

REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas,
Línguas Africanas e Brasileiras



ISSN: 2764-1244

Vol.3, nº2, 2023

© 2023 Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada com fins comerciais. Platform & Workflow by OJS/PKP. Acomodado na página: www.revistas.unilab.edu.br

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

N659

Njinga & Sepé : Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. -
Ano 1, n. 1 (2021)- . - São Francisco do Conde, BA: Instituto de
Humanidades e Letras dos Malês, Unilab, 2021- .
v.

Editor: Alexandre António Timbane.

Co-editores: Denise Silva, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Kelly Priscila Lóddo
Cezar, Manuel da Silva Domingos e Maria Goreti Varela
Freire Silva.

ISSN 2764-1244.

1. Linguagem e cultura - Periódicos. I. Timbane, Alexandre António (Ed.).

BA/UF/BSCM

CDD 405

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos, CRB-5/1693



UNILAB

**Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira**

Reitor

Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora

Cláudia Ramos Carioca

Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura

Carlos Mendes Tavares

Pró-Reitoria de Graduação

Geranilde Costa e Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais

Artemisa Candé Monteiro

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras

Pedro Acosta Leyva

Diretora do Campus dos Malês-Bahia

Mírian Sumica Carneiro Reis

Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé

Alexandre António Timbane

Link: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/>

Equipe Editorial

Editor-chefe

Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Coeditores

Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)

Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)

Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil- 'Cultura e Línguas de Sinais)

Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)

Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

Conselho Científico - Membros Honorários

Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)

Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)

Armindo Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Auguste Moussirou Mouyama (Université Omar Bongo, Gabon)

Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)

Bento Siteo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)

Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Eugenio Nkogo Ondó (Filósofo e escritor-Guiné-Equatorial, Espanha)

Eugeniusz Rzewuski (Universidade de Varsóvia, Polónia)

Francisco Topa (Universidade do Porto, Portugal)

Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Frederico Villarreal, Perú)

Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)

Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)

Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique)

Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)

Hugues Steve N. Koumba-Binza (University of the Western Cape, South Africa)

Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)

Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)

Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Margarida Maria Taddoni Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria Helena dos Santos Miguel (Universidade Católica de Angola, Angola)

Maulana Reza Adhitama (Centro de Línguas LEAVCO, Indonésia)

M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr.College of Liberal Arts Morgan State University, USA)

Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa, Portugal)

Paulo Alexandre Castelão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)

Paul O'Neill (University Shiffeld, Inglaterra)

Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)

Peter Paul Wellfens Lorenzo (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Rosa Rodrigues (Universidade de Heideberg, Alemanha)

Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rosângela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)
Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)
Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Vanessa Teixeira de Freitas Nogueira (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorora'e, Timor Leste)
Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

Conselho Científico/Conseil Scientifique/Consejo Científico/Scientific Council

Adriana Viana Postigo Paravisine (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)
Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)
Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de Mato Grosso, Brasil)
Arsène Elongo (Université Marien Ngouabi, Congo Brazzaville)
Artinésio Saguete Widnesse (Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique)
Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)
Augusto Rodrigues da Silva Júnior (Universidade de Brasília, Brasil)
Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)
Clara Eliaabeth Chávez Suazo (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Honduras)
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade de Nankai, China)
David Seth Langa (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Dioney Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Domingos Gabriel Ndele Nzau (Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda, Angola)
Eduardo David Ndombele (Instituto Superior de Ciências de Educação do Uige-Angola)
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Eugène Tavares (Université Assane Seck de Ziguinchor, Senegal)
Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)
Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hilarino Carlos Rodrigues da Cruz (Universidade Nova Lisboa, Portugal)
Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)
Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Itamar Rodrigues Paulino (Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil)
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouët-Boigny, Costa de Marfim)
João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)
João Muteteca Naege (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)
José Domingos Pedro (Universidade Agostinho Agostinho Neto, Angola)
José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)
Leonarda Jacinto José Maria Menezes (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Luís Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Márcio Edu da Silva Undolo (Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola)

Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)
Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)
Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)
Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)
Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)
Paulo Sérgio de Proença (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Salomé Nyambura (Kenyatta University, Kénia)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Sílvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Wondwonssen Alemayehu Haile (University of Ethiopia, Ethiopia)

Consultores ad hoc especializados/Pareceristas/Avaliadores

André Artur Dalama Tchipaco (Universidade Cuito Cuanavale, Angola)
Aurora Almeida de Miranda Leão (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)
Bernardino Valente Calossa (Universidade Católica de Angola, Angola)
Bernardo Sacanene (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Clara Elizabeth Chavez Suazo (Universidade Pedagógica, Honduras)
Crisófia Langa da Camara (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)
Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
David Zefanias Chonane (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dinis Vandor Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Euclides Victorino Silva Afonso (Universidade do Estado da Bahia, Brasil)
Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)
Fábio José de Abreu Moura (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Faustino Moma Tchipesse (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Fernando Rafael Chongo (Universidade Púnguè, Moçambique)
Fortunato Pedro Talani Diambo (Escola Pedagógica da Lunda-Norte/Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Francisco Alerrandro da Silva Araújo (Universidade de Campinas, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Helânia Thomazine Porto (Universidade Estadual da Bahia, Brasil)
Hermínio Ernesto Nhantumbo (Escola Superior de Jornalismo, Moçambique)
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
Iara Aparecida Garcia (SRE-MG, Brasil)
Joaquim João Martinho (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
Jonathan da Rocha Silva (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
José Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)
Karina Mendes Nunes Viana (Universidade de Brasília, Brasil)
Karla Ferraz dos Anjos (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Letícia de Almeida Barbosa (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Lígia Scarpa Bensadon (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil)
Louise Lima (Investigadora do CeiED – Universidade Lusófona, Portugal)

Lúcia Maria Barbosa Lira (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)
Lucivânia Rodrigues da Silva (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)
Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique, Moçambique)
Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)
Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)
Mara Gonzalez Bezerra (Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil)
Marcelo Alexandre Teodoro (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)
Maria Gessy Nunes de Souza (Colégio Maior Universitário de Madri-Espanha)
Mariana Eunice Alves de Almeida (Universidade Federal do ABC, Brasil)
Mary Ane De Souza (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Nelson Miguel Chimbili (Universidade Onze de Novembro em Cabinda, Angola.)
Norma Beatriz Reynoso (Instituto Pre-Universitário San Pablo - Tucumán, Argentina)
Pamela Tais Clein Capelin (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)
Ruan Sousa Diniz (Instituto INFNET/Instituto Idor, Brasil)
Sheila Perina de Souza (Universidade de São Paulo, Brasil)
Silas Fiorotti (Centro Universitário FMU, Brasil)
Sóstenes Valente Rego (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Thiago Evangelista Dos Santos (Universidade de Brasília, Brasil)
Vanúzia Amorim Pereira dos Santos (Instituto Federal de Alagoas, Brasil)
Wyclife Ong'eta Mose (Kenyatta University, Kenya)

Tradutores e Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras/Translators and Interpreters of African and Brazilian Languages/Traducteurs et interprètes de langues africaines et brésiliennes/Traductores e intérpretes de lenguas africanas y brasileñas

Ana Cristina Pereira da Silva (Secretaria de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)
Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)
António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)
Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ crioulo, Brasil)
Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)
Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)
Eziom-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)
Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)
Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Klicia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná, Libras)
Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)
Marco Barone (Universidade Federal de Pernanbuco/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)
Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali, francês)
Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste/Tetúm)
Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)
Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau/crioulo, balanta)
Wagner silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

Design de imagens e capa

Leonardo Fotchizes (UNILAB)
Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

Logotipo da Revista

Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

Instituições:



Indexação e Base de dados



SUMÁRIO

0	Apresentação do Dossier “Cultura & Sociedade: Que Literacia(s) para uma Justiça Económica e Social? (Organizadores)	01-19
Seção I: Artigos inéditos		
1	Por uma Governação Sustentável: o caso de Moçambique, Pedrito Cambrão	20-33
2	Debates literários no jornal <i>A voz de Moçambique</i> entre 1961 e 1964: literatura, censura, racismo, Noemi Alfieri	34-48
3	Diversidade cultural moçambicana: um olhar pela identidade da cultura e globalização em Moçambique, Zefanias Jone Magodo	49-62
4	Turismo cultural e os seus impactos nas comunidades receptoras, Leoníldia dos Anjos Fidalgo Fulano	63-76
5	Como o <i>Correio das Artes</i> “desocultou” o quilombo: Caiana dos Crioulos, Elizabeth Olegário Bezerra da Silva	77-93
6	Reverberações: narração oral, património e tradição oral em Cabo Verde, Maria Isabel Lemos	94-106
7	Infância, oralidade e morte em Campo geral e Terra sonâmbula, Maria Schtine Viana	107-119
8	A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade angolana, em <i>Nós, os do Makulusu</i>, de José Luandino Vieira, Juliana Santos Menezes	120-133
9	O ensino das Humanidades como literacia para uma justiça económica e social, Rosário Couto Costa	134-142
10	A Pedagogia do pós-método e a autonomia dos professores: o papel da formação inicial de professores de língua portuguesa em Cabo Verde, Luís Filipe Martins Rodrigues	143-164
11	Funk e amefricanidade, Maíra Neiva Gomes	165-177
12	Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro, Maíra Neiva Gomes	178-190
13	A arte a inclusão e as Tecnologias da informação e comunicação, Isaú J. Meneses	191-200
14	Direito à cidade e cultura de paz: biopolítica, ambiente e direitos humanos em Aquarius, Bárbara Natália Lages Lobo	201-213
15	A presença do Racionalismo Cristão na poesia do António Januário Leite, Hilarino Carlos Rodrigues da Luz	214-224

Seção II: Entrevista		
16	Conversando com a escritora Carlota de Barros, Hilarino Carlos Rodrigues da Luz	225-236
Seção III: Poesias		
17	Multiplicada Raízes, Dez Vezes Marataízes, Marcelo Calderari Miguel	237-244
18	Retrato da vida social de Moçambique, Esaú Elias Constantino Nhanale	245-249
Seção VI: Línguas de sinais		
19	O ensino da libras como primeira língua na educação fundamental por professores ouvintes: limitações de conhecimento e metodologia de ensino <i>versus</i> menor esforço na busca de conhecimento e o impedimento da gestão escolar na obtenção de recursos, Reginaldo Aparecido Silva	250-267
20	Cultura, comunidade e identidade surda: O que querem os surdos? Paula Guedes Bigogno	268-285
Seção VII: Varia (áreas afins)		
21	Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique, Sandra Aurora Armindo Beca	286-301
22	Análise do impacto da transformação digital no setor da educação: um olhar sobre instituições de ensino superior em Moçambique, Ocácio Manuel Fernando	302-316
23	Participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique: oportunidades e progressos, António José Mathonhane	317-331
24	Da investigação à extensão universitária: uma abordagem com foco na Universidade Lueji A'Nkonde – Angola, João Muteteca Naege	332-342
25	Polícia Municipal da Cidade da Matola na garantia da Segurança Pública: contributo para a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, Calisto Moisés Cossa, Viriato Caetano Dias	343-357
26	<i>Code-switching</i> e <i>code-mixing</i> no uso das línguas <i>bantu</i> em Moçambique, Diocleciano João Raúl Nhatuve	358-379
27	O povo Lomwé, sua expansão e a influência da modernização nos seus hábitos costumes, Domingos Tomo J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia Domingos Jorge	380-404
28	A figura do Índio no Romantismo Brasileiro: um olhar sobre o romance <i>Iracema</i> , de José de Alencar, Bonete Júlio João Chaha	405-424
29	O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique, Arlindo José Cossa	424-447
30	Kosmogonia di etnia Mandjaku na Konservason socioambiental na tchon di Kanhobi /Guiné-Bissau, Jorge Mendes	448-461
31	Análise dos factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no Posto Administrativo de Mussa, no Distrito de Chinbunila em Moçambique, Emília Orlando, Gracinda Lopes Maulana Maida Levene, Joaquim Miranda Maloa	462-475
32	Processo de recrutamento em <i>home office</i> para o trabalho remoto, Donald Martins Muganiua Francisco, Verónica Joaquim Sibinde Mpanda	476-490

Apresentação do Dossier “Cultura & Sociedade: Que Literacia(s) para uma Justiça Económica e Social?”

O Dossier “Cultura & Sociedade: Que Literacia(s) para uma Justiça Económica e Social?” resulta das discussões profundas realizadas na *II Conferência Internacional sobre Cultura & Sociedade – Que Literacia(s) para uma Justiça Económica e Social?*, realizada na Universidade Zambeze (Moçambique), em formato *online*, nos dias 27 e 28 de maio de 2021. Os textos publicados respeitam o acordo ortográfico vigente em cada país e incluem um resumo numa língua africana e outro numa língua estrangeira moderna. Tratando-se de textos que asseguram a qualidade da investigação científica dos seus autores, o Dossier reúne quinze artigos de diferentes investigadores que foram avaliados e aprovados aos pares (às cegas).

No primeiro texto, “Por uma Governação Sustentável - o caso de Moçambique” de Pedrito Cambrão, analisa a participação política dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil moçambicana como condição indispensável para a realização de uma democracia participativa e, por via disso, para um desenvolvimento sustentável. É entendimento do autor que estes pressupostos suprem o déficit da democracia representativa em Moçambique, a qual, apesar de ser relevante, não representa cabalmente as aspirações da sociedade. O conceito de governação não é um atributo exclusivo do Governo, pelo que se estende às demais organizações da sociedade civil. O texto conclui que na governação sustentável as pessoas são sujeitos do seu próprio destino, ou seja, ganham o estatuto de cidadãos.

No segundo texto, “Debates literários no jornal *A voz de Moçambique* entre 1961 e 1964: literatura censura, racismo”, Noemi Alfieri examina os debates culturais que ocorreram na página literária “Artes e Letras”, do jornal periódico *A voz de Moçambique*, no período em referência. Neste estudo, é dado particular destaque às declarações de Rodrigues Júnior sobre literatura ultramarina, em detrimento da existência de literatura moçambicana, uma tomada de posição que gerou polémica e que colocou Rui Knopfli e Eugénio Lisboa contra Alfredo Margarido. Esta discussão envolveu José Craveirinha e Sacadura Falcão, tendo o segundo desmontado as teses racistas e defendido a dignidade cultural do homem negro e das tradições culturais não ocidentais.

No terceiro texto, intitulado “Diversidade cultural moçambicana: um olhar pela identidade da cultura e globalização em Moçambique”, de Zefanias Jone Magodo analisa a natureza diversa das culturas, pelo que cada uma delas se manifesta de um modo distinto. Podendo haver similitudes entre as culturas, cada uma delas, todavia, agrupa comportamentos e práticas, remetendo-as para um contexto histórico específico. Ao aprofundar a ideia da diversidade cultural em Moçambique, o autor convoca diferentes identidades, dando um particular realce à identidade cibarke, uma subdivisão da etnia shona da região centro do país.

Tomando como contexto a sociedade moçambicana, o quarto estudo foi realizado por Leoníldia dos Anjos Fidalgo Fulano e reflete sobre o “Turismo cultural e os seus impactos nas comunidades receptoras”. Procurando fazer um balanço de custos e de benefícios, a autora realçou aspetos relativos à apropriação cultural, tanto a nível interno como externo, e entre outros exemplos convoca o da dança *Nyau*, praticada nas zonas fronteiriças de Moçambique, Malawi e Zâmbia. Tendo presente as categorizações Unesco a este respeito, alerta, então, para o risco de adulteração e esvaziamento dessas práticas culturais. Por outro lado, entre os impactos positivos das práticas de turismo cultural, a autora realça o estímulo à conservação do património local, à promoção das tradições e do artesanato, e também às oportunidades de emprego geradas pelo fluxo turístico. Estes benefícios são, todavia, contrabalançados com a diminuição das oportunidades permanentes de lazer para às populações locais, e ainda com a mercantilização das atividades culturais e o risco de dependência da produção cultural que decorre do fluxo turístico.

No quinto ensaio, Elizabeth Olegário Bezerra da Silva reflete sobre a reportagem, intitulada “Um quilombo esquecido”, publicada na década de 1940, no suplemento literário “Correio das Artes”, do Jornal “*A União*”, da Paraíba (por Ivaldo Falconi, com fotos de Gilberto Stuckert). O estudo tem o seguinte título: “Como o Correio das Artes ‘desocultou’ o quilombo - Caiana dos Crioulos”. A autora destaca neste estudo o papel de denúncia, que a imprensa paraibaiana desempenha, a partir do século XIX, ao reproduzir representações da sociedade escravagista brasileira, contrárias à visão dominante. Desta forma, é interpretada a reportagem de Falconi, apresentada como um importante testemunho das condições de vida na comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos. Nesta reportagem são expostas a invisibilidade e a segregação dos habitantes. Por outro lado, também as fotos de Stuckert são analisadas como preciosas memórias documentais do quotidiano.

Em “Reverberações: narração oral, patrimônio e tradição oral em Cabo Verde”, sexto estudo desta publicação, Maria Isabel Lemos centra-se na narrativa oral e realça os desdobramentos da crescente centralidade das tradições orais – desdobramentos esses que são transversais às práticas académicas e artísticas, do universo cultural e político. A autora apresenta os resultados de uma investigação etnográfica, realizada em Cabo Verde, centrada nas práticas artísticas da narração oral e do teatro. Trata-se de uma reflexão atenta à confluência entre património, literacia e práticas artísticas, que aborda, igualmente, a circulação e a instrumentalização das narrativas tradicionais. Dando-se estes objetivos, Maria Isabel Lemos combina entrevistas com pesquisa arquivística, realizada no Arquivo de Tradições Oraís, realçando, por outro lado, os malefícios associados à descontextualização das narrativas. É também analisado, neste estudo, o percurso de grupos teatrais, como a *Juventude em Marcha* e o *FladuFla*, sendo igualmente atribuído papel de destaque a festivais como o *MindelACT* e o *Festival Dja D’Sal Stória*. Finalmente, esta reflexão estende-se a iniciativas surgidas na diáspora, assim como a complexidades linguísticas que ocorrem no campo da transmissão da narrativa oral.

A reflexão sobre a importância da narrativa oral está igualmente presente no sétimo ensaio, elaborada por Maria Viana e intitulado “Infância, oralidade e morte em *Campo geral e Terra sonâmbula*”. Este estudo ocupa-se da infância, da oralidade e da morte nas narrativas de João Guimarães Rosa e Mia Couto. Tal como Maria Isabel Lemos, Maria Viana realça o papel das línguas e as consequências socioculturais decorrentes do processo colonial. Vemos isso, tanto na história de Miguilim, como na de Muidinga, narrativas que constituem o objeto de análise deste estudo. Ambas são atravessadas por um processo histórico, que compreende a técnica de acumulação, a repetição e a poética da duração, processo esse que garante a preservação da cultura. E são os contadores de histórias quem, nos romances, garantem, de um modo geral, a preservação das culturas, ao fazerem de histórias uma narrativa comum com a história.

No oitavo texto, intitulado “A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade angolana, em *Nós, os do Makulusu*, de José Luandino Vieira”, de Juliana Santos Menezes procura mapear a cidade de Luanda, a partir dos bairros descritos pelas personagens principais desta obra de Luandino. Nesta narrativa são as personagens principais as depositárias da memória histórica da colonização. E é a descrição dos espaços geográficos que permite configurar a identidade cultural de Luanda na época anterior à independência. Com efeito, os costumes, a alimentação e a língua

portuguesa eram fatores de uma política de exclusão, que distinguia o meio social urbano das comunidades da periferia.

Rosa Couto é a autora do ensaio intitulado “O ensino das Humanidades como literacia para uma justiça económica e social”. Neste nono estudo dá-se conta de uma inquietação, relativa à desvalorização que, hoje em dia, as humanidades têm no ensino superior e na investigação. Esta marginalização das humanidades tem consequências nefastas no mercado do trabalho e na sociedade em geral. Por um lado, dá-se a desvalorização do pensamento e do sentido crítico na sociedade, competências necessárias ao bom exercício da cidadania. Por outro, ainda, é o sentido do humano e o sentido da comunidade humana que entram em crise, e em consequência é a própria ideia de democracia que passa por dias atribulados. Toda a ideia de desenvolvimento humano passa por uma ideia de comunidade, que acolha as diferenças e as integre. E sem o sentido do humano, crescem as desigualdades sociais e a insatisfação humana.

No décimo texto, “A Pedagogia do pós-método e a autonomia dos professores: o papel da formação inicial de professores de língua portuguesa em Cabo Verde”, Luís Filipe Martins Rodrigues procura, segundo o próprio, “compreender a efetividade desta metodologia no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, particularmente na autonomia dos professores e avaliar o papel da formação de base dos professores no sucesso ou insucesso deste paradigma”. Para o efeito, realizou e entrevistou treze professores de Língua Portuguesa formados no país.

No décimo primeiro texto, “Funk e amefricanidade”, da autoria de Maíra Neiva Gomes procura analisar o papel desempenhado pela cultura funk brasileira na preservação de símbolos que se insurgem contra a colonização da linguagem, corporalidade e vivência de sujeitos periféricos aglomerados nas favelas dos grandes centros urbanos.

Já no décimo segundo, “Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro”, a mesma autora debate sobre as contribuições da obra “*O Beijo no Asfalto*”, de Nelson Rodrigues, na explicitação da representação da identidade masculina homogeneizada e subalternizada brasileira. Publicada em 1961, a obra “apresenta o herói Arandir como vítima da sociedade e do Estado brasileiro”.

No texto décimo terceiro, “A arte a inclusão e as Tecnologias da informação e comunicação”, Isaú J. Meneses argumenta a inclusão através da arte e das Tecnologias da informação e comunicação. O autor faz uma reflexão em torno da questão de inclusão nas artes mediante a influência das Tecnologias da informação e comunicação. Constitui finalidade desta reflexão, discutir até que ponto, ou até em que medida é que a arte e as

Tecnologias da informação e comunicação, vistas isoladamente ou de forma associada, podem contribuir para a promoção da inclusão. Conclui-se que é fundamental que ele seja introduzido nos *currícula* do Sistema Nacional de Educação moçambicano, desde o ensino primário até ao subsistema do ensino superior matérias de educação artística.

No texto décimo quarto, “Direito à cidade e cultura de paz: biopolítica, ambiente e direitos humanos em Aquarius”, da Bárbara Natália Lages Lobo apresenta uma reflexão a partir do filme “Aquarius”, um filme escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho. Tratando-se de uma coprodução brasileira e francesa, ele é apresentado como uma obra importante para a análise do direito à cidade, a partir de uma perspectiva biopolítica, visto que, segundo a autora, “as dinâmicas sociais, econômicas e políticas retratadas pelo filme acontecem na realidade das cidades brasileiras e em várias outras do mundo”.

Finalmente, no décimo quinto texto, “A presença do Racionalismo Cristão na poesia do António Januário Leite”, da autoria de Hilarino Carlos Rodrigues da Luz aborda alguns reflexos dessa filosofia espiritualista na poesia do autor natural do Paul, ilha de Santo Antão, Cabo Verde. Nesta senda, o autor do artigo defende que Januário Leite preludiou a abordagem do Racionalismo Cristão na literatura cabo-verdiana.

Na **Seção II** (dedicada à entrevista), Hilarino Carlos Rodrigues da Luz entrevistou a escritora Cabo-verdiana, Carlota de Barros. Ela é licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, professora e autora de diversas obras das quais se destacam: “*A ternura da água*”, “*a minha alma corre em silencio, sonho sohado*”, *Luna* “*a noite de todos os dias*”, “*os lírios da memória*”, “*Sol da infância: memórias das macias manhãs solares*”. Vale a pena saber mais sobre esta escritora africana e sua contribuição para as literaturas africanas em língua portuguesa. Carlota de Barros é uma escritora de mão cheia com múltiplas vivências em diversos países, sobretudo em África e na Europa.

Na **Seção III**, Marcelo Calderari nos brinda com uma coletânea de poemas do seu mundo imaginário. Trata-se de produções inéditas que visam convidar ao leitor para o imaginário mais profundo. Vale apenas ler: “*multiplicada raízes, dez vezes marataizes*”, “*Ímpar identidade e paixão, marataízes revelação*”, “*Cores e bandeira, marco inspiração*”, “*O evocar de sensações*”, “*Infrutescência graúda, Reinante e Frutífera*”, “*Encanto e Mistério, Marataízes é joia rara*”, “*Encontro de Cores e Sabores, Múltiplos Aromas*”, “*Radiante Destino dos Turistas*”, “*Nobreza mais que agrícola, reino e majestade*” e “*Revolucionário legado, Domingos José Martins*”.

O escritor Esaú Elias C. Nhanale convida-nos para a leitura de sete poesias originais que buscam os imaginários mais profundos da alma do ser humano. Quem lê as

poesias de Nhanale se inspira e busca horizontes mais profundos. As poesias são: “*Bela jóia do índico*”, “*Pátria dos vencedores!*”, “*Tobias da pátria*”, “*o filho do alheio*”, “*O patriotismo*”, “*De ti espero que!*” e “*Que esperança!*”

Na **Seção III**, dedicada às “línguas de sinais”, Reginaldo Aparecido Silva publica o artigo “O ensino da libras como primeira língua na educação fundamental por professores ouvintes: limitações de conhecimento e metodologia de ensino *versus* menor esforço na busca de conhecimento e o impedimento da gestão escolar na obtenção de recursos”. Nele, o autor apresenta um estudo empírico, trazendo um repertório de questões e a hipótese da atual realidade nas escolas brasileiras. A pesquisa conclui que nem todos os profissionais têm formação adequada nos padrões básicos para atender alunos surdos. Há pré-requisitos para que realmente ocorra a inclusão tão desejada por todos, ou talvez, por grande parte de profissionais atuantes.

Ainda nesta **Seção III**, Paula Guedes Bigogno, publica o artigo “Cultura, comunidade e identidade surda: O que querem os surdos?” No artigo, a autora defende que é importante tomar o cuidado de não homogeneizar esse *grupo*, pois existem os surdos oralizados, os bilíngues e os que só sabem Libras ou só Português. Isso não é diferente entre os surdos, por isso pensa em identidades, culturas e comunidades surdas.

A última Seção é dedicada às **Áreas afins**. É uma Seção composta por doze artigos originais e inéditos. O primeiro, “Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique”, da autoria de Sandra Aurora Armindo Beca analisa e discute sobre modelos de formação implementados no ensino básico após a independência. O artigo descreve fundamentos que ditaram o uso de cada modelo de formação de professores, como também as características e semelhanças entre os modelos apresentados neste estudo.

O segundo artigo “Análise do impacto da transformação digital no setor da educação: um olhar sobre instituições de ensino superior em Moçambique”, da autoria de Ocácio Manuel Fernando, analisa o impacto da transformação digital no sector da educação concretamente no ensino superior em Moçambique. O estudo foi construído e fundamentado numa reflexiva teórica da revisão da literatura.

O terceiro artigo, “Participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique: oportunidades e progressos”, da autoria de António José Mathonhane, analisa as oportunidades e progressos alcançados em Moçambique com vista a permitir a participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas ou nos processos governativos.

O quarto artigo tem como título “Da investigação à extensão universitária: uma abordagem com foco na Universidade Lueji A’Nkonde – Angola” e é da autoria de João Muteteca Naege. No artigo o autor aborda a extensão universitária, cujo foco é a Universidade Lueji A’Nkonde (Angola). O artigo discute a relevância da extensão naquela universidade apontando aspectos positivos e buscando soluções para os negativos por forma a estreitar as relações com a comunidade local.

O quinto artigo da autoria de Calisto Moisés Cossa e Viriato Caetano Dias fala da “Polícia Municipal da Cidade da Matola na garantia da Segurança Pública: contributo para a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro”. A questão da segurança é fundamental na cidade da Matola e é justo que haja pesquisas que aprofundam novas estratégias de segurança pública. A pesquisa foi realizada seguindo uma abordagem predominantemente qualitativa, baseada, mormente, na análise e interpretação da legislação sobre o processo de descentralização em Moçambique, com enfoque para o decreto, bem como das percepções dos sujeitos participantes no estudo.

O sexto artigo, cujo título é “*Code-switching* e *code-mixing* no uso das línguas *bantu* em Moçambique”, é da autoria de Diocleciano João Raúl Nhatuve. O estudo procura identificar as principais unidades ou expressões linguísticas do português introduzidas no discurso em línguas *bantu*, discutindo (in)conformidades dos produtos da alternância e mistura de códigos e as respectivas consequências no contexto particular de Moçambique. O artigo levanta a relevância das interferências da formação de uma variedade local.

O sétimo artigo, “O povo Lomwé, sua expansão e a influência da modernização nos seus hábitos costumes”, da autoria de Domingos Tomo J. S. Patrício, Adolfo Alexandre e Atanásia Domingos Jorge teve como meta compreender o povo Lomwé, sua expansão e a influência da modernização nos seus hábitos e costumes tendo em conta a dinâmica dos mesmos nos dias de hoje. O estudo trouxe o passado deste povo, os hábitos e costumes que eram praticados na região e como se foram desenvolvendo e evoluindo com o decorrer do tempo.

O oitavo artigo “A figura do Índio no Romantismo Brasileiro: um olhar sobre o romance *Iracema*”, da autoria de José de Alencar, Bonete Júlio João Chaha. Numa perspectiva literária, este estudo pretende analisar, dentro da produção literária brasileira, em exclusivo a obra *Iracema*, um romance de carácter indianista, “*a figura do Índio no Romantismo Brasileiro*”.

O nono artigo “O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique”, da autoria de Arlindo José Cossa, fala sobre o ensino das/em

línguas moçambicanas que é um direito linguístico e é inalienável para Moçambique. O texto examina o papel e os motivos que levam ao ensino das línguas locais que são parte da identidade, da inclusão e da distribuição equitativa do desenvolvimento.

O décimo artigo escrito em crioulo tem como título “Kosmogonia di etnia Mandjaku na Konservason socioambiental na tchon di Kanhobi /Guiné-Bissau” e é da autoria de Jorge Mendes. O artigo difunde a importância de cosmogonia da etnia Manjaca na conservação socioambiental das riquezas naturais no distrito Kanhobe, avançando com a hipótese de que algumas práticas da sociedade tradicional guineense constituem um método de conservação dos recursos nas comunidades tradicionais do país.

O décimo primeiro artigo “Análise dos factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no Posto Administrativo de Mussa, no Distrito de Chinbunila em Moçambique”, da autoria de Emília Orlando, Gracinda Lopes Maulana Maida Levene e Joaquim Miranda Maloa visou compreender os factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no Posto Administrativo de Mussa. O artigo levanta discussões profundas sobre os casamentos prematuros e colocam a cultura como causa principal desta violação de menores. O texto termina apontando caminhos para uma sociedade mais sã, que respeita os direitos da criança.

O décimo segundo artigo “Processo de recrutamento em *home office* para o trabalho remoto” da autoria de Donaldo Martins Muganiu Francisco e de Verónica Joaquim Sibinde Mpanda avalia a eficiência do processo de recrutamento e selecção para o trabalho em *home office* tendo em conta os procedimentos e métodos de recrutamento e selecção, que se enquadrem a essa natureza de trabalho. Para satisfazer esse objectivo, recorreu-se à abordagem qualitativa, obedecendo regras de uma pesquisa bibliográfica e documental, com finalidade de descrever e explicar o fenómeno do recrutamento em *home office*, bem como em entrevista feita a um profissional de recursos humanos o qual a sua identidade foi ocultada.

Como se pode observar, a publicação desde dossier apresenta contribuições importantes para refletir sobre diversos assuntos sociais, linguísticos, literários e culturais que nos permitem compreender o mundo atual. Os desafios da pesquisa científica estão colocados; as problemáticas da vida em sociedade estão apresentadas. Cabe a nossa sociedade na mudança de atitudes e na busca duma convivência mais harmoniosa. Para aprofundar os debates e enriquecer os conhecimentos convidamos ao leitor visitar cada um dos textos por forma a que possa tomar juízo de valor dos fatos socioculturais. No fim de cada artigo (última página) apresentamos uma proposta de apresentação de referências em APA ou em ABNT, justamente para facilitar aos estudantes, investigadores

e docentes que desejam citar estes artigos. A todos desejamos uma boa **Leitura** e por favor (com)partilhem o link da revista com outros interessados!

Organizadores do Dossier

Hilarino da Luz (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

Esperança Ferraz (Universidade de Luanda, Angola)

Noemi Alfieri (Universitat Bayreuth, Alemanha/ Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

Mbiavanga Fernando (Instituto Superior de Ciências de Educação, Angola)

Elizabeth Olegário (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

Martins J.C-Mapera (Universidade de Licungo, Moçambique)

Moisés de Lemos Martins (Universidade do Minho, Portugal)



Nota de agradecimentos do Editor-Chefe:

A Revista Njinga e Sepé agradece as parcerias, a internacionalização e a troca de conhecimentos, experiências e pesquisas entre docentes e investigadores de diversos países. A Revista está de 'portas abertas' para receber outros interessados em publicar. Todos são bem vindos, a revista é vossa, é de todos nós!

Por uma governação sustentável: o caso de Moçambique

Pedrito Cambrão *

ORCID iD

<https://orcid.org/0009-0009-6019-2853>

RESUMO

Com este artigo, queremos aludir que o espírito de cidadania, a participação política, os movimentos sociais e as Organizações da Sociedade Civil (OSC) são meios indispensáveis para uma democracia participativa e, por via disso, para um desenvolvimento sustentável, pois suprem o défice da democracia representativa que, embora ela seja ainda relevante, não representa cabalmente as necessidades ou aspirações da sociedade. Portanto, o conceito de governação, neste trabalho, não é meramente restrito ao Governo, mas é, sobremaneira, aberto à sociedade civil. A partir deste ponto, sustentamos que, com a governação sustentável, todas as necessidades locais e iniciativas da sociedade são levadas em consideração, pois, ela considera pessoas como sujeitos do seu próprio destino, ou seja, cidadãos. Como metodologia, enveredamos pela abordagem qualitativa, tendo como técnicas de recolha de dados: a revisão da literatura análise documental e a participação em *workshops*. Moçambique, sendo um país com uma democracia ainda deficiente e incipiente, precisa de consolidar a participação política, pois é a condição *sine qua non* para uma governação sustentável, tendo como corolário uma sociedade menos desigual e mais justa social e economicamente.

PALAVRAS-CHAVE

Cidadania; Movimentos Sociais; Participação Política; Governação Sustentável; Sociedade Civil



For a Sustainable Governance: the case of Mozambique

ABSTRACT

With this article, we want to allude that the spirit of citizenship, political participation, social movements and Civil Social Organizations (CSO) are indispensable ways for participatory democracy and, therefore, sustainable development, because they supplement the deficit of representative democracy, since, although it is still relevant today, it does not fully represent the needs or aspirations of society. Therefore, the concept of governance, in this work, is not merely restricted to the Government, but is open to civil society. From this point on, we maintain that, with participatory democracy, all local needs and initiatives of society are taken into account, as it does not limit itself to considering people as objects in the democratic process, but as subjects of their own destiny, that is, citizens. As a methodology, we have used the qualitative approach, using data analysis techniques as: literature review, document analysis and participation in workshops. Mozambique, being a country with a deficient and incipient democracy yet, needs to consolidate political participation, since it is the condition *sine qua non* for sustainable governance, with the corollary of a society that is less unequal and more socially and economically just.

* Doutor em Sociologia pela Universidade do Porto-Portugal, Docente e Pesquisador da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Zambeze (UniZambeze), Beira-Moçambique. E-mail: prof.pedrito@hotmail.com

KEYWORDS

Citizenship; Civil Society; Political Participation; Social Movements; Sustainable Governance.

Pur un governasão sustentode: kazu de Mosambique¹

RESUMU

Kese ertigu nôs kre aludi ke espíritu de sidadania, partisipação pulítika, movimentus sociais y Organizações de Sosiedede Sivil (OSS) é un meu indispensode pe un demokrasia partisipativa i, pe via dise, pe un dsenvolvimentu sustentável, poij ês te supri un défise de demokrasia representativa ke, embora ainda n é relevante, el n de representá Kabalmente kês nesesidades lokais ou aspirasão de sosiedede. Purtente, konseite de governasão, nes traboi, n é meramente restrite pe Govern, ma é, sobremanera, eberte pe sosieded sivil. A partir dese ponte, nôs te sustentá ke, kon a governasão sustentável, tude kês nesesidades lokal e inisiativa de sosiedad é levode ne konsiderasão, poij, el te Konsiderá pesoas kome sujeitus de sis própriu destine, ou seja, sidadãos. Kome metodolojia, nôs te enveredá pe un abordajem kualitativa, tende kome téknikas de rekolha de dados: revisão de literatura, análise dokumental y partisipasau n *uorkxopes*. Mosambique, sendu un peís ke ten un demokrakia ainda defisiente e insipiente, presizá konsolidá partisipasau pulítka, pur is el é kondisção *sine kua non* pe un governasão sustentode, tendu kome koroláriu un sosieded menus dezigual e mês justa sosial e eknomikamente.

PALAVRAS-CHAVE

Sidadania; muvimentus sociais; partisipação pulítika; governasão sustentode.



1.Introdução

O Papa Francisco (2013) diz que vivemos na era da globalização da indiferença. Por sua vez, Hessel (2011, p.26) afirma que “a indiferença é a pior das atitudes”. Não querendo assimilar esta atitude de indiferença, e guiado pelo pensamento do cientista social Casa-Nova (2012,p. 69) “não tomar posição é tomar posição pelos poderosos”, com este artigo se quer questionar o presente estágio da democracia e da governação, sobremaneira a moçambicana, pois, como diz Bobbio (1996, p.174) “O dever do homem de cultura que não queira ficar indiferente ao drama do seu tempo é o de fazer explodir as contradições, desvelar os paradoxos que nos põem diante de problemas sem uma solução aparente, indicar as estradas sem saída”.

Vive-se num tempo de grandes mudanças ou, como se costuma dizer, numa mudança de época. O Papa Francisco (2013, p.32) afirma que “a humanidade vive neste

¹O resumo foi traduzido para a língua cabo-verdiana (variante de Barlavento) por Luciano Almeida, aluno do Mestrado em PL2 na Universidade de Santiago.

momento uma viragem histórica, que podemos constatar nos progressos que se verificam em vários campos. Mas, como se sabe, apesar do tal progresso tecnocientífico, paradoxalmente, o tema recorrente na sociedade hodierna é o da crise”.

A nível mundial, as estatísticas assinalam um aumento exponencial de revoltas desde há vários anos, levando, por vezes, a abalos sísmicos como foi a Primavera Árabe (no norte de África, 2011), a “Geração à rasca” (Portugal, 2011), “Ocuppy Wall Street” (EUA, 2011), “Povo no poder” (em Moçambique, 2010), “Coletes-Amarelos” (França, 2018). O fosso entre ricos e pobres continua a ser enorme. Há, portanto, uma necessidade de melhorar as condições de vida: o acesso a “*res publica*” (coisa pública, bem comum), à justiça (judiciária e social), à saúde (a assistência médica e medicamentosa), à educação (para todos e de qualidade), etc. Nessa ordem de ideias, ou de factos, não há sombra de dúvidas de que o mundo está em ebulição.

Desde que a globalização hegemónica (excludente, globalização dos riscos e localização dos benefícios) e o liberalismo económico (neoliberalismo) tomaram conta das políticas governamentais em detrimento do Estado-nação, onde o slogan é “salve-se o dinheiro e que sofra ou morra o povo”, assiste-se a uma vaga de surgimento e emergência de muitas organizações cívicas como resposta à “ineficiência/ineficácia” do Estado face as políticas sociais.

Portanto, para além de organizações político-partidárias progressistas, são as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e os movimentos sociais de vários tipos que podem contribuir para a mitigação – se não for possível barrar – dos efeitos nocivos da lógica implacável da globalização excludente como revelação máxima do capitalismo actual acentuadamente monopolista, hegemónico e excludente (Silva, 2006).

Hoje, o Estado não consegue, por si só, cobrir todos os problemas ou riscos sociais resultantes da sua própria fraqueza e da incapacidade do mercado. Caminha-se, portanto, de um *welfare state* para um *welfare mix*, onde não há mais políticas de proteção social focadas para as comunidades, mas políticas de proteção social sugeridas pelas próprias comunidades (Rodrigues, 2006, p. 145). As populações locais definem as prioridades para a resolução dos seus problemas, ou seja, são actores do seu próprio desenvolvimento.

2. Moçambique, *Quo vadis?*!

Embora, constitucionalmente, Moçambique esteja num regime de Estado de direito democrático e de justiça social, e num sistema político multipartidário (decorridos já três décadas ou 30 anos da afirmação da democracia) onde há espaço político de actuação para partidos da oposição, para OSC relativamente independentes, para manifestação dos movimentos sociais bem como para a realização de eleições regulares, o país apresenta ainda um sério défice democrático, que se revela através de baixos níveis de participação política, de confiança dos cidadãos nas instituições do Estado devido ao seu persistente fraco desempenho, como há bem pouco tempo, numa das suas aparições, o antigo Presidente da República de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, disse que não confiava na Procuradoria da República.

A indiferença, o conformismo, ou o medo têm sido dos apanágios mais marcantes no desenrolar da história actual dos moçambicanos. Não se trata somente de indiferença dos governantes, mas, também, de cada um dos moçambicanos, face às pequenas coisas da vida. Se está indiferente a tudo: ao lixo, aos buracos nas estradas, ao estado degradado das instituições sociais, à apatia dos funcionários do Estado. Poucos se inquietam com o mal das coisas existentes. Daí que pensamos que, Moçambique é, mesmo, “o país da marrabenta”² (onde tudo arrebenta) e “do miranda” (onde tudo se mira e se anda), ou então, no dizer de Mia Couto, “o país do queixandar”. *Miranda* é simples nome/designação da nossa autoria, tendo em conta o silêncio/indiferença de quem de direito e da sociedade civil no que diz respeito a males sociais.

3. Da democracia representativa à democracia participativa: participação política

Eduardo Mondlane³ (1977, p.248) afirmou que,

A libertação não significa para nós simplesmente a expulsão dos Portugueses; significa reorganizar a vida do país e lançá-lo na vida do sólido desenvolvimento nacional. Para isto é necessário tirar o poder político das mãos dos Portugueses, visto que estes se opuseram sempre ao progresso social e estimularam somente aquele desenvolvimento económico que podia beneficiar uma elite pequena e quase exclusivamente estrangeira. Mas o movimento de libertação não poderá reivindicar o êxito até que, através dele, o povo consiga o que os portugueses lhe recusaram: nível de vida tolerável; instrução; condições de

²*Marrabenta* é o nome de um ritmo musical típico/emblemático na zona Sul do País.

³Eduardo Mondlane no seu livro “Lutar por Moçambique” já previa a democracia participativa ou a poliarquia.

desenvolvimento económico e cultural; oportunidades de participar no seu próprio governo.

Nos dias de hoje, a sociedade civil moçambicana tem participado nos debates públicos à volta de assuntos ligados à governação. Mas, também se deve referenciar que é só nos últimos anos que esta temática começou a chamar os variados intervenientes nesta área. Moçambique esteve entre os primeiros países do continente africano a lançar uma política própria de combate à pobreza (*PARPA* 2001-2005). Assuntos de governação figuravam no centro do projeto, com foco na descentralização, na eficiência institucional e na redução dos níveis de corrupção. Todavia, em relação ao *PARPA I* (2001-2005), o governo reconheceu que houve pouca abertura à participação popular na sua formulação.⁴

Para colmatar as lacunas do processo de formulação do *PARPA I*, promoveram-se discussões ou debates que conduziram ao *PARPA II* (2006 – 2009), integrando participantes da comunidade de doadores, de consultores nacionais e internacionais, e dos recém criados *Observatórios da Pobreza*⁵ (*Observatórios de Desenvolvimento*), tendo sido estabelecidos três pilares: governação, capital humano e desenvolvimento económico. É aqui onde começa algum diálogo entre a democracia representativa e a participativa, ou seja, a participação política.

