de igualdade entre os negros e brancos, servindo apenas para os colonos brancos. Havia tantos empecilhos para que eles (os nativos) pudessem um ensino que favorecesse o seu desenvolvimento integral (cognitivo, afectivo e psicomotor). Mesmo obtida a suposta cidadania, por meio da pacata educação havia uma distinção explícita entre eles e os brancos. (MONDLANE, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

¹⁴¹ Cultura de agradar a si mesmo.

de iniciativa, contribuindo assim a redução da pobreza absoluta. (PCESG, 2007, p. 47-48).

Orientado para a consecução de finalidades inseridas no âmbito social e econômico, a disciplina (Noções de empreendedorismo) presente nos dois ciclos do ESG evidencia o “eu” como principal centro de valor “*visa criar no aluno uma nova atitude perante o trabalho*”, indo na linha do que temos vindo a pontuar. Ressalta uma preocupação em enformar o estudante de acordo com as exigências do mercado laboral, no contexto de dinâmicas de produção capitalista em constante transmutação, marcadas pela flexibilização e fragilização de condições de trabalho.

Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2013), associa-se a isso a expropriação dos direitos trabalhistas. Para as autoras, com as quais alinhamos nossa posição pessoal, essa presente arquitetônica do trabalho traz consigo novas formas de extrair mais-valor do capital produtivo, traduzido em mudança de sistema salarial e variações de precarização do trabalho, que possibilitaram a redução de seus custos.

É no cenário descrito que conceitos como empreendedorismo, associativismo¹⁴², corporativismo, terceirização, quarteirização, subcontratação e trabalho domiciliar (*home office*) passam a ser cogitados nas formas de gerenciamento da força de trabalho, de relações de assalariamento e de alternativas ao vertiginoso crescimento de índices de desemprego (LIMA, 2010; RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013).

Lima (2010), vai mais além afirmando que tem ocorrido mudanças na senda de atual espectro do capitalismo na concepção do trabalho e os valores a este associado. Para ele, destaca-se incremento de apreço concedido ao conhecimento relativo ao trabalho e sua consequente serventia para o capital, voltado ao aumento da produção e com forte inclinação individualista.

Como corolário dessas mudanças estruturais nas relações de trabalho, entendemos que não estão isentas implicações em relações de ensino institucionalizado e no objeto desse mesmo ensino, em nosso contexto, tal que o estudante aparece como repositório de conhecimentos construídos em diversos campos do saber e legitimados em esferas produtivas “*competências relevantes para a inserção no mercado de trabalho (...) tais como o espírito empreendedor e de iniciativa*” (PCESG, 2007, p. 47-8). Agregue-se a essas competências, os valores referentes a

¹⁴² Entendemos como união de sujeitos em torno de um empreendimento e perfilham mesmos objetivos de cunho econômico, tendo em mira o lucro, mas esvaziada de relações dialógicas constitutivas dos envolvidos, pois o âmago é a ação do indivíduo, tida no âmbito do ideário neoliberal como “única possibilidade emancipadora e a perspectiva coletiva como burocrática, autoritária e ultrapassada.” (LIMA, 2010, p. 160).

pro-atividade, inovação e investimento em si, norteadores de conduta individual em vários campos de atividade, como ambientes de trabalho, de organizações políticas (mas não só), dentre outras, almejando ultrapassar o problema específico (SERÁFICO, 2011). Defende-se que o estudante deva se encharcar por estes valores, na qualidade de indivíduo em preparação para dar resposta à alta produtividade e metamorfose perene de natureza do trabalho, imperativo de modo de produção do capitalismo.

Assumimos que, de fato, a dinâmica temporal faz com que em espaço social, outro, onde nos encontramos sobressaiam novas (re)significações das relações em diversas esferas de criação ideológica, tal é o caso das esferas educacional, econômica, política, ou demais esferas da interação coletiva.

Influenciado pelo transcurso de tempo e os ideais apoiados na atualidade, a esfera da educação vem sendo permeada por finalidades educativas outras. Em nossa realidade educacional, o moçambicano (embora não exclusivo¹⁴³), os sujeitos, no âmbito do ESG, como prevê o PCESG/2007, são formados para serem “escravos” do trabalho, condicionado pelo saber compartimentado exigido pela dinâmica das relações de produção material que sustentam as interações sociais da vida vivida dos moçambicanos e do mundo capitalista globalizado.

Lembrando: por um lado, o PCESG/2007 persegue a continuação dos estudos no ensino superior, por outro, almeja a preparação da camada estudantil para o seu provável sucesso na atônita procura de emprego ou de renda, que pode implicar, na perspectiva ali emergente ser padrão de si mesmo. Assim sendo, o plano de implementação daquele enunciado orientador estabelecia que seriam contemplados “conteúdos e disciplinas orientados para o desenvolvimento de competências relevantes para a *“continuação dos estudos nos níveis subsequentes [ESG2 e Ensino Superior]*, para a sua *inserção no mercado de trabalho incluindo o auto-emprego.*” (PCESG, 2007, p. 91). A segunda dimensão, contudo, é que mais sobressai, razão pela qual há uma preocupação com a profissionalização. Explícita no plano curricular, PCESG/2007, através das disciplinas profissionalizantes¹⁴⁴, para além de ser deduzível em todas as disciplinas curriculares por meio da relação entre a ciência, suas tecnologias e componente prática.

¹⁴³ Resultado da expansão do capitalismo-imperialismo que se configura supranacional e influencia grandemente em países que desempenham suas ações, impondo, de alguma forma, políticas públicas alinhadas a sua ideologia (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013).

¹⁴⁴ Noções de empreendedorismo, Agro-pecuária, Introdução à Psicologia e Pedagogia, e Turismo.

O empreendedorismo, concebido como “um conjunto de valores cuja incorporação pelos indivíduos tende a converter suas condutas em fontes de dinamização da economia e da sociedade” (SERÁFICO, 2011, p. 146), configura-se transversal ao plano curricular do ensino secundário geral em análise, PCESG/2007, sobressaindo como uma das disciplinas que propiciam substanciais potencialidades proficuas na vida social e, sobretudo, na vida profissional ou laboral, da qual o homem é refém no âmbito das relações neoliberais.

Por conseguinte, somente da venda de força de trabalho vive o sujeito, para produzir a riqueza alheia de uma pequena quantidade de afortunados, em uma sociedade do terceiro mundo, como a nossa, com níveis elevados de pobreza¹⁴⁵. Um espectro consubstanciado pela distribuição de haveres mundiais, onde temos “pouca gente muito rica e multidões de pobres morrendo de fome. Na vida real nesta sociedade [planetária], 1% da população mundial é detentora e proprietária de 85% dos bens e do capital universal.” (KUIAVA, 2022, p. 234). Essa minoria é ávida em acumular mais capital e as pessoas importando cada vez menos, se é que alguma vez, para os olhos do capital importaram.

A nosso ver, há um individualismo exacerbado. Este vai agravando esse cenário de desequilíbrio social do nosso mundo. Sustentados pela voracidade descomunal¹⁴⁶, a minoria da classe dominante (com maior volume de capital), como diriam Marx e Engels (2010), vai fazendo vincar os seus ideais, posto que, no entendimento dos autores, a classe com poder material dominante, em cada época, é simultaneamente, o poder supremo de regulamentação de conhecimentos a serem difundidos (os por si valorados). Imbuídos desse poder, eles têm alimentado a ideologia da necessidade desenfreada de acumulação de bens materiais e capital, em um contexto marcado pela supervalorização do egocentrismo. Infelizmente, nessa perspectiva, a alteridade pouco ou em nada importa, senão, a mercadoria, o lucro e satisfação individual.

Estamos, de modo consequente, diante de uma manifestação curricular explícita de monologização das relações interindividuais, relações humanas desguarnecidas de humanidade, de coisificação do outro, abdicadas de inclusão, do encontro dialógico entre pessoas socialmente situadas e pautadas pela desconsideração da heteroglossia constitutiva do sujeito.

¹⁴⁵ Dados do inquérito ao orçamento familiar 2014/15, que visava fazer uma avaliação multidisciplinar da pobreza e bem-estar em Moçambique, revelam que mais de 40% da população moçambicana vive abaixo da linha de pobreza, ou seja, com menos de um dólar por dia. (DIRECÇÃO DE ESTUDOS ECONÓMICOS E FINANCEIROS, 2016)

¹⁴⁶ *gunavela hogu nabana pimu*

4.3 INTERAÇÃO ENTRE O MUNDO DA VIDA VIVIDA E DA ARTE

Em outro prisma, fica evidente, já naquele cronotopo colonial, a valoração da disciplina Português. Esta passa, desde lá, a fazer parte de corpo de disciplinas ensináveis no ensino secundário. O conhecimento relativo à língua portuguesa, fazendo empréstimo das palavras alheias de Soares (2012), foi escolarizado, ou seja, instituído como um saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para formar e educar, como segunda, terceira ou quarta língua, tendo em vista que os moçambicanos dominavam e continuam dominando no tempo atual mais de uma língua originária, em virtude da pluralidade linguística que arfa naquelas terras da zona austral de mãe África, Moçambique. A língua portuguesa não faz parte do horizonte cultural de muitos moçambicanos. Em sequência, a vida vivida desses sujeitos realiza-se a margem da língua camoniana.

A ideologia de Português como disciplina ensinável e formativa vai sendo mantida e reavivada com ênfase – inclusive pela condição de língua oficial do país no período pós-colonização, como já referimos no terceiro capítulo da presente tese –, fato verificado no PCESG/2007, ao estar prevista em todas as cinco classes do Ensino Secundário Geral (ESG), nas classes do currículo que o precedeu, com a reforma curricular de 1992, assim como no plano curricular que entrará em implementação a partir do presente ano letivo¹⁴⁷, 2023.

A par do Português, outras disciplinas transpuseram o tempo no âmbito do conjunto do ensino secundário e com respaldo no PCESG. Referimo-nos às disciplinas de Desenho e Física Aplicada. Com o transcorrer do tempo ganharam valorações outras, manifestas de diversificadas formas. Como exemplo, no plano curricular anterior ao PCESG, plano curricular inerente à reforma de 1992, a disciplina de Desenho permaneceu nos dois ciclos de aprendizagem do ESG, o mesmo acontecendo com a disciplina de Física, no entanto, esta última sem a complementação de aplicada. Importa ressaltar que essas duas disciplinas – Desenho e Física – também fizeram parte do conjunto de disciplinas que vinham sendo ministradas no âmbito das escolas do ensino

¹⁴⁷ Para o ano letivo de 2023 prevê-se, a introdução gradual de novo plano curricular para o ESG, iniciando apenas na nova classe inaugural do secundário, a 7ª classe. A implementação desse plano representou uma mudança estrutural, pois este subsistema de ensino passa a contemplar seis classes, contrariamente as cinco do PCSEG/2007, mas também distribuídos em dois ciclos. Dessa forma, 7ª, 8ª e 9ª classes passam a fazer parte do primeiro ciclo e as restantes, de 10ª a 12ª classes, a integrar o segundo ciclo, correspondente ao ensino médio.

secundário, nas zonas libertadas¹⁴⁸ e logo após a independência do país, evidenciando a primazia que lhes vêm sendo atribuídas.

No que tange ao PCESG nota-se o mesmo posicionamento verificado no plano que lhe precede quanto à disciplina de Física, mas com diferença significativa no que diz respeito à disciplina de Desenho. Explicitando: no primeiro ciclo do ESG, compreendendo a 8^a, 9^a e 10^a classes, verificou-se introdução de Educação Visual no seu lugar. Sob o guarda-chuva desta disciplina estavam abordagens relacionadas com Desenho concebido como representação real e à representação artística, como se pode ler no documento:

A disciplina de Educação Visual, no 1º Ciclo, conjuga vários aspectos, desde o desenho como forma de expressão e comunicação ao desenvolvimento de várias técnicas de expressão como, a pintura, a impressão/estampagem, a gravura, desenho geométrico, entre outras. Com efeito, esta disciplina orienta o aluno para uma interpretação dos factos, análise crítica e a intervenção nos projectos gerados a partir de necessidades sociais no sentido de melhoria estética do ambiente, dando ênfase à criatividade, expressão pessoal e ao respeito a individualidade. (PCESG, 2007, p. 47).

A contemplação no plano de estudos da disciplina de Educação Visual, nesse ciclo, representa, a nosso ver, uma preocupação dos proponentes com o desenvolvimento da sensibilidade estética por parte dos estudantes (sujeitos-alvo), que viria a ter repercussão nas relações entre os sujeitos e a relação destes com o mundo envolvente. Também evidencia a indissociabilidade da vida da arte, conforme já nos ensina Bakhtin (2011).

Nesse âmbito, no plano curricular prevê-se assegurar a criatividade ideológica para todas as classes do subsistema de ESG por meio da literatura referente à realidade moçambicana, mobilizando-se a abordagem de obras artísticas de autores moçambicanos (maior destaque no ESG1), assim como dos Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOP's) e Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).

A façanha descrita não se restringe à literatura, assegurada transversalmente pela disciplina Língua Portuguesa, no ESG, ou seja, verifica-se com todos produtos ideológicos relativos ao mundo da arte, que pela sua natureza são materializados em obras estéticas, revestem-se de capital importância para impulsionar as dimensões da criatividade, da liberdade, de posicionamento axiológico dos sujeitos, valores indispensáveis para o vivenciamento do existir evento responsabilmente, em circunstâncias sociais predefinidas.

¹⁴⁸ Nas escolas Secundárias, particularmente em Bagamoyo (primeira escola secundária criada em 1970 e um ano após a independência, 1976, transferida para Ribaue) e nas que se seguiram ministravam-se as seguintes disciplinas: Português, Inglês, Educação Política Geografia, História, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, Trabalhos Manuais, Desenho e Educação Física. (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

A arte é um campo de atividade humana com especificidades que lhe são peculiares. É uma esfera ideológica especializada, que se nutre da esfera ideológica do cotidiano (VOLÓCHINOV, [1930] 2018; MEDVIÉDEV, [1928] 2019), a resultante de encontros furtivos do dia após dia e funda relações dialógicas com demais esferas referentes à estrutura ideológica de uma organização social.

Enquanto campo de criação ideológica, ela, a arte, estabelece relação dialógica com a vida vivida, ao ser fruto de interações interindividuais (eu x outro), relativas a experiências e vivências de sujeitos no percurso de seu existir-evento, sem escapatória, constituídos na e pela linguagem e, como efeito disso, parte integrante da comunicação social e cultural ininterrupta, circunscrita ao percurso de desenvolvimento da espécie humana. Indo além, compreendemos que o homem é um ser evento. Ele faz parte de um percurso civilizacional, por meio da apropriação de bens materiais, imateriais e simbólicos construídos por gerações e gerações que o precederam. Esse processo de apropriação se concretiza de modo relacional, dialógico, isto é, na relação com os outros sujeitos (únicos e insubstituíveis), com as coisas do mundo circundante, sobre o qual age. Apenas, desse modo, nascem para a vida social e, em um movimento perene de busca de acabamento, se constituem seres sociais, aptos para a vida em coletividade.

Essa dinâmica se concretiza com modelação, interpretação e atribuição de sentidos ao mundo exterior, da natureza, através de atos de atividades eminentemente humanas, com particular destaque para a linguagem. A complexidade de necessidades circunscritas à vida dos sujeitos na sua totalidade (ato complexo) leva-os a empreender a transformação da natureza, tomando sempre como ponto de partida o legado histórico precedentemente concebido, uma vez que todo o ato humano se concretiza na e pela memória dialógica, ao estar inserido no grande diálogo.

Mirando a satisfação dessas carências (imperativos da vida), os humanos produzem bens de diversas naturezas – vestuário, habitações, fábricas, estradas, meios circulantes, instrumentos simples e complexos, obras de arte, ritos, rituais etc. –, acompanhados do desenvolvimento de sua cultura, do seu conhecimento do mundo, da ciência e da arte (LEONTIEV, 1978), que se dá em uma rede de relações axiológicas.

Portanto, à luz do exposto e concebendo arte como prática socioideológica, culturalmente mais elaborada, que estimula a criação do horizonte estético, apreciativo de membros de um agrupamento social, a sua relação íntima com a existência humana como evento, evidencia a sua

preponderância na colaboração de constituição de sujeitos como seres sociais, dialógicos, ideológicos e históricos.

De acordo com Faraco (2006), as relações do dizer do humano com as coisas concretizam-se obliquamente, ou seja, mediadas semioticamente, suas palavras tocam intimamente no estrato de vozes sociais que revestem as coisas, remetendo a mundo múltiplo e heterogeneamente interpretado. Podemos assim dizer: o humano expressa os produtos de criação ideológica por si produzidos, servindo-se de signos – prenes de sentidos, aludindo a uma realidade sócio e historicamente situada –, de múltiplas linguagens (linguística, imagética, sonora, corporal etc.).

Nessa compreensão, “sem linguagem/língua, sem um enunciado verbal ou mesmo gestual, não há expressão” (VOLÓCHINOV, [1930] 2019, p. 257) da cultura essencialmente humana. Assim sendo, a arte emerge como um dos principais meios pelo qual humanos expressam sua cultura, sua humanidade, posto que somente o humano na relação com o outro e com o mundo das coisas produz cultura. A arte enquanto manifestação cultural constitui lugar de síntese de diversas semioses mobilizadas pelo sujeito na vida vivida.

A multissemiótica intrínseca à arte torna esta esfera um campo de atividade de homens e mulheres amplamente constitutivo, pois reflete o mundo circundante, assim como o refrata permeado por densidade heterodiscursiva, em posição valorativa diversa. Nesse diapasão, promove a constituição integral dos sujeitos, ao potencializar inúmeras dimensões de conhecimento humano: cognitivo, psicomotor e afetivo.

A experiência estética possibilita que o eu possa conhecer e enxergar do outro, não somente aquilo que ele consegue ver, como também aquilo que lhe é inacessível, na sua posição singular. Isto sucede, porque o eu, como nos ensina Bakhtin ([1943] 2020), não tem ponto de vista sobre si mesmo de fora; dos seus olhos olham os olhos dos outros.

Petit (2019) referindo-se às potencialidades dessas múltiplas linguagens inerentes à arte na vida vivida do homem, frisa que

observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever um blog para compartilhar suas descobertas são atividades que servem para interpor entre o real e o eu todo um tecido de palavras, de conhecimentos, de histórias de fantasias, sem o qual o mundo seria inabitável, mesmo que vivamos em lugares bem mais elementares do que aqueles onde grupos armados se enfrentam. Servem para emprestar ao que nos rodeia uma coloração, uma espessura simbólica, poética, imaginária, uma profundidade a partir do qual podemos sonhar, sair à deriva, fazer associações. (PETIT, 2019, p. 49).

Noutro enfoque, a arte concorre para o desenvolvimento de sensibilidade, percepção, criatividade, senso crítico e estético (PAULA; CARVALHO; JARDIM, 2017). Valores estéticos que, no nosso ponto de vista, são primordiais na constituição de sujeito, visando sua humanização, ou melhor, a torná-lo mais humano, não insensível à humanidade do outro, esse outro também centro de valor, consciente de sua singularidade e da do outro, de sua dupla responsabilidade no existir-evento: responsável e responsiva.

Daí, a tentativa de sua contemplação no Ensino Secundário Geral do primeiro ciclo (ESG1), o que, *a priori*, é bem-vindo. Não se pode ir contra essa pretensão, assumindo os benefícios que temos evidenciado. Mas como isso se efetiva?

Para além, da disciplina Língua Portuguesa¹⁴⁹, essa provável pretensão é projetada por meio da disciplina de Educação Visual, perseguindo os seguintes objetivos:

- Distinguir os diferentes tipos de projecção e os princípios base dos métodos de representação diédrica e axonométrica;
- Aplicar as construções geométricas na resolução de problemas de natureza estética e utilitária;
- Interagir com variedade de materiais naturais, recicláveis, convencionais e multimédios, produzindo trabalhos de arte. (PCESG, 2007, p. 47)

Mirando para os objetivos arrolados ao nível dessa disciplina, para o nível de escolaridade em alusão, ESG1, a nosso ver, sobressai o primeiro, embora se refira ao conhecimento construído pela humanidade não se alista na dimensão artística, a não ser em dimensão mais tangível, supostamente defendida como compreensíveis com base na inteligência, e não emabxada nos sentidos. Trata-se de conhecimento relativo ao conhecimentos das apregoadas ciências exatas, que granjeam maior simpatia na esfera econômica.

No que tange aos dois últimos, mesmo que se anticipe, em menor ou maior grau, a sua associação à arte, não deixam de estar estritamente vinculados à perspectiva que atravessa o plano curricular do ESG, intrínseco ao modo de produção capitalista. As obras de arte que se pretende que sejam produzidos pelos estudantes, compreendemos que estejam mais voltados a sua fruição pelo mercado ou tenham algum valor agregado para os sujeitos.

Não se preza bastante a ideia segundo a qual a vivência da experiência humana, universal e singular, encontra na arte o lugar de convergência. Através de produtos artísticos histórico-socialmente construídos por uma determinada comunidade, o sujeito tem a possibilidade de revivificar o passado presentemente, (re)criá-lo e renová-lo, embasado em valorações do espaço-

¹⁴⁹ A respeito desta disciplina abordaremos mais adiante.

tempo em que se encontra, tendo em consideração que todo o posicionamento é cronotópico, ou seja, no decorrer do tempo, em espaços distintos, de acordo com Morson e Emerson (2008), as produções artísticas modelam ou enformam os contextos e propiciam a criação de valores outros, por parte de sujeitos envolvidos.

Esses valores criados ou revitalizados pelos sujeitos são mobilizados no momento de contemplação de uma obra de arte, produto ideológico, concebido por um sujeito singular ou coletivo heteroglótico. Como em todo ato dialógico, há encontro de duas consciências não coincidentes, resultando em geração ou renovação ideológica e, conseqüentemente, a constituição dos sujeitos envolvidos nesse ato comunicativo¹⁵⁰.

A construção de objetos estéticos – com acabamento na condição de artefacto e inacabamento, assumindo-se como enunciação inserida em uma corrente discursiva – favorece os sujeitos no exercício de tomada de posição face à realidade circundante, uma vez que ao assumirem a condição de autores-criadores, posicionam-se axiologicamente em uma realidade singular.

No processo de criação artística, o autor-criador captura a realidade de como ele a vê, do seu lugar único, possibilitado pela sua singularidade no existir, porque, como nos ensina Bakhtin (2012), este mundo lhe é dado do seu lugar no qual apenas ele sozinho se encontra como concreto e insubstituível, não que necessariamente ela seja do modo como por ele é vista. Trata-se somente de uma visão possível sob ponto de vista do autor-criador, jamais a única ou exclusiva visão.

Em se tratando de obra de arte (projeto de dizer do outro, inserido na comunicação artística), o movimento exotópico do contemplador proporciona o seu acabamento, possibilitando-lhe a apresentação de uma contrapalavra (um posicionamento axiológico), aguçando seus conhecimentos no que tange a crítica e reflexão, sobre o objeto estético, reverberando no mundo em seu entorno, intentando tomada de posicionamento no agora como memória de futuro; um devir humano alicerçado na realidade concreta do acontecimento humano.

Ademais, na condição de contemplador de uma obra estética, o sujeito é co-criador, porque estabelece o diálogo com o autor, ancorado no objeto estético (VOLÓCHINOV, [1926]

¹⁵⁰ Entendemos que toda manifestação artística é linguagem, inserida no grande diálogo discursivo. Como diria Ponzio (2010), linguagem abjetificada. Enquanto tal, é produto de interação discursiva entre sujeitos socialmente situados e pluridiscursivos (autor-criador e contemplador), em uma comunicação social, a artística.

2019), atualizando os sentidos da obra na contemporaneidade do vivido, sustentado em vivências, experiências e heteroglossia. Todos, elementos para possíveis leituras, leituras outras do mundo e em movimento criativo, inovador, com encontro de consciências não coincidentes entre eu-outro¹⁵¹.

Destarte, defendemos ser temível políticas de educação, voltadas ao ensino institucional prescindir da experiência de seu público aderente, com arte em sua dimensão dialógica, isto é, entre a vida (vida vivida, hodierna) e arte. A unicidade da vivência de singularidade humana materializa-se no campo da arte e da cultura (ciência). Daí, “devemos fazer um esforço por integrar a vida e a arte (ou a ciência) em nosso viver, realizar a cada momento a singularidade que cada pessoa é, responder com a vida pelo que se aprende na arte (ou na ciência) e responder a necessidades da vida na arte (ou na ciência).” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 404).

4.3.1 O que nos diz a presença da arte no ESG2?

Nas incidências das disciplinas perenes do tempo passado e no presente em documentos oficiais da educação moçambicana, verifica-se, na particularidade do PCESG/2007, referente ao ESG2, a concomitância da disciplina de Desenho e de Educação Visual. No entanto, apenas é voltado aos estudantes que frequentam a seção curricular de Artes Visuais e Cénicas (Opção C). Por que razão a disciplina de Educação Visual, embora com abordagem geral de arte, que consta de todo o Ensino Secundário Geral do primeiro ciclo, somente está prevista em uma das áreas curriculares do segundo ciclo? Que concepção de arte comporta essa proposta de Educação Visual, como disciplina?

É importante, neste estágio da nossa contrapalavra, referirmo-nos à estrutura organizacional do segundo ciclo do ESG. Este apresenta três áreas curriculares, nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais (Opção A), Matemática e Ciências Naturais (Opção B) – e a área curricular anteriormente referenciada (opção C).

Todas as áreas curriculares apresentam disciplinas circunscritas ao tronco comum, no qual fazem parte as seguintes: Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Física. Assim sendo, todos os estudantes do ESG2, obrigatoriamente, devem aprender as disciplinas em alusão.

¹⁵¹ Para Bakhtin (2011) o acontecimento estético somente é concretizável entre duas consciências não coincidentes, com horizontes experienciais distintos.

A par das disciplinas de tronco comum, a opção A conta com as disciplinas: Línguas Moçambicanas, Língua Francesa, História, Geografia. Por sua vez, área curricular Matemática e Ciências Naturais é, adicionalmente, constituída por: Biologia, Química e Física. E, por fim, a secção C contempla as disciplinas: Desenho e Geometria Descritiva, Educação Visual e Artes Cénicas.

Um olhar mais interessado do PCESG/2007, voltando-nos para o âmbito do ESG2, torna-nos possível enxergar a tensão existente entre as vozes sociais que permeiam aquele enunciado concreto. Se, por um lado, fazem-se sentir forças sociais defensoras de mudança de ideologia curricular, diligenciando comprometimento dos formados no mercado de emprego, na família e na sociedade em geral, por outro, forças centrípetas tendem para a manutenção da ideologia de ESG2 tido como *wulanga navegiseli sihevulu sa univerisidadi*¹⁵², pois, a arquitetura curricular toma como base corpo de disciplinas orientadas para domínio de estudos específicos, ou seja, área de especialização no Ensino Superior, conforme se pode ler ao se abordar as competências perseguidas:

- As competências a serem desenvolvidas neste ciclo têm em vista a preparação do jovem para assumir responsabilidades na família, no emprego e na sociedade. Ele deverá ainda desenvolver competências que o permitam integrar-se com sucesso no mundo académico, no nível superior. (PCESG/2007, p. 55).

Com a limitação da disponibilização da disciplina em questão (Educação Visual) somente ao primeiro ciclo do secundário e à área curricular Artes Visuais e Cénicas, no ESG2, coloca de antemão os estudantes de outras áreas curriculares desprovidos dos benefícios da disciplina, logo, com menos oferta de matérias concorrentes para a construção de conhecimentos importantes na sua constituição como sujeitos sociais inseridos no mundo da vida e da arte.

Importa-nos destacar que no âmbito do ESG2, com o oferecimento da disciplina em alusão, no final do ciclo de aprendizagem, esperava-se do estudante o desenvolvimento de conhecimentos que não se circunscrevem-se apenas a arte como fruição, mas também a arte como reflexão, criação, abstração, sensibilidade, imprescindíveis as demais áreas de conhecimento, como podemos notar dos desígnios da disciplina, a saber:

- Interagir com variedade de materiais naturais, recicláveis, convencionais e multimédios, produzindo trabalhos de arte;
- Construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas, articulando a percepção, a imaginação, a sensibilidade e a reflexão (sic);

¹⁵² Lugar de preparação de estudos universitários.

- Utilizar diversas técnicas de arte em pesquisa experimentação e comunicação. (PCESG, 2007, p. 60).

Emerge nas finalidades últimas referentes à disciplina de Educação Visual para o ESG do segundo ciclo uma preocupação com interação e criação de objetos artísticos, usando a arte como meio de comunicação¹⁵³. Nessa compreensão, a arte instaura ligação entre os indivíduos socialmente situados, pois se consuma como signo, que é interindividual por excelência. Isso não se limita a disciplinas de cunho artístico.

Explicitamos: os materiais usados nas diversas disciplinas curriculares são passíveis de transcender da mera significação que ostentam nos respectivos campos de conhecimento, ganhando novos sentidos no campo da arte, em virtude das valorações que lhes poderão ser associados. Quer seja na área das ciências ditas exatas, quer seja nas humanidades. No mais, os valores estéticos são imprescindíveis na relação de homens e mulheres com a natureza, na busca de respostas para os imperativos da vida vivida.

Com a oferta da disciplina, em referência, ficam disponíveis para esse grupo seletivo – apenas os estudantes da opção de Artes Visuais e Cênicas – as possibilidades para fazerem plenamente parte dessa comunicação social e, conseqüentemente, de ampliarem os seus horizontes ideológicos ao poderem lidar com um conjunto específico de produtos ideológicos circunscritos àquele campo de criação ideológica.

Para os demais alunos do Ensino Secundário do segundo ciclo, de um modo antecipado, os conhecimentos relacionados com momentos de materialização dos horizontes ideológicos por meio da arte ficam somente restritos à literatura contemplada pela disciplina Língua Portuguesa, que faz parte das disciplinas de tronco comum, conforme nos referimos anteriormente, estabelecendo-se como competência a ser alcançada com oferta literária na disciplina de língua portuguesa: “utilizar a língua portuguesa como meio de intercâmbio de obras literárias de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOP's) e Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).” (PCESG, 2007, p. 52).

É fato que a disciplina de Português ao prever também conteúdos ligados à literatura irá favorecer a construção de conhecimentos que possibilitam a vivência estética, experienciar a dupla reflexão e refração proporcionada por este campo de criação ideológica, pois “ao mesmo

¹⁵³ “Meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo.”. (MEDVIÉDEV [1928] 2019, p. 50).

tempo, a literatura, em seu ‘conteúdo’, reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (éticas, cognitiva, doutrinas, políticas, religião, assim por diante)”. (MEDVIÉDEV, [1928] 2019). Entretanto, propiciar o desenvolvimento integral dos sujeitos implica ofertar oportunidade de interação com múltiplas formas de expressão e comunicação, em que a arte é o âmago.

A presença de arte na perspectiva formativa de sujeitos moçambicanos, portanto, com particular realce àquela concernente à cultura local constitui uma possibilidade única de os sujeitos se apropriarem de conhecimentos, de tempos e espaços distintos, da memória coletiva do nosso povo, desde os primórdios da vida e dinamizar o cultivo de valores estéticos e morais socialmente valorados.

A contemplação de cultura referente ao espaço onde decorre o processo de ensino e aprendizagem –, tal são os casos de cultura regional (Sul, Centro e Norte) e/ou de distintos grupos etnoculturais representa valorização e re(atualização) da cultura diversa pulsante em nosso país, Moçambique, a nossa identidade. Não podemos deixar de vista que, conforme sustenta Appiah ([1992] 1997), as identidades humanas são construídas e históricas e tem o seu broto na resposta às várias forças de índole econômica, política, religiosa. Para tanto, pressupõem (re)elaborações constantes.

Se, por um lado, regeneração de nossa memória grupal auxilia a suplantar a diabolização, o ocultamento, o apagamento dos nossos conhecimentos ancestrais, da nossa cultura eminentemente plural e singular, prática recorrente da cultura ocidental durante anos, por outro lado, colabora para nos empenharmos na construção de uma sociedade com mais humanidade, onde não habita subserviência a culturas outras, à imposição de pensamentos e conhecimentos do outro, independente de sua origem. Mas sim, impera a amorosidade, a não indiferença com o diferente, o respeito, dada a singularidade histórica e socialmente constituída de cada organização social, assim como a ultrapassar os individualismos, pois, como sustenta Chiziane (2023), sustentando-se na filosofia africana: eu sou porque existes. Para a autora, essa filosofia leva-nos aos caminhos da complementaridade, da harmonia e da fraternidade. As singularidades e as diferenças dos sujeitos não impedem a fundação de inter-relações sociais.

A relação com o outro é de inestimável importância na constituição de um sujeito. Nesse entendimento, há que aprimorarmos a relação com os outros sujeitos – os diferentes de si, mas

com igual dignidade –, com o mundo das coisas e com o conhecimento, construído pelo Homem ao longo de sua história.

Assim sendo, reforçamos a imprescindibilidade da presença da arte na escola. É por meio desta que os sujeitos, últimos beneficiários do plano curricular, poderão aguçar os conhecimentos do campo estético em suas múltiplas manifestações.

Retomando ao PCESG/2007, quanto ao segundo ciclo – 11^a e 12^a classes – verificou-se introdução da disciplina em referência, Desenho – que, a primeira vista, também concorre para a disponibilização da arte na esfera escolar –, combinada com outra disciplina prevista no segundo grau inaugural, em 1845, a Geometria. Adicionalmente, no caso em apreço foi atrelada às disciplinas justapostas a designação descritiva, ficando do seguinte modo: Desenho e Geometria Descritiva. Mas, qual terá sido a causa dessa implementação?

É certo que as finalidades educativas são materializadas por disciplinas escolares, ou seja, as disciplinas escolares têm a função de colocar o conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (CHERVEL, 1990). De acordo com Chervel (1990), essas finalidades nem sempre constam dos textos oficiais, sendo que vezes há em que as finalidades últimas de novos ensinamentos ou propostas educativas não estão completamente explicitadas.

Adicione-se o fato de que em não poucas vezes essas finalidades terem a sua consecução condicionada por factores exógenos ao plano curricular, se considerarmos que este é implementado de sujeitos (professores) para sujeitos (estudantes) e a atividade humana relativa a esse processo ser atravessada por valorações axiológicas diversas e heterogêneas, portanto, um confronto de posicionamentos valorativos que impelem para criação de representações diversas do mundo. Aliás, como nos assegura Faraco (2006), as significações são construídas na dinâmica da história e são marcadas pelas experiências diversas dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses socialmente constituídos.

No caso da disciplina em pauta (Desenho e Geometria Descritiva), (re)introduzida (PCESG/2007) no âmbito do Ensino Secundário Geral 2º Ciclo, há valoração associada à sua integração no plano de estudos que nos remete para uma disciplina de natureza mais técnica a par da versão inaugural (1845), circunscrita à geometria.

Como nos referimos no capítulo III, para além de possibilitar a profissionalização de escrivães, calígrafos e contabilistas que satisfizessem as necessidades de secretariado e de modernização da administração local portuguesa, a disciplina de desenho, à época, tinha

centralidade referente à profissionalização de topógrafos e projetistas. Desse modo, de acordo com Cossa (2013), fica evidente uma perspectiva que priorizava conhecimentos inteligíveis. Ou seja, conhecimentos passíveis de serem apreendidos pelos sujeitos por meio do intelecto, logo, negligenciando os conhecimentos relativos ao mundo do sensível, da afetuosidade humana, inerente às relações entre indivíduos socialmente constituídos.

Retomando a disciplina curricular Desenho e Geometria descritiva prevista para a 11ª e 12ª classes do ESG, esta antecipa ou antecipava conteúdos essencialmente técnicos: Projeções Ortogonais e Axonometrias e Perspectiva Rigorosa (PCESG, 2007), materializado nas seguintes ementas:

Quadro 5: Ementa da 11ª Classe do PCESG/2007

Número unidade	Unidade Temática	Conteúdos
I	Introdução à geometria descritiva	Resenha histórica da geometria descritiva; Objeto e finalidade Noção de projeção; Sistemas de representação e sua caracterização.
II	Representação diédrica do ponto	Coordenadas de um ponto; Projeções de um ponto no plano do desenho; Alfabeto do ponto.
III	Representação da reta	Definição da reta; Traços da reta (pontos notáveis da reta); Posição da reta em relação aos planos de projeção; Posições relativas de duas retas.
IV	Representação diédrica do plano	Definição de um plano; retas de um plano; Posições do plano em relação aos planos de projeção; Pontos de um plano.
V	Processos Geométricos auxiliares	Mudança do diedro de projeção ou mudança de planos; Rebatimento; Rotação.
VI	Representação diédrica de figuras planas	Figuras planas assentes nos planos de projeção ou em planos paralelos aos planos de projeção e em planos de perfil; Figuras planas assentes em planos projetantes não paralelos aos planos de projeção.
VII	Intersecção de dois Planos	Caso geral da intersecção de dois planos; Intersecção entre planos projectantes; Intersecção entre um plano projectante e um plano não projectante; Intersecção entre planos de rampa; Intersecção de planos oblíquos cujos traços não se cruzam nos limites do desenho; Intersecção entre planos não definidos pelos seus traços.
VIII	Intersecção de rectas com planos	Intersecção dum reta e um plano qualquer; Intersecção dum reta projectante com um plano oblíquo; Intersecção dum reta qualquer

		com plano projectante; Interseção duma reta projetante com um plano projectante; Interseção de rectas com planos de rampa
IX	Representação diédrica de sólidos geométricos	Projeções de sólidos geométricos assentes no plano horizontal de projeção; Determinação do contorno aparente de um sólido; Determinação das aresta visíveis e invisíveis de um sólido; Projeções de sólidos geométricos assentes no plano frontal de projeção; Projeções sólido geométrico assentes num plano de nível; Determinação do contorno aparente de um sólido geométrico; Determinação de faces visíveis e invisíveis de um sólido geométrico; Projeções de sólidos geométricos assentes em planos horizontais; Projeções de sólidos geométricos assentes em planos frontais.

Fonte: Elaborado com base no programa da Disciplina de Desenho e Geometria Descritiva – 11ª classe

Por conseguinte, com aquele leque de conteúdos programáticos visava-se a materialização das competências relativas a:

- Aplicar o vocabulário específico da geometria descritiva;
- Representar com exactidão, sobre desenhos que só têm duas dimensões, os objectos que na realidade têm três e que são susceptíveis a uma definição rigorosa;
- Demonstrar capacidade de visualização no espaço e representação gráfica de formas reais e imaginadas. (PCESG, 2007, p. 60).

Assim sendo, sobressai desse enunciado concreto, plano curricular, uma intenção manifesta, visando os sujeitos últimos do processo de ensino e aprendizagem (os estudantes). Há preocupação por parte das vozes sociais institucionais, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e Ministério da Educação (MINED), e demais vozes – organizações sociais e profissionais, líderes comunitários, académicos, alunos, professores, técnicos da educação –, com que esses sujeitos desenvolvam habilidades circunscritas aos padrões comportamentais ou capacidades – ver, perceber, organizar e catalogar o espaço envolvente¹⁵⁴ – legitimados em determinados campos de saber, especificamente, as ditas ciências exatas.

A referência exclusiva àquela área de conhecimento no ESG2, no nosso entender, evidencia o posicionamento axiológico emergente no plano curricular, relativamente à disciplina Desenho e Geometria Descritiva, tal que se advoga ser “ parte integrante das ciências aplicadas e a base de resolução de muitos problemas práticos fundamentalmente para as Engenharia, a Arquitectura e as actividades de produção industrial” (INDE/MINED, 2010), ficando patente a preponderância atribuída às ciências experimentais, no seio da sociedade moçambicana. Trata-se

¹⁵⁴ Conforme pode ser constatado em Programas de Desenho Geométrico e Descritivo da 11ª e 12ª classes do Ensino Secundário Geral Moçambicano.

de ciências sustentadas no método científico que busca a comprovação de fenômenos da natureza, por meio de observação minuciosa, sistematização, experimentação e comprovação.

O corpo de conhecimentos que foge desse “padrão”, como corolário disso, é relegado para o segundo plano, pois olha-se a pertinência do conhecimento a ser apreendido pelos estudantes sob um viés pragmatista, que encara a utilidade de determinado conhecimento ancorado a sua aplicabilidade tangível e que viabilize a realização de trabalho de pendor técnico de valor mercadológico. Logo, para além de suplantando a ideologia de ESG como *wulanga navegiseli sihevulu sa univerisidadi*¹⁵⁵, conforme vinha acontecendo em planos curriculares anteriores¹⁵⁶, constitui ideologia do PCESG/2007 a preparação para o trabalho remunerável, ou seja, a consecução de “abertura dos horizontes do jovem em termos de integração no sector laboral, do desenvolvimento do auto-emprego, economia doméstica, micro-projectos e criação de pequenas empresas” (PCESG, 2007, p. 11),

Simultaneamente, no enunciado em apreço, emergiam vozes sociais – Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) e setores da sociedade civil – um posicionamento segundo o qual o currículo devia estar voltado à disponibilização de conhecimentos de níveis elevados aos estudantes e o saber fazer necessário à sua integração social.

Somos, entretanto, de entendimento que, pelo menos os conhecimentos previstos nas ementas da disciplina Desenho Geométrico e Descritivo referentes ao ESG2, ao priorizar conteúdos inerentes à geometria de sólidos, não favoreçam a experiência da arte na concepção por nós assumida. Ou melhor, como linguagem objetificada que nos possibilita vislumbrarmos acabamento do outro, palavras outras. Como diria Ponzio (2008), a falarmos de modo indirecto, fora da palavra própria, vê-la como externamente outra.

A nossa sociedade, em sua coletividade, apresenta uma história repleta de embates com opressores, de superação de negação de nossa singularidade como povo diferente de demais povos do mundo, de diabolização de nossas línguas, de nossos hábitos ancestrais, de nossa forma de ser e estar no mundo, bem como de cosmovisão, enquanto sujeitos sígnicos, com respaldo em cada indivíduo singular. Nesse contexto, assumimos que seja imprescindível o anseio por uma

¹⁵⁵ Lugar de preparação para ensino superior.

¹⁵⁶ Concebidos no âmbito da introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da lei 4/83 de 23 de março de 1983 e da reforma curricular que se seguiu em 1992, com a lei 6/92 de 6 de maio de 1992.

sociedade mais humana, que não se circunscreva, exclusivamente, ao trabalho, à mecanicidade das ações do homem, à produção material capitalista – priorizado no PCESG/2007.

Rememorando: em outro espaço e tempo (colonial), em nome do trabalho – relativo ao primeiro movimento capitalista – nossos antepassados foram submetidos ao *gibalu*¹⁵⁷, pois, como homem-máquina e homem-coisa eram vistos. Logo, durante séculos, foi-lhes negada *wumuthu wavu khanga vathu kuloni*¹⁵⁸. A demanda excessiva de trabalho impulsionou a limitação de exercício de suas liberdades – expressão de seus posicionamentos, tempo de entretenimento, manifestação de hábitos, costumes e religiosidade africanos, entre outras. Não obstante, a importância da atividade essencial de homens e mulheres (o trabalho) na adaptação humana face à natureza e na sua transformação em função de suas necessidades, conforme nos assegura Leontiev (1978), não pode implicar a subserviência do outro, a aniquilação de sua humanidade. Ademais, “transformar o mundo através de seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos.” (FREIRE, [1968] 1981, p. 20).

Assumimos que as inter-relações dos sujeitos se sustentam na não indiferença ao outro, traduzidas em afetos, empatia, compaixão, receptividade, acolhimento, respeito, que expressam a humanidade do ser humano. E arte, em que desenho (com potencialidades expressivas da alteridade) e demais formas de expressão artísticas (música, dança, teatro, artesanato, pintura, cerâmica etc.) são parte dessa manifestação humana, concorrente para a materialização desse propósito, ao ser uma disciplina transversal às demais áreas de conhecimento.

Em cada campo de interação discursiva, as atividades do homem, como sujeito constituído na e pela linguagem, não se apresentam destituídas de valores axiológicos, pois, como diria Volóchinov ([1925] 2019) vivemos em um mundo povoado de signos ideológicos. Logo, as ações circunscritas ao mundo da vida vivida não são neutras ou isentas de horizontes avaliativos, considerando que os signos por nós mobilizados são prenes de vozes e valorações das pessoas que inicialmente as usaram. Nesse entendimento, sendo a arte linguagem objetificada com abertura para alteridade (PONZIO, 2008), uma representação sígnica construída por sujeitos, o mesmo acontecerá com o que se torna objeto artístico.

A obra de arte, com sua arquitetônica particular, torna o exercício de sua contemplação atividade que concorre para o enriquecimento de vivências dos sujeitos e ampliação da imagem

¹⁵⁷ Trabalho forçado.

¹⁵⁸ A sua dignidade como seres semelhantes.

mental na compreensão do mundo a sua volta. Senão vejamos: em nosso país, Moçambique, temos tipos de danças locais (tradicionais), tal é o caso de xigubu (figura 1), no sul do país¹⁵⁹, e tufo (figura 2), no norte¹⁶⁰. Esse conjunto é um legado cultural, a memória da nossa pátria. É um produto histórico e cultural da nossa gente, constituído ao longo de seu percurso e das inter-relações dialógicas (tensas, consensuais, tristes e alegres), que foi estabelecendo com os outros povos. É uma forma de comunicação coletiva do nosso povo, com respaldo na constituição de sujeitos moçambicanos. O xigubu como prática cultural tradicional, simboliza a resistência colonial portuguesa levada a cabo por nossos antepassados. Seu traço particular consiste na dispersão ou no alinhamento de um determinado número de homens e mulheres em uma ou mais filas, em representação do que a necessidade do ataque do inimigo, o colonizador (SILAMBO, 2020).

Figura 4: Dança tradicional Xigubu.



Fonte: Acervo pessoal.

Por seu turno, o tufo, de acordo com Lutero e Pereira (1980), trata-se de uma manifestação artística tradicional, de origem árabe. Tem, essencialmente, base constituída em

¹⁵⁹ Principalmente, Maputo e Gaza.

¹⁶⁰ Mais comum em Cabo Delgado e Nampula, verificando-se em outras províncias do país, tal é o caso da Cidade de Maputo, particularmente no bairro da Mafalala, um dos principais berços da cultura moçambicana.

contexto religioso, com temas alusivos a textos sagrados ou passagens de vida do profeta Maomé, como o tempo extravasa para outras esferas. Trata-se de manifestação cultural habitualmente executada por mulheres em cerimónias diversas e demais efemérides do calendário islâmico.

Figura 5: Dança tradicional tufo.



Fonte: Acervo pessoal.

A apropriação das manifestações culturais, contribuem potencialmente para o desenvolvimento de conhecimentos referente ao mosaico cultural de Moçambique, aferindo que mesmo o país sendo único, as manifestações culturais de sua gente não são homogêneas. A diversificação é regional, o que nos indica possa ser localmente (vilas, distritos ou localidades¹⁶¹) em razão de especificidades de determinados agrupamentos étnicos. Portanto, a diversidade é nossa identidade. Esse conhecimento sustenta a construção de uma mentalidade hospitaleira, que olha a cultura mundial como amálgama de expressão e comunicação, revelando a unicidade de cada grupo social.

¹⁶¹ Observando que a República de Moçambique, administrativamente, esta organiza-se em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações. A par dessa subdivisão territorial, temos as zonas urbanas subdivididas em cidades e vilas. (MOÇAMBIQUE, 2004).

Associado à contemplação do xigubu e do tufo emerge a possibilidade de desenvolver a dimensão sensitiva para com animação corporal, intrínseca à comunicação cinésica. Cada dança tem suas especificidades no que tange à diversidade de movimentos do corpo e a sua expressividade. O mesmo sucede com as demais ações que realizamos com o nosso corpo no existir-evento.

A combinação de várias formas de movimento corpóreo representa uma linguagem e, como tal, remete a possíveis sentidos, em função de espaço-tempo específicos e de interlocutores envolvidos, em uma interação eminentemente social, como nos assegurara Mikhail Bakhtin, que viabiliza transcender de mera significação. Deste modo, sendo o nosso corpo expressivo, linguagem em potencial, a interação com o outro (eu-para-o-outro e outro-para-mim), em cada campo de atividade humana terá seu conjunto de *hexis*¹⁶² corporal, imbuído de sentido singular.

No discernimento do dito, aquelas manifestações artísticas mencionadas (danças tradicionais), que incluem determinados movimentos do corpo, valorados em nossas organizações sociais, ao serem realizadas por sujeitos socialmente situados configuram a memória coletiva do nosso povo, que se regenera no tempo e no espaço ao ser reapresentada, ganhando novos sentidos. Elas favorecem aos sujeitos sociais (moçambicanos) o contato com o conhecimento e representações culturais que foram sendo construídos pelo nosso povo.

Trata-se de vivências e experiências viabilizadas no cotidiano daquelas populações; vão formar consciência e impulsionar seu existir-evento, se considerarmos que:

habitantes de uma vila africana [...] não podem escapar da experiência de ouvir letras de música, ou histórias, ou sagas durante toda a vida. O impacto dessa literatura [e demais manifestações artísticas] influenciará sua perspectiva futura sobre a vida e sua percepção do universo social, natural e humano ao seu redor. (FINNEGAN, 2006, p. 78).

Podemos assim afirmar que estamos diante de momentos únicos de apropriação da memória discursiva passada, por parte dos sujeitos, mediante imperativos atuais, favorecendo para fundação de posicionamentos que colaborem para a tomada de posição como memória do futuro, ou seja, como prenúncio de agir ético de sujeitos em relações de natureza social, visto que “a memória do futuro é sempre moral” (BAKHTIN, 2011, p. 140), sustenta as relações interindividuais socialmente organizadas. De acordo com o autor, um sujeito não se desliga axiologicamente do mundo do outro (ou dos outros), ele concebe-se a si mesmo em uma

¹⁶² Termo grego traduzido para o latim como sendo *habitus* por Tomás de Aquino Aquino na sua *Summa Theologiae*, em que adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada. (WACQUANT, 2007).

coletividade mais ampla, tal é o caso de família simples ou alargada (como sucede em nossas comunidades rurais), grupo étnico, povo de um determinado país, com suas especificidades, etc..

Revigoramos: estamos defendendo a relevância de manifestações artísticas – em todas as suas múltiplas formas de linguagem –, enquanto memória coletiva do passado e atualizado no presente, a luz dos posicionamentos axiológicos do momento, com incidência na memória exotópica de indivíduos, conforme nos afiança Amorim (2009), a que se produz no movimento de compreensão do outro. Essa relação com outros (na coletividade), conseqüentemente, concorre na construção e organização de sua consciência, portanto, na sua constituição como sujeitos em busca permanente de acabamento.

Ademais, arte e vida estão intrinsecamente imbricadas, pois concretizamos cada ato, cada experiência e agimos na vida sustentados em conhecimentos e avaliações sociais geradas em campos de criação ideológica. E arte, enquanto uma dessas esferas, é constituída pela seiva do mundo da vida cotidiana, de encontros dialógicos acidentais ou inopinados, em relações discursivas interindividuais. Em contrapartida, ela dita o tom emotivo-volitivo de nosso agir-evento no mundo da vida, nesse mundo único “em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre.” (BAKHTIN, 2012, p. 43). Esse leque de ações circunscritas ao agir ininterrupto do humano têm a sua concretude na linguagem, em suas múltiplas formas.

Na vertente do descrito, arte constitui campo de atividade humana aglutinador dessa multiplicidade semiótica, histórico e socialmente concebida pelo Homem. Uma pluralidade de linguagem que se configura importante no estabelecimento de contato com o repositório de erudições e concepções de mundo de gerações passadas, e sua transferência para gerações atuais.

Assim, com base em saberes referenciados, em que as manifestações artísticas são parte integrante, os sujeitos contemporâneos de agrupamento social particular ou universal inauguram e arquitectam o seu percurso histórico no mundo da vida coletivamente, como seres sociáveis que são, relacionais.

As diversas manifestações de natureza artística e cultural, portanto, representam os feitos criativos e inovadores do humano, resultantes de experiências (individuais e coletivas) no processo de suplantação de suas necessidades e imperativos impostos pela natureza, em sua relação com mundo a sua volta. Ao mesmo tempo, são um tipo de conhecimento peculiar (com formas de linguagem singulares), produto de relações humanas, conducentes à compreensão de

história civilizacional humana e a apropriação de valores socialmente valorizados, que propiciam tomada de posição na vida.

A vida vivida em sua totalidade é feita de posicionamentos axiológicos (BAKHTIN, 2012), nos posicionamos axiologicamente na arte com as vivências e experiências tornadas possíveis pela vida vivida responsavelmente, ou seja, posicionando-nos em função de lugar ocupado em nossa existência singular sem escapatória. Por sua vez, pelas valorações conferidas pela contemplação estética nos posicionamos no mundo da vida: ousamos, criamos, imaginamos, sentimos, inovamos, refletimos e apreciamos o mundo valorativamente. Todavia, a oferta desse manancial de conhecimentos circunscritos ao mundo da arte, assim como do conhecimento (cultura) referente à língua portuguesa na esfera educacional, particularmente, no ensino institucionalizado, é atravessada por forças em constante embates econômicos, políticos, culturais ou de outra índole – forças centrípetas e centrífugas. No prosseguimento, passamos a retratar essas forças interactantes em proposições de ensino voltadas a constituição de homens e mulheres de nosso país, Moçambique.

4.4 FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS - TENSÃO

Desde a implementação do ensino formal público, 1845, em terras, hoje, designadas Moçambique, o processo de constituição dos sujeitos nativos foi atravessado por muitas tensões, dissensos, superações, imposições, que implicaram distanciamento da cultura local (tradicional). Todavia, em algumas situações, isso implicou a (re)invenção do povo para vivenciar a atualização da herança cultural construída de geração em geração.

No tempo e espaço coloniais, forças econômicas, atreladas a ideologia imperialista colonial de Lisboa reprimiram às práticas educativas do povo autóctone (forças centrípetas). Na sequência, impuseram-lhe uma formação europeizada, entretanto, voltada à preparação de força de trabalho barata, que respondesse aos interesses portugueses, da época, de índole meramente capitalista.

Escrever, ler e proceder operações aritméticas simples configuraram os conhecimentos mais fomentados no ensino direcionado aos *vamuni va litigu*¹⁶³. Preocupação, a nosso ver, evidente de dotar os sujeitos de aprendizagem (nativos) de conhecimentos elementares que viabilizassem a realização de tarefas simples e requeressem força bruta. Aliás, como havíamos

¹⁶³ Donos da terra.

pontuado em outra oportunidade, nesse trabalho, o negro era visto como portador de força excessiva, ou melhor, nas palavras alheias de Mbembe (2013) tornadas minhas, como homem-máquina ou *burru nya vageli silu*¹⁶⁴, um movimento autenticamente contrário à humanização de sujeitos.

Paralelamente, os cidadãos portugueses, invariavelmente, não se achavam capazes, muito menos disponíveis, a exercer trabalhos pesados. Por um lado, defendiam que o seu estatuto “superior” de homem branco os eximia de executá-los, por outro, assumiam que os nativos encontravam-se mais preparados fisicamente para a execução daquele tipo de trabalho, pois, para além de fortes, estariam mais habituados ao clima tropical e tórrido africano, podendo, desse modo, realizar as atividades sem se cansarem. Por certo, estamos diante de um transparente tom emotivo-volitivo associado à visão corrupta do europeu em relação ao negro.

À vista do precedentemente referido, não nos causa algum espanto que tenhamos inúmeros moçambicanos exercendo, no período colonial, trabalhos tais como: carroceiros¹⁶⁵, pedreiros, pintores e marceneiros (ZAMPARONI, 2012). Segundo o autor, essas atividades laborais, quando exercidas pelos europeus, estes recebiam remunerações superiores a dos negros¹⁶⁶. Diga-se, um quadro que se repetia em quase todas profissões.

Na mesma linha das forças econômicas, visando impor dinâmicas sociais indistintas às dos nativos, forças religiosas, representadas pela Igreja Católica, contribuíram para a veemente pretensão de apartar os autóctones de seus hábitos, costumes e valores, diabolizando-os, ao considerá-los selvagens e retrógrados, desde os primeiros séculos da presença portuguesa em Moçambique, conforme se pode ler:

[...] os demais missionários de toda a costa, dependentes da casa São Domingos em Moçambique, que se espalharam por toda a costa, empregaram-se activamente n'aquelle (sic) século [XVI], e ainda no seguinte, em *converter mouros e gentios*; mais tarde porém mudaram de vida, passando a ocupar-se (sic) exclusivamente em escravizar (sic) os *cafres*¹⁶⁷. (LIMA, 1859, p. 143-144, grifo nosso).

¹⁶⁴ Burro de carga.

¹⁶⁵ Profissão referente aos sujeitos que usavam a sua força para locomover uma carroça, meio de transporte predominantemente usado na era colonial para transportar pessoas e bens.

¹⁶⁶ Zamparoni (2012) referindo-se aos empregos existentes em Lourenço Marques, em 1908, expõe exemplos de distinção de diárias em função da origem dos indivíduos: carroceiros europeus recebiam 2\$000 a 3\$000 réis por dia, enquanto os indígenas auferiam \$500 a \$700; carpinteiros europeus 2\$000 a 2\$500 réis e os nativos \$800 a 1\$000 réis.

¹⁶⁷ Povo bantu da Cafraria, na África meridional, o qual vive sobretudo da caça e da agricultura e cuja designação tem origem da palavra árabe *cafir*, que significa infiel, homem avarento. (DICIONÁRIO UNIVERSAL, 2010). A

Os missionários sob ideologia de salvação eterna de almas, disseminação de bem-aventuranças aos pobres, assim como glória eterna para os que reconhecessem a sua condição de suposta inferioridade intelectual e em termos de dignidade humana como resultado de obra divina, aquela agremiação religiosa esteve focada em tornar o povo da terra dócil, alienado de sua condição de subalternizado e, como resultado disso, servil ao sistema colonial.

A igreja continuamente esteve lado a lado das demais forças centrípetas no silenciamento de opções outras de formação humana, no escamoteamento da constituição de sujeitos nativos como africanos, sobretudo, moçambicanos, com suas especificidades. Perseguiu sempre a sua “nacionalização”, em outras palavras, almejou torna-los cidadãos portugueses, contudo, cidadãos de segunda, porventura de terceira¹⁶⁸, considerando que não ostentavam os mesmos direitos, como pontuamos no capítulo terceiro, da presente tese.

O principal desassossego da Igreja Católica, permeado por benfeitoria dissimulada, foi a sujeição do nosso povo ao outro (o colono), não a sua formação mais humana, que conferisse igual dignidade diante do outro, o respeito, muito menos o aprimoramento de conhecimentos referentes às dimensões: reflexiva, crítica, sensitiva e imaginativa, posto que, como diria Freire ([1970] 1981), não há humanização na opressão. Para o autor, ela somente se concretiza na verdadeira libertação, na atividade humana de sujeitos na sua história existencial, que implica a relação do sujeito com o mundo e envolvendo a sensibilidade crítica dessa relação.

Por conseguinte, reiteramos: somos de posicionamento segundo o qual, em momento nenhum, constituiu seu desígnio a criação de condições de apropriação da pluralidade discursiva referente à realidade social, senão de um discurso monológico, que emudece o outro e aniquila o diferente, com sua forma de ser, estar, na e pela linguagem e, por meio desta, ver ou representar o mundo a sua volta, permeado de infinidade de valores.

Adicionalmente, naquele espaço-tempo, os colonos portugueses tinham posicionamento de que a administração da colônia devia estar, incondicionalmente, a cargo de sujeitos tidos como brancos e não dos nativos. Com isso, esperava-se evitar sublevações ou insubordinações que comprometeriam o projeto colonial, a expropriação e subserviência dos autóctones. Sendo o

palavra *cafir*, trata-se de um termo pejorativo usado pelos colonos portugueses para designar indivíduos de origem bantu, sendo vistos por aqueles como incultos, com hábitos e costumes bárbaros.

¹⁶⁸ Havia distinção de estatuto entre as populações brancas nascidas na metrópole e nas terras africanas. Nesse contexto, os povos autóctones encontravam-se no terceiro nível (SOUSA JR., 2013), se bem que entre estes últimos também havia distinção entre assimilados e não assimilados.

ensino secundário o nível que garantia a aquisição de melhores postos de trabalho, sobretudo os do funcionalismo público, obviamente, os moçambicanos foram excluídos desse nível de escolaridade.

Na contramão das forças descritas, almejando a instauração de cultura outra, as comunidades locais, com a colaboração de igrejas protestantes (forças centrípetas) empreendiam o esforço de manutenção e atualização de conhecimentos construídos intergeracionalmente, de transmissão¹⁶⁹ de ensinamentos aceitos em relações interpessoais de nossas organizações sociais de matriz africana e essenciais para a humanização de seus membros.

Compreendemos que a educação tradicional africana tenha assumido grande função no quesito que é a perpetuação e trespasse de nosso legado cultural – línguas, rituais, ritos, gastronomia, obras de arte, indumentária, hábitos, costumes, provérbios, fábulas, lendas, mitos, ensinamentos diversos – a novas gerações, imprescindível na constituição de sujeitos partícipes em organizações sociais de nosso povo, o moçambicano. Nesse enfoque, a oralidade desempenhava grande contributo, sendo uma das principais linguagens a que se recorria para aquela finalidade, *gu wusetwa ga sigira gira sathu*¹⁷⁰.

Lembrando, aquele conjunto de produtos ideológicos, sintetizados em múltiplas formas de linguagem e expressão constituíram o âmago de individualização dos sujeitos. É importante que não se confunda individualização com individualismo. Enquanto o último termo, na perspectiva por nós assumida (de Bakhtin e do Círculo), remete ao culto ao “eu”, ao egocentrismo, ao assumir somente o “eu” como centro de valor, relegando o outro ao esquecimento, a sua inexistência e conseqüente apagamento. A individualização é termo que surge trazendo, como sentido, o processo pelo qual um sujeito se constitui um ser individual, um ser humano, singular por meio de inter-relações sociais, indispensáveis para sua sociabilidade, portanto, de um movimento infinito de idas e vindas em direção ao outro. Esse outro, segundo Bakhtin (2012), em virtude de seu excedente de visão garantida pela sua existência singular extralocalizada, álibi. As relações dialógicas através da linguagem, portanto, são o âmago da constituição da individualização do humano.

¹⁶⁹ Não entendido como unidirecional, mas como movimento dialógico de passagem às novas gerações de acervo de conhecimentos histórico e socialmente produzidos (teóricos e práticos) pelas comunidades nativas, no decurso de sua existência, enquanto ato complexo e ininterrupto.

¹⁷⁰ Regeneração de nossas práticas culturais.

Em contrapartida, o individualismo – apropriando-nos de palavras de Miotello (2022) –, sobressai como erro fundante da inexistência de relações dialógicas, de pluralismo discursivo e de memória do futuro. Essa centralidade do “eu”, circunscrito somente ao vivenciamento de *eu-para-mim*, corrói ou fragiliza as relações entre pessoas, enquanto seres singulares e únicos que somos, porém, históricos e socialmente situados e constituídos. Retomando o ensino tradicional, a ação que vinha sendo realizada expressivamente naquele tempo, em benefício de nossos antepassados, vem sendo desempenhada nas zonas rurais – *khabini*¹⁷¹, onde se concentra a maioria da população do nosso país. Nessa realidade, a direção das práticas educativas são reservadas a alguns membros da comunidade, tal é o caso de anciãos, régulos¹⁷² ou outros sujeitos, geralmente, com mais maturidade e que possuam sabedoria legitimada localmente a respeito do manancial de conhecimentos construídos e afeiçoados pela comunidade, ao longo das gerações, porque na ideologia bantu “é sábio, somente, aquele que é reconhecido pela comunidade como tal.” (MAZULA, 2015, p. 4).

O sujeito torna-se mestre, dotado de legitimidade para ensinar, quando a coletividade comunga de sua idoneidade e sabedoria, o credenciando para o exercício daquela função social. Por isso, a licitude atribuída pela coletividade à certa liderança singular é deveras imprescindível para o exercício da educação ministrada na e pelas comunidades, com o propósito de garantir a manutenção e renovação do agrupamento social, e constituição humana de sujeitos, difundido o material ideológico da realidade comunitária, ou seja, todos os produtos da criação ideológica da comunidade em que os sujeitos se encontram inseridos.

Esse ensino revestiu-se e reveste-se de suma importância para a constituição de sujeitos de acordo com os ensinamentos com relevado sentido na comunidade, privilegiando valores e padrões de comportamento típicos desta e, como corolário disso, beneficiar a convivência respeitosa, dignificada seja na singularidade ou universalidade entre os membros da comunidade de pertença.

O ensino tradicional africano ajudou a ultrapassar o vazio em oportunidade educativas, visando a constituição mais humana de sujeitos, pois estava evidente que o ensino colonial não perseguia essa finalidade, o *ubuntu*. A título ilustrativo, a necessidade de mais de seis décadas

¹⁷¹ Termo usado para referir as zonas rurais na língua Gitonga, uma das línguas bantu faladas em Moçambique, com maior evidência na província de Inhambane.

¹⁷² Autoridades tradicionais de uma determinada povoação ou localidade, com seu reconhecimento pelas instituições estatais.

para a inauguração do tal ensino secundário, a primazia da modalidade escrita e da cultura a esta associada, quanto a nós, revela o apoio atinente às finalidades daquele subsistema de ensino de colorido colonial, que não passava de formação de sujeitos para responder às necessidades de uma estrutura administrativa que, paulatinamente, ia sendo montada para a gestão da então possessão portuguesa.

Adicionalmente, as forças centrífugas imperialistas coloniais – econômicas e científicas (fundamentadas em ideais antropológicos distorcidos) –, cientes das potencialidades da arte na constituição humana (como referimos anteriormente), tudo fizeram para coibir a expressão artística dos nativos. Suas práticas foram valoradas como bárbaras, para além de civilizadas, usando, nesse caso, valorações únicas e exclusivamente ocidentais. Em outras palavras sob a régua ocidentalizada o legado artístico-cultural dos africanos foi tratado com indiferença, desdenhado, senão *vagira si gira gira satu si siwonegi*¹⁷³.

Fica assente nessa iniciativa colonial a preponderância de um determinado modo de produção material na formação intelectual que sejam úteis. Em outras palavras, cada forma de organização socioeconômica determina sua produção intelectual de referência, de tal sorte que haverá determinadas áreas de conhecimento que merecerão mais destaque em relação a outras. No caso vertente de modo de produção capitalista imperial, que norteava as organizações sociais à época, de acordo com Marx (1980, p. 150), ela é “hostil a setores de produção intelectual, tais como a arte e a poesia”.

Os autóctones, naquele espaço-tempo (colonial), não podiam revitalizar as suas práticas culturais (incluindo as artísticas), em esferas ideológicas relativas ao mundo oficial. De acordo com Honwana (2002), o incumprimento era passível de repreensão e, em alguns casos, terminando em cerceamento de liberdades ou deportação para trabalhos forçados, em plantações de cana-de-açúcar e cacau em São Tomé e Príncipe. Entretanto, como nos garante Mondlane (1968), endossado por Hedges e Rocha (1993), por meio de atividades de caráter artístico (poesia, prosa, artes plásticas, canto, música e dança), os moçambicanos manifestaram seu repúdio quanto à postura invisilizadora colonial.

No âmbito escolar, o conhecimento artístico nativo concebido como produção e fruição, assim como reflexão sobre as manifestações estéticas dos povos locais, não encontra atualização. Relembrando, que os conhecimentos fomentados em propostas educativas coloniais visando os

¹⁷³ Invisibilizarem nossos hábitos e costumes.

nativos estavam mais voltados para leque de conhecimentos tangíveis, como, escrever, ler, contar e encontrava apoio por parte de certa elite de moçambicanos naquele tempo (início do século XX), afirmando:

a educação seria o meio, fundamental e adequado, para transformar o *indígena* num cidadão; ela teria o condão de converter quem aprendia a ler e a escrever em ‘alguém’, passando este a se distinguir dos demais, distinção obtida ‘pelo estímulo que a escola lhe infiltrou e pela maior facilidade de encontrar trabalho remunerado’ (ZAMPARONI, 2002, p. 464, grifo do autor).

‘como já civilizados’ [no olhar europeu, os africanos com algum nível de instrução] deveriam ter a obrigação de trabalhar ativamente para que nenhum ‘africano, preto ou mulato’ deixasse de frequentar a escola, até, no mínimo, ‘saber ler, escrever e contar em português’. (O Brado Africano (1923), apud Zamparoni, 2002, p. 465).

Também constituía foco o desenvolvimento de conhecimentos virados para a cultura portuguesa: história e geografia de Portugal, e princípios doutrinários do catolicismo, atrelado ao fato de a Igreja Católica ter estreitas relações com o Estado Português, embora tenham tido hostilidades, em algum momento da história relacional daquelas entidades institucionais, 1911-1926.

Quanto aos conteúdos que pudessem remeter à arte, deparamos na proposta inaugural, ausência de disciplina que propiciasse, a nosso ver, o desenvolvimento de conhecimentos relativos à arte no primeiro grau, a não ser por intermédio da caligrafia, conteúdo previsto para aquele nível de escolaridade e tido, de acordo com Magalhães (2007), como estando associado à parte do conhecimento estabelecido para disciplina de Desenho, naquela época. Somente os estabelecimentos que ministrassem o nível mais adiantado, as escolas principais ou de segundo grau, previam a disciplina de Desenho, abarcando, conforme destaca Lima (1859), desenho linear e noções de geometria prática.

Em 1930, com implementação do ensino rudimentar, exclusivamente direcionado aos nativos, assiste-se a introdução de disciplinas que, potencialmente, levam à experimentação de manifestações artísticas tal é o caso de Desenho e Canto Coral. Um ligeiro avanço de oferta de conhecimentos de cariz estético em relação à proposição educativa inicial do nível elementar frequentado pelos poucos nativos que tinham acesso à educação.

Por seu turno, no plano curricular (PCESG/2007), a abordagem prevista referente ao ensino da arte, no geral, campo de conhecimento e disciplina por nós assumida como lugar de síntese de múltiplas linguagens, sugere-nos a sua pouca valorização, não obstante, seja componente potencialmente constitutiva dos sujeitos, considerando que a sua constituição,

enquanto seres sociais, se concretiza no mundo da vida, da arte e da cultura, como nos ensina Bakhtin (2011).