Kelsen (2000), explica que democracia representativa surge como alternativa à democracia directa. Trata-se de um sistema político em que a maioria dos cidadãos delega a representantes (vereadores, deputados e senadores), por tempo determinado, o poder de decidir, em seu nome, as leis de interesse comum, que vincularão toda a sociedade. Neste modelo democrático, cabe ao Estado representar a vontade do povo, ou melhor, a vontade da maioria que o elegeu. Por sua vez, Bobbio (1999), diz que

⁴World Bank, *Beating the Odds: Sustaining Inclusion in a Growing Economy, A Mozambique Poverty, Gender, and Social Assessment*, 2007. Como observou Negrão (2003), o modelo económico adotado pelo *PARPA I* seguiu acriticamente o paradigma já aplicado noutros países em desenvolvimento, sendo de recordar que, aquando da sua elaboração e aprovação, as organizações da sociedade civil foram apenas consultadas num processo conduzido pelos técnicos do Banco Mundial, e que se tratou de consultas esporádicas, sobretudo com um carácter informativo. Consequentemente, a conceção do *PARPA I* não incorporou as perceções, o conhecimento e a experiência dos vários atores que já havia, noutros contextos, jogado um papel importante na redução da pobreza. José Negrão, 'On the relations between the NGOs of the north and the Mozambican civil Society', texto apresentado no curso de Mestrado 'Alternative Globalization and non-Governmental Organisations in the realm of Portuguese as Official Language', na Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Portugal, 2003; Joseph Hanlon and Paolo de Renzio (2007: 9), 'Contested Sovereignty in Mozambique: the Dilemmas of Aid Dependence', *Global Economic Governance Programme Working Paper*, nº25, Oxford University.

⁵World Bank (2007, p. 233), *Beating the Odds: Sustaining Inclusion in a Growing Economy, A Mozambique Poverty, Gender, and Social Assessment*.

democracia representativa significa geralmente que as deliberações colectivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à colectividade inteira, são tomadas não directamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade.

Ao considerar as diversidades e os pluralismos, a democracia exercida de maneira directa tornou-se inviável para os dias hoje, em virtude do contingente populacional e dos inúmeros assuntos relevantes a serem discutidos. Por certo, não seria possível reunir de forma organizada milhões de cidadãos num mesmo local para deliberação.

Portanto, hoje, no mundo, pessoas estão cada vez mais insatisfeitas com o sistema político ou se sentem indiferentes a ele. Uma das razões dessa insatisfação é a dificuldade de os governos nacionais dar respostas aos anseios da sociedade civil. A perda de confiança da sociedade nos seus representantes tem origem também na agenda de “constrangimentos” dos organismos multilaterais de desenvolvimento, financiadores dos países periféricos. Esses organismos impõem aos que fazem de empréstimos uma agenda que minimiza sua autonomia governamental, comprometendo o desenvolvimento das democracias representativas. Não será uma nova colonização?

Cresceu, assim, no seio da sociedade a ideia de participar na gestão dos assuntos do Estado sem substituí-lo, tornando-se, ao invés de opositora, sua parceira forte para a solução de vários problemas sociais, económicos e políticos. É assim que Silva (2006) advoga que “participar significa influir directamente nas decisões e controlar as mesmas”. Dentro disso, achou-se necessário que se encontrasse uma nova maneira de democracia que fosse abrangente e inclusiva. É a “democracia participativa”, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2007) ou, “democracia deliberativa ou concertada”, segundo Diogo Freitas do Amaral (2014: 308).

É dentro deste diapasão, que Ngoenha anota que “devemos ter a coragem de nos interrogarmos em profundidade sobre o que emperra o nosso andamento, para podermos perspectivar uma democracia melhor” (Ngoenha, 2015, p. 136). Por sua vez, Touraine (1992) lembra que democracia é o reconhecimento de que os indivíduos e colectividades têm o direito de serem os actores da sua história. Diz, ainda, que a democracia está ao serviço dos seres humanos como sujeitos, isto é, criadores de si mesmos, da sua vida individual e colectiva.

É assim que as OCS são chamadas à participação política, tendo em vista a *democracia e governação sustentáveis*. Porém, em Moçambique, o limitado número de organizações que intervêm nesta área, havendo mais organizações viradas para a

provisão de serviços e advocacia em sectores como educação e saúde, o que não ajuda para a efectivação deste propósito, ou desiderato! Todavia, há que realçar algumas organizações que têm dado o seu máximo: MASC (Mecanismo de Ajuda à Sociedade Civil), CIP (Centro de Integridade Pública), IESE (Instituto de Estudos Sociais e Económico), ODR (Observatório de Desenvolvimento Rural), FMO (Fundo de Monitoria do Orçamento), Igreja Católica (através da Conferência Episcopal de Moçambique e da Comissão Nacional de Justiça e Paz).

Surge daí a imperatividade de *reinventar a democracia*, no dizer de António Teixeira Fernandes (2014) ou *democratizar a democracia*, segundo Boaventura de Sousa Santos (2003), ou então, *descentralizar a democracia*, crivo nosso, pois a actual democracia representativa, embora seja a forma mais difundida no mundo, muitas vezes, não representa a vontade do povo ou dos cidadãos, senão interesses partidários, particulares, grupais ou colegiais.

De acordo com o Forquía & Orre (2011), “o pluralismo político realiza-se não somente pelo pluralismo partidário, mas também através da existência de associações civis para diversos interesses e grupos existentes na sociedade moçambicana” (p. 49). Logo, a participação dos cidadãos no processo político para influenciar a formulação de políticas sociais, a receptividade do governo às demandas da população e a transparência com que trata os seus assuntos são indicadores da qualidade da democracia.

Para promover uma participação efectiva do maior número possível de pessoas, Robert A. Dahl (1992) defende a *poliarquia*, visto que as sociedades contemporâneas se apresentam como policêntricas, compostas de muitas organizações. Ele afirma que “em todo o processo de adoção de decisões obrigatórias, os cidadãos devem dispor de oportunidades apropriadas e equitativas, para exprimir as suas preferências com respeito à solução final” (p. 135). O cientista político Robert Dahl (1915-2014), no clássico livro *Poliarquia*, de 1971, ao investigar as condições necessárias para a democratização, usou este termo (em tradução literal, “governo de muitos”) para se referir ao grau máximo de democratização alcançado pelas nações desenvolvidas do Ocidente daquele momento. Essa escolha se deu porque, em sua concepção, nenhuma delas (poliarquias) conseguia chegar ao ponto de ser chamada de democracia plena. Duas condições, segundo Dahl, são necessárias para um país ser uma poliarquia plena: contestação do governo e participação pública. Mais uma vez, aqui está o cerne da reinvenção ou descentralização

da democracia tendo em vista uma democracia sustentável e por via disso uma governação sustentável.

Para que haja ou se faça sentir a tal democracia (participativa, deliberativa, concertada, sustentável) é necessário a *participação política*. Por participação política entende-se a participação em muitas manifestações, a contribuição para uma agremiação política e a discussão de acontecimentos políticos. A participação política é deveras importante no processo da construção da democracia, de modo especial para a nova democracia moçambicana, pois é por meio dela que os que são deixados à margem (não estão na Assembleia da República ou nos poderes decisivos, como o governo) são incluídos dentro do processo democrático, contribuindo para a definição de políticas de desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos.

A participação política é deveras importante no processo da construção da democracia, pois é por meio dela que os que são deixados à margem (o que não estão na Assembleia da República ou nos poderes decisivos, como o governo) são incluídos dentro do processo democrático, contribuindo para a definição de políticas de desenvolvimento da comunidade em que estão inseridos. Portanto, é necessário *descentralizar a democracia*. É dentro desta participação democrática ou da democracia participativa e pluralista, ou da poliarquia, ou, então da democracia sustentável que é possível a *Governacão Sustentável*.

4. Governacão Sustentável

Durante muito tempo, acreditou-se que o direito de voto era a única via de expressão do Povo, através do qual este podia decidir sobre a vida do país. Porém, governos houve que, mesmo com esse privilégio assegurado, continua(va)m a governar os seus povos com mão de ferro. Gradualmente, a sociedade apercebeu-se da prepotência dos Estados e governos e do seu crescente incumprimento com as suas obrigações. Giddens (2012) diz que os cidadãos já não se identificam, necessariamente, com partidos políticos, mas com causas ou reivindicações específicas.

Para além de organizações político-partidárias progressistas, são as OSC e os movimentos sociais de vários tipos que podem moderar – se não for possível barrar – os efeitos nocivos da lógica implacável da globalização excludente como revelação máxima

do capitalismo actual acentuadamente monopolista, hegemónico e excludente (Silva, 2006).

Uma sociedade civil solidária (sociedade-providência), que percebe e realiza a solidariedade como empreitada de todos, dará lugar à um Estado social garante de direitos, isto é, um Estado que não é apenas prestador de serviços sociais, mas que também cria as condições necessárias para sua efectivação através de uma vasta rede de instituições ou organizações particulares.

O modelo tradicional de governo baseado no arranjo vertical – onde o Estado tem autoridade máxima e sua governação é centralizada, ou seja, o poder está concentrado nas mãos do Estado (Estado centralista, elitista...), é confrontado com muitas críticas, e demanda por formas inovadoras de governação que seriam uma reacção adequada às mudanças na civilização. É dentro dessa crítica e desta crise que se sente a necessidade de um outro modelo governativo que é o da *Governação Sustentável*, que veio suprir o Estatismo.

Todavia, embora a democracia participativa, deliberativa, pluralista, concertada, sustentável, ou a poliarquia, sejam incontornáveis no processo governação, não significa que a democracia representativa já não faça sentido, ou seja excluída. É necessário, sim, que se faça combinação delas, pois são complementares. Esta complementaridade implica uma articulação mais profunda entre a democracia representativa e a democracia participativa (Santos, 2003). Só assim, teremos uma governação sustentável.

Para que tal articulação seja possível, é preciso que “o campo político seja redefinido e ampliado” (Santos, 2013, p. 225), isto é, incluir os “excluídos” (os extra-parlamentares, o povo, as forças vivas da sociedade) na definição do que lhes diz respeito. Segundo Habermas (1990), “quanto mais o cidadão participar na construção do projeto social de desenvolvimento e das resoluções fundamentais, tanto mais se vincula, a sociedade mais se estrutura e as instituições sociais melhor trabalham” (p. 65).

5. Condições para uma Governação Sustentável em Moçambique

Moçambique vive, hoje – com a “descoberta” ou exploração de recursos naturais/minerais e com a nova conjuntura jurídica (multipartidarismo, liberdade de associação e de expressão) e político-militar (frequentes crises políticas e instabilidade militar), uma situação que requer uma nova abordagem no que diz respeito ao

desenvolvimento sócio-económico e político. Por um lado, é indispensável que se fomente o crescimento económico; mas, por outro, é fundamental que haja condições de paz e segurança, e também, uma redistribuição justa e equitativa do rendimento. E isso, passa necessariamente por uma governação justa, genuína e sustentável.

Há um adágio popular que diz “*quem cala, consente*”. A indiferença, que caracteriza muitos dos moçambicanos, não deve ser apanágio se se quer mudar o rumo dos acontecimentos no *novo normal*. Para nós, o *novo normal*, para além das restrições e condições que nos impõe, tendo em conta a defesa do no nosso maior valor (a vida), é o imperativo de questionar, a (re)agir diante de situações de corrupção (o cancro das instituições do Estado), da pobreza absoluta, das exclusões sociais, da vulnerabilidade às doenças, da precariedade das instituições públicas, entre outros malefícios.

Para nós, o novo normal significa procurar meios para sanar todos os males tendo em vista um Moçambique desenvolvido, justo, de bem-estar social, fraterno, inclusivo onde todos se sentem cidadãos com deveres e direitos. Portanto, para se conseguir melhorias sustentadas para toda a sociedade, e não apenas para os que podem económica ou financeiramente; se se requer que as políticas sectoriais estejam indexadas no conjunto da política económica e não sejam apenas projectos sectoriais, pulverizados no território e sem envolvimento das comunidades onde se aplicam, há necessidade de se enveredar por políticas de desenvolvimento local e endógeno.

Sugerimos, assim, uma governação assente na inclusão social e no desenvolvimento que privilegia utilização de recursos e potencialidades locais, priorizando o mercado interno e as necessidades básicas da maioria da população. Só assim, fará sentido a apregoada e famigerada descentralização e/ou poder local, que é um dos caminhos para a democracia e governação sustentáveis.

Para se materializar este tipo de governação (sustentável) é imperioso que exista uma ampla mobilização da população no debate e participação na resolução das necessidades locais, fazendo ganhar a consciência da construção de uma nação, onde as questões das pessoas e do país são prioritárias. Pois, governação implica transformar uma sociedade, melhorar o nível de vida das pessoas, permitir que todos tenham acesso aos cuidados de saúde, a educação, a alimentação.

Esta governação não resultará se forem só uns a ditar as políticas que um país deve adoptar. Assegurar a democraticidade da tomada de decisões implica garantir que haja uma ampla participação, muito para além dos especialistas/economistas e dos políticos. É

preciso que haja a participação de todas as forças vivas da sociedade⁶ O carácter endógeno da governação não se limita a tomar as pessoas ou cidadãos como os agentes nos processos, mas implica que estes sejam definidos em função dos seus quadros culturais, sociais e económicos.

Há várias reformas que deveriam ser implementadas e contribuiriam grandemente para a governação sustentável no país: o equilíbrio de poder entre as principais forças políticas e actores sociais deve ser maior; as regras e os regulamentos devem ser aplicados de maneira justa e transparente; o Estado de direito deve ser respeitado, tal como os mecanismos para participação popular devem ser transformados em processos de consulta mais simples.

Conclusão

A teoria democrática permite a participação das pessoas em todos os campos do Estado, visto que esta começa por admitir a diferença no pensar a realidade social, uma vez que, os conflitos políticos e sociais começam, geralmente, com a negação de visões diferentes sobre a mesma realidade e exacerbam-se na intolerância e na conseqüente exclusão dos outros: partidos políticos, sociedade civil (organizada), confissões religiosas relutantes, académicos e/ou intelectuais irreverentes (não subservientes).

A reparação da injustiça estrutural, que grassa o mundo actual – do qual Moçambique faz parte, não cabe apenas ao Estado, mas, também, à sociedade civil, pois, embora a política inclua o Estado, não se reduz a ele. Ou seja, a reparação das injustiças que afectam a sociedade depende do envolvimento activo de todos os cidadãos. Como refere Ginsborg (2008), a democracia é um sistema político mutável e, ao mesmo tempo, vulnerável; para a revitalizarmos, é, hoje, indispensável conjugar a representação e a participação, a economia e a política, a família e as instituições.

Em Moçambique, a dinâmica de participação nem sempre significou verdadeira participação política. É verdade que há uma abertura legal e institucional para a participação política, como fizemos referência ao longo do trabalho. É imperioso o fim do secretismo sobre os contratos, os procedimentos administrativos e financeiros, os processos tecnológicos e o acesso à informação, como forma de promover a boa governação, a transparência e a colaboração de todos os agentes da governação, para

⁶J.E. Stiglitz "Towards a New Paradigm for Development: Strategies, Policies and Processes" 9ª Conferência Raul Prebisch Lecture proferida no Palácio das Nações, Genebra, CNUCED (1998).

que a exploração dos recursos naturais beneficie a todos, incluindo o país, as regiões e os cidadãos.

Em abono de verdade, sem complacências, a governação moçambicana é, ainda, muito incipiente e deficiente. É incipiente, porque não reflecte a vontade do povo, daqueles *sem voz nem vez*; é deficiente, porque ela não promove a participação política popular ou a democracia participativa. Há muita coisa que é decidida pelo executivo/governo sem consulta popular e, por vezes, sem consulta ao parlamento, o caso das dívidas ocultas/secretas (Proíndicus, MAM, EMATUM), etc. Seria útil que o Estado colhesse a opinião e o aval da sociedade civil, pois a virtude da governação democrática consiste em argumentar e defender decisões de forma transparente.

Todos os processos de tomada de decisão e participação política requerem conhecimento e informação. O direito de acesso à informação pública está consagrado na Constituição da República (Art.º 48), figurando também na Lei de Imprensa (Lei nº18/91, de 10 de Agosto). Na realidade, porém, constatámos que o acesso à informação em matéria de governação (planos, orçamentos, relatórios de implementação de planos anuais e de execução orçamental) é ainda muito limitado/sigiloso. Há quatro séculos, Francis Bacon já exaltava o valor intrínseco da informação ao escrever que “*informação é poder*”. Uma sociedade sem (in)formação equipara-se a um *cão-de-guarda* sem dentes, a um camponês sem enxada, a um exército sem armas, e acaba como um barco sem bússola, e conseqüentemente à deriva.

Há necessidade de reconhecer que a governação democrática supõe e nutre a diversidade de interesses, assim como a diversidade de ideias. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação, para salvaguardar a verdadeira democracia e governação, isto é a governação sustentável.

Referências

- AMARAL, Diogo Freitas do (2014). *Uma introdução à política*. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- BOBBIO, Norberto (1999). *Ensaio sobre gramsci e o conceito de sociedade civil*. São Paulo: Paz e Terra.

- República de Moçambique.(1994). *Constituição da República*. Maputo: Assembleia da República.
- DAHL, Robert (1992). *La Democracia y Sus Críticos*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDES, António Teixeira (2014). *Para uma democracia pluralista e participativa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- FORQUIA, Salvador Cadete; ORRE, Aslak (2011). “Transformações sem mudanças? Os conflitos locais e o desafio da institucionalização democrática em Moçambique”. In: *Desafios para Moçambique 2011*. Maputo: IESE.
- GIDDENS, Anthony (2012). *O mundo na era da globalização*. 8.ed. Lisboa: Editorial Presença.
- GINSBORG, Paulo (2008). *A democracia que não há*. Lisboa: Editorial Teorema.
- HABERMAS, Jürgen (1990). *Pensamento pós-metafísica, estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- KELSEN, Hans (2000). *A democracia*. 2.ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- NGOENHA, Severino E. (2015). *Terceira questão – que leitura se pode fazer das recentes eleições presidenciais e legislativas?* Maputo: Publifix Edições.
- PAPA FRANCISCO (2013). *A Alegria do Evangelho: Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*. Maputo: Instituto Missionário Filhas de São Paulo.
- RODRIGUES, Eduardo Vítor (2006). *Escassos caminhos: os processos de imobilização Social dos beneficiários do R.M.G. em Vila Nova de Gaia*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; TRINDADE, João Carlos (Org.) (2003). *Conflito e transformação social: uma passagem das justiças em Moçambique*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Coimbra: Edições Almedina.
- SILVA, Augusto Santos (2006). *A Sociologia e o debate público: estudos sobre a relação entre conhecer e agir*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOURAINÉ, Alain (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Recebido em: 11/03/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): CAMBRÃO, Pedrito. Por uma governação sustentável: o caso de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.20-33, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Cambrão, Pedrito (jul./dez.2023). Por uma governação sustentável: o caso de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 20-33.



Debates literários no jornal *A voz de Moçambique* entre 1961 e 1964: literatura, censura, racismo

Noemi Alfieri *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0914-273X>

RESUMO

O artigo aborda os debates culturais levados a cabo, entre 1961 e 1964, na página literária «Artes e Letras» do jornal periódico *A voz de Moçambique*, com foco nas críticas à censura salazarista, à ideia de literatura moçambicana por contraste à literatura ultramarina e, enfim, ao racismo. Dar-se-á especialmente destaque a duas disputas. A primeira, sucessiva às declarações de Rodrigues Júnior sobre literatura ultramarina, em detrimento da existência de literatura propriamente moçambicana, gerou uma conhecida polémica que viu Rui Knopfli e Eugénio Lisboa contra Alfredo Margarido. A segunda, inicialmente publicada no jornal *A tribuna*, foi entre José Craveirinha e Sacadura Falcão, em que o escritor moçambicano desmontava as teses racistas, defendendo a dignidade cultural do homem negro e das tradições culturais não ocidentais.

PALAVRAS-CHAVE

Voz de Moçambique; Literatura; Craveirinha; Debates; Cultura; Censura

ABSTRACT

The article dwells on cultural debates that took place, between 1961 and 1964, in the literary page «Artes e Letras» of the newspaper *A voz de Moçambique*, with focus on the critics to salazarist censorship, on the idea of Mozambican literature in opposition to *literatura ultramarina* (“overseas literature”) and on racism. It will especially focus on disputes. The first - originated from Rodrigues Júnior’s declarations on the existence of a *literatura ultramarina*, instead of Mozambican literature - resulted in a well-known polemic that opposed Rui Knopfli and Eugénio Lisboa to Alfredo Margarido. The second, that was initially published in the journal *A tribuna*, was between José Craveirinha and Sacadura Falcão. In that occasion, the mozambican writer dismantled racists thesis, defending cultural dignity of black people, as well as non-western cultural traditions.

KEYWORDS

A Voz de Moçambique; Literature; Craveirinha; Debates; Culture; Censorship.

* É Postdoctoral Fellow do Africa Multiple Cluster for Excellence (U. Bayreuth), onde desenvolve o projeto "Mapping anticolonial networks through literature Transnational connections of African thinkers in the reconfiguration of space and thought (1950s - 70s)", financiado através de fundos da Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG, Agência de Fomento à Pesquisa Alemã) ao abrigo da Germany's Excellence Strategy – EXC 2052/1 – 390713894. Foi Bolseira de Pós-Doutoramento do projeto AFROLAB: A Construção das Literaturas Africanas em Português, financiado pela FCT, que ainda integra como membro. Doutorada em Estudos Portugueses (História e Crítica do Livro e do Texto), pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2021). A sua dissertação – (Re-)Building Identity through Conflict: An Approach to Portuguese-Speaking African Literatures (1961-1994) -, recebeu a Menção Honrosa do Prémio Mário Soares-Fundação EDP. É igualmente Colaboradora do Centro de Humanidades (CHAM), da FCSH-NOVA Lisboa e Investigadora Associada de CREPAL (Sorbonne Nouvelle Université) e do Grupo Áfricas (UFRJ-UERJ). É membro da equipa do projeto WomenLit (CHAM, FCSH-UNL). E-mail: n.alfieri@yahoo.it

Kufundissana he um tsamba re izwi re Moçambique mumakore ye 1961 ne 1964: Mutauro, kuchoropodza, kurikutondoedza

Patchiguagua tchigo tchicha unza Machoco ye tsika dzakaphasiswa mumakore ye 1961 ne 1964, zviriphepa ne matauro, kuita, kunyora Ne Masoko yenguwa mu izwi re Moçambique zvirimukati me kuchoropodza, kurikutondoedza vvakavisua ngue Salazarista, Pafungua dzecutondoedza maitire ye adzari ye Moçambique, kurikusiya maitire ye ngua yakapinda, tingati ye racismo. Kurikupa muezanisso ne makuikui Mair, ye kutanga mahonere ya Rodrigues Júnior pamaererano ye maitire yekarekare. Virimukati me ma erenguerue hanyamasi munhika ye Moçambique, zvakabhara botso zvakazobara mukuti Rui Kropfli na Eugénio Lisboa azonde Alfredo Margarido. Ye Tchipire yakabunisua pahmene mu buco remasoco A Tribuna, zvakaizua ndi José Craveirinha na Sacadura Forcão, pangua yekuti munyori we Moçambique waipanguidza mafunguire ye ma racista, kuriku Kutenderana ne Tsika dze maboi ne Tsika dzepasitchigare dzisiripi dze Nhica dze azungu.

MAGAMA-HE CHIGUAGUA

Izwi re Moçambique; Murtauro; Craveirinha; Kufundissana; Tsika, kutondoedza.¹

1.A Voz de Moçambique: literatura moçambicana em debate

De cadência quinzenal, o jornal periódico *A Voz de Moçambique - Órgão da Associação dos Naturais de Moçambique*, era composto e impresso na Sociedade Notícias, LDA, estando a redação sediada em uma das artérias principais da cidade de Lourenço Marques (hoje Maputo): a Avenida 24 de Julho, 118-E. Em 1961, o seu diretor era o engenheiro mecânico Homero da Costa Branco, sendo o preço do número avulso de 2\$50 e o da assinatura anual (24 números) de 60\$00, ou de 72\$00 no caso em que o envio fosse “para a Costa (avião)”.

Como era comum na época, os conteúdos das páginas literárias não se limitavam à simples divulgação de autores e obras sendo, pelo contrário, o palco de reivindicações e debates relativos a temas que agitavam as sociedades coloniais, tal como a censura, o racismo, ou a dependência administrativa, cultural e económica da chamada Metrópole. O jornal deixava bastante claro, neste sentido, qual o posicionamento sobre as políticas do regime salazarista que, na época, já tinha empreendido a guerra em território angolano, na tentativa de travar o avanço dos movimentos de libertação e de manter o seu domínio político – e económico – sobre os territórios em África. Em Setembro de 1961, um artigo

¹O resumo foi traduzido para uma língua moçambicana por Simão João Ganhamo, aluno do Mestrado em PL2 da Universidade de Santiago, Cabo Verde.

de autoria de António Cabral, publicado na primeira página, reivindicava o direito à liberdade de imprensa:

A Censura chegava a “cortar simples transcrições que fazíamos dos jornais de Lourenço Marques e Beira ou mesmo de Lisboa. Não queremos a liberdade de Imprensa para enveredar pelo caminho de ataques pessoais; não queremos a liberdade de Imprensa para atacar a Constituição vigente, que respeitamos. Queremos a liberdade de Imprensa para de cabeça bem erguida criticarmos os actos de Administração que não estejam de acordo com a nossa consciência. Com a nossa crítica sã e aberta e franca não queremos nada destruir; queremos, isso sim, construir um Moçambique nobre e digno das nossas tradições. Queremos debater, sem peias e entraves, os problemas que nos assoberbam trazendo ao conhecimento dos governantes e de governados o que está mal e o que caminha errado. Esta foi a linha de rumo que traçámos no primeiro número deste jornal e dela não nos desviámos nem nos desviaremos.”² (CABRAL, 1961).

Poucos meses antes do seu apelo à liberdade de imprensa, o autor refutava, em março, a tese do escritor Rodrigues Júnior quanto à suposta inexistência de uma literatura propriamente moçambicana. Cabral, apesar de admitir a inexistência de romancistas, contistas e novelistas “de carácter moçambicano” assinalava, contudo, a presença em Moçambique de um grupo em crescimento de “poetas autenticamente moçambicanos”.

Invertendo, provocatoriamente, a declaração de Júnior nas conclusões do seu artigo, Cabral afirmava, na conclusão do seu artigo: “Literatura ultramarina, não. Literatura moçambicana, sim”. Sublinhava, ainda, que o escritor não se sentiria nem estaria a ser reconhecido como escritor moçambicano: “O autor do artigo, quer-nos parecer, inclina-se por a literatura ultramarina porque ainda se sente, talvez, arraigadamente metropolitano e claro que ainda ninguém o considera como um escritor genuinamente moçambicano.” (CABRAL, 1961, Março).

Em ensaio publicado no *Diário*, aqui referido pelo autor do artigo, Júnior defendera a ausência de, contrariamente ao que acontecia em Cabo Verde, manifestações literárias que, em Moçambique, denunciasses a exploração levada a cabo pelos coronéis, pelos roceiros e a utilização da força bruta ao serviço da ganância. Cabral defendia que Júnior teria, ainda, optado pela definição de literatura ultramarina por não se sentir, ele próprio,

² Na mesma página, abordavam-se também a questão da instituição dos Estudos Gerais e as reivindicações que, a este propósito, foram levadas a cabo em Angola e Moçambique, dando especial realce ao papel que a Associação dos Naturais de Moçambique tinha tido. Mais uma vez, temos de reparar no facto de que a contestação de atos administrativos estava entre as principais razões evocadas, no debate público, em favor da liberdade de imprensa e de uma redução da pressão censória.

moçambicano: “O autor do artigo, quer-nos parecer, inclina-se por a literatura ultramarina porque ainda se sente, talvez, arreigadamente metropolitano e claro que ainda ninguém o considera como um escritor genuinamente moçambicano.” (Cabral, 1961).

A obra de Júnior tinha já fora discutida, em Março do mesmo ano, nas páginas do «Artes e Letras» do jornal angolano *ABC, Diário de Angola*, impresso em Luanda. O crítico Mário Fragoso identificara, naquela ocasião, *Calanga* como sendo uma produção que magistralmente representava as dificuldades dos brancos que se integravam na sociedade moçambicana. Opostas eram as ideias do autor do artigo «Um novo livro de Rodrigues Júnior», publicado na edição de *A voz de Moçambique* da segunda quinzena de Abril de 1961 e relativo a *Terra nossa na Costa do Malabar* (Júnior, 1961), fruto de “uma viagem que [o autor, ndr] fez recentemente à Índia portuguesa”:

Rodrigues Júnior não se aventura a desvendar e a interpretar os perigosos alçapões da medrosa problemática ultramarina portuguesa, mormente em Moçambique. Peca geralmente por demasiado optimismo, por um conformismo que de maneira nenhuma poderá corresponder ao estado latente de ebulição que paira sobre todo o continente Africano. Ocultar a transformação inevitável que se está gerando nos povos de raça negra é negar hereticamente o princípio de evolução natural das coisas, é contribuir para uma posição hermenêutica e insustentável, que porventura ponha em grave risco a nossa própria sobrevivência em África. (JUNIOR, 1961, s.p.).

Apesar das opiniões de Fragoso, isto é, certa elite cultural moçambicana não recebia positivamente a obra de Rodrigues. Em Setembro de 1963, Rui Knopfli entrou em rota de colisão tanto com ele como com Alfredo Margarido, manifestando o seu desagrado para com ambos no artigo «Uma nova teoria racista da poesia (poetas em escala júnior)» (1963). Sentindo-se ofendido em várias frentes e, provavelmente, desconsiderado como poeta, tanto pelos intelectuais mais militantes como pelos reacionários, Rui Knopfli acusava Margarido e Júnior de serem ambos racistas. Enquanto as críticas dirigidas a Margarido pareciam ter origem no facto de Knopfli se ter sentido diminuído como artista, as que eram dirigidas a Júnior estavam explicitamente ligadas a um posicionamento ideológico, relativas à abordagem que este último fazia da questão racial:

O pobre Rui de Noronha que eu sempre acreditei poeta português na linha do Nobre e do Antero - opinião que não é original, nem exclusiva e que quando reformulada punha R.J. gesticulaste e fora de si - é agora aproximado - enfim! - dos líricos de timbre europeu, *apesar de mestiço*. Isto é, Rui de Noronha ascende a uma determinada dignidade *apesar do handicap!* Aqueles versos do Craveirinha que começam *ah, mulato, nascer*

é bom, e que exprimem pungentemente uma condição e uma situação, foram abusivamente classificados de racistas por quem, da poesia, é incapaz de tirar outras ilações que não sejam de carácter racial.³

No Prefácio dos *Poetas de Moçambique*, publicado pela Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa (1963), Alfredo Margarido marcou posição relativamente à obra de Knopfli, afirmando que o facto de este ter nascido em Moçambique não garantia a sua imersão na cultura local. A sua poesia estaria, segundo o crítico português, marcada por um desfasamento entre a imersão num ambiente africano e uma vivência ainda muito ligada ao contexto europeu, com consequências marcadas nos planos linguístico, estilístico e temático. Rui Knopfli publicou, a este propósito, um extenso artigo: «Considerações sobre a crítica dos Poetas de Moçambique», publicado nos números de 15, 22 e 29 de Junho de 1963 (respetivamente páginas 6, 6 e 7, 7). Outros artigos relativos a esta polémica e publicados na página d' *A voz* foram: Rui Knopfli, «Os inquisidores e a minha autocrítica», de 20 de Abril de 1963, página 6; Alfredo Margarido, «Outra vez o poeta Rui Knopfli», de 3 agosto de 1963; Eugénio Lisboa, «A literatura moçambicana à vol d'oiseau», de 10 de Agosto de 1962, páginas 6 e 7(entre outros). A polémica sobre moçambicanidade literária acabou por arrastar-se bem depois da independência, como observado por Michel Laban in «Reflexões sobre a elaboração de um inventário das particularidades do português de Moçambique através da literatura», in *Veredas, Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, nº 3, p. 655-664, 1 dez. 2000: “Para Alexandre Lobato, no princípio dos anos 50, era absurdo falar em literatura moçambicana, pois só havia autores metropolitanos escrevendo "em" Moçambique. Rodrigues Júnior defendeu a tese contrária e redigiu uma longa série de artigos polémicos para sublinhar as múltiplas facetas da criatividade moçambicana, mas no quadro de uma literatura regional portuguesa. Virgílio de Lemos, fundador (em 1952) de *Msafo*, uma «folha de poesia» que infelizmente só teve um número de existência, exprimiu um ponto de vista que recordava o de Alexandre Lobato, pois declarava que não se podia reconhecer «raízes vincadamente moçambicanas» nos poetas que figuravam na revista. No entanto, não excluía a hipótese do surgimento de «uma força resultante do contacto com os elementos nativos que hoje ainda formam uma massa disforme, dependente e incolor.» A polémica desenvolveu-se nos anos 60, com Rui Knopfli e Eugénio Lisboa dum lado, e Alfredo Margarido do outro, e prosseguiu nos anos 80, na "Gazeta de Artes e Letras" da revista *Tempo*, dirigida na altura pelo poeta Luís Carlos Patraquim.”

³Os itálicos reenviam a citações do artigo de Júnior no *Diário*, enquanto versos citados fazem parte de José Craveirinha (1963), *Velha Cantiga*.

À medida que o debate sobre o que legitimamente poderia ser definido ou não de “literatura moçambicana”, o suplemento publicava poemas de autores moçambicanos, publicitando igualmente a obra de artistas plásticos como Malagatana Valente Ngwenya⁴. A estrutura da sociedade colonial, isto é, fazia com que fosse privilegiado, nas revistas literárias, um debate sobre a moçambicanidade de autores em prevalência brancos e pertencentes ao grupo restrito da elite colonial de ascendência europeia. A vigência da censura e a eclosão da guerra, com a vigilância apertada a escritores, intelectuais e artistas por parte da PIDE (polícia política do regime), impossibilitavam, de facto, que o debate fosse levado para outro plano.

Neste sentido, os editores optavam frequentemente pela publicação de autores das novas gerações de moçambicanos ou angolanos cuja obra denotava determinado nível de compromisso com a causa anticolonial demonstrando, contudo, certo receio em redigir críticas ou artigos de opinião sobre o conteúdo das obras e seu significado. Considerações e interpretações da obra eram frequentemente reduzidos ao mínimo, tal como no caso do poema *Quenguelequeze!*, publicado no suplemento em Abril de 1961 e da autoria de Rui de Noronha, falecido em 1943) e definido na nota introdutória como “um belo Poeta africano”. O poema, comentava-se, reproduzia um rito de passagem bá-ronga, a cerimónia iniciática da *yandla*, ritual que cobre a altura entre a nascença e a queda do cordão umbilical (Margarido, 2013):

Depois bebera a água quente e suja
Onde o mulói pousou o seu cachimbo outrora,
Ouvira, caminhando, o canto da coruja
E quase ao pé do mar lhe surpreendera a aurora.

Quenguelequêze!... Quenguelequêze!...
Quenguelequêêêzeeee

Pisara muito tempo uma vermelha areia,
E àquela dura hora à qual o sol apruma
Uma mulher lhe deu numa pequena aldeia
Um pouco de água e “fuma”.

guelequêêêzeeee!...(Noronha, 1961)

⁴ Afirmava-se sobre a sua exposição de cinquenta e sete pinturas da sua autoria nos Organismos de Coordenação Económica de Abril de 1961: “Com esta sua exposição, este pintor indígena é uma revelação surpreendente no campo das artes plásticas de Moçambique, no presente ano. Entre os jovens pintores moçambicanos, a sua vocação só pode encontrar paralelo na de um Sérgio Guerra, que se tem afirmado outro artista de raras possibilidades. («Artes e Letras» de *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, segunda quinzena de Abril de 1961, p. 6).

Neste poema, Rui de Noronha mostrara, para o autor anónimo das linhas de apresentação, “verdadeiramente a sua alma africana, pletórica de recordações ancestrais que corriam no seu próprio sangue.” Poemas de José Craveirinha estão igualmente presentes no suplemento, alguns dos quais inéditos, tal como «Frustração», publicado em 8 de Dezembro de 1963. Pelo que respeita os debates, destaca-se a polémica levantada a partir das declarações do militar e geneticista Sacadura Falcão. O autor inseriu-se, a este propósito, num debate que – não tendo objectivos puramente literários – abordava questões culturais e sua intersecção com a política racista do regime português no campo da propaganda e das próprias políticas culturais.

2. Falcão e Craveirinha: polémica sobre racismo científico e as suas derivações em âmbito cultural

No artigo republicado a partir de *A Tribuna*, de 6 de Maio de 1963, sob o título «Sacadura Falcão e as teorias de Darwin e Ellender», Craveirinha denunciava as posições racistas de Falcão após este último ter recorrido às teorias de Darwin e Ellender para argumentar uma suposta inferioridade racial dos negros. Frisando a relevância da questão racial para a atualidade moçambicana, o poeta moçambicano sublinhava igualmente a urgência de um conhecimento real de valores humanos, marcado pela consciência de que “será sempre mágoa e dolorosa certeza verificar quanto esse conhecimento se faz imperioso, urgentíssimo e importantíssimo para todos”. Como aprendemos pela mão de Craveirinha, Sacadura Falcão apoiara, nos seus textos, a classificação dos indivíduos na base da sua cor: “No que respeita à classificação que o sr. Falcão atribui a um indivíduo de progenitores etnicamente distintos (branco e negro) a ignorância seria ridiculamente constrangedora não fosse a gravidade da pública afirmação científica. O sr. Falcão divide o homem em duas metades: uma superior (pai branco) e outra inferior (mãe negra ou não branca).”

Acusado de estar a se “fazer de negro”, o poeta moçambicano apelava aos valores da solidariedade racial e entre classes, condenando veementemente as derivas racistas do discurso de Falcão e estabelecendo um elo direto entre a elaboração poética e as visões do autor sobre o mundo. Afirmava, portanto, Craveirinha:

Sr. Sacadura:

Na minha poesia não me «faço» de negro. Sinto-me. Como também posso «sentir-me» judeu, alentejano e mendigo, no mesmo fenómeno que leva o sr S.F. a sentir-se nazi, Gestapo, Bobinaeau, Goebeles. Talvez isto responda à acusação do sr. S.F. de me «fazer» negro quando sou, segundo aquele senhor, duas metades (oh, genética! oh, lei de Mendel! oh, fenómeno ovular) uma superior (de branco) outra inferior (de negro). (Craveirinha, 1963).

A passagem de Craveirinha interessa-nos, aqui, na medida em que nela estão manifestas tanto a fraqueza e ambivalência intrínseca da propaganda luso-tropicalista (pela qual a convivência racial assentava em um desequilíbrio constitutivo), como a perversão conceptual pela qual os debates sobre literatura moçambicana rodavam quase exclusivamente à volta do tema racial, no caso em que os escritores em causa fossem negros ou “mestiços”. Este caso reenvia-nos, de alguma forma, nas já mencionadas afirmações de Rodrigues Júnior sobre Rui de Noronha. Enquanto autores brancos, membros das elites que produziam literatura influenciada pelo ambiente moçambicano, eram acusados de exotismo colonial ou de falta de contacto com o povo moçambicano e a sua real vivência - como no caso da polémica entre Margarido e Knopfli -, os autores negros acabavam por serem deslegitimados enquanto produtores de uma cultura alheia, outra, considerada inferior à hegemónica ou até, como neste caso, explicitamente em virtude da sua origem étnica. Tal disparidade racial, assim como as perversões do pensamento oficial, foi veementemente denunciada no artigo que Craveirinha escreveu em resposta a Falcão, em que este último chegou a ser explícita e convictamente acusado de nazismo.

Mais ainda, Craveirinha acusava Falcão de, “na sua daltónica e esbírrica interpretação de civilização”, não atender à questão cultural. Citando Ruth Benedict e os seus *Patterns of Culture* (1934), Craveirinha criticava ainda a afirmação, em determinados ambientes, do *darwinismo* social e a difusão de teorias que fomentavam o ódio ao estrangeiro ou não contemplavam os contextos de mistura racial.

3. Outros debates: poesia e imprensa

Orlando Mendes, poeta e colaborador de *A Tribuna*, também optou por não entrar em categorizações aquando dos questionamentos, em entrevista, por Eugénio Lisboa (ele próprio, lembremos, envolvido na polémica contra Margarido, ao lado de Knopfli). Depois

de Lisboa perguntar se Mendes achava que existia “algo” que merecesse “o nome de Literatura Moçambicana” ou se, pelo contrário, só existissem “livros publicados em Moçambique”, o autor afirmava compreender que a questão poderia interessar a crítica e quem, “sendo escritor, aprecie ver-se classificado e cronologicamente situado”, mas que pessoalmente atribuía à questão “importância terciária”, realçava, encerrando o assunto: “Ponderando, porém, vários factores que condicionem a existência de uma literatura moçambicana embrionária, dir-lhe-ei simplesmente que me parece que o processo segue um desenvolvimento normal”. (*A voz de Moçambique*, 1963)

Por outro lado, e considerando que o entrevistador apresentara Mendes, como “não desconhecido nas letras moçambicanas”, era óbvia a tentativa do crítico de forçar um posicionamento do poeta no debate. Tal acontecia, ainda, na altura em que *A voz* de 28 de Setembro de 1962 noticiava a publicação pelas Publicações Tribunas, do livro de Orlando Mendes *Depois do Sétimo dia*, segundo volume da coleção Cancioneiro de Moçambique. Entre os poetas cuja obra foi publicada no suplemento para além de Craveirinha, Mendes, Knopfli e Rui de Noronha, contamos ainda com a publicação de obras da autoria de Manuel da Fonseca, Maria Rosa Colaço, Mário Dionísio, João de Fonseca Amaral, Rui Cartaxana. O número de 30 de Março de 1962 foi, ainda, dedicado a Aquilino Ribeiro. Foram frequentes, para além disso, traduções de textos estrangeiros como os de Máximo Gorki, ou as menções à teoria literária gramsciana ou lukácsiana: a influência da cultura, da crítica e da teoria literária de cariz ocidental no jornal marcava consideravelmente- apesar de debates sobre o que se poderia considerar de “literatura africana”, “literatura ultramarina” ou “literatura moçambicana” – a política editorial do suplemento.

A questão da imprensa foi explicitamente tratada em um artigo anónimo de 28 de Fevereiro de 1963, com o título «Imprensa Africana», seguido por uma entrevista «Entrevista com João Ayres», à volta do mais genérico tema da arte moçambicana inserida no contexto africano.

Debruçando-se sobre o contexto da imprensa da África subsaariana, o autor do artigo observava quão poucos fossem os jornais que ainda estavam nas mãos de particulares, insistindo na necessidade do treino de jornalistas como chave para “uma Imprensa africana livre e consciente”. Observavam-se, ainda, os contrastes existentes na “Imprensa Africana”, pois na “África ex-francesa” não havia “jornais nas línguas nativas, nem deverá haver algum num futuro próximo”. Depois de observar que em Lagos a

imprensa comercial era forte e competitiva, mas que o mesmo não acontecia no Gana, onde o estado tinha acabado com os jornais independentes, realçava-se:

Na África do Sul e na Federação não há jornais pertencentes a africanos e na África Oriental a maior parte são de colonos ou de estrangeiros. Em toda a África ocidental não há praticamente jornais independentes publicados em nenhuma das línguas locais, mas na costa oriental alguns dos de maior circulação são em Swahili que é praticamente a língua franca nesta área. Há também jornais em Luganda, no Uganda, e em Guzerati, para os indianos. Qual é então a posição dos jornalistas africanos e quais as possibilidades para um desenvolvimento de um jornalismo especificamente africano? (*A voz de Moçambique*, 1963).