Entendemos que a parca alusão da arte no plano curricular vai traduzir-se na postura assumida pelos professores da área de artes e afins no ESG, que vão priorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros. No enfoque do dito, Cossa (2013), com o qual concordamos, versando a respeito de práticas de professores da disciplina de Desenho em relações de ensino no espaço-tempo educacional moçambicano, afiança-nos que, no exercício de suas atividades de docência, o coletivo docente confere preeminência à geometria. De acordo com o autor, esse procedimento, provavelmente se devesse ao fato de os professores encararem aquele ramo de conhecimento das ditas ciências exatas como sendo passível de ser apreendido por meio da inteligência humana.

Sustentado naquele discernimento, o defendido pelos professores como conhecimento passível de ser ensinado no âmbito da disciplina de Desenho – que congrega várias formas de manifestação da arte – contribui para a manutenção de *status quo* da quase exclusividade da geometria como conteúdo privilegiado em relações de ensino e aprendizagem.

A perspectiva em comentário, no entanto, contrasta com o preestabelecido no PCESG/2007, nas disciplinas de artes/educação visual, no que tange ao primeiro ciclo (ESG1), estando elas previstas nas três classes, de 8^a a 10^a classe.

Retomando o dito, essas disciplinas curriculares (artes/educação visuais) concentram-se em “aspectos estéticos-artísticos, promovendo a educação do olhar, a observação, a percepção, a leitura, a interpretação e a criação” (COSSA, 2013, p.66), que favorecem o desenvolvimento da sensibilidade no concernente ao mundo exterior, incluindo os indivíduos ao seu redor. Como resultado disso, a sensibilidade amplia a desenvoltura do inteligível, possibilitando o desenvolvimento integral dos sujeitos, isto é, culmina viabilizando a constituição harmoniosa do humano, em que são potencializados os conhecimentos relativos à sua humanidade, quais sejam, as dimensões da amorosidade e da intelectualidade.

Por seu turno, no que diz respeito ao ESG2, fica patente na proposição curricular a tensão entre forças centrífugas e centrípetas. Por um lado, sustentado na ideologia do mercado, voltado para o consumismo e marcado pelo hedonismo (forças centrífugas), o enunciado curricular tende ultrapassar a ideologia que vem embasando o plano curricular, valorado como *wulanga*

*navegiseli*¹⁷⁴. Por outro, a dinâmica circunscrita a implementação do PCESG/2007 (forças centrípetas), revelam a permanência daquela ideologia, com o ESG2 abarcando conteúdos disciplinares em função dos cursos a serem seguidos pelos sujeitos no âmbito da escolaridade do nível superior.

É nessa óptica que disciplinas como Desenho Geométrico Descritivo, ministrado no ESG2, conforme já nos referimos precedentemente, encara positivamente temáticas voltadas às áreas de arquitetura e engenharias (representação e projeção de retas, planos e sólidos). Negligenciando-se, todavia, completamente os conteúdos relativos à compreensão ativa do belo, percepção artística (referente a pintura, desenho, canto, dança, teatro, etc.), que levam ao desenvolvimento da criatividade autoral, à inovação e imaginação, ao proporcionar no sujeito a vivência de posição autor-criador e/ou contemplador, agregando à sua visão de mundo, seus posicionamentos axiológicos heteroglóticos, aos que constam de objetos artísticos contemplados.

E, desse modo, o sujeito vai se encharcando de vozes sociais, verbais axiológicas, que essas manifestações de linguagem contemplam, pois, afirma Bakhtin, toda a linguagem é pluridiscursiva, é constituída por uma multiplicidade vozes sociais que emanam da realidade social diversa e heterogênea, em um contexto diluindo, tenso, onde interagem forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, ([1975] 2015). Assim, de acordo com o autor, em cada posição de autor-criador assumida pelo sujeito, no diálogo discursivo ininterrupto, se entretecem movimentos de centralização e apartamento. Por esse motivo, ser autor-criador ou contemplador (posições vivenciadas na vida vivida da arte) pressupõe assumir o ato responsável de dizer e posicionar-se ideologicamente.

Nesse mundo, o da vida vivida, como nos assegura Bakhtin (2012), o único onde se concretiza irrepelivelmente o ato de cada um de nós, este tende para dupla responsabilidade. Primeiro, a responsabilidade decorrente da unicidade do sujeito no existir, compreendido como ato complexo, em que “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento no meu viver-agir¹⁷⁵” (BAKHTIN, 2012, p. 44). Segundo, a responsabilidade intrínseca ao fazer parte de uma coletividade, do mundo da cultura, em que “em relação ao todo coletivo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir

¹⁷⁴ Lugar de preparação

¹⁷⁵ Vida como evento constituído por atos singulares.

de meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente”. (BAKHTIN, 2012, p. 98).

No posicionamento que temos vindo a assumir não há viabilidade para o sujeito deslocar-se do lugar ocupado, omitir-se, abster-se do vivenciar o ato ou atos responsabilmente, que implica reconhecer a sua singularidade, sua não substituíbilidade e obrigatoriedade de agir, “que é o fundamento da vida como ato” (BAKHTIN, 2012, p. 99), muito menos ser indiferente a sua responsabilidade em relação ao outro – que encontra em si a sua completude e vice-versa –, desprovido de ativismo nos campos de atividade humana onde o sujeito está situado.

Desse modo, com o posicionamento forjado no PCESG, estamos diante de uma situação em que a criação de oportunidades de constituição de sujeitos (estudantes do segundo ciclo) é diferenciada entre estes em virtude de sua inclinação para uma determinada área curricular, uma vez que, a continuação de estudos no âmbito de ensino superior determina quais disciplinas fazer no ESG2, no caso vertente desprovidas de manancial relativamente significativa quanto à arte, que pela sua natureza multisemiótica garante a constituição integral de sujeitos (estudantes).

Com base em tal postura, descarta-se a complementaridade entre arte e ciência fundidas na responsabilidade do sujeito no existir evento. Arte e ciência são produto de relações dialógicas estabelecidas por uma coletividade em seu percurso histórico. Essas relações (imprescindíveis para a sua perpetuação) se concretizam por meio de pluralidade de linguagens, em vários campos de criação ideológica, sendo que a sua (re)construção e apropriação (na interação com o outro) pelo indivíduo, favorece a sua inserção, como ser social, naquele agrupamento socialmente situado. Trata-se de um movimento que proporciona o alargamento de suas visões de mundo e orientações axiológicas socialmente valoradas.

A arte voltada para apropriação do legado historicamente construído pelo povo moçambicano, por parte de sujeitos, tem no plano curricular do Ensino Secundário Geral/2007 (ESG) pouca abrangência. No âmbito, ESG1 embora esteja pré-estabelecido naquele enunciado a disciplina de Educação Visual (ESG1), conforme nos assegura Cossa (2013), as práticas de professores estão mais inclinadas para conhecimentos inteligíveis (geometria).

No que tange, ESG2, prevê-se conteúdos relacionados com geometria, inserido nos considerados conhecimentos inteligíveis. O estético surge voltado a forma do material geométrico. Adicionalmente, está estabelecido a disciplina de artes para um grupo restrito (área curricular Artes Visuais e Cénicas, no caso do ESG2).

Notamos, portanto, que estético, defendida na perspectiva dialógica, como diria Faraco (2017), em que sem perder suas especificidades formais, esteja enraizado na história e na cultura, tirando daí seus sentidos e valores e absorvendo em si a história e a cultura, e, na sequência transpondo-as para um outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador, encontra pouca presença no ESG.

4.5 IDEOLOGIA DO MUNDO OFICIAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas práticas de ensino institucionalizado em Moçambique, a Língua Portuguesa (LP) vem sendo fator de principal proeminência. Essa realidade tem sua gênese no período colonial e, principalmente, da luta anticolonial (algo visto aqui), ao se assumir como língua de comunicação entre os membros da FRELIMO, oriundos de vários locais do país. Posteriormente, como língua oficial do país. Assumiu-se, destarte, a língua portuguesa como língua de unidade nacional, fato endossado após a emancipação do país. No caso, no cronotopo da independência, foi-lhe atribuído o valor de língua oficial. Como tal, estabeleceu-se principal, senão a única língua do funcionalismo público e língua de instrução em todos os subsistemas de ensino formal moçambicano.

Com a implementação do PCESG/2007, entretanto, verifica-se a suplantação parcial da ideologia desse idioma de unidade nacional, se considerarmos que nesse documento se estabelece como uma das finalidades do Ensino Secundário Geral 1º Ciclo (ESG1) a utilização do Português como instrumento de unificação, de consolidação da unidade e consciência nacional, de manifestação de amor patriótico e orgulho de ser moçambicano. Portanto, mesmo com abertura de espaço para se ultrapassar a ideologia de única língua de instrução nos subsistemas de ensino público moçambicano, processo iniciado com a introdução do PCEB, no ano de 2004, forças centrípetas, por meio institucional impulsionam a permanência do *status* da língua portuguesa.

Não obstante o estatuto que vinha sendo concedido à língua portuguesa, destacam-se baixos índices de seu domínio por parte dos estudantes do Ensino Secundário Geral (ESG). Situação que compromete o desempenho escolar do estudante e, conseqüentemente, a sua inserção em várias esferas de atividade humana, principalmente, no campo de emprego (área priorizada no modo de produção capitalista), como se pode observar, em discursos oficiais –

Resumo do Relatório do Diagnóstico do Ensino Secundário Geral (RRDESG), realizado pelo INDE e Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG/2007). Estes ressaltam:

- A maior parte de alunos de classes terminais, nomeadamente 10^a (1^o ciclo) e 12^a (2^o ciclo), apresenta dificuldades referentes à escrita, especificamente, tem dificuldade em produzir produções textuais bem estruturadas, com encadeamento lógico das ideias e apresentam proliferação de erros ortográficos. (INDE/2005, p. 11).
- [...] vários sectores da sociedade consideraram que o perfil dos graduados do ESG não correspondia às exigências e às necessidades do mercado. Por exemplo, segundo os empregadores, os graduados não dominam a Língua Portuguesa oralmente e por escrito. (PCESG, 2007, p. 7).

Fica evidenciado nesses excertos de registros oficiais, a realidade vivida por um povo multilíngue, que tem maioritariamente em uma língua bantu o idioma de satisfação de suas necessidades cotidianas. Na contramão dessa realidade, a língua portuguesa é a reputada para uso oficial, portanto, apreciada como imprescindível para a apreensão de conhecimentos nas demais disciplinas curriculares, mas, acima de tudo, como de capital importância para responder às imposições relativas às atividades humanas de produção e movimentação de mercadorias de diversas índoles, visão privilegiada no PCESG/2007 e mais tarde endossada pela Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035 (END 2015-2035).

A END 2015-2035 prevê como um dos quatro pilares para o alcance do desenvolvimento econômico do país o: “Desenvolvimento do capital humano (formação orientada para o mercado; instituição e expansão de um ensino profissionalizante e melhoria dos padrões de saúde e proteção social)” (END 2015-2035, 2014, p. vi), refletindo a tensão que permeia o PCESG/2007, pois embora este revele os seus ditames econômicos, embasados na língua portuguesa, práticas sociais dos sujeitos no mundo não oficial, na maior parte das circunstâncias, sobretudo nas zonas rurais, são concretizadas recorrendo ao uso da língua bantu (distinta da língua de instrução). Realidade que pode ter suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, se considerarmos que

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos. (PCEB, 2003, p. 30).

Com o retrato apresentado, aquelas vozes sociais traduzidas nos documentos PCEB/2003, RRDESG/2005 e PCESG/2007, configuraram-se como forças centrífugas, em virtude de terem impulsionado a mudança do currículo do ensino secundário vigente até o momento de

implementação do PCESG/2007. Dito de outro modo, as limitações evidenciadas nas finalidades educativas daquele currículo favoreceram, de certa forma, para concepção e implementação de um novo plano curricular, PCESG/2007. Assim sendo, este constituiu, podemos arriscar dizer, uma reação-resposta ao enunciado orientador do fazer educativo no âmbito do ESG, da época precedente, 1992.

Na sequência, a concepção do PCESG/2007 também teve como impulso outras forças sociais, incidindo em outros aspectos, a semelhança dos documentos anteriores. A título ilustrativo, em caminho oposto, a preservação do status da língua portuguesa, manifestaram-se, portanto, forças centrífugas, traduzidas em baixos índices de aproveitamento por parte dos alunos tendo um idioma de origem bantu como sua língua materna, particularmente, nas zonas rurais, onde vive a maioria da população moçambicana, bem como o fato de esta mobilizar, nas suas relações interpessoais, fora do âmbito do funcionalismo público, as línguas nativas em detrimento da língua portuguesa, como vieram a evidenciar os números do censo populacional e de habitação de 2017¹⁷⁶.

As forças sociais descritas anteriormente também possibilitaram a convivência das línguas moçambicanas e a língua portuguesa em contexto de relações de ensino, no ensino primário, assim como no Ensino Secundário Geral (ESG), com a introdução do PCESG (2007), representando uma reviravolta às forças centrípetas, que sustentavam sua exclusão da esfera escolar. Houve uma mudança simbólica neste acervo linguístico escolar, institucional.

No âmbito do plano curricular em comentário, as línguas tiveram duas abordagens distintas, prevendo-se a implementação de ensino bilíngue, como continuidade de perspectiva adotada em 2004, quando da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) e a introdução de disciplina de Línguas Moçambicanas para alunos principiantes¹⁷⁷. Neste último caso, estabeleceu-se um ensino com enfoque na escrita e no funcionamento da língua e ensino focado na abordagem de língua segunda, em uma perspectiva comunicativa.

Se a inclusão das línguas moçambicanas no processo de ensino secundário era um aspecto já em si positivo, ao congregá-las no espaço da escola pública, representando o respeito

¹⁷⁶ Conforme destacámos no item 1.4 do presente trabalho, de um universo de mais de 28 milhões de habitantes, apenas 3,8 milhões mobiliza a língua portuguesa.

¹⁷⁷ Estudantes que tiveram a frequência do ensino básico (1ª a 7ª classes) na abordagem monolíngue, tendo a língua portuguesa como língua de instrução.

pela cultura local, o mesmo não se pode dizer pelo caráter opcional atribuído à frequência destas no âmbito de alunos principiantes.

Assumimos que a aprendizagem da língua deva estar inserida no conjunto de conhecimentos disciplinares com potência para o alargamento da cosmovisão dos sujeitos, conseqüentemente, a sua constituição como seres sociais que se constituem na e pela linguagem. Como tal seres sociais que somos, conforme evidencia Medvediev (2019 [1928]), as nossas relações somente acontecem mediadas semioticamente.

O domínio das línguas moçambicanas, diferente do que vinha sendo ideologicamente concebido, passou a representar mecanismo de robustecimento da unidade nacional em uma realidade social e cultural multiétnica e multilinguística, tal o é a terra de Paulina Chiziane¹⁷⁸, Mia Couto¹⁷⁹, Maria de Lurdes Mutola¹⁸⁰ e todos que têm a moçambicanidade em si – moçambicanos de gema –, como diria o antigo estadista moçambicano, Armando Emílio Guebuza.

Embora a língua portuguesa prevalecesse com a valoração de instrumento favorecedor do desenvolvimento da consciência libertária e unidade nacional, não é menos verdade que, no contexto vivenciado, as línguas locais colaboram para a promoção da consciência de ser o que se é, moçambicano, povo de um continente: o africano. O fomento à aprendizagem das línguas nativas consolida, a nosso ver, a consciência de um Moçambique onde pulsa a diversidade cultural. Esse fato possibilita o respeito pelas diferenças atinentes ao ser moçambicano, garantido a unidade na diversidade.

Conhecer línguas locais passou a favorecer espaço para maior mobilidade em distintos cronotopos e intercâmbios comunicativos, de modo que não morramos de fome por onde andemos, ou melhor, “*Hi sifi khundzala gu gimbiyani*”, pois uma vez conhecida a língua, poderemos estabelecer relações dialógicas com outro, expressar as nossas inquietações com o outro, sem que a língua seja um potencial empecilho, lembrando que sem a linguagem/língua, enunciado verbal ou gestual (ou outra manifestação sígnica), não há expressão, como nos assegura Volóchinov, ([1930] 2019).

¹⁷⁸ Escritora moçambicana. Primeira mulher a publicar um romance em Moçambique, prémio Camões 2021, o mais alto prémio literário da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

¹⁷⁹ Escritor Moçambicano, membro da Academia Brasileira de Letras, prémio Camões 2013.

¹⁸⁰ Atletas moçambicana. Campeã olímpica de 800 metros, na Austrália, Sidney, em 2000, com vários recordes em mundiais e africanos em pistas: aberta e coberta.

Desse modo, a voz social oficial Plano Quinquenal do Governo 2005 – 2009 enunciava como uma das metas governativas para a área da educação, a estabilização dessa conquista para os filhos da terra, antevendo a “implementação e consolidação do novo currículo do ensino básico [PCEB], dando ênfase à supervisão pedagógica” (MOÇAMBIQUE, 2005, p. 170), assim como a “promoção do conhecimento e utilização das línguas nacionais como veículos do saber e instrumentos de desenvolvimento socio-económico do país, através da definição e implementação de uma Política Linguística.” (MOÇAMBIQUE, 2005, p. 179).

Esse posicionamento governamental mostra, com certeza, reconhecimento de importância diferente do Estado moçambicano na abordagem das línguas bantu, faladas majoritariamente pela população do país, de acordo com o INE (2019). Favorece que os sujeitos conheçam efetivamente a realidade e a cultura locais. Acrescente-se a esse enaltecimento, a perspectiva que passou a constar da constituição da república de 2004, passando a serem encaradas como patrimônio cultural e educacional. Com essa abordagem, vem se ultrapassando a homogeneização das iniciativas educativas ancoradas na exclusividade da língua portuguesa.

Paralelamente a concomitância linguística favorecida pela introdução do PCESG verifica-se a consolidação do Instituto Camões, I.P.¹⁸¹ (IC, I.P), que de acordo com o decreto-lei nº 21/2012, de 30 de Janeiro, veio a fundir-se com o Instituto Português Para o Apoio ao Desenvolvimento, I.P. (I.P. – IPAD, I.P). –, no âmbito da reforma da administração pública de Portugal, originando o atual Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., com o objetivo de reforçar a capacidade de intercessão no desenvolvimento da política de cooperação internacional e de promoção externa da língua e da cultura portuguesas. Na mesma lei encontra-se estabelecido que Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. “é o organismo da Administração Pública portuguesa responsável pela supervisão, direcção e coordenação da cooperação para o desenvolvimento, cabendo-lhe a condução dessa política pública e pela política de promoção externa da língua e da cultura portuguesas.” (PORTUGAL, 2012a, p. 506).

Estamos, portanto, diante de uma força centrípeta, com o intuito claro, de perpetuar o estatuto atribuído à língua portuguesa ou, ao menos, almejando ampliar a sua condição como idioma nacional, falada em toda extensão territorial moçambicana, isto é, com representatividade nacional – embora com menor número de falantes que têm neste idioma sua língua materna, bem

¹⁸¹ Instituto Camões, Instituto Português.

como língua de interação familiar em relação ao Emakhuwa¹⁸². Rememorando, o organismo em alusão evidenciava como pretensão explícita alargar e manter viva a presença da língua e cultura portuguesas pelo mundo. Nesse enfoque, sintetiza-se como missão daquela força institucional o seguinte:

propor e executar a política de cooperação portuguesa e coordenar as actividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas que participem na execução daquela política e ainda propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, assegurar a presença de leitores de português nas universidades estrangeiras e gerir a rede de ensino de português no estrangeiro a nível básico e secundário¹⁸³. (PORTUGAL, 2012a).

Com vista a garantir esse propósito, marcadamente de internacionalização de língua e cultura portuguesas, o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. conta na sua estrutura organizativa com a rede de ensino no estrangeiro e os centros culturais. A Portaria n.º 194/2012 de 20 de junho, que define os estatutos desta entidade, estabelece que a rede compreende: as estruturas de coordenação do ensino português no estrangeiro; o corpo de docentes de educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior e os centros de língua portuguesa (PORTUGAL, 2012b). Esses centros, conforme o mesmo documento, configuram-se espaços de apoio à difusão da língua e da cultura portuguesas, centros de aprendizagem, formação e investigação, e tecnologias para a língua. Estes são coordenados por um leitor ou docente da rede de ensino do português no estrangeiro.

Se no passado o Estado Português criou o Instituto Nacional das Missões para auxiliar as missões católicas no cumprimento das suas incumbências de *nacionalizar* e *moralizar* os nativos por meio do ensino alienante ao povo moçambicano, aludindo à realidade e à cultura portuguesas, e por meio do ensino da moral cristã, transcorrido mais de um século, temos, desde os finais do século XX e princípios do seguinte, o Camões Instituto da Cooperação e da Língua, fomentando a língua e cultura portuguesas, através da sua rede de ensino, centros culturais e Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira (CPL2E), uma instituição concebida como programa de investigação.

A CPL2E teve sua criação circunscrita ao protocolo de cooperação firmado pelo então Instituto Camões e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com propósito principal

¹⁸² Língua de origem bantu, falada maioritariamente na região norte do país (Nampula, Niassa e Cabo Delgado) e na província central da Zambézia. (NGUNGA; FAQUIR, 2012).

¹⁸³ Mais informações na página do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Disponível em <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade>. Acesso em 05.05.2022.

promover o apoio a investigação científica sobre a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, e sobre o seu ensino em contexto africano multilingue. De olhos postos nesse propósito, visava-se:

- Promover a emergência de investigadores moçambicanos;
- Incentivar a realização de pesquisas na área do Português língua não materna;
- Difundir resultados de estudos sobre o Português de Moçambique na comunidade internacional, com particular destaque para o universo africano. (CAMÕES, INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA, 2022).

Uma iniciativa mirando o estudo e difusão do legado cultural português que se busca perene em espaço-tempo distintos. Contudo, na prática, vai tomando nova roupagem, decorrente da convivência com as línguas nativas – propiciada pela pluralidade étnica e linguística típica de Moçambique –, assim como das dinâmicas e contingências contemporâneas da sociedade moçambicana.

O empreendimento lusitano, no país, surge, a nosso ver, com aspiração de preservar, senão impulsionar a hegemonia da língua camoniana, disseminando os produtos ideológicos referentes àquela cultura, face a uma crescente predileção pelas línguas locais como línguas de interação do dia-a-dia dos moçambicanos e potenciais línguas de funcionalismo público, por consequência, devendo fazer parte do universo educacional, tal como opina a Associação Progresso (colaboradora de processo de padronização das línguas bantu¹⁸⁴), assim como alguns acadêmicos moçambicanos, Lopes (2013) e Patel (2021).

A implantação da cátedra, entretanto, favoreceu para a realização e divulgação de trabalhos acadêmicos e de pesquisas diversas sobre a variedade linguística em consolidação no país, em contexto multilingue, no qual os movimentos dialógicos entre as línguas bantu e a portuguesa são inexoráveis, levando à *lusomoçambicanização*. Compreendemos esse ato como processo deveras complexo, histórico e social que propicia a formação de uma variedade de português cronotopicamente, ou seja, particularmente de Moçambique. Um movimento histórico, dialógico e ideológico repleto de embates, consensos e dissensos, que se revelam, porém, imprescindíveis nesse processo identitário da língua portuguesa em contexto africano: o moçambicano. Nesse universo, a padronização do português falado em Moçambique está em

¹⁸⁴ De acordo com Ngunga e Faquir (2012) essa Organização Não-Governamental moçambicana desde cedo esteve na dianteira da promoção e valorização das línguas moçambicanas como recurso imprescindível de acesso ao conhecimento, assim como meio indispensável na construção do desenvolvimento sociocultural, econômico e científico do povo moçambicano, o nosso povo.

vias de consumação com o lançamento, pela cátedra, do projeto de sua dicionarização, iniciado no pretérito ano de 2022¹⁸⁵.

Como temos vindo a frisar neste trabalho, apoiados em Bakhtin e o Círculo, o homem se constitui na e pela linguagem. As relações sociais por si estabelecidas concretizam-se por meio da linguagem e esta é ideológica. Assim, as várias iniciativas de execução de política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas levadas a cabo pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, contemplando, a título ilustrativo, a formação de professores locais em matéria de metodologias de ensino de Português, não estavam/estão desprovidos de um tom ideológico, ao se usar o material importado, o da cultura portuguesa, e ser ministrado majoritariamente por profissionais portugueses.

Há necessidade de não perdermos de vista o fato de os conhecimentos serem cronotópicos, ou melhor, assumirem valores axiológicos diferentes em tempo e espaço distintos. Essas categorias forjam a organização e concepção do mundo dos sujeitos, como já abordamos nesse trabalho. Daí, a influência ideológica nessas diligências formativas portuguesas ou moçambicanas serem inevitável. Aliás, como nos ensina Faraco (2006), não existem atividades neutras, pois se efetivam em uma determinada esfera ideológica e expressam um posicionamento social valorativo.

O PCESG coexiste com essa tensão entre a valorização das línguas nacionais e a língua portuguesa. Essa última como língua de Estado tem o privilégio de ser língua de instrução para quaisquer atividades de cunho das estruturas formalizadas no país e para além dele, em eventos de cooperação, parcerias, entre outras modalidades. Nesse contexto, tem uma omnipresença em todas as classes do ESG e estabelece-se como principal objetivo: “desenvolver competências (Linguística e Comunicativa) que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.” (PCESG, 2007, p. 38).

Salta-nos à vista, como já mencionamos, a pretensão de desenvolvimento de competências que favoreçam os sujeitos fazer parte de uma organização social e não de conhecimentos que venham a possibilitar a formação humana, que transcenda a integração social, possibilitando a constituição de seres pensantes, críticos e reflexivos, constantemente em busca de seu acabamento parcial.

¹⁸⁵ Iniciativa lançada em plena celebração do dia mundial da língua portuguesa, celebrado a 4 de Maio de 2022, na capital do país, cidade de Maputo. (JORNAL DOMINGO, 08.05.2022).

Perfilhamos a ideia de incabamento na abordagem da constituição humana, partindo do posicionamento de que o existir evento é um diálogo ininterrupto (VOLOCHÍNOV, [1930] 2018), nele vão se concretizando vários momentos discursivos por meio da linguagem – signos ideológicos –, em resultado das experiências anteriores, ressignificando a realidade presente e, estabelecendo vínculos responsivos com a realidade futura.

Ao se antever como finalidade última de ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento de competências linguística e comunicativa, aflora, simplesmente, a dimensão instrumental da língua, despontando, adicionalmente, no plano curricular do ESG, condição idealizada para que a disciplina de Língua Portuguesa para a materialização do desenvolvimento de competências que possibilitem o estudante a:

- usar o Português como instrumento de compreensão da realidade, de acesso ao conhecimento e à informação, explorando as novas formas de interação proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação;
- utilizar o Português como instrumento de unificação e de consolidação da unidade e consciência nacional e de manifestação de amor patriótico e orgulho de ser moçambicano. (PCESG/2007, p. 38).

Ignora-se a complexidade inerente à compreensão do que é linguagem. Lembrando, em Bakhtin (2011) esta é tida como produto de interação social, envolvendo dois ou mais sujeitos situados em tempo e espaço específicos. Nesta acepção bakhtiniana, este fenômeno sócio é orientado para um outro, não se encerrando somente a uma pessoa ou grupo real, podendo ser um outro em potencial. Ademais, a linguagem é condição constitutiva dos sujeitos, como seres sociais, expressivos e pensantes, transitantes em esferas de criação ideológica – vida, arte e ciência.

Na sequência, observa-se no PCESG a relevância a ser assumida pela literatura, na constituição dos sujeitos, para o caso de Ensino Secundário Geral 1º Ciclo (ESG1): “particular atenção será dada à valorização da literatura moçambicana, contribuindo assim para a preservação do património cultural, e para a construção da identidade nacional.” (p. 38). Um posicionamento que elucida a necessidade de conservação da memória coletiva do povo moçambicano, assim como a necessidade de esses objetos ideológicos (obras literárias) terem o seu renascimento em outros espaço-tempo, se tivermos em consideração: o pequeno tempo e grande tempo, como nos ensina Bakhtin (2011).

Como seres sociais, somos constituídos pelo conjunto de vivências que vamos tendo em vários campos ideológicos que circulamos ao logo do nosso existir-evento. Desse modo, a

interação com os produtos ideológicos da esfera literária favorecem a constituição dos sujeitos, da moçambicanidade, ao refletirem e refratarem, como objeto cultural, a realidade do nosso país, Moçambique, do nosso povo.

Para o caso de Ensino Secundário Geral 2º Ciclo (ESG2) adiciona-se à valoração da literatura moçambicana, a literatura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP's) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com a finalidade de alargar o conhecimento dos sujeitos, possibilitando-lhes apreenderem a realidade cultural de comunidades com as quais Moçambique está unido pelo denominador comum: língua de Camões. Todavia, é sempre propício afirmar, cada sociedade ostentando suas singularidades plurais, ou melhor, sem negação do que é cultura singular de uma nação. Essa diversidade que nos caracteriza como povo com culturas primitivas singulares, com marcas indeléveis, em virtude da intensidade da experiência colonial portuguesa – profunda ou ligeira – de cada nação. Para além disso, assegura Appiah (1997), políticas coloniais semelhantes, aplicadas de mesmo modo sobre bases culturais diferentes logram resultados distintos, algo nem sempre almejado pelos colonos.

A literatura contribui para o desenvolvimento estético e ético dos sujeitos. Assim sendo, a inclusão e priorização da literatura referente a diferentes cronotopos favorece o incremento da sensibilidade para diferenças ideológicas e de mundividências relativas ao universo de língua portuguesa em contextos sociais múltiplos, posto que a literatura é uma esfera ideológica especializada que se nutre da ideologia de cotidiano, daí que referencia à realidade de uma organização social, a um conjunto de valores axiológicos.

Para além de servir somente como forma de preservação cultural e de desenvolvimento da moçambicanidade, assumimos que a arte, em geral, e a literatura, em particular, sendo eminentemente social e um produto ideológico, desempenham papel primordial na formação da consciência do homem social, produtor de cultura e constituído pela cultura, pois, como nos garante Volóchinov ([1929] 2018, p. 97), “a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada.”

O homem como ser social é um ser de relações e está inserido na arte e na vida. Estas duas esferas de criação ideológica, estão inseridas no diálogo ininterrupto de comunicação verbal, sendo que no âmbito da vivência única de um sujeito, sem desculpas (sem álibis),

encontram-se unificadas pela responsabilidade diante do outro ou outros, na relação dialógica com o outro, com outros, por meio da linguagem.

Em outra abordagem sobre a literatura, todos os programas de ensino da disciplina de Português do Ensino Secundário Geral, relativos à implementação do PCESG/2007 testemunham a abordagem de gêneros discursivos tomados como textos literários – narrativos, líricos e dramáticos – como parte de universo textuais previstos como recursos didáticos para ensino de língua portuguesa, visando, inicialmente, “despertar nos alunos e garantir que desenvolvam o gosto pela leitura.” (PROGRAMA DE PORTUGUÊS 10ª Classe, 2008, p. 10).

Ao agrupar-se textos em grandes conjuntos, no caso em menção, em tipos, fundamentados em teorias textuais, prescinde-se de suas características singulares e propriedades que lhes são inerentes em prol de um “engavetamento” mais amplo (as tipologias), propiciando, por vezes, a inclusão de determinados textos classificados em ajuntamentos, sem, no entanto, compartilharem, na plenitude, as formas globais prescritas para esse conjunto (ROJO; CORDEIRO, 2004), ou desvinculação de textos que poderiam estar agrupados em mesmo lote. A título ilustrativo, o programa de ensino de Português da 9ª classe enquadra *instruções várias* e *textos expositivos/explicativos* no grupo de textos multiusos – catalogados como textos didáticos e ou científicos – e distingue *instruções várias* da *Declaração dos Direitos Humanos*, assumida como texto normativo.

Sustentados em agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schnweuly (2004), os dois gêneros apresentam domínios sociais de comunicação distintos: o primeiro gênero (*instruções várias*) se insere no leque de domínios relativos às instruções e prescrições, enquanto o segundo (texto expositivo/explicativo) se aproxima de transmissão e construção de saberes, incidindo na apresentação textual de diferentes formas de saberes. Por seu turno, o último par de gêneros de discurso aludidos apresenta uma afinidade acentuada entre estes, fazendo, portanto, parte do mesmo ajuntamento de gêneros de discurso, relativo a instruções e prescrições. Mas, nesse entendimento, o que se entende por gêneros de discurso? Por que os mobilizar em contexto de propostas ou práticas de ensino e aprendizagem de língua institucionalizadas?

Como temos pontuado nesta tese, o homem é ser social, que se constitui em interações dialógicas fundadas com o outro (singular ou coletivo), em diversos campos de criação ideológica, por onde ele transita, por meio de uma multiplicidade de linguagens. Sendo assim, no âmbito dessas incomensuráveis inter-relações socialmente instituídas, este produz uma infinidade

de enunciados (concretude de linguagem). Em relação a esse ponto, Bakhtin (2011), assegura-nos:

todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Evidentemente, a vida vivida do sujeito está inexoravelmente entrelaçada às práticas languageiras, implicando a produção e mobilização de gêneros textuais. Esses têm a sua materialização em enunciados diversos. A par da esfera particular em que estão inseridos, possuem sua base de sustentação no auditório e na orientação social de cada atividade de interação, se tomarmos em consideração que linguagem é produto de interação entre dois ou mais interlocutores socialmente situados. Ele é um território compartilhado entre estes (interlocutores), conforme nos ensina Volóchinov ([1929] 2018) .

Por conseguinte, sendo a linguagem concebida através de enunciados orais ou escritos concretos, cujo embrião origina-se da interação dos interlocutores situados em esferas sociais (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV ([1929] 2018), o enunciado configura-se unidade real da comunicação discursiva, de uma situação comunicativa específica. Evidentemente, na perspectiva dos teóricos da linguagem Bakhtin e Volóchinov, esta não se dissocia da *práxis* do ser humano, posto ser gerada em diversos domínios comunicativos sociais, relativos aos atos do homem, por meio de enunciados e estes, por sua vez, através de gêneros. Como corolário disso, “gêneros e enunciados cumprem orientações e funções peculiares diante da realidade concreta da língua e da vida” (BORTOLOTTI, 2007, p. 93), assim como em tempo e espaços particulares.

Cada esfera de utilização de linguagem singular, em distintos cronotopos, em que se circunscreve o viver-agir dos sujeitos, apresenta uma copiosa quantidade de gêneros discursivos que respondem às suas necessidades decorrentes das relações interindividuais ali instauradas. Dado o fato de os humanos, no mundo da vida, enquanto seres sociais, levarem a cabo inúmeras atividades, os gêneros de discurso a serem por si mobilizados, tendem também a serem abundantes. Como nos elucidava Bakhtin (2011):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade

é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Ressaltamos as palavras de Bakhtin, porque somos de entendimento que, a finalidade produtiva dos gêneros discursivos, impele para uma ampla variedade deste, alguns mais complexos que os outros, em virtude da própria complexidade da esfera que circulam. Desse modo, os gêneros transitantes em um espaço social único, serão mais complexos e vários quanto maior for a complexidade do campo da atividade humana e menos complexos em esferas parcamente estruturadas. Em virtude disso, teremos gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos).

Essa diferença, no entanto, não é funcional. Enquanto os gêneros simples são gerados em campos de criação ideológica menos estruturados, em condições de comunicação discursivas imediatas, tal é o caso da ideologia do cotidiano, contemplando relatos do dia-a-dia, breves réplicas do diálogo cotidiano, os gêneros complexos (entrevistas especializadas, reportagem, novelas, comédias, farsas, monografias, artigos de opinião, dissertações, etc) são concebidos em esferas de ideologia formalizadas, de convívio cultural mais enredado e analogamente mais organizados (BAKHTIN, 2011). Esses gêneros (secundários), de acordo com o autor no processo de sua formação incorporam e reelaboram muitos gêneros primários, fazendo com que estes últimos se transmutem e percam o vínculo com realidade concreta que os geriu.

Fica evidente, de acordo com Bunzen (2007), com o qual concordamos, a heterogeneidade constitutiva dos gêneros de discurso, sendo estes formados por uma multiplicidade de textos, dependendo de finalidade última que busca alcançar em uma determinada esfera de criatividade ideológica. Já Schneuwly (2004) ressalta essa heterogeneidade fazendo menção o fato de o gênero ser um instrumento complexo para agir em situações concretas de comunicação por meio da linguagem. Lembrando, os gêneros ganham forma ou vida em uma época em um determinado campo de atividade humana. Lança-se mão deles para a satisfação de interesses discursivos e existenciais de uma determinada coletividade socialmente situada.

Nesse enfoque, no contexto de relações de ensino institucionalizado, urge ser impreterível que os estudantes sejam confrontados com as práticas de linguagem¹⁸⁶ construídas

¹⁸⁶ “Aquisições acumuladas pelos grupos pelos grupos sociais no curso da história.”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

ou que vêm sendo construídas pelo homem (gêneros textuais, orais ou escritos), de modo a viabilizar para esse público a sua (re)construção e apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na provável pretensão de assegurar a (re) reconstrução e apropriação, evocadas pelos autores, o PCESG/2007 antecipava uma abordagem em forma de espiral, sustentado na seguinte perspectiva:

A construção do conhecimento é entendida como um processo em que se vão acomodando as novas aprendizagens, retomando e valorizando as experiências já adquiridas. [...] os conteúdos e as aprendizagens são retomados em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, isto é, os temas sucedem-se de forma cíclica e gradativa de maneira a que estejam interligados de um estágio para o outro. (PCESG, 2007, p. 17-18).

Depreendemos no instituído no plano curricular em análise, o enfoque espiral dos conhecimentos a serem tratados nesse subsistema de ensino subdividido em duas dimensões: horizontal e vertical. A primeira (horizontal) refere-se, a abordagem dos conteúdos, dos mesmos conteúdos em cada classe, no decurso dos três trimestres que perfazem o ano letivo, sendo o nível de complexidade densado à medida que se vão retomando. Quanto à segunda dimensão tem a ver com o nível de aprofundamento dos conteúdos programáticos que vem sendo acentuados no decorrer dos anos de escolaridade e que perfazem o ESG, a cada retomada.

Podemos afirmar que a perspectiva privilegiada na abordagem dos conteúdos estabelecidos no âmbito do plano curricular possibilita a relação dialógica entre os conhecimentos dados e os novos. Os conhecimentos mediados em sala de aula estabelecem vínculos com conhecimentos anteriores, apreendidos em situações de aprendizagem precedentes, constituindo-se como o alicerce destes.

Fica evidente, portanto, a importância da memória no processo de ensino-aprendizagem, de transmissão do legado cultural da humanidade. O que não se pode ir de encontro a esse postulado pedagógico. Todavia, não se pode deixar de vista que todo o conhecimento é cronotópico, com valorações circunscritas ao tempo e espaço; o transcorrer do tempo e a variação espacial potencializam a atribuição de sentidos outros a determinados conhecimentos, ao serem produto de um processo atravessado por vários confrontos, em que se entrecruzam várias vozes e vários interesses de sujeitos singulares envolvidos nesse ato criativo.

Destarte, a memória cultural partilhada em contexto de relações educativas institucionais será aquela que desfruta de hegemonia no espaço escolar e consegue transpor esse espaço, adquirindo novas significações e preponderância em outras esferas da vida vivida. Em relação ao

dito, Bunzen e Máximo (2013), refletindo sobre o surgimento e a ascensão da disciplina escolar Português, em contexto brasileiro, reforça o nosso posicionamento. Para o autor, com o qual afinamos posição, as representações sobre as práticas escolares e sua inter-relação com a disciplina de Português nas aulas, nos livros, nos documentos e nos textos acadêmicos são (re)construídas historicamente, sendo algumas mais abonadas que as outras e, conseqüentemente, suplantam os muros da escola, ganhando ressignificação em programas de TV, revistas infanto-juvenis, concursos públicos, entre outros (BUNZEN; MÁXIMO, 2013). Ele vai mais além, afirmando que a abonação de um conjunto de saberes e não outros é reflexo da convergência de pontos de vista (cronotópicos), que pululam no currículo, tal é o caso de políticos, econômicos, científicos e escolares. Há, por parte desses pontos de vista, “verdadeiras lutas” e “polêmicas”, em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição daquela disciplina escolar.

Entendemos que os atos atinentes à implementação curricular materializados pelos sujeitos envolvidos na esfera de ensino institucionalizado, no geral, assim como na sala de aula, em particular, não serão isentos de posicionamento ideológico destes. Há que considerar que aula é um acontecimento, como diria Geraldí (2010). Além do mais, o processo de mediação é uma relação didática e, enquanto tal, este congrega: professor, estudante e conhecimento a ser ministrado, uma relação ternária. Logo, esse processo não se pode centrar exclusivamente nos conhecimentos, ignorando os sujeitos envolvidos, ao se tratar de atividade humana, de sujeitos relacionais, que se constituem na relação Eu x Outro. É dessa relação dialógica (Eu x Outro), entre sujeitos singulares, socialmente situados, que se materializa a construção do conhecimento.

De acordo com Chevallard (2013), na relação didática em que se envolve professor e aluno, está envolvido algum tipo de conhecimento, diferindo de demais relações ternárias pelo fato de apresentar intenção de ensinar o referido conhecimento, ensinar alguma coisa, socialmente aceita como ensinável (herança cultural).

O conhecimento mediado em relações didáticas, portanto, configura-se produto interindividual, de gerações transatas, uma construção de sujeitos sociais e históricos por meio da linguagem humana. Nesse enfoque, o conhecimento humano transporta consigo memória coletiva, de um agrupamento social discursivo, em virtude de existir no diálogo infinito com conhecimentos outros preexistentes.

A existência de determinado conhecimento depende grandemente da relação estabelecida com a sua memória, com o que sujeitos construíram previamente sobre si, se considerarmos que “não existe a primeira nem a última palavra” (BAKHTIN, 2011, p. 410) e o transcorrer de tempo proporciona ao conhecimento transacto a possibilidade de se nutrir de novos sentidos. Podemos, assim, dizer que o desenvolvimento de conhecimentos inequivocamente rememora os construídos no passado distante ou recente, seja para os endossar, os ampliar ou os modificar (sua regeneração; sua criação). Desempenha papel primordial nesse ato as memórias, o já-existente, memória individual dos aprendentes, potenciais criadores de conhecimento novo.

Ao se desenhar um plano curricular (PCESG/2007), prevendo organização de programas de língua portuguesa ancorados em diversos tipos textuais – não em gêneros discursivos –, tais como: normativos, administrativos, jornalísticos, multiusos, pesquisa e organização de dados, evidencia-se que se persegue o desenvolvimento de competências associadas ao uso da língua, ou seja, estamos diante de proposições educativas pragmáticas e utilitaristas, como diria Soares (2002), ao visarem desenvolver e aprimorar o comportamento do estudante como emissor e destinatário de mensagens, por meio de códigos diversificados, pré-estabelecidos, fundamentados maioritariamente em cânone de textos escritos. Essa fundamentação, a primeira vista, vai na contramão da particularidade do nosso povo, o bantu, que tem na oralidade como um dos principais meios de transmissão e regeneração de sua memória coletiva.

É um fato, no entanto, que o processo de ensino e aprendizagem deve ter em consideração as singularidades dos sujeitos, assim como as especificidades da realidade social em que toma lugar, em virtude de esse espaço histórico e socialmente constituído, potencialmente, influir na aprendizagem dos estudantes, conseqüentemente, na sua constituição como seres sociais. Nesse enfoque, quais as vivências e experiências que subjazem a proposta curricular em comentário, no que tange à principal singularidade do povomoçambicano? Que prescrições educativas relativas à oralidade se evidenciam como sendo provavelmente imprescindíveis na constituição dos sujeitos, os moçambicanos? Contrapalavra em direção a esses desassossegos vai ao encontro da escuta interessada do outro, sobre a qual nos propomos refletir a seguir.

4.6 ESCUTA INTERESSADA DO OUTRO

O percurso educacional institucionalizado em Moçambique tem seu marco inicial em meados do século XIX, precisamente, no ano de 1845, conforme referimos neste trabalho. Essa efeméride teve lugar em um cronotopo outro, o colonial, marcado por relações interindividuais despersonalizadas ou objetificadas, como diria Bakhtin ([1970/1971] 2017), ao se concretizarem com a submissão do povo moçambicano a uma cultura que lhe era estranha, a portuguesa.

Ancorado na cultura europeia, pelo simples fato de *wumutu wathu*¹⁸⁷, nela nossos hábitos e costumes¹⁸⁸ serem outros, diferentes do ocidental própria de um povo acentuadamente oral, fomos tomados (senão ainda tomados) como povos “primitivos”, “selvagens”, “bárbaros”, na melhor das hipóteses “iletrados”. Todas as qualificações depreciativas ou nada abonatórias foram associadas à existência de nossos antepassados africanos (CHIZIANE, 2023; FINNEGAN, 2006).

Ser um povo que prima pela oralidade para transmitir nosso legado cultural, a nós foi reputado, por aqueles que tomaram nosso território, a condição de “o outro-indiferente”. Um dos fatores desse apontamento à indiferença moveu-se pela cultura oral do nosso povo, mesmo tendo igual dignidade, a humana. A respeito dessa postura do colonizador, Laplantine ([1988] 2003), reporta a avaliações negativas que o colonizador ocidental portou sobre a cultura dos africanos. De acordo com o autor, estes advogavam que os não europeus não tinham arte, língua, alma, cognição (conhecimentos), muito menos capacidade de aceder ao mundo das coisas através da inteligência, em comparação permanente com seres do mundo animal dito irracional.

As relações entre os sujeitos não eram encaradas como encontro de duas consciências, com isonomia em função de lugar insubstituível ocupado pelo sujeito, único, pela sua responsabilidade no existir-evento. Estávamos diante de relações monológicas, unilaterais e unidirecionais, conforme diria Ponzio (2020), em que os moçambicanos, *vakokwe vathu*¹⁸⁹, tiveram suas vozes “acorrentadas”, sob gestão de uma mão férrea, inviabilizadora de expressão de sua identidade africana, portanto, “proibidos de manter relações como co-humanos” (MBEMBE, 2013, p. 14), conforme a sua humanidade requeria.

¹⁸⁷ Nossa cultura.

¹⁸⁸ *Sigira gira sathu*.

¹⁸⁹ Nossos ancestrais.

Diante desse panorama social marcado pela invisibilização dos moçambicanos, que permeia o percurso daquele povo, *vahtu vathu*¹⁹⁰, uma pergunta se mantém ativa: atendendo a essa especificidade cultural de constituição dos sujeitos nas comunidades nativas (oralidade), como a proposição curricular, PCESG/2007, lida com essa realidade?

Assumimos que a busca por essa compreensão pressupõe a escuta interessada do outro, pressupõe respeitar “o ponto de vista de fora com sua [de quem escuta] excedência e suas fronteiras” (BAKHTIN, [1940] 2020, p. 40), traduzido no respeito à singularidade do outro (individual e/ou de um coletivo), das condições do colorido social atinentes às relações de produção material vigentes em nossa sociedade, moçambicana, que influenciam para o afloramento e abono de determinados posicionamentos axiológicos a despeito de outros, no âmbito do plano curricular, objeto de nossa contrapalavra, nesta tese.

4.6.1 Plano Curricular Ensino Secundário Geral – movimento dialógico no pequeno tempo

Refletir sobre a materialidade da implementação deste currículo do Ensino Secundário Geral e apresentar a nossa contrapalavra diante desse enunciado concreto da esfera educacional impõe-nos que não o façamos como produto restrito, simplesmente, ao presente, uma vez que, como nos ensina Bakhtin ([1970] 2017) tudo o que pertence exclusivamente ao presente, sem estabelecer conexões com o passado, sem projetar vínculos futuros, está condenado a perecer com ele.

Nesse entendimento, inequivocamente, o PCESG é produto concebido sócio-historicamente por sujeitos inseridos em um tempo e espaço específicos, circunscritos a uma organização social singular, a sociedade moçambicana, estabelecendo elos com o passado e o futuro. Assim, a busca pela compreensão ativa fazemo-la olhando os elementos externos a si relacionados, ultrapassando sua fronteiras como enunciado, conforme diria Sousa (2002). Uma análise daquele enunciado traz à superfície as vozes sociais diversas atreladas a sua concepção e consequente implementação. Desse universo evidencia-se as de natureza econômica, política, social manifestas em movimentos de força centrípetas e centrífugas que estagnam ou impelem para novas arquetônicas. Esta última situação, ou seja, de configuração de uma arquetônica outra vê-se assumida pelo subsistema de Ensino Secundário Geral (ESG), tal é o caso de

¹⁹⁰ Nosso povo.

Programa Quinquenal do Governo (PQG) 2005 – 2009, do Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) 2006 – 2011 e Sociedade Civil.

Nessa conjuntura de vozes sociais e forças diversas subjazem as diretrizes sustentadoras do enunciado concreto em análise, PCESG/2007, proposto para oportunizar a criação de condições que assegurassem a constituição dos sujeitos moçambicanos, cujo perfil conjugava o alcance de um leque de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e valores inseridos no âmbito do “saber”, “saber fazer”, “saber estar” e “saber ser”, que viabilizassem o estudante estar preparado para encontrar soluções criativas para os problemas que se colocam no cotidiano, tomar decisões assertivas em distintas situações de interação social, pensar de forma crítica e criativa, participar ativamente no curso dos imperativos da vida da nação moçambicana, manter relações harmoniosas com outros, logrando o desenvolvimento individual e coletivo (comunidade e país). Uma pretensão perseguida na sua temporaneidade de documento oficial, desde o ano de 2008 até ao presente momento, 2023, período que vai vigorando aquele enunciado na esfera da educação, mas, observamos, atravessado por enunciados de outras esferas sociais.

O PQG/2005-2009 encarava a promoção do desenvolvimento social e econômico sustentáveis como meios que levariam a materialização do objetivo-chave do governo, naquela altura, a redução da pobreza absoluta no seio de grande parte da população moçambicana. Conforme referia o Plano de Ação de Redução da Pobreza Absoluta II (2006-2009), os níveis de pobreza absoluta, antes desse quinquênio, andavam próximo dos 55% da população moçambicana, havendo um imperativo manifesto de reduzi-la para níveis abaixo, concretamente, 45%.

No prosseguimento do plano quinquenal, dentre várias responsabilidades circunscritas ao Estado, estava o fomento do capital humano. Mas de que capital humano se tratava? Previa-se o respeito (valor axiológico) às singularidades dos sujeitos envolvidos no processo formativo ao visar proposta de ação coletiva?

A proposição política de incremento do capital humano defendida tinha a sua consecução sustentada na educação, por óbvio. Através da disponibilização de serviços educacionais esperava-se a reversão do cenário desolador vivenciado por homens e mulheres daquela nação africana, o nosso país, o qual, também naquele ano, continuava a manter baixas taxas de

escolaridade, o que ratifica a condição de precária de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

À época, a esfera educacional era vista pelo Estado como “uma área de mérito que concorre para a formação e expansão da capacidade humana, um activo primordial para a necessária iniciativa e acção dos indivíduos e de todas as instituições da sociedade.” (PQG 2005-2009, p. 166). Desse modo, na óptica estatal, este campo de atividade humana assumia capital importância na preparação dos sujeitos para superar o desempenho nas demais áreas de atuação social com demandas em aberto.

A capacidade humana, em menção, surge como primordial para a sustentação das inovações sociais, políticas, econômicas, organizacionais, científicas e tecnológicas deveras necessárias para suprir vicissitudes que assolam a sociedade moçambicana. Adicionalmente, o PQG/2005-2009 via a sua permanente criação e elevação como indispensável ao alargamento das possibilidades de emprego para os cidadãos.

Essa visão permeia as entranhas do PCESG/2007, ecoando para a mudança de uma abordagem vigente, com apresentação de argumentos presentes no enunciado curricular precedente, de modo que a formação dos estudantes ambicione conceder resposta às necessidades do mundo do mercado. Uma valoração do ensino endossada pelo Plano Estratégico da Educação e Cultura/2006-2011:

O sistema pós-primário [secundário] ainda é muito pequeno e incapaz de responder de forma efectiva às necessidades de uma economia que se quer competitiva na economia global. Isto torna imperativo que se preparem os alunos para a vida e, para um mercado de trabalho cada vez mais complexo e em rápida mudança. (p. 9).

Fica evidente neste posicionamento uma perspectiva mercadológica de formação de sujeitos, evidenciando, a nosso ver (como temos vindo pontuando), o neoliberalismo como paradigma ideológico válido ao campo educacional, imposto, na maioria das vezes, pelas agências multilaterais de planeamento económico, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), atrelados a algumas fundações¹⁹¹ filantrópicas capitalistas atuantes na esfera educativa: Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Broad, Fundação Welton e Fundação Dell.

Essas forças centrípetas influenciam as políticas de formação de sujeitos em vários países do mundo, sobretudo nos ditos países em desenvolvimento, em que se integra o nosso

¹⁹¹ De acordo com Foster (2013) essas organizações “filantrocapitalistas” investem seus capitais em projetos educativos previamente selecionados, adotando a abordagem de valor agregado, sustentado em ideais empresariais, pressupondo, desse modo, retorno rápido dos seus investimentos monetários.

país, embasados em ideais neoliberais. Conforme advoga Pronko (2014), a preponderância daqueles organismos multilaterais, vezes sem conta, tem favorecido a mudanças institucionais no seio de cada Estado, com vista a diminuir o seu papel, em benefício de fundações de livre mercado. Já Foster (2013), é de opinião que essas incursões de instituições econômicas vão impulsionando a educação para os domínios do mercado, instituindo-se um sistema de ensino mercantilizado. Nesse entendimento, foi expectável que no PCESG/2007 ecoassem vozes sociais institucionais – Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia (MESCT), PEEC 2006-2011, PARPA II – defendendo esse posicionamento:

- “[...] a necessidade de reformular o currículo, de forma a *ajustá-lo às necessidades do mercado de trabalho*.” (MESCT).
- “o PEEC inicia o progresso em direcção à expansão do Ensino Secundário em paralelo com a revisão do currículo deste, atribuindo-lhe uma componente profissionalizante que permita capacitar os estudantes com habilidades para a vida e sua *inserção no mercado de trabalho*. (PEEC 2006-2011).
- Deverão [Ensino Secundário e Técnico], igualmente, beneficiar de uma reforma curricular com o fim de tornar o currículo mais relevante para a vida, *para o mercado de trabalho*, bem como para a aprendizagem ao longo da vida. (PARPA II).

As valorações arroladas voltadas ao mercado reiteram a captura da esfera educacional por ideários do neoliberalismo fomentados pelo BM e FMI em países em vias de desenvolvimento – como o caso de nosso país, reitero –, embasado, principalmente, nos fundamentos econômico e tecnológico.

Se por um lado, essas organizações multilaterais defendem que em países de rendimento médio se observa a intensificação da formação de força de trabalho mais competitiva e ágil, visando o mundo competitivo em que nos encontramos, por outro lado, sustentam que se destacam avanços no âmbito das tecnologias de comunicação e outras tecnologias, que têm tido incidência em novos perfis de emprego requeridos pelos mercados no espaçotempo capitalista – marcado pela concorrência, por vezes desleal, e confluindo para o acentuar de desigualdades sociais. Em decorrência disso, os países em vias de desenvolvimento, com rendimento médio baixo, estão sujeitos a empreender mudanças nos sistemas escolares e, sobretudo, na filosofia de formação de sujeitos, posto que no entendimento do Banco Mundial, “o crescimento,

desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

No âmbito dessas transformações apregoadas e impostas pelo BM, nota-se a mudança de *slogan* de “educação para todos” para “aprendizagem para todos”, com intento de melhorar a qualidade da educação e das aprendizagens dos sujeitos. Altera a abordagem, ponderando que o primeiro estava relacionado ao sistema educacional, às instituições escolares, respeitando as dinâmicas destas e, no segundo, sobressai que o espaço de aprendizagem não se resume ao espaço físico específico, podendo se operar em qualquer lugar. Nesse enfoque, entendemos que se expropria o papel historicamente construído do espaço e tempo escolar, principalmente, do professor, ao não se assumir a concepção de mediador do conhecimento, passando a considerá-lo, simplesmente, como facilitador de aprendizagem.

O interesse em apresentar o leque de iniciativas, por parte do BM, visando a dita melhoria da qualidade do ensino, cujo entendimento é o de tornar os sistemas de educação mais eficientes, contudo o almejado desenvolvimento traz consigo interesses outros. Shiroma (2018, p. 89) a esse respeito, afirma que “ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter à disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada.”. Este fato traz à superfície, efetivamente, as reais finalidades perseguidas no âmbito das transformações curriculares, que vão sendo implementadas nos nossos subsistemas de ensino.

Como corolário do dinamismo impresso pelas vozes sociais, o PCESG/2008, como enunciado responsivo, visou dar respostas aos desafios evidenciados, perseguindo o objetivo de formar cidadãos responsáveis, ativos, participativos no contexto social e, sobretudo, com qualificações exigidas pela reprodução mundializada do capital e como empreendedores, que pudessem ter o seu próprio emprego.

É louvável pensar-se em formação de sujeitos responsáveis e responsivos (com palavra e contrapalavra). Fato é saber de qual sentido de responsabilidade é defendido aqui, se o embasamento profundo que vem sustentando esses movimentos têm sido do viés da ideologia do mercado. Parece-nos, então, evidente, haver um desequilíbrio entre essas forças centrípetas que ditam políticas com braços para países em desenvolvimento e interesses prementes de povos que

ainda hoje vivem lutando para a valorização do seu legado cultural, sempre diabolizado, relegando-se para um plano secundário.

É cabível lembrar que em Bakhtin (2012) o sujeito, pelo seu existir sem desculpas no existir evento, a responsabilidade deste não é mecânica, isso porque se firma em dupla responsabilidade, especial e moral, em virtude do pertencimento a dois mundos, o mundo da vida singular e o mundo da cultura.

Referindo-se a essa dupla responsabilidade, Ponzio (2012) sustenta que, por um lado, teremos a responsabilidade especial, definida, limitada e intercambiável, resultante do pertencimento a um grupo singular, de uma área da cultura ou uma função social desempenhada e, por outro, a responsabilidade moral – responsabilidade absoluta –, decorrente da nossa unicidade, singularidade e insubstituibilidade no existir que não nos dá escapatória para o não agir, para a omissão.

No acervo de Bakhtin encontramos sustentações que ajudam a compreender o homem como ser social e sua singularidade nesse caldo que é social. O conhecimento, a arte e a vida, diz o autor, encontram-se unificados pela responsabilidade diante do outro ou outros, nas relações dialógicas estabelecidas em convívio. Este outro ser social reserva papel social vital na nossa constituição como humanos que somos, possibilitando nosso acabamento.

Retornando ao PCESG/2007, observamos que naquele enunciado concreto, reiteradamente, é avalizada a ideologia mercadológica, motivada pela conjuntura do cronotopo de sua implementação em que se via a formação de sujeitos para serem úteis na dinâmica da liberdade de mercado, como primordial para vencer os índices de pobreza elevados, tendo coro de vozes da sociedade civil a apoiaram essa ideologia:

No âmbito da consulta à sociedade, a relevância do currículo, para os diversos contextos sociais e mercado de trabalho foi questionada. Com efeito, vários sectores da sociedade consideraram que **o perfil dos graduados do ESG não correspondia às exigências e às necessidades do mercado.** (PCESG, 2003, p 7, grifo nosso).

Tendo em vista esse posicionamento axiológico, não constitui nenhuma surpresa que a meta de preparação de adolescentes e jovens – público-alvo do plano curricular em referência – passe pelo desenvolvimento de competências orientadas para a sua realização pessoal, para sua integração bem-sucedida em uma sociedade em mudanças rápidas e, sobretudo, para as novas dinâmicas do setor laboral. Uma realidade típica de uma sociedade capitalista preocupada com a formação de mão-de-obra para alimentar o sistema produtivo, como se pode ler. Logo, esse

conceito, o de competência, ter essa força de sentido em documento oficial, como conceito aliado:

O principal desafio deste currículo é formar cidadãos capazes de lidar com padrões de trabalho em mudança, de adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento e em novas tecnologias, contribuindo assim para o reforço das conquistas alcançadas nos campos político, económico e social e para a redução da pobreza na família, na comunidade e no país. (PCESG, 2007, p. 1).

No caso em apreço – insistimos no argumento – sobressai a ideologia capitalista de formação de homem, que vai marcar a sociedade moçambicana na contemporaneidade. A educação limita-se à escolaridade restrita aos ensinamentos escolares para a empregabilidade dos sujeitos e não à aprendizagem que vise à lida com conhecimentos os quais não se resumiriam a uma única possibilidade educativa, a da empregabilidade em resposta às demandas de outra ordem, como assinalamos anteriormente. À esfera escolar caberia, isso sim, argumentamos a favor, do desenvolvimento de conhecimentos efetivos para a vida vivida privada (individual) e pública (coletiva), aberta à formação cognitiva (conhecimento), à vida, à cultura. Afinal, somos seres “em relação”; transitamos em várias esferas sociais e a formação, como sujeitos sociais, históricos e ideológicos, concretiza-se dentro e fora de um sistema de ensino institucionalizado.

Em cada cronotopo, os humanos têm a sua forma de ver e conceber o mundo, as coisas e os seres em seu redor, incluindo a concepção do que seria ser humano, como nos asseveram Clark e Holquist (1998). Para os autores, os homens sempre tiveram ideias e concepções distintas do que significa ser humano. Essas concepções diferentes estiveram associadas aos diversos conjuntos de categoria tempo e espaço, que exercem função tamanha no que é concebido como ser humano.

A ideologia neoliberal intrínseca ao plano curricular em foco evidencia um tom emotivo-volitivo em que constituição do humano se subscreeve à realização profissional. Consequentemente, a sua formação mais restrita, à promoção de mão-de-obra para alimentar o setor de produtivo. Apropriando-se, evidentemente, dos avanços tecnológicos e sua inserção na esfera produtiva, o neoliberalismo vai propiciando a redução de custos associados ao sistema produtivo. Com isso, a formação dos sujeitos resume-se ao conhecimento de um ofício mecanizado para fazer parte do “exército” disponível para integrar as fileiras do trabalho, cada vez mais precarizado.

Essa ideologia trespassa as transformações curriculares patentes no PCESG, tal como se pode ler no documento: “A Transformação Curricular do Ensino Secundário deve concorrer para

a abertura dos horizontes do jovem em termos de integração no sector laboral, do desenvolvimento do auto - emprego, economia doméstica, micro-projectos e criação de pequenas empresas.”. (p. 11). Como forma de dar seguimento a este propósito, previu-se na grade de matérias a serem ministradas, disciplinas tidas como profissionalizantes: Noções de empreendedorismo (na 9ª e 10ª classes), Agro-pecuária (8ª a 10ª classes) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). Desse leque de disciplinas soma-se: Introdução à Psicologia e Pedagogia e módulos técnico-profissionais, em que os alunos do ESG2 poderiam escolher uma ao longo do ciclo.

Com o apregoado empreendedorismo, associado às disciplinas profissionalizantes, abonados no PCESG/2007, instituiu-se que “eu” denominaria de “crença” no individualismo, um legado que perdura nos dias de hoje. Crença de que todo o indivíduo estaria em condições de criar e gerenciar seu próprio projeto econômico. Dito de outra forma: na linha da valoração do acesso ao mercado, assume-se que os sujeitos estariam em condições de serem seus próprios empregadores, em uma sociedade cada vez mais selvagem, na qual as pessoas são as que menos importam, importa o lucro, o ganho de dividendos monetários, ainda que para isso represente a anulação do outro, diga-se, a par do “eu” é também centro de valor. A par disso, na particularidade de um país como Moçambique, onde a capacidade de endividamento dos sujeitos é real pela carência financeira deveras expressiva, dada a situação de vulnerabilidade social e, portanto, de precária qualidade de vida em que se encontra parte significativa da população, este é plano fadado a esgotar-se na sua própria retórica – salvo minúsculas exceções –, pela inviabilidade da materialização do intento expresso em meta no referido documento. Afinal, o público a quem está direcionado o plano curricular não teria como levar alguma atividade econômica adiante, mesmo com conhecimentos consolidados a respeito de determinadas potencialidades econômicas.

Na abordagem das disciplinas profissionalizantes, uma das inovações do PCESG/2007, registra-se referência a competências circunscritas ao saber fazer e sustentação na ideologia de “aprender a fazer fazendo”,

- [...] é necessário que o ESG confira ao jovem um nível de conhecimentos elevados e o saber fazer necessário à sua integração social; (p. 11)
- O desenvolvimento dos valores baseia-se na concepção de que se aprende a fazer fazendo, isto é, o aluno aprenderá a respeitar o próximo se tiver a oportunidade de experimentar situações em que este valor é visível. (p. 27)

Emerge, portanto, no âmbito da proposta curricular, uma realidade que dispõe os fundamentos de conhecimentos, disseminados em segundo plano, ou seja, nesse enunciado há um posicionamento axiológico manifesto, a favor de conhecimentos de ordem prática. A eles é reputado o âmago do Ensino Secundário Geral (ESG). Esse fato elucida a dimensão de concepção de ensino e de aprendizagem de conhecimentos privilegiados como princípio para a constituição dos sujeitos que passam pela escolaridade. No caso vertente, a prioridade é municiada por conhecimentos pragmáticos, ignorando-se, conforme sustenta Guila (2014), a relação de interdependência entre ambas as dimensões de conhecimento – teóricos e práticos – e a sua conseqüente importância na constituição harmoniosa do homem, esse ser social, com a teoria a servir de fundamento para a materialização da prática e esta a constituir uma base para a construção do conhecimento teórico.

O posicionamento orientador sobressaído no PCESG/2007 encontra reforço ideológico no momento global da atualidade, o qual vem assinalando afirmativamente ideologias do neoliberalismo e de acumulação selvática do capital, como mencionamos em outra oportunidade neste trabalho. Mbembe (2013) apresenta em sua obra – *Crítica da razão negra* – posicionamento na linha de raciocínio que assumimos nesta tese, ou seja, de que tal conjuntura é movimento global, ultrapassando raias de Moçambique. O autor ampara-se a tese de que há atribuição de algum valor do mercado a todos atos do existir-evento, ou seja, de que estaríamos diante de uma concepção de constituição social, sustentada em lógicas empresariais, que se caracterizariam pela produção de indiferenças ao outro, pela vida social reduzida a categorias e números.

Na linha da realidade descrita, não nos causa estranheza o afloramento de ideologias circunscritas ao “aprender a aprender” ou “aprender fazendo” na esfera educacional. Esses lemas, ao priorizarem somente a prática – conforme frisamos precedentemente – vão favorecendo a formação de sujeitos manipuláveis, enfraquecendo a constituição de homens e mulheres em nosso país, Moçambique, e, como consequência disso, perpetuar a exploração do nosso povo pelo capital, como crê certa corrente (o neoliberalismo) em suas diligências de reprodução social. Nesse entendimento, Mbembe (2013) nos assegura que, na contemporaneidade não temos trabalhadores propriamente ditos, mas sim nômades do trabalho, sujeitos em que lhes é expropriada sua dignidade, remetidos ao seu abandono, destituídos de utilidade e insignificantes para o funcionamento do capital, se considerarmos a tendência desta

corrente na fugaz pretensão de servir-se cada vez mais da memória artificial e digital para a execução de grande parte dos trabalhos.

Tomando como base a perspectiva de fundamento conceitual que se alinha à defesa do ensino acentuadamente mais profissionalizante a despeito da bonificação de outros modos de ensino e de aprendizagem (também úteis na constituição do sujeito), que assegura a tônica dominante do PCESEG, emerge pretensão de concretização de visão distanciada de formação mais humana, que se nutra pelo desenvolvimento de conhecimentos e potencialidades dos sujeitos, favoráveis à promoção de indivíduos pensantes e críticos (singulares; únicos), com conhecimentos para a vida em uma organização social. Ademais, que estes sujeitos com trajetórias de vida particulares não sejam condenados aos intentos mercadológicos como se destaca, sobremaneira, no documento, mas, sim, aflorem ao exercício da cidadania, respeitando o outro, as diferenças, a diversidade, pressupondo, de mais a mais, a educação plenamente mais humana.

Uma análise dos pressupostos argumentativos que se sustentam na introdução do PCESEG vem de imediato à superfície a preocupação com a formação de homem moçambicano, sem discriminação, visando desenvolver conhecimentos e o saber fazer para sua integração social. Adicionalmente, em consonante contradição, é abordado o desenvolvimento de competências para a aprendizagem ao longo da vida, porém, em que salvaguarda a intenção de formação mais humana, por meio da inclusão de temas transversais às disciplinas curriculares, acentuando potencial ocupação para com a formação que leve ao emprego, como conclamam as vozes sociais emergentes naquele enunciado:

- Formação para a vida, cujo objectivo é preparar o aluno para a inserção no mercado do trabalho ou para o auto-emprego e para a continuação dos estudos. (PCESEG/ 2007, p. 35)
- O protocolo [Educação e Formação da SADC] realça a componente prática da formação a nível do ESG, como essencial para a integração do jovem no sector laboral. (PCESEG/2007, p. 9).

Valores, à propósito, que acabam – guardadas as devidas proporções – indo ao encontro da ideologia de formação do homem vigente ao que vinha sendo apreçoado em outro tempo da trajetória moçambicana, isto é, no cronotopo colonial. À época, aos moçambicanos estava prevista a formação virada à criação de força de trabalho para alimentar as pretensões imperialistas e capitalistas daquele regime.

Retomando, sob o lema da erradicação da pobreza, em cronotopo adstrito à implementação do PCESG, instaurou-se, pelo menos discursivamente, um plano curricular voltado para o almejado progresso do povo moçambicano (o que ninguém seria capaz de ir de encontro a essa meta), que, digamos, já vinha sendo perseguido desde a emancipação colonial. É oportuno lembrar, contudo, que no ano da independência, ano de 1975, Samora Machel já pontuava a preocupação com a promoção do bem-estar cultural de todos os cidadãos, tendo a educação institucionalizada como o âmago para sua conquista.

Naquela época, reconhecia-se como necessidade do povo moçambicano livre, a difusão do conhecimento quer seja científico, técnico ou político para despertar a iniciativa criadora do coletivo e o desencadeamento de capacidades singularidades dos sujeitos com o intuito de garantir o progresso da sociedade moçambicana de então. Posição sustentada na constituição dos sujeitos com autonomia, com liberdade de expressão de emplacarem seus projetos de dizer, suplantando a carência associada à sua existência no bojo colonial (sem religião, sem língua, sem cultura, sem criatividade, sem capacidade de abstração, sem dignidade etc.), de manifestarem singularidades embasado no coletivo, nas relações interpessoais, em que o respeito ao outro e ao bem comum assumiam particular realce. Associa-se a isso, a aposta na preponderância da coletividade na constituição de valores individuais concordes com a vivência comunitária, solidariedade africana, *ubuntu*.