Entre os outros problemas enfrentados pela imprensa, no seu desenvolvimento no continente eram evidentes, na opinião do autor, os da censura, da imposição do pensamento único e da dependência (sobretudo pelo que respeitava os países da chamada África francesa) da hegemonia cultural das produções jornalísticas vindas da metrópole, como *Le Monde*, ou da tendência que os intelectuais locais tinham em escrever para jornais europeus em detrimento dos locais. O trabalho do grupo Aga Khan – East African Newspapers, ativo desde 1960, era ainda citado como exemplo de relevo pelo emprego da população nativa e a utilização da “mais moderna maquinaria”, não sendo estas medidas suficientes, contudo, para ultrapassar a questão das línguas e da instrução, numa conclusão que realçava aquela que o autor interpretava como falta de “instrução e cultura” dos jornalistas africanos: “Poucos jornalistas africanos têm suficiente instrução e cultura para se equiparem para exercer a profissão como seria de desejar e em jornais ingleses ou franceses ou portugueses eles estão a trabalhar no que lhes é praticamente uma língua estrangeira”.

A entrevista a João Ayres também parecia ir no sentido de sondar as concepções de África, tendo sempre como ponto de partida, porém, a ideia de certo “mundo português”. Questionado pelo entrevistador sobre a possibilidade de a cidade de Lourenço Marques poder, no futuro, “marcar posição positiva na cultura luso-brasileira”, o artista respondia que a cidade enfrentava demasiados problemas económicos e sociais para que se pudesse dar “a atenção devida aos problemas culturais”. Acrescentava que, quanto a uma cultura africana de feição luso-brasileira, não conseguia ver a sua realização no futuro: “Deveria ter sido pensada, sistematizada e fomentada, para e com sorte, ser tornada realidade”. Afirmava, ainda, esperar ver o surgimento, em Moçambique, um movimento artístico “sem distinções de raças, mas caracterizadamente africano”. Tentando explicar quais as ligações e as influências das produções artísticas do Senegal,

da Nigéria ou do Congo, realçava: “Creio que o artista em Moçambique só pode ser influenciado pela herança artística Africana, quando ela lhe corre no sangue: o resto é curiosidade de investigador, snobeira racista, encontro intencional a servir intenções políticas e sociais ou ainda mistificação deliberada. Para o europeu aqui radicado a influência artística africana pode ser da mesma ordem, da que deu origem ao chamado «Período negro» de Picasso.” (*A voz de Moçambique*, 1963)

Na página número 9, dupla desta entrevista, publicava-se o poema «América» de Manuel dos Santos Lima, incluído em *Kissange*, editado na *Colecção de Autores Ultramarinos* da C.E.I. (1961) e que dialogava com a entrevista e o ensaio publicados na página anterior. Ao afirmar que “Que alta é a «Liberdade» dos brancos, / que espessas cadeias me põem no Sul!”, Lima lembrava o veneno do racismo do Klu Klux Klan, mas também Louis Armstrong, o blues e o jazz de New Orleans. A vivência e a experiência negra dialogam com o Sul, mas também com o elemento diaspórico e com a resistência ao regime. Santos Lima, que em 1961 desertara do Exército português em Damasco a caminho de Goa, encontrava-se na altura em Léopoldeville, no Congo-Kinshasa, a exercer funções como comandante-chefe do Exército Popular de Angola (MPLA) (Topa & Vishan, 2016).

Mais ainda, dos Santos Lima e Picasso – este último mencionado por Ayres - tinham um importante antecedente em comum: a participação no *Premier Congrès des écrivains et artistes noirs* que teve lugar na Sorbonne entre 19 e 22 de Setembro de 1956, com organização de Alioune Diop e da *Présence Africaine*. Enquanto Picasso foi autor do cartaz, Dos Santos Lima integrou a representação angolana, juntamente com Mário e Joaquim Pinto de Andrade. Marcelino dos Santos esteve presente em representação de Moçambique. Para além de ter representado um marco imprescindível na cultura da época, também no âmbito da fortificação das redes entre as elites intelectuais africanas, o Congresso é, no nosso caso, um importante ponto de partida para ulteriores considerações.

Ele permite, de facto, traçar alguns rasgos comuns nas lutas culturais dos países africanos da época, mas também confirmar a facciosidade da tese colonial segundo a qual a permanência de iniquidades raciais, estruturais na organização das sociedades coloniais, tinham a sua motivação na falta de preparação por parte de negros africanos. Não entendo, com isto, negar as profundas disparidades, a nível de educação formal, literacia e acesso à cultura impressa, mas realçar, pelo contrário, que a perpetuação

destas iniquidades fazia parte da própria lógica colonial portuguesa. Os debates que tiveram lugar no *Premier Congrès*, as ligações dos nacionalistas com Paris e as redes internacionais que se criaram tanto entre os nacionalistas africanos na diáspora, como entre os vários países africanos e no exílio são de teor decididamente diferente em relação aos que se realizavam na imprensa periódica angolana e moçambicana.

As razões desta dissonância eram as mais variadas. Uma delas está relacionada, na minha opinião, com a discrepância intrínseca entre a atividade de crítico e a de escritor. A posição social dos críticos previa, naquela altura, que eles gozassem de estatuto social, tivessem a devida instrução e estivessem bem inseridos no aparelho colonial ou administrativo. Muitos daqueles com que nos deparamos eram, conseqüentemente, homens brancos de meia idade. A sua ligação com a Metrópole era ainda consistente, pois Portugal, nomeadamente o circuito intelectual e cultural lisboeta, acabava por ser instância legitimadora de cultura e, conseqüentemente, da autoridade do próprio crítico. É fora do círculo da crítica, entre os produtores das obras (poetas, escritores, artistas plásticos e, por vezes, jornalistas) e não entre os críticos ou editores, que encontramos, com mais frequência, escritores ou autores socialmente reconhecidos como sendo negros ou “mestiços”. A propaganda luso-tropicalista contribuía, como já amplamente demonstrado, para a perpetuação de privilégios e para a ideia de uma inferioridade africana.

Estes fatores, que interagiam com os diretamente ligados às características da máquina censória e com as diferenças entre a maneira como ela atuava sobre a imprensa periódica e não periódica, fizeram com que os intelectuais cuja vivência estava mais fortemente ligada ao ambiente da militância anticolonial ou às ideias negritudinistas fizessem parte desta segunda categoria.

Neste contexto, insere-se, por exemplo, a produção literária da Casa dos Estudantes do Império, que nos reenvia para a quarta razão desta distribuição ímpar (após as diferenças de estatuto entre críticos e escritores, os efeitos da propaganda luso-tropicalista e o funcionamento da censura) na base da profunda discrepância entre os discursos produzidos na imprensa periódica e na não periódica entre 1961 e 1974, pelo que respeita às ex-colónias portuguesas em África.

As publicações da Casa inserem-se, na sua larga maioria, no contexto de uma tradição militante, caracterizada por dinâmicas próprias com respeito à cultura hegemónica e à cultura de oposição “clássica” ao regime. Frequentemente marcados por

experiências não só de perseguição política, mas também de encarceramento, clandestinidade e exílio, é entre os autores que compõem a *Colecção de Autores Ultramarinos* que encontramos, na sua maioria, militantes dos movimentos de libertação. A circulação internacional dos autores corresponde, assim, à circulação internacional das suas obras, as redes políticas contribuem para a formação de redes intelectuais e vice-versa.

O último aspeto é também interessante na sua complexidade, porque à medida que as obras literárias se difundiam cresciam também, no contexto da luta armada e no seio de alguns movimentos como o MPLA, correntes anti-intelectuais que, na opinião de Mabeko-Tali (2018), foram a inevitável consequência de tensões diretamente derivadas das disparidades coloniais. Eles reproduziam, por outro lado, preocupações políticas e éticas legítimas em vista de uma independência do país baseada em princípios de ordem comunista, assim como um receio generalizado relativo à perpetuação de práticas coloniais nos territórios posteriormente ao domínio colonial.

Referências

- ANÔNIMO (1961). Um novo livro de Rodrigues Júnior. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, segunda quinzena de Abril de 1961, p. 7.
- ANÔNIMO (1963). Conversa com Orlando Mendes. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, p. 6.
- ANÔNIMO (1963). Entrevista com João Aires. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, 28 de Fevereiro de 1963, p.8.
- ANÔNIMO (1963). Imprensa Africana. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, Fevereiro de 1963, p. 8.
- BENEDICT, Ruth. (1934). *Patterns of Culture*. Houghton Mifflin Company. Boston.
- CABRAL, António. (1961). Literatura ultramarina, literatura moçambicana. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, Setembro de 1961.
- CABRAL, António. (1961). O problema da censura. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, Setembro de 1961.
- CRAVEIRINHA, José. (1963). Sacadura Falcão e as teorias de Darwin e Ellender. *A Tribuna*, Lourenço Marques. 6 de Maio de 1963.
- CRAVEIRINHA, José. (1963). Velha Cantiga. *Poetas de Moçambique*. CEI, Lisboa, p. 210.

DE NORONHA, Rui. (1961). Quenguelequeze!. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, Abril de 1961.

DOS SANTOS LIMA, Manuel (1961). *Kissange*, Coleção de Autores Ultramarinos.C.E.I., Lisboa, p. 9.

KNOPFLI, Rui. (1963). Considerações sobre a crítica dos Poetas de Moçambique. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, 15, 22 e 29 de Junho de 1963 (págs 6, 6 e 7, 7)

KNOPFLI, Rui. (1963). Os inquisidores e a minha autocrítica. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, 20 de Abril de 1963, p. 6.

KNOPFLI, Rui. (1963). Uma nova teoria racista da poesia (poetas em escala júnior). *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, Setembro de 1963.

LABAN, Michel. (2000). Reflexões sobre a elaboração de um inventário das particularidades do português de Moçambique através da literatura. *Veredas, Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*. Vol.3, nº 1, p.655-664. Disponível <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/307>.

LISBOA, Eugénio. (1962). A literatura moçambicana à vol d'oiseau. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, 10 de Agosto de 1962, págs. 6- 7.

MABEKO-TALI, Jean Michel. (2018). *Guerrilhas e lutas sociais. A história do MPLA perante si próprio (1960-77)*. Mercado das Letras, Lisboa.

MARGARIDO, Alfredo. (1963). Outra vez o poeta Rui Knopfli. *A voz de Moçambique*, Lourenço Marques, 3 agosto de 1963.

MARGARIDO, Alfredo (2013). Littérature et nationalité. *Politique Africaine. Mozambique: guerre et nationalisme* (29).Disponível em : <https://polaf.hypotheses.org/4728>. Acesso em: 20 jun.2023.

Rodrigues Júnior (1961). *Terra nossa na Costa do Malabar*. Lourenço Marques, África editora.

TOPA, Franciso; VISHAN, Irena. (Eds.). (2016). *Manuel dos Santos Lima, escritor angolano tricontinental*. Porto, Afrontamento.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): ALFIERI, Noemi. Debates literários no jornal *A voz de Moçambique* entre 1961 e 1964: literatura, censura, racismo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 34-48, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Alfieri, Noemi. (jul./dez.2023). Debates literários no jornal *A voz de Moçambique* entre 1961 e 1964: literatura, censura, racismo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 34-48.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njinggaesape>

Diversidade cultural moçambicana: um olhar pela identidade da cultura e globalização em Moçambique

Zefanias Jone Magodo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9115-8772>

RESUMO

A diversidade cultural é entendida como sendo a característica básica como as diferentes culturas se manifestam, sendo que estas podem ser variadas ou similares, agrupando comportamentos dentro do seu histórico. Essa diferenciação ou similaridade do comportamento, dentro de um determinado contexto territorial, conduz para uma determinada identidade cultural. No intuito de se compreender a diversidade cultural em Moçambique, a presente pesquisa procura trazer as diferentes identidades culturais moçambicana, com enfoque para a identidade cibarke, uma subdivisão do shona. Essa compreensão foi feita com base na pesquisa documental feita em documentos no ARPAC – Instituto de Investigação Sociocultural de Manica, sobretudo o relatório do Inventário do Património Cultural e Imaterial (PCI) do Distrito de Barué. Recorreu-se ainda na pesquisa bibliográfica, por meio de levantamentos da literatura em artigos científicos, jornais, revistas e teses. Onde concluiu-se que Moçambique apresenta uma diversidade cultural, desde os macuas, tsonga (shangana), sena, lomwe, chuwabu, nianja, Yao, Angones, Bitongas, Muchopes entre outros.

PALAVRAS-CHAVE

Diversidade Cultural; Identidade Cultural; Cultura; Globalização

Mozambican cultural diversity: a look at the identity of cibarke culture and globalization in Mozambique

ABSTRACT

Cultural diversity is understood as the basic characteristic of how different cultures manifest themselves, and these can be varied or similar, grouping behaviors within their history. This differentiation or similarity of behavior, within a given territorial context, leads to a given cultural identity. In order to understand the cultural diversity in Mozambique, this research seeks to bring the different Mozambican cultural identities, focusing on the cibarke identity, a subdivision of the shona. This understanding was based on documentary research in documents at ARPAC - Institute of Investigation Sociocultural from Manica, especially in the report of the Inventory of Cultural and Intangible Heritage (PCI) of the District of Barué. Bibliographical research was also used, through literature surveys in scientific articles, newspapers, magazines and theses. Where it was concluded that Mozambique has a rich and long cultural tradition where different races, ethnicities and religions coexist, making there a display of multiplicity of cultural values that originate the cultural identities of Mozambique from the macuas, tsonga (shangana), sena, lomwe, chuwabu, nianja, Yao, Angones, Bitongas, Muchopes among others. And in terms of

* é Licenciado em Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia pelo Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM), Mestre em Ciências Jurídicas Público Forense pelo Instituto Superior de Ciências e Tecnologias Alberto Chipande (ISCTAC), Doutorando em Ciências Políticas e Relações Internacionais, pela Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Ciências Sociais e Políticas, Quelimane. É docente do Curso de Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia no ISPM. E-mail: zefanias.magodo@gmail.com

cultural manifestations of the cibarkes, basketry (kumanga zvitsero ne matengu), pottery (kuumba), carpentry (kutsema), ceramics (kudinda madina), cooking (kubika), hardware (kukoma), weaving (kuruka) stand out, traditional medicine (kurapa), traditional music and dance, tales (ngano), birth rite (kubarwa kwemwana), marriage rite (kurora), death rite (rufu) and rain rite (kuteta madzi).

KEYWORDS

Cultural Diversity; Cultural Identity; Culture; Cultural Tradition; Globalization.

Txeu kultura moçambicana: Odja pa identidadi kultural i globalizason di Moçambique¹

RIZUMU

Txeu kultura ta intendedu komu karateristika bazika sima munti kultura ta manifesta sendu ki es pode ser variadu ô es podi ta parsi djuntadu ku konportamentu pamodi ses stória. Kel diferença ô kel parsi kes ta parsi na konportamentu dentu di un spasu ta faze kon ki es ten un sertu identidade kultural ô es ten algun kuza ki ta faze-s xinti povu ki ta pertense a un lugar ku ses krensa,ses tradison, ses abitús. Ku obujetivu di konprende kes munti Kultura ki ten na Moçambique, kel trabadju li ta traze kes txeu kultura ki ten na sosiedadi moçambicana , ma ku foku na identidadi di Cibarke ki ta faze parti di Shona . Inda kel studu li fasedu ku bazi na peskiza di dukumentu na ARPAC- Institutu di investigason sosiokultural di Manica, spesialmenti relatóriu di inventáriu di património kultural y imaterial (PCI) na munisipiu di Barué. Pa kel trabadju li rakoredu pa piskiza bibliográfika, ku livrus di artigu sientífiku, jornai, revista y tesis.Undi konkluidu ki Moçambique ten txeu kultura sima, macuas, tsonga (shangana), sena,lomwe, chuwabu, mianja, Yao, Angones, Bitongas, Muchopes i otus.

PALAVRAS XAVI

Txeu Kultura; Identidadi Kultural; Kultura I Globalizason.

Introdução

Moçambique é um país localizado na costa sudeste da África, cuja capital é a Cidade de Maputo, tendo como limite ao Norte a Tanzânia, Malawi e Zâmbia, a Oeste o Zimbabué, ao Sul a África do Sul e Suazilândia e pelo Canal de Moçambique, a leste. De acordo com Instituto Nacional de Estatística (2017)², estima-se um total de 28,861 milhões de habitantes (oito milhões a mais que em 2007), dos quais 15,061 milhões são mulheres e 13,800 milhões são homens, sendo que as províncias da Zambézia e Nampula, as mais populosas.

O país tem 6,529 milhões de casas e 6,746 milhões de agregados familiares. Uma população com aproximadamente sessenta grupos étnicos diferentes, sendo o maior

¹O resumo foi traduzido para a língua cabo-verdiana por Filomena Vicente, aluno do Mestrado em PL2 da Universidade de Santiago, Cabo Verde.

² Dados do Censo Geral da População. Censo 2017 Brochura dos Resultados Definitivos do IV RGPH - Nacional»(PDF). Instituto Nacional de Estatística. 29 de abril de 2019.

grupo, o *Makua-Lomwe*, no Norte, responsável por cerca de metade da população, existindo ainda os *Makonde*, perto da costa, os *Yao*, perto do Lago Malawi e os Swahilis. Na zona centro os senas, os nyanjas e shonas (que incluem os ndaus, tewes, cibarus) e as tribos do Sul incluem os Tsonga, os Karanga, os Chopi e os Nguni (incluindo os zulus).

Moçambique, e como a maioria dos países da África, não possui uma identidade cultural específica, apresentando aspectos que o ligam a outros países vizinhos e mesmo a outros continentes (Santiago, 2019). Ao conquistar a independência, em 1975, após quase quinze anos de guerra contra os portugueses, os líderes moçambicanos buscaram eliminar a língua do colonizador, mas isso se tornou impraticável ante a variedade de línguas presentes no país, que possuem importância regional, mas não alcance nacional (UNESCO, 2010).

Estes argumentos podem ser sustentados com o pensamento de Fabietti (2002), ao referir que a cultura sendo um conceito em crise deve ser reformulado, uma vez que o próprio processo de globalização que o mundo está mergulhado, levanta novas questões e desafios à reflexão antropológica. Assim como Boon (1983); Clifford (1988); Geertz (1989); Wagner (1992), que consideram a cultura como algo indefinido, que já não serve para a pesquisa científica, um autêntico obstáculo, um enredo de difícil solução, uma atrapalhação e uma invenção dos antropólogos.

Assim, a partir dos finais do ano 1800, Matthew Arnold e Edward Tylor (o pai da antropologia moderna) trazem conceitos para cultura, sendo que Tylor (1871), argumenta que a cultura é um conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, enquanto Arnold (1965), diz que a cultura é o conseguimento da perfeição, implicando uma condição interna da mente e do espírito através do bom e do melhor que se pensou e se dizia na história.

Pode-se perceber na definição de Tylor que a cultura é algo que não se transmite biologicamente, sendo que o homem adquire dentro da sociedade onde ele se encontra inserido. Pensamento este defendido pela UNESCO no encontro de México em 1983, que definiu a cultura como sendo um conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, abrangendo, além das artes e as letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Mas, é preciso compreender que todo esse processo pode ser visto como a enculturação. O termo enculturação é considerado ao processo consciente ou inconsciente, pelo qual todo

individuo adquire do seu grupo social, todo o necessário para a sua plena inserção na sociedade a que pertence. (Herskovits, 1948).

Aliada a enculturação, existe a diversidade, que é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra, podendo ser biológica ou cultural, concorrendo para três tipos de diversidade cultural, a genética (variações e similaridades genéticas entre as pessoas), a linguística (diferentes linguagens e sua distribuição em regiões) e a diversidade de cultura, referente ao complexo de indivíduos e comportamentos, (Takahashi, 2006).

Mas Sacristán (2002) refere que a diversidade são manifestações normais dos seres humanos, dos factos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula, podendo aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela.

1. Moçambique e a diversidade cultural

Reza a história que os primeiros habitantes em Moçambique, eram pequenos grupos de caçadores e colectores, os Bosquímanos (os *Khoi* e os *San*), um grupo nómada que acabou se mudando e contraindo matrimónio com os povos bantu. Para se estudar a sua diversidade cultural, Costa (2006), considera que não podem ser meditados como uma matriz teórica, mas sim uma variedade de contribuições que aparecem como uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade.

Em termos de diversidade cultural, Moçambique apresenta uma das características mais preciosas que, por coincidência, acompanha também a sua diversidade biológica, que de acordo com Takahashi (2006), as áreas com grande diversidade biológica também reúnem grande diversidade cultural, por exemplo, a Índia tem 309 línguas e possui 15.000 tipos de flores nativas; a China tem 77 línguas e 30.000 tipos de flores nativas. Para o caso de Moçambique, encontra-se dividido em múltiplas linhas étnicas e linguísticas, isto é, marcada pela miscigenação cultural que advém das migrações bantu e do contacto que estes tiveram e vão tendo com os árabes, asiáticos e o ocidente.

Os moçambicanos frequentemente se identificam principalmente com uma tribo e / ou grupo linguístico. No entanto, o movimento de independência iniciado na década de 1960 foi uma força unificadora, fazendo com que esses elementos díspares se unissem na resistência aos portugueses. Ironicamente, alguns dos principais factores unificadores do país foram remanescentes do sistema colonial, incluindo a língua portuguesa e a

religião católica romana. Isto é mais evidente no vale central do Zambeze, onde a influência portuguesa foi mais forte (UNESCO, 2010).

Segundo Santiago (2019), Moçambique é um país de grande diversidade cultural, com um total de 43 idiomas, dos quais se destacam o *macua*, *tsonga* (*shangana*), *sena*, *lomwe*, *chuwabu* e o *nianja*. O *tsonga*, por exemplo, é falado pela etnia de mesmo nome, que está espalhada por Moçambique, África do Sul, Zimbábue e Suazilândia. Já a língua *nianja*, por sua vez, é falada pela etnia *chewa* e mais alguns povos próximos a eles, em Zâmbia, Zimbábue, Moçambique e Malawi, sendo que neste último país ela é oficial. Para o INATUR – Instituto Nacional do Turismo de Moçambique (2016)³, Moçambique tem vários grupos étnicos com diferentes idiomas, culturas e desenvolvimento histórico. Os Povos Bantu que não constituindo uma raça específica, mas um conjunto de grupos com uma cultura comum e linguagem similar estão na origem das etnias dominantes, nomeadamente, "Yao", "Macua", "Angones", "Nyanjas", "Tongas", "Bitongas e os "Muchopes" que se distribuem por ordem do Norte ao Sul.

A mesma entidade (2016), salienta que as comunidades swahili instaladas nas áreas costeiras são responsáveis pela introdução do Islamismo em Moçambique, assim como os indianos e europeus dispersos pelo país, sendo que as línguas, as chamadas línguas nacionais são todas de origem Bantu (*emakhuwa* 26,3%, *xichangana* 11,4% e *elomwe* 7,9%), com exceção do português que é a língua oficial, desde que o país se tornou independente e o inglês é a língua de negócios, usada maioritariamente nas zonas urbanas ou zonas onde o turismo ganhou maior espaço na vida das comunidades, (INATUR, 2016).

Mas a cultura moçambicana, na sua edição de segunda-feira (31 de Julho de 2017)⁴, refere que existem em Moçambique cerca de 20 grupos linguísticos e eles são contrários ao português largamente falado, especialmente nas zonas urbanas e hoje, cerca de 25% da população fala português, com características socioculturais específicas, não havendo unanimidade sobre a designação genérica desses grupos (regime de parentesco), por razões óbvias, durante o período colonial esses grupos eram designados por tribos, etnias ou grupos étnicos, sendo o rio Zambeze a fronteira natural.

A norte deste (rio Zambeze) localizam-se os povos matrilineares: *Makonde*, *Yao*, *Makhuwa*, *Nyanja* e outros localizados no Zambeze superior, como os *Nsenga* e os

³ Disponível em: <https://www.visitmozambique.gov.mz/index.php/mocambique/informacoes-uteis/os-povos.html> . Acesso em: 28 nov. 2019.

⁴ Disponível em: <http://culturamocambicana.blogspot.com/2017/07/principais-grupos-etnicos-de-mocambique.html> . Acesso em: 28 nov.2019.

Pimbwe, por exemplo. A sul, encontram-se os povos patrilineares congregados nos seguintes grupos: *Shona*, *Tsonga*, *Chope* e *Bitonga*. Entre os povos patrilineares figura também o grupo *Nguni*, cujos núcleos se encontram espalhados pelo País. No Vale do Zambeze, uma zona de transição, situam-se povos de simbiose das influências matrilinear e patrilinear, dos quais se destacam: *Chuwabo*, *Sena* e *Nyungwe*. Para além dos grupos identificados, existem outros localizados na costa norte, cuja característica particular é a influência patriarcal islâmica que apresentam: são os *Mwani*.

Segundo Ferreira (1982), os Makondes localizados no extremo norte, junto ao rio Rovuma, bem como no sul da Tanzânia, apresentam como traços culturais particulares a escultura em madeira, o uso de máscaras nas cerimónias relacionadas com os ritos de iniciação e a execução da dança tradicional conhecida por “*mapico*”.

Os Yao, também conhecidos por Ajaua, ocupam a região junto ao lago Niassa e o norte da província com o mesmo nome, são encontrados no Malawi e no sul da Tanzânia, eram povos bastante activos no comércio à distância, ligando as regiões do interior com a costa do Índico: Quílua, na Tanzânia, e Ilha de Moçambique. Antes dos finais do século XVIII eram os principais fornecedores de marfim e no primeiro quartel do século XIX transformaram-se nos maiores fornecedores de escravos exportados para Mossuril (Ferreira, 1982). Tendo-se islamizados mais cedo que outros povos do interior devido ao seu contacto regular com a costa.

Os Makhuwa, por vezes considerados como duas entidades diferentes, constituem a etnia de Moçambique dispersa por um vasto território que no passado se estendia, do rio Zambeze ao rio Messalo, a Sul e Norte, respectivamente, do Oceano Índico, a Este, até à actual fronteira com o Malawi, a Oeste. Na actualidade, com o centro em Nampula, os *Makhuwa-Lomwe* espalham-se para partes das províncias de Cabo Delgado, Niassa e Zambézia. Importantes agrupamentos se encontram também no Madagáscar, no sul da Tanzânia e no Malawi, também a sul (Ferreira, 1982).

Os Maraves, povos localizados a norte do rio Zambeze, na Província de Tete e na parte ocidental da Província do Niassa, tomam a designação de Nyanja, enquanto os de Malawi são chamados Chewa. Para além do Malawi, importantes sectores do povo Nyanja se localizam na Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe. Estes povos são associados ao império do mesmo nome que se desenvolveu nas regiões onde hoje é Zambézia e Nampula, por volta dos séculos XVI e XVIII e que, tal como os Ajaua, se envolveu no comércio de marfim e de escravos. Possuem uma organização matrilinear e tradições culturais particulares. Junto ao rio Zambeze concentram-se inúmeras etnias com

características específicas e exteriores aos grupos étnicos referidos, como são os casos dos Chuwabo, Sena e Nhungwe, designados habitualmente como “Povos do Baixo Zambeze” (Ivala, 2002).

Os Shona ocupam os territórios entre os rios Save e Zambeze, subdividindo-se em três grupos distintos: Ndau, Manyka e Tewe. De uma forma geral, surgem espalhados pelas províncias de Manica, Tete e Sofala e, ainda, por algumas províncias do Zimbabwe. Esta etnia está associada às ruínas do grande Zimbabwe, entre outros amuralhados de pedra da região. Fazem parte de um grupo de povos de línguas bantu que habitam o Zimbábue, a norte do rio Lundi, e no sul de Moçambique. Foram notáveis por suas peças de ferro, cerâmica e música, dentre os quais podem ser destacados os *zezuru*, *karanga*, *manyika*, *tonga-korekore* e *ndau*. Estes ndaus são um grupo étnico que habita o vale do rio Zambezi, do centro de Moçambique até o seu litoral, e o leste do Zimbábue, ao sul de Mutare. Os ancestrais dos ndaus eram guerreiros da Suazilândia que se misturaram com a população local, constituída etnicamente por manikas, barwes, tewes, nas províncias moçambicanas de Manica e Sofala.

Os Bitonga e os Chope concentram-se no sul do país, junto à costa, e nos arredores da Cidade de Inhambane, os primeiros, e numa faixa que vai para mais a sul, os segundos que também povoam parte de Gaza, mantiveram ao longo dos séculos uma proximidade cultural com os Tsonga. Os chopes são dos distritos de Zavala e Inharrime, na Província de Inhambane. Este povo viveu tradicionalmente da agricultura de subsistência. Historicamente, alguns chopes foram escravizados e outros tornaram-se trabalhadores migrantes na África do Sul. Os chopes são conhecidos internacionalmente pelo instrumento musical *mbila* e dança associada, uma manifestação cultural conhecida desde o tempo de Gungunhana, que foi considerada pela Unesco, como Património Oral e Imaterial da Humanidade. Os chopes identificam-se culturalmente, como povo, com o elefante.

Os Tsongas subdividem-se em três grupos particulares: os Ronga (do extremo Sul até ao rio Limpopo), os Changane (junto ao rio Limpopo) e os Tswa (a norte do rio Limpopo e até ao rio Save), com continuidades nos territórios da África do Sul e da Suazilândia. Possuem uma organização patrilinear. Os Tsonga constituem o grupo que, durante os três últimos quartéis do século XIX estiveram sob influência directa do império nguni de Gaza. Landins ou Vátuas, era o nome genérico dado aos indígenas de Moçambique, a sul do rio Save. Tinham tradições guerreiras sendo o seu último grande

imperador, Gungunhana o Leão de Gaza, sido destronado pelos portugueses depois de grandes combates entre 1894 e 1895.

2.A cultura do povo cibarke

Dentro das várias entidades culturais de Moçambique, a presente pesquisa se cinge no povo cibarke, uma subdivisão dos shonas, que no período colonial saiam de Sena, na Província de Sofala, e iam trabalhar nas minas e plantações da Rodésia do Sul (actual Zimbabwe), no seu regresso para além de comprarem seus mantimentos, pagamento de impostos, adquiriam roupas novas que durante a longa caminhada para sua zona de origem, eles tiravam a roupa velha, suja e rasgada e deixavam nos rios onde por ai tomavam banho e descansavam (ARPAC-2016). O termo roupa velha, suja e rasgada é designada *Matsakara* em língua Cibarke, razão pela qual o local onde foi feito o estudo desta etnia ser chamada *Nyatsakara* ou *Nhanssacara* (influencia da língua portuguesa).

De acordo com a mesma instituição (2016), a zona de Nhassacara serviu de corredor do movimento migratório entre Moçambique e Zimbabwe e a mesma acredita que *Samanyanga*⁵ tenha sido o primeiro líder tradicional a governar aquele território no período pré-colonial. Em termos de manifestações culturais, estes povos desenvolvem a cestaria (*kumanga zvitsero ne matengu*), olaria (*kuumba*), carpintaria (*kutsema*), cerâmica (*kudinda madina*), culinária (*kubika*), ferragem (*kukoma*), tecelagem (*kuruka*), medicina tradicional (*kurapa*), música e dança tradicional, contos (*ngano*), rito de nascimento (*kubarwa kwemwana*), rito de casamento (*kurora*), rito de morte (*rufu*) e rito de chuva (*kuteta madzi*).

2.1.A cestaria

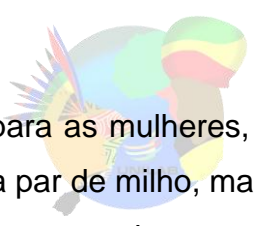
A cestaria é uma tarefa masculina de utilização feminina, vem sendo executada desde os tempos imemoriais pelos ancestrais do grupo, e tem vindo a sofrer algumas mudanças, essencialmente no que diz respeito a pintura dos objectos para dar mais estética, algo que em tempos não acontecia. Outro aspecto, tem a ver com o facto de que antigamente a peneira e esteira produzidas eram objectos preparados e utilizados especificamente em cerimónias de casamento, ritos fúnebres e outros locais de convivência social.

⁵ Na língua Shona, *Samanyanga*, quer dizer senhor do marfim.

Actualmente, devido ao desenvolvimento socioeconómico e a intensificação das trocas comerciais ao nível das comunidades, a peneira e a esteira, vem ganhando valor económico através da importância que se verifica devido a exibição em exposições ao longo das vias públicas para venda com objectivo de sustento familiar, notando-se inconsistência dos objectos (pois são feitos com tamanha rapidez para ganho de valor com a sua venda, aliada pela falta de experiência de alguns artesões), o que ocasiona em fabrico de objectos sem qualidades.

Esta actividade para além de testemunhar a história de convivência do povo Tonga e cibarke ao longo da sua existência, os objectos resultantes desta prática podem ser encontrados um pouco por todo o país tanto nas zonas rurais como urbanas, fruto da intensificação das trocas comerciais entre as comunidades, mas que a dado momento vai se escassear devido ao desaparecimento da matéria-prima para a fabricação de objectos da cestaria por corte e uso desenfreado, bem como na tendência cada vez mais reduzida na transmissão dos conhecimentos relativos aos valores socioculturais inerentes a esta actividade.

2.2.A culinária



A culinária é tarefa exclusiva para as mulheres, sendo que os vegetais ocupam um papel importante na culinária local, a par de milho, mandioca, inhame, feijões entre outros, podendo se encontrar variedade de pratos tais como massa de mapira (*nsima ramapira*), massa de milho (*nkura yamagwere*), caril de folha de abóbora (*muliwo wa tikiti*), **quiabo** (*therere*), caril de folha de feijão nhemba (*muliwo wa mkunza*) e quiabo do chão que nasce naturalmente (*tove/kwechete*). O **quiabo**, para além de ser fonte de alimento também é considerado medicinal, porque aconselha-se a mulheres a consumir durante o período de gestação pois segundo os nossos entrevistados, o consumo deste nesta fase facilita o parto devido a sua viscosidade. Para além desta convicção, ainda no dizer dos mesmos, acredita-se que o alimento proporciona um ambiente agradável dentro da barriga da gestante. Portanto esta convicção tende a desaparecer com o tempo, (ARPAC, 2016). *Tove/kwechete* é um prato tradicional na base do quiabo de baixo, neste caso, o de folhas (Ibdem, 2016). Este vegetal ocupa um papel importante na culinária e nos hábitos alimentares das comunidades locais. Porém, este prato também é uma das principais fontes de vitaminas e proteínas a semelhança do milho, feijão e outros. O *kwechete* é um vegetal de folhas finas e cada 100 grama possui aproximadamente, 32g

de calorias, 0.2g de gorduras, 7mg de sódio, 299g de potássio, 7mg de carbo hidrato, 3.2g de fibra alimentar, 1.5g de açúcar e 1.9g de proteína. (MBRAPA: 2008).

No passado a comida era servida no mesmo prato para todos a excepção do pai da família e das crianças de idade menor. Actualmente verifica-se a mudança deste hábito, o pai passa a refeição junto dos filhos mais velhos e casados, na qual, as esposas trazem a comida para estes. Os solteiros passam a refeição na casa (*guero*) dos jovens, enquanto as noras e as filhas da casa passam junto da sogra e da mãe, respectivamente. Em tempos, a água usada para beber durante a refeição era servida na cabaça (*senkombo* ou *ndiko*), que devia ser entregue ao interessado pelo pai ou mãe.

3.As danças tradicionais

As danças tradicionais são conceituadas como sendo a arte de movimentar expressivamente o corpo seguindo movimentos ritmados, em geral ao som de música (ARPAC, 2016). Constituem danças tradicionais dos cibarke, as seguintes:

a) *Mafuwe*: originária do Distrito de Changara, Província de Tete. É praticada por homens e mulheres das mais variadas idades sendo que, antigamente, era executada somente em cerimónias fúnebres (*nkawa*) e de pedido de chuva (*kuteta madzi*) e actualmente verifica-se igualmente nas cerimónias de recepção de dirigentes, cerimónias públicas, dias comemorativos, festivais de cultura e outras festividades e celebrações. As crianças participam na dança somente em actos festivos, o que possibilita a sua aprendizagem, sendo que estas não podem fazer parte aquando da execução em cerimónias fúnebres, pois em sociedades africanas tradicionais a morte é considerada como algo assustador principalmente para as crianças e que geralmente não estão preparadas para lidar com o fenómeno, (ARPAC, 2016).

b) *Wassarakuronga kokoriko jongwe*: cantada em rituais fúnebres, a letra pede aos presentes, principalmente aos familiares para chorarem pelo ente querido, deixando de parte a identificação de culpados pela morte, uma característica típica das sociedades africanas em caso de morte. Neste ritual, a dança pratica-se enquanto se aguarda pela chegada dos membros da família para o enterro, sendo que, depois do enterro, ela não é executada. O toque do batoque *kwenje* é usado para anunciar a morte (*kuzimbula nkhawa*) na comunidade.

c) *Kuteta madzi*: cantada no ritual de chuva, trata-se de uma canção de pedido de chuva aos espíritos, para que os filhos não morram de fome. Neste ritual, participam todos os anciãos e membros reconhecidos da comunidade, em cerimónias oficiais ou públicas,

dias comemorativos, festivais de cultura e outras festividades e celebrações o conteúdo das canções enaltece os feitos dos dirigentes nas mais variadas esferas da vida e versam a respeito da ocasião e do dia-a-dia da sociedade. Aspecto frequente em quase todas essas ocasiões é a evocação durante os cânticos dos espíritos *nyangulo*, considerado guardião da comunidade.

4.Rito de Nascimento (*Kubarwa kwemwana*)

O nascimento é um evento repleto de significados, não só por ser um facto biológico, mas também por ser uma representação da forma através da qual as pessoas se relacionam e desenvolvem diferentes actividades sociais, ou seja, pode ser considerado ritual de passagem. No contexto *cibarke*, o nascimento é uma festa por tratar-se de um acto que perpetua a espécie humana, por isso envolve um conjunto de rituais cercados de crenças e tabus.

Um filho para a família significa esperança da continuidade da vida que iniciou com os seus antepassados, por isso, o nascimento de uma criança é sinónimo de alegria. Os filhos garantem um prestígio, isto é, quanto mais filhos tiverem, mais aliados terá para a vida social e económica. Um homem que tem muitos filhos não tem de contratar mão-de-obra para realização das suas actividades, pode dispor do trabalho de muitos braços em seu benefício. Neste contexto os chefes das unidades da família, os maridos, controlam a sexualidade, estabelecendo as regras e formas de comportamento sexual. Enquanto a mulher, tem a função de reprodutora. Por este motivo, a infertilidade pode levantar problemas no relacionamento conjugal porque uma das expectativas mais importantes do matrimónio são os filhos.

Antigamente, quando um homem não conseguia fazer filhos (*ngomwa*), podia se manter no matrimónio com possibilidades de contratar secretamente um irmão para fazer os filhos em seu nome. O mesmo já não acontecia com a mulher. Se ela é estéril, geralmente o marido casa outra mulher ou em algumas vezes é expulsa do matrimónio. Este facto acontece porque, a forma de descendência do povo *cibarke* é patrilinear, isto pressupõe que a herança seja transmitida pelo pai, isto é, a filiação é sempre consanguínea.

5.Rito de casamento (*kurora*)

No grupo etnolinguístico *cibarke*, o casamento é patrilinear, isto é, a herança dos bens se transmite directamente ao filho (homem). Este sistema considera o casamento

como troca de serviços entre duas famílias pertencentes a clãs diferentes. Um dos lados das famílias cede a capacidade procriadora de um seu membro feminino, e como forma de compensação, a outra parte recebe valor monetário, produtos ou animais que variam em função da capacidade da família interessada. Em quase todo rito de casamento, a família do rapaz (*mupare*) é quem deve se deslocar a casa da rapariga (*musikana*), antecedidas por pagamento de valor monetário simbólico (*bano*) para início do diálogo e acompanhadas por simbolismos de carácter compensatório aos pais da rapariga ou dote (*Phaza Mpete*). *Phaza Mpete* é uma compensação matrimonial a pedido da família da noiva, geralmente paga na totalidade ou em prestações pelo pretendente (rapaz) à noiva e seus pais. Por um lado, tem o valor de prova da aliança, por outro, tem o significado de indemnização aos pais da rapariga devido a privação dos serviços agrícolas e caseiros que a rapariga desempenharia se estivesse na casa deles (*Ibidem*).

ARPAC (2016) associando-se ao pensamento de Cipire (2007), refere que nos *cibarke*, a mulher é retirada do seu convívio familiar para ir viver na casa da família do marido, onde os bens que são exigidos para compensação pela filha deixaram de ser simbólicos, passando a satisfazer necessidades económicas da família da rapariga e adequados a realidade presente. Por exemplo, actualmente para o *lobolo*, é comum solicitar-se casacos, sapatos, vinho, valores monetários avultados, etc., itens que em tempos não existiam.

6.Rito da morte (*rufu*)

Para os *cibarke*, o *rufu* significa o desaparecimento físico de um indivíduo que jamais voltará, o qual deve ser enterrado numa cova ou caverna. Porém, considera-se um momento importante porque acredita-se que o indivíduo transita do mundo dos vivos para o mundo espiritual ou ancestral, que em muitos casos, torna-se protector da família ou comunidade.

Vale ressaltar que neste grupo étnico, a morte sempre foi um mistério com repercussões diferentes para os vivos, por considerarem um fenómeno complexo e inexplicável que afecta a vida da comunidade, devendo esta, realizar rituais que eles acreditam possuir poder de afastar os espíritos malignos na povoação. O que se não for cumprido sem rigor, critérios e normas estabelecidas podem trazer implicações como doenças, mortes, entre outras (ARPAC, 2016).

Conclusão

Da presente pesquisa, constatou-se que Moçambique possui uma rica e longa tradição cultural onde as diferentes raças, etnias e religiões coexistem, fazendo com que haja uma mostra de multiplicidade de valores culturais que no seu todo originam a identidades culturais de Moçambique.

Em termos de número, alguns autores e antropólogos referem para mais de 43 diversidades culturais, sendo a destacar os macuas, tsonga (shangana), sena, lomwe, chuwabu, nianja, Yao, Angones, Bitongas, Muchopes e que apesar dessa diferenciação cultural etnolinguística, diferentemente de outras regiões, não se regista nenhum conflito entre os mesmos.

Referências

- Arnold, M. (1965). *Culture and Anarchy, a cura di R.H. Super*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- ARPAC – Instituto de Investigação Sociocultural de Manica. (2016). *Património cultural imaterial do Distrito de Báruè: caso da localidade de Nhassacara*, Manica.s.e.
- Boon, J. (1983). *Other tribes, other scribes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clifford, J. (1988). *I frutti puri impazziscono*. *Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri. Torino.
- Costa, S. (2006). *Muito além da diferença: (im) possibilidades de uma teoria social pós-colonial*. [Em Linha]. Berlim. [Consultado a 28.11.2019]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/45533618-Muito-alem-da-diferenca-im-possibilidades-de-uma-teoria-social-poscolonial.html> Acesso em: 19 jun.2023.
- Fabietti, U. (2002). *Identità Étnica*. Carocci, Roma. Edizione: Maggio.
- Ferreira, A. (1982). *Agrupamento e caracterização étnica dos indígenas de Moçambique*. Lisboa. Disponível em: <http://www.malhanga.com/flipbook/estudos.documentos/> Acesso em: 24 out.2019.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Herskovits, M. (1948). *Man and his works: The Science of Cultural Anthropology*. Alfred Knopf. New York. Northwestern University.
- Ivala, A. (2002). *O ensino de História e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000*. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Sacristán, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed.

Santiago, E. (2019). *Cultura moçambicana*. São Paulo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cultura/cultura-mocambicana/>. Acesso em: 24 out.2019.

Tylor, E. (1871). *Primitive culture*. John Murray, London. Oxford University.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2010). *História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília. Universidade Federal de São Carlos.

Wagner, R. (1992). *L'invenzione della cultura*. Milano. Ugo Mursia Editore.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): MAGODO, Zefanias Jone. Diversidade cultural moçambicana: um olhar pela identidade da cultura e globalização em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.49-62, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Magodo, Zefanias Jone. (jul./dez.2023). Diversidade cultural moçambicana: um olhar pela identidade da cultura e globalização em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 49-62.

Turismo cultural e os seus impactos nas comunidades receptoras

Leoníldia dos Anjos Fidalgo Fulano *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-5670-154X>

RESUMO

Este artigo analisa, através da pesquisa bibliográfica, os impactos socioculturais advindos da prática do turismo cultural nas comunidades receptoras. Como resultado desta reflexão, ficou evidenciada a dualidade da actividade turística. Por um lado, pode-se colher benefícios do contacto visitante – autóctone, como o respeito a tolerância pelas diferenças culturais entre outros, e por outro lado, constata-se os efeitos deletérios, tais como a desvalorização da cultura do autóctone; a imitação pela cultura do visitante. E para que os impactos positivos sejam cada vez mais potencializados, e os deletérios minimizados, julga-se pertinente o envolvimento activo da comunidade receptora como uma condição indispensável no desenvolvimento da actividade do turismo cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Turismo; Turismo cultural; Comunidades receptoras; Impactos socioculturais.

ABSTRACT

This article analyzes, through bibliographical research, the sociocultural impacts arising from the practice of cultural tourism in the host communities. As a result of this reflection, the duality of tourist activity became evident. On the one hand, benefits can be reaped from visiting – autochthonous contact, such as respect and tolerance for cultural differences among others, and on the other hand, deleterious effects are noted, such as the devaluation of the indigenous culture; imitation by the visitor's culture. And so that the positive impacts are increasingly enhanced, and the harmful ones minimized, the active involvement of the host community is deemed pertinent as an indispensable condition in the development of cultural tourism activity.

KEYWORDS

Cultural Tourism; Community; Tourism Impacts.

Kazunguidwe-zunguidwe kwa makhalidwe na bzithandauzo bzace kumadiamento ya anyakutambira¹

MWACIGWATIRA

Basali likudenkhenya, nakafukufuku ka ma livu, mathandauzo ku bzicito bzamakhalidwe kutcokera pa mabasa ya kazunguidwe-zunguidwe kwa kumakhalidwe kwamadiamento ya anyakutambira. Ninga mabayi-bayi ya kakumbukidwe ka basali, paonesedwa bwino-bwino mbali ziwiri za mabasa ya kazunguidwe-zunguidwe. Kumbali yibodzi, kunga bvunidwe ubwino bwa kagumanidwe ka alendo omwe ni mbadwe, ninga ulemu lakulekerera kuna

* Docente e Investigadora nas áreas de Turismo Cultural e Políticas Culturais no Instituto Superior de Artes e Cultura de Moçambique - ISArC. Licenciada em Gestão e Estudos Culturais no ISArC Moçambique. E-mail: leonildiafulano@gmail.com

¹O resumo foi traduzido para uma língua moçambicana por Valissóvia Paiva, aluno do Mestrado em PL2 da Universidade de Santiago, Cabo Verde.

kasiyanidwe ka makhalidwe na bzinango-bzinango, inde kumbali yinango, kumbagumanika bzicito bzomwe bzimbadzonga, ninga kusaya kupereka ulemu ku khalidwe kwa mbadwe; citewezero kuna khalidwe ya alendo. Inde kuti mathandauzo yaubwino ya yenderere patsogolo nakukhwuimisiidwa, inde na udzongui bu punguzidwe ninga bzabwino kuunjika kwaku 'banganuka kwa madiamento ya anyakutambira ninga citsimikizo cakusaya kacosedwe paku oneka mabasa pa kazunguidwe-zunguidwe kwa makhalidwe.

MAFALA-CAVE

Kazunguidwe-zunguidwe; kazunguidwe-zunguidwe kwa makhalidwe; madiamento ya anyakutambira; thandauzo ku bzicito bzamakhalidwe.

1.Introdução

O turismo é actualmente considerado a nível mundial, uma actividade de aceleração do desenvolvimento económico, ambiental, social e cultural de um país. A indústria do turismo tem sido muito importante para geração de empregos e renda, e não só, também muito usada como estratégia de desenvolvimento por vários países, mas principalmente pelos países em desenvolvimento, pois estes vêem no turismo uma oportunidade ou um meio para catapultar o desenvolvimento económico de forma rápida e para reduzir a pobreza.

Neste contexto, Moçambique não fica de fora na utilização do turismo para o recrudescimento da economia, tal como o Ministério da Cultura e Turismo descreve no seu Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Turismo em Moçambique (2016-2025:1) que “O Governo de Moçambique aposta na diversificação da economia de forma a assegurar a robustez económica e criar emprego sustentável. Com efeito, o turismo apresenta uma excelente oportunidade de contribuir para a visão do crescimento económico no âmbito do esforço para a Redução da Pobreza em Moçambique (PARP).”

É nesta lógica que o presente trabalho intitulado: *Turismo cultural e os seus Impactos nas Comunidades Receptoras*, tem como objectivo geral analisar os impactos socioculturais do turismo cultural nas comunidades receptoras. Para o efeito, constituem objectivos específicos os seguintes: identificar os impactos socioculturais do turismo cultural nas comunidades receptoras; apresentar as diferentes abordagens sobre os impactos socioculturais provenientes da prática do turismo cultural e por fim, caracterizar as directrizes necessárias para minimizar os impactos negativos socioculturais na gestão da oferta turística baseada no legado cultural.

A justificativa basilar para o desenvolvimento do tema proposto neste artigo, de um lado, surge na ideia de que a actividade turística em si, tem gerado vários impactos, e esses impactos não tem sido apenas benéfico, mas como também deletérios nas

comunidades em que se desenvolve esta actividade, e o mesmo acontece no turismo cultural. E por outro, percebe-se que apesar de muitos textos debaterem sobre os impactos do turismo, por meio de estudos de caso, por exemplo, em Moçambique existe ainda uma certa carência de artigos, que tratem particularmente do turismo cultural, que possa contribuir para uma melhor revisão literária para quem queira escrever sobre esta matéria.

Quanto à metodologia, este artigo é de carácter bibliográfico combinado com a técnica de observação não participante. Lundin (2016:121) conceitua pesquisa bibliográfica dizendo que "é elaborada a partir de material já publicado, fonte secundária, constituído, principalmente, de livros, artigos de jornais científicos e, actualmente, também de artigos publicados em portais científicos na internet."

Quanto à observação não participante, o pesquisador entra em contacto com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas actua como espectador atento, isto é, presencia o fato, mas não participa dele. Esta técnica é apropriada para estudos exploratórios, mas isso não quer dizer que não se pode usar a mesma em estudos mais profundos, pois, a observação é baseada nos objectivos da pesquisa e de forma consciente, dirigida e ordenada, (Richardson et al., 2008:260). Assim, esta técnica foi usada na descrição dos exemplos sobre os impactos socioculturais de turismo cultural.

2. Reflexão sobre os Principais Conceitos

Este subtítulo apresenta a formulação de quadro conceptual, em que são abordados os conceitos-chave a saber: Turismo Cultural; Comunidade e Impactos do Turismo.

(a) Turismo Cultural: Na literatura analítica, há dois conjuntos distintos de definições sobre turismo cultural. O primeiro define turismo cultural a partir da demanda, ou seja, assenta nas motivações da viagem e experiências pessoais durante a viagem, enquanto o segundo foca-se nos aspectos da oferta, isto é, assenta-se no consumo de atracções previamente classificadas como culturais (Köhler & Durand, 2007)². Contudo, neste trabalho, apenas iremos apresentar os conceitos sobre o turismo cultural sem distinguir as abordagens acima mencionadas.

Uma das primeiras definições de turismo cultural, corresponde à Carta Internacional do Turismo Cultural da ICOMOS (1976) citado por Marcelino (2016:23):

² <https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056102004.pdf> consultado 19 de Julho de 2020.

O turismo cultural é aquela forma de turismo que tem por objectivo, entre outros fins, o conhecimento de monumentos e sítios histórico-artísticos. Exerce um efeito realmente positivo sobre estes tanto quanto contribui - para satisfazer seus próprios fins - a sua manutenção e protecção. Esta forma de turismo justifica, de facto, os esforços que tal manutenção e protecção exigem da comunidade humana, devido aos benefícios socioculturais e económicos que comporta para toda a população implicada.

E por fim, trazemos a definição do Petroman et al. (2013) conforme citado por Marujo (2015:12) em que diz que turismo cultural “refere-se às formas de arte (cultura) na área urbana e rural de uma região ou país, e define-se como um movimento de pessoas para as atracções culturais longe do seu local de residência habitual com o objectivo de assimilar informações e experiências culturais”.

As definições sobre turismo cultural são inesgotáveis e contraditórias, não há ainda uma definição consensual sobre a temática, mas existem alguns pontos em comum em quase todas definições, que consideram o turismo cultural como sendo um tipo de turismo que pressupõe aprender, apreciar, contemplar e ter o contacto com as diferentes culturas.

(b) Comunidade: Vários estudiosos definiram o conceito de comunidade, entretanto, Ferdinand Tönnies (1972) é visto como o “pai” deste conceito, pois ele foi o primeiro a fazer a distinção entre a *Gemeinschaft* (comunidade) e *Gesellschaft* (sociedade). E para este trabalho, trar-se-á apenas o conceito *Gemeinschaft* (comunidade), que segundo o autor, citado pelo Dicionário de Sociologia (2002:72):

(...) A comunidade – assente ora no território comum (casa, aldeia, região, nação), ora na partilha da mesma língua, crença, etnia, corporação eclesiástica ou profissional – representa uma entidade social de identidade e interconhecimento, onde os actores sociais são vistos no seu todo, onde se fundem as vontades e se entrelaçam as relações sociais primárias face a face, relações estas perpassadas de laços personalizados de intimidade e emoção, bem como de regras adstritas de coerção e controlos sociais (...).

Na mesma senda do saber, Émile Durkheim (1977) citado por Lemos (s/d), define comunidade, distinguindo inicialmente, a solidariedade mecânica (comunidade) da solidariedade orgânica (sociedade), aquando da elaboração da teoria acerca da divisão do trabalho social. Durkheim, define comunidade como sendo um local formado por pessoas que partilham hábitos, costumes e actividades, ou seja, pressupõe uma partilha total de crenças comuns.³

³ <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/download/5166/4231/12609>, consulta dia 19 de Julho de 2020.

Nos dois pontos de vista apresentados, percebe-se que comunidade pressupõe união, partilha de tradições, história, existência de sentimentos comuns de pertença a comunidade em que se está inserido, ou seja, existe uma solidariedade comum entre as pessoas da mesma comunidade.

3. Impactos do Turismo

O desenvolvimento da actividade turística em qualquer destino, pode gerar diversos impactos (económicos, ambientais, sociais e culturais), dentre eles positivos ou negativos resultantes do contacto entre visitante e o autóctone. No turismo, impactos se referem à sucessão de alterações causadas pelo processo de desenvolvimento turístico nas comunidades receptoras. E as modificações que os impactos provocam, tem a sua intensidade, direcções e magnitude diversas, daí que, os resultados podem ser irreversíveis na maior parte das vezes quando sucedem no meio ambiente natural. (Ruschmann, 1999 citado por Baldissera & Bahl, 2012:5).

Na mesma linha de pensamento, Lohmann & Netto (2008) citado por Paulino & Bridi (2011) definem impacto do turismo, como toda e qualquer mudança ocorrida como consequência da actividade turística.

Das definições acima mencionadas, pode-se concluir que, os impactos do turismo são as mudanças que ocorrem da prática desta actividade, resultante da interacção entre o visitante e a comunidade anfitriã. No próximo subtítulo, é apresentada a relação entre cultura e turismo devido a sua relação simbiótica significativa.

4. Relação entre Turismo e Cultura

É sabido que o homem, desde os primórdios sempre se deslocou ou viajou de um destino para o outro por vários motivos, inicialmente por questões mesmo de sobrevivência, e depois por questões comerciais e de lazer. Neste sentido, Pérez (2009) refere que,

A natureza cultural de muitas das viagens é bem antiga, assim na Idade Média viajantes como Marco Pólo mudaram a concepção do mundo (Novo e Villalva, 2007). Mas, na história contemporânea do turismo emerge uma realidade entre o século XVIII e XIX: o "*Grande Tour*", que era uma viagem de formação (e iniciação) dos nobres e burgueses com o objectivo de contactar com outros povos e culturas, criando assim um capital cultural que lhes serviria para ser melhor aceite no seu próprio país e investir nas tarefas de liderança e governança. (Pérez, 2009:106).

O embrião da relação entre cultura e turismo é situado no *Grande Tour*, quando um grupo da classe nobre viajava por vários países tendo como um dos principais motivos, o conhecimento de outras culturas e a contemplação de monumentos, ruínas e obras de arte de outros povos.

Durante a maior parte do séc. XX, a cultura e o turismo foram vistos como dois campos antagónicos dos destinos. Primeiro, pelo facto de que os recursos culturais eram vistos exclusivamente como parte integrante do património cultural das comunidades ou destinos e usados para a componente educacional das populações locais. E segundo, pelo facto de que o turismo era visto como uma actividade de lazer desvinculada da vida quotidiana e da cultura da população local (Richards, 2009 citado por Marujo, 2014:3).

Entretanto, tal como diz o autor, esta interpretação equívoca foi mudando gradualmente ao passar dos tempos, pois a componente cultural sempre foi e provavelmente continuará sendo um dos motivos para viajar, por mais que a escolha de um destino não tenha sempre como motivo primordial a componente cultural, sempre haverá o consumo dos recursos ligados a componente cultural, como por exemplo a gastronomia local, o artesanato, assistir um concerto musical, entre outros. “Portanto, sem cultura não há turismo” (Urry, 1996; Richards, 2007 citados por Marujo, 2014:5).

De acordo com Ashworth & Pompl (1993) citado por Marujo (2014:5) a relação entre turismo e cultura pode ser estruturada em três formas:

1ª - Turismo e a Arte (Turismo de Arte) - pode-se considerar esta forma de relação como antiga, na medida em que a cultura/arte tem sido usada como um elemento de atracção turística por vários destinos, ou seja, a arte é vista como mais uma componente no conjunto de serviços turísticos oferecidos ao visitante. A arquitectura de alguns edifícios, vestígios arqueológicos, galerias de arte, museus, espectáculos de música, teatro, dança entre outras, são integrados nesta relação do produto turístico ligado às artes.

2ª - Turismo e o Património Monumental (Turismo de património) – nesta forma de relação, a cultura assume uma dimensão mais ampla, incorporando não só as actividades artísticas, como também o património histórico edificado. Em termos turísticos, por exemplo, ocorre num conjunto de edifícios protegidos e preservados, bem como em lugares associados a eventos e personalidades históricas de uma região ou país, tanto em zonas urbanas como rurais.

3ª – E por fim, a relação entre o Turismo e um Lugar Específico (Turismo Étnico) – nesta relação, a atracção turística vital é o modo de vida e a história da

população anfitriã, ou seja, o visitante é motivado em contemplar na plenitude a cultura do outro, que inclui desde a gastronomia, o folclore, o clima, as actividades económicas, o património monumental, as diversas manifestações artístico-culturais, entre outros aspectos enraizados no espírito do lugar, isto é, um visitante deseja inteirar-se mais da cultura da comunidade receptora e conviver.

Em Moçambique, a prática do turismo cultural ainda se revela incipiente, pela insuficiência (falta) de dados oficiais que demonstrem claramente o nível de desenvolvimento deste tipo de turismo, mesmo com diversos recursos culturais conhecidos e reconhecidos como emblemáticos, ainda se privilegia o turismo de sol e praia e o turismo de negócio. Turismo cultural, é praticado de forma ocasional em vários locais do país.

No entanto, há que mencionar um dos casos de sucesso nacional, no âmbito de desenvolvimento do turismo cultural, que é a organização denominada VILATOURS-Consultoria, Turismo & Serviços, Lda⁴, sediada no Município de Vilankulo, na província de Inhambane. Esta organização tem no seu vasto pacote de actividades e serviços oferecidos aos visitantes, o turismo comunitário, onde os mesmos têm a oportunidade de viver e conviver com a população anfitriã durante um período considerável, dependendo da disponibilidade temporal e financeira dos interessados.

Moçambique é um mosaico cultural, detentor de recursos culturais emblemáticos e distintivos e através do turismo cultural pode-se revalorizar, proteger e preservar o património cultural seja ele tangível ou intangível do país, bem como melhorar a qualidade de vida da população anfitriã, pelos benefícios económicos do sector. Todavia,

O turismo quando desenvolvido de forma deliberada sem o envolvimento da população local, e associado a outros factores, pode interferir negativamente na cultura de uma determinada localidade, seja através da cenarização dos lugares, seja por intermédio da espectacularização de manifestações populares tradicionais (Cooper, et al., 2001 citado por Carneiro *et al.*, 2010:13).

Isto é, o turismo, não pode se apropriar da cultura como se de uma mercadoria qualquer se tratasse, porque a “venda” excessiva, descontrolada, sem o envolvimento activo das comunidades e sem um quadro legal específico (para o desenvolvimento do turismo cultural) pode metamorfosear negativamente a cultura, perdendo-se a autenticidade cultural, propiciando a homogeneização, vulgarização das manifestações

⁴ Disponível em: <https://www.vilatours.com/> .Acesso em:11 jun.2023.

culturais e a adaptação dos factos culturais, ou ainda e mais grave na nossa visão, a imitação. A população local pode imitar as manifestações culturais, o artesanato de outros países, com vista a atrair cada vez mais e satisfazer as necessidades dos visitantes.

Para uma melhor clarificação do exposto acima, pode-se ter como exemplo de reflexão, uma das manifestações artístico-cultural moçambicana, a dança *NYAU* (*Gule Wankulo*⁵), que é uma dança praticada por vários grupos étnicos espalhados pelas regiões transfronteiriças de Moçambique, Malawi e Zâmbia. Esta dança, a 25 de Novembro de 2005, foi proclamada pela UNESCO, Obra-Prima do Património Oral e Imaterial da Humanidade. A partir daí, a dança passou a não ser somente dos moçambicanos, malawianos e zambianos, mas sim, de toda a Humanidade⁶. Entretanto, o facto de ter sido proclamado pela UNESCO obra-prima da humanidade, significa que deve-se banalizar a dança? Que deve-se apartar do seu secretismo? E mais, será que a dança deve ser executada nos aeroportos ou terminais rodoviários? Ou ser executada nos hotéis, restaurantes, ou sempre que um visitante assim o desejar? Ou ainda, devemos filmar e dispormos as filmagens nas prateleiras das lojas para que cada visitante possa adquirir e assistir no conforto da sua casa? E ressaltar que, actualmente, a dança *Nyau*, como aponta Meneses (2014:261) tende a ser orientado pelas lógicas mercantilista e a política. Enfim, deixamos para que o(a) leitor(a) faça uma reflexão em torno dessas questões e talvez um dia, haja oportunidade para um debate aberto sobre o assunto.

Toda esta reflexão vai de encontro ao que Beni (2004) citado por Leite (2011:43) argumenta que “a essência do planeamento turístico local exige que a comunidade, em todos os seus segmentos, tenha consciência de seu património material e imaterial e que decida sobre o que compartilhar e o que reservar para sua guarda e proveito próprio, e também como e onde deseja que essa troca se efectue”. Em outras palavras, nem tudo que integra o património cultural de um grupo social, deve ser para o uso turístico.

5. Impactos Socioculturais do Turismo Cultural nas Comunidades Receptoras

Toda actividade desenvolvida cria múltiplos efeitos, tanto positivos como negativos. Assim, a actividade turística no geral, em específico o turismo cultural, quando desenvolvida numa região, também pode gerar múltiplos impactos em diferentes esferas,

⁵ Na língua ciChewa, o termo *Gule Wankulu* significa “Grande Dança. Disponível em: http://www.arpac.gov.mz/images/livros/livro_Nyau.pdf, Acesso em: 20 set.2020.

⁶ Disponível em: http://mozambique-music.com/sites/pages/articles/mmm049_noticias.htm, Acesso em: 20 set. 2020.

como na esfera cultural, social, económica e ambiental. E este trabalho, restringir-se-á na esfera sociocultural.

Salientar que, alguns estudiosos analisam os impactos sociais e culturais separadamente, outros não, no entanto, nesta reflexão haverá momentos que serão apresentadas análises em separado e outras vezes em conjunto, observando-se o tipo de abordagem que o autor em análise tiver feito.

5.1 Impactos Socioculturais

Ruschmann (1999) citado por Filippim et al (s/d:4), descreve um conjunto de impactos distinguindo-os por positivos e negativos.

Dos positivos ele destaca: a valorização do artesanato; valorização da herança cultural; orgulho de pertencer a uma etnia; valorização e preservação do património histórico.

Dos negativos ele identifica: Alteração de princípios de moralidade tradicionais das localidades visitadas, tais como aumento da prostituição, criminalidade e jogos organizados; disseminação de doenças endémicas; ocorrência de conflitos entre visitantes e residentes, comprometimento da autenticidade e espontaneidade de manifestações culturais; vulgarização de manifestações tradicionais; arrogância cultural; etc.

Por sua vez, Gandara et al. (s/d:9), através de consultas a vários estudos, sintetizam os impactos do turismo no sector cultural, da seguinte forma:

Entre os positivos: Intercâmbio cultural; Estímulo a conservação do património cultural; Estímulo ao orgulho da cultura da população anfitriã e a promoção do seu artesanato, tradições e costumes locais; Aumento do consumo de bens e serviços culturais locais, gerando oportunidades de emprego; Aumento da oferta de eventos culturais em função do turismo, favorecendo a população pelo crescimento da oferta cultural local.

Para os impactos negativos: destaca-se o estímulo à mudanças no comportamento e indumentária da população receptora (“efeito demonstração”); Distorção de actividades e costumes tradicionais em eventos localizados e mais curtos; Destruição do significado das performances culturais e eventos (mercantilização); A produção cultural torna-se dependente do fluxo turístico, comprometendo as oportunidades permanentes de lazer para a população local.

Importa, antes da continuação da descrição de mais estudos que abordam a temática sobre os impactos socioculturais nas comunidades receptoras, partilhar um momento (presenciado pela autora) que poderá elucidar um pouco mais sobre o que se está a analisar: *numa viagem a cidade de Inhambane, durante uma passeata descontraída, deparei-me com uma apresentação de um grupo artístico à porta de um dos hotéis renomados naquela cidade.*⁷ Neste exemplo, pode-se fazer duas análises antagónicas. A primeira, pode-se situar este exemplo como pertencente à categoria de impactos positivos, tomando como referência Gandara et al (s/d) quando diz que um dos aspectos positivos da actividade turística é: aumento do consumo de bens e serviços culturais locais, gerando oportunidades de negócios e consumo.

Entretanto, numa outra perspectiva, o mesmo pode ser analisado sob o ponto de vista de impacto negativo, tomando como referência o mesmo autor e Ruschmann (1999) citado por Filippim et al. (s/d), quando apresentam como um dos impactos negativos socioculturais, a destruição do significado das performances culturais e eventos (mercantilização) e a vulgarização das manifestações tradicionais com o desígnio de reter a atenção dos visitantes respectivamente.

A análise apresentada, demonstra claramente a dualidade do fenómeno turístico, ou seja, utilizando-se da expressão do Bandarin (2005) citado por Romão (2013:45) “ (...) o turismo é uma espada de dois gumes (...)”. Por um lado, pode ser benéfico para a cultura das comunidades receptoras, mas por outro, pode ser o oposto, e a linha que separa esses dois momentos é imperceptível ao curto prazo.

Dias (2003, Apud Paulino e Bridi, 2011), traz uma outra contribuição relevante no que concerne aos impactos socioculturais na arquitectura, quando diz que muitas vezes, as comunidades receptoras, têm ajustado os seus padrões arquitectónicos, com vista a atender os anseios dos visitantes, isto é, para garantirem o maior fluxo e comodidade dos visitantes para as suas comunidades, modificam a arquitectura das suas residências e ou constroem complexos turísticos, com padrões internacionais e completamente distintos do padrão arquitectónico das suas comunidades, perdendo assim a originalidade do local com vista a atender os visitantes, e no que concerne ao artesanato, como consequência, transita-se do processo artesanal para a processo industrial, para responder a tanta procura e como consequência, os artesãos locais, desaparecem.

À semelhança do que acontece noutros países, em Moçambique existem zonas naturais estritamente delimitadas com valor cultural e simbólico relevante, é exemplo

⁷ Observação não participante feita pela autora.

disso a Floresta Sagrada de *Chirindzene*.⁸ Em Chirindzene há uma crença segundo a qual o espírito de *Tcheri* e seus descendentes sepultados na floresta sagrada continuam vivos e velam pela comunidade local até hoje. Por esse motivo tem se feito cerimónia de evocação dos seus espíritos, e de outros seus descendentes também falecidos, antes da visita à floresta, que simboliza o pedido de permissão para entrada em sua casa. Em *Xichangana*⁹ esta cerimónia designa-se ku phalha.¹⁰

Se o turismo cultural for desenvolvido com mais afinco neste povoamento, sem o envolvimento activo da comunidade nos projectos e estratégias de desenvolvimento desta actividade e, sem uma clara identificação de prós e contras da actividade e ainda sem a educação ambiental, o que pode acontecer, é que, por um lado, a população pode ceder ao desmantelamento da floresta para dar lugar à novas infra-estruturas por questões de sobrevivência, visto que este povoamento é carenciado.

Por outro lado, pode não se observar a capacidade de carga do local se o fluxo dos visitantes aumentar, e mais ainda, permitir que se mude a paisagem natural e modesta, dando lugar a um novo designe arquitectónico que se desvincula da paisagem originária do local. Em concordância com o que foi exposto até aqui, fica mais patente ainda a questão da dualidade do fenómeno turístico, onde se desenvolve a actividade de turismo cultural, podem advir múltiplos efeitos. E para terminar com esta reflexão, no subtítulo a seguir, são apresentados os pontos necessários a ter em conta no desenvolvimento do turismo cultural, com vista a maximizar os impactos positivos desta actividade e minimizar os negativos.

5.2. Directrizes para Organização e Gestão da Oferta Turística Cultural

Para minimizar os impactos negativos da actividade turística, concretamente no que concerne a oferta turística baseada no legado cultural, Lucas (2000, Apud Carneiro et al. (2010:17), definiu alguns procedimentos necessários que são:

- **Autenticidade e qualidade:** aqui, deve-se contar a verdadeira história do lugar, pois, a história e a cultura distingue um lugar do outro, agrega valor e qualidade ao produto cultural, tornando-o mais atraente ao visitante cultural e os profissionais

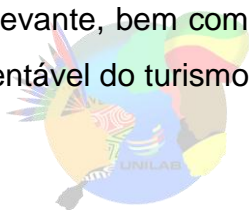
⁸ Chirindzene é uma localidade do sul de Moçambique, Província de Gaza, Distrito de Xai-Xai, há aproximadamente 8 km a leste da estrada nacional número um (ENI).

⁹ Língua Bantu, predominante na Zona Sul de Moçambique.

¹⁰ Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67495/2/24443.pdf>, Acesso em: 25 nov. 2020.

envolvidos devem conhecer bem as características culturais e patrimoniais e as especificidades locais, para atender a demanda segmentada;

- **Encontrar o equilíbrio entre a comunidade e o turismo cultural:** os programas elaborados devem considerar os recursos e características que os autóctones dispõem e desejam compartilhar. Aqui, podemos dar como exemplo a concepção de roteiros turísticos culturais de acordo com um tema (gastronómico, literário, etc.), desde que vá de encontro com os recursos endógenos do local. E uma outra questão relevante, é que nem tudo que a comunidade dispõe, deverá ser colocado a disposição dos visitantes para satisfação das suas necessidades ou curiosidade;
- **Visão comunitária:** Neste último ponto, deve-se elaborar a descrição da comunidade (a história das contribuições genuínas das gerações passadas e presentes desperta o interesse das pessoas), isto é, sugere-se que se construa uma imagem positiva e adequada sobre as comunidades receptoras, uma imagem que transmita orgulho por parte da população anfitriã pela sua própria cultura e também, uma capaz de projectar a comunidade para o mundo para atrair visitantes com um interesse cultural relevante, bem como atrair visitantes que se preocupam com o desenvolvimento sustentável do turismo cultural.



Considerações finais

Diante das abordagens desenvolvidas deste artigo, percebeu-se que há uma dualidade da actividade turística, sendo que de um lado, o turismo cultural pode ser visto como um veículo para o respeito e tolerância pelas diferenças culturais entre os autóctones e os visitantes, e de outro lado, ficou patente também que pode ser veículo de desvalorização da cultura dos autóctones com o objectivo de atrair e reter os visitantes.

Assim, o envolvimento activo da comunidade receptora com consciência e conhecimento é a condição *sine qua non* na planificação e concepção de estratégias específicas, porque só com a percepção clara dos prós e contras do desenvolvimento do turismo cultural pela comunidade anfitriã, é que é possível que os impactos negativos sejam minimizados e os positivos cada vez mais potencializados.

Não obstante, aos impactos negativos, pode concluir-se que, quando essa relação é conduzida de forma sustentável e organizada, pode trazer para a comunidade receptora mais impactos positivos do que negativos, por isso que há toda uma necessidade de se promover o turismo cultural em qualquer país e de modo particular em Moçambique, dada

a abundância de recursos e potencialidades culturais e paisagísticos que podem ser usados com veemência para desenvolver o turismo cultural.

Referências

- Baldissera, L.; Bahl, M. (2012). *Turistas e moradores locais: uma reflexão teórica dessa relação*. Disponível em:
https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/09/01_26_16Baldissera_Bahl.pdf Acesso em: 13 fev. 2020.
- Carneiro, E., Oliveira, S. & Carvalho, K. (2010) *Turismo cultural e sustentabilidade: uma relação possível?* Disponível em <http://www.eca.usp.br/turismocultural/07.1Carneiro.pdf> Acesso em: 9 fev. 2020.
- Dicionário de Sociologia* (2002). Porto Editora: Porto.
- Filippin, M.; Hoffmann, V. & Feger, J. (s/d) *Turismo e impacto social: análise da instalação de um empreendimento hoteleiro sob a ótica da população local*. Disponível em https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/887_Seget%20-%20Artigo.pdf . Acesso em: 27 ago. 2020.
- Gandara, J., Campos, C., Camargo, L. & Brunelli, L. (s/d) *Viabilizando a relação entre a cultura e o turismo: diretrizes para o estabelecimento de políticas integradas entre os dois sectores*. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/277118913_Viabilizando_a_relacao_entre_a_cultura_e_o_turismo_diretrizes_para_o_estabelecimento_de_politicas_integradas_entre_os_dois_setores. Acesso em: 28 mai. 2020
- Kohler, A. & Durand, J. (2007) *Turismo cultural: conceituação, fontes de crescimento e tendências*. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/277091129_Turismo_cultural_conceituacao_fontes_de_crescimento_e_tendencias Acesso em: 4 nov. 2020.
- Leite, E. (2011) *Turismo cultural e património imaterial no Brasil*. Disponível em:
<http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/58b5dbafd758b257f20c42b15c5e5049.pdf> Acesso em: 27 ago. 2020.
- Lundin, I. (2016) *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Escolar Editora, Editores e Livreiros, Lda. Maputo: Moçambique.
- Marcelino, C. (2016) *O impacto do turismo cultural nos destinos: a imagem de belém como destino cultural turístico*. Dissertação de Mestrado em Turismo. Especialização em Gestão Estratégica de Destinos Turísticos, Escola Superior de Hotelaria e Turismo do

Estoril. Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18241/1/2016.04.022_.pdf Acesso em: 23 mai.2020.

Marujo, N. (2014) *A cultura, o turismo e o turista: que relação?* Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/263460043_A_Cultura_o_Turismo_e_o_Turista_que_relacao Acesso em: 23 mai. 2020

Marujo, N. (2015). *O estudo acadêmico do turismo cultural*. Disponível em:

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16716/1/NOEMI%202015%20-%20O%20ESTUDO%20ACAD%20C3%89MICO%20DO%20TURISMO%20CULTURAL.pdf>

Acesso em: 16 fev. 2020.

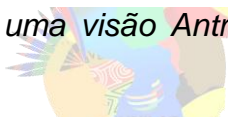
Meneses, I. (2014) *Globalização, urbanismos e culturas locais*. Matola: ISArC.

Ministério da Cultura e Turismo (2015). *Plano estratégico para o desenvolvimento do turismo em Moçambique (2016-2025)*.

Paulino, E. & Bridi, G. (2011) *Impactos socioculturais do turismo nas comunidades receptoras*. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/04_impactos.pdf Acesso

em: 13 fev.2020.

Pérez, X. (2009) *Turismo cultural: uma visão Antropológica*. ACA y PASOS, RTPC. El Sauzal (Tenerife-España).



Richardson, R. et al. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas.

Romão, J. (2013) *Turismo e lugar: diferenciação territorial, competitividade e sustentabilidade em turismo*. Escolar Editora: Lisboa.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): FULANO, Leoníldia dos Anjos Fidalgo. Turismo cultural e os seus impactos nas comunidades receptoras. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.63-76, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Fulano, Leoníldia dos Anjos Fidalgo (jul./dez.2023). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 63-76.

Como o *Correio das Artes* “desocultou” o quilombo - Caiana dos Crioulos

Elizabeth Olegário Bezerra da Silva *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3718-2966>

RESUMO

O presente trabalho visa resgatar a reportagem “Um quilombo esquecido”, de Ivaldo Falconi e o seu conjunto de fotografias, assinadas por Gilberto Stuckert. A reportagem foi publicada na década de 1940 no suplemento literário “Correio das Artes”, do jornal *A União*, da Paraíba. Considerada uma das fontes documentais mais antigas sobre a comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos, este documento revela o papel da imprensa na modificação dos modelos socio-culturais, antecipando o reconhecimento político de práticas e de comunidades pouco conhecidas.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidades quilombolas; Suplementos literários; Paraíba; Imprensa.

ABSTRACT

The present work aims at rescuing the article “Um quilombo esquecido” (A forgotten quilombo), by Ivaldo Falconi and its set of photographs, signed by Gilberto Stuckert. The article was published in the 1940s in the literary supplement “Correio das Artes”, of the newspaper *A União*, from Paraíba. Considered one of the oldest documentary sources on the quilombola community of Caiana dos Crioulos, this document reveals the role of the press in changing socio-cultural models, anticipating the political recognition of little-known practices and communities.

KEYWORDS

Quilombola communities; Literary supplements; Paraíba; Press.

Komu korreiu de Arte “dezolkultou” u Kilombu – Kaiana dus Krioulus¹

RESUMU

Ese troboi te pretendê resgatá a reportagen “Un kilombu eskeside”, de Ivaldu Falconi i un konjunt de fotogrefias, assinode pe Gilbert Stuckert. Ese reportagen foi publikode ne dékada de 1940 nu suplementu literáriu “korreiu de Artes”, de jornal *A União*, de Paraíba. Considerode un de kês fontes dokumentais mês entig sobre Komunidade kilômbola de Kaiana dus krioulus, ese dokumente te revelá pepel de imprensa ne modifikasão de

* Doutoranda em Estudos Portugueses: Área de Especialização: História do Livro e Crítica Textual, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH). É bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal - FCT/PT, (SFRH/BD/145768/2019). É Investigadora Integrada do Centro de Humanidades, da Faculdade de Ciências Sociais e Ciências Humanas da Universidade Nova de Lisboa (CHAM NOVA FCSH) e membro do Grupo de Investigação em Leitura e Formas de Escrita do (CHAM NOVA FCSH). É graduada em Letras Português e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestra em Comunicação e Culturas Midiáticas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: elizabeth.olegario@gmail.com

¹ O resumo foi traduzido para a língua cabo-verdiana (variante Barlavento) por Hilarino da Luz.

modelus sócio.kulturais, antesiponde, esin, rekonhecimentu polítika de prátikas e de komunidades poke konteside.

PALAVRAS-XAVE

Kumunidades kilombola; suplementus literárius; Paraíba; Imprensa.

1.Introdução

Realidade com raízes profundas na economia e nas lutas sociais seculares, mas simultaneamente marginal e longamente ignorada ou pouco conhecida, a comunidade remanescente de quilombo Caiana dos Crioulos está situada nos municípios de Alagoa Grande e Alagoa Nova, na região do Brejo Paraibano, Estado da Paraíba, nordeste brasileiro. A comunidade nasce de uma economia assente nos engenhos de açúcar, numerosos na região, e que utilizavam “mão de obra escrava advinda de Angola²” (Luiz, 2019, p.106).

O engenho foi o centro da sociedade colonial. Há que lembrar que, até meados do século XVIII, o Nordeste fora uma das regiões economicamente mais ricas do Brasil, tendo sustentado por mais de 300 anos. “A colonização no Nordeste começou com a construção de engenhos. Foi o açúcar o motivo da colonização, isto é, o fator a prender o elemento humano à terra. Através das fábricas de açúcar se constituiu a economia agrária no Nordeste”. (Júnior, 1954, p.21).

A contribuição do negro africano foi vital na região açucareira uma vez que constituía a principal força de trabalho sendo, portanto, um dos tripés de sustentação da sociedade colonial cuja base era o latifúndio, o escravismo e a monocultura. A presença negra na Paraíba é antiga. Solange Pereira Rocha, na tese *Gente Negra na Paraíba Oitocentista: População, Família e Parentesco Espiritual* relata que os trabalhadores “fizeram-se presentes desde as primeiras expedições até o fim da escravidão no país, desenvolveram atividades produtivas que concorreram para construção material e cultural da sociedade paraibana” (Rocha, 2007, p.54). Já Maria da Vitória Barbosa Lima (2013)³ afirma que, com o fim do tráfico internacional, os senhores passaram a escravizar gente livre e pobre. A Paraíba, em 1852, teria “um conjunto de escravos, que perfazia um total

²Luiz, J. M. (2019). Caiana dos Crioulos e seus encantos: problematizando a constituição de lugares de memória em uma comunidade quilombola paraibana. *História Oral*, 22(1), 102–124. Recuperado de <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/890>. Acesso em: 22 fev.2019.

³ Lima, Maria da Vitória Barbosa. *Crianças Negras em Cativo Ilícito na Paraíba do Norte Oitocentista*, 2013, p.3 Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364463328_ARQUIVO_LIMAArtigoXXVIISNHANPUH.pdf Acesso em: 22 fev.2019.

de 28.566 pessoas. Contudo, em 1867, a população escrava na província aumentou consideravelmente, passando a 40.000 cativos” (Lima, 2013, p.3)

2. Quilombo como resistência

O Brasil foi último país do continente americano a abolir a escravidão. Durante três séculos, de 1530 a 1888, esse sistema económico vigorou oficialmente. E contra esse modelo desumano houve inúmeras formas de resistências. Dentre elas, fugas, insurreições, rebeliões, assassinato, alianças entre os fugitivos e setores da sociedade, entre outros. O quilombo era um “polo de resistência que fazia convergir para o seu centro os diversos níveis de descontentamento e opressão de uma sociedade que tinha como forma de trabalho fundamental a escravidão (Moura, 1986, p.31)”.

Clóvis Moura explica ainda como a condição de escravo criou movimentos e atitudes contrariando o sistema escravista. “O escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história.” mas “(...) pelo contrário”, foi “um componente importante no desgaste do próprio sistema” (Moura, 1986, p.8). Os quilombos foram importantes movimentos de negação do sistema escravista forjado pelos escravos. Para mostrar que não se tratou de um fenómeno esporádico Clóvis Moura apresenta a definição colonial de quilombo.

Quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que tenham rachos levantados nem se achem pilões neles”, segundo resposta do Rei de Portugal a consulta do Conselho Ultramarino datada de 2 de dezembro de 1740. De acordo com esta definição da Metrópole, o Brasil se converteu, praticamente, em um conjunto de quilombos, uns maiores, outros menores, mas todos significativos para a compreensão da nossa história. O quilombo, conforme a definição acima, por isto mesmo, não foi um fenómeno esporádico. (Moura, 1986, p.16).

Essa definição do Conselho Ultramarino, de 2 de dezembro de 1740, irá moldar o olhar da historiografia clássica e influenciará os trabalhos de Artur Ramos e Edison Carneiro. Esses autores trabalharam o quilombo estático, ligado ao passado, isto é, ao período da escravidão e como um espaço de isolamento, leitura que não dará conta da diversidade e da complexidade das relações sociais existentes nas sociedades

escravocratas “nem as diferentes formas pelas quais os grupos negros apropriaram-se da terra”⁴.

Flávio dos Santos Gomes em sua tese *A Hidra e os Pântanos: Quilombos e Mocambos no Brasil (Sécs. XVII – XIX)*, explica que a historiografia clássica analisou os quilombos a partir de duas chaves de leitura: 1- nos anos 1930 sob a influência de Raimundo Nina Rodrigues e da Antropologia Cultural, com o pressuposto antropológico de “caraterizar os quilombos e mocambos no Brasil numa perspectiva da ‘contra-aculturação’” (Gomes, 1997, p.5). O autor explica que os trabalhos de Edison Carneiro, Artur Ramos e Roger Bastide interpretavam o quilombo enquanto resistência cultural, de uma África – via de regra romantizada – no Brasil” (*Ibidem*, p.5.). 2- Crítica das interpretações da primeira, fazendo uma “revisão nos aspectos da suposta docilidade dos cativos e do carácter brando da escravidão no Brasil” (Gomes, 1997, p.5) esta corrente surge nos anos de 1960 e analisará os quilombos em uma perspectiva marxista. Dentre os autores estão Clóvis Moura, Alípio Goulart, Luís Luna e Décio Freitas.

Gomes (1997) defende que apropriação do quilombo como representação política pela militância é anterior aos anos de 1970 e refere os anos 1920 a “imprensa negra” paulistana. No entanto, ele sinaliza o final da década de 1970 como uma encruzilhada. Isto é, neste período “se dá a forma mais explícita de construção política e reelaboração da ideia de quilombo” (Gomes, 1997, p.7)”. Essa reelaboração se processa tanto nos meios intelectuais como entre os militantes.

Para a militância negra – pelo menos a emergente dos anos 70 – o quilombo também apareceria como símbolo a ser agenciado. E isso não foi só sob influência dos intelectuais. Podemos pensar de forma inversa. Podemos dizer que esta “resgatou” muitos significados dos quilombos (heróis em luta, resistência cultural, etc) para construir os de uma *identidade étnica*. Ou seja, os quilombos, sobretudo Palmares- eram ao mesmo tempo sinônimo de luta, uma luta armada e direta, como também representavam o ideário (como um espaço socialmente construído) de resistência cultural. (Gomes, 1997, p.8).

Destaca-se também Abdias do Nascimento e o seu pensamento sobre o quilombismo, definindo o quilombo como a continuidade da consciência político-social. Este autor ultrapassa o conceito colonial de quilombo e retifica: “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência,

⁴ Schmitt, Alessandra; Turatti, Maria Cecília Manzoli; Carvalho, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade* - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002, p.2 Disponível em <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/?format=pdf&lang=PT> Acesso em: 22 fev.2019.

comunhão existencial” (Nascimento, 2019, p.289-290). O modelo quilombista atuaria “como ideia-força, energia que inspira modelos de organização dinâmica desde o século XV. “[...]o quilombismo está em constante reatualização, atendendo exigências do tempo histórico e do meio geográfico (Nascimento, 2019, p.283)”.

Por seu lado, Kabengele Munanga vai defender, em *Origem e Histórico do Quilombo em África*⁵, que “o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos” (Munanga, 1996, p.63).