Em que pese aquela preocupação com raízes samorianas em um distinto cronotopo, marcado por ideologia socialista, tomando, como essenciais, as relações dialógicas estabelecidas com os países vinculados àquela ideologia, ela continua atual, certamente, com nova roupagem, em virtude do transcurso do tempo-espço e valorações advindas desse movimento social, econômico, histórico. No caso, o Estado moçambicano surgira como o principal e único provedor da educação a seus cidadãos. Em 2007, vê-se, então, endossado pelo governo da FRELIMO – não como único provedor, mas sim apoiado pelas instituições privadas –, com a implementação do PCESG/2007 no cronotopo atual, como principal desassossego a satisfação das necessidades de empregabilidade dos sujeitos em formação institucional.

A filosofia que servia de suporte para o PCESG estabelecia a integração de conteúdo local. Afirma-se no documento que “Considerando o carácter flexível do currículo, a sua implementação deverá considerar aspectos de interesse local de maneira a responder às necessidades das comunidades.”. (PCESG, 2007, p. 31).

Adicionalmente, previu-se estratégias de abordagem desse conteúdo, destacando-se a sua efetivação por meio de movimento dialógico entre os conteúdos previstos nos programas de ensino das disciplinas curriculares e a realidade local, com o pressuposto de valorização de experiências das comunidades nativas. Instituiu-se, então, a criação de círculos de interesse integrando professores, alunos e membros da comunidade, o que reforço como algo bem-vindo.

Evidentemente, no evento da formulação do PCESG (2007) tratou-se da intenção de ressignificar os conhecimento de conjunto de disciplinas ministradas no cronotopo da escola pública e diminuir o fosso de distância entre o mundo oficial (institucional) e o não oficial (singularidades locais), representado pelos conhecimentos dos microcronotopos de diversas organizações comunitárias autóctones. Uma iniciativa, a primeira vista, de respeito aos conhecimentos e sujeitos de cada cronotopo, parte integrante da nossa memória coletiva. Rememorando, este galvaniza o decurso das interações sociais entre os sujeitos e instaura valorações singulares, que, em nossa sociedade, evidencia-se a oralidade como principal meio de estabelecimento dessas interações, de transmissão das diversas experiências daí decorrentes, portanto, procedimento de modelação, de exteriorização do mundo, conforme diriam Ponzio, Calefato e Petrilli (2007).

Não obstante esta real preocupação de formar para o emprego, é justo ressaltar que no âmbito do plano curricular do ensino secundário moçambicano que temos vindo a analisar, houve sim a tentativa expressa de valorização cronotópica da cultura e dos conhecimentos a serem ensinados, não se deixando de vista que “sociedades diferentes esculpem diferentemente a realidade” (CLARK; HOLIQUIST, 1998, p. 310), havendo necessidade de se ter em consideração a cultura nativa em relações de ensino e de aprendizagem.

A previsão da relação dialógica referenciada surgiu como inovação curricular, buscando contextualizar os conhecimentos institucionalizados ao cronotopo real de sua implementação, com um conjunto de produtos ideológicos que lhe eram próprios, favorecendo a formação da consciência social dos sujeitos. Isso traduzia o respeito pelos conhecimentos comunitários, pelos sujeitos envolvidos nas práticas de ensino, pelos vários outros, considerando a multiplicidade cultural e a diversidade étnica que caracteriza Moçambique e seu caráter cultural de coletividade e solidariedade a todos os seres humanos – *ubuntu*.

No contexto das comunidades autóctones moçambicanas, como advoga Braço (2008),

A cultura é o contexto no qual o indivíduo se compreende em ser pessoa – *mntu*¹⁹² – e em ser membro de um grupo de pessoas – *antu* – e que partilham o mesmo emaranhado de signos e símbolos. O *mntu* e *antu* são duas instâncias de contextualização da cultura, tanto esses a produzem como por ela são produzidos.” (p. 23).

Há uma preocupação com a constituição da singularidade dos sujeitos, consumada no desenvolvimento de pertença a um grupo social. Ademais, com a inclusão dos vários agentes culturais das realidades locais, tal como é o caso de carpinteiros, artesãos, pintores, escultores, músicos, entre outros julgados importantes no seio identitário, comunitário, evidencia-se um movimento dialógico com a memória coletiva daquelas comunidades, conforme nos assegura Amorim (2009), presente na cultura e em seus objetos, atravessando as relações entre os sujeitos socialmente situados que as constituem, ao mesmo tempo em que é presentificada por elas.

Aquele círculo de membros da comunidade ao (re)produzir os objetos materiais circunscritos ao grupo social em que estão inseridos, reproduzem os procedimentos de elaboração desses objetos do passado comunitário. Nesse contexto, estamos diante de produtos culturais impregnados de memória, ao ter sido instaurados por sujeitos que os precederam, em distintas inter-relações sociais. Simultaneamente restauram a memória coletiva diante das gerações presentes, isto é, passam a herança cultural para novas gerações. Com essa renovação projetam-se vínculos com memórias futuras, no diálogo infinito que é o existir como evento.

Entendemos que a ação de transmissão do universo cultural por meio da experiência (ação) de cultura, pressupondo seu vivenciamento, é primordial na preservação das tradições locais, ou seja, no movimento de atualização da memória coletiva de um agrupamento social, quanto é o nosso. Esse exercício favorece a constituição dos sujeitos, ao criar condições para estes manusearem o conhecimento ancestral, cultivarem valores éticos e estéticos, que os possibilitem (re)criar o mundo a sua volta por meio da linguagem (dos signos).

Tendo em conta a memória coletiva de nossas gentes, compreendemos que aprender a aprender com o outro se configura deveras produtivo, se tivermos em consideração que oportunizaria o desenvolvimento da autonomia, da liberdade dos indivíduos, que, por sua vez, os proporcionaria posicionamentos vindouros, em diversos campos de atividade em que estiverem inseridos. Aliás, os produtos ideológicos e demais produtos sócio e historicamente instituídos em seio de nossas comunidades influem na nossa cosmovisão, assim como na forma como encaminharemos as relações dialógicas com o outro, enquanto seres relacionais que somos.

¹⁹² *Muthu* e *antu* são nomes bantu, integrados nas classes nominais 1 e 2 referentes a pessoas.

Não negamos, entretanto, a pertinência do enfoque sustentado em aprender a aprender no processo de ensino e aprendizagem, mas condenamos a restrição nesse processo dessa ideologia, a ficar concentrada a ação em âmbito individual. É verdade que em determinadas situações do ensino e da aprendizagem se revela importante, o caso de criação de conhecimentos práticos exigidos pelo setor laboral. Todavia, não é menos verdade que a constituição dos sujeitos, enquanto relacionais, vá muito além de sua habilitação para o mercado de trabalho, buscando a sua humanização, a não indiferença com outro. Aliás, as relações de trabalho, mesmo que envolvam máquinas (como é a tendência contemporânea), são essencialmente humanas, inseridas em várias esferas de atividade do homem, em busca de transformação da mãe natureza e visando a sua subsistência. E, nesse processo, cria bens culturais diversos importantes para o seu existir-evento.

A formação de homens e mulheres concebida como prática eminentemente humana é social, conseqüentemente, longe de não ser relacional. Portanto, a constituição humana trata-se de um ato complexo em que a relação alteritária é indispensável. Para além de que, Bakhtin ([1940] 2020), nos assegura que a nossa aparência no sentido amplo, aspecto exterior, o *habitus* da alma, a totalidade da vida, são somente acessíveis à memória alheia sobre nós. Portanto, é nessa relação com o outro, situado fora de nós (posição exotópica), – insistimos – imbuído de vozes sociais múltiplas (entram em cena na interação), que se verifica a criação de conhecimento, no mundo da vida vivida e da cultura nos quais os sujeitos se situam (ou venham se situar). Como consequência, asseguram a sua intervenção social na posteridade.

Ao ter como âmago relações interindividuais, a atividade constitutiva do homem não pode ser concebida esvaziada delas, muito menos serem concebidas de forma mecânica, ignorando os sujeitos envolvidos, pois, da relação entre eles, viabiliza-se, como nos garantem Bortolotto e Giovani (2023), a sua humanização, posto que, para as autoras, é na relação com o outro que nos humanizamos; afirmamos a humanidade de ser social.

Assumindo como nos assegura Bakhtin (2012) que o indivíduo está inserido na vida e na cultura, e essa inserção nessas esferas de atividade humana possibilitam o vivenciamento único de sua responsabilidade na relação com o outro ou os outros, o plasmado no PCESG era louvável. Mas será que esse foi o enfoque assumido na sua implementação como documento orientador para a formação dos moçambicanos? Qual era a sua finalidade última?

Um olhar atento sobre as orientações de contemplação dos conteúdos locais do PCESG traz à superfície que a integração desses conteúdos em práticas de ensino institucionalizadas deveria possibilitar o desenvolvimento de práticas e atividades de caráter e relevância sócio-econômica. Nessa abordagem, as forças centrípetas, as da centralidade e permanência do ideal econômico vigente, como defende Foster (2013), que olham para a educação como um mercado por explorar, com potencial para a acumulação de capital, impulsionaram para apropriação de uma ideologia neoliberal, apartada da cultura e conhecimentos reais das comunidades bantu, indo de encontro às proposições de educação no seu sentido mais amplo, o da formação do homem social na vida, na cognição, na cultura.

A cultura como esse conjunto de todos os produtos ideológicos historicamente criados, recriados e partilhados pelos sujeitos socialmente organizados viabilizam as interações entre esses sujeitos, como também a sua constituição como seres sociais. E as comunidades locais surgem como importantes esferas de criação de produtos ideológicos. De acordo com Medviédev ([1928] 2019), estes existem na realidade social em que se encontra o homem, um ser de interação. Estes produtos de natureza diferenciada possuem um significado, um sentido e um valor.

Nessa ótica, os conteúdos de interesse local tenderiam a contemplar leque variado de conhecimentos, atitudes, conhecimentos, gostos, valores, princípios, sentimentos circunscritos ao legado cultural moçambicana, que se reveste de capital importância para a constituição dos sujeitos de acordo com os ensinamentos com relevado sentido na comunidade, ao privilegiarem práticas, valores e padrões de comportamento típicos desta.

Paralelamente, o plano curricular antecipava um conjunto de valores no que tange à educação para a cidadania a serem materializados na implementação de leque de disciplinas: igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, amor à pátria, amor à verdade, respeito, inseridos nos objetivos do SNE. São valores deveras necessários para a vida de sujeitos em uma sociedade, orientados pela premissa de que “todas as suas vivências [dos sujeitos] e atos têm um caráter absolutamente privado e carece de significado sociopolítico” (BAKHTIN, 2018, p. 43), em virtude de serem indivíduos sociais, inseridos em uma organização social, regida por um conjunto de normas de interação, de convivência com os vários outros. Assim sendo, a política pública em alusão estabelecia como crucial, dentre outros aspectos:

- Ter amor próprio, amor pela vida, pela verdade, respeitar e amar o próximo; (PCESG/2007, p. 23)
- Desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e habilidade para se relacionar bem com os outros; (PCESG/2007, p. 25)
- Adopção de atitudes positivas em relação aos portadores de deficiências, idosos e crianças; (PCESG/2007, p. 25)

Ressalta dos enunciados que povoam o plano curricular em análise uma intenção manifesta de favorecer o desenvolvimento de sensibilidades de não-indiferença ao diferente. Uma proposta, em si digna de realce, se tivermos em consideração que os sujeitos integrantes de uma organização social são todos únicos e cada um vive a sua unicidade na relação com o outro ou outros, se tivermos em consideração, o defendido por Ponzio, Calefato e Petrilli (2007) e Ponzio (2014): a identidade comunitária é feita de vários “eus” perfilhando igualdades, mas também diferenças e oposições internas.

Como sujeitos singulares socialmente situados somos inconclusos, em busca de acabamento constante (sempre parcial), que nos é possibilitada pelo outro, pelo lugar extralocalizado por si ocupado no existir-evento. Deste lugar, o outro consegue nos outorgar uma completude, impossível sem ele, pois até a nossa consciência e as nossas ideologias são interindividuais, ou seja, se concretizam na relação com o outro, que nos ajuda a suplantar a relativa carência de nos contemplarmos na totalidade, como acontece quando miramos o outro. Sucede isso, posto que “a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe o lugar plenamente definido do contemplador, sua singularidade e possibilidade de encarnação”. (BAKHTIN, 2018, p. 22). Claramente, a insubstituibilidade do lugar ocupado possibilita a visão diferente em relação ao outro, porém com algumas limitações quanto à visão plena de si. Fato que torna a escuta interessada do outro primordial para o nosso acabamento e para a condução de interação com este, em âmbito de relações cotidianas, assim como de ensino e de aprendizagem, comprometidas com a humanização do ser humano.

4.6.2 Para além da escrita: o sujeito falante

A despeito de toda a complexidade circunscrita às relações sociais, no espaço e tempo coloniais, instituiu-se um sistema de ensino apartado daquelas que são as singularidades dos filhos da terra, Moçambique, ora valorada como *nullus terra*, a par de demais terras do nominado

continente africano, pelas potências europeias ávidas pelos seus recursos. A proposição de ensino fundada e implantada, em nossas terras, escusou-se de abrir-se à cultura do outro, *wumutu wathu* (a nossa cultura) e inspirou-se, de modo exclusivo, em construções ideológicas europeias, intituladas sociedades letradas, que valoravam a escrita na corrente de passagem de legado cultural de geração em geração, na contramão, da cultura moçambicana, sobremaneira oral.

No caso da realidade africana, a linguagem na sua modalidade oral surge como o principal meio de estabelecimento dessas relações interpessoais, ao ser o principal meio de transmissão da herança cultural, da memória coletiva, dos conhecimentos ancestrais africanos, que vão sendo construídos ao longo da trajetória daquele povo, o nosso povo. Nesse contexto, assume capital relevo a ação dos sujeitos com mais vivências e experiência de vida, nominados por Oruka (1994) filósofos sábios.

De acordo com Oruka (1994), na África tradicional, a maior parte do que seria admitido como filosofia-dos-sábios ainda não está escrita e a preocupação atual tem sido buscar esse conhecimento de pessoas que estão profundamente enraizadas, tanto quanto possível na cultura tradicional. Algumas dessas pessoas, conforme advoga o autor, podem ter sido parcialmente influenciadas pela inevitável cultura moral e tecnológica do Ocidente; porém, sua própria perspectiva e pertença cultural ainda são basicamente os da África rural tradicional. Com exceção de um punhado delas, a maioria dessas pessoas permanecem “iletradas” ou “semi-iletradas”.

Não obstante estarem desprovidos de domínio de erudições harmônicas com a cultura centrada na escrita, aqueles sujeitos são tidos como sábios nas nossas comunidades, as africanas, rememorando que nelas somente é sábio a pessoa assim legitimada, ou melhor, que angarie consenso no seio de agrupamento social como *vahevudzi*, *vandundrugisi* (mestres, conselheiros), douto de conhecimentos e crenças valorados na comunidade, mas, conforme pontua Oruka (1994), com posicionamento crítico do que as pessoas assumem como permitido, no seio comunitário.

Já, Saenger (2006), a respeito dos sábios em relações sociais de povos bantu, evidencia a existência de oradores institucionais, os sujeitos responsáveis na comunidade por conduzir os sujeitos a dizer a verdade em casos de discórdias ou cizânias, acusações de realizar condutas ou atos desviantes de práticas abonadas no grupo. De acordo com o autor esses são indivíduos com

a capacidade imensurável de falar e fazer falar, para além da escuta interessada que efetivam no encontro com o outro. Fazem parte desse universo: *sikosana* e *vayavanyisi* (anciões e juízes).

O ativismo de *vahevudzi*, *vandundrugisi*, *sikosana* e *vayavanyisi* é levado a cabo com recurso à modalidade oral da língua, posto que parte significativa de práticas sociais dos indivíduos, em comunidades essencialmente tradicionais africanas, serve-se da oralidade como procedimento de modelação do mundo. Portanto, o movimento de tornar presente o conjunto de pensamentos, crenças e convenções de uma organização social, em responsabilidade dos sábios comunitários, necessita de uma presença simultânea dos sujeitos, pressupondo uma participação ativa dos envolvidos, como explicita Amorim (2009), dizendo:

Nas sociedades de tradição oral, os saberes coletivos se atualizavam no corpo do sujeito singular, fosse pela escrita no corpo, como no caso das pinturas indígenas, fosse pela fala e pelo relato. Os saberes passavam pelo corpo singular, não de modo individual e isolado, mas tornando esse sujeito responsável e participante ativo do manter viva a memória do grupo pela sua incessante transmissão. Do mesmo modo, o destinatário dessa transmissão, a acolhia e lhe respondia de corpo inteiro. (p. 15).

Desse modo, vem à superfície que a responsabilidade de garantir a duradoura regeneração da memória coletiva, em sociedade como a nossa, predominantemente oral, é de cada sujeito, na sua singularidade, mas deveras comprometido com o outro. Esse outro exotópico que viabiliza a constituição da nossa identidade (BAKHTIN, 2011; MIOTELLO; MOURA, 2014). Como membro da sociedade, todo indivíduo único e insubstituível, em virtude do existir, sem desculpas, tem encargo de favorecer a integração de demais sujeitos no diálogo cultural que é, por natureza, ininterrupto, partilhando, por meio da linguagem – no caso vertente, essencialmente oral – a memória da coletividade em que é sujeito partícipe. Pela linguagem se concretiza a transmissão de conjunto de produtos ideológicos que os nossos ancestrais foram formulando na odisseia de adaptar-se aos imperativos da natureza, responder às necessidades diversas, cada vez mais complexas, em distintos espaços e tempos.

Olhando o PCESG/2007 no que tange à oralidade encontramos raras referências, estando unicamente plasmado, no âmbito do ESG1, o seguinte: “comunicar-se fluentemente, **oralmente** e por escrito, em vários contextos relevantes da vida, tais como a família, escola, comunidade e no emprego” (p. 38, grifo nosso).

No caso vertente, há uma pretensão manifesta de potencializar nos sujeitos o uso da língua portuguesa, em ambas as modalidades da língua, em distintas práticas do cotidiano. Desejar aquisição da fluência em uma determinada língua concorre para a formação do sujeito

autônomo e livre discursivamente. Rememorando, a liberdade é um dos valores perseguidos no âmbito da implementação do PCESG, mas entre o desejado e sua efetivação há longa trilha.

Essa constituição do sujeito, parafraseando Faraco (2006), pressupõe que o indivíduo esteja submerso em uma malha de inter-relações dialógicas, sociais, axiológicas, apropriando-se de várias vozes sociais (heteroglossia). Logo, desponta um imperativo de possibilitar ao sujeito interação com multiplicidade de vozes circunscritas a vários campos de atividade humana.

Por seu turno, no contexto do ESG2, vislumbra-se indicação explícita de apenas uma única finalidade do ensino da língua portuguesa, relativa à oralidade: “A Língua Portuguesa é língua oficial e de ensino. Neste sentido, **espera-se que os alunos tenham um domínio oral e escrito** que lhes permita comunicar em diferentes situações da vida, responder às exigências do ensino superior e desenvolver as habilidades de reflexão sobre a mesma.” (PCESG, 2007, p. 51, grifos nossos).

De acordo com enunciado que atribui ao idioma português peso harmônico à oralidade e à escrita, no contexto nacional, assume-se como expectativa da iniciativa de ministração da disciplina de Língua Portuguesa a desenvoltura das duas modalidades da língua de modo alinhado, por parte dos graduados do ensino médio, visando satisfazer as necessidades comunicativas em vários campos de atividade humana e o desenvolvimento da competência metalinguística. Paralelamente, assim preconiza-se no objetivo da PCESG, 2007, esperava-se que os sujeitos, ao concluírem a 12ª classe, a classe terminal do 2º ciclo do secundário, tenham consolidado os conhecimentos relativos à disciplina de Português exigidos para a continuação de estudos ao nível do Ensino Superior. Uma abordagem que também se evidenciava no plano curricular precedente ao PCESG/2007, o Plano Curricular de Ensino Secundário de 1992 (PCES/1992).

No contexto da avaliação daquele documento oficial, o PCES/1992, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) trazia posicionamento apreciativo mais sutil quanto aos objetivos da formação do jovem moçambicano, ao afirmar que este “os preparava apenas para a continuação dos estudos a nível superior, particularmente no ESG – 2¹⁹³.”. Não obstante a tomada de posição com esse atributo, feita pelo MESCT, esta encontrava-se enfileirada com a função daquele organismo oficial, voltada a pensar e organizar uma formação de um cariz acentuadamente técnico e científico. A lei 6/92, adstrita ao Sistema Nacional de

¹⁹³Ensino Secundário Geral 2º Ciclo

Educação (SNE), estabelecia como competência desse subsistema de ensino “assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país.” (MOÇAMBIQUE, 1992).

Entendemos que não podemos ir contra esse tipo de formação (ensino superior), pois, se revela importante para o desenvolvimento do país, rumo ao bastante ambicionado progresso, ao poder propiciar conhecimentos de alto nível de excelência, diligenciando ultrapassar os empecilhos e imperativos emergentes em várias esferas vida vivida, cultural e artística dos moçambicanos, na contemporaneidade. Nesse entendimento, o discurso oficial – Ministério de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Profissional (MCTESP) – crava que o ensino superior tem encargo de construir “uma sociedade de soluções científicas, tecnológicas e de inovação, catalisadoras do desenvolvimento sustentável na Era Digital” (MCTESP/2023).

Em uma realidade presente marcada por uma impiedosa velocidade de surgimento de novas informações, a (re)criação de conhecimento sustentada na memória coletiva da humanidade, divulgação e seu monitoramento, constituem exigências contemporâneas, necessitando de capital humano de elevado grau de científico e técnico. Desse modo, conforme compreendem Nunes e Cruz Silva (2001), com os quais concordamos, se alcança níveis inovadores e propulsores de desenvolvimento econômico, social, político e cultural de uma sociedade particular. Todavia, a obtenção desses níveis não pode deixar de vista a memória do passado do agrupamento social. Para Gagnebin (2006), constituiu uma tarefa ética, cujo dever consiste em preservar a memória, o passado, em resgatar tradições, vidas, falas e imagens, posto que ajudam orientar o presente e idealizar o vir-a-ser.

É fato, entretanto, que o desenvolvimento de uma organização social não se resume àquele nível de escolaridade, porque demanda conjunto diversificado de conhecimentos, cujo grau de complexidade varia em função de sofisticação de campos de atividade humana. Logo, todos os níveis (elementares, básicos e superiores) e áreas de conhecimento (técnicas assim como não) são indispensáveis para a consecução do progresso de uma sociedade particular. Essa pretensão não pode descuidar sua finalidade última: melhorar as condições econômicas, culturais e sociais de seus cidadãos.

A melhoria das condições referidas passa por assumir que os cidadãos são seres humanos. A humanidade do humano tem sua concretude, se e somente se, na relação com o outro. Como nos ensina Bakhtin (2011) a alteridade é constitutiva do sujeito, categoria *outro-para-mim; eu*

para o outro. É condição sem a qual não se concretiza o vivenciamento do nosso acabamento, pois “relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético.” (BAKHTIN, 2011, p. 24-25). Evidentemente, as relações interpessoais são importantes para provocar e assegurar a humanização dos sujeitos, que não indiferentes ao outro, o diferente. A diferença é-nos intrínseca, enquanto humanos. Somos diferentes por natureza, mas dotados de igual dignidade.

Voltando para o foco principal da ação responsiva aqui, o PCESG/2007, depreendemos que a par da perspectiva emergente *wulanga navegiseli sihevulu sa univerisidade*¹⁹⁴, aquele enunciado oficial evidencia preocupação com formação de sujeitos capazes e habilitados para responder às solicitações atinentes ao setor laboral. Uma abordagem concordante com as vozes internacionais, se consideramos que na reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/ 2001) especialistas internacionais sobre a educação secundária do século XXI foram consentâneos em colocar o ensino secundário como prioridade e, redefinir seus objetivos e funções neste século.

Nessa reunião, realizada em Beijing (China), no início do presente século, especificamente, no pretérito ano de 2001, foi estabelecido, por consenso, a massificação do ensino secundário e, sobretudo, com pendor mais profissionalizante e articulado com a esfera profissional:

- *El sistema de Educación Secundaria debe centrarse en las relaciones entre las materias académicas y las profesionales y su interdependencia en la educación general de los educandos adolescentes de ambos sexos*¹⁹⁵.
- *La finalidad de la Educación Secundaria es la preparación para la vida y debe reflejar la realidad de ésta en el siglo XXI, lo que comprende un ir y venir continuo entre el aprendizaje permanente y el mundo del trabajo.*¹⁹⁶ (UNESCO, 2001, p.6).

A perspectiva advogada por aquela agremiação multilateral, evidentemente, vem orientando a arquitetônica dos sistemas nacionais de educação pelo mundo. Moçambique não constituiu exceção (mormente sendo país periférico, não hegemônico), tendo-a endossada, com respaldo manifesto no plano ainda vigente, na maior parte dos anos de escolaridade do ensino

¹⁹⁴ Lugar de preparação para o ensino superior.

¹⁹⁵ Tradução livre: O sistema de Ensino Secundário deve se concentrar nas relações entre as matérias acadêmicas e profissionais, e sua interdependência na educação geral dos estudantes adolescentes de ambos os sexos.

¹⁹⁶ Tradução livre: A finalidade do Ensino Secundário é a preparação para a vida e deve aludir a realidade do século XXI, que contempla o movimento de ir e vir contínuo entre a aprendizagem ao longo da vida e o mundo de trabalho.

secundário¹⁹⁷, PCESG/2007. Corolário a isso, na ótica oficial, a preparação dos jovens e adolescentes do ensino secundário passa por:

- desenvolvimento de competências orientadas para a sua realização pessoal, para sua integração bem sucedida numa sociedade em mudanças rápidas e para as novas dinâmicas do sector laboral. (PCESG/2007, p.1).

Antinomia emergente no Plano Curricular do Ensino Secundário em relação à dimensão preparatória dos estudantes para o ensino superior denota a tensão circunscrita a esse enunciado concreto, que é o plano curricular oficial PCESG/2007. Não obstante perseguir a consecução dos objetivos inerentes à esfera mercadológica, impulsionado por ideologias capitalistas e vozes internacionais, entendemos ser incontornável que o ESG favoreça também à preparação dos sujeitos para a frequência de ensino superior. Sucede esse entendimento porque a condição *sine qua non* para a admissão aos cursos daquele nível de escolaridade, o superior, é a culminação de estudos adstritos ao ESG2 ou equivalente.

Prosseguindo, o fato de o plano curricular em análise estar permeado por horizontes avaliativos de pendor neoliberal, usando palavras alheias de Netto (1993), com o mercado sendo instância societal mediadora por excelência, evidencia-se pelo texto a suposta abertura para o livre mercado. Ponzio (2014) nomina essa perspectiva levada a cabo sob égides do neoliberalismo de *mercadorização*. Para ele, verificamos uma tendência desenfreada de tornar o trabalho uma mercadoria, passível de ser vendido ou comprado na esfera do trabalho. Consequentemente, ele “ocupa, mas também pre-ocupa. Toda a vida se organiza em função da capacidade de vender o próprio trabalho” (PONZIO, 2014). A constituição dos sujeitos mais voltada para dar resposta a essa (i)lógica de existir-evento imposta pelo capitalismo. Nessa acepção não há espaço para um suposto “desperdício de tempo com conhecimentos que não agreguem ganhos ou lucros” para a minoria endinheirada que monopoliza riquezas e distribuição de recursos materiais mundialmente.

Depreendemos que a empregabilidade dos sujeitos potencializa o enaltecimento no plano curricular em referência, PCESG/2007, de alguns conhecimentos em detrimento de outros, de formas de linguagem específicas em lugar de outras. Ou seja, somente aqueles conhecimentos e linguagens chancelados como impreteríveis para dotarem os sujeitos de habilidades e

¹⁹⁷ Conforme referimos precedentemente, no presente ano, 2023, estreou o novo plano curricular do ensino secundário. No entanto, a implementação circunscreve-se apenas à 7ª classe, nível de escolaridade inaugural da nova estruturação do ESG, que apresenta dois ciclos constituídos individualmente por três classes. Assim, 7ª a 9ª classe corresponde ao primeiro ciclo ESG1 e 10ª a 12ª classe, ESG2.

competências úteis ao sistema capitalista, aos empregadores, às dinâmicas do mercado serão dignos de ser ensináveis.

Nesse quadro, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, ressalta no plano curricular menção às modalidades da língua, escrita e oralidade. A primeira vista a escrita e a oralidade aparecem com semelhante valoração. No que tange às duas modalidades, estabelece-se como objetivo a ser concretizado nos dois ciclos de aprendizagem do ensino secundário, ESG1 e ESG2: “Comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa” (PCESG, 2007, p. 20). Esse propósito, especificamente para a oralidade, em programas de ensino de Língua Portuguesa, se operacionaliza em objetivos particulares para os dois níveis: Ensino Secundário Geral 1º Ciclo (ESG1) e Ensino Secundário Geral 2º Ciclo (ESG2).

Para o ESG1 estabelece-se “Desenvolver e consolidar a capacidade de expressão oral, visando o domínio de diversas estratégias discursivas e a adequação do discurso às várias situações de comunicação social” (PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA/9ª Classe, 2008, p. 11) – uma proposição que persegue a consecução de desenvolvimento da expressão oral. Quanto ao ESG2, a par do desenvolvimento dessa expressão, os objetivos contemplam a compreensão oral. Por conseguinte, como programa de Língua Portuguesa da 12ª classe (PLP12), encontramos objetivos referentes ao ESG2, para o âmbito da oralidade, com essas proposições:

- Desenvolver a capacidade de compreensão oral, visando a interpretação de discursos de natureza diversa e inter-relacionando os aspectos linguísticos e paralinguísticos, e
- Consolidar a expressão oral, visando o domínio de diversas estratégias discursivas e a adequação do discurso às várias situações de comunicação social; (PLP12, 2008, p. 12).

Particular relevância, no entanto, é conferida à escrita, ocorrência comprovada nos programas de ensino das cinco classes do ensino secundário geral – da 8ª à 12ª classe – com os conteúdos a serem ensinados atrelados às tipologias textuais: Textos Normativos, Textos Administrativos, Textos Jornalísticos, Textos Multiusos, Textos Literários (PLP12, 2008).

Fica assente na proposta de aglutinação de textos em tipologias, como destacam Rojo e Cordeiro (2004), com as quais perfilham o mesmo entendimento, a ideia associada à perspectiva de o texto constituir o objeto empírico sobre o qual se embasam as relações de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Segundo elas, ao se assumir essa abordagem, orienta-se

todos os procedimentos pedagógicos referentes à produção escrita, leitura e funcionamento da língua ou análise linguística tomando o texto como pretexto.

Trata-se, portanto, de perspectiva de ensino e aprendizagem da língua sustentada em teorias textuais que facultam conceitos e instrumentos generalizadores de características de grandes conjuntos de textos, sem, no entanto, abstrair particularidades e especificidades que lhes são intrínsecas, em virtude de garantir uma classificação geral (ROJO; CORDEIRO, 2004). Na mesma linha de raciocínio, Dolz e Schneuwly (2004), aprofundam-nos estarmos diante de uma organização construída sobre a base de junção de gêneros discursivos em mesmo grupo, não obstante apresentem especificidades diferentes, tal é o caso das de domínios sociais de comunicação e capacidades de linguagem neles dominantes.

De seu lado, como nos ensina Bakhtin (2011), as práticas sociais relativas à produção de gêneros de discurso, esses enunciados relativamente estáveis, circunscritos às múltiplas esferas de atividade humana, são diversas e múltiplas, em função da complexidade e das necessidades emergentes em determinado campo (considerando o seu conteúdo, estilística e sua estrutura composicional).

Dessa feita, as generalizações tipológicas apresentadas no plano curricular são reducionistas, ao não abarcarem a real concepção de gêneros de discursos ao falar de textos e de sua aprendizagem (seja em nível oral ou de escrita). Negligencia-se o fato de o enunciado concretude da linguagem, seja vivo, constituir um posicionamento social ativo de sujeitos. Acaba-se, enfatizando determinada tipologia que, em muito, aparenta acolher características textuais imanentes a certos textos, por vezes, não comungadas, nesse conjunto, com o campo de atividade humana de sua constituição. Potencialmente, essa abordagem, digamos redutora da compreensão de texto, no mínimo, dificultaria o desenvolvimento e apropriação de níveis fundamentais de mobilização da linguagem, quer seja escrita ou oral, em distintas esferas discursivas de sua circulação, pois, como diria Volóchinov ([1929] 2018), não ilumina a realidade imediata da língua que é plurilinguística, limitando-se na abstração de formas linguísticas (fonemas, fones, morfemas, etc.). Uma postura monovocálica, fechada para a compreensão ativa.

Notadamente, se tivermos em consideração o cenário patente dos programas de ensino de Língua Portuguesa incorporados ao PCESEG/2007, verificaremos a primazia atribuída à escrita, como evidenciamos no quadro por nós formulado, apresentado a seguir:

Quadro 5: Síntese de Unidades Temáticas (UT) a respeito do conhecimento, oralidade:

Classes	Total de UTs	UT com alusão à oralidade	Total de UTs versando o oral	% do oral
8ª classe	12	Textos multiusos (relato de acontecimentos).	1	8,3
9ª classe	15	Textos jornalísticos (texto publicitário); Textos multiusos (relato de viagens)	2	13,3
10ª classe	18	Textos jornalísticos (entrevista (3) e texto publicitário: impresso, radiofónico e televisivo) Texto de pesquisa e organização de dados (relatório/discurso relatado) Textos dramáticos (tragédia)	5	27,7
11ª classe	18	Textos narrativos (extractos de romances, conto tradicional, lenda, mito e fábula) Textos multiusos (texto expositivo-explicativo (2)), Textos líricos (canção tradicional). Textos dramáticos (teatro tradicional em Moçambique)	6	33,3
12ª classe	16	Textos Multiusos (expositivo-argumentativo, didático e científico), Textos Jornalísticos (artigo de opinião), Textos líricos e Textos dramáticos (teatro contemporâneo em Moçambique)	4	25

Fonte: Compilação do autor com base em programas de Língua Portuguesa de ESG.

Uma apreciação da proposta das abordagens dos conteúdos no programa de Língua Portuguesa 8ª classe (PLGP8) possibilita constatar que de um universo de 12 unidades temáticas prevista para este nível de escolaridade, a referência clara à modalidade oral verifica-se na unidade temática XI, Textos Multiusos, especificamente, quando se versa sobre o relato de acontecimentos.