Regressando a Flávio dos Santos Gomes, vemos como ele busca reexaminar a resistência escrava. “As ações de resistências e rebeldia dos escravos não podem tão somente ser analisadas enquanto reações diretas às práticas coercitivas de seus senhores”. (Gomes, 1997, p.12) O autor explica que as formas de resistências devem ser observadas através da forma como os escravos reelaboraram e transformaram o universo que viviam. “Era no cotidiano das experiências escravas que se tornava possível perceber a recriação permanente dos significados de liberdade” (*Ibidem*, p.12).

Em “Quilombo” (2008) José Marcos Arruti refere que o conceito vem passando ao longo do tempo por uma série de “ressemantizações⁶”. Trata-se de um conceito aberto, em disputa. E, nesta, disputa está “em jogo o quanto de realidade social o conceito será capaz de fazer reconhecer⁷”. Está em questão toda uma história de “cidadanias mutilada⁸” As comunidades remanescentes de quilombo estão espalhadas por todo território nacional. É com a Constituição Federal de 1988, no artigo n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT – CF, 1988), que o reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombos e sua organização serão preservadas por lei. “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos⁹”.

⁵ Munanga, K. (1996). Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, (28), 56-63.

⁶ Ver José Marcos Arruti. “Quilombos”. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

⁷ José Marcos Arruti. “Quilombos”. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

⁸ Ver Cidadanias Mutiladas, de Milton Santo. In: Preconceito, Júlio Lerder (org.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado 1996/1997, p.133. Disponível em http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf Acesso em: 22 fev.2019.

⁹ Ver a Constituição Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 fev.2019.

3.Caiana dos Crioulos - A mais antiga comunidade negra rural da Paraíba

Falar de Caiana dos Crioulos é resgatar uma parte da história das comunidades negras do Brasil. Caiana do Crioulos foi auto-reconhecida enquanto comunidade remanescente de quilombos em 2005. Para Luiz (2013, p.13-14)

[...] as características de Caiana dos Crioulos não a colocam como um espaço que desperta interesse apenas em âmbito local. As experiências ali vivenciadas, na atualidade e no passado, são capazes de chamar a atenção em várias esferas, seja por produzirem um realce particular que dão à história das populações negras no Brasil, sobretudo no que tange às vivências e sociabilidades criadas por negros e negras no período pós abolição, seja através de outros recortes temáticos – embora não dissociados desse primeiro –, como relações de gênero, religiosidade, trabalho, entre outros. Caiana dos Crioulos chama a atenção ainda por se tratar dos descendentes das diversas gerações de seres humanos escravizados que dedicaram suas vidas ao labor nas propriedades dos senhores e que, com seus suores e forças de trabalho, participaram ativamente da construção não só do Brejo paraibano ou do Estado da Paraíba, mas da lenta construção social do Brasil. (Luiz, 2013, p.13-14).

3.1.Os jornais documentam e documentam-se

Os jornais tem sido uma fonte importante para quem procura informações sobre a escravidão no Brasil. No século XIX, jornais como *Diário de Pernambuco*, *Diário de Alagoas*, *Jornal da Paraíba*, *Liberal Paraibano*, trazem notícias, anúncios, crônicas onde esta realidade é vista pela perspectiva dominante. Daí a noção de que, ao documentarem, se estão documentando e ao seu olhar. Lembremos dois trabalhos precoces desta utilização: *Três séculos de escravidão na Paraíba* (1935), de Ademar Vital e a conferência de Gilberto Freyre: *O escravo nos anúncios dos jornais no tempo do Império* (1936).

De tudo o que se disse, sobressai a importância da reportagem: “Um quilombo esquecido”, publicada a 25 de setembro de 1949, no número 25 do suplemento literário “Correio das Artes” assinada pelo jornalista Ivaldo Falconi. Ou seja, 48 anos antes do auto-reconhecimento dessa comunidade o suplemento d’A *União* denunciava a segregação vivida pelos sujeitos dessa comunidade e trazia para a cena um pouco do cotidiano e das suas práticas culturais. Essa reportagem resultara de uma visita à comunidade quilombola Caiana dos Crioulos a 3 de fevereiro de 1949. Nela, tinham estado presentes, além do jornalista, o fotógrafo Gilberto Stuckert e o maestro José Siqueira, regente da Orquestra Sinfônica do Rio de Janeiro, que estava na Paraíba pesquisando o folclore musical. Diz Ivaldo Falconi:

No sudeste de Alagoa Grande, nos limites com os municípios de Campina Grande, Ingá e Alagoa Nova, em um dos contrafortes da Serra da Borborema, fica localizado a região denominada Caiana. Essa região que mede aproximadamente seis quilômetros de extensão por seis de largura, a 120 quilômetros apenas da Capital do Estado, é habitado por negros, que vivem condições quase primitivas e em estado de relativa segregação racial e cultural. Apesar de fixadas a apenas 18 quilômetros da cidade de Alagoa Grande, poucas pessoas na sede do município conhecem o arraial onde habitam, porque o mesmo fica situado á margem das estradas e caminhos que seguem para Campina Grande e Alagoa Nova. E muito menor é o número dos que podem fornecer qualquer informação, mesmo vaga e imprecisa, sobre a história, costumes e condições de vida daquela população. Embora habitantes de um município de população quase toda predominantemente branca, de origem portuguesa, não era de esperar que os “negros” de Caiana em virtude do contraste, fossem constituir objeto de pesquisa dos agricultores e fazendeiros locais, absorvidos pelos seus próprios problemas, dada a falta de estímulos para iniciativas de ordem intelectual que é característica da vida de nosso meio. Os negros de Caiana continuaram assim, ignorados e segregados só entrando em contato com a população na festa do Ano Bom, manda a sua orquestra, uma cutilada a que dão o nome de “pancadaria”, tocar na cidade sob a batuta de mestre “José Punaro.” (A *União*, 25 de setembro de 1949, p.7).

Considerado, até então, o documento mais antigo que narra à visita de pessoas externas a essa comunidade, a reportagem denuncia a invisibilidade e segregação vivenciada pelos habitantes de Caiana do Crioulos e aponta a Banda de Pífano, do maestro José Punaro, como elemento de integração da comunidade de Caiana com Alagoa Grande. Este contato mostrava um quilombo não de foragidos, mas de pessoas que se integram com as comunidades vizinhas. Polissêmica, a reportagem trabalha com dois modos de leitura, uma através do texto onde a leitura se realiza em dois níveis: o dos grafemas inscritos na página e as imagens construídas no enredo, as ações dos personagens, os momentos descritivos e a outra que se dá a partir da leitura do material iconográfico de Gilberto Stuckert. Desta maneira, fotos e texto se complementam, dando à reportagem uma maior riqueza de detalhes.

Fotografia 1 : “Pratos e pífanos”



Um sólo de pífanos

Fonte: Acervo de Chico Pereira

Fotografia 2 : “Um solo de pífanos”



Fonte: Acervo de Chico Pereira

As fotografias de Gilberto Stuckert potencializaram o texto de Ivaldo Falconi, clarificando as narrativas e fornecendo um testemunho visual e material das práticas culturais e cotidianas da comunidade negra rural mais antiga do Estado da Paraíba, ou seja, fotografia e narrativa constituem-se como importantes documentos que testemunham a existência dessa comunidade.

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, na natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido congelado pelo registro fotográfico é irreversível. (Kossoy, 1989, p. 101).

Podemos dizer que as fotografias de Gilberto Stuckert atuaram como importantes artifícios de preservação da memória das práticas culturais e cotidianas da comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos, podendo ser memórias documentais que podem contribuir para maior compreensão das práticas culturais dessa comunidade.

Fotografia 3 : “A caminho da fonte, conduzindo potes, fabricados na região”



Fonte: Acervo de Chico Pereira

Na fotografia 3 vemos duas mulheres com potes na cabeça a caminho da fonte. Há uma grande espontaneidade na foto, e talvez elas nem tivessem percebido que estavam sendo fotografadas. As fotografias de Stuckert revelam traços do *modus vivendi* da comunidade de Caiana dos Crioulos. Assim, o resgate destas fotografias, bem como o texto de Falconi, atestam a riqueza cultural dessa comunidade e evidenciam a necessidade de premente investigação e preservação de sua história.

O “Correio das Artes”, ao publicar esta reportagem, não transmitiu apenas informação. Criou uma realidade ao constituir o quilombo como objeto digno de atenção. Estabeleceu um conceito que apenas mais tarde se tornaria instituição. O suplemento de *A União* sempre se colocou como um importante divulgador das artes e da cultura no estado da Paraíba e do Brasil, e como mostra a reportagem, com a comunidade de Caiana não foi diferente. Ao observamos o “Correio das Artes” podemos constatar que esta foi a matéria onde se usou o maior número de fotografias, algo “atípico” no suplemento, já que nele o texto sempre estava em primeiro plano. Esse material iconográfico, no suplemento, não tinha a função de mero acessório ao texto, mobilizando várias linguagens artísticas.

É preciso lembrar também que no “Correio das Artes”, além de um corpo de colaboradores para o texto escrito, também havia um corpo de ilustradores formado por Santa Rosa, Hermano José, Pancetti, Hélio Feijó e Augusto Reynaldo.

Em 1999, sob a direção de Linaldo Guedes, o suplemento d’ *A União* passou por um processo de modernização gráfica, adquirindo o formato de revista e, mesmo inserido em um período de popularização da fotografia, o texto continua sendo o principal elemento do suplemento. De acordo com Moisés de Lemos Martins “A palavra é, por excelência, o grande mito da civilização ocidental. A nossa razão é discursiva, tanto na tradição greco-latina, como na tradição judaico-cristã” (Martins 2011, p.1). Esta tradição da palavra, segundo Boris Kossoy em seu livro “Fotografia e História”, também foi responsável por vários entraves no uso da fotografia, um deles é o reconhecimento delas como sendo documentos históricos. Para Kassoy (1985) nem só a tradição provocou estes entraves, mas os próprios pesquisadores, pois afirma que sempre houve por parte dos pesquisadores uma resistência em aceitar, analisar e interpretar a informação quando ela não partia de cânones tradicionais da comunicação escrita. “ [...] Há que tomar a palavra “documento” no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou de qualquer maneira” (Samaran *apud* Kossoy 1985, p.19).

Desta maneira, as fotografias de Gilberto Stuckert tiveram um papel decisivo nessa reportagem. Numa definição elementar, “O papel da fotografia é conservar o traço do passado ou auxiliar as ciências em seu esforço para uma melhor apreensão da realidade do mundo.” (Dubois 1994, p.30). Mas, mais do que isso, apesar de mudas, elas prendem o leitor, mostrando o que as palavras não tinham força bastante para expressar.

Fotografia 4 : “Ao cair da tarde, regressando da feira de Alagôa Nova”.



Fonte: Acervo de Chico Pereira

Fotografias 5 e 6: “Mediante o pagamento de uma taxa denominada “conga”, a um proprietário vizinho, os negros de Caiana transformam a mandioca de suas lavouras em farinha. Essa taxa é de dois litros em casa dez litros fabricados.- A fotografia mostra flagrantes do trabalho na casa de farinha”.



Fonte: Acervo de Chico Pereira

As fotografias de Stuckert mostra o cotidiano e as interações exercidas pelos moradores do quilombo. Mais que meros registros factuais da realidade, as fotografias de Stuckert podem auxiliar no entendimento da dinâmica do cotidiano dessa comunidade, podendo contribuir para maior compreensão da sua história através desse recorte imagético do passado. Nas imagens se observam mulheres indo pegar água na fonte, outras voltando da feira, o trabalho na casa de farinha, os integrantes da orquestra típica, cujo ritmo musical se intitulava Pancadaria.

[...] É importante observar, no entanto, que o termo pancadaria não era utilizado para designar uma falta de coordenação entre os músicos, mas sim a importância dada aos instrumentos de percussão durante as apresentações que, se ficavam em segunda importância frente aos pífanos, eram os responsáveis pela maior animação dos participantes das apresentações (Luiz, 2013, p.90).

Falconi relata que a pancadaria executava quatro gêneros que era a marcha, baião, tango e a peça. Para ele, o baião possuía maior riqueza melódica e rítmica. A

Elizabeth Olegário B. da Silva, Como o *Correio das Artes* “desocultou” o quilombo - Caiana dos ..

reportagem “**Um quilombo esquecido**” surgiu do interesse do maestro José Siqueira de conhecer o folclore musical da Paraíba e, visitando o quilombo de Caiana dos Crioulos, procurava conhecer a orquestra típica coordenada pelo mestre José Punaro, que as fotografias registraram.

Fotografia 7 : “Orquestra típica da comunidade constituída de sete figuras: triangulo, prato, dois pífanos, bombo, tambor e caixinha. É interessante observar que o mestre do conjunto, José Punaro (de pé ao centro) toca pratos”.



Fonte: Acervo de Chico Pereira

Fotografia 8: “Detalhe da Orquestra. Tambor e Caixa”. Fonte: Acervo de Chico Pereira



Fonte: Acervo de Chico Pereira

Falconi explica que, a pedido do maestro José Siqueira, o mestre José Punaro juntou a banda para uma apresentação aos visitantes. Cada componente da banda é apresentado: José Bombo Filho (bombo), José Téo e Antônio Téo (pífanos), João Téo (tambor), Manoel Téo (caixinha), Augusto Luiz Caitano (triângulo) e o mestre José Punaro (prato). Segundo relato de Avelar *apud* Luiz 2013, p 89 a bandinha era a grande atração da época.

Na inauguração do abastecimento d'água da cidade, em 1948, a Banda esnobou, especialmente porque era a maior atração para os visitantes, a famosa e brilhante Banda da Polícia Militar, vinda da Capital, que puxava a passeata, e se impuseram dentro da sua rudez e simplicidade como atração maior da parte festiva. (Avelar *apud* Luiz 2013, p 89)

Se tivermos presente o processo de ressignificação do termo “quilombo”, nos finais do século XX, entendemos o olhar desta reportagem como quase etnográfico, atenta a gestos e necessidades, por vezes ingénuas, mas ao mesmo tempo, potenciadora da crítica- No final da reportagem, Falconi constata que a comunidade estava passando por um processo de descaracterização dos costumes e tradições e sugere a necessidade de

pesquisa e estudos especializados. Para ele, este poderia ser um rico material a ser investigado. Para nós, finalmente, a reportagem revela uma dupla realidade. A do quilombo revelado, e a do papel da imprensa na modificação dos modelos socioculturais, antecipando o reconhecimento político de práticas e de comunidades pouco conhecidas.

Referências

ARAÚJO FILHO, Hildeberto Barbosa. *Correio das Artes: Breves anotações para sua história*. João Pessoa: União, 2000.

ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: Perspectivas Antropológicas*. Salvador: EdUFBA, 2008. Disponível em:

<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/ARRUTI-%20Jose.%20Quilombos.pdf>
Acesso em: 14 set. 2014.

COSTA, Willian. “Editorial”. *Correio das Artes*. João Pessoa, nº 11-12, p. 1, jan /fev 2013.

DUBOIS, Phillipe. *O ato fotográfico*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

FALCONI, Ivaldo. “Um quilombo esquecido”. *Correio das Artes*. João Pessoa, n.25, p. 7-8, 25 set. 1949.

FERNANDES, Florestan, *Significado do protesto negro*, São Paulo, Expressão Popular, 2017.

GOLZIO, Derval. *Fotografia e imprensa: Breve itinerário sobre usos e tecnologia*. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pantanos: Quilombos e mocambos no Brasil (Sécs. XVII –XIX)*. 773 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1997. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9920> Acesso em: 14 set. 2014.

JÚNIOR, Manuel Diégues, *População e Açúcar no Nordeste do Brasil*, São Paulo, Comissão Nacional de Alimentos, 1954.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Editora Ática S.A. 1989.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. “Crianças Negras em Cativo Ilícito na Paraíba do Norte Oitocentista”, *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH*, Natal, 2013,

Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364463328_ARQUIVO_LIMAArtigoXXVIISNHANPUH.pdf Acesso em: 14 set. 2014.

LUIZ, Janailson Macêdo. (2013). *Das ressignificações do passado: As artes da memória e a escrita da história da comunidade remanescente de quilombos Caiana dos Crioulos*, Alagoa Grande-PB. 191 f. Dissertação (Mestrado em História)- Departamento de História, Universidade Federal de Campina Grande.

LUIZ, Janailson Macêdo. (2019). “Caiana dos Crioulos e seus encantos: problematizando a constituição de lugares de memória em uma comunidade quilombola paraibana”. *História Oral*, vol. 22, nº1, p.102–124. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/890> Acesso em: 14 set. 2014.

LUNA, Luiz, *O negro na luta contra a escravidão*, Rio de Janeiro, Leituras SA, 1967.

MARTINS, Moisés de Lemos. “O que podem as imagens. Trajecto do uno ao múltiplo” in *Imagem e pensamento*, Coimbra, Grácio, 2011, pp.129-138. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25345/1/o_que_podem_as_imagens.pdf> Acesso em: 14 set. 2014.

MARTINS, Eduardo, *A União Jornal e História da Paraíba: Sua Evolução Gráfica e Editorial*. João Pessoa: União, 1978.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1986. Disponível em: <https://regabrasil.files.wordpress.com/2018/10/os-quilombos-e-a-rebelic3a3o-negra-1986.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

MUNANGA, Kabelenge. “Origem e histórico do quilombo na África”. *Revista USP*, (28), 1996. 56-63. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>. Acesso em: 14 set. 2014.

NASCIMENTO, Abdias. *Documentos de uma Militância Pan-Africana*. 3º ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

ROCHA, Solange Pereira. *Gente Negra na Paraíba Oitocentista: População, Família e Parentesco Espiritual*. Recife, 390 f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7133/1/arquivo3323_1.pdf Acesso em: 14 set. 2014.

SANTOS, Milton, “As cidadanias mutiladas” In: LERDER, Júlio (Org.). *Preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado 1996/1997, pp.133-144. Disponível em http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf Acesso em: 14 set. 2014.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. “A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas”. *Ambiente & Sociedade* - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002, p.2 Disponível em <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/?lang=pt> Acesso em: 14 set. 2014.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): DA SILVA, Elizabeth Olegário Bezerra. Como o *Correio das Artes* “desocultou” o quilombo - Caiana dos Crioulos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 77-93, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Da Silva, Elizabeth Olegário Bezerra. (jul./dez.2023). Como o *Correio das Artes* “desocultou” o quilombo - Caiana dos Crioulos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 77-93.



Reverberações: narração oral, patrimônio e tradição oral em Cabo Verde

Maria Isabel Lemos *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-3881-4977>

RESUMO

A centralidade das tradições orais para a (re)constituição histórica e patrimonial das culturas, ainda que inegável, é matéria cujos desdobramentos contemporâneos transitam entre os universos acadêmico, artístico, cultural e político. Embora a designação das “Tradições e expressões orais” enquanto Patrimônio Cultural Imaterial sob a ótica da UNESCO (2003) tenha fomentado uma série de iniciativas políticas cujos objetivos centralizam-se na salvaguarda e recuperação das cadeias de transmissão de tais conhecimentos, diferentes práticas artísticas e performáticas também têm desempenhado um importante papel na conscientização de populações e na recolha cientificamente orientada de repertórios. Este artigo dedica-se à reflexão acerca do papel de práticas artísticas, em especial a narração oral e o teatro, na salvaguarda e recuperação de tradições orais, com especial atenção para as narrativas tradicionais de suporte memorial. Os dados apresentados enquadram-se em investigação etnográfica realizada em Cabo Verde, e foram recolhidos por meio de metodologias diversas como entrevistas, observação participante e análise bibliográfica. Alicerçado pelos Estudos do Patrimônio e pela Antropologia, o raciocínio apresentado tratará da problematização da circulação de repertórios tradicionais em contextos artísticos, pedagógicos e performáticos com o objetivo de potencializar a discussão acerca da salvaguarda do patrimônio em questão no contexto comunicacional contemporâneo, para além de fronteiras e políticas institucionais.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas artísticas; oralidade; salvaguarda patrimonial; tradições orais; literacia.

ABSTRACT

The central role of oral traditions in the historical (re)constitution of cultures and heritage, although undeniable, is a subject of diverse contemporary developments that transit between the academic, artistic, cultural and political spheres. Although recently the institutional categorization of the “Oral expressions and traditions” as Intangible Cultural Heritage from a international perspective headed by UNESCO (2003) has fostered a series of political initiatives whose objectives are centered on the safeguarding of transmission chains, different artistic and performance practices have also played an important role in raising awareness and promoting the scientifically oriented recollection of repertoires. This article analyzes the role of such artistic practices, particularly storytelling and theater, in the safeguarding of oral traditions, most specifically traditional narratives. The observed data integrates a larger ethnographic investigation carried out in Cape Verde through different methodologies such as interviews, participant observation and bibliographical analysis. Framed by Critical Heritage Studies and anthropologically oriented, the article problematizes the circulation of traditional repertoires in artistic,

* Doutoranda em Antropologia: Políticas e Imagens da Cultura e Museologia. O projeto de investigação “As novas práticas e contextos de Narração Oral e os usos da tradição: as narrativas cabo-verdianas e o património cultural imaterial” é desenvolvido com o apoio da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT, I.P). E-mail: mariaisabel.lemos@gmail.com

pedagogical and performative contexts whilst objectifying contemporary heritage safeguarding practices beyond the institutional and political spheres.

KEYWORDS

Artistic practices; orality; patrimonial safeguard; oral traditions; literacy.

Ku twala: ku hlamusela hi nomu, ndzhaka na ndhavuko wa nomu eCape Verde

NKOMISO

Ku va exikarhi ka mindhavuko ya nomu eka matimu na vumbiwa bya ndzhaka (re)constitution ya mindhavuko, hambu leswi swi nga kanetekiki, i mhaka leyi nhluvukiso wa yona wa manguva lawa wu hundzaka exikarhi ka vuako bya dyondzo, vutshila, ndhavuko na tipolitiki. Hambu leswi ku hlawuriwa ka “Ndhavuko na swivulavulelo swa nomu” tanihi Ndzhaka ya Ndhavuko leyi nga Khomekiki ku suka eka mavonelo ya UNESCO (2003) swi kurisile nxaxamelo wa migingiriko ya tipolitiki leyi swikongomelo swa yona swi nga exikarhi eku hlayiseni na ku vuyisa tinketana ta ku hundziseriwa ka vutivi byo tano, maendlelo yo hambana ya vutshila na Matirhelo vutshila byi tlhele byi tlanga xiave xa nkoka eku tlakuseni ka vutivi eka vaaki na le ka nhlengeleto wa ti-repertoire lowu kongomisiweke eka sayense. Atikili leyi yi nyiketeriwile ku anakanyisisa hi xiave xa maendlelo ya vutshila, ngopfungopfu ku hlamusela hi nomu na theatre, eku hlayiseni na ku vuyisa mindhavuko ya nomu, hi ku tekela enhlokweni ngopfu swithokovetselo swa ndhavuko swa xitsundzuxo. Data leyi nyikiweke i xiphemu xa vulavisisi bya ethnographic lebyi endliweke eCape Verde, naswona yi hlengeletiwile hi tindlela to hambana to fana na mimbulavurisano, ku langutisisa vatekaxiave na nxopaxopo wa bibliyografiki. Hi ku seketeriwa hi Dyondzo ya Ndzhaka na Ntivo-vutomi, ku anakanya loku nyikeriweke ku ta tirhana na ku va na swiphiko swa ku hangalasiwa ka tirhepotori ta ndhavuko eka swiyimo swa vutshila, swa dyondzo na swa vuyimbeleri hi xikongomelo xo ndlandlamuxa mbulavurisano mayelana na ku hlayisa ndzhaka leyi ku vulavuriwaka hi yona eka xiyimo xa vuhlanganisi bya manguva lawa, ku tlula mindzilakano na tipholisi ta nhlangano.

MARITO YA NKOKA

Maendlelo Ya Vutshila; Ku Vulavula Hi Nomu; Nsirhelelo Wa Ndzhaka; Mindhavuko Ya Nomu; Ku Dyondza Ku Hlaya Na Ku Tsala.

Introdução

Inúmeros são os desdobramentos contemporâneos das políticas de incentivo à literacia desenvolvidas ao longo das últimas décadas em diversas localidades. Tais desdobramentos transitam entre os universos acadêmico, artístico, cultural e político, fazendo com que a literacia desponte como mais que a simples capacidade de processar a informação escrita, transformando-se em um dos principais pilares das políticas culturais e educacionais na atualidade. Paralela à literacia - e a esta, por vezes, vinculada - é a semântica da salvaguarda patrimonial, cujo aparato político e institucional permeia múltiplas escalas, do local ao global (Labadi e Long, 2010), e versa sobre diferentes objetos, do material ao imaterial. Interessam, nesta reflexão, a salvaguarda de bens culturais intangíveis, por sua vez regulamentada pela “Convenção para Salvaguarda do

Patrimônio Cultural Imaterial”¹ (UNESCO, 2003), e as confluências entre literacia, educação e patrimônio, cuja interseção materializa-se no questionamento de antigas dicotomias como “oral/literário” e “tradição/modernidade”.

Embora a salvaguarda patrimonial figure, atualmente, como temática de valor universal, a mesma está profundamente ligada às instituições modernas e à afirmação política de grupos e Estados-Nação, em um primeiro momento de maioria ocidental (Graham et al., 2005; Hafstein, 2018; Gomes Coelho, 2020). Fortemente promovida após a II Guerra Mundial, a retórica da salvaguarda patrimonial globaliza-se a partir da década de setenta, com a publicação da “Convenção para o Patrimônio Mundial, Cultural e Natural” (UNESCO, 1972). Desde então, o conceito de patrimônio passou por uma reconfiguração semântica fazendo com que, segundo Hafstein (2014, p. 504), o mesmo constitua uma categoria e, também, um complexo sistema de valores, práticas e agendas.

A categoria do “patrimônio cultural imaterial” (doravante PCI) emerge, portanto, no âmbito desta reconfiguração e, apesar de resultar da pressão política de Estados interessados na promoção, divulgação e salvaguarda do PCI em contraponto à cultura edificada, por exemplo, sua conceituação dialoga com políticas orientais implementadas no período pós-II Guerra Mundial para proteção do conhecimento e da cultura tradicionais frente à ocidentalização (Alivizatou, 2008, pp. 45-46). A publicação da “Convenção de 2003”, para além da rápida adesão global e do “culto do patrimônio” (Isar, 2011, p.39), suscitou inúmeros questionamentos, uma vez que posiciona indivíduos e comunidades no cerne do sistema de patrimonialização. Segundo o texto, entende-se por

patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (UNESCO, 2003, Art. 1º).

Tal conceituação fomenta problemáticas relacionadas a intangibilidade, autenticidade, representatividade, poder político, assimetria de expectativa entre atores envolvidos nos processos, impacto simbólico dos mesmos e o alto grau de burocratização e centralização estatal (Bendix et al., 2014; Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Hafstein, 2018). A complexidade simbólica e prática da patrimonialização do PCI, portanto, acaba por gerar um *authorized heritage discourse* (Smith, 2006) orientado por um regime de

¹Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

diretrizes institucionais internacionais e nacionais e conveniente para a legitimação de narrativas do passado que impactam o presente e o futuro.

Enquadrada nesta perspetivação teórica crítica, portanto, esta análise tratará das confluências entre os regimes do património, da literacia e as práticas artísticas, com especial foco no domínio do PCI determinado como “tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do património cultural imaterial” (UNESCO, 2003, Art. 2º). Baseada em investigação doutoral mais abrangente e em investigação etnográfica *in loco*, a reflexão aqui desenvolvida baseia-se em dados relativos à circulação e à instrumentalização de narrativas tradicionais² recolhidos no arquipélago de Cabo Verde juntamente com atores institucionais envolvidos nos processos de salvaguarda, contadores de histórias em contexto profissionalizado e contadores em contexto tradicional.

Arquipélago localizado no Atlântico central, Cabo Verde é uma terra marcada pela aridez, pela exploração e ocupação colonial portuguesa e por uma forte cultura crioula que emerge do processo e embate histórico de ocupação das ilhas, hoje propagada pelo globo por meio da vasta diáspora cabo-verdiana. Desde a independência, em 1975, a projeção internacional do arquipélago está fortemente baseada em boa-governança, principalmente frente aos demais países africanos, integração em organizações como Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), espaço biogeográfico da Macaronésia e, ainda, ratificação e participação ativa em agendas internacionais como, por exemplo, a salvaguarda patrimonial.

Tratando-se de um país insular de clima árido e economia pouco diversificada, a cultura desponta como um pilar do desenvolvimento e da projeção internacional e, apesar de a ratificação da “Convenção de 2003” datar oficialmente de 2016, os esforços institucionais direcionados ao património e à cultura em Cabo Verde datam do imediato pós-Independência com a criação, por exemplo, da Direcção-Geral da Cultura (1978), embrião do atual Instituto do Património Cultural (IPC-CV) e a abrangente recolha de tradições orais desenvolvida ao longo dos anos oitenta e noventa e que hoje dão corpo ao “Arquivo de Tradições Oraais”.

A valorização do repertório em questão, porém, não parte apenas do âmbito institucional: na confluência entre as agendas da literacia e da salvaguarda patrimonial, os

² Em especial contos, fábulas e mitos.

contadores de histórias em contexto profissionalizado despontam como atores fundamentais na promoção e divulgação das narrativas tradicionais cabo-verdianas e na sua circulação em contextos educacionais institucionalizados. Tal veiculação da tradição e, principalmente da oralidade, no entanto, é traço marcante de inúmeras práticas artísticas em Cabo Verde: da música à literatura, do teatro às artes plásticas. Essa característica fundamenta-se na própria centralidade da oralidade e da tradição para a cultura local e nos processos de atualização de práticas tradicionais no contexto contemporâneo. Destarte, apesar de o enquadramento teórico implementado atentar para o impacto de regimes e agendas internacionais na escala local, não é aqui obliterada a relevância das práticas tradicionais e da oralidade para a vivência cotidiana dentro e fora das ilhas.

À vista do complexo enquadramento apresentado, que engloba o sistema internacional de patrimonialização imaterial, a circulação de narrativas tradicionais em Cabo Verde, a agenda da literacia e o papel desempenhado pela arte neste quadro, a narração oral profissionalizada será mais atentamente observada frente às demais práticas artísticas elencadas. Para além da extensão desta reflexão, tal escolha é motivada pelo protagonismo desempenhado por tais atores no próprio aprofundamento do vínculo entre a salvaguarda e a promoção das narrativas tradicionais, da literacia e da dinamização de seu mercado de trabalho. Assim, a partir do exame das atividades de contadores de histórias no contexto profissional em Cabo Verde, espera-se que a problematização das reverberações abordadas contribua para a reflexão acerca do lugar da tradição no contexto contemporâneo e de como este lugar relaciona-se aos elos e hiatos discursivos da política internacional.

1. Stória, Stória: política, arquivo e arte

Os múltiplos campos e subcampos da tradição oral cabo-verdiana, apesar de pontualmente recolhidos e investigados no pré-Independência tanto no arquipélago (Lopes, 1936; Figueira, 1963; Romano, 1970), quanto em diferentes localidades da diáspora (Parsons, 1921, 1923), ganha proeminência a partir da libertação do país, cuja luta, inclusive, foi fortemente orientada para a afirmação da cultura local frente à imposta pelos colonizadores. Apesar da onipresente mescla entre arte e política, no caso cabo-verdiano, não obstante as produções de vanguardas artísticas como, por exemplo, o

movimento literário Claridade, o interesse institucional pela tradição oral e, em particular, pelas narrativas tradicionais, é fruto do cenário pós-Independência e relaciona-se ao quadro social, político e cultural da altura, assim como sua categorização enquanto PCI na contemporaneidade.

As narrativas tradicionais aqui observadas, à semelhança do conceito de património cultural, passaram por uma resignificação semântica ao longo do tempo: de literatura oral ou popular à tradição oral ou PCI, a relevância política desse repertório é indissociável de seu valor para a afirmação simbólica das culturas e das narrativas nacionais (Noyes, 2014, pp. 13-14). Movimento primeiramente testemunhado aquando da emergência dos Estados-Nação europeus no século XVIII, a recolha sistemática de narrativas tradicionais foi uma importante ferramenta de afirmação política e cultural de recém-independentes países africanos no século XX.

Tal sistematização - e o início da preocupação com a salvaguarda patrimonial (Lopes Filho, 1981; Martins, 2011; Queirós, 2018) - em Cabo Verde, enquadram-se neste cenário. Apesar de a revisão evolutiva do aparato institucional desde a Direcção-Geral da Cultura (DG-C) ao atual Instituto do Património Cultural (IPC-CV), cujo estatuto e organograma foram, em 2020, atualizados, ser aqui inexequível e, em certa medida, secundária, contemplar os sucessivos projetos direcionados às narrativas tradicionais é imprescindível, tanto para a compreensão de sua resignificação política, quanto para a percepção do papel desempenhado pelos contadores de histórias em contexto profissional na atualização do repertório.

O atual “Arquivo de Tradições Orais” foi composto, a partir da década de oitenta, por meio de múltiplas iniciativas do então Departamento de Tradições Orais (DTO), órgão da DG-C. Coordenado por importantes figuras para a história cabo-verdiana como Tomé Varela da Silva e Oswaldo Osório, o DTO implementou campanhas nacionais de salvaguarda, bem como Operações de Recolha pontuais, organizadas por localidade, em todas as ilhas. A partir do material compilado, campos e subcampos da tradição oral cabo-verdiana foram sistematizados e, através da “Colecção de Tradições Orais”, publicados.

A série *Na Bóka Noti*, cujo último volume foi publicado em 2020, por exemplo, é composta por compilações de narrativas tradicionais recolhidas em diferentes ilhas do arquipélago desde os anos oitenta até meados de 2000, altura em que as tradições orais perdem proeminência e o Arquivo constituído começa, lentamente, a desintegrar-se.

Atualmente, o Arquivo encontra-se sob tutela da Direcção do Património Imaterial do IPC-CV, que enfrenta dificuldades de ordem institucional e financeira para salvaguardá-lo, digitalizá-lo e divulgá-lo. Relativamente à recolha de narrativas e observação de sua transmissão no contexto tradicional, no que se refere ao *corpus* em questão, as iniciativas foram há muito interrompidas.

A experiência de campo realizada entre 2019 e 2021 na Ilha de Santiago revela, em parte, o porquê de tal interrupção: realidade análoga à observada mundialmente, as cadeias de transmissão oral das narrativas tradicionais e o hábito de narrar histórias são hoje pertencentes a contextos diminutos. Transformações nas formas de comunicação e lazer, bem como na educação, associadas à emergência do mercado profissional de narração oral e à ressignificação das narrativas tradicionais enquanto PCI, fazem com que a circulação deste repertório pertença, hoje, a universos institucionalizados como escolas, bibliotecas, eventos comemorativos relacionados à cultura, colônias de férias e festivais artísticos (Sobol, 2008).

Esta descontextualização dialoga, ainda, com as agendas da patrimonialização e da literacia (Noyes, 2014, p. 14), uma vez que o contato com o repertório e a transmissão não mais dependem do dispositivo memorial enquanto arquivo, sendo a formação de leitores e a educação patrimonial duas das principais motivações para a adoção da narração oral enquanto ferramenta pedagógica na contemporaneidade.

Tais narrativas passam, portanto, por um processo de descontextualização cujos desdobramentos são múltiplos: enquanto o debate acerca das problemáticas de transformação do texto oral em escrito representa uma antiga preocupação para disciplinas como a Filologia e os Estudos do Folclore, a categorização enquanto PCI aproxima, paradoxalmente, o repertório de uma circulação em contexto institucional, ao passo que suscita o debate acerca da transmissão oral, do dispositivo memorial e da participação comunitária.

É neste universo semântico de ambíguas fronteiras que atuam, portanto, os contadores de histórias profissionais, responsáveis, atualmente, pela transmissão e pela ressignificação das narrativas no âmbito de seu universo artístico, fortemente marcado pela pedagogia, a performance, a literacia e o revivalismo (Carmelo, 2016).

2. Performance, patrimônio e educação no arquipélago

Movimento artístico e profissional difundido, a partir do século XX, em diferentes regiões do mundo, a narração oral contemporânea atende por denominações várias (Palleiro & Fischmann, 2009; Céspedes, 1995) e igualmente abundantes são os métodos e critérios empregados em tal processo criativo. A estruturação de um mercado profissional de narradores orais origina-se nos EUA, em meados da década de cinquenta, alastrando-se, posteriormente, pela Europa e pela América Latina até chegar, mais recentemente, ao continente africano. Este “*renouveau du conte*” (Calame-Griaule, 1991) está fortemente vinculado ao estabelecimento do conto enquanto gênero literário, à universalização do ensino e à virada performática nas artes e na academia (Carmelo, 2016). Mais recentemente, a expansão da prática relaciona-se, ainda, à difusão da literacia, à salvaguarda e recuperação de práticas tradicionais; , à semântica do patrimônio e à nostalgia característica à modernidade (MacDonald, 2013). Três principais vieses despontam, portanto, nas práticas destes profissionais que, atualmente, desenvolvem suas atividades ao redor do globo: pedagógico, artístico e revivalista.

Em Cabo Verde, segundo dados obtidos por meio de observação participante, entrevistas e recolha literária com contadores profissionais nas ilhas e na diáspora e das análises bibliográfica e arquivística, os primórdios da profissionalização (ainda em curso) da narração oral são indissociáveis do teatro, prática artística enraizada no arquipélago (Branco, 2004), e da pedagogia. Enquanto o desenvolvimento do teatro relaciona-se, em um primeiro momento, aos métodos de evangelização católica e, no século XIX, aos clubes desportivos e de elite, a utilização da narração oral enquanto ferramenta pedagógica no âmbito do ensino institucional ganha proeminência a partir dos anos noventa, com a dinamização de festivais de teatro, colônias de férias e atividades extracurriculares, principalmente na Praia e no Mindelo.

No decurso de formação do teatro cabo-verdiano, notavelmente documentado por João Branco em *Nação Teatro - História do Teatro em Cabo Verde* (2004), o destaque das narrativas tradicionais - e das tradições orais em geral - é marco do pós-Independência, com atividades como as do Grupo Cênico Korda Kaoberdi e da batucadeira e contadora de histórias Cipriana Tavares. Referências centrais são, ainda, Horácio Santos e seu trabalho com o Teatro Experimental Rubem Manuel na montagem da peça *Kontador di Stória*, e com a Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC-CV). Em

1984, o grupo Juventude em Marcha inicia suas atividades em Porto Novo, Santo Antão, trazendo para o universo teatral crenças, superstições e narrativas da ilha. Por fim, o Grupo de Teatro do Centro Cultural Português (CCP- Mindelo) passa a realizar formações e emerge como pioneiro no teatro para infância, realizando teatro de marionetas com base em narrativas tradicionais e programação destinada ao público infantil e à narração oral. Sob a alçada do Festival MindelACT, dinamizado com empenho pelo CCP-Mindelo e parceiros, atividades como a Solêra D'Porta, a Teatrolândia, o posterior Ciclo Internacional de Contadores de Estórias (CICE) e inúmeras formações de contadores de estórias foram desenvolvidas. Atualmente, em termos de festivais, para além do MindelACT, o arquipélago conta, de forma sistemática, com o Festival Dja D'Sal Stória, também composto por uma mescla entre teatro, narração oral e dinamização pedagógica. Grupos teatrais como o Juventude em Marcha e o FladuFla são exemplos contemporâneos deste papel uma vez ocupado pelas tradições orais nas artes cênicas cabo-verdianas que, segundo Branco (2004, p. 62),

dão-nos uma ideia bastante preciosa da forma como essas informações, muitas delas seculares, podem ser úteis ao teatro, e vice-versa, pois as artes cênicas têm permitido não só um incremento na pesquisa e investigação destas temáticas, como também a sua divulgação e preservação.

A profissionalização da narração oral está, portanto, relacionada à criação de espaços de formação e execução da prática no arquipélago e, ainda, na diáspora. Horácio Santos, por exemplo, foi figura central para o desenvolvimento do movimento profissional de narração oral em Portugal, enquanto da parceria entre os contadores Gil Moreira, residente em Santiago, e Adriano Reis, cabo-verdiano residente em Portugal, emerge o projeto *Bebi na Fonti*, composto por uma combinação de narração oral e recolha de dados com interlocutores do contexto tradicional. As escolas, as colônias de férias e as datas comemorativas despontam como *locus* basilar de realização das atividades e de dinamização do próprio mercado de trabalho, apesar do pouco financiamento. Assim, enquanto a formação de leitores e a educação patrimonial emergem como retóricas fundamentais para os narradores, o incentivo institucional volta-se para o encorajamento

da prática: de bibliotecas a escolas; dos museus à reprodução simbólica do imaginário nacional e, até, lusófono³.

Embora um aprofundamento analítico nas performances acompanhadas não seja aqui exequível e a listagem de todos os contadores atuantes no arquipélago e na diáspora, inviável, interessam determinadas características destes novos contextos de circulação do repertório tradicional e as práticas discursivas que a sustentam. A atuação dos contadores profissionais funde-se a semânticas diversificadas como a da salvaguarda e educação patrimonial, da literacia e da performance artística diferenciando-se, contudo, das atuações em contexto tradicional e com base em arquivo memorial. A relação dos contadores com o texto e sua exteriorização é, portanto, o elemento basilar desta distinção, ao qual adicionam-se problemáticas como o idioma, a adaptação e a alteração de textos para o contexto institucional de ensino, a combinação de repertórios diversificados sem vínculo com a cadeia de transmissão, a associação das narrativas a outros símbolos da cultura cabo-verdiana como, por exemplo, gêneros musicais, e, por fim, o processo artístico e cênico que precede a performance.

Enquanto a seleção do repertório por parte dos narradores segue o padrão observado em outras localidades, ou seja, é influenciada pelo propósito da sessão, contexto da mesma e, principalmente, pelos ouvintes, em Cabo Verde, as complexidades sociolinguísticas fazem-se sentir. Ao passo que as narrativas tradicionais são indissociáveis da língua cabo-verdiana, cujo estatuto atual é de língua materna e patrimônio cultural imaterial, sua transmissão nos contextos educacionais está condicionada pelo uso da língua oficial, a portuguesa.

Repertório comumente associado a finais violentos e à dissociação do imaginário urbano que começa a imperar no arquipélago, o *corpus* em questão passa, então, por uma dupla atualização: linguística e de conteúdo. Somados os esforços no âmbito da pedagogia à semântica da salvaguarda patrimonial, uma outra problemática pode ser descortinada: a afirmação, por meio das narrativas adaptadas, apenas dos símbolos culturais selecionados pela máquina patrimonial (González, 2020) como, por exemplo, a inclusão do *batuku*, do *kola san jon* ou da *sinboa* no âmbito da narração oral. Por fim, e sem que se oblitere a diminuição drástica do universo tradicional da *boka noti*, a pouca

³O volume *Contos Tradicionais da CPLP* (2014) . Disponível em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4547>. Acesso: 21 Jun. 2022.

integração entre os contextos aqui denominados de tradicional e profissional faz com que a participação comunitária na salvaguarda do repertório seja de contornos ambíguos.

Circunscrita a este limiar complexo, fortemente marcado por dinâmicas políticas pautadas pela verticalidade, tal prática artística pode, contudo, desempenhar um papel central nas recolhas e nas transmissões de repertórios, ainda que as cadeias tradicionais estejam, há muito, interrompidas. Para além da comprovada dimensão educacional e da instrumentalização da narração oral enquanto ferramenta pedagógica, a atividade de contadores de estórias impacta a reprodução e atualização de repertórios, a revitalização de arquivos e a seleção de símbolos culturais.

Tal prática, portanto, deve ser observada com a relevância, principalmente política, de que é dotada: quais os limites da performance artística e os impactos das mesmas nas atualizações do repertório tradicional? De que forma os contadores de estórias contemporâneos reavivam as dicotomias que inauguraram esta reflexão? Do oral ao literário, do moderno ao tradicional, da *boka noti* aos processos de patrimonialização, da performance à literacia, a multiplicação de estudos de caso acerca do tema faz-se necessária justamente para que se evite a reprodução acrítica e descontextualizada de elementos simbólicos e representacionais, bem como para que se observem as muitas complexidades sociais e culturais circunscritas aos processos de patrimonialização.

Referências

- Bendix, R., & Hasan-Rokem, G (Eds). (2013). *Companion to Folklore*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Branco, J. (2004). *Nação Teatro – História do Teatro em Cabo Verde*. Praia: Biblioteca Nacional de Cabo Verde.
- Calame-Griaule, G (Org.). (2001). *Le renouveau du conte: the storytelling revival*. Paris: CNRS Éditions.
- Carmelo, L. (2016). *Narração Oral: uma arte performativa*. Tese de Doutoramento não editada, Doutoramento em Comunicação, Cultura e Artes. Algarve: Universidade do Algarve. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9006>.
- Céspedes, F. (1995). *Teoría y técnica de la narración oral escénica: como contar*. Madrid: Página Libros de Magia.

- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. (2014). Contos Tradicionais da CPLP. Disponível em <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4547>.
- Figueira, M.B. (1963). *Contos e Lendas de Cabo Verde*. Seixal: Tipografia Popular.
- Gomes Coelho, R. (2020). Prefácio: Portugal é uma máquina. In González, P. A. *O Antipatrimónio: fetichismo do passado e dominação do presente* (pp. 17-30) Lisboa: ICS- Imprensa de Ciências Sociais.
- González, P. A. (2020). *O Antipatrimónio: fetichismo do passado e dominação do presente*. Lisboa: ICS- Imprensa de Ciências Sociais.
- Graham, B., Ashworth, G. & Tunbridge, J. (2005). The uses and abuses of heritage. In Corsine, G. (Ed.) *Heritage, Museums and Galleries: An Introduction* (pp. 26-37). Londres: Routledge.
- Hafstein, V. (2014). Cultural Heritage. In Bendix, R. & Hasan-Rokem, G. (Eds) *A Companion to Folklore* (pp. 500-519). West Sussex: Wiley Blackwell.
- _____, V. (2018). *Making Intangible Heritage. El Condor Pasa and Other Stories from UNESCO*. Indiana: Indiana University Press.
- Isar, Y. R. (2013). UNESCO and Heritage: Global Doctrine, Global Practice. In Anheiner, H. & Isar, Y. R. *Heritage, Memory and Identity* (pp.39-52). Londres: Sage.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International*, 56, 1-2, 52-65.
- Labadi, S., & Long, C. (Eds.) (2010). *Heritage and Globalisation*. Londres: Routledge.
- Lopes Filho, J. (1981). *Cabo Verde - Subsídios para um levantamento cultural*. Lisboa: Plátano Editora.
- MacDonald, S. (2013). *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*. Londres: Routledge.
- Martins, A. (2011). *Legislação sobre a defesa do Património em Cabo Verde (1975-2005)* (Dissertação de Mestrado não-editada, Mestrado em Património e Desenvolvimento). Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Noyes, D. (2014). The Social Base of Folklore. In Bendix, R. & Hasan-Rokem, G. (Eds) *A Companion to Folklore* (pp. 13-39). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Palleiro, M. I. e F. Fischman (Eds.). (2009). *Dime Cómo Cuentas... Narradores Folklóricos y Narradores Urbanos Profesionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Parsons, E. C. (1921a). Folk-Lore of the Cape Verde Islanders, *The Journal of American Folklore* (34)131, 89-109.

Parsons, E. C. (1923). *Folklore from the Cape Verde Islands*. Nova Iorque: G. E. Stechert & Co.

Queirós, C. (2018). *Património Cultural Imaterial: Políticas patrimoniais, agentes e organizações. O processo de patrimonialização do Kola San Jon em Portugal* (Tese de Doutoramento não editada. Doutoramento em Antropologia: Políticas e Imagens da Cultura e Museologia). Lisboa: ISCTE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/61279>.

Romano, L. (1970). *Cabo Verde - Renascença de uma civilização no Atlântico Médio*. Lisboa: Ocidente.

Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Abingdon & New York: Routledge.

Sobol, J. (2008). Contemporary Storytelling: Revived Traditional Art and Protean Social Agent, *Storytelling, Self, Society*, 4(2), 122-133.

UNESCO. (1972). *Convenção para a proteção do Património Mundial, Cultural e Natural*. Disponível em <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>.

UNESCO.(2003). *Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Disponível em <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>.



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): LEMOS, Maria Isabel. Reverberações: narração oral, patrimônio e tradição oral em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 94-106, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Lemos, Maria Isabel (jul./dez.2023). Reverberações: narração oral, patrimônio e tradição oral em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 94-106.

Infância, oralidade e morte em *Campo geral* e *Terra Sonâmbula*

Maria Schtine Viana *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-6272-4448>

RESUMO

Por meio deste artigo pretende-se estabelecer uma relação entre infância, oralidade e morte a partir das narrativas *Campo geral* (1956), do escritor brasileiro João Guimarães Rosa e *Terra sonâmbula* (1992), do autor moçambicano Mia Couto, com o objetivo demonstrar como o entrecruzamento desses elementos contribui para a constituição de uma linguagem peculiar nas duas narrativas.

PALAVRAS-CHAVE

Édouard Glissant, infância, oralidade, linguagem.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to establish a relationship between childhood, orality and death from the narratives *Campo geral* (1956), by the Brazilian writer João Guimarães Rosa and *Terra sonâmbula* (1992), by the Mozambican author Mia Couto, with the objective of demonstrating how the intersection of these elements contributes to the constitution of a peculiar language in the two narratives.

KEYWORDS

Édouard Glissant, childhood, orality, language.

Huduku, kureketa ne kufa mumabhukhu *Campo geral* ne *Terra Sonambula*¹

CHIGWAGEWA

Basa iri rinotswaka kubatanidza nyaya yakaringana ne huduku, kureketa ne kufa burikidze ne nhorondo inowoneka mumabhukhu *Campo geral* (1956), re munyori weku bhaziri unozvi Joao Guimaraes Rosa ne *Terra Sonambula* (1992), rakanyorwha na Mia Couto, munyori weku M'sambiki, uyezve, basa iri rine chinangwa chekupangidzira kubatana, kana kuti, kuyanana kezvitsidzo zvinobatsira pakuwumba mutawuro wakanaka munhorondo mbiri idzi.

MAZVI-EPAKATI

Édouard Glissant, huduku, kureketa, mutawuro.

Introdução

No conjunto de sua obra, o escritor antilhano Édouard Glissant apresenta valiosas contribuições a respeito das consequências do processo de formação cultural sofrido

* Doutoranda no Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Membro do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT – NOVA FCSH). Bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). E-mail: mariaviana8@uol.com.br

¹O resumo foi traduzido para uma língua moçambicana por Leonardo Mascarenhas, aluno Mestrado em PL2 da Universidade de Santiago, Cabo Verde.

pelos povos submetidos ao sistema colonial implementado pelos europeus. Esse projeto literário não se restringe, então, ao âmbito apenas da literatura, mas abarca também aspectos geográficos, históricos e sociais.

Nesse sentido, na concepção de sua vasta produção literária e teórica Édouard Glissant e outros autores antilhanos, como Patrick Chamoiseau e Raphaël Confiant, incorporaram conscientemente elementos da tradição oral –, como a importância da repetição, a modalização do discurso, a presença do maravilhoso e do sobrenatural, a história dentro da história, a participação do narrador como *paroleur* –, na criação de suas obras literárias.

Esse projeto de escritura levou à consagração do termo *oraliturelle*. Palavra valise que comporta o oral e o literário, demonstrando que na produção dos escritores antilhanos esses dois elementos são indissociáveis. Dentro desse processo, o narrador é considerado um contador de histórias que tem a capacidade inclusive de rir de si mesmo, ao usar uma linguagem ambígua, em que, paradoxalmente, a veracidade da narrativa é transmitida de maneira a obscurecer o que é revelado, informando e formando o coletivo, por meio do mistério do verbo e da hipnose da voz. Dessa maneira, de forma quase mágica, ocorreria uma oposição ao sistema escravocrata, à ideologia colonial e à desumanização, posto que esses narradores, donos de uma dignidade secreta, permitiam aos ouvintes uma (re)apropriação da memória oral coletiva.

Guardadas as devidas diferenças, já que esse arcabouço teórico reflete a realidade imposta pelo projeto de colonização francês, vários conceitos utilizados pelos escritores antilhanos Édouard Glissant, Patrick Chamoiseau e Raphaël Confiant são verificáveis também na produção de escritores de outras nacionalidades que utilizaram e ainda lançam mão de elementos da tradição oral para urdir suas obras, caso do brasileiro João Guimarães Rosa e do moçambicano Mia Couto. Portanto, é a partir desse arcabouço teórico que neste artigo estabelecerei uma relação entre infância, morte e oralidade nas narrativas *Campo geral* e *Terra sonâmbula*.

A aproximação aqui proposta corresponde a uma das teses estabelecidas por Édouard Glissant quando defende que a creolização ocorrida na Nova América, e a creolização que ganha as outras Américas, é a mesma que opera no mundo inteiro. Isso quer dizer que atualmente as culturas do mundo inteiro são colocadas em contato umas com as outras de maneira fulminante e absolutamente consciente por meio de trocas e de confrontos irremissíveis das guerras sem piedade, mas também por meio de avanços das trocas que se dão através da consciência e da esperança (Glissant, 1996).

De acordo com Patrick Chamoiseau, o grande desafio dos escritores dos países formados a partir da experiência traumática da colonização que desejam incorporar os saberes da tradição em suas narrativas é perceber que

a transição do oral para o escrito requer uma área de mistério criativo. Porque não se trata, de apenas passar do oral para escrito como se passa de um país para outro; nem se trata de transcrever a palavra como se fala, o que não teria grande interesse; trata-se de considerar uma criação artística capaz de mobilizar a totalidade que nos é oferecida, tanto do ponto de vista da oralidade como da escrita. (Chamoiseau, 1994, p.157-8, tradução nossa)

Portanto, essa passagem do oral para o escrito exige um intenso trabalho criativo, pois não se trata apenas de transcrever as histórias recolhidas da tradição oral, mas produzir um texto literário que mobilize os diferentes aspectos oferecidos justamente pela peculiaridade do processo de colonização, tanto do ponto de vista da oralidade, como da escrita. Para que isso ocorra, é preciso estar aberto às oposições e aos paradoxos conservados por essa amplitude de sentidos, que favorecem, inclusive, a criação de neologismos.

Entre as feridas mais drásticas desse processo a que foram submetidos os povos colonizados está justamente o afastamento dos povos originários de sua língua. E, nesse campo, a situação atinge um patamar mais substancial. No caso de Moçambique, recorte que nos interessa neste artigo, o processo é ainda mais complexo, devido às feridas ainda latentes decorrentes das guerras pela independência, como sintetiza Mendonça:

A ficção narrativa [...] produzida nas duas últimas décadas pode ser lida à luz dessa herança e, no quadro da tendência geral do romance africano, torna-se o instrumento formal da reinvenção de uma cultura, de uma nova comunidade nacional, face à perda que a colonização representou. (2020, p. 71).

No caso brasileiro, é preciso também ter em conta que as línguas de diferentes etnias, tanto ameríndias como africanas, se entrelaçaram à língua dominante do colonizador português e soma-se a isso o fato de que a própria a Língua Portuguesa comporta também assimilações adquiridas de outras línguas durante o seu processo formativo.

A obra do escritor brasileiro João Guimarães Rosa indubitavelmente situa-se na vanguarda da narrativa contemporânea, mas paradoxalmente essa obra tão agudamente alinhada com a modernidade nutre-se de velhas tradições como as gestas dos cavaleiros feudais. Por exemplo, o tema central do romance a “A dama guerreira”, recolhido em

Pernambuco por Pereira da Costa, por volta de 1848, que narra as aventuras de uma jovem donzela que vai à guerra, tema comum na cultura de vários povos, está presente no romance *Grande sertão: veredas*. Nessa obra, Diadorim é uma jovem que se veste de homem e vai lutar como tal para vingar a morte do pai, Joca Ramiro. Então, alguns elementos da cultura medieval permanecem vivos na cultura brasileira, principalmente na cultura popular, e a matriz portuguesa, nesse caso, é inegável.

O termo romance aqui usado diz respeito a poemas em versos, geralmente rimados, cantados com o acompanhamento de um instrumento. “O motivo do romance geralmente era simples: uma história de amor, as façanhas de um herói em uma guerra, as aventuras vividas durante a navegação. Nessas narrativas sempre há muita ação e densidade dramática. Pouco se sabe sobre as origens dessa forma de canção lírico-narrativa. Alguns estudiosos acreditam que essa maneira de contar uma história por meio de versos cantados teve início no século XIV, possivelmente na Espanha. Os temas desses romances podem ter sido escritos originalmente como contos, que passaram a ser cantados pelo povo em forma de versos rimados, pois dessa maneira seria mais fácil decorá-los.

Assim, os cantadores espanhóis perpetuaram não apenas muitas façanhas de seus reis e heróis, mas as aventuras de homens comuns como soldados e guerreiros. Da Espanha, o romance foi levado para Portugal, e os portugueses não apenas copiaram os versos espanhóis, como criaram outras histórias, inspiradas nos heróis e personagens locais. Durante a Idade Média, quando a ordem social e política se baseava nas atividades guerreiras e os chefes de família tinham que obedecer às ordens do senhor feudal, os romances eram muito usados para exaltar os feitos heroicos dos que partiam para a guerra. Portanto, não é de se estranhar que o tema da jovem que se veste de homem apareça em várias culturas. Em alguns lugares do Brasil o romance “A dama guerreira” é conhecida pelo título ‘O romance da donzela que foi a guerra’’. (Viana, 2016, p. 16).

Outro exemplo é o trecho do mesmo romance “A dama guerreira”, referido na novela *Uma história de amor (Festa de Manuelzão)*, narrada por Joana Xaviel, a contadora de histórias. A despeito do tratamento literário dado pelo narrador ao tema central da jovem disfarçada de homem que vai à guerra, temos os seguintes versos inspirados romance popular:

pai, ô minha Mãe, ô!
estou passado de amor...
Os olhos de Dom varão
é de mulher, de homem não! (Rosa, 1994, p. 561.)

Entretanto, como bem observa Arroyo (1984), essa quadra teria sido recriada pelo escritor e “revela nos vocativos do primeiro verso e na discordância proposital entre

‘olhos’ e ‘mulher’, muito do torneio fraseológico de João Guimarães Rosa na fala de suas personagens.” (p. 34).

Infância e morte em *Campo geral*

Não é novidade que João Guimarães Rosa indubitavelmente revolucionou a literatura brasileira, tanto no nível temático como linguístico, justamente porque toda a sua obra está intrinsicamente ligada ao universo do sertão, seja por retratar personagens inspiradas naquele *locus*, seja pela maneira como parte da linguagem dos habitantes locais para criar seu estilo tão peculiar. Na composição narrativa do escritor brasileiro há uma presença explícita de gêneros orais, como a inclusão de ditados, aboios, poemas orais, cantigas, rezas, causos, os quais às vezes transcreve na íntegra e às vezes modifica substancialmente para dar vazão à sua urdidura ficcional.

Do ponto de vista gramatical, só para ficar em alguns exemplos, Rosa aproveita procedimentos de prefixação e sufixação comuns na fala; usa a pontuação em desacordo com o padrão normativo; constrói orações contrariando as conexões da lógica linguística, para dessa forma criar uma língua própria com uma expressividade brutal.

O autor e as personagens nunca são completamente distintos. Usam a mesma língua, a ponto que volta e meia aquela passa a palavra a estas sem que se note qualquer mudança de plano. Tal praxe não somente não conduz à limitação do registro das notações, mas, por um milagre de arte, confere-lhe amplitude raras vezes atingida em qualquer literatura. (Rónai, 2020, p. 50).

A infância, por sua vez, tem papel preponderante em toda a obra rosiana. Basta lembrar que o primeiro encontro entre os protagonistas de *Grande sertão: veredas*, Riobaldo e Diadorim, se deu quando eram crianças. A infância é recorrente também em contos como: “A menina de lá”, “Audaz navegante” e “Nenhum, Nenhuma”, só para ficar em alguns exemplos. Entretanto, certamente é na novela *Campo geral*, primeira narrativa do ciclo *Corpo de baile*, conjunto de sete narrativas, que a infância tem papel preponderante.

Em *Campo geral*, grande parte do narrado ocorre no espaço da casa, onde Miguilim, mora na companhia da mãe, do pai e dos irmãos. Trata-se, portanto, de uma estrutura familiar bastante comum no Brasil do sertão mineiro, pois além de outros membros da família nuclear, também ocupam o mesmo espaço, a tia-avó de Miguilim, a vó Izidra, e o Tio Terez, irmão do pai do menino-protagonista.

Narrados na terceira pessoa, todos os conflitos familiares são vividos a partir do ponto de vista de Miguilim, que, como toda criança, nutre curiosidade aguçada pelo que o cerca. A ação transcorre por um período aproximado de dois anos, mas lampejos de memória trazem reminiscências da primeira infância.

Nessas aturcidas lembranças são frequentes as experiências de quase morte, ocorridas não apenas onde agora vive no tempo em que transcorre a narrativa, mas também por meio de recordações recorrentes do local onde nascera, um lugarejo denominado Pau-Roxo. Lembra-se, por exemplo, que, bem pequeno, fora ferido por uma pedra atirada por um menino maior. Em um ritual místico, é banhado com sangue de tatu, para ser livrado da morte.

Isso leva-me a pensar em outros estados de quase morte enfrentados por Miguilim, em que aspectos da tradição popular são retomados. Um deles ocorre quando, engasgado com um ossinho de frango, sente que vai morrer e roda o prato na mesa, uma simpatia que certamente aprendera com os mais velhos

[...] mais de repente ele já estava em pé em cima do banco, como se levantou, não pediu ajuda a Pai e Mãe, só num relance ainda tinha rodado o prato na mesa – por simpatia em que alguma vez tinha ouvido falar – e, em pé, no banco, sem saber de seus olhos para ver – só o acima! Se benzia, bramado: -- Em nome do Padre, do filho e do Espírito Santo!... — (ele mesmo estava escutando a voz, a força; e uma coragem de fim, varando tudo, feito relâmpagos). (Rosa, 2001, pp. 45-46).

Em outra passagem, Miguilim acredita que está muito doente, fica acamado por vários dias. Finalmente, é examinado por Seo Deogracias, que fora enviado ao local pelos donos das terras cultivadas por seo Berno, pai de Miguilim, para cobrá-lo pelo arrendamento das terras. Homem de muitos ofícios, Seo Deogracias é também curandeiro e prescreve algumas ervas para livrar o menino de uma suposta icterícia.

Seo Deogracias em momento algum atesta que Miguilim está realmente acometido por essa enfermidade. Todavia, o menino, impressionado com o que dissera o curandeiro, fica irrequieto e angustiado, certo de que está muito doente. Chega a fazer um pacto com Deus, determinando o prazo de dez dias para curar-se de vez ou morrer. Esmera-se em comportar-se bem neste período e se despede de todos da família em pensamento. No décimo dia, a família recebe a visita de outro curandeiro, seo Aristeu, que, com suas palavras benfazejas, tira Miguilim daquele suposto estado de doença.

Quando seo Aristeu consegue demovê-lo da ideia de que está prestes a morrer. A maneira como utiliza versos para tirar Miguilim daquela melancolia, é um bom exemplo de

como o escritor inclui na narrativa elementos, certamente inspirados na tradição oral, mas utilizados de uma forma bastante criativa e peculiar:

– Escuta, meu Miguilim, você sarou foi assim, sabe:
... Eu vou e vou e vou e volto!
Porque se eu for
Porque se eu for
Porque se eu for
hei de voltar...
E isto se canta bem ligeiro, em tirado de quadrilha. (Rosa, 2001, pp. 45-46).

Se a percepção da morte pelo pequeno Miguilim até então era apenas imaginada, algumas páginas depois de sua suposta cura, seu irmão predileto, Dito, padece durante dias com dores atrozes, em decorrência de um corte no pé, que o levará à morte prematura. O desaparecimento desse irmãozinho provoca em Miguilim dor tão profunda que algum tempo depois ele adocece verdadeiramente.

Os versos entoados por Seo Aristeu na primeira visita parecem sinalizar que a volta ali indicada é a dele própria, pois é novamente por meio de sua alegria e de um favo de mel, que desta feita traz consigo, que o curandeiro entoa novos versos encantatórios, contribuindo para que a saúde do menino seja restabelecida. Depois dessa cura, sempre que pensava em Seo Aristeu vinha em Miguilim a vontade de contar uma história: “Miguilim contava, sem carecer de esforço, estórias compridas, que ninguém nunca tinha sabido, não esbarrava de contar, estava tão alegre nervoso, aquilo para ele era o entendimento maior. Se lembrava de Seo Aristeu. (Rosa, 2001, p. 115)

Portanto, no decorrer da narrativa fica claro que são as experiências de quase morte que fazem do menino Miguilim contador de histórias. Por certo, fora preciso beber um golinho de velhice para que pudesse dar conta do narrável. Entretanto, além dessas experiências de quase morte, vivenciadas por Miguilim em *Campo geral* mortes reais acometem o núcleo familiar. Primeiro a morte do pequeno Dito, depois o crime passionai, praticado pelo pai do protagonista ao matar Luisaltino, um vageiro que se envolve amorosamente com sua esposa, para, em seguida, cometer suicídio.

Infância e morte em *Terra sonâmbula*

Por seu turno, toda a trama de *Terra sonâmbula* se dá em torno da aprendizagem a partir da morte. Não apenas porque o pequeno Muidinga fora retirado da cova comum,

onde seria sepultado ainda com vida, graças à intervenção do velho Tuahir, mas pelo cenário de morte que é o próprio país devastado pelas guerras.

O romance *Terra sonâmbula* é construído em dois tempos, aspecto bem demarcado já no índice como um indicador de leitura. Em onze capítulos retrata-se a viagem do velho Tuahir e do miúdo Muidinga; em outros onze, acompanha-se o percurso de Kindzu, nos cadernos por ele escritos. O tempo narrativo, relatado nos cadernos, contextualiza fatos ocorridos durante a guerra de independência; enquanto o tempo transcorrido durante a perambulação de Muidinga e Tuahir, ocorre durante a guerra civil.

A luta pela independência de Moçambique foi liderada pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), criada em 1962. A data fixada para a independência foi 25 de junho de 1975. Após essa data, uma frente provisória foi instituída, tendo Samora Machel, dirigente da Frelimo, como presidente. Entretanto, facções de colonos portugueses de extrema-direita e soldados europeus e africanos organizam-se em grupos armados com o objetivo de impedir a vitória da Frelimo. Originalmente chamado Mozambique National Resistance (MNR), o principal partido de oposição, Resistência Nacional Moçambicana (Remano), apoiado pelos países segregacionistas que fazem fronteira com Moçambique, apesar de já ter protagonizado ataques no interior do país no ano de 1978, só passou a ser considerado uma ameaça importante na década de 1980. O objetivo da Remano seria desestruturar o processo de construção nacional conduzido pela Frelimo, que então já havia adotado a teoria marxista-leninista como referencial condutor de sua política interna e externa. Essa sangrenta guerra civil perduraria até 1992. (Visentini, 2012).

No primeiro plano narrativo, há capítulos curtos como “A lição de Siqueleto”, “O fazedor de rios”, “As idosas profanadoras”, que podem ser lidos como contos, histórias dentro da história. Procedimento verificável também nos cadernos de Tuahir, pois além da própria trajetória do autor dos registros desde a infância até sua partida de casa, acompanha-se a vida de outras personagens, como a história de Farida, mulher por quem kindzu se apaixona, e a trajetória do seu indiano, Surendra.

Por meio das leituras, sempre noturnas, compartilhadas em voz alta por Muidinga com o velho Tuahir, conheceremos a família de Kindzu, “nome que se dá às palmeritas mindinhas” (Couto, 2012, p. 23). Recebera este nome porque o pai pescador gostava de beber sura, o vinho extraído dessas palmeiras. Esse pai, que vestira fato e calçara sapatos no dia da Independência do país e nomeia o filho que está para nascer de Vinticinco de Junho, em homenagem à data histórica, perde paulatinamente o juízo devido à pobreza que assola a família durante a guerra civil.

Ao imaginar que Junhito poderia ser morto pelos bandos, o pai veste-o com penas, para que se assemelhasse a uma galinha, e mantém-no preso no galinheiro, de onde, certa noite, desaparece. No final do romance, em sonho, Kindzu vê Junhito cercado pelo colono Romão Pinto, Assane, Antoninho e os milicianos, que intentam tirar-lhe a vida. Uma alegoria do que acontecera com o próprio processo de independência do país. Ao se ver trajado como um guerreiro naparama, vem a Kindzu a ideia de que precisa de um pouco de infância e canta as cantigas de embalar que aprendera com a mãe, a última ponte de Junhito com a família:

Enquanto eu cantava ele se foi vertendo toda gente, completamente Junhito: A seu lado, como se chamada por meu canto, minha mãe apareceu segurando uma criança em seu colo. Chamei mas eles nem pareciam ouvir. Junhito colocou a mão aberta sobre o peito e depois fechou as duas em concha. Me agradecia. Acenei uma despedida e ele, segurando minha mãe pelo braço, desapareceu nas infinitas folhagens. (Couto, 2012, pp. 339-330).

A metáfora da estrada morta, lugar onde menino e velho encontram abrigo nos destroços de um machimbombo que fora incendiado, sintetiza não só a situação das duas personagens, mas de um país. É pelo caminhar que o andarilho sente a terra e comunga com ela, mas Miudinga e Tuahir não caminham e quando o fazem é para andar em círculos, voltando sempre para os destroços do autocarro. Quase nunca saem da estrada, encaçados em um meio de transporte que já não pode circular. A estrada esteriliza a terra. “Ela pertence ao mundo da ordem, do tempo cronológico, da otimização, da racionalização, pertence ao mundo além-mar” (Damato, 1995, p. 229).

As trilhas, por sua vez, são caminhos naturais: “resultam da acumulação, da repetição dos passos ao longo dos anos, das marcas, deixadas por aqueles que as percorrem num processo silencioso e repetitivo de apropriação.” (Damato, 1995, p. 224). É quando ousam percorrê-las que Muidinga e Tuahir se encontram com outras personagens, como o velho aldeão Siqueleto, que os prende em uma armadilha, com a intenção de os semear para repovoar sua aldeia. Apesar da idade avançada e do cansaço que só lhe permitia abrir um olho de cada vez, Siqueleto tinha uma certeza: a única maneira de ganhar a guerra era ficar vivo, sente-se árvore e acredita que se semeasse o velho e o menino povoaria sua região deserta.

Tuahir tenta persuadi-lo contando-lhe uma história, mas não consegue demovê-lo da ideia. Muidinga risca no chão o nome do aldeão e “O velho desdentado se levanta e roda em volta da palavra. Está arregalado. Joelha-se, limpa em volta dos rabiscos. Ficou ali

gatinhoso, sorrindo para o chão coma boca desprovida de brancos.” (Couto, 2012, p. 111). Decide, então, libertar seus prisioneiros.

Portanto, é a partir da percepção de que a palavra narrada pode ser preservada por meio da escrita que Siqueleto resolve libertar os prisioneiros, não sem antes exigir que Muidinga grave o nome próprio, “Siqueleto”, no tronco de uma árvore, para que ela seja a parteira de outros homens e a aldeia seja repovoada.

Ainda que o poder da palavra escrita tenha determinado a liberdade do velho e do menino, na sequência, temos a intervenção do maravilhoso, do sobrenatural: Sequeleto enfia o dedo nos ouvidos e se esvai em sangue, definhando até tornar-se uma semente. Uma semente regada com seu sangue semeará uma aldeia imaginada. Uma alegoria que explicita a ideia de que a construção da nação moçambicana se deu por meio de uma independência conquistada com muito sangue.

Considerações finais

De acordo com Agamben (1999), “Onde acaba a linguagem, começa, não o indizível, mas a matéria da palavra”. O exemplo dado pelo filósofo para ilustrar tal estado é justamente o caso “daqueles que regressaram à vida depois de uma morte aparente”. Claro que não morreram nem se libertaram do fato de que não são imortais, libertaram-se da representação da morte e dessa experiência trouxeram “muitas histórias” (p. 29). Isso leva-me a pensar não apenas na morte de Dito, o sabido portador da palavra, “que já sabia, mas não sabia antes que sabia” (Rosa, 2001, p. 142); mas nos estados de quase morte enfrentados por Miguilim, que ocorrem por quatro vezes na curta existência de um protagonista de apenas oito anos, duas das quais recapituladas pela memória.

Somente no final de *Campo geral* saberemos que o menino Miguilim era míope e ao ter a visão ampliada –, graças aos óculos do doutor José Lourenço, que detectara sua miopia e o levará dali para a cidade para estudar –, tem uma outra percepção de tudo que o cerca. Simbolicamente, ao passar a ver o mundo filtrado por lentes, se despede também daquela infância, quando, por não enxergar o mundo como os adultos da família, podia reconstituir a realidade à sua maneira. O criador de histórias que fora, será levado dali para dominar a palavra escrita, partirá da oralidade para o mundo escrito e retornará ao ciclo *Corpo de baile*, na última narrativa “Buriti”, como veterinário.

Um procedimento importante da tradição oral é a acumulação. Entenda-se por acumulação a apropriação da realidade imediata por meio da repetição. Acumular e

repetir são processos de uma poética de duração, elementos caros ao pensamento de Édouard Glissant. Esse recurso é utilizado por uma comunidade para impedir a intervenção, às vezes fatal, de outra cultura, cujo poder advém de uma dominação mais ampla (econômica ou política). Portanto, a acumulação seria a forma encontrada por determinada comunidade para garantir a sobrevivência de seu próprio espaço cultural. (Damato, 1996)

A história dentro da história é uma marca da acumulação. Como vimos, esse recurso é bastante observável em *Terra sonâmbula*. Muitos destinos se entrecruzam dentro da trama. Não apenas por meio dos fatos contadas pelos poucos transeuntes que circulam pela estrada-morta e pelas trilhas por onde o menino e o velho circulam, mas também nas páginas lidas por Muidinga nos cadernos escritos por Kindzu.

Os conhecimentos de Tuahir são oriundos da tradição oral; já o menino salvo por ele perdeu a memória de tudo, não sabe quem são seus pais ou de onde vem, mas rapidamente recupera a capacidade de ler e pode compartilhar com o velho companheiro de estrada as histórias registradas nos cadernos, encontrados junto ao corpo de Kindzu, nas proximidades dos destroços do machimbombo.

Se, de acordo com Lyotard (1993), o rastro indeterminado de “uma infância persiste mesmo na idade adulta” (p. 102), e se a morte é o limite, e por excelência aquilo que tentamos adiar, no romance *Terra sonâmbula*, o circuito se fecha quando o velho Tuahir, à beira da morte, pede que Muidinga o coloque em um barco e o empurre para o mar, pois não quer morrer na terra estéril, mas cercado pelas águas, embalado por infinitas fantasias, acreditando que: “Nas ondas estão escritas mil estórias, dessas de embalar as crianças do inteiro mundo” (Couto, 2012, p. 317).

Nessa embarcação está gravado “Taímo”, nome do pai pescador de Kindzu. Muidinga percebe a coincidência, e o leitor recebe um sinal de que, finalmente, as duas histórias se cruzarão, como o delta de um rio. E no epílogo do caderno, o círculo se fecha, como se voltássemos para a cena inicial, quando alvejado nas proximidades do machimbombo, Kindzu avista um miúdo com seus cadernos nas mãos e grita por Gaspar, nome do filho perdido de Farida, que ele procurara por tanto tempo:

E o menino estremece como se nascesse por uma segunda vez. De sua mão tombam os cadernos. As folhas se espalham pela estrada. Então, as letras, uma por uma, se vão convertendo em grãos de areia e, aos poucos, todos os meus escritos se vão transformando em páginas de terra.” (Couto, 2012, p. 331).

As palavras do livro tornando-se sementes, como também se pretendia semente o velho Sequeleto, um guardião da palavra narrada.

Referências

- Agamben, Giorgio. (2008). *Infância e história*. Trad. Henrique Burigo, Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- _____. (1999). *A ideia da prosa*. Trad. João Barrento. Lisboa: Cotovia.
- Arroyo, L.(s./d.) *A cultura popular em Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro/Instituto nacional do Livro / Fundação nacional Pró-memória.
- Chamoiseau, Patrick. (1994). Que faire de la parole? Dans la tracée mystérieuse de l'oral a l' écrit. In: Chamoiseau, Patrick (Org.) *Écrire la “parole de nuit”*. Paris: Éditions Gallimard.
- Couto, Mia. (2012). *Terra sonâmbula*. Lisboa: Caminho.
- Costa, F. A. Pereira da. (2004). *Folk-lore pernambucano: Subsídios para a história da poesia popular em Pernambuco*. Recife: Companhia Editora Pernambuco.
- Damato, Diva Barbaro. (1996). *Edouard Glissant: poética e política*. São Paulo: Capes/Anna Blume.
- Glissant, Édouard (1997). *Le discours antillais*. Paris: Gallimard.
- _____. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard.
- Mendonça, Fátima. (2020). *Panorama (muito geral) da ficção narrativa moçambicana*. In: Queiroz, Mirna (org.). *Travessias imaginárias: literaturas de língua portuguesa em nova perspectiva*. São Paulo: SESC.
- Rosa, João Guimarães. (2001). *Manuelzão e Miguilim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____. (1994). *Ficção completa*, vol. I. Rio de Janeiro: Aguilar.
- Rónai, Paulo. (2001). *Rodando os segredos de Guimarães Rosa*. In Rosa, João Guimarães (Org.). *Manuelzão e Miguilim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Viana, Maria. (2016). *Asa da palavra: literatura oral em verso e prosa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Visentini, Fagundes Paulo. (2012). *As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia*. São Paulo: UNESP.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): VIANA, Maria Shtine. Infância, oralidade e morte em *Campo geral* e *Terra sonâmbula*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.107-119, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Viana, Maria Shtine. (jul./dez.2023). Infância, oralidade e morte em *Campo geral* e *Terra sonâmbula*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 107-119.



A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade angolana, em *Nós, os do Makulusu*, de José Luandino Vieira

Juliana Santos Menezes *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5547-1446>

RESUMO

Este texto objetiva discutir a representação da cidade de Luanda, a partir da obra *Nós, os do Makulusu* (1974), de José Luandino Vieira. A narrativa, que se passa nos anos da guerra da independência, evidencia a capital angolana marcada pela dor, preconceito, tristezas e injustiças advindos do processo de colonização e da consequente guerra. O estudo parte da ideia de que a angústia do personagem Mais-Velho diante da morte do irmão e a maneira com que ele rememora a alegria e ingenuidade de sua infância e adolescência são refletidos na sua dificuldade em se reconhecer e se encontrar naquele lugar. Desta forma, pretende-se estudar a representação literária da capital angolana, cujas marcas do período colonial estão registadas tanto nas ruas, avenidas e monumentos, como na maneira de pensar e agir dos personagens e nas manifestações que contribuíram para a formação de um hibridismo cultural, em que se cruzam elementos da cultura portuguesa e angolana. Além disso, intenta-se relacionar a configuração da cidade com os dramas vivenciados pelo protagonista, cuja peregrinação pelas ruas de Luanda é ao mesmo tempo uma forma de reconhecimento da cidade e da sua identidade angolana.

PALAVRAS-CHAVE

Luanda; Memória; Identidade; Hibridismo Cultural; Contexto Pós-Colonial

The representation of the city of Luanda and the recognition of the Angolan identity, in *Nós, os do Makulusu*, by José Luandino Vieira

ABSTRACT

This text aims to discuss the representation of the city of Luanda, based on the book *Nós, os do Makulusu* (1974), by José Luandino Vieira. The narrative, which takes place in the years of the independence war, highlights the Angolan capital marked by pain, prejudice, sadness and injustice arising from the colonization process and the consequent war. The study is based on the idea that the anguish of the Mais-Velho character before the death of his brother and the way he recalls the joy and naivety of his childhood and adolescence are reflected in his difficulty in recognizing and finding himself in that place. In this way, we intend to study the literary representation of the Angolan capital, whose marks of the colonial period are registered both in the streets, avenues and monuments, as well as in the way of thinking and acting of the characters and in the manifestations that contributed to the formation of a cultural hybridity, in which elements of Portuguese and Angolan

* Licenciada em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil). Realizou o curso de Especialização em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa, na mesma universidade. Possui Mestrado em Cultura & Turismo, pela Universidade Estadual de Santa Cruz em convênio com a Universidade Federal da Bahia. É professora da área de Linguagens no Instituto Federal da Bahia e doutoranda em Estudos Portugueses na Universidade NOVA de Lisboa, onde desenvolve uma tese sobre a representação literária da cidade e a sua relação com o turismo. Tem artigos publicados nas áreas de literatura, cultura e turismo. E-mail: jumenezes2@hotmail.com

culture intersect. In addition, an attempt is made to relate the configuration of the city with the dramas experienced by the protagonist, whose pilgrimage through the streets of Luanda is at the same time a form of recognition of the city and its Angolan identity.

KEYWORDS

Luanda, memory, identity, cultural hybridity, postcolonial context.

Cidzindikiro tcha luani la Luanda na kudzirikana kwa cudzipangisa kwa Angola mu malembo anabvi lfe, Wa kumakuluso a José Luandino Vieira.¹

Malembwa aya anadakulonga pamusana pacidzindikiro tcha luani la Luanda mu malembo kana kuti mu bhukhu lfe, Wa kumakuluso (1974) la José Luandino Vieira. Ngano yii nja nguwa ya nkondo ya kununurwa kwa dziko. Yio inapanguiza kuti luwani likulo la Angola likhali la kutambula, la kutsulukuala, la madjerasi, la kufungidzirana, la wubwinyiriri mu hutongi. Zwentse izvi zvikaoneka thangwe la hubwinyiriri wa maputukezi na nkondo yawa balwi wa angola ogawoga. Mapfundzo aya anatangira pa kutsukwala kwamunhu ana onekawo mungano yii anabvi Mais-Velho. Uyu anakadzaoneka ali wakutsumba mbale washe na kufungazve wuwana washe na kukula kwashe kuti adzaonekeo pambuto yii inabvi Luanda. Na zvoizvo, zvirikudikana kudzindikira luwani iri linabvi Luanda mu malembwa yazingano. Luwani iri likhawoneka panguwa yoiyo na zvipangizo zvakutonga kwamaputukezi muzingira, mumigudu, mukufunga na kuyita kwa wanhu na muzvito zvinadzayita kuti tsika zawanhu zivengezane makamaka zawagali wa kuwangola na maputukezi. Pamberi pazvoizvo panatsandirwa kundendemeza kugala kwa luani iri na magaliro na mayitiro awanhu anawoneka mumalembwa kana kuty mubhuku iri. Kufamba kwawo muzingira za Luanda pabodzibodzipo nkudziwa luwani iri la Angola nakupangiza malalamiro alo kana kuiti kwawanhu wa kuwangola.

MAFALA ANABATA MAPFUNZO AYA

Luanda, Kutsalakana, Kudzipangiza, Masanganiswo a tsica, Nguwa yakupera kwawutongi wa maputukezi.

Introdução

A cidade é compreendida como fruto da construção humana (Soja, 1993), uma vez que engloba um emaranhado de vidas humanas e ações acumuladas ao longo da história que se alimentam e se renovam nas vivências do cotidiano presente que, por sua vez, possibilitam projeções para as realizações futuras. Tais ações/vivências cotidianas englobam relações sociais, hábitos, costumes e valores que cristalizam uma cultura e contribuem para a construção da identidade daqueles que vivem o espaço urbano, produzindo discursos que podem ser representados pela palavra, escrita ou falada, pela música, em melodias e canções que a celebravam, pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, ou ainda pelas práticas

¹O resumo foi traduzido para uma língua moçambicana por Lucas Lichade Fopenzo, aluno do Mestrado em PL2 da Universidade de Santiago, Cabo Verde.

Juliana Santos Menezes, *A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade cotidianas*, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam (Pesavento, 2007).

A partir desse ponto de vista, a cidade também pode ser representada por meio da literatura, que recria o espaço físico e funciona como uma forma de mapeamento ao oferecer descrições de lugares, situando os leitores num espaço imaginário (Tally Jr, 2013). Por seu turno, esses lugares, compreendidos numa perspectiva antropológica (Augé, 2013), atuam como palco dos conflitos individuais dos personagens ao mesmo tempo que oferecem uma série de referências culturais que ajudam a configurar a identidade representada na obra. É possível, assim, ler o espaço citadino e conhecer a cultura e a história recriadas nos textos ficcionais, podendo proporcionar uma reflexão sobre a história, as experiências cotidianas de seus habitantes e os valores pelos quais se constroem a cidadania cultural e as identidades.

Conforme Porto (2015), qualquer tipo de literatura ou manifestação literária oferece ao leitor a possibilidade de conhecer o *locus* que fundamenta a sua criação, dada a especificidade da linguagem, a construção peculiar de um tipo humano, a descrição do ambiente ou do tempo narrativo e as temáticas selecionadas. Desse modo, ao eleger uma cidade como ambiência para o desenvolvimento da trama narrativa, o escritor apresenta traços geográficos, culturais e históricos, oferecendo inúmeras possibilidades de temas que podem ser investigados no intuito de compreender o universo múltiplo da cidade.

A literatura angolana, especificamente, desde o início do século XX esteve voltada para a cultura local e a realidade do país², e, principalmente com o gênero romance, sempre esteve aliada à história e aos elementos culturais. Assim, a cidade de Luanda, entendida como metonímia do país, foi recriada e lida em diferentes momentos, como confirma Chaves “Pela trilha aberta por Assis Jr., iriam seguir Castro Soromenho, Óscar Ribas, José Luandino Vieira, Pepetela, José Eduardo Agualusa, entre tantos outros que, valendo-se do gênero, empreenderiam projetos de investigação que ajudam a mapear a fisionomia multifacetada do cenário cultural angolano”(Chaves, 1999, p. 21)

À luz dessa perspectiva, entendendo que qualquer registo da linguagem pode ser compreendido como representação do real e recriar a cidade, este texto se propõe a estudar a representação literária da cidade de Luanda a partir do romance *Nós, os do Makulusu* (1974). A narrativa, que se passa nos anos da guerra da independência, evidencia a capital angolana marcada pela dor, preconceito, tristezas e injustiças advindos do processo de colonização e da conseqüente guerra. Além disso, faz um

²Sobre o assunto ver Manuel Ferreira (1989) e Tânia Macêdo (2008).

mapeamento da cidade, ao fazer referências a bairros e ruas, e relaciona-a com os dramas vivenciados pelos personagens principais, cujas vivências na cidade ao mesmo tempo que ajudam a configurar a identidade pessoal dos mesmos personagens, retratam também a identidade angolana em um certo período histórico, partindo da ideia de que as identidades são múltiplas e dinâmicas (Hall, 2003). Nesse sentido, a cidade desempenha a função de espaço de encontro com o outro e consigo mesmo e se configura como uma possibilidade de conhecimento da identidade a partir da sua exploração, tal como afirma Loureiro (1996, p. 377).

Em Nós, os do Makulusu, Luandino Vieira reescreve a cidade de Luanda, salientando o cotidiano do musseque e seus conflitos, a partir da história dos quatro meninos do Makulusu, unidos na infância, diferentes na cor e na ideologia e separados pelos caminhos escolhidos por cada um deles ao se deparar com a guerra. Mais-Velho, de cor branca, filho de colonos portugueses, é o narrador da história e, ao atravessar a cidade a caminho do funeral do irmão, reflete sobre o sentido da guerra. Maninho, irmão de Mais-Velho, filia-se ao exército colonial português e morre numa emboscada. Paizinho, de cor morena, filho de colono português e uma angolana, meio irmão mestiço de Mais-Velho e Maninho, luta a favor dos angolanos, sua militância é clandestina e foi preso pela PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado). Kibiaka, de cor negra, é filho de angolanos e amigo dos três irmãos, luta a favor dos angolanos e se refugia nas matas.