Figura 6: Planejamento de Relato de acontecimentos

Unidade Temática XI: Textos Utilitários			
Objetivos específicos O aluno deve ser capaz de:	Conteúdos	Competências básicas O aluno:	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a estrutura de relatos de acontecimentos; • Interpretar relatos de acontecimentos; • Produzir frases em que ocorram verbos irregulares dizer, pedir e ouvir; • usar os verbos dizer, pedir e ouvir em todos os tempos dos modos indicativo e conjuntivo; • Construir orações temporais e condicionais; • Identificar as conjunções e locuções subordinativas temporais e condicionais; • Classificar as orações subordinadas temporais e condicionais; • Relatar oralmente e por escrito acontecimentos reais e imaginários; • Identificar conjunções temporais em relatos de acontecimentos. 	<p>11. Textos Multiusos</p> <p>11.1. Texto Específico: Relato de acontecimentos.</p> <p>11.2. Funcionamento da língua</p> <p>- Verbos irregulares <i>dizer, pedir e ouvir</i>.</p> <p>- Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas temporais e condicionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa a estrutura de relatos de acontecimentos; • Interpreta relatos de acontecimentos; • Relata oralmente e por escrito acontecimentos reais e imaginários relacionados com casos de droga; • Comenta um relato oral ou escrito relacionados com acontecimentos; • Apresenta alternativas de solução para casos reais ou imaginários de envolvimento com as drogas, relatados oralmente ou por escrito; • Explica, de forma clara e espontânea, as diferentes maneiras de resistir a pressão dos grupos da sua idade, turma, ou mais velhos; • Usa os verbos <i>dizer, pedir e ouvir</i> em todos os tempos dos modos indicativo e conjuntivo; • Utiliza, em frases e textos, orações subordinadas temporais e condicionais. 	<p>(8 tempos lectivos)</p>

Fonte: Programa de Língua Portuguesa 8ª classe

Neste caso, prevê-se que no final da unidade temática o estudante seja capaz de “**Relatar oralmente** e por escrito acontecimentos reais e imaginários” (PLGP, 2008, p. 47, grifo nosso). Ressalta, como pontuamos precedentemente, o texto como objeto específico sobre o qual se âncora os procedimentos de ensino e de aprendizagem conducentes aos conhecimentos referentes à oralidade. Uma abordagem que se fundamenta em características formais do texto: *analisar a estrutura de relatos de acontecimentos*.

No enfoque dado aos procedimentos de ensino da língua camoniana, assume-se que o estudante, ao ter o domínio das propriedades formais globais intrínsecas aos relatos de acontecimento, estaria em condições de *relatar oralmente acontecimentos*, sem, no entanto, ter-se em consideração as situações singulares de sua produção, muito menos as de sua circulação em esferas de atividade humana.

No que diz respeito à 9ª classe, das 15 unidades temáticas previstas para serem lecionadas durante um ano escolar, apenas fica manifesta a alusão à oralidade na ministração do texto publicitário, ao prever-se, a par da abordagem estrutural dos textos publicitários escritos, a dos

que se operacionalizam na modalidade oral da língua (figura 7). Também se reporta, nesse programa disciplinar, a oralidade na leção do texto relato de viagens, catalogado na perspectiva ideológica que permeia a arquitetura do PCESG/2007, como fazendo parte de textos multiusos (figura 8).

Figura 7: Planejamento de texto publicitário

Unidade 3 Textos Jornalísticos			
Objectivos Específicos O aluno deve ser capaz de:	Conteúdos	Competências Básicas O aluno:	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a mancha gráfica do texto publicitário; • Identificar a estrutura interna (organização) do texto publicitário; • Explicar, oralmente e por escrito, o que aprendeu sobre o texto publicitário; • Reconhecer a função da entoação ou a forma gráfica diversa do texto publicitário; • Identificar preposições num texto; • Usar adequadamente as preposições: até, com, contra, desde, entre, sem; • Reconhecer o agente 	<p>3. Textos Jornalísticos</p> <p>3.1 Texto específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto publicitário <p>Organização do texto:</p> <p>Oral Frase- guia Explicação Repetição</p> <p>Escrito Título ou títulos; Actos de fala para: explicar, enumerar, descrever e convencer</p> <p>3.2 Funcionamento da língua Preposições: até, com, contra, desde, entre, sem.</p> <p>3.3 Tema transversal Prevenção de doenças: malária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica a utilidade de textos publicitários; • Interpreta a mensagem de textos publicitários; • Usa expressões adequadas para explicar, enumerar, descrever e convencer o seu interlocutor a gostar de um determinado produto; • Publicita eventos que vão acontecer na sua escola, na comunidade, na província e no país; • Constrói frases usando as preposições até, com, contra, desde, entre, sem; • Usa preposições em textos publicitários • Previne a malária; • Produz cartazes sobre a malária 	5 tempos

Figura 8: Planejamento de Relato de viagem

Unidade 14: Textos Multiusos			
Objetivos Específicos O aluno deve ser capaz de:	Conteúdos	Competências Básicas O aluno:	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar relatos de viagem; Descrever os locais e ambientes vividos pelas personagens; Resumir relatos de viagem; Apresentar as informações sobre o relato de viagem segundo uma ordem lógica; Identificar, nos textos em estudo, o presente genérico; Elaborar frases usando o presente genérico; Reflectir sobre a adoção de comportamentos pensados e responsáveis com relação à saúde sexual e reprodutiva e em particular o combate ao HIV/SIDA. 	<p>14. Textos Multiusos</p> <p>14.1 Texto específico: -Relato de viagem</p> <p>14.2. Funcionamento da língua Presente genérico</p> <p>14.3. Tema transversal Saúde sexual e reprodutiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica o(s) assunto(s) tratado(s) no relato ouvido ou lido; Emite a sua opinião em relação aos assuntos tratados em relatos de viagem; Reconta oralmente e por escrito relatos de viagem, ouvidos ou lidos; Aplica o presente genérico em textos da sua autoria; Adopta comportamentos pensados e responsáveis com relação à saúde sexual e reprodutiva e em particular o combate ao HIV/SIDA. 	8 tempos
<p>Sugestões metodológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura de relatos de viagem; 			

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 9ª classe

Contrariamente ao que sucede no contexto da 8ª classe, quando se aborda esta tipologia textual, em que se considera a exploração das características sobejamente de exploração tipológica-formal e de âmbito da língua como estrutura, o procedimento didático que viabilizaria o aprimoramento dos conhecimentos relacionados ao domínio efetivo do que singulariza produções de linguagem, necessariamente, envolve a consciência desse ato humano, sua gênese. No recorte do planejamento (Figura 8), o foco para o trabalho didático com material dessa ordem, relatos, é avanço, a depender de outro processo em cadeia no ensino institucional, a relação que mestre e discípulo desencadeiam em ambiente de estudo. Todavia, é oportuno salientar, que “escapam” pelos dedos do mestre, por conseguinte, do discípulo, justamente o que move a formulação de um enunciado a ponto de ser, socialmente, denominado de relato.

Reforçamos, que a oralidade não se restringe à singela concretude da fala, à dimensão comunicativa, mas também de interpretação, construção do mundo, constituição do sujeito em esferas do mundo oficial e não oficial, em domínios da semiosfera

em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito. Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção, entre

outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação. (MARCUSCHI, 2014).

Por seu turno, no Programa de Língua Portuguesa da 10ª classe (PLGP10), onde se estabelece um universo de 18 unidades temáticas, somente em cinco delas faz-se alusão a práticas sociais atinentes à oralidade, podendo, nesse caso particular, figura 9, ser deduzida através das competências esperadas do aluno. Por conseguinte, se estabelece a realização de entrevistas com base nos guíões previamente elaborados e corrigidos, tendo como público-alvo agentes de saúde, colegas, amigos e parentes (Textos Jornalísticos) e a representação de Tragédias (textos dramáticos).

Figura 9: Planejamento de texto dramático (tragédia)

Unidade Temática XVII: Textos Literários			
OBJETIVOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS O aluno:	CARGA HORÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos dramáticos; Transformar textos dramáticos em narrativos; Representar textos dramáticos; Classificar a função dos adjectivos em frases retiradas do texto; Elaborar frases aplicando verbos irregulares <i>trazer</i>, <i>vir</i> e <i>conseguir</i>. 	<p>17. Textos Literários</p> <p>17.1 Textos específicos</p> <p>- Texto dramático: Tragédia</p> <p>17.2. Funcionamento da Língua:</p> <p>- Adjectivos: funções sintácticas (Nome predicativo do sujeito e atributo)</p> <p>- Verbos irregulares: <i>trazer</i>, <i>vir</i> e <i>conseguir</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Representa textos dramáticos; Elabora texto narrativo a partir do dramático; Identifica as funções sintácticas dos adjectivos; Expressa-se oralmente e/ou por escrito usando verbos irregulares: <i>trazer</i>, <i>vir</i> e <i>conseguir</i>. Expõe suas ideias sobre as desvantagens de gravidez precoce. 	4 Tempos

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 10ª classe.

O quadro descrito distingue-se ligeiramente do que sucede no ESG2, pois neste ciclo de aprendizagem há algum incremento nos objetivos que dizem respeito à oralidade. No que tange ao Programa da Língua Portuguesa da 11ª classe, PLGP11, invoca-se a oralidade ao abordar as seguintes unidades de temáticas: Textos multiusos (texto expositivo-explicativo), duas unidades;

Textos literários (textos inseridos na oratura – contos tradicionais, canções, fábulas e mitos), para além de textos inseridos no teatro tradicional de Moçambique, num conjunto de quatro unidades.

Figura 10: Planejamento conceitos de Oratura e literatura

Unidade Temática V: Textos Literários			
Objetivos O aluno deve ser capaz de:	Conteúdos	Competências O aluno:	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as diferentes aceções do termo Literatura; Distinguir a Oratura da Literatura; Apresentar a função da Oratura na sociedade moçambicana; Distinguir a função poética das outras funções da linguagem; Recontar, oralmente/por escrito, textos da literatura oral. 	<p>5. Textos Literários</p> <p>Evolução histórica e semântica do termo "Literatura"</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito de Literatura Oratura vs Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora uma ficha de leitura sobre as diferentes aceções do termo Literatura; Elabora uma ficha de leitura sobre o conceito de Oratura; Compara textos em que predominam diferentes funções da linguagem; Distingue a função poética de outras funções da linguagem. 	(8 tempos lectivos)
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos narrativos da Oratura moçambicana (contos tradicionais, fábulas, lendas, mitos); Caracterizar a estrutura dos textos acima referidos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> A apresentação do texto A organização do texto A organização discursiva O tipo de linguagem Identificar as características temáticas dos textos em estudo; 	<p>5.1. Textos Específicos</p> <p>5.1.1. Textos Narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Extractos de romances; Conto tradicional, fábula, lenda, mito. <p>5.2. Funcionamento da língua</p> <p>Concordância verbal em tempo: em frases complexas com advérbios de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caracteriza as personagens; Localiza as acções no tempo e no espaço; Reconta a história narrada ou lida. Explica a relação entre textos narrativos estudados e os valores, tais como: o respeito (pelo próximo e pelo património), a honestidade, a humildade, o amor, a verdade, a tolerância, a fidelidade, entre outros. Emprega advérbios de tempo em frases complexas. 	

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 11ª Classe.

A previsão da literatura oral moçambicana se revela um preponderante diferencial, no âmbito do ESG2, o que, por si só, poderíamos considerar algo benfazejo, se considerarmos o berço cultural do país. Lembrando, os textos literários circunscritos à linguagem oral, inseridos no espólio cultural moçambicano, permeiam as relações interindividuais nas comunidades moçambicanas, sobretudo as rurais. Nas palavras de Rosário (1989), nesses gêneros, ocorre um combinado deles que mesclam o lúdico e o pedagógico, constituindo a memória coletiva dos povos nativos, veiculando um leque de experiências e vivências das gentes da nossa terra, assim como um conjunto de conhecimentos valorados nas organizações sociais bantu e referentes à cosmogonia bantu, ou seja, visão sobre a origem do universo e influência desta na sua vida – em que fazem parte a pluralidade étnica, linguística e religiosa –, ao longo de tempos e espaços.

Embora nos objetivos haja um singelo avanço e menção à oratura inerente à sociedade africana, nos demais componentes do quadro, volta-se ao que é costumeiros na trilha histórica do ensino da língua portuguesa, evidenciado nos documentos de referência.

No que diz respeito ao programa da classe terminal do ESG, a 12ª classe, de um total de 16 unidades a serem ministradas nos três trimestres letivos, temos seis unidades temáticas, que adiantam a alusão daquela modalidade da língua. Esta é abordada ao tratar-se dos Textos Multiusos (expositivo-argumentativo, didático e científico), Textos Jornalísticos (artigo de opinião) e Textos literários (textos líricos e dramáticos). Sendo que PCESG/2007 prevê a organização dos conhecimentos em forma de espiral, as unidades temáticas aludidas, com a exceção dos textos jornalísticos, quando retomadas contemplam, de alguma forma (análise dos assumidos textos materializados oralmente), conhecimentos referentes à linguagem oral.

Clarificando: na abordagem dos catalogados textos multiusos (didático ou científico), mesmo que não se deixe claro nos conteúdos a serem ministrados, se estabelece como uma das competências do aluno: “produz oralmente e por escrito textos didáticos e/ou científicos sobre assuntos relacionados com Maremoto utilizando uma linguagem adequada.” (p. 58).

Figura 11: Planejamento de textos didáticos

Unidade Temática 14 - Textos Multiusos			
Objetivos	Conteúdos	Competências O aluno	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos didáticos e/ou científicos Analisar o texto textos didáticos e/ou científicos 	14. Textos Multiusos 14.1. Textos específicos: 14.1.3 Textos Didáticos e/ou Científicos	<ul style="list-style-type: none"> Lê textos didáticos e/ou científicos Analisa os textos textos didáticos e/ou científicos Esquematiza a informação do texto textos didáticos e/ou científicos 	15 Tempos
<ul style="list-style-type: none"> Usar nas suas produções orais e escritas conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas e consecutivas. 	14.2. Funcionamento da língua <ul style="list-style-type: none"> Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas e consecutivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa nas suas produções orais e escritas conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas e consecutivas. 	
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar textos textos didáticos e/ou científicos sobre assuntos relacionados com Maremotos; 	14.3. Tema Transversal Desastres naturais: Maremotos	<ul style="list-style-type: none"> Produz oralmente e por escrito textos textos didáticos e/ou científicos sobre assuntos relacionados com Maremoto, utilizando uma linguagem adequada; 	

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 12ª classe.

Por seu turno, a retomada dos textos literários (dramáticos), como mostra a figura que se segue (fig. 8), projeta-se que a sua concretização seja por meio de análise, identificação de especificidades do modo dramático, que conflui na dramatização de textos previamente encenados, tendo como tema o transversal, no caso específico: Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA.

Figura 12: Retomada de textos Literários

Unidade Temática 15 - Textos Literários			
Objetivos Específicos	Conteúdos	Competências O aluno	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o modo dramático; Analisar textos dramáticos e localizá-los no tempo e no espaço; Distinguir rituais dos textos dramáticos Diferenciar as características linguísticas dos textos dramáticos moçambicanos dos outros não moçambicanos; Identificar personagens e ações nos textos estudados; Identificar os diferentes estádios da língua representados pelos diferentes textos; Reconhecer as figuras de sintaxe patentes no texto. <p>Produzir textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações sobre Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA; Dramatizar textos previamente</p>	<p>15. Textos Literários</p> <p>15.1. Textos específicos:</p> <p>15.1.1. Texto Dramático</p> <p>15.1.2. O Teatro contemporâneo em Moçambique.</p> <ul style="list-style-type: none"> O ritual na gênese do modo dramático: Nyao, Mapico. Caracterização do modo dramático <p>15.2. Funcionamento da Língua -Figuras de sintaxe</p> <p>15.3. Tema transversal Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifica o modo dramático. Analisa textos dramáticos e localiza-os no tempo e no espaço. Distingue rituais dos textos dramáticos. Identifica as características linguísticas de textos dramáticos moçambicanos. Identifica personagens e ações nos textos estudados; Identifica as figuras de sintaxe usadas no texto; Identifica os diferentes estágios da língua representados pelos diferentes textos. <p>Descreve as figuras de sintaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> Produz textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações. Dramatiza textos previamente encenados. 	10 Tempos

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 12ª classe.

É fato que a abordagem do tema transversal em referência, se reveste de capital importância em nosso contexto, o moçambicano, se tivermos em consideração o alto índice de seropositividade¹⁹⁸. E a previsão de dramatização de textos previamente produzidos pelos alunos revela-se um momento de aproximação de gêneros discursivos orais quanto escritos particulares. No caso, como diriam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse domínio social de comunicação, se associa à cultura literária e ficcional.

Ponzio (2010) nos assegurava que a palavra literária evidencia, na linguagem verbal, o que na palavra direta não é possível apreender. Consequentemente, a palavra literária no geral e, particularmente, do gênero dramático, favorece a sensibilidade em relação ao outro, o autor-leitor, para além de viabilizar o aprimoramento de demais semioses referentes à complexa rede signíca da espécie humana.

Compreendemos, no entanto, que os procedimentos de sua abordagem que passam por caracterização do modo dramático, acompanhado de leitura de gêneros discursivos que reúnam

¹⁹⁸ Dados do Inquérito Nacional Sobre o Impacto do HIV/SIDA em Moçambique (INSIDA/2021), referentes ao ano de 2021 estimavam que a prevalência da HIV entre adultos é de cerca 2,1 milhões de pessoas, o que corresponde a 12,5% da população moçambicana, sendo a maior prevalência entre mulheres. (INSIDA/2021, 2022).

suas especificidades logrem potencializar os estudantes a elaborá-los. Revela a existência de desfasamento entre objetivos pré-estabelecidos e conteúdos e ações previstas para os estudantes.

Pese embora tenhamos ao nível do ensino secundário do segundo ciclo, alguma preocupação em contemplar os conteúdos que pudessem favorecer a desenvoltura da oralidade, assim como ampliar a dimensão circunscrita a esta linguagem, que favoreça participação ativa plena em diversas esferas de atividade.

Note-se que sugestões metodológicas previstas nos programas do Ensino Secundário Geral, ESG, fazem menção, constantemente, à participação dos estudantes em debates, discussões ou apresentação de exposições orais como procedimento relevante para ministrar temas transversais propostos nos programas. Ademais, observa-se, essa conduta, inclusive, em outros conteúdos programáticos, sem que, no entanto, tenham sido ensinadas as especificidades desses gêneros de discurso, essencialmente orais, como sustentam as propostas¹⁹⁹:

- Debate sobre o cumprimento do regulamento da escola e sobre a importância das normas na vida individual e colectiva da escola; (PLGP8)
- Exposição de ideias sobre as desvantagens da gravidez precoce; (PLGP9)
- Realização de um debate sobre as diferentes formas de comercialização no país: comércio formal e comércio informal; (PLGP10)
- Discussão em grupos da turma ou com convidados sobre os dispositivos gerais da lei da família; (PLGP11)
- Debate sobre o papel dos partidos políticos em Moçambique. (PLGP12)

Sobressai nessa sugestão de procedimentos que aludem à mobilização de conhecimentos intrínsecos à oralidade, um posicionamento advogando a subalternização desse meio de modelação do mundo exterior e modalidade da linguagem, no espaço e tempos do ensino institucionalizado. Depreendemos que se assume a dispensabilidade de ministração de práticas sociais eminentemente orais em virtude de serem fitadas como sendo de domínio dos estudantes,

¹⁹⁹ Hoje em dia, há mais entendimento da necessidade de gêneros do discurso oralizado na esfera escolar. Uma pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, durante o mês de março, do pretérito ano de 2022, deu mostras da reivindicação do espaço da oralidade em sala de aula e de uma abordagem sustentada em gêneros discursivos reais. Das buscas realizadas, nas duas plataformas, tomando como palavras-chave: “Ensino da oralidade” e “Gêneros Oraís”, renderam-nos mais de 40 pesquisas, sendo mais da metade produzidas nos últimos 10 anos. Interessa também destacar trabalhos realizados, nessa área, por Rojo e Cordeiro (2004); Schneuwly e Dolz (2004; Fávero, Andrade, e Aquino (2011) e Maciel (2011).

assim como “devaneio”, para o modo de produção capitalista, que não granjeia simpatia com arte e poesia, como nos assegura Marx, 2010.

Estudantes são levados a acreditar que uma vez formados terão liberdade para tocar a vida como quiserem, porque teriam trabalho remunerado garantido, como efeito disso, uma vida com as contas pagas e os desejos satisfeitos. Mas, na verdade, não passa de uma falácia esse pressuposto. Como esclarece Ponzio (2014), com o qual alinhamos entendimento, na sociedade capitalista nos pré-ocupamos com a formação para o trabalho. Na sequência, nos ocupamos à procura ou venda de trabalho (trabalho-mercadoria) e, uma vez tido esse trabalho, nos ocupamos executando-o. Em outras palavras, tudo gravita em torno do trabalho na sociedade atual.

Por esse juízo, o trabalho-mercadoria é o âmago das relações entre pessoas. Os conhecimentos relativos à escrita ganham maior relevância, fato que se reflete em práticas educativas nas sociedades modernas, ao estarem centradas no legado cultural ocidental letrado, circunscrito ao mundo cada vez mais globalizado. A respeito, Geraldi (2010) ressalta que forças econômicas inclinam-se a impelir as dinâmicas sociais para o mercado comum, único e a cultura acaba propendendo para o universal a despeito do local.

Não nos restam dúvidas que a régua dessa universalização cultural seja a do mundo ocidental, uma vez que, vezes sem conta, no nosso entender, emerge visão colonial nas abordagens tomadas nas propostas curriculares voltadas à constituição dos sujeitos.

Geralmente, se atribui elevado grau de cientificidade ao conhecimento escrito, sustentada em ponto de vistas – diga-se cronotópicos – depreciativos àqueles povos sem domínio da tecnologia da escrita, os quais acabam sendo encarados com limitações de condições intelectuais (MBEMBE, 2013; FINNEGAN, 2006). Desse modo, os conhecimentos que são produto de suas interações sociais e de transformação da natureza, visando responder às necessidades da vida vivida, encontram-se reduzidos em espaços e tempos de mundo oficial. Ignora-se o fato de a consciência dos indivíduos, enquanto seres sociais, ser produto de relações interindividuais por eles fundadas. Esse processo contínuo se embasa na memória de um povo, de um agrupamento social, sendo que esta “memória coletiva é fundamentalmente um processo político que é moldado pelos recursos textuais dialógicos empregados” (WERTSCH, 2010, p. 128), em relações discursivas, por meio da linguagem (verbal e não verbal, toda a rede antroposemiótica). Portanto, resultado de relações dialógicas no grande diálogo coletivo, ininterrupto da corrente discursiva humana.

Retomando, o programa da 12ª classe evidencia alguma preocupação com a perspectiva de oralidade (figuras 13 e 14) por nós defendida aqui, na presente tese, sustentada no “sistema de linguagem do Círculo de Bakhtin”, multissemiótica, que não se restrinja a verbal, muito menos à linguística do silêncio, pois a linguagem é plurivocálica, heteroglótica. Como nos asseguram Ponzio, Calefato e Petrili (2007), a linguagem verbal estabelece elos com a linguagem não-verbal e é através da mediação daquela, a verbal, que se verifica a sua significação, diferente da linguagem não-verbal do mundo animal.

Figura 13: Planejamento de textos líricos

Unidade Temática 10 - Textos Literários			
Objetivos Específicos	Conteúdos	Competências O aluno:	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o texto lírico; • Identificar as características de um texto lírico; • Caracterizar o mundo lírico – o mundo do eu do poeta face as suas emoções; • Identificar a oralidade como sendo a forma mais corrente da comunicação e da transmissão da obra literária nas civilizações do passado; 	<p>10. Textos Literários 10.1. Textos específicos: 10.1.1. Texto lírico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização estrutural; • Caracterização temática; • Tipo de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta textos líricos, tendo em conta as suas características; • Caracteriza o mundo lírico – o mundo do eu do poeta face as suas emoções e do mistério da vida. • Identifica a oralidade como sendo a forma mais corrente da comunicação e da transmissão da obra literária nas civilizações do passado. 	8 Tempos
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os processos estilísticos presentes nos textos líricos. • - Produzir textos líricos. 	<p>10.2. Funcionamento da Língua Figuras de pensamento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta os processos estilísticos presentes nos textos líricos. • Produz textos líricos. 	
	<p>10.3. Tema transversal Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA.</p>		

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 12ª classe

Figura 14: Planejamento de texto dramático

Unidade Temática 15 - Textos Literários			
Objetivos Específicos	Conteúdos	Competências O aluno:	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o modo dramático; Analisar textos dramáticos e localizá-los no tempo e no espaço; Distinguir rituais dos textos dramáticos Diferenciar as características lingüísticas dos textos dramáticos moçambicanos dos outros não moçambicanos; Identificar personagens e ações nos textos estudados; <ul style="list-style-type: none"> Identificar os diferentes estádios da língua representados pelos diferentes textos; <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as figuras de sintaxe patentes no texto. Produzir textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações sobre Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA. Dramatizar textos previamente	15. Textos Literários 15.1. Textos específicos: 15.1.1. Texto Dramático 15.1.2. O Teatro contemporâneo em Moçambique. <ul style="list-style-type: none"> O ritual na gênese do modo dramático: Nyao, Mapico. Caracterização do modo dramático 15.2. Funcionamento da Língua -Figuras de sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> Identifica o modo dramático. Analisa textos dramáticos e localiza-os no tempo e no espaço. Distingue rituais dos textos dramáticos. Identifica as características lingüísticas de textos dramáticos moçambicanos. Identifica personagens e ações nos textos estudados; Identifica as figuras de sintaxe usadas no texto; Identifica os diferentes estágios da língua representados pelos diferentes textos. Descreve as figuras de sintaxe	10 Tempos
	15.3. Tema transversal Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA	<ul style="list-style-type: none"> Produz textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações. Dramatiza textos previamente encenados. 	

Fonte: Programa de Língua Portuguesa, 12ª classe

Ademais, o Programa de Língua Portuguesa direcionado para a 12ª classe ressalta certa importância à valoração da oralidade, como forma de transmissão da cultura tradicional de sociedade de nossos antepassados (a nossa memória coletiva; nossa inerente heteroglossia). Esse seu intento possibilita, recorrendo às palavras de Faraco (2006, p. 56-57),

a dialogização das vozes sociais, isto é, encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

Ao visar como um dos objetivos a ser alcançados, na unidade temática 10, Textos Literários, abordando os textos assumidos como líricos o seguinte: “identificar a oralidade como a forma mais corrente da comunicação e da transmissão da obra literária nas civilizações do passado” (PLGP12, 2004, p. 50), cria-se a oportunidade de os estudantes estabelecerem relações dialógicas com pluralidade linguística (plurilinguismo), com vozes de nossas gentes no âmbito do grande tempo.

Entretanto, propostas apresentadas com competências a serem desenvolvidas pelos estudantes no que tange à oralidade, em parte considerável de situações, evidenciam limitações. Do leque de tais competências, dá-se enfoque para descrição e interpretação desses tais gêneros a

serem trabalhados. Não fica manifesta, a título ilustrativo, os contextos de produção e circulação desses gêneros, que está directamente relacionada com a materialidade concreta da linguagem.

Defendemos ser importante resgatar essa memória do passado, em que se embasa a formação da nossa consciência na presentidade (produto da alteridade) e se projeta memória do futuro, de ordem moral, portanto, um vir-a-ser. Ou seja, “é na projeção da memória de futuro que posso me assumir como sujeito inacabado e, dessa forma, me reconhecer numa condição moral, no sentido de exigir minha realização, minha ação responsiva-ativa (SILVA; MORETTO, 2021, p. 689), decorrente de minha singularidade viabilizada por meu existir único, não cambiável, sem desculpas.

Importa trazer que a apreciação social distinta das dimensões de linguagem desenvolvidas pelo ensino oficializado, com destaque para a verbal escrita, perpassa as propostas educacionais que foram sendo concebidas para os povos autóctones, em distintos espaços e tempos.

Resgatando o tópico sobre abordagem da linguagem no mundo oficial, no cronotopo de Moçambique emancipado, as campanhas de alfabetização²⁰⁰ nos anos pós-independência, primordial desassossego foi o domínio da tecnologia da escrita, nas palavras alheias de Castiano e Ngoenha (2013), sustentados na crença de que, mal os candidatos à alfabetização soubessem ler e escrever estariam em condições de aumentar a produção e de incorporarem a ideologia revolucionária. Assim defendiam os proponentes das políticas públicas voltadas ao ensino da língua oficial, a língua portuguesa. Como corolário disso, Mazula (1995) assegura-nos que:

alfabetização e educação de adultos foram definidas como prioridade principal. O programa de acções constou de Campanhas de Alfabetização, atingido de imediato, as Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), as empresas estatais, fábricas e cooperativas, os centros de produção organizados. (MAZULA, 1995, p. 160-161).

É desse modo, agregado a disseminação massiva do ensino primário (primeiro e segundo graus), que iniciativas educativas levadas a cabo pelo governo liderado pela Frelimo, buscaram ultrapassar os índices de analfabetismo que ultrapassavam os 90% (MAZULA, 1995; GASPERINI, 1989; CASTIANO; NGOENHA, 2013), sendo que a abordagem emergente de alfabetização e educação de adultos circunscrevia-se acentuadamente à codificação e decodificação do código escrito referente à língua portuguesa, língua estrangeira para muitos dos nativos que frequentavam as classes de alfabetização.

²⁰⁰ Tinham como lema: “Aprender para aumentar e melhorar a produção” e “aprender, produzir e lutar” (CASTIANO; NGOENHA, 2013)

A oralidade não aparecia como uma finalidade educativa explícita, salvo em uma e outra situação. Ficando evidente que esta modalidade da linguagem verbal ficava relegada para um segundo plano no conjunto dos conhecimentos referentes ao ensino da língua portuguesa. Um exemplo frequente, reforçando a não centralidade desta modalidade na aprendizagem da língua portuguesa.

Com a complexidade no ensino em seus níveis de escolaridade, viabilizou-se que mais moçambicanos tivessem a oportunidade de frequentar à escola. Verifica-se, inegavelmente, alguma preocupação, no sentido de valorar a oralidade como modalidade da língua portuguesa a ser explorada e desenvolvida, pelo menos em termos prescritivos. Nesse enfoque, o PCESG/2007 estabelece que no final dos dois ciclos de aprendizagem (ESG1 e ESG2) o graduado seja capaz de “Comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa” (p. 20). Algo louvável, uma vez que a linguagem verbal é constituída pela linguagem escrita e pela linguagem oral ou vocal (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007).

Partimos da noção de que a linguagem na abordagem defendida, aqui, na presente tese, é produto de inter-relações instauradas por dois ou mais interlocutores socialmente situados em tempos e espaços singulares. É uma espécie de ponte, onde em uma extremidade está um interlocutor e em outra se encontra um outro, ou seja, é resultante de uma relação alteritária.

Esse sistema de linguagem bakhtiniano não se resume à linguagem verbal, como temos vindo a pontuar, contemplando demais linguagens, as de índole não-verbal (gestual, facial, sonora, etc.). Essas linguagens não-verbais estabelecem relações com a verbal. Conforme nos garantem Ponzio, Celicato e Petrilli (2007), elas ampliam as possibilidades interpretativas e comunicativas da linguagem verbal.

A oralidade enquanto linguagem verbal defende Ponzio (2007), configura-se meio de comunicação, mas também procedimento de modelação ou exteriorização do mundo pelos sujeitos e articulação da realidade, variando de língua para língua; identificação de sujeito enquanto falante, do autor o qual se dirige o discurso e exerce função de identificação de uma comunidade de pertença ou não pertença à língua.

Dessa feita, compreendemos estarmos diante de linguagem oral mais voltada para a função comunicativa, estando estabelecido como objetivos relacionados com o conhecimento oral o desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Portanto, ressalta mais uma visão reducionista desta, é certo, pois ela suplanta essa condição patente nos documentos aqui

analisados. Ou melhor, o quadro evidenciado nos programas de ensino do ESG vai no caminho oposto de uma das especificidades da maioria do povo moçambicano, que tem na oralidade o principal modo de externalização das vivências da vida e da cultura.

A abordagem proposta sobre a oralidade que emerge em políticas públicas voltadas ao ensino da língua, ao focarem-se acentuadamente nos aspectos formais, sem explorar a dimensão social, histórica e cultural da oralidade, não concorre para a apropriação das vozes sociais veiculadas pela linguagem oral ou vocal, assim como para propiciar a liberdade criativa, ao se prever uma presença acanhada dos gêneros essencialmente orais em práticas de ensino.

Deprendemos que esse fato encontra respaldo no tom emotivo-volitivo atribuído a esta modalidade em sociedades assumidas como letradas, que regulam as relações de ensino em nossas sociedades, ignorando o fato de as atividades humanas em uma organização social singular, caso de Moçambique, não se resumirem ao escrito.

O falar é o modo principal de modelação do mundo exterior para os bantu, como temos vindo a pontuar. Esse falar que, de acordo com Ponzio (2007), incrementa a capacidade comunicativa, dinamiza a expressividade comunicativa das linguagens não-verbais, favorecendo a sua especialização e proliferação, e desenvolve a dimensão semiótica humana nos planos: cognoscitivo, organizacional e criativo. Portanto, essa linguagem favorece a constituição dos sujeitos. Fato pouco evidente em políticas públicas de ensino. Esse fato, nos sugere que afete o desenvolvimento de capacidade escuta de linguagem oral e demais linguagens a esta associada, o que têm respaldo na exercício de cidadania dos sujeitos.

Não há como conceber a oralidade sem contemplar, conforme afirma Ponzio (2007), a posição de escuta, de escuta interessada, posição em que é recebida a enunciação e requerida reação-resposta por parte do interlocutor. Na interação verbal, o calar como ausência de palavras, viabiliza a compreensão responsiva e a sua quebra (condição para a enunciação) são imprescindíveis. Logo, o calar e o movimento de sua quebra são movimentos ativos permanentes em uma enunciação por meio de linguagem.

Entretanto, o campo da educação vai na contramão do calar e do escutar, que viabilizam escutar interessadamente as vozes sociais que circulam naquele campo de atividade humana. Isso pressuporia abertura para o outro, suplantando “a palavra que não escuta e não responde, não se dirige a ele [o outro, o estudante] nem exige o seu consenso” (BAKHTIN, [1940] 2020), muito menos coloca-se para a contradição.

Tomando a liberdade de parafrasear Ponzio (2010), em relações de ensino e de aprendizagem as palavras mais comuns são: “silêncio!” e “vamos ouvir.”. Trata-se de um posicionamento que pauta pela univocalidade, que silencia o plurilinguismo que permeia fortemente a realidade escolar. Para o autor, com o qual comungamos, a palavra outra veste o manto de silêncio. Não se deixa o outro escolher o que dizer ou expressar a sua singularidade e materializar o seu projeto de dizer. Isso reflete-se no PCESG/2007 ao não pôr-se em posição de escuta do outro (o público-alvo previsto no documento oficial), de tal sorte que seja possível diagnosticar as reais necessidades do outro.

A escuta do outro, caso de nossa realidade, a moçambicana, passa por considerar a oralidade e as práticas sociais a esta associada que fazem parte de nossa memória coletiva sócio-historicamente produzidas e assumir que desempenham uma função primordial na sua constituição na e pela linguagem.

Os membros do Círculo de Bakhtin já nos alertavam que a linguagem reflete e refrata a realidade circunscrita a sujeitos socialmente organizados, posto que estabelece vínculos com a realidade social que a gerou. Nesse sentido, em um campo de atividade humana as relações dialógicas serão realizadas com recurso à língua em uma ou outra modalidade de língua, em função das necessidades da realidade social em que esses sujeitos se encontram e da finalidade a que se pretende materializar.