Como se pode notar, os irmãos Paizinho e Maninho participam da guerra, mas possuem ideologias diferentes. O primeiro luta pela independência ao lado dos negros, enquanto o segundo filia-se ao exército colonial português e acaba morrendo, atingido por um único tiro disparado por um guerrilheiro. Já o irmão Mais-Velho opta por não atuar concretamente na guerra, sua participação é por meio da entrega de panfletos com o objetivo de informar e conscientizar as pessoas sobre a guerra e suas consequências, conforme se pode observar no trecho a seguir: “Espalha os teus panfletos, que eu vou matar negros, Mais-Velho! E sei que eles te dirão o mesmo: espalha os teus panfletos, vou matar nos brancos. [...] Só porque tens razão, também tenho” (Vieira, 2008, p. 26).

Dessa forma, após a morte do irmão, angustiado, Mais-Velho mergulha em suas memórias, rememora o tempo em que a alegria, a inocência e os sonhos pareciam predominar e se podia tranquilamente pedir “125 gramas de manteiga no Baleizão” (*idem*, p. 121). Ao sinalizar esse antigamente, Luandino denuncia as mazelas sociais, fazendo referência a dois momentos da cidade: um passado onde reinava a harmonia, a inocência e o respeito e um presente de lutas e privações.

Segundo Macedo (2008), esse movimento de registrar e denunciar as injustiças, na literatura angolana a partir dos fins dos anos 40, realiza-se a partir de duas vertentes. Uma delas é a denúncia a partir da situação cotidiana de humilhação vivida pelos negros e a outra é recorrer ao antigamente da cidade, contrapondo passado e presente, e com isso, denunciar as injustiças que acompanharam as mudanças de Luanda. Para a investigadora, essa segunda vertente é uma evocação de um tempo mais feliz, quase uma convocação do passado para recusar as carências do presente. Na obra analisada e também em outros textos, Luandino Vieira tanto apresenta as humilhações cotidianas quanto recorre ao antigamente para denunciar as injustiças.

Em *Nós, os do Makulusu*, Mais-Velho, ao rememorar o antigamente, não só faz um mapeamento das ruas pelas quais percorria na sua infância, traduz também as necessidades, os problemas, os sentimentos e as aspirações do povo angolano. No seu caminho até o cemitério Alto das Cruzes, o protagonista percorre a cidade baixa, apresentando assim as marcas do período colonial registadas não só nas ruas, avenidas e edificações, mas também nas manifestações que contribuíram para a formação de um hibridismo cultural que caracteriza a identidade angolana.

Por meio das memórias do personagem-narrador, Mais-Velho, a capital angolana é apresentada durante os anos da Guerra da Independência e, com base nesse conflito, é feita a contagem do tempo: “Hoje, nossa terra de Luanda, 1961, o Maninho na Universidade” (Vieira, 2008, p. 49); “Daqui, do ano de 1962, aceitar, na nossa terra de Luanda” (*idem*, p. 57); “porque é meia noite, 1963, ano III da guerra” (*idem*, p. 89). Durante a caminhada da sua casa, na Rua das Flores, até o cemitério Alto das Cruzes, Mais-Velho faz um duplo percurso: “por dentro e para dentro” (Padilha, 2008, p.57-73).

Percorre por dentro de si mesmo, refletindo sobre o seu conflito interno: a consciência da sua impotência diante do conflito externo, a guerra. Do mesmo modo, transita entre o passado e o presente, rememorando o tempo em que a alegria, a inocência e os sonhos predominavam, ao passo que se depara com a capital angolana marcada pela dor, tristezas e injustiças advindas da guerra. Desta forma, caminha para dentro de Luanda, apresentando bairros e ruas da cidade baixa, assim como os becos do musseque, Makulusu, lugares de onde emergem as lembranças e as consequências do regime colonial. O trecho abaixo exemplifica o sentimento do protagonista em relação à cidade marcada pela colonização e a conseqüente guerra:

Maninho sorri, todo ele deixa encharcar de sol na ruela, olha-lhe e eu sei o que ele está a dizer-lhe nesse riso: que, da nossa terra de Luanda, chamo só Luanda à rua

dos Mercadores, à Rua das Flores, à Calçada dos Enforcados, aos musseques de antigamente...

Insulta-me:

- Ruas de escravos...

É um jogo secreto, nosso só, telepatia das palavras tantas vezes ditas — ruas escondidas ao progresso... ruas de utopias... ruas personalizadas, coloniais, colonialistas, ruas de sangue.... (Vieira, 2008, p. 11).

Mais-Velho refere-se à capital angolana como “nossa terra de Luanda”, chamando-a pelo nome apenas a Rua dos Mercadores, a Rua das Flores, a Calçada dos Enforcados e os musseques por onde transitava durante a sua infância. Refere-se assim, à cidade que pertencia aos angolanos, a cidade de antigamente, cenário das suas melhores lembranças da infância e da adolescência, mas também o lugar de importantes acontecimentos para a história de Luanda, cenário de grandes dores sofridas pelos negros após a chegada dos colonos portugueses.

Na obra, o escritor faz um mapeamento das ruas, calçadas e largos batizados com o nome do tipo de ação que os colonos portugueses executavam nesses lugares como forma de exercício de poder. Por exemplo, na Rua dos Mercadores viviam comerciantes abastados, os mercadores de escravos, que transformaram o lugar em entreposto comercial. Na parte térrea de suas casas eram instaladas lojas, as famílias viviam no piso superior e nos grandes quintais instalavam os negros escravizados, como mercadorias encaixotadas, aguardando serem levados em barcos-cativeiros para serem vendidos além-mar. Já a Calçada dos Enforcados, como o próprio nome diz, era o lugar onde eram executadas as penas, como enforcamentos e decapitações, da mesma forma que no Pelourinho aconteciam os castigos físicos. (REDE ANGOLA, 2017). Marcas do poder português registadas nas ruas da cidade.

Assim, absorto em suas memórias, o protagonista recupera o antigamente e apresenta uma fotografia da cidade no passado, tempo feliz e que a ingenuidade o impedia de ver as mazelas vivenciadas pelo povo em consequência do sistema colonial. Ao mesmo tempo, ao deparar-se com a morte do irmão, reflete sobre as consequências da colonização, a Guerra, as diferenças ideológicas, o preconceito em relação à linguagem e aos hábitos alimentares e toma consciência de si mesmo: “Trinta e quatro anos de queimadas células e os mesmos olhos sempre iguais; os mesmos, só tu, meus olhos, me dizes que sou o mesmo. Arranjo a gravata, fica bem, nunca uso casaco-gravata e não é meu e então ao vestir-me de repente sou outro como nunca fui, é isso que o espelho diz” (Vieira, 2008, p. 35). Assim, tenta compreender os seus medos e incertezas, mas não consegue aceitá-los. A tomada de consciência de Mais-Velho, ao se olhar no

espelho, pode ser interpretada como a tomada de consciência do povo angolano da sua história de opressão e a necessidade de lutar pela independência. Ao caminhar pelas ruas de Luanda, Mais-Velho rememora situações vivenciadas, como uma briga e uma possível paz entre os meninos do Bairro Azul e os do Makulusu, no Largo Maria da Fonte:

Somos quatro, de ritmos e passos diferentes, carregamos, na zuna, o alegre caixão de nossa infância e os quinjongos saltam e oiço berrar:

- Mais-Velho! Mais-Velho-é?

Aí estão os sacristas, vêm na Floresta da Agricultura, adiantaram chegar, ocupam a lagoa, vai ter que ter peleja e então paro: somos quatro, seis eles – os sacristas do Bairro Azul da Ingombota invadiram nos nossos domínios (*idem*, p. 95).

A banda de Sambo estoira suas granadas de mil estilhaços de música no largo da Maria da Fonte.

- Mais-Velho! Pazes!

- Toninho! Pazes!

Somos dez – corremos para baixo do fogo das granadas e rajadas de tiros de música, nossos cabelos no vento, fiskas no pescoço – o riso, a trégua, a paz da alegria. Somos dez e para começar Maninho só que deixará o sangue no capim, pauta de música de nossas bandas. Mas ainda é cedo para pensar a morte, o Bairro Azul e o Makulusu fizeram as pazes, capitularam na frente da alegria e da música (*idem*, p. 97).

No excerto acima, ao descrever a briga entre os garotos dos dois bairros, Luandino parece recriar a guerra e a segregação vivenciada em Luanda em consequência do sistema colonial, e ilustradas por esses dois espaços sociais: as ruas de barro do Makulusu, um dos musseques, bairros periféricos de Luanda, onde os negros e colonos portugueses pobres foram obrigados a viver. Espaço colonizado onde a convivência entre essas pessoas de baixa renda possibilitou a mistura dos falares e dos costumes, criando, com isso, uma nova forma de falar e de se relacionar calcada na hibridação cultural.

O outro espaço é o Bairro Azul, espaço do colonizador, um dos bairros situados no centro da cidade, depois do asfalto, onde os colonos ricos viviam. Uma parte da cidade cuja entrada só é permitida para os excluídos dos musseques para procurar trabalho ou os restos de comida do lixo, como fez vovó Xíxi, do conto “Zeca Santos e Vavó Xixi”, do livro *Luuanda* (1963). Essa situação de segregação apresentada pelo escritor, a qual Macêdo denomina de cidade de barro e cidade do asfalto, aproxima-se das características do sistema colonial apresentado por Frantz Fanon, cuja argumentação está baseada na ideia de que o mundo “colonizado é um mundo dividido em dois”, como explica a seguir:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas opõem-se, mas não ao serviço de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica,

obedecem ao princípio de exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos está a mais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo estão sempre cheios de vestígios desconhecidos, nunca vistos, nem sonhados. Os pés do colono não se vêem nunca, a não ser no mar, mas poucas vezes se podem ver de perto. Pés protegidos por fortes sapatos, apesar das ruas da sua cidade serem limpas, lisas, sem covas, sem pedras. A cidade do colono é uma cidade farta, indolente e está sempre cheia de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos e de estrangeiros.

A cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade negra, o bairro árabe, é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama. Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê. É um mundo sem intervalos, os homens estão uns sobre os outros, as cabanas dispõem-se do mesmo modo. A cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, de joelhos, a chafurdar. É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes. O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão (Fanon, 1968, p. 28-29).

Como pode ser notado, a situação descrita por Luandino Vieira em *Nós, os do Makulusu* coaduna com a dualidade descrita por Fanon. Além disso, apresenta um espaço neutro, o Largo Maria da Fonte, lugar onde acontece o combate entre os meninos do Makulusu e os do Bairro Azul, localizado entre os dois espaços sociais referidos acima. Espaço neutro, mas que marca a oposição entre negros e brancos, colonizados e colonos, ricos e pobres, dicotomias que ajudam na configuração da identidade do povo angolano, salientando a hibridação cultural advinda da convivência entre esses opostos.

Em *Nós os do Makulusu*, Luandino faz um desenho da capital angolana, apresentando lugares de onde emergem as aventuras, brincadeiras, vivências e lembranças do personagem principal. Cada rua pela qual Mais-Velha caminha permite-lhe não só recordar a sua infância, faz-lhe também refletir sobre a situação presente, as consequências do poder português. Por exemplo, ao deparar-se com a Rua do Sol, Rua dos Mercadores, Pelourinho, retoma a inocência com que ele e os outros meninos do Makulusu brincavam, entretanto não deixa de apresentar o seu olhar de adulto, criticando mais uma vez os problemas vivenciados pelos negros na sua própria terra. Fato que também pode ser comprovado com algumas das ruas citadas na obra, que como dito anteriormente, recebem o nome devido às ações de exercício de poder dos portugueses:

E como gostavas, na volta do meu quarto de repente feio e envergonhado contigo lá dentro a tremer o sobrado com o peso da tua alegria, como gostavas de parar mesmo no meio da rua, esta ou outra ou aquela ou do

Sol ou Mercadores ou Travessa da Ásia ou Pelourinho, madrugadas acordadas, abrir a braguilha e urinar, regando tudo aos berros:
-Lavar o sangue dos escravos com o mijo dos patrões! (Vieira, 2008, p. 34)

A passagem pela Igreja do Carmo pode ser compreendida como uma referência ao caminho que ele e os amigos escolheram diante do conflito bélico. Assim, recorda a voz do irmão, ao dizer que aquele caminho não leva a lugar algum. Tal pensamento pode ser relacionado com a sua própria escolha. Enquanto os outros meninos do Makulusu decidiram-se por um dos lados, mas lutando de forma mais contundente, Mais-Velho escolheu a conscientização. Tarefa também importante, uma vez que possibilita ao povo conhecer as causas e as consequências da guerra. Entretanto, diante do conflito, a escolha do protagonista aparenta uma falta de coragem para enfrentar os problemas, ou uma atitude que em nada contribui, um caminho que leva a lugar nenhum:

Vou na Igreja do Carmo, escolhi este caminho velho da nossa terra de Luanda, quero chegar lá por onde Maninho xingava-me de não chegar a nenhum sítio e sei, ele me provou com sua vida e sua morte, que nestes caminhos velhos não sai estrada nenhuma (*idem*, p. 21).

A referência ao musseque Makulusu também evoca as suas recordações e fez com que o personagem tomasse consciência de que aquele tempo de antigamente já não existe da mesma forma que os quatro meninos que brincavam nos capins já não existem, cresceram, são outros, a inocência já não os impede de enxergar as consequências da guerra:

Que não é ele que revistarei; não é ele que vou procurar salvar – para depois lhe matarem com torturas para lhe fazer falar o que ele não vai falar. Ele ficará, ficou, fica nos capins soterrados do Makulusu quando a gente pelejávamos até no cansaço e no sangue derramado porque vamos já, lavados de sujos, receber quicuerra e micondos da mamã Ngongo. Isto, Mais-Velho, é que é difícil e tenho de o fazer: o capim do Makulusu secou em baixo do alcatrão e nós crescemos (*idem*, p. 25).

Ao passar pela Cidade Alta, faz uma clara crítica ao sistema colonial, que usou o poder para escravizar e impor.

E vejam só: esta corrente velha, roída de ferrugem, retirada nas nossas consciências, no nosso dinheiro – estas manchas eles as pintaram ou é o sangue que o avô aí deixou, do escravo que lhe usou? –, e como é Berta, diz lá: Ah! “Corrente d’ar, o título? Sim, compreendo, que profundidade! agora sim, começaremos a alinhar com outras capitais, um pouco atrasados, Berta, ‘tá bem filha, mas olha a situação geográfica, é o primeiro passo, acertaremos o relógio pelas horas da Europa – estes são os outros, os da Cidade Alta. Mas vocês chegaram depois, deixem-se disso, de acertar as horas, o nosso relógio trabalha como queremos,

oleado com suor e sangue, não precisamos das vossas descobertas de Angola no século XX, vão lá pro Terreiro do Paço, a nossa política é tradicional, tradicionalista, não venham com esses estrangeirismos, surrealismos, minha senhora, nós sempre soubemos manter a nossa cidade, “pão numa mão, chicote na outra e estes artistas estão a insultar-nos, a rir-se de nós e isso não: comunistas? (*idem*, p. 103-104).

Por fim, ao chegar no Cemitério do Alto das Cruzes, Mais-Velho ao deparar-se com o motivo da sua dor, toma consciência da dor dos outros, a dor de uma nação que teve a destruição como opção para sobreviver. Conforme Chaves (1999, p. 181), a morte do irmão companheiro ultrapassa as fronteiras da dor individual e projeta-se no contexto de um coletivo em crise.

“Estava a chover!...” – eu sei que é muito doloroso dar encontro na nossa morte na morte dos outros. Já lhe vi muitas vezes e ainda não me habituei, é o que me respondes. Não te incomoda a digestão dos cadáveres diários, pronto, Cemitério do Alto das Cruzes. Estou cansado e, então, uma raivinha me aquece, uma dor, e choro agora de verdade, sinceras lágrimas quentes, a besta do capitão pensa que é que ele está a papaguear, Maninho, que arqueólogo vai te descobrir, meu irmão, nosso capitão-mor, aquele a quem se estenderam todas as dores, o melhor de nós? Nós, os do Makulusu, só eu restei (Vieira, 2008, p. 112).

Ao passo que tal mapa material é traçado, o narrador também apresenta alguns elementos da cultura híbrida da capital angolana, uma consequência da colonização portuguesa. No trecho abaixo, demonstra a preferência de Mais-Velho pela comida portuguesa, feita com bacalhau, couve e azeite de oliva, e o seu desgosto em relação à muamba, prato típico angolano, feito com galinha, azeite de dendê e funje:

E o bacalhau bóia no azeite-doce, sirvo a couve e quero rir do que pensei, mas não posso: são as pernas da minha mãe, mas é indecente pensar assim as pernas da minha mãe, mais a mais com o Coco a cutucar-me, o Dino quer que eu responda.

— Sim! Eu concordo, concordo! Se me chamarem é o que faço. Ah, não, pá! Galinha não...’tá bem, ajindungado e tudo, mas não, pá! Quero comer à vontade, simplesmente, e a galinha assusta-me...

Rirás agora, de dentro do teu caixão, como disseste debaixo da parreira e na frente dos meus amigos restados, quando eu chegar à Igreja do Carmo, com o teu sorriso monandengo: «Sânjicas qui-jilas»? Queria que dissesses, Maninho, puxo um pouco o colarinho que me capangueia, ou é do sempre cheiro a bacalhau assado que o beco tem para mim?, que me fizesses ver outra vez o fino fio de ouro da muamba a escorrer na cara lisa do pai e tu, miúdo e magro e sôfrego, desensofrido dizia a mãe, a engolir como ele te ensinava, todo rido e feliz, a fazer uma bolazinha de funje, a mergulhá-la no molho amarelo e fumante e a deglutir sem mastigar (*idem*, p. 12-13).

Pela voz do pai, Mais-Velho toma conhecimento do fado: “canta fados da guerra de 14, me ensina a cantiga que vai ajudar Rute a dar encontro no Maninho era no largo do mamarracho histórico, a dar-se como mercê no seu capitão-mor.” (*idem*, p. 71). Mestre Sambo é o porta voz da alegria da banda marcial que tocava na rua e que os garotos do Makulusu acompanhavam felizes:

E ele ri, de costas marchando e marcando compasso reviega e vai na frente, o chapéu alto cobiçado e o riso que assusta e chateia nas graves pessoas resmungando para dentro da sua tristeza imoral: “sempre a mesma coisa”. Mas nós não abandonamos cobardemente o nosso chefe, aquele que estende as notas do seu rir para nós, por cima dos rires dos instrumentos (*idem*, p. 107).

A língua é outro elemento no qual a mistura das duas culturas fica evidenciada : “Não, não era ainda a tua morte, a tua frase, por ser quase domingo para a galinha engordada, *kala sanji, uatobo kala sanji...*” (*idem*, p. 20). Na verdade, o romance é escrito em língua portuguesa, mas contém muitas palavras e expressões em quimbundo, idioma local, que acaba sendo usado também pelos colonos, o que faz com que o narrador admita serem bilíngues aqueles que vivem em Luanda.

Bilíngues quase que a gente éramos, o terceiro canto do juramento, a palavra, como era então? Olho nas flores brancas, mamã Marijosé me deu por sua felicidade e as de mupinheira ainda são o mel que na lembrança da boca guarda. Como era então, xíbia?! *Ukamba uakamba... Ukamba*: amizade, qualidade ou estado de amizade, como assim se diz estar em acção de graça, mesmo: estar em acção de amigo; *uakamba*: que falta, não tem – (*uakamb’o sonhi, ukamb’o sonhi, kangundu ka tuji* – me xinga a puta Balabina na hora de espiar-lhe nas pernas vermelhas de coçar sarna); e o resto como é então? (*idem*, p. 46).

As recordações de Mais-Velho evidenciam o preconceito em relação aos negros, como pode ser observado nos excertos acima e no episódio em que a irmã, Zabel, sente-se ofendida quando o irmão se refere a ela utilizando uma palavra em quimbundo:

Aiuê, quente prazer de infância ver-lhe assim, dezasseis anos, quer ser uma das-Altas, fala só das suas amigas isto e mais aquilo e eu meto com o que nela dói mais ter e aperta com duas cintas e, depois, come vinte e quatro pastéis de nata uns atrás dos outros: um realíssimo cu. Mas eu digo como ela se ofende mais: mataco, que é uma palavra de negros e isso sempre não me perdoará, não vai me perdoar daqui a dez anos quando por lá passar, há-de dizer que tinha razão:
- Os negros?!... Seres inferiores, desprezíveis! Macacos sem rabo!... (*idem*, p. 42)

O texto de Luandino Vieira representa as dicotomias da cidade (barro/asfalto; passado/presente; negro/branco; colonizado/colonizador; pobre/rico) que teve a sua liberdade conquistada com armas, sangue e mortes. Apresenta ainda uma pluralidade de identidades, manifestada na coexistência de línguas, tradições e códigos culturais variados que a transformam numa metáfora viva do país (Chaves, 1999, p. 173). Tal pluralidade pode ser relacionada com os quatro meninos do Makulusu, diversos na cor, na ideologia e nos caminhos escolhidos diante da guerra. A cidade de Luandino é marcada pela segregação e hibridação, na qual se mesclam falares, sabores e outras manifestações culturais. Sobre o assunto, Santilli afirma:

Luandino dá a imagem da sociedade angolana em processo de simbiose ou de influências, onde traços de diferentes culturas se atiram e disputam primazias. Um desses traços, a fala, isto é, o quimbundo ou o português dialetizado, por oposição à língua, o português de Portugal, funciona também como código de identificação no conjunto de fatores que passam a caracterizar a angolanidade” (Santilli, 1985, p. 18).

Na sua trajetória, Mais-Velho não só apresenta as ruas e lugares mais marcantes da sua infância e adolescência, ele apresenta um panorama desolador da cidade diante da guerra ao mesmo tempo que também toma consciência de seu não-lugar (Augé, 2013), não optou por lutar e vive entre a memória do passado colonial e o sonho da libertação.

A cidade apresentada na obra traduz a identidade que foi construída a partir da invocação do passado, da consciência do presente de necessária destruição para se refazer, sonho de um futuro de liberdade, como traduz um dos pensamentos de Mais-Velho: “temos de ir construindo, em cima disto tudo, o que vai negar isto tudo. O que nos vai negar (Vieira, 2008, p. 142). E pode ser pensada no questionamento com que o autor termina o livro: “Nós, os do Makulusu?” (*idem*, 152). O que revela que tal como a cidade que foi destruída para alcançar a liberdade, os meninos do Makulusu já não existem, as suas diferenças foram resolvidas tendo por base a morte e, por isso, pode-se pensar em Angola, como uma unidade que foi constituída a partir da harmonização do diverso (Abdala Jr, 2000).

Em *Nós, os do Makulusu*, pelo olhar angustiado e saudoso de Mais-Velho, Luandino Vieira traça um mapa da antiga Luanda, desolada pela guerra. Na narrativa, as consequências da guerra da independência são revividas a cada rua percorrida. A cada lembrança da infância e da adolescência nas ruas da cidade baixa e do musseque,

Juliana Santos Menezes, *A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade Makulusu*, Mais-Velho revive um pouco da sua história, que pode ser compreendida também como a história de muitos angolanos, marcada pela tensão, injustiça, exploração, dor e preconceito, frutos do processo de colonização e da conseqüente guerra.

Referências

- Abdala Jr, B. (2000). Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa: perspectiva político-culturais. *Revista Metamorfoses*. Nº 1, CJS/UFRJ. Edições Cosmos e CJS.
- Augè, M. (2013). *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobre modernidade*. Lisboa: 90 Graus.
- Chaves, R. (1999). *A formação do romance angolano: entre intenções e gestos*. São Paulo: Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Loureiro, L. S. (1996). *A cidade em autores do primeiro modernismo – Pessoa, Almada e Sá-Carneiro*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Macêdo, T. (2008). *Luanda, cidade e literatura*. São Paulo: UNESP.
- Padilha, L. C. (2008). Literatura angolana, suas cartografias e seus embates contra a colonialidade. In: Padilha, L. C. & Ribeiro, M. C.(Org.). *Lendo Angola*. Porto: Afrontamento, pp. 57-73.
- Pesavento, S. (2007). Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginadas. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, nº 53, p. 11-23. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002
- Acesso em: 22 ago.2018.
- Porto, A. P. T. (2015). Cultura e Literatura africana de Angola: diálogos ininterruptos. *Prânkis - Revista do ICHLA*. Ano XII, vol 1, Editora Feevale. p. 9-15.
- Santilli, M. A. (1985). *Africanidade. Contornos literários*. São Paulo, Ática.
- Soja, E. W. (1993). *Geografias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Tally Jr., R. T. (2013). *Spatiality*. London: Routledge.
- Vieira, J. L. (2008). *Nós, os do Makulusu*. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes.

Recebido em: 21/03/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): MENEZES, Juliana Santos. A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade angolana, em *Nós, os do Makulusu*, de José Luandino Vieira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.120-133, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Menezes, Juliana Santos. (jul./dez.2023). A representação da cidade de Luanda e o reconhecimento da identidade angolana, em *Nós, os do Makulusu*, de José Luandino Vieira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 120-133.



O ensino das Humanidades como literacia para uma justiça económica e social

Rosário Couto Costa *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7505-4455>

RESUMO

A nível geral e global, as humanidades na Universidade têm sido desvalorizadas nas décadas mais recentes (tendência 1). Um dos efeitos dessa desvalorização tem sido a menor presença das humanidades na sociedade, em particular no mercado de trabalho. A par desta tendência ocorreu uma série de transformações, entre as quais a intensificação das desigualdades sociais (tendência 2). Da coexistência destas duas tendências, ambas resultantes da influência neoliberal nas políticas públicas, surge a questão de saber em que medida a primeira é um dos fatores que foi facilitando a segunda. Neste artigo explicita-se como se foi concretizando um menor investimento nas humanidades em contexto académico e os respetivos fatores condicionantes. Seguem-se as razões pelas quais fragilizar o ensino nestes domínios do conhecimento condiciona negativamente uma justiça económica e social. Dito de outra forma, salientam-se as especificidades ganhas com uma formação em humanidades, se aberta às várias correntes de pensamento e independentemente das disciplinas estudadas. Por contraste, intui-se o vazio que se vai instalando na sociedade enquanto o seu ensino vai definhando. Este vazio não é somente uma ausência de conhecimento. É também a fragilização, na esfera coletiva, de determinadas capacidades reflexivas e atitudes, determinantes para o desenvolvimento de uma sociedade que se idealiza inclusiva, protetora da natureza e pacífica.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino das Humanidades; Universidade; Desigualdades sociais; Influência neoliberal; Literacia.

ABSTRACT

On a general and global level, the humanities at universities have been devalued in recent decades (trend 1). One of the effects of this devaluation has been the lower presence of the humanities in society, particularly in the labour market. Alongside this trend a series of transformations have occurred, including the intensification of social inequalities (trend 2). The coexistence of these two trends, both resulting from the neoliberal influence on public policy, raises the question of to what extent the former is one of the factors that has facilitated the latter. This paper explains how less investment in the humanities was made in an academic context and the respective conditioning factors. The reasons why weakening education in these fields of knowledge has a negative impact on economic and social justice are then discussed. In other words, the specificities gained from an education in the humanities, if open to the various currents of thought and regardless of the disciplines studied, are highlighted. By contrast, one senses the void that is being installed in society while its teaching is waning. This void is not only an absence of knowledge. It is

* Investigadora independente, doutora em Sociologia (2016), pelo Instituto Universitário de Lisboa; Mestre em Economia e Gestão de Ciência e Tecnologia (1997), pela Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão; Pós-graduada em Ciências Documentais, opção Documentação e Biblioteca (1990), pela Universidade de Lisboa e Licenciada em Filosofia (1987), pela Universidade NOVA de Lisboa. E-mail: rosario.c.costa@gmail.com

also the weakening, in the collective sphere, of certain reflective capacities and attitudes, which are crucial for the development of a society that is supposed to be inclusive, protective of nature and peaceful. As a final note, reference is made to the Lisbon Declaration (2021), the approval of which consents to the expectation that more favourable times for humanities education will soon become a reality. Also indicated in the paper are the guidelines for continuing the research.

KEYWORDS

Humanities Teaching; University; Social differences; Neoliberal influence; literacy.

Dyondzo ya vumunhu tanihi vutivi bya ku hlaya na ku tsala eka vululami bya ikhonomi na ntshamiseko

NKOMISO

Eka xiyimo xo angarhela na xa misava hinkwayo, vutivi bya vanhu eYunivhesiti byi hungutiwile eka makume ya malembe ya sweswinyana (trend 1). Yin'wana ya mimbuyelo ya ku hunguteka loku ka nkoka ku vile vukona bya le hansi bya vutivi bya vanhu eka vaaki, ngopfungopfu eka makete wa vatirhi. Etlhelo ka ntshamiseko lowu, nxaxamelo wa ku cinca wu humelerile, ku katsa na ku tiyisisiwa ka ku nga ringani ka ntshamiseko (ntshamiseko wa 2). Ku suka eka ku hanya swin'we ka mikhuva leyi yimbirhi, leyi havumbirhi bya yona yi humaka eka nkucetelo wa neoliberal eka tipholisi ta mfumo, xivutiso xi tlakuka xa ku tiva leswaku xo sungula i xin'wana xa swilo leswi oloviseke xa vumbirhi ku fikela kwihhi. Xihloko lexi xi hlamusela hilaha vuvekisi byintsongo eka vutivi bya vanhu byi fikeleleriweke hakona eka xiyimo xa dyondzo na swilo leswi faneleke swa xiyimo. Hi leswi swivangelo leswi endlaka leswaku ku tsana ka dyondzo eka tindhawu leti ta vutivi swi veka swiyimo swo biha eka vululami bya ikhonomi na ntshamiseko. Hi marito man'wana, swihlawulekisi leswi kumiweke eka ndzetelo wa vutivi bya vanhu swi humelela, loko swi pfulekile eka maendlelo yo hambana ya miehleketo naswona ku nga langutiwi tidyondzo leti dyondziwaka. Ku hambana ni sweswo, munhu u vona vuhava lebyi tshamaka evanhwini kasi dyondzo ya byona yi ri karhi yi tlanga hi nkarhi. Ku pfumala nchumu loku a hi ku pfumaleka ka vutivi ntsena. Nakambe i ku tsana, eka xiyenge xa nhlengeletano, ka vuswikoti byo karhi byo anakanyisisa na mavonelo, swilo leswi lawulaka nhluvukiso wa rixaka leri tivonakala tanihi leri katsaka hinkwavo, leri sirhelelaka ntumbuluko na ku rhula.

1. Introdução

A aposta no ensino das humanidades é uma das possíveis respostas à questão subjacente a esta conferência: que literacia(s) para uma justiça económica e social? Esta perspectiva tem por base um estudo sobre a desvalorização das humanidades na universidade, finalizado em 2016, ao qual se regressa pela pertinência do contributo que pode trazer a esta reflexão (Costa, 2016). Apresenta-se uma breve síntese de algumas ideias da investigação referida, acrescida de novas nuances.

Como ponto de partida da argumentação, assume-se a coexistência de duas tendências. A primeira, o facto de as humanidades académicas terem sido desvalorizadas nas décadas mais recentes a nível geral e global, sendo um dos efeitos dessa desvalorização a menor presença das humanidades na sociedade, em particular no

mercado de trabalho. A par desta tendência, ocorreu, entretanto, uma série de transformações, entre as quais a mais recente intensificação das desigualdades sociais, após décadas de esforço posto em contrariá-las, a qual constitui a segunda tendência. Da coexistência destas duas dinâmicas, surge a questão de saber em que medida a primeira referida é um dos fatores que foi facilitando a segunda. Aprofundar esta questão é fundamental para se perceber em que medida mais educação e investigação em Humanidades pode significar mais justiça económica e social.

2.A síndrome da desvalorização das humanidades (Tendência 1)

No que diz respeito à primeira tendência, a desvalorização das humanidades que começou a acontecer desde o início da década de 80 do século XX, sucessivamente em vários países, apresenta-se um conjunto de sintomas: a redução do peso relativo do número dos graduados nestes domínios do conhecimento e, nalguns casos, uma diminuição mesmo em termos absolutos; a redução dos respectivos financiamentos, quer no que diz respeito ao ensino quer à investigação; a redução na Universidade do espaço dedicado a estas disciplinas, pela eliminação de cursos e mesmo de departamentos; a conseqüente desvalorização dos recursos humanos a elas afetos (pela diminuição de lugares, salários mais baixos, sobrecarga nos horários); a diminuição de recursos específicos nas bibliotecas e similares; a aplicação de formas de avaliação da atividade científica desajustadas às especificidades das humanidades; a fragilização de alguns dos seus ramos de conhecimento que, por atingirem dimensões residuais, têm sido colocados em risco de desaparecerem.

3.As causas da desvalorização das humanidades

Seguidamente, são identificadas algumas razões que diretamente foram limitando a valorização das humanidades em contexto académico: uma incompreensão da utilidade das humanidades, percecionada quer na sociedade em geral quer nos governantes; a dificuldade que os académicos das humanidades têm em convencer terceiros sobre a relevância destas; assim, quando em competição de recursos face a outras áreas, as humanidades são preteridas; como resultado, foi-se gerando uma crescente marginalização das humanidades nas instituições de ensino superior.

Com o objetivo de perceber que ideia de universidade acompanhou este processo, foram analisadas recomendações políticas para o ensino superior feitas no âmbito de

organizações internacionais, por volta do ano 2000, que terão intensificado o que até aí já vinha a acontecer.

4.A ideia de universidade que facilitou a desvalorização das humanidades

Num documento da OECD (2001) sobre o paradigma da Nova Economia, as recomendações políticas expressas espelhavam uma preocupação pelo desenvolvimento do ensino superior de cariz essencialmente económico, de acordo com a natureza da missão desta organização. O sucesso da então designada “nova economia”, onde se assistia a um pronunciado aumento do investimento nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), requeria indivíduos com a qualificação necessária tanto para trabalharem com essas novas tecnologias como para estarem aptos a dar resposta aos novos desafios organizacionais que com elas emergiam. Por isso, promoviam-se essas áreas, gestão e TIC, nomeadamente no âmbito da formação superior e da investigação, e estreitou-se a ligação entre o ensino superior e o mercado de trabalho.

Em suma, a desvalorização das humanidades foi-se tornando realidade, mesmo que de forma indireta e não assumida: a prioridade foi sendo atribuída ao conhecimento mais valorizado pelos mercados, em nome da eficiência do investimento público, sendo as outras formas de conhecimento descuradas.

Mesmo antes de 2001, teoria e prática já estavam orientadas nessa direção, como se atesta através de duas comunicações apresentadas em *The World Conference on Higher Education in the Twenty-First Century*, realizada em Paris em 1998.

Numa delas, Gibbons (1998), conselheiro do Banco Mundial, constata a emergência de um novo paradigma da Universidade e teoriza essa transformação. A principal missão da Universidade passa a ser o serviço à economia, designadamente através da preparação dos recursos humanos e da produção do conhecimento de que essa economia necessita. As outras funções são secundarizadas. Uma nova cultura de gestão organizacional será imposta nesta instituição: uma nova maneira de considerar a responsabilidade de prestar contas, de pendor essencialmente contabilístico; a disseminação de uma nova forma de gestão de forte carácter ideológico; e uma nova maneira de pensar o uso dos recursos, com a máxima eficiência e eficácia possíveis.

Na outra comunicação, Johnstone (1998) elucida de que forma o Banco Mundial implementou a sua agenda política para reformar a Universidade, durante a década de 1990 e em vários países. A opção política de diminuir o investimento público alterou o financiamento e a gestão da Universidade. Em troca, orientou-se este sector para o

mercado, sendo aí expressamente referido que esta mudança de rumo se fundamentava em princípios neoliberais (grosso modo: a abolição de qualquer fronteira entre a economia e a sociedade, sendo toda a sociedade regulada pelo mercado; apagamento das ideias de bem público, de justiça social e de solidariedade, tendo os governos a obrigação de conterem a sua ação social).

Como resultado destas influências políticas e ideológicas, a instituição universitária foi-se transformando tal como é descrito no relatório *Trends in Global Higher Education*, publicado com a chancela da UNESCO (Altabach, 2009). As alterações que ocorreram na Universidade, sobretudo a partir de 1998, foram as seguintes: restrição do investimento público; imposição de austeridade; imperativo de se gerarem mais receitas mesmo sobrecarregando as famílias; visão empresarial da Universidade; ensino superior cada vez mais visto como um bem privado; comercialização do conhecimento; emergência de um mercado universitário; crescente privatização do sector; preocupação da qualidade de todas as instituições substituída pela procura de excelência de algumas; competição entre instituições; introdução de rankings e hierarquização das instituições universitárias; aumento da desigualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade; e uma globalização do sector que fragiliza ainda mais os países mais pobres.

5.O agravamento das desigualdades sociais (Tendência 2)

A desvalorização das humanidades (Tendência 1) não foi, certamente, a consequência mais grave e direta da influência do neoliberalismo. Essa foi a intensificação das desigualdades sociais, o consequente agravamento da pobreza e do fosso entre ricos e pobres, tendências facilitadas pelo desinvestimento geral nos mecanismos de redistribuição da riqueza (Tendência 2).

A desigualdade de rendimentos agravou-se a partir do fim da década de 1970 - princípios da década seguinte, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América. Nos últimos anos da década de oitenta, essa tendência já tinha contagiado outros países. Na primeira década de 2000, continuou a alastrar, mesmo para países onde tradicionalmente não existia um fosso tão grande entre pobres e ricos, como a Alemanha, a Dinamarca, a Suécia e ainda outros países nórdicos. No mesmo relatório onde é descrito este panorama, é referido que esse fosso tinha atingido o nível mais elevado dos últimos trinta anos (OECD, 2011).

Três anos mais tarde é publicado um outro relatório. Importa referi-lo dado que nele se descreve como, então, nos últimos vinte e cinco anos, as desigualdades sociais se

intensificaram, como já há muito não acontecia, levando a uma cada vez maior concentração da riqueza em poucos indivíduos, enquanto a situação de pobreza se agravava para muitos. Esta dinâmica é aí considerada um fenómeno mundial, sendo feita a advertência de que a ela se associam riscos sociais enormes, para além de se julgar que não é moralmente aceitável, decorrendo de uma grande injustiça social (Oxfam América, 2014).

Neste entretempo, a crise derivada da pandemia COVID-19 veio expor e acentuar ainda mais as desigualdades sociais (OCDE, 2021). Outras crises graves foram surgindo, espalhadas por todo o mundo, nomeadamente desastres climáticos e guerras, acrescentando dificuldades, que cada vez mais parecem intransponíveis, à mobilidade social. Nem o progresso tecnológico, considerado o motor do desenvolvimento económico, contribuiu positiva e visivelmente para um outro desfecho relativamente às desigualdades sociais.

Em convergência, Piketty afirma que desde 1980 o Estado social e o imposto progressivo enfraqueceram, sendo estes instrumentos indispensáveis ao reforço da tendência para a igualdade. Neste âmbito, o autor considera o período 1980-2020 “complexo e contrastado”. Embora “o mundo do início dos anos 2020, por mais injusto que possa parecer, é mais igualitário do que o de 1950 ou o de 1900, que eram eles próprios, e sob múltiplos aspetos, mais igualitários do que os de 1850 ou 1780”, houve nas últimas quatro décadas retrocessos que abalaram consideravelmente o “movimento histórico para a igualdade” (Piketty, 2022: 13-14).

Para além deste impacto na sociedade em geral, a lógica da nova economia tem tido um impacto ambíguo no bem-estar dos indivíduos. Segundo Reich (2000), a nova economia tem muitas vantagens (a prosperidade, a inovação, novas opções e oportunidades) mas tem, como contrapeso, o desgaste das famílias, a fragmentação das comunidades e o desafio que é manter a integridade pessoal.

Contudo, convém salientar que a desvalorização das Humanidades se constituiu como um efeito singular do neoliberalismo. Nos diversos níveis de ensino, a formação em Humanidades reduziu-se a uma dimensão insignificante face às restantes formações, resultando daí uma vida em sociedade com défices de conhecimento, de cultura, de sensibilidade e de imaginação, dimensões necessárias tanto para o reconhecimento dos problemas reais e das formas de os superar, como necessárias para desconstruir os panfletos conformes ao pensamento e ao agir neoliberais. O ensino das humanidades

será capaz de gerar, de facto, mais do que conhecimento? Possibilitará também um saber pensar e um saber agir? Em que medida?

6. Benefícios de estudar humanidades: conhecimento, capacidades e atitudes

Estudar filosofia, história, línguas e literatura, e outros ramos das humanidades, permite que cada aluno, cada cidadão, se enriqueça com um conhecimento diverso relativo a pensadores, povos, culturas, sociedades, línguas, eras, ideias, religiões, expressões artísticas, etc. No entanto, não se trata só de aquisição de conhecimento, conhecimento esse relativo ao património cultural da humanidade, útil em tantas circunstâncias. Uma aprendizagem desta natureza estimula o desenvolvimento de certas capacidades e atitudes (Costa, 2019), sobretudo se aberta a várias correntes de pensamento.

Concretizando, nestes processos de formação exploram-se e potenciam-se capacidades específicas tais como, por exemplo: a interpretação; o pensamento crítico; a habilidade analítica e sintética; a aptidão para a escrita; a facilidade de comunicação; a memória histórica; o talento para estabelecer conexões entre domínios; e a compreensão da diversidade de culturas e realidades. E, através destes diferentes exercícios cognitivos, um indivíduo pode mais facilmente manifestar determinadas atitudes no seu dia a dia, incluindo: empatia; questionar e refletir sobre o que o rodeia; ter consciência da ignorância, sua e alheia; ter uma mente aberta e uma visão mais global; reconhecer o outro e a diferença; relativizar o mérito individual; ter a sensibilidade para complementar a justiça com a solidariedade, etc.

Assim, pelo empobrecimento da influência educativa, cultural e social que resulta do seu acantonamento, a marginalização das Humanidades tem contribuído para a manutenção da hegemonia do neoliberalismo, independentemente da gravidade dos efeitos sociais que este acarreta: menos literacia humanística, menos justiça social e económica.

7. Tempo de novas dinâmicas

Contrariar a tendência de desvalorização do ensino das humanidades – que ocorre em todos os níveis de aprendizagem, embora nesta abordagem o foco tenha sido o ensino superior – continua a ser, em 2021, um desafio difícil embora em vias de ganhar internacionalmente um novo fôlego político. Esta expectativa tem por base a apresentação e o debate de ideias proporcionado pela Conferência Europeia das

Humanidades, realizada em Portugal de 5 a 7 de maio. Nela se abordaram temas muito atuais, juntando académicos, das humanidades e de outras áreas do conhecimento, e decisores políticos, entre outros atores sociais. Ficou claro como os conhecimentos, as preocupações e as práticas resultantes do ensino e da investigação em humanidades, se marcados pelo pluralismo, podem contribuir para a criação de valores diversificados (culturais, sociais e económicos), potenciando comunidades mais inclusivas, solidárias e sustentáveis, mesmo na dimensão ambiental.

Desta abordagem emergiu uma vontade de expandir o ensino das humanidades, visto como fundamental para se enfrentarem as atuais encruzilhadas. Esta tornou-se um comprometimento político com a aprovação da *Lisbon Declaration on Humanities, Open Research and Innovation*¹, disponível para ser assinada por indivíduos, instituições e governos, aberta a todos os países. De entre vários, destaca-se o objetivo partilhado de conseguir que em todos os níveis de educação, desde os primeiros anos até ao doutoramento, em todas as áreas do conhecimento, haja ocasião de estudar humanidades. Esta iniciativa, promovendo uma articulação entre humanidades e ciências, abre espaço a uma educação mais completa e rica do indivíduo, o que certamente influenciará positivamente, num futuro próximo, toda a sociedade. Esta é uma voz que expressa claramente o valor da literacia em humanidades e o seu contributo para mais justiça económica e social.