Exemplificando, se um candidato a uma eleição presidencial tiver como finalidade dar a conhecer o seu programa de governação, caso ganhe a eleição, a uma comunidade de uma região rural, o comício seria a prática social a que se poderia recorrer, no caso, uma prática oral. Entretanto, o mesmo candidato, com a mesma pretensão, mas dirigindo-se a alunos universitários bastaria a disponibilização do manifesto de campanha, um discurso escrito, podendo também ser com recurso a uma exposição oral. Adicione-se que em um contexto em que dois ou mais candidatos almejem convencer o eleitorado, o debate entre estes seria a prática social mais indicada. Com certeza, o que dita a modalidade da língua a ser mobilizada não está na língua em si, mas sim na realidade exterior, no auditório e no peso sócio-hierárquico estabelecido entre os interactantes. Esta é apenas uma fagulha de circunstância possível de uso social da linguagem oral, pois toda e qualquer atividade humana é mediada por signos, e a palavra é “um território comum entre o falante e o interlocutor.”. (VOLÓCHINOV, [1930] 2018, p. 205).

Nesse entendimento, o espaço da oralidade tem papel imperioso para o exercício da cidadania, da democracia por parte dos sujeitos socialmente situados em uma organização social como a nossa, a moçambicana. Mas não só. Ainda hoje, temos um número deveras significativo de nossos conterrâneos com o domínio apenas da modalidade oral de língua portuguesa e de uma língua específica de origem bantu.

Não se pode deixar de vista que a memória do passado, de outros cronotopos está fundada na linguagem, em todo tipo de linguagem enquanto *sígnica*. Enquadra-se nesse leque a linguagem oral que tem o seu maior palco o mundo não oficial, em nosso contexto. Realidade contrária verifica-se no mundo oficial, dominada pelo cânone do conhecimento escrito. É na atmosfera marcada por interação desses mundos em que muitos de nós moçambicanos nos constituímos.

Entretanto, não podemos perder de vista a dimensão constitutiva do sujeito africano na e pela linguagem oral. Quando um sujeito fala, ele não está simplesmente partilhado um determinado conteúdo. Está partilhando toda uma memória de eventos e experiências transatas estabilizadas na palavra oral, em contextos cronotópicos distintos. A linguagem em uma enunciação concreta é povoada por muitas vozes outras do passado, de quem o sujeito toma a palavra.

A memória tem natureza semiótica, que de acordo com Bubonova (2015) é capaz de “registrar as marcas de alteridade, tanto virtual como material, das pessoas que existiram antes, que garante nossa precária imortalidade.” Portanto, a oralidade surge para nós, enquanto sujeitos moçambicanos, uma das principais linguagem com a qual estabelecemos laços dialógicos com tempos e espaços vários, em espaços semióticos da nossa cultura.

É importante que a escola cumpra o seu papel de transmissão do conhecimento (cognição) – não no sentido unilateral do termo – de conhecimentos científicos, que garantam a formação científica dos sujeitos, mas, como diria Kramer (2013), com a formação cultural. Nesse entendimento, há necessidade de suplantar a perspectiva centrada no consumo, aliada ao neoliberalismo, e garantir o vivenciamento da nossa cultura, experienciar os atos circunscritos à existência humana dos sujeitos, de modo interacional, na e pelas relações dialógicas do eu-outro. Somente com essa experiência pode-se lograr a sua “festa de renovação” dos sentidos, em diversas esferas semióticas.

5 SITUANDO INCOMPLETUDES EM ACOLHIMENTO A PALAVRA OUTRA

Iniciamos o percurso desta nossa empreitada de contrapalavra atravessados por pluralidade de vozes emanadas da memória coletiva do nosso povo, o moçambicano. Como diria Bakhtin (2020), essa memória que não tem fronteiras, uma memória que desce e penetra nas profundidades pré-humanas da matéria e da vida inorgânica. No caso vertente, uma memória que ostenta a linguagem oral como principal meio de sua regeneração no seio de nossas comunidades, sobretudo, as rurais, onde mora a maior parte de nossa população. Por conseguinte, constituição de nossa consciência que possibilita construir, interpretar e dar sentido ao mundo.

Através da oralidade, com recurso às línguas nativas e demais manifestações languageiras, verifica-se o resgate do nosso passado, decerto, não como veneração ou louvor, mas como movimento dialógico no existir enquanto evento que nos possibilita a vivência ética da vida na presentidade e viabiliza-nos a projeção da vida porvir (memória do futuro), condição que respalda na nossa responsabilidade moral para com o vir-a-ser, em virtude de nossa singularidade no existir sem álibis.

Em tempos e espaços outros, porém, as relações fundadas com outros povos, de proveniência estrangeira, particularmente, a portuguesa, que, à época – no estágio de sua senda histórica –, tinha como principal meio de transmissão de seu legado cultural a escrita, imprimiram novas dinâmicas nas relações sociais de nossas gentes, ao serem marcadas por sua submissão ao povo vindouro. Relações interessadas, indiferentes, relações mercadoria conforme as consideraria Augusto Ponzio (2023), instauradas com intuito explícito de tirar proveito de recursos do nosso povo (força física, minerais, energéticos, solo arável para práticas de monoculturas com grande agregado valor econômico – algodão, sisal, cana-de-açúcar –, entre outros).

Como consequência, a língua portuguesa passou a fazer parte das relações entre os sujeitos na esfera do mundo oficial, nas palavras outras de Bakhtin (2020, p. 24), “aspirando a se tornar uma força opressora e consumidora”, com potencialidades de influenciar positiva ou negativamente na constituição dos sujeitos moçambicanos.

Diante desse fato, buscamos empreender uma compreensão-responsiva referente à constituição do humano em solo moçambicano, na contemporaneidade, sustentando-nos para o

efeito, na análise de políticas públicas referentes ao campo da educação. Nesse propósito, assumimos que a compreensão das forças centrífugas e centrípetas do passado se configura importante no entendimento dos fatos do presente, pois estes existem em uma cadeia e instauram elos dialógicos com os que os antecederam e com os vindouros.

Por conseguinte, como objetivo geral do nosso projeto de dizer, perfilamos: escrutinar, pela história educacional de Moçambique, a trajetória do ensino da língua portuguesa, visando compreender o espaço da oralidade como compromisso voltado à humanização do humano, diligenciando tomada de posição como memória de futuro em relações de ensino e aprendizagem no contexto educacional de Moçambique. Para tanto, constituíram desdobramento desse objetivo-chave os seguintes: a) Investigar acervos documentais do país, Moçambique, no que tange a políticas públicas voltadas à esfera educacional e ao ensino de Língua Portuguesa; b) Aprofundar pela análise de políticas públicas voltadas ao ensino da língua portuguesa, elementos da memória coletiva do que foi e é assumido como concepção de linguagem e da oralidade destinado ao campo da educação institucional; c) Analisar em documentos de políticas públicas de ensino e de aprendizagem componentes voltados ao ensino da oralidade e espaço de responsabilidade reservado à esfera educacional; d) De posse do acervo histórico coletado inquirir, no âmbito da esfera educacional, experiências vivenciadas no ensino da oralidade, visando à compreensão da atual função social da escola e, por fim, e) examinar proposições educacionais, no campo do ensino da oralidade, atinentes a reformas curriculares e a prescrições educativas presentes na história de educação moçambicana, com possibilidade de afetar os sujeitos nesse espaço de educação institucionalizada.

Tendo em vista a consecução dos objetivos a que nos propusemos, levamos a cabo ato investigativo de cunho dialógico, ancorado no aporte teórico e metodológico do filósofo da linguagem e da vida, Mikhail Bakhtin, erroneamente interpretado como crítico literário (MELLO; MIRANDA, 2020), e do Círculo, que empresta o seu nome. Consideramos que com esse embasamento poderíamos lograr compreender o homem enquanto ser social, que se constitui na e pela linguagem, na relação com o outro (eu-outro), esse outro, que lhe concede a completude da imagem que este tem de si próprio, sua identidade, se considerarmos que esta se constitui num espaço de alteridade (PONZIO, 2014; MIOTELLO; MOURA, 2014). Destarte, assumimos linguagem como produto das relações sociais estabelecidas entre sujeitos socialmente situados em um tempo e espaço específicos.

A perspectiva da linguagem e da constituição do homem social, assumida pelos autores do Círculo de Bakhtin, nos estimulou a ter em consideração que o ser humano se constitui na relação com o outro e se insere, no mundo da vida, da arte e da cultura (da cognição aqui compreendido como conhecimento), consubstanciados na responsabilidade (BAKHTIN, 2011). Como consequência disso, o nosso exercício de contrapalavra recaiu nos planos da vida, arte e cultura.

A postura assumida promoveu a apropriação de múltiplas vozes e horizontes valorativos que constituem sujeitos em tempos e espaços singulares, na realidade educacional moçambicana (no passado e presente), relativos ao ensino da língua portuguesa, no seu âmbito geral (social, político, histórico, econômico, cognitivo) e na modalidade da oralidade, em particular. Decorrente dessa apreensão, observamos que o itinerário histórico e social de nosso povo, o moçambicano, em distintos cronotopos, é permeado por silêncio da linguagem, como diria Bakhtin ([1970-1971] 2017). Afirma ele: no silêncio nada ecoa ou algo não se repercute. Logo, foi e, de alguma forma, vem sendo interdita a palavra aberta, o uso de nossas linguagens no mundo oficial do país; interdita a palavra que liberta, para a vida em sua inteireza.

A par do silêncio linguístico, coabita com aquela realidade a “linguística de silêncio”, recorrendo à terminologia usada por Ponzio (2010). Segundo o autor, nesse contexto, a linguística ocupa-se exclusivamente dos elementos da língua e da frase, ou seja, fundamentada na noção de sistema de regras ou códigos, afirmando o silêncio como única condição do signo verbal. Desse modo, para ele, esta não reconhece o dialogismo das enunciações, encontro dialógico entre as palavras, nega a linguagem enquanto palavra viva. Trata-se, portanto, de uma linguística fechada à escuta de palavra outra, a dos africanos; tendente à indiferença com o diferente, com a singularidade do outro.

No contexto do dialogismo, não há espaço para o silêncio. Bakhtin ([1970-1971] 2017; 2011) aponta importante distinção entre silêncio e mutismo (o calar). No caso do silêncio a violação aconteceria pela percepção do som, da ordem acústica e fisiológica; já no mutismo, conceitualmente, a violação se daria pelo ato de calar, ou seja, valer-se desse ato do modo pessoal e consciente. Este espaço é do enunciado, da compreensão do sentido. No mutismo ninguém fala ou alguém não fala pela inibição de tomada de posição ou imposição do querer ouvir, sem reconhecimento e legitimação do que se ouve. Posicionamento não consciente de ausência da palavra, de colocar-se à escuta do outro, de pôr-se na contraposição e querer-escutar,

na contraposição do que é imposição de palavra, rejeição da singularidade heteroglótica dos sujeitos, edificando a compreensão-respondente.

A inibição de nossas linguagens (povo moçambicano) resultante de simples fato de serem diferentes traduziu-se pelo que Ponzio (2023b) nomina “violência linguística”. Para a autora, em contexto de natureza negacionista do outro, a linguagem constrói e/ou reproduz o estatuto de relações de poder existentes no seio de um agrupamento social, uniformiza o universo comunicativo, tende a ser de reafirmação de relação patriarcal, de submissão do outro. Conforme defendemos, neste trabalho, uma posição manifesta de preponderância de identidade sobre a alteridade.

Importa clarificar que o conceito de linguagem por nós assumido, antes de mais, tem a ver com procedimento de modelação da realidade circundante, lugar de construção do mundo, não se restringindo, portanto, à linguagem verbal (oral e escrita), mas sim incluindo a totalidade da rede signíca mobilizada pela espécie humana para significar e comunicar, contemplando a linguagem não-verbal, e demais normas e modos de comportamentos, logo, “sistema de linguagem” (PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007; WERTSCH, 2010). Nessa perspectiva, linguística de silêncio sobressai como posicionamento que pauta pela univocalidade, pela negação da escuta da palavra (linguagem/multissemiótica) do outro, que silencia as muitas vozes que circulam em uma sociedade (PONZIO, 2008; 2010), perpetrando a reprodução ou reafirmação de relações de poder que perpetuam o *status quo* da língua(gem) dominante, que se quer singular.

Em tempo e espaços coloniais, cujas relações interpessoais eram conduzidas com mão férrea, os moçambicanos tiveram suas manifestações de linguagem relegadas ao silêncio, cuja contraposição, sobretudo no mundo oficial, era passível de privação ou redução de liberdade física e submissão ao *gibalu* (trabalho forçado) em plantações de monoculturas²⁰¹, em um intuito evidente, quanto a nós, de inviabilizar a regeneração de nossa memória coletiva (construída por nossos ancestrais), se considerarmos que a linguagem é memória (vozes e horizontes avaliativos) de pessoas que a usaram precedentemente e delas o fomento da palavra própria. Aliás, explicitando, chegamos ao nosso “próprio” discurso através de um movimento que inicia da repetição, imitação, estilização do discurso alteritário, com vista a confluir no assumir

²⁰¹Cacau, sisal, cana-de-açúcar, algodão, entre outras culturas de rendimento para os colonos, propósito imperialista econômico em que se embasaram as suas relações, como referimos precedentemente.

posicionamento crítico, passando essencialmente através de atitudes de distanciamento do outro (PONZIO, CALIFATO, PETRILLI 2007; PONZIO, 2008).

O silenciamento de nossa memória coletiva, estética, no mundo oficial, por conseguinte, não deixa de ser uma pretensão de comprometer a memória de futuro do povo moçambicano, com potencialidades para propiciar o posicionamento ético e moral dos sujeitos quanto à sua participação ativa na posteridade, pois, a comunidade mnemônica moçambicana apresenta feitos do nosso povo, em suas múltiplas linguagens ou concatenação de linguagens (verbal, visual, corporal, sonora, etc.), que incluem danças, canções, ditos, máximas, comportamentos, etc. – fundamentalmente veiculadas pela linguagem oral –, que transportam movimentos ímpares de resistência à subserviência ao outro. É da cultura moçambicana a palavra aberta ao outro. *Mayelanu niyisu isosu, gota malitu nya mimbe mithepu*²⁰²: são vozes da memória forjadas em cronotopos distintos, pela oralidade. Meu povo, nossa etnia Bitonga, de Inhambane, Moçambique, assim contam os mais velhos e rezam os compêndios históricos, recebeu, com amororidade, Vasco da Gama e sua tripulação, no ano de 1498, ofertando sua casa para uma conversa com esse estrangeiro, para que narrasse a razão da visita. O povo da época, o nosso povo, acolheu o outro, não obstante fosse estranho àquele lugar e ostentasse aparência fenotípica distinta, dizendo: “*bhela khu nyumbani, mufe*²⁰³!”. Uma posição expressa de colocar-se em posição de escuta, para ouvir os desassossegos que o faziam estar por ali.

Enquadra-se como exemplo de feitos languageiros do povo moçambicano, conforme apresentamos nesta tese, a dança xigubu, que simultaneamente é um canto (SILAMBO, 2020). Lembrando: a dança xigubu, de acordo com o autor, constitui uma manifestação cultural que simboliza a resistência colonial portuguesa levada a cabo por nossos antepassados, que consiste na dispersão ou no alinhamento de um determinado número de homens e mulheres em uma ou mais filas conforme a necessidade do ataque ao inimigo.

Aquele recurso estético, parte integrante de memória coletiva moçambicana, atua sobre sujeitos, ajudando-os a desenvolver a consciência face a submissão do povo, conseqüentemente, a aflorar o grotesco, “uma reação ao centrípeto da ordem oficial, que restringe para manter o poder.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2021), que favoreça ao longo de tempos e espaços

²⁰² Relativamente a isso ocorrem-nos vozes de outros tempos, outros espaços semióticos.

²⁰³ Ilustre, entre dentro de casa!

vindouros edificação de uma comunidade de resistência, predeterminada para que a tirania nunca volte a acontecer no solo pátrio.

Na contemporaneidade, país embora emancipado de jugo colonial, prevalece a linguagem do silêncio, a não compreensão, especialmente na esfera oficial, de nossas linguagens, enquanto procedimento de modelação do mundo, de construir e interpretar o mundo, de afirmação de sentido de pertença a uma sociedade plurilinguística, heteroglótica, quanto a nossa. As nossas múltiplas formas de linguagem não objetificada e objetificada, circunscritas à nossa cultura, bantu, apresentam uma visibilidade acanhada no mundo oficial, e, sobremaneira, na esfera educacional, como indicaram os apontamentos analíticos desse trabalho.

Lembrando: estética, ética e conhecimento científico constituem campos de cultura humana fundamentais na relação dialógica entre arte e vida, cujo homem é centro organizador dessa relação, cada um na sua singularidade, em virtude de sua responsabilidade sem desculpas (BAKHTIN, 2011; PONZIO, 2010). Ademais, tudo que se experimenta na arte tem o condão de se transladar para a vida para enriquecê-la e renová-la, conforme já dizia Ponzio (2008).

Desse modo, compreendemos que o plano curricular analisado, PCESG/2008, preestabelece pouca oferta de linguagens viva, em seu movimento de interação discursiva, o que temos vindo a assumir como “linguística do silêncio”. Descura-se, de algum modo, o fato de a linguagem ser uma entidade viva (VOLÓCHINOV, [1929] 2018; BAKHTIN, [1940] 2019, 2011), mas que germina nela mesma, na “linguística do silêncio” o mutismo, um calar consciente, corregado de sentidos.

De acordo com Volóchinov ([1929] 2018), a linguagem tem corporalizado no seu material todos os campos mais importantes da ideologia, porque a ideologia lhe é inerente, incluindo as formalizadas (literatura, arte, religião, política, etc.), acompanhando todo o processo de criação ideológica. Assegura-nos ele, o processo de compreensão ativa da linguagem, como produto ideológico por excelência, não pode deixar de vista que é ela encharcada de fios axiológicos que a deu origem. Logo, não podendo distanciar destes.

Embasados no exposto, somos de entendimento que a abordagem da linguagem nas suas múltiplas realizações, em distintos campos de criação ideológica é pulsante em vida. Caso, pouco notável nas políticas públicas que vêm orientando a constituição dos sujeitos em nosso país, Moçambique, em diversificados momentos de sua história.

A linguagem assume determinada expressividade e sentidos, decorrente do real contexto de comunicação e interação discursiva, pois, “em cada palavra viva está contida *uma avaliação social ativa*.” (VOLÓCHINOV, [1929] 2018, p. 343, grifos do autor). Fica claro que, nessa perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, como nos garante Faraco (2017), na comunicação discursiva não se trocam mensagens, mas sim enunciações, que evidenciam posicionamento ativo dos sujeitos. Para tanto, as atividades a serem levadas a cabo por meio da linguagem (que atravessa todas as esferas discursivas humanas) não podem concorrer para o silenciamento de muitas vozes que circulam e interagem em todos os campos da vida social.

À luz do dito, a oralidade ou linguagem oral como a compreendemos neste trabalho, para além de cumprir a dimensão comunicativa, também modela o mundo, estabelecendo relações ou conexões com demais linguagens inseridas na rede sógnica humana. Ela carece ter a relevância que ostenta em uma organização social particular, como a nossa, a moçambicana, em que a oralidade veicula a nossa memória construída em distintos espaços semióticos, percorrendo o “grande tempo” (Bakhtin, 2011). Isso, configura um ato de não indiferença ou apagamento das muitas linguagens ativas presentes em nossa sociedade, que poderá possibilitar aceder aos posicionamentos por elas acessíveis.

É cabível reforçar: assumimos neste exercício de contrapalavra, que arte e vida estabelecem uma estreita relação e o homem é o centro dinamizador, na sua singularidade. E a arte, enquanto objeto estético potencializa o vivenciamento da alteridade, de contemplar a singularidade, se tivermos em consideração que em Bakhtin (2011), a arte sobressai como única atividade do homem capaz de oportunizar o acabamento do outro. Portanto, o ato estético possibilita-nos a construção de algo acabado, o qual pode ser visto diante de nós, de lugar extralocalizado.

Como nos assegura Ponzio (2023a), a arte tem capacidade de trazer a singularidade do outro. As relações que evidenciam as singularidades dos sujeitos tendem ao respeito à diversidade constitutiva dos humanos, o respeito pelo outro, como outro. Já, na contramão, a supervalorização das identidades sobre as alteridades, leva sempre, como nos assegura Ponzio (2008), à existência de um inimigo, que externo a si, está-se propenso a lutar. A inclinação de tal conduta é levar ao *alterocídio*²⁰⁴. Isso sucede se nos cedermos à idolatria a identidades, se

²⁰⁴ Construir o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é necessário se precaver, desfazer, senão eliminá-lo, caso não se tenha seu controle (MBEMBE, 2013).

estabelecermos as nossas relações apenas fundamentadas nas qualidades que aproximam de nós mesmos, a idolatrias à autoimagem. Ao fazermos isso deixamos de considerar o que de fato torna os sujeitos singulares, insubstituíveis, únicos: a diferença; ser outro do outro.

A singularidade está fora da lógica da identidade, sustentada habitualmente, sobretudo no período presente, século XXI, marcado pela globalização e orientado pela (i)lógica do capital. As relações de identidade são grotescas. Por um lado são embasadas nas semelhanças, aquilo que torna as pessoas “iguais”, pertencentes ao mesmo grupo. Todavia, por outro lado, sustentam-se nas diferenças. Somos o que somos porque não temos este ou aquele traço identitário. Assumir-se negro, a título de exemplo, de antemão, exclui a possibilidade de ser branco. Aliás, como já pontuava Appiah (1997), se não é raça que serve de distinção para a construção das identidades, é a religião que surge como carro-chefe nessa pretensão. Não é raro encontrarmos situações de exclusão do outro pelo simples fato de professar uma religião diferente, no nosso entender, orientados pelo lema “não é nosso, é contra nós”.

As relações de pertencimento ou não pertença sendo relações de diferença, de contraste com o outro, com o indivíduo externo, à margem dos nossos indicadores qualificativos tendem a produzir situações de embates, de conflitos, de afrontamentos. Para Ponzio (2023a), com o qual concordamos, sendo essas relações de poder, orientadas pelo interesse (sempre tencionam algo em troca) criam a negação do diferente, o silenciamento do outro, o seu aniquilamento. Na sequência, o simples fato de um indivíduo ou agrupamento não comungar as supostas paridades constitui motivo de recusa de direitos ou dignidade alheia. Seriam essas as possíveis motivações para as hostilidades entre nações, grupos étnicos, grupos linguísticos, organizações transnacionais, regiões, que infestam os nossos tempos hodiernos?

No sentido oposto ao evidenciado pelas relações interessadas (identitárias), indiferentes ao que o indivíduo é de fato, a alteridade centra-se na singularidade, no direito a *infuncionalidade*, sustentada em relações interessantes, como advoga Ponzio (2023a). Essas relações interpessoais abertas para o outro na sua singularidade são viabilizadas pela experiência estética, pela sua colocação no lugar de fora (exotópico).

O sujeito tem o direito de infuncionalidade (PONZIO, 2023a; 2010, 2008, 2007). De ser gostado, admirado ou mesmo rejeitado não em função de suas características identitárias (negro, africano, capaz, esforçado, gordo, magro, atraente, etc.), ou de sua suposta utilidade para o outro, mas sim pelo que ele é. Reforçamos: aquilo que verdadeiramente a pessoa é na sua essência, na

sua singularidade no existir evento, despida de qualificações (juízos de valor) que, na maioria das vezes não vão ao encontro do que a pessoa seja de fato.

Entendemos que aí esteja o cerne da humanização do humano, permeada por relações interessantes (PONZIO, 2023a), esvaziadas de identidades viradas para a segregação do outro, de exploração do outro, de importância do outro enquanto nos trouxer algo em troca, benefício alheio. Relações que prezam o viver juntos, independente das diferenças, de querelas que possam existir entre si. A respeito, Bakhtin já nos ensinava há que aprender a amar o abominável pela arte e trazer essa experiência para a vida.

A arte, essa linguagem objetivada, indireta, colabora para o desenvolvimento de sensibilidade sem égides para com o outro, *nya guyambala silatu sa mumble*²⁰⁵, para despoletar a não indiferença para com o outro, a amorosidade, uma vez que “momento essencial da contemplação estética é a empatia com o objeto individual da visão” (BAKHTIN, 2012, p. 60). Mas, como ele nos ensina, temos de suplantar esse estado (o de empatia, fusão eu/outro), pois, embora seja fundamental na contemplação estética, não é o único. Após esse momento²⁰⁶, segue sempre “o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia” (BAKHTIN, 2012, p. 61). Conforme nos alerta Bortolotto (2017), não deixar de valorar o sentido profundo intrínseco à relação eu/outro (a de alteridade) para atingir o conhecimento de si. Pois, caso contrário, seria ignorar a singularidade de seu lugar no existir-evento.

A amorosidade evidencia a humanidade do humano, pressupõe estar aberto à escuta do outro, a palavra outra, sentir outras vozes, como diria Ponzio (2010). Acrescenta ele: é preciso uma palavra outra para encontrar o outro de nós mesmos, traduzido em dar tempo ao outro, o outro de nós e o outro eu, situado fora de nós, portanto, dispor tempo para a alteridade. Eis a grande virada que a perspectiva filosófica e antropológica bakhtiniana nos propõe: o outro também como centro de valor.

Bakhtin retira do centro de valor o “eu”, conducente aos egoísmos, à sua devoção, ao desencadear de individualismos, de identidades enclausuradas. Faz entrar em cena no eixo de valor o “outro” (relação eu x outro). Ele esclarece: “em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o *outro*) ocorre uma tensa interação do *eu* com o *outro*.”

²⁰⁵ De compadecer-se com o outro.

²⁰⁶ Seria engano, pensarmos que o momento da empatia pura e da objetivação apresentam uma sequência cronológica linear. Estes se interpenetram, ou seja, vivenciamos a empatia com uma singularidade, sem, no entanto, em algum momento perdermos a nós mesmos, muito menos o nosso lugar fora dela (BAKHTIN, 2012).

(BAKHTIN, 2011, p. 350). Isso implica a posição de escuta da palavra outra, que não coincide com a do “eu”, todavia, assume importância na construção da nossa palavra e da nossa identidade. É da palavra desse outro que construímos ou conquistamos a nossa. É das múltiplas vozes que o constituem e os seus horizontes avaliativos, construídos com base na grande memória de agrupamento social em que é partícipe, que provoca a nossa incompletude, nos instabiliza e faz-nos buscar permanentemente a nossa completude.

A análise das políticas públicas de educação referentes à constituição do sujeito moçambicano, diante de tempos e espaços peculiares, permite-nos compreender que as relações de ensino e de aprendizagem institucionalizadas sempre privilegiaram a língua portuguesa. Ou melhor, recorreu-se à língua camoniana para conduzir o processo de ensino e aprendizagem voltada *vayagi-natigu-vambi*²⁰⁷, embasada em linguística do silêncio. Esse fato recorrente teve a sua estabilização levada a cabo por forças sociais de diversa ordem, dentre elas destacam-se: econômicas, políticas e religiosas.

Rememoramos que no cronotopo colonial, a língua portuguesa foi disseminada com intuito claro de dotar os moçambicanos de rudimentos de escrita, leitura e escrita naquela língua, e cultura associada de modo a garantir a formação de mão-de-obra barata. A formação mais humanizadora, aquela que visasse a construção de sujeitos pensantes, reflexivos e críticos, não estava nas pretensões coloniais, como teria pontuado Mondlane (1969). Isso sucedeu, como evidenciamos na presente tese, pelo simples fato de se assumir que colocaria em perigo o projeto imperialista colonial.

Forças políticas de Lisboa estabeleceram o ensino da língua portuguesa e a cultura a esta associada como forma de nacionalizar os nativos. Assumiu-se a língua como instrumento nacionalizador, ou seja, constituiu meio através do qual os nativos ostentariam a identidade portuguesa. Deixariam de ser extracomunitários. A identidade dominava as relações entre os sujeitos, constituindo-se, desse modo, uma lógica de identidade colonial: uma guerra contra alteridade absoluta, o diferente, aquele que não comunga de sínteses de igualdades dos vários “eus” que corporificam a identidade daquela comunidade europeia.

O ser diferente implicou negação da humanidade dos moçambicanos. Sua dignidade foi colocada em causa, o mesmo aconteceu com a sua identidade *vahinegede wumutu wathu*²⁰⁸.

²⁰⁷ Meus concidadãos.

²⁰⁸ Negaram-nos a nossa humanidade.

Aquilo que aproximava os nossos antepassados, a sua grande memória foi arduamente hostilizada. Nossas línguas foram proibidas no mundo oficial, salvo em situação em que tinham pretensão de docilizar o povo, concretamente, na esfera religiosa – relação interessada, negação da infuncionalidade). Forças religiosas, representadas pela Igreja Católica, empreenderam um esforço sob medida de difundir a moral e dogmas católicos (identidade outra), visando persuadir os nativos a aceitar a sua condição de subalternos como um desejo sobrenatural.

Negligenciaram o fato de naquela memória, a coletiva, parafraseando Bakhtin (2020), tudo nela ser vivo, tudo falar, ser profundo e essencialmente dialógico. Adicionalmente, subestimou-se que aquela grande experiência do nosso povo possibilitar ousadia, inestimável enriquecimento e renovação de seu sentido no contexto de mundo em constante desenvolvimento.

Decorrente disso, na contramão do disposto no discurso do mundo oficial centrípeto, visando manter o estatuto de unicidade e univocalidade da língua portuguesa, ignorando a dinamicidade semiótica (plurilinguismo dialogizado) que permeia a comunidade linguística moçambicana, o nosso povo vem se opondo a esse discurso que se diz sério. Entretanto, “ele é sério, mas tem vontade de sorrir, somente o riso e alegria constantemente vencem a seriedade, suavizam as feições da seriedade, atenuam o tom ameaçador da voz” (BAKHTIN, 2020, p. 43), força centrífuga.

Na ambivalência em que se encontram os moçambicanos, entre o mundo oficial e o não oficial, na tensão e embates permanentes decorrentes desse existir singular, logramos *lusomoçambicanizar* a língua de Camões, tomamos como nossa, usando palavras alheias de Bakhtin (2020), que se configurava tornar uma força despótica do nosso povo. No *continuum* de dissensos e consensos *Lusomoçambicanizamos!* Mas concordamos com Chiziane (2023, p. 2), “para ser definitivamente nossa, precisa de um tratamento, limpeza e descolonização”. A língua tomada deve colocar-se na posição de escuta de diversas linguagens vivas que povoam os vários campos da cultura na pérola do Índico, Moçambique, quer seja no mundo oficial, quer no mundo não oficial, garantir a concomitância dela com as demais línguas, ultrapassar a homogeneização e o monologismo.

A respeito dessas linguagens vivas da realidade moçambicana, está a oralidade, que assumimos neste trabalho como procedimento de modelação secundária no processo filogenético da espécie a humana e estabelecimento de conexões com outros segmentos da rede sónica

humana, nessa condição principal meio de transmissão e criação de memória coletiva na tradição moçambicana. No entanto, as políticas públicas na trajetória histórica do nosso país (colonizado e liberto), em espaços e tempos peculiares, vêm atribuindo à oralidade embaraçada força em relações de ensino e aprendizagem institucionais.

A análise de plano Curricular do Ensino Secundário Geral, PCESG/2007, e demais documentos associados a este enunciado concreto da esfera educacional, com particularidade para os programas das cinco classes que constituem o seu figurino (8^a a 12^a classe) revelam que somente no final do ciclo de aprendizagem do secundário do segundo ciclo (ESG2) emerge a tentativa – diga-se, ainda sem robustez filosófica quanto à formação, pensada pela gênese histórica, social e ideológica do povo moçambicano - de suplantar a perspectiva reducionista da oralidade, pese embora, com alguma timidez, se considerarmos quantidade de unidades temáticas que a tratam e abordagem que mais se evidencia: oralidade acentuadamente como instrumento de comunicação, calcada na corrente do pensamento filosófico da linguagem própria o objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2011).

Como defendemos, a linguagem vocal ou oral é multissemiótica. Contempla ou estabelece conexões com outras redes de semioses humanas. Nesse quadro, ao nível do ESG1 temos acentuada mobilização de gêneros discursivos que retratam a linguagem própria, conforme a cataloga Ponzio (2010). Depreendemos que esse fato esteja associado ao objetivo preestabelecido para esse ciclo de escolaridade, circunscrito ao desenvolvimento da expressão oral. Por seu turno, no ESG2, perseguindo-se a compreensão e expressão oral, soma-se ao gêneros explorados no nível precedente, ESG1, os que se sustentam em linguagens que tendem incidir na abordagem estética, recorrendo em palavras de Faraco (2017), contemplando o histórico, social e cultural como elementos imanentes do objeto estético, embora ocorra em menor ocorrência em relação aos conteúdos referentes à linguagem escrita, tais como teatro tradicional, drama, tragédia e canto lírico tradicional.

Portanto, testemunhamos flagrante reducionismo da complexidade implicada na abordagem da oralidade nas políticas públicas voltadas à educação, em Moçambique. Descurram da oralidade como potencialidade de fomento a encontros alteritários de sentido. Por outro ângulo, as instituições públicas de ensino, um dos pilares da esfera educacional, não concorrem para a provocação desse pleito ansiado pelo homem, ser social que é. Ao contrário, consciente ou inconscientemente, acabam reforçando o revés dele, comprometendo, em muito, a

conscientização e conseqüente constituição de sujeitos que suplantem individualismos em defesa de singularidades inscritas na coletividade, perpetradas por relações alteritárias concretas.

Compreendemos que a contração de valor atribuído à oralidade em políticas educacionais moçambicanas esteja associada a forças centrípetas (econômicas, políticas e religiosas), sustentadas, sobretudo, em proposições de capital imperialismo, endossadas por organismos unilaterais, tais como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, assim como por fundações filantrópicas com ideologias discutíveis, atuantes presentemente na esfera educativa: Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Broad, Fundação Welton e Fundação Dell. Essas forças, com mãos de ferro vão impondo agendas educacionais contundentes, sob rédeas mercadológicas do trabalho (material e imaterial) e supervalorização do individualismo.

Invariavelmente, somos levados, em muitas circunstâncias, a acreditar que o outro é o grande problema das nossas vidas, a causa de nossos insucessos e infortúnios, o empecilho para conscientizarmo-nos e situarmo-nos como pessoas no mundo como singularidade e na coletividade, como pessoas no mundo ao qual estejamos circunscritos ou fora do mesmo (CAMARGOS; GIOVANI, 2022). Ignora-se o fato de sermos seres inconclusos em busca perene de acabamento. Somos, porque existe o outro, porque este nos instiga para a busca de acabamento, nos enriquece. Para além de que “toda a relação [com o outro] de princípio é de natureza produtiva e criativa.” (BAKHTIN, 2011, p. 4).

O outro, usando as palavras alheias de Moura e Miotello (2014), nos faz crescer, alarga as nossas possibilidades, nossos horizontes e nos torna seres melhores. Daí que, configura-se, a nosso ver relações com o outro permeadas por respeito mútuo, em um mundo, na contemporaneidade, cada vez mais marcado por individualismos.

Ao conceber o outro como imprescindível para a nossa constituição, a relação com este é reciprocamente constitutiva. À vista disso, não há lugar para a indiferença para com o outro, com a cultura do outro, enfim, para a humanidade do outro como ser semelhante, que mesmo diferenteseja na cor, orientação sexual, idade, linguagem, etc., possui igual pertença social, igual amparo social para a abertura à vida.

Há que desarraigarmos do grotesco, o riso, para por meio dele purgarmos a face séria do que aflige relações entre os mundos oficial e não oficial. Na acepção bakhtiniana, o grotesco relaciona-se com a visão carnavalesca do mundo, com fenômenos em estado de transformação, em metamorfose inacabada (BAKHTIN, ([1965] 1987) . Afasta-se de uma visão ancorada na

rejeição da coexistência de duas culturas em uma sociedade (a oficial e a popular), e da força transgrediente da cultura popular, construída por milênios, depositando pensamentos e símbolos folclóricos da grande experiência da humanidade, conforme nos assegura Bakhtin (2020).

Guila (2021), abrigando-se em Bakhtin ([1965] 1987), entende que o grotesco “prima pela ousadia inventiva, pela liberdade absoluta, sem medo; rompe com as teias axiológicas de visão de mundo assente em uma única ordem, acabada e indiscutível” (GUILA, 2021, p. 563). Logo, o lugar singular ocupado por um sujeito, em uma coletividade específica, não o exime de posicionar-se diante de naturalização de práticas sociais conducentes à *gusegedwa gamumbe*²⁰⁹.

Sustentados em Bakhtin e Círculo, perspectiva teórica que vimos percorrendo neste trabalho, reiteramos: há que suplantar as narrativas e posturas coloniais, tomadas como únicas, universais e monológicas, pelas mais diferentes justificativas e motivações falaciosas, hostis ao outro pela simples razão de ser diferente.

Entendemos ser desafio descontinuar lógicas impostas de longo traçado histórico, fomentadas por abordagens identitárias, que no lugar de conceder oportunidade para o mutismo (o calar), aquela ausência consciente de palavras, sustentada na concessão de disponibilidade para o outro falar, conduzem-se pelo silêncio. Imposição de uma única voz, invisibilização do plurilinguismo, que veiculam posicionamentos dos sujeitos.

O calar, na perspectiva que assumimos nesta nossa contrapalavra, estabelece uma relação dialógica com a escuta da palavra outra (abertura à escuta ativa, viva), pois somente escutaremos o outro, se e somente se – de forma intencional –, estivermos abertos a esse ato. Portanto, se configura importante o ato compreensivo, ativo, isto é, o inteirar-se das coisas, da realidade do mundo a nossa volta, para, em ato seguinte, agir ativamente no existir evento, sem álibis.

É fato que a oralidade constitui nosso principal procedimento de modelação do mundo exterior, de interpretarmos, significar e nominar o mundo, não simplesmente como meio de comunicação, como se tem dado a entender no mundo oficial e certos segmentos acadêmico-científicos. Ela fez e faz parte dos elementos de criação de nossa memória coletiva secular, pelos nossos ancestrais, enquanto povo bantu e permanece sendo instrumento de sua (re)construção, nas relações da esfera do mundo não oficial, isso nos identifica e favorece a formação de nossa consciência. No entanto, não podemos deixar de vista o imperativo: ultrapassarmos as identidades que se configuram perigosas, segregacionistas, que, eventualmente, afetem

²⁰⁹ Enclausuramento do outro.

negativamente os sujeitos nas relações públicas (no mundo oficial), que tendem a nivelar os sujeitos, homogeneizá-los, descurando que são diferentes por natureza, de mais a mais, cada um possui sua singularidade que o torna único, mas de semelhante dignidade como ser humano.

Salvaguardadas as armadilhas que podem ser resultado de identidades indiferentes ao diferente, conduzidas pelo querer-ouvir, dissimulado (imposição, negação de liberdade do dizer), conforme acontecia (e continua a acontecer) em tempos e espaços particulares de nosso percurso histórico, temos de trazer relações do mundo não oficial, ao oficial, atravessadas de afetividade, de respeito a nossa palavra, a de africanos, como palavra outra, em sua pluralidade discursiva, da disponibilidade de tempo de escuta interessada, escuta do outro, que possibilita encontros alteritários efetivos, encontros de sentido nos mais distintos eventos de circulação da vida social. Um ato em força centrífuga impulsiva, alicerçada por marcos expressivos de atos de consciência da condição de seres-humano-africanos alicerçados na memória coletiva, constituída em distintos cronotopos da oralidade.

Para marcarmos o nosso calar, aquele calar consciente, não imposto, que se efetiva para nos colocarmos em posição de escuta de outras vozes, depois deste nosso dizer, passamos a apresentar as vozes de tempos e espaços da oralidade, da nossa memória grupal, que permeiam nossa constituição moçambicana:

Ungatsongahate muthu

Gali ga matsigu mavindregu, voregera khavu uba gunaromu litigu nya gukari, nya sirengu, eli gunabwani guni pfumu nyogaradzi ngundzu. Pfumu yeyi, ku ndlofu. Kugugaradza gwayi, giza gitsungu gigarala. Gidzihudzisa, holu hinamugira kharini, yoyu mwama hoyu? Nasigiregide kharatu, vagira hlengeletanu. Vabani vahlengelatanide, guranwa sirengu satsavu sihongowa siyamana homu gungavegiswa. Araniswa ndlofu. Tephu angavoha ahudzisa: mosikodzisa kharini guniranisa? Kamudzite esi kheni pfumu nya litigu latsavu? Gitsungu gihlamula: hinani mahungu higwetagu guregera nagu. Maphedwa mahungu guregerwa. Varegera ava vangaregera. Pfumu yisivaninge dzindzeve, liza lihohodzi liregera: hoyo mwama golavega asongwa. Eni ningukodza gumusonga. Pfumu, tephu yingapwa isosu, hiyanguwa: uwe nya dugwana ngudzu ni gusolega, unanigira ginani? Vatemarisana. Lihohodzi lipheya guhega, lihega ngudzu. Simbe sirengu anisu sipheya guhega nambana kota. Tephu singahema guhega, lihohodzi ligera: eni ninathumisana nayi pfumu. Pfumu ndlofu ahlamula: kanigutavi. Kawunanigira giyu. Gubvela hlengeletanu. Lihohodzi lipima litsigu, liyabela thonvboni ya

ndlopfu. Pfumu yipheya gudziveteleya nyazama gudusa lihohodzi lingamubeleya thonvboni. Asitandrega. Avela tshiva. Afa. Aba afude, sirengu sitsaka, na siregera: olo hinavhanya gwade!

Gihitana

Não menospreze as pessoas

Em tempos idos, dizem que existia um determinado reino de animais, cujo era o elefante. Este rei era muito chato para com o seu povo. Até que, finalmente, o povo se cansou. Questionou-se o que podia ser feito? Assim, marcou-se uma assembleia. Convocou-se todos os animais do reino. Todos dirigiram-se ao lugar combinado. Quando o rei elefante chegou no local, questionou: como conseguem me convocar? Não sabem que sou o rei desta terra? A assembleia respondeu: temos um assunto a tratar consigo. Iniciou o debate. Tantos animais intervieram. Mas o elefante não prestava atenção. Ignorava-os. Até que a formiga tomou a palavra e disse: este homem deve ser morto. Quando o rei ouviu essas palavras, respondeu: tu pequenino e magro, o que me podes fazer? Levantou-se uma discussão entre ambos. A formiga começou com um riso, riu-se tanto e contagiou os outros animais. Na sequência, a formiga disse: eu vou me dar com o rei. O rei respondeu: não tenho medo de ti. Não constitues perigo. Terminou a assembleia. Certo dia, a formiga foi entrar na tromba do elefante. Este sentindo o desconforto pela presença da formiga, começa a rebolar, na expectativa de tirar a formiga. Isso não sucedeu. Ficou sem força e morreu. Depois do sucedido, os animais ficaram felizes, dizendo: agora viveremos bem!

Conto popular

A prepotência do rei, encarnado na imagem do elefante, com a sua opulência física, ignora a alegre relatividade de todo regime ou ordem social, como nos ensina Bakhtin (2010). Em suas palavras emerge que o ato de coroação é em si ambivalente, do princípio até ao fim, pois, nele temos o assumir do posto de realeza, mas, simultaneamente, a ela, realeza, está intrínseca a ideia de destronamento. Coroação e descroação, como sustenta Bakhtin, estão em permanente tensão.

Atitude tirana, séria do rei é suavizada com o riso sarcástico do seu súdito. Mesmo na sua pequenez e suposta insignificância, aos olhos do opressor, ousa transgredir às relações petrificadas, normalizadas, impostas, como posição de oprimido, no entanto, em estado de

mutismo: eliminar o soberano (destroná-lo!). As pessoas devem ser tratadas sem indiferença, respeitando as singularidades, pois, a propósito, como diz meu povo, *Ungapimi vathu khu guvavona*²¹⁰!

Ainda na memória desses cronotopos da oralidade do meu povo, trago para esta tese, palavras da minha mãe, *Cecilia Liberato (in memoriam)* ouvidas desde a tenra idade:

“Hevula gyanana gyangu, unakhala muthu mindro!”

Aprenda meu filho, te tornarás alguém futuramente!

Trata-se aqui, certamente, de palavras que foram tomadas de nossa memória comunitária, que foram transmitidas de geração em geração, repetidas em vários cronotopos e atualizadas por meio da oralidade. Oralidade que nos constituem como sujeitos, africanos, moçambicanos e bitonga.

É cabível ressaltar que a aprendizagem, aqui reportada, não se restringe àquela oficialmente abonada. Mas sim, dos dois mundos a que fazemos parte: oficial e não oficial. É no movimento de idas e vindas, nos embates, consensos e dissensos entre esses dois universos que nos constituímos a cada dia de nosso existir-ato. Nesse contexto, buscamos ser, como diria Faraco (2017), responsabilmente participante, realizar a nossa singularidade não para nós, mas na relação com outro. Reiteramos, que a abertura para a escuta da palavra outra, do outro, nas suas múltiplas linguagens nos constitui, desperta nossa dialogicidade.

O tempo da arte verbal (oralidade, se assim desejarmos), aquela que circula no cotidiano dos mundos oficial e não oficial, é retórica de natureza carnavalesca, tem no outro seu ponto de referência e o “riso” de liberta. Na historicidade hospedamos o ato de esperar, no qual o desalinhar do tempo (passado, presente e futuro), contido no sábio conceito de Bakhtin (2003) de “o grande tempo” é rebento de encontros dialógicos do passado, em cronotopos outros; estabelece relações com acontecimentos da presentidade e projetam relações como porvir, pois não existe a primeira palavra, muito menos a última. Não existe limites para o contexto dialógico.... É um diálogo infinito, o grande diálogo, em que o passado terá a sua festa de renovação! (BAKHTIN, 2011).

²¹⁰ Não meça as pessoas por as ver!

REFERÊNCIAS

- ACORDOS DE LUSAKA. *Acordo entre o Estado Português e a Frente de Libertação de Moçambique*. Lusaka, p. 1-5, 1974. Disponível in: <https://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Acordo%20de%20Lusaka-doc.pdf> acesso: 17.03.2020.
- AMORIM, Marília. Memória de objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1. sem. 2009.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAKAKI, Nancy Aparecida. *A obra “Moçambicanismos: Para um léxico de usos de Português Moçambicano” e as suas implicações socioculturais, políticas e linguísticas nos espaços lusobantófonos*. São Paulo, SP, 2014. 243 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, 2014.
- ARAKAKI, Nancy Aparecida. *O ensino da língua portuguesa em Moçambique no período colonial de 1940 a 1960: uma visão historiográfica*. São Paulo, SP, 2006. 194 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, 2006.
- AYAJI, J. F. Ade. Conclusão: a África às vésperas da conquista europeia. In: AYAJI, J. F. Ade. (Org.). *História Geral da África, VI: África do século XIV à década de 1880*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 905-930.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Questões de estilística no ensino da língua*. 2.ed. [Tradução aos cuidados de Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo]. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. [Tradução aos cuidados de Paulo Bezerra]. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010/2.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2.ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João, 2020.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BANCO MUNDIAL. *Sumário executivo da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. Washington: Gimga Media Group, 2011.

BANZE, Carol. A caminho do Português de Moçambique. *Domingo*, Maputo, 08 de maio de 2022.

BANZE, Irene Maria Lousada. *O Ensino Colonial em Moçambique: As missões religiosas no sul de Moçambique como instituições de habilitação para Africanos (1911-1975)*. Lisboa, 2019. 619f. Tese de Doutorado – Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, 2019.

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 81-96.

BEZERRA, Paulo. Uma teoria antropológica da literatura. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 249-264.

BHILA, Hoyini H. K. A região ao Sul de Zambeze. In: OGOT, Bethwell Allan (Org.). *História Geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 755-806.

BORTOLOTTI, Nelita. *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social*. 2007. 239fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BORTOLOTTI, Nelita. Memória e criação nas relações dialógicas de professores em formação. *Linguas & Letras, [S. l.]*, v. 18, n. 39, p. 6-28, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16797>. Acesso em: 02. mar. 2022.

BORTOLOTTI, Nelita. (In)compreensão – em pauta o individualismo na temporalidade do hoje. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *O individualismo como erro fundante: palavras e contrapalavras*. Cadernos de Estudos XIV. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 289-301.

BORTOLOTTI, Nelita; GIOVANI, Fabiana. A criança no processo de alfabetização: quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 8746-8756, 2023.

BOURDIEU, Pierri. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierri. *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierri. *A produção da crença; contribuição para economia dos bens simbólicos*. 2.ed. São Paulo: ZOUK, 2004, p. 191-219.

BOURDIEU, Pierrri. *A distinção; crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007, p. 9-92.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. *Rev. bras. psicanál.*, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 85-97, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486641X2012000400008&lng=pt&nrm=iso. acesso em 30 set. 2022.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail M.. *Questões de estilística no ensino da língua*. 2.ed. [Tradução aos cuidados de Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo]. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 7-17.

BUBNOVA, Tatiana. O que poderia significar “o grande tempo?”. *Bakhtiniana*, São Paulo, nº10, v.2, p. 5-16, maio/ago. 2015.

BUNZEN, Clécio. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *Letras e Letras*, Uberlândia, n.23, p. 7-25, jan/jun. 2007.

BUNZEN, Clécio; MÁXIMO, Jéssica. O gênero debate em três coleções de Língua Portuguesa aprovados no PNLD-2011. *Eutomia*, Recife, n. 11, p. 362-385, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/232/222>, acesso: 04 maio 2023.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. Moçambique: identidades, colonialismo e libertação. São Paulo, SP, 2007. 475f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2007.

CAMARGOS, Moacir Lopes de; GIOVANI, Fabiana. Convocação do outro como lugar fundante. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *O individualismo como erro fundante: palavras e contrapalavras*. Cadernos de Estudos XIV. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 37-49.

CAMPINA, Ana; Tomás, Sérgio Tenreiro. Portugal, o Estado Novo, António de Oliveira Salazar e a ONU: Posicionamento(s) e (i)legalidades no pós-II Guerra Mundial (1945-1970). In: M.F. Rollo, M.M.T. Ribeiro, A. Cunha, I.M.F. Valente (Orgs.), *A Europa do Pós II Guerra Mundial: o caminho da cooperação*. Lisboa: IHC. (e-Dossier IHC, 1), p. 77-93. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/1811> acesso: 16.jul.2022.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. *A longa Marcha dum educação para todos em Moçambique*. 3.ed. Maputo: Publifix, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1978. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. acesso: 16.set.22

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. s/l, Teoria e Educação, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*. v. 3, nº2, p. 1-12, mai./ago. 2013.

CHIZIANE, Paulina. *Discurso – prémio Camões: o ser e o ter*. Lisboa, 2023.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSSA, Lourenço Eugénio. *Processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique*. 2013. 283fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2013.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 29-39.

CRUZ e SILVA, Tereza. Educação, identidades e consciência política: a missão Suiça no Sul de Moçambique (1930-1975). *Lusotopie*, p. 397-406. n°5, 1998. Des protestantismes en lusophonie catholique.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2015.

DARCH, Colin; HEDGES, David. *Samora Machel: retórica política e independência em Moçambique*. Salvador: EDUFBA, 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf, Acesso em: [06.05.2022]

DEUS, João de. *Cartilha maternal ou arte de leitura*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8e88xn> acesso em: 08.09.22.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. “Tu, não é daqui, né?”: uma escuta responsiva do dizer. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *O individualismo como erro fundante: palavras e contrapalavras*. Cadernos de Estudos XIV. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 209-221.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola* (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola* (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

PRIMEIRA República de Portugal. Autoria: ELYSEU, José; ANTÓNIO. Produção: RTP. [Lisboa]: RTP, 1978. Extrato de documentário. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/golpe-28-de-maio-1926/> . Acesso em: 17.maio.2022.

- FAGAN, Brain Murray. As bacias do Zambeze e do Limpopo, entre 1100 e 1500. In: NIANI, Djibril Tamsir (Org.). *História geral da África, IV: África do século XII ao XVI*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 591-621.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 147-158.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Mária Lúcia C.V.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. In: QUEIRÓZ, Sônia (Org.). *A tradição oral*. Belo Horizonte, MG: FALE, 2006, p. 64-102.
- FIRMINO, Gregório. O caso do Português e das línguas indígenas de Moçambique: subsídios para uma política linguística. *Revista Internacional em Língua Português*. Lisboa, nº13, jul., p. 33-42, 1995.
- FIRMINO, Gregório. Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: questões sobre política linguística em Moçambique. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Maputo, v. 1, Nº 1, pp 118-129, 2015.
- FIRMINO, Gregório. Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.54, p. 163-192, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46324> . Acesso: 24.ago.2022.
- FIRMINO, Gregório. *A situação de português no contexto multilíngue de Moçambique*. Maputo: UEM, s/d.
- FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.31, n.1, p. 85-136, jan./abr, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GASPERINI, Lavinia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Union Printing, 1989.

GARRETT, Thomaz de Almeida. *Administração Colonial*. Porto: Tomaz de Almeida Garrett, s/d. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1385.pdf> . Acesso: 05.09.22

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GÓMEZ, Miguel Buendia. *Educação moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária UEM, 1999.

GONÇALVES, Perpétua. *Português de Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Livraria Universitária e Faculdade de Letras – UEM, 1996.

GONÇALVES, Perpétua; DINIZ, Maria João. *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

GRILLO, Sheilla V. de Camargo. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 7- 79

GRILLO, Sheilla V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 133-160.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceito, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João & Editores, 2009.

GUILA, Etelvino Manuel Raúl. *A docência de língua portuguesa: domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre linguagem e trabalho*. 2014. 172fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUILA, Etelvino Manuel Raúl. Da alma das coisas a uma pequena porção de inutilidades: desbravando o universo grotesco. In: RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA. O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. *VIII Rodas de conversa Bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 541-554.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: In: Ki-zerbo, Joseph (Org.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HEDGES, David et. al. A História de Moçambique, 1885 – 1930. In: HEDGES, David et. Al (Orgs.). *História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930 – 1960*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, vol. 3, 1993.

HEDGES, David; ROCHA, Aurélio. O reforço do colonialismo, 1930-1937. In: HEDGES, David et. Al (Orgs.). *História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930 – 1960*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, vol. 3, 1993.

HEDGES, David; ROCHA, Aurélio. A Reestruturação da Sociedade Mocambicana, 1938-1944. In: HEDGES, David et. Al (Orgs.). *História de Moçambique: Moçambique no auge do colonialismo, 1930 – 1960*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, vol. 3, 1993.

HOHLFELDT, António; GRABAUSKA, Fernanda. Pioneiros da imprensa em Moçambique: João Albasini e seu irmão. *Brazilian Journalism Research*. Brasília, v. 6, p. 195-214, 2010. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/255/254>.

HONWANA, Alcinda. Manuel. *Espíritos vivos, tradições modernas: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique*. Tradução de Orlanda Mendes. Maputo: CIEDIMA, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *IV Recenseamento geral da população e habitação, 2017*. Maputo: INE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Primário: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua Portuguesa 8ª classe*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua Portuguesa 9ª classe*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua Portuguesa 10ª classe*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua Portuguesa 11ª classe*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua Portuguesa 12ª classe*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE SAÚDE. *Inquérito Nacional sobre o impacto do HIV e SIDA em Moçambique: resumo dos principais resultados*. Maputo: INS, 2022.

ISAACMAN, Alen; VANSINA, Jan. Iniciativas e resistência africanas na África Central. 1880-1914. In: BOAHEN, Albert Edu (Org.). *África sob a dominação colonial, 1880-1935, VII*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 191-218.

KUIAVA, José. Os distantes próximos e os próximos distantes – o reinado do individualismo. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *O individualismo como erro fundante: palavras e contrapalavras*. Cadernos de Estudos XIV. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 231-238.

LAGE, Jéssica. Influências no processo de formação do tecido urbano nos bairros pericentrais de Maputo: o caso de Chamanculo C, Maxaquene A e Polana Caniço A. *Revista de morfologia urbana. s/l*, p. 1-14, 2018.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

LIMA, José Joaquim Lopes de. Ensaio sobre estatísticas das possessões portuguesas na África Ocidental e Oriental, na Ásia Ocidental, na China e na Oceania. Continuados por Francisco Maria Bordalo. Lisboa: Imprensa Nacional, 1859. Disponível em: http://200.144.255.206/sga/Biblioteca/Imagem_1/YAN/Media/YAN1099.pdf acesso em: 20.01.2022.

LIMA, Jacob Carlos. Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho? *Sociologias*, Porto Alegre, ano 12, nº 25, set./dez. 2010, p. 158-198.

LOPES, Armando Jorge. O aluno universitário moçambicano PL2 e os caminhos da escrita: um trilho seguro vale mais do que os dois que puseram a quizumba a mancar. *Linha D'Água*, Maputo, 31(1), p. 29-49, 2018,. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i1p29-49>

LOPES, Armando Jorge. *A batalha das línguas: perspectivas sobre a linguística aplicada em Moçambique*. Angola: Editora de Letras, 2013.

LOPES, Armando Jorge. Política linguística: Terra de ninguém, terra de todos. Notas a partir de um posto de observação moçambicano. In: MARTINS, Moisés de Lemos (Orgs.) *Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia*. Famalicão: Edições Humus, 2015, p. 197-226.

LUKÁCS, Györg. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Calvacanti Yoshida. São Paulo: Expressão popular, 2010, p. 97-118.

LUTERO, Martinho; PEREIRA, Martins. A influência árabe na música tradicional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Música tradicional em Moçambique*. Maputo: Gabinete de organização do festival da canção e música tradicional, 1980, p. 18-33.

- MACHEL, Samora Moisés. Discurso de Estado do camarada presidente da FRELIMO na tomada de posse. In: MUIAUNE, Armando Pedro (Orgs.). *Datas e documentos da história da FRELIMO*. 3.ed. Maputo, s/ed, 2006.
- MACHEL, Samora Moisés. Mensagem de proclamação da independência. In: MUIAUNE, Armando Pedro. *Datas e documentos da história da FRELIMO*. 3.ed. Maputo, s/ed, 2006.
- MACEDO, José Rivair. Introdução. In: MACEDO, José Rivair (Org.). *O pensamento africano no século XX*. São Paulo: Outras Expressões, 2016, p. 11-20.
- MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa. *Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as actividades propostas pelos livros didácticos de Língua Portuguesa?* 2011. 215fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BRAÇO, António Domingos. *Educação pelos ritos de iniciação: contribuição da tradição cultural ma-sena ao ensino formal das escolas em Moçambique*. 2008. 151fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MAGALHÃES, Justino. Mediações da Cultura Escolar: a Prática como Normatividade. IN: GÓMEZ FERNÁNDEZ, Juan; ESPIGADO TOCINO, Gloria; BEAS MIRANDA, Miguel (Orgs.). *La Escuela y sus Escenarios*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007, p.197-205. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5044> Acesso em: 08.09.2022.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, vol nº11/2, p. 137-153, dez. 2008.
- MARCUSCHI, Luíz Antônio. Oralidade e Escrita. *Signótica*, s/1, nº9, p. 119-145, jan/dez. 1997.
- MARCUSCHI, Beth. Oralidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE, 2014.
- MATSINHE, Leví Salomão. *Moçambique: uma caminhada para um futuro incerto?* 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Calvacanti Yoshida. São Paulo: Expressão popular, 2010.
- MARX, Karl. Concepção materialista da história da cultura: existência social e consciência social. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Calvacanti Yoshida. São Paulo: Expressão popular, 2010, p. 97-118.
- MAZULA, Brazão. Desafios da universidade num momento de alegria e de crise. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento*: Cidade da Beira, vol. nº 5, p. 1-11, Dez, 2015.
- MAZULA, Brazão. *Educação, cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Edições nº1, 2013.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução aos cuidados de Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019.

MELLO, Marisol Barenco de; MIRANDA, Maria Letícia. Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro: os apontamentos dos anos 1940 e a sua tradução. In: BAKHTIN, Mikhail M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2.ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MENESES, Maria Paula. Só revendo o passado conheceremos o presente? Alguns dilemas das descolonizações internas em Moçambique. In: MENESES, Maria Paula; MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). *Direitos e dignidades: trajetórias e experiências de luta*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, p. 56-66, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/43554> acesso em: 23.jul. 2022.

MENESES, Maria Paula. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais, *e-cadernos CES* [Online], nº 7, 2010. p. 65-93, Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/403>, acesso em: 12. out. 2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano estratégico de educação 2005-2011*. Maputo: MEC, Junho de 2006.

Ministros e Governantes em Portugal (1834-1910), acedido 11 de Setembro de 2022, <https://ministros-governantes-pt.omeka.net/items/show/3011>

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 167-176.

MIOTELLO, Valdemir. Apresentação: o individualismo como erro fundante. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *O individualismo como erro fundante: palavras e contrapalavras*. Cadernos de Estudos XIV. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 9-12.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. A identidade é uma armadilha. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de (Orgs.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 9-10.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. Deslocando a identidade: um novo jeito de pensar a mim mesmo. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de (Orgs.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 153-170.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 18/2018, de 18 de Dezembro de 2018*. Proceda a revisão do Sistema Nacional de Educação. Maputo, I série, n. 254, p. 3748- (19-25), dez., 2018.

MOÇAMBIQUE. *Resolução nº16/2005, de 11 de Maio de 2005*. Aprova o Programa Quinquenal do Governo 2005-2009. Maputo, I série, n. 19, p. 167-203, maio, 2005.

- MOÇAMBIQUE. *Resolução n° 8/95, de 22 de Agosto de 1995*. Política Nacional de Educação. Maputo, I série, n. 41, p. 176-186, ago., 1995.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n° 6/92, de 6 de Maio de 1992*. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação. Maputo, I série, n. 19, p. 104- (1-22), maio, 1992.
- MOÇAMBIQUE. *Lei n° 4/83, de 23 de Março de 1983*. Aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais da sua implementação. Maputo, I série, n. 12, p. 24- (13-21), mar., 1983.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República Popular de Moçambique*, de 25 de Junho de 1975. Maputo, I série, n. 1, p. 1-8, jun., 1975.
- MONDLANE, Eduardo Chivambo. *Lutar por Moçambique*. Portugal: Livraria Sá da Costa, 1968.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.
- NETTO, José Paulo. *A crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.
- NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: CIEDIMA, 2012.
- NGUNGA, Armindo; SIMBINE, Madalena Cíntia. *Gramática Descritiva da Língua Changana*. Maputo: CIEDIMA, SARL, 2012. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/laliafro/livros.html>
- ORUKA, Henry Odera. *Las preguntas básicas sobre la filosofía-de-los sabios en Africa*. Filosofia Universidade Costa Rica. Costa Rica, n. 77, p. 7-17, 1994.
- PAULA, Ezequiel Gonçalves de; CARVALHO, Poliana da Silva; JARDIM, Hiáscara Alves Pereira. A importância do ensino da arte no âmbito escolar. *Revista Philolugus*, ano 23, n° 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/018.pdf> [10.03.2023].
- PAULA, Ronaldo Rodrigues de ; DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade linguística em Moçambique. In: LEITE, I.; SEVERO, C. (orgs.). *Kadila: Culturas e ambientes – diálogos Brasil – Angola*. São Paulo: Edgaed Blucher, 2016, p. 343 – 362. Poslin-UFMG. Disponível em: http://www.letas.ufmg.br/fbonfim/pdf/diversidade_linguistica_mo%C3%A7ambique.pdf . Acesso em: 17.nov. 2020.
- PATEL, Samima. Revisitando as políticas linguísticas educacionais em Moçambique: o caso da educação bilingue. *DELTA*, s/l, v.38, n.4, p. 1- 15, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Bj8WX8CSLRN9dyhxRM7DP6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07.04.2023.
- PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETRILLI, Susan. A visão do outro: palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2.ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020, p. 67-104.

PONZIO, Augusto. Introdução à edição brasileira: filosofia da linguagem, semiótica e linguística. In: PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. (Orgs.). *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Introdução: A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: Bakhtin, Mikhail. *Para uma Filosofia do ato responsável*. 2.ed. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, p. 9-38.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de (Orgs.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 49-94.

PONZIO, Augusto. Apresentação. In: BAKHTIN, Mikhail M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2.ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Letícia Miranda. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020, p. 7-12.

PONZIO, Augusto. *Livre mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*. Tradução de Marcus Vinicius Borges Oliveira e Marisol Barenco de Mello, São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

PONZIO, Augusto. *Identità e singolarità nella globalizzazione*. (lecture), Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis: 7 junho 2023a.

PONZIO, Julia. *Rappresentazione mediale e costruzione sociale dela violenza di genere*. Florianópolis: PPGL/UFSC, 5 junho 2023b. 1 vídeo (120 mins). [webinar]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDvgGSEqz6Y> . Acesso em: 05. jun. 2023

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. (Orgs.). *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PORTUGUAL. *Constituição Política da República Portuguesa de 21 de Agosto de 1911*. Coimbra: Livraria Editora F. França Amado, 1911a. Disponível em: https://purl.pt/6925/5/sc-11065-2-p_PDF/sc-11065-2-p_PDF_24-C-R0150/sc-11065-2-p_0000_capa-contracapa_t24-C-R0150.pdf . Acesso em: 11 de set. 2022.

PORTUGAL. *Decreto-lei nº21/2012, de 30 de Janeiro de 2012*. Fixa as atribuições do Camões, I. P. Diário da República. Lisboa, I série, n. 21, p. 506-510, jan. 2012.

PORTUGAL. *Portaria nº194/2012, de 20 de Junho de 2012*. Estabelece os estatutos do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., Diário da República. Lisboa, I série, n. 21, p. 3057-3061, jun. 2012.

PORTUGAL. *Decreto nº12.485, de 13 de outubro de 1926*. Estatuto orgânico das missões católicas portuguesas da África e Timor, p. 1536-1543, out. 1926.

PORTUGAL. *Decreto-lei nº 22.465, de 11 de Abril de 1933*. Acto Colonial. Lisboa, p. 35-43, abr. 1933. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/acto_colonial.pdf>, acesso em: [09.05.2022]

PORTUGAL. *Decreto-lei nº 31.207, de 5 de Abril de 1941*. Promulga o Estatuto Missionário. Diário do Governo da República Portuguesa. Lisboa, I série, n. 79, p. 319-325, Abr. 1941.

PORTUGAL. *Lei da Separação do Estado das igrejas, de 20 de Abril de 1911*. Governo Provisório da República Portuguesa. Lisboa, n. 92, p.1619-1624, Abr. 1911b.

PRAH, Kwesi Kwaa. A política de emponderamento linguístico em África: uma visão do CASASA. In: NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. (Orgs.). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Ciedima, 2012, p. 263-278.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Informe final de reunião de expertos internacionales sobre la educación secundaria en el siglo XXI: tendencias, retos e prioridades*. Beijng, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p. 203-212.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: Pereira, João Márcio Mendes (org.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 – 112.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira como o desejo do outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p. 213-230.

RIBES, Rita. Prefácio. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 7-10.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim.

Gêneros orais e escritos na escola (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. *A Narrativa Africana de expressão oral*: transcrita em português. Luanda: Angolê, 1989.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. Democracia e liberdade, em África. Universidade Nova de Lisboa, *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa, Vol. 2, n.8, p. 259-267, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/6797> . Acesso em: 17. Jul. 2022.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Ensino Superior Unicamp*. São Paulo, nº 10, p. 45-56, jul/set, 2012. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10_julho2013/MOCAMBIQUE.pdf

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. *Educação da classe trabalhadora brasileira*: expressão do desenvolvimento desigual e combinado *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, núm. 54, jul-set, 2013, p. 717-738.

SAENGER, Alexandre von. A palavra na sabedoria banto. In: QUEIRÓZ, Sônia (Org.). *A tradição oral*. Belo Horizonte, MG: FALE, 2006, p. 48-63.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola* (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 333-380, 2002.

SILAMBO, Micas Orlando. Xigubu: um “microscópio” para entender músicas e lutas de matizes africanos. *Revista Claves*, Paraíba, v.9, n. 14, p. 43-78, 2020.2.

SILVA, André Plez; MORRETO, Milena. A memória do futuro e o ato de narrar como princípio constitutivo do sujeito professor. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, v.06, n.18, p. 685-701, maio/ago. 2021.

SITOE, Bento. *Dicionário Changana-Português*. Maputo: Texto Editores, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, Rio Grande, RS, 2018.

SOARES, Soares. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.

SOBRAL, Adair Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, nº esp., VIII SENALE, 2018, p. 395-432.

SOBRAL, Adair Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. Corpo, palavra, sujeitos: quando a constituição do eu pelo outro e cruel. In: CRISTOVÃO, Assunção; BUBNOVA, Tatiana; RICHARTZ, Terezinha. (Orgs.) *Corpo, tempo e espaço*. Franca, São Paulo: Unifran, 2020, p.15-35.

SOBRAL, Adair Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. Haverá um grotesco negativo como forma contemporânea de realismo grotesco? Considerações sobre forças libertárias em ambiente digital. In: RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA. O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. *VIII Rodas de conversa Bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, p. 780-786.

SOUSA Jr., Fernando de. O nacionalismo africano no caminho para a democracia: a transição do poder colonial para o partido único nos PALOP. *Instituto Superior de Economia e Gestão*. Lisboa, nº 119, p. 1-30 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/6059> acesso: 17.mar. 2022.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *A construção da metalinguística (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo)*. 2002. 167 Fls. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TIMBANE, Alexandre António. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores. *Artifícios*. v.4, n7, 2014, p. 1-21.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. XIII-XXXII.

WEIMER, Bernhard; MACUANE, José Jaime; BUUR, Lar. A economia do Political Settlementem Moçambique: Contexto e implicações da Descentralização. In: WEIMER, Bernhard (Org.) *Moçambique: descentralizar o centralismo? Economia Política, Recursos e Resultados*. Maputo: IESE, p. 31-75, 2012.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Catálogo dos cursos de graduação da UEM*. Maputo: UEM, 2016.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE - SEÇÃO DE LÍNGUAS BANTU (UEM – SLB). *Línguas bantu: as nossas línguas*. Maputo, 2014. Folder.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha Europeia e conquista de África: apanhado Geral. In: BOAHEN, Albert Edu (Org.). *África sob a dominação colonial, 1880-1935, VII*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 23-50.

VANSINA, J. Tradição oral e sua metodologia. In: Ki-zerbo, Joseph (Org.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 139-166.

VATICANO. *Concordata entre Santa Sé e República Portuguesa*, de 7 de maio de 1940. Vaticano, maio, 1940. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_segst_19400507_santa-sede-portogallo_po.html acesso em: [07.04.2022]

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZAMPARONI, Valdimir. *De escravo a cozinheiro: colonialismo e racismo em Moçambique*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

ZAMPARONI, Valdimir. As escravas perpétuas e o ensino prático: raça, gênero e educação no Moçambique colonial, 1910-1930. *Estudos Afro-Asiáticos*, [S.l.], vol. n. 3, p. 459-482, 2002.