Em modo de conclusão, a rarefação do ensino das humanidades não significa somente uma ausência de conhecimento, ou seja, ignorância, o que já por si seria suficientemente negativo. Significa também a fragilização, na esfera pública, de determinadas capacidades reflexivas e atitudes, acima referidas, determinantes para o desenvolvimento de uma sociedade que se idealiza inclusiva, protetora da natureza e pacífica.

Para dar continuidade à investigação sobre as dinâmicas relativas ao ensino das humanidades, identifica-se como próximo objetivo analisar documentos orientadores, mais recentes, emanados por organizações internacionais e que possam influenciar o ensino superior, quer a nível global quer nacional. Se no primeiro estudo, este foco se situou em torno do ano 2000, numa nova etapa pretendem-se analisar políticas posteriores a 2020. Este esforço é uma forma de monitorizar o impacto das políticas na sociedade e os termos da sua evolução.

¹Disponível em [http://www.cipsh.net/upload/userfiles/Lisbon%20Declaration_EHC_2021%20-%20Endorsements%20in%20June%201st%202021\(1\).pdf](http://www.cipsh.net/upload/userfiles/Lisbon%20Declaration_EHC_2021%20-%20Endorsements%20in%20June%201st%202021(1).pdf). Acesso em: 22 jan. 2021.

Referências

Altabach, P. G., Reisberg, L., Rumbley L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.

Costa, R. C. (2016). A Desvalorização das Humanidades: Universidade, Transformações Sociais e Neoliberalismo. Tese de doutoramento, ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.

Costa, R.C. (2019). The Place of the Humanities. In Today's Knowledge Society. *Palgrave Commun* 5, 38. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0245-6>. Acesso em: 20 jun.2023.

Gibbons, Michael (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Washington, D.C.: World Bank.

Johnstone, D. B., Arora, A. e Experton, W. (1998). *The financing and management of higher education. a status report on worldwide reforms*. Washington, D.C.: World Bank.

OECD (2001). *The new economy: beyond the hype. Final report on the OECD Growth Project*. Paris: OECD.

OECD (2011). *Divided we stand. why inequality keeps rising*. Paris: OECD.

OECD (2021). *Does inequality matter? How people perceive economic disparities and social mobility*. Paris: OECD.

Oxfam America (2014). *Annual Report*. Boston, MA: Oxfam América.

Piketty, T. (2022), *Uma breve história da igualdade*. Lisboa: Temas e Debates.

Reich, R. B. (2000), *O futuro do sucesso: trabalhar e viver na nova economia*. Lisboa: Terramar.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): COSTA, Rosário Couto. O ensino das Humanidades como literacia para uma justiça económica e social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.134-142, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Costa, Rosário Couto (jul./dez.2023). O ensino das Humanidades como literacia para uma justiça económica e social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 134-142.

A Pedagogia do pós-método e a autonomia dos professores: o papel da formação inicial de professores de língua portuguesa em Cabo Verde

Luís Filipe Martins Rodrigues *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-5903-5609>

RESUMO

O Ensino de L2/LE entrou, nas últimas décadas, numa nova fase, passando de um paradigma de métodos, para uma Pedagogia do Pós-Método, tal como proposta por B. Kumaravadivelu. O propósito deste trabalho é compreender a efetividade desta metodologia no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, particularmente na autonomia dos professores e avaliar o papel da formação de base dos professores no sucesso ou insucesso deste paradigma. Para tal foram feitas entrevistas a treze professores de Língua Portuguesa, todos formados em Cabo Verde. Os resultados revelam uma adaptação positiva dos professores à Pedagogia do Pós-Método, nomeadamente na sua capacidade de serem autónomos e a percepção de que a sua formação de base contribuiu para isso mesmo. Contudo, maior desafio à sua autonomia parecem ser os constrangimentos de cariz institucional e organizacional, o que nos leva a propor uma revisão do Pós-Método refletindo sobre esta dimensão.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do Pós-Método; Formação Inicial de Professores; Língua Portuguesa em Cabo Verde.



ABSTRACT

The Teaching of L2/FL has entered, in the last decades, a new phase, passing from a paradigm of methods to a Post-Method Pedagogy, such as proposed by B. Kumaravadivelu. The purpose of this work is to understand the effectiveness of this methodology in Portuguese language teaching in Cape Verde, particularly in teacher autonomy, and evaluate the role of teachers' basic training in the success or failure of this paradigm. To this end, interviews were conducted with thirteen Portuguese language teachers, all trained in Cape Verde. The results reveal a positive adaptation of teachers to the Post-Method Pedagogy, namely in their ability to be autonomous and the perception that their basic training contributed to this. However, the greatest challenge to their autonomy seems to be the constraints of an institutional and organizational nature, which leads us to propose a review of Post-Method Pedagogy reflecting on this dimension.

KEYWORDS

Post-Method Pedagogy; Initial Teacher Training; Portuguese language in Cape Verde.

* Professor na Universidade de Santiago em Cabo Verde, onde também trabalha como Chefe do Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, e como Coordenador do Mestrado em Português como Língua Segunda. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, var. est. Portugueses e Ingleses, pela Universidade de Coimbra e Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, pela Universidade do Porto. Atualmente, frequenta o Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo. E-mail: luis.rodrigues@us.edu.cv

Pedagojiã di Dipos di Métudu i Otonomiã di Profesoris: Papel di Formason Inisial di Profesoris di Língua Purtuges na Káuberdi

RIZUMU

Nxinu di L2/LE entra, na últimus dékada, na un nobu fázi. El pása di un mudélu di métudus, pa un Pedagojiã di Dipos di Métudu, sima kel ki prupodu pa B. Kumaravadivelu. Obujetivu des trabádjú li ekonprende ifetividádi des metodolojiã na nxinu di Língua Purtuges na Káuberdi, partikulármenti na otonomiã di profesoris, i avâlia papel di formason di bázi di profesoris na susésu o insusésu des mudélu li. Pa kel la, fasedu trizi profesor di Língua Purtuges (tudu es formádu na Káuberdi) intrivistas. Rizultádu (di kes intrivista la) revela un adapitason puzitivu di kes profesor la na Pedagojiã di Dipos di Métudu, nomiádamenti na ses kapasidádi di sér otónumu i na perseson di ki ses formason di bázi kontribui mesmu pa kella. Kontudu, maiór dizafiu pa ses otonomiã parse ma e kes konstranjimentu di naturéza institucional i organizacional. Kel li ta lebá-nu prupoi un rivizon di Dipos di Métudu, ki ta rifliti sobri kel dimenson li.

PALAVRAS-CHAVI

Pedagojiã di Dipos di Métudu; Formason Inisial di Profesoris; Língua Purtuges na Káuberdi

Introdução

Parece ser inegável que, desde a mudança de milénio, o ensino das línguas, particularmente de Língua Segunda e Estrangeira, tem sofrido enormes alterações e novas tendências (Kumaravadivelu, 2006). Uma das mudanças mais notórias, será a mudança de uma pedagogia baseada em métodos, para a condição de Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006; Kumaravadivelu, 2001; Galante, 2014; Liu, 2004). Trata-se de grande desafio, pela mudança de paradigma no desempenho da profissão de professor de LE/L2, como afirma Angelica Galante, “it is like being in a journey with a clear destination (...) but with an intricate itinerary” (Galante, 2014, p. 58).

O principal objetivo deste estudo é compreender a generalização desta pedagogia nos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde e analisar o papel da Formação Inicial destes professores na sua efetiva concretização. Além disso, procuraremos saber a percepção geral dos professores em relação às suas práticas profissionais e a sua relevância social, procurando, no final, refletir sobre possíveis adaptações à Pedagogia do Pós-Método para que possa funcionar de forma mais eficaz. Para tal, foram feitas entrevistas a treze professores de Língua portuguesa de vários pontos do arquipélago, todos formados em Cabo Verde.

Numa primeira parte deste texto, vamos debruçar-nos sobre o conceito de Pós-Método, tomando como principal referência B. Kumaravadivelu, o proponente desta terminologia e do seu quadro teórico. Serão abordadas, também, algumas noções estruturantes de formação inicial de professores e a sua importância para a prática

docente, tomando a obra “International Handbook of Teacher Education” (Loughran & Hamilton, 2016) como ponto de referência fundamental.

Acreditamos que esta investigação poderá trazer subsídios para a compreensão do ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, frequentemente classificado como ineficaz (Sanches, 2008; Veiga, 2004), olhando para as práticas quotidianas dos professores, por confronto com uma estrutura teórica geral e a sua praticabilidade, eficácia e eventual sucesso.

1.A Pedagogia do Pós-Método

De acordo com B. Kumaravadivelu, o período que permeia da década de 90 aos primeiros anos do século XX foi, e tem sido ainda, uma época de grandes mudanças no que diz respeito aos métodos de ensino de Língua Estrangeira (LE) ou Língua Segunda (LS), passando de um período de *consciência* para um de *despertar*¹ (Kumaravadivelu, 2006). Marcando esta otimista transição, o despertar implica, sobretudo, mudanças na forma de atuar dos professores, que devem estar mais atentos às exigências locais e ao seu público específico, desenvolver a sua teoria com base nas suas práticas, compreender a complexidade das suas próprias crenças e valores na sua ação profissional e de avaliação críticas das macroestruturas que enformam as microestruturas do trabalho pedagógico (Kumaravadivelu, 2006). Um dos aspetos centrais desta transformação é a entrada na Pedagogia do Pós-Método.

Com efeito, durante várias décadas, a Didática das Língua viveu sob o signo do método: um conjunto de princípios teóricos e de procedimentos de sala de aula oferecidos aos professores, frequentemente como receita infalível para o ensino eficaz de uma língua (Kumaravadivelu, 1994). Este é apenas um dos vários mitos que enformam a noção geral de Método (Kumaravadivelu, 2006). Contudo, nenhum desses métodos se revelou como o ideal, pelo contrário, conhecendo ciclos de vida que levavam, invariavelmente, à sua troca por outra solução testada e novamente abandonada. (Kumaravadivelu, 1994). Ademais, o próprio conceito de Método deve ser considerado dentro de uma perspectiva de dominação social que deriva do período colonial (Kumaravadivelu, 2003), que deve ser posta em causa por todos os professores de LE ou L2 (Kumaravadivelu, 2016).

¹ No original “awareness” e “awakening” (Kumaravadivelu, 2006, p. 59).

2.Caraterísticas da Pedagogia do Pós-Método

A Pedagogia do Pós-Método assume-se, assim, como uma nova condição no ensino das línguas. Pode ser definida, desde logo, por três características fundamentais: a) não se apresenta como método alternativo, mas sim como alternativa à noção de método; b) é sinónimo de autonomia do professor; e c) assenta num pragmatismo com princípios (Kumaravadivelu, 1994). No primeiro aspeto, salientamos a rutura com a noção de método, já abordada acima. Em relação ao terceiro ponto, ressalva-se que este pragmatismo difere da noção de ecletismo, que muitas vezes é assistemático, acrítico e sem princípios. Aqui defende-se uma estreita relação entre a teoria e a prática, passando os professores a assumir o papel de teorizadores, uma vez que a compreensão das suas práticas vem da experiência, da formação e da consulta a pares. Destacamos, de forma particular o segundo aspeto, pela sua importância neste artigo.

A autonomia dos professores assume-se, fundamentalmente, como um empoderamento do papel do professor no sistema de ensino e em relação aos teóricos da didática das línguas. Com efeito, fazendo uso da sua experiência e conhecimento da realidade da sala de aula e dos seus aprendentes, o professor deve ser capaz de agir de forma independente, a despeito de constrangimentos académicos e institucionais. Ao mesmo tempo, esta autonomia carrega o peso de o professor se tornar, assim, num teorizador da prática, através de uma abordagem reflexiva, analisando e avaliando as suas atividades, iniciando transformações na sala de aula e avaliando essas mudanças (Kumaravadivelu, 1994; Kumaravadivelu, 2006). Nas palavras do autor, “[i]n short, promoting teacher autonomy means enabling and empowering teachers to theorize from their practice and practice what they have theorized.” (Kumaravadivelu, 1994, p. 30)

Na nossa opinião, o pragmatismo com princípios aludido acima, apenas pode ocorrer havendo, de facto, esta capacidade de autonomia por parte do professor. Tomar as melhores decisões, norteadas por princípios elaborados pelo próprio professor em função das suas vivências, aprendizagens e diálogo com colegas (Kumaravadivelu, 1994) exige ao professor uma atitude profissional ativa e de explorador pedagógico (Kumaravadivelu, Toward a Postmethod Pedagogy, 2001). Na verdade, a sua importância é tal que o próprio B. Kumaravadivelu afirma que “[t]eacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy” (Kumaravadivelu, 2001, p. 548).

Contudo, vários podem ser os entraves que limitam esta autonomia do professor e, conseqüentemente, toda a eficácia da Pedagogia do Pós-Método, e aos quais faremos

referência mais adiante. Acreditamos que, ciente destas mesmas limitações, Kumaravadivelu apresenta um conjunto de dez macro estratégias, planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos sobre o ensino de línguas que são postas em prática através de microestratégias, as atividades usadas em sala de aula (Kumaravadivelu, 1992; Kumaravadivelu, 1994). Estas dez macroestratégias são: a) Maximizar as oportunidades de aprendizagem; b) Facilitar a interação negociada; c) Minimizar desajustes; d) Ativar heurística intuitiva; e) Incentivar a consciência do idioma; f) Contextualizar o uso da língua; g) Integrar competências linguísticas; h) Promover a autonomia do aprendente; i) Aumentar a consciência cultural; j) Garantir relevância social (Kumaravadivelu, 1994).

3.A Lógica do Pós-Método

Tentando concetualizar a noção de Pós-Método, como nos é apresentada por Kumaravadivelu, além das características acima descritas, é fundamental refletir sobre aquilo a que este autor se refere como um “three dimensional system consisting of three pedagogical parameters” (Kumaravadivelu, 2001, p. 538). Estes três parâmetros são: a) particularidade; b) praticidade; e c) possibilidade² (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006).

O primeiro princípio, Particularidade, refere que, para o ensino ser relevante, deve estar adequado ao contexto. Não deve dar forma a uma visão teórica desgarrada a ser reproduzida por docentes, mas uma construção que seja pensada em termos locais, servindo o particular de cada professor, turma ou aluno (Kumaravadivelu, 2001). Tal pedagogia implica, mais uma vez, autonomia por parte do professor para este “continual cycle of observation, reflection and action (...) a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge.” (p. 539).

Também intrinsecamente ligada a esta ideia recorrente do professor como investigador, surge o segundo parâmetro: praticidade. Pondo em causa as barreiras tantas vezes assumidas entre os conceitos de teoria (e teorizador) e prática (e praticante), Kumaravadivelu propõe que o professor seja reflexão e ação, por um lado, e percepção intuição, por outro, tudo em simultâneo (2001). Nas palavras do próprio, esta pedagogia

seeks to overcome some of the deficiencies inherent in the theory-versus-practice, theorists's-theory-versus-teachers'-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to

² No original: “Particularity; Practicality; Possibility” (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006).

theorize from their practice and practice what they theorize.
(Kumaravadivelu, 2001, p. 541).

Por fim, inspirado nos trabalhos de Paulo Freire, surge o terceiro parâmetro, a pedagogia da possibilidade. Sucintamente, esta vertente assenta em relações de poder e de dominação. É papel do professor (e do sistema educativo, por extensão) empoderar os participantes do processo de ensino, tendo em conta a sua realidade social e individual (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006). O professor de língua tem, neste quesito, uma responsabilidade muito particular e marcada, devido à forte componente social e individual que as línguas acarretam (Feytor Pinto, 2010; Kumaravadivelu, 2006). Desta forma, “language teachers can ill afford to ignore the sociocultural reality that influences identity formation in the classroom, nor can they afford to separate the linguistic needs of learners from their social needs.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 544).

4.O Professor do Pós-Método

Neste contexto, o papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem muda em relação às imagens tradicionais e cristalizadas que possamos ter dos mesmos. Kumaravadivelu (2001; 2006), reflete sobre o aprendente, o professor e o formador de professores. O aprendente, em traços gerais, assume um “meaningful role in pedagogic decision making” (Kumaravadivelu, 2006, p. 176). Autónomo e capaz de tomar as melhores decisões para a sua aprendizagem, identificando estratégias, avaliando capacidades e procurando formas alternativas que se adaptem à sua realidade individual. O formador de professores, nesta realidade, deve, sobretudo, estimular o pensamento crítico nos futuros professores, tornando-os conscientes do peso social das suas ações (Kumaravadivelu, 2006) e apostar nas capacidades de autonomia e teorização dos futuros profissionais (Kumaravadivelu, 2001). Embora ambos sejam papéis teoricamente tentadores, acreditamos que a visão delineada para os aprendentes será dificilmente generalizável, por depender demasiado da capacidade do próprio sistema educativo para criar este tipo de autonomia nos alunos. Em relação aos formadores de professores, pensando no contexto da formação de professores de LE ou LS, apresentaremos reflexão mais cuidada na próxima seção, mas, trata-se, de facto, e condição fundamental para a real efetivação da Pedagogia do Pós-Método.

Isto porque, acreditamos, esta proposta metodológica incide, primeiramente e principalmente, na ação do professor, a quem dedicaremos, por via dos objetivos deste texto, mais atenção.

O professor do Pós-Método é, antes de mais, um profissional autónomo (Kumaravadivelu, 2006). Como tal, deve ser capaz de usar a sua experiência e conhecimentos pessoais e profissionais, aliada a competências para o seu autodesenvolvimento enquanto profissional e com uma forte consciência social e crítica (Kumaravadivelu, 2006). Este professor deve ser, acima de tudo, um investigador, capaz de usar métodos científicos para monitorização das suas práticas (Kumaravadivelu, 2001). No fundo, propõe-se um equilíbrio entre as crenças e os princípios pedagógicos do professor, ao mesmo tempo que a capacidade decisória deste seja vertida em ações concretas, tudo num ecossistema saudável e suportado, sempre, pelo espírito investigativo, reflexivo e voltado para os alunos e contexto educativo em que os docentes estão inseridos (Kumaravadivelu, 1992; Kumaravadivelu, 1994; Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006).

Este paradigma para o didata das línguas é, de um ponto de vista teórico, altamente tentador. Um profissional que atue de forma autónoma, mas esclarecida; atento no particular, mas cujas decisões emanem de princípios gerais informados; cientificamente capaz, mas, ao mesmo tempo, socialmente consciente. Contudo, não podemos deixar de pensar na real exequibilidade deste quadro: será possível generalizar estas capacidades e competências para todos os docentes de LE ou LS? A evolução natural da profissão cria esta realidade ou as políticas linguísticas e educativas é que podem ajudar à sua disseminação? Que fatores ajudam a criar este profissional? Será que o próprio sistema educativo em que se inserem potencia estas qualidades, ou, pelo contrário, as inibe?

5. Barreiras à Pedagogia do Pós-Método

Ciente destas mesmas dúvidas, Kumaravadivelu apresenta alguns desafios que podem pôr em causa ou, no mínimo, adiar, a generalização da Pedagogia do Pós-Método. Nesta seção, discutiremos a) a barreira pedagógica e b) a barreira ideológica (Kumaravadivelu, 2006), assim como c) os desafios socioprofissionais da atividade docente (Islam & Shuchi, 2017). Por razões argumentativas, deixaremos para o final o debate sobre a barreira pedagógica.

Para B. Kumaravadivelu, a *barreira ideológica* é, pela sua dimensão, o maior desafio à Pedagogia do Pós-Método. Isto porque, na sua natureza, transcende a ação educativa. Com efeito, há forças políticas, económicas e culturais que transcendem a ação humana individual e, de forma geral, estas forças são desempenhadas por atores com diferentes poderes. De acordo com esta visão, a mundividência ocidental prevalece sempre como a

cultura dominante, mantendo um *status quo* colonial, que não é fruto de acidentes, mas do facto de “[p]art of the (neo)colonial agenda is precisely to render local knowledge invisible and inaccessible, thereby ensuring the dependence on the center for a documented knowledge base.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 218). Com efeito, este processo de marginalização está tão enraizado e cristalizado, que sobrevive através de um processo ainda mais intrincado de automarginalização, que leva os indivíduos da periferia a subalternizarem-se ante as sociedades do centro, legitimando as características de inferioridade que os grupos dominantes lhes atribuem (Kumaravadivelu, 2016; Kumaravadivelu, 2006).

Além destas barreiras macrossociais e culturais, a própria profissão docente não é isenta das suas particularidades e limitações. São muitos os seus *desafios socioprofissionais*. Desde logo, o professor é um ser humano, logo, não imune a falhas, sujeito a valores e atitudes pessoais que afetam o seu desempenho profissional (Khodabakhshzadeh, Arabi, & Samadi, 2011). Afazeres e responsabilidades outras podem desviar o seu foco de práticas profissionais reflexivas ou, simplesmente, retirar-lhe o tempo necessário para essa teorização. Ao mesmo tempo, está inserido num sistema, com as suas limitações administrativas e burocráticas. Há programas a serem cumpridos, manuais e materiais que lhe são apresentados, testes padronizados aos quais os alunos têm de ser sujeitos e uma frequente depreciação da própria profissão docente que limita a possível autonomia (Kumaravadivelu, 1994) do professor (Islam & Shuchi, 2017). Por fim, há que considerar que na génese de qualquer professor há alguém que aprendeu ou foi formado para esta profissão (Freeman, 2006). Conforme afirma Kumaravadivelu,

most models of L2 teacher preparation (...) merely transfer a set of predetermined, preselected, and presequenced body of knowledge from the teacher educator to the prospective teacher. (Kumaravadivelu, 2006, p. 216).

Estes modelos de formação de professores são altamente ineficazes e, na sua essência, desafiam a Pedagogia do Pós-Método (Kumaravadivelu, 1992), por limitarem, desde a base, a capacidade crítica, reflexiva e de autonomia dos futuros professores. Nas suas próprias palavras, Kumaravadivelu afirma que “[s]uch a transmission model of teacher education is hopelessly inadequate to produce self-directing and self-determining teacher *who constitute the backbone of any postmethod pedagogy*.” (Kumaravadivelu, 2001, *italicos nosso*). Além de precisar, mais uma vez, o perfil de professor que a Pedagogia do Pós-Método exige, esta citação acentua o papel fundamental que os

professores assumem nesta conceção (Can, 2009). Não considerar a preparação de base destes profissionais como fator crítico na exequibilidade e sucesso desta pedagogia será, a nossa opinião, sempre um erro. Desta forma, na próxima seção deste artigo procuraremos, de forma sucinta, apresentar as principais características da formação inicial de professores e suas implicações na futura prática dos professores.

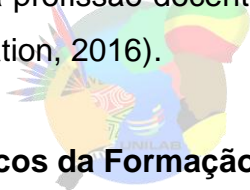
6.A Formação de Professores

Será aparentemente fácil definir a ideia de Formação de Professores. Normalmente refere-se a cursos de graduação, embora, com cada vez maior preponderância ao nível da pós-graduação (Craig, 2016), destinados a formar professores, nas diferentes áreas científicas. Contudo, esta natureza profissionalizante destas formações tem gerado alguns conflitos na sua verdadeira definição e garantia de qualidade. Em primeiro lugar, a relação entre a formação de base, anterior ao início da carreira profissional, e a prática profissional do indivíduo nem sempre é linear. Fatores múltiplos podem alterar as dinâmicas profissionais dos docentes, desconsiderando ou desvirtuando as competências e conhecimentos adquiridos ao longo dessa formação de base. Por outro lado, o mundo educativo está em permanente mudança, adaptando-se a mudanças sociais, culturais, políticas e económicas, o que dificulta a criação e manutenção de modelos de formação de professores adaptáveis e eficazes em qualquer contexto (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016).

Ademais, outros fatores influenciam a capacidade destes modelos, desde a gestão e liderança das próprias instituições formadoras (Craig, 2016; Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016), a aprendizagem feita pelos professores ao longo da sua carreira profissional (Dassa, 2018; Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016) e, cada vez mais, o seu domínio das TIC (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016; Moreno, Montoro, & Colón, 2019). Desta forma, é impossível assumir uma “implicit assumption (...) that prospective teachers should receive all the ‘training’ they need through their teacher education programme to not only prepare them for teaching, but also carry them for the rest of their career.” (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016, p. 4). Assim, reconhecendo a complexidade da prática docente, a formação de professores deve assumi-la como intrínseca: “[u]nderstanding and valuing that complexity is at the heart of uncovering quality in teacher education” (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of*

Teacher Education, 2016, p. 5). Um modelo de formação baseado na simples entrega de informação aos educandos deve, conseqüentemente, ser abandonado, favorecendo modelos menos simplistas e mais holísticos (Chong & Cheah, 2009; Freeman, 2006; Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016; Moreno, Montoro, & Colón, 2019).

Tradicionalmente, estas formações estavam, também, demasiado enformadas na dicotomia entre teoria e prática. Esta divisão associava a formação à teoria e a atuação profissional à prática, como mundos opostos e não complementares, resultando numa frequente maior valorização da prática pelos profissionais e até pelos formadores de professores (Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016). A introdução do conceito de Conhecimento de Conteúdo Pedagógico³, como uma cientificação da formação de professores, veio ajudar a esbater esta separação artificial, ao estabelecer conteúdos teóricos que podem não só ser postos em prática, mas que podem, e frequentemente são, reformulados pela própria prática. Assim, as bases de uma eficaz formação de professores são o aprender a ensinar e a promoção da complexidade e influência de diferentes fatores na profissão docente (Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016).



7. Estruturas e Modelos Pedagógicos da Formação de Professores

Existindo no mundo inteiro, são muitas as estruturas organizacionais e os modelos de formação de professores existentes. Ainda mais, porque estes são, frequentemente, geridos a nível nacional ou regional e são, sempre, fruto de influências políticas, económicas, históricas e culturais. A colonização, por exemplo, deixou ainda profundas sequelas na organização dos programas de formação de professores, havendo marcadas semelhanças entre as ex-colónias e os modelos usados nas suas respectivas metrópoles (Craig, 2016).

Em termos das suas *Estruturas Organizacionais*, as instituições de formações de professores estão frequentemente inseridas em instituições de ensino superior mais amplas. Cheryl J. Craig apresenta quatro arquétipos de organização: modelo integrado, modelo assimétrico, modelo matriz e modelo descentralizado. O modelo integrado apresenta uma estrutura académica mais autónoma dentro da instituição modelo assimétrico e assim sucessivamente até ao modelo descentralizado, em que a formação

³No original "Pedagogical Content Knowledge" (Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016, p. 8)

de professores se encontra dividida em diferentes outras escolas ou estruturas da instituição. Nos tempos mais recentes e em reconhecimento da importância desta área de formação, tem-se privilegiado os modelos que garantam mais autonomia à formação de professores, apesar das dificuldades que tal mudança implique em organizações muitas vezes antigas e tradicionais nos seus formatos, hierarquias e processos (Craig, 2016).

A despeito da maior ou menor qualidade organizativa, muitas destas formações têm falhado em conseguir preparar profissionais cabalmente preparados e em dialogar de forma profícua e sistemática com a vertente profissional da função que estão a formar devido a *Modelos Pedagógicos* ineficazes. Nas palavras de Kitchen e Petrarca, “[w]hile claiming to address all dimensions of education, often they are critically flawed on conceptual and structural grounds.” (2016, p. 138). Entre as principais críticas, destaca-se a falta de relação entre os conteúdos programáticos das disciplinas e o trabalho de campo efetivo, uma pedagogia fragmentada, que resulta em pouco domínio dos conteúdos por parte dos aprendentes e futuros professores e o facto de muitas vezes, os formadores não porem em prática o que ensinam (Chong & Cheah, 2009; Kitchen & Petrarca, 2016). No fundo, o que estes modelos acabam por não ser capazes de resolver é, mais uma vez, a separação entre teoria e prática (Kitchen & Petrarca, 2016).

De facto, não parece haver um consenso sobre qual poderá ser o melhor modelo pedagógico. Numa análise mais descritiva, Kitchen e Petrarca salientam que os modelos existentes oscilam entre o tripé Teoria – Prática – Reflexão. Alguns dão primazia a um destes aspetos ou a dois, mas dificilmente encontrando uma integração completa de todos. Nas suas palavras, “[w]e need to recognize the limits of current practice and find ways to break down the barriers to more practical elements, deeper theory, richer reflections, and integration.” (2016, p. 179).

Outros autores apresentam propostas mais concretas, como reflexões teóricas. Na mesma linha de integração e equilíbrio, Chong e Cheah (2009) propõem uma estrutura assente em três pilares: a) Valores; b) Competências; e c) Conhecimento. Os *valores* relacionam-se com o lado pessoal dos professores, a quem devem ser passados valores e atitudes humanistas de respeito pela profissão, pelos aprendentes e pela diversidade, aliado a um constante desejo de melhoria. As *competências* destacadas permitem ao recém professor inserir-se na sua nova profissão, no aspeto pedagógico, relacional e até institucional. O *conhecimento* remete-nos não só para o domínio dos conteúdos a lecionar, mas também de métodos e técnicas aptos para o seu ensino (Chong & Cheah, 2009). A estes três elementos, podemos acrescentar o *domínio das tecnologias*, pese

embora a sua integração nestes modelos ainda carece de maior suporte teórico, a sua preponderância na profissão docente não pode ser desconsiderada (Moreno, Montoro, & Colón, 2019).

Olhando de forma mais concreta para a formação de professores de LE ou LS, há ainda um outro eixo que deve ser considerado: *o domínio da língua* (Murdoch, 1994). Esta competência, embora pudesse ser enquadrada na categoria de conhecimento abordada acima, neste caso, acreditamos, merece tratamento diferenciado. Para muitos dos professores de LE ou L2, a língua que lecionam é, para eles mesmos, LE ou L2. Embora o multilinguismo seja, na verdade, cada vez mais a norma em todas as sociedades (García, 2011), a verdade é que há sociedades em que a diglossia se assume como fator estruturante e altamente limitador da aprendizagem e domínio de línguas outras, como é o caso de Cabo Verde (Duarte, 2003; Veiga, 2004). Esta opinião é partilhada por muitos professores de língua, particularmente não-nativos, para quem a proficiência linguística é vista como “the foundation of their ability to fulfill their future professional role” (Murdoch, 1994, p. 259).

Desta forma, como proposta de modelo pedagógico para formação de professores de LE ou L2, poderíamos considerar estes cinco eixos: a) Valores; b) Competências; c) Conhecimento; d) domínio das tecnologias; e e) domínio da língua. Estes, estariam assentes no tripé Teoria – Prática – Reflexão, sempre dentro de uma lógica de integração de todas estas componentes. Qualquer tentativa de equilíbrio correria sempre o risco de ser fracassada pelo que, cada escola ou instituição poderia optar por privilegiar certos aspetos (maior peso da componente teórica e menor ênfase nas tecnologias, por exemplo) de forma adaptar-se ao seu contexto, mantendo, assim, uma amplitude global, mas adaptável.

Procedimentos

Com o objetivo fundamental de compreender a implementação da Pedagogia do Pós-Método, nas suas várias componentes, nos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde e analisar a perceção dos mesmos em relação à importância da sua formação inicial na sua prática profissional, foram feitas entrevistas a treze professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Todos os entrevistados, por escolha nossa, tinham de ser formados em Cabo Verde, na licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, pela Universidade de Cabo

Verde⁴, por ser o curso com maior número de professores de Língua Portuguesa formados no país. Procurámos ter algum equilíbrio de género, embora salvaguardando que há um maior número de mulheres a lecionar esta disciplina no país, tendo, assim, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 25 e os 42 anos, com 3 a 21 anos de experiência. Os valores médios nestes dois casos situam-se nos 34 anos de idade e 9 anos como professores no ativo. Por fim, tentámos ter alguma abrangência geográfica, pelo que, geograficamente, os entrevistados se dividem por Santiago Sul (2), Santiago Norte (5), São Nicolau (1), São Vicente (1) e Fogo (4).

As entrevistas, todas elas feitas online, consistiam numa série de 25 afirmações, tendo sido solicitado a cada entrevistado que esclarecesse o seu grau de concordância com as mesmas, justificando a sua posição. Sempre que considerado pertinente, foram feitas perguntas de continuação, para melhor explicitação de algumas informações ou esclarecimentos.

Apresentação e Discussão dos Dados

As afirmações apresentadas aos professores estavam divididas nas seguintes categorias: a) perceção geral da profissão de professor de Língua Portuguesa; b) A Pedagogia do Pós-Método (divididas entre Particularidade, Praticidade, Possibilidade e Autonomia); e c) Perceções sobre a formação de base. Nesta seção, seguiremos a mesma estrutura para apresentar e discutir os dados obtidos.

Perceção geral da profissão de professor de Língua Portuguesa

Todos os entrevistados revelaram fazer uso dos seus valores pessoais na sua prática profissional quotidiana. Na sua opinião, o professor é, acima de tudo, um indivíduo, com a sua personalidade, e não meramente um transmissor de conhecimentos. Essa personalidade, se revelada, permite uma maior aproximação afetiva aos alunos, considerada por muitos como fator facilitador da aprendizagem, enquanto, como afirmou uma professora, esses “valores e experiências pessoais podem ajudar o aluno no seu desenvolvimento pessoal e social⁵”. Embora reconheçam a importância de antigos professores na sua escolha de carreira, o que os define como profissionais é, sobretudo, as suas próprias experiências. Apenas os professores mais novos e com menos anos de

⁴ Ao longo dos anos, este curso mudou a sua nomenclatura, mas a matriz essencial manteve-se.

⁵ Professora de Santiago Norte.

carreira, sintomaticamente, revelaram maior projeção da sua personalidade profissional em antigos mestres ou professores da sua licenciatura.

Acreditamos que estes dados podem ser vistos como uma autovalorização da sua própria profissão, ou, de outra forma, uma consciência de si mesmos como profissionais relevantes. Contudo, quando convidados a pronunciarem-se sobre como a sociedade vê o professor de Língua Portuguesa, os resultados foram altamente divergentes. Tal revela que os professores têm uma melhor imagem de si mesmos do que aquela que consideram que a sociedade tem. Curiosamente, todos os que consideram a profissão desvalorizada eram homens, sinal, assumimos, do estigma de que esta seja essencialmente uma profissão mais feminina.

A Pedagogia do Pós-Método

Para esta categoria, devido à sua extensão e importância para este trabalho, optámos por dividir as afirmações e questões em diferentes subcategorias, conforme as características do Pós-Método apresentadas na primeira seção deste artigo.

Particularidade

Nesta subcategoria, convidámos os professores a refletir sobre a exequibilidade de o professor de hoje em dia ser capaz de adaptar as suas práticas aos diferentes contextos educativos e sobre a importância de conhecer os seus alunos, tanto a nível social como individual. Em relação ao primeiro aspeto, as respostas foram pouco unânimes. Uma professora afirmou que “ele [o professor] pode atuar em vários contextos. O que se pode tornar difícil é trabalhar todos os contextos de uma vez⁶”. Esta frase parece-nos encapsular a sensação predominante de que o professor tem capacidades para se adaptar, sim, mas fatores outros, mais de cariz prático, podem limitar essa capacidade.

Por seu turno, a atenção dedicada a estudar os seus alunos é uma característica fundamental do professor bem-sucedido. Mais uma vez, a relação pedagógica e a necessidade de adaptar os métodos de ensino ao contexto foram destacados por vários dos entrevistados. Esta é uma das características dos professores do Pós-Método (Kumaravadivelu, 2001) e, a nosso ver, uma das fundamentais. Um professor que não se adapte ao contexto, estudando-o, inclusive ao nível das relações humanas não poderá ver as suas práticas enquadradas neste referencial teórico. Uma das entrevistadas, referiu-se

⁶ Professora do Fogo.

ao professor como um “artista⁷”, no sentido de ser alguém que se adapta e que cria e inova.

Praticalidade

Nesta subcategoria, procurámos conhecer a importância que os professores dão à sua própria prática para superação de problemas na sala de aula e que métodos afirmam usar. Em ambos os itens, as respostas foram quase unânimes.

Mesmo para os professores mais jovens e inexperientes, a prática tem sido o grande motor de desenvolvimento profissional. Partindo de uma análise de tentativa e erro e do conhecimento dos alunos, os professores entrevistados revelam uma forte crença na sua experiência como o principal fator de renovação das suas práticas. Ao mesmo tempo, todos assumem usar diferentes métodos nas suas aulas. Contudo, esta utilização afigurou-se-nos mais como ecletismo que uma alternativa esclarecida aos métodos (Kumaravadivelu, 1994). Vários referiram que tentam aproveitar o melhor de cada método que conhecem, o que, conjugado com a forte valorização da sua própria experiência, pode corroborar esta noção.

Todavia, esta é uma das áreas de difícil definição da Pedagogia do Pós-Método, como salientado por Islam e Shuchi. Nas palavras dos próprios, “[t]here are some occasions when postmethod goes back with frequent reference to method thus making the dialectical relationship between method and postmethod more obscure” (2017, p. 542).

Possibilidade

Na nossa opinião, a pedagogia da possibilidade, como proposta por Kumaravadivelu (2001), é uma das características com mais potencial para ser explorada cientificamente, nomeadamente em contextos diglössicos e pós-coloniais como Cabo Verde. Contudo, por não ser o âmbito deste trabalho, procurámos levar os professores entrevistados a apenas nos revelar a sua opinião sobre a importância da Língua Portuguesa para os seus alunos e a sua relação com a realidade quotidiana dos aprendentes.

De forma algo surpreendente, a Língua Portuguesa foi vastamente considerada como apenas mais um dos fatores de possível sucesso para os alunos. Instados a justificar esta posição, vários entrevistados apontaram para uma igual importância do domínio de línguas estrangeiras, como o Inglês. Quase de forma contraditória, os

⁷ Professora de São Nicolau.

professores salientaram que a Língua Portuguesa faz, sim, parte do quotidiano do aluno, mas no que diz respeito ao seu sucesso escolar e profissional.

Acreditamos que, na primeira resposta, a Língua Portuguesa possa ter perdido na comparação com outras áreas e disciplinas de suposta maior empregabilidade. Mas, quando mais diretamente confrontados com o papel social das línguas, o superior estatuto da Língua Portuguesa em Cabo Verde (Duarte, 2003) veio ao de cima, aliás, uma crença comum no país (Veiga, 2004). Uma professora referiu inclusivamente que, se o aluno mostrar domínio da língua oficial “não se sentirá rejeitado ou inferior em termos linguísticos⁸”. Lemos nestas palavras uma aceitação, embora algo passiva, da relação de poder desigual entre a Língua Portuguesa e a Língua Cabo-verdiana.

Autonomia

Esta subcategoria tem um papel central neste artigo, pelo que acabámos por colocar mais desafios aos entrevistados adentro deste tema. Tentámos compreender a sua perceção em relação ao seu grau de autonomia em relação a imposições académicas e institucionais e a sua disposição e capacidade para teorizar as suas práticas e tomar decisões assentes em princípios norteadores refletidos (Kumaravadivelu, 1994).

No geral, os professores não se sentem limitados pelas imposições académicas, tais como os programas a cumprir ou os manuais. Já a avaliação, sobretudo a de final de ciclo, que é definida pelas escolas ou Ministério da Educação, de acordo com as palavras dos professores, coloca entraves à sua capacidade de decisão sobre como atuar com os seus alunos. Quase sem exceção, os entrevistados separam, mesmo que inconscientemente, a sua ação particular, as decisões tomadas em sala de aula, dos princípios gerais da sua profissão, esses sim, ditados por entidades hierarquicamente superiores, colocando ênfase nas primeiras.

Por outro lado, ao comentarem a sua autonomia adentro das estruturas organizativas das escolas e do próprio sistema de ensino, as respostas mudam drasticamente. Frequentemente manifestando sinais notórios de descontentamento, revelam sentir limitações às suas práticas e crenças profissionais em relação às hierarquias escolares e à “entidade patronal¹¹”. A justificar esta atitude, a maioria destaca as imposições recebidas, de ordem administrativa e académica e, sobretudo a falta de diálogo vertical no sistema educativo. Tais afirmações podem ser lidas como uma

⁸ Professora de Santiago Norte.

¹¹ Professor de Santiago Norte.

afirmação de classe por parte dos professores, embora possa revelar, também, diferenças mais profundas, cujas consequências poderão ser discutidas em outro fórum.

Em relação ao seu papel como professores-investigadores, quase sem exceção, os nossos entrevistados revelaram ter o hábito de operar mudanças em si mesmos e nos alunos. Ou seja, através da reflexão, monitorização e avaliação das suas práticas, conseguem alterar os seus métodos e técnicas de ensino, afetando positivamente o sucesso da aprendizagem dos seus discentes. No entanto, questionados sobre a sua capacitação para tal, o entusiasmo diminui, manifestando menor assertividade. Segundo a professora mais nova e com menos experiência de todos os entrevistados, o professor é sempre “um profissional em construção⁹”. Acreditamos que esta ideia de contínua renovação tem um peso bastante forte na identidade destes professores, o que, por um lado implica renovação, mas, por outro, alguma incerteza, pela sua transitoriedade implícita.

Ainda assim, a maioria das decisões que tomam nas suas salas de aulas são fruto desse processo reflexivo de teorização sobre as suas próprias práticas. Apesar de todos assumirem a existência de fóruns com pares nos quais conseguem partilhar ideias e receber subsídios, que também valorizam, há dois fatores que, geralmente são destacados: a já aludida crença nos seus próprios valores pessoais e a ideia de que quanto maior a experiência, maior a capacidade de teorizar sobre a sua própria prática. Não obstante, a maioria assume, especialmente as mulheres, que os afazeres pessoais e profissionais ocupam uma porção demasiado grande do seu tempo, limitando as suas possibilidades de reflexão e revisão de práticas profissionais.

Perceções sobre a formação de base

Tal como na categoria anterior, para efeitos de estruturação argumentativa e melhor análise dos dados, ao tentar conhecer as perceções dos professores entrevistados sobre a sua formação de base, também a dividimos em duas subcategorias: o impacto da formação na prática profissional e as ideias que têm sobre o modelo pedagógico da formação de professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Impacto da formação na prática profissional

Nesta subcategoria procurámos desafiar os entrevistados a considerar o seu nível de preparação logo após o final da formação de base para iniciar a sua carreira de

⁹ Professora de São Vicente.

docente, a sua avaliação sobre a exequibilidade das crenças e valores adquiridos durante a formação e a percepção que tinham sobre o papel do professor no sistema de ensino enquanto pré-profissionais.

No geral, no final da sua formação, os professores entrevistados confessaram sentir-se preparados para iniciar a sua carreira profissional. Embora os conhecimentos recebidos fossem algo “genéricos¹⁰”, a maioria dos professores referiu sentir-se confiante e preparada para começar a atuar profissionalmente. Contudo, acabam por reconhecer a importância da prática no enriquecimento do seu desempenho. Na nossa opinião, esta aparente contradição é justificada pelo facto de todos serem já profissionais, olhando para trás, ao recordar o final da sua formação. Desta forma, salientam a confiança pré-profissional, que veio a ser revista pela experiência docente.

Corroborando esta interpretação, temos o facto de que um bom número dos professores considerou que as suas ideias e crenças, ao entrar na profissão, se revelaram inadequadas em relação à realidade encontrada. Questionados sobre os aspetos em que a realidade contrariou a expectativa inicial, os entrevistados destacaram o carácter individual de cada aluno, e a conseqüente diversidade de contextos que daí advém, assim como a realidade socioprofissional da profissão, em termos do seu papel dentro do sistema educativo, em que esperavam mais capacidade de intervenção e autonomia para os professores.

Neste sentido, não surpreende que quase todos tivessem uma opinião favorável em relação à possibilidade de contribuir para uma melhoria do sistema educativo. Como ressalta uma professora,

[o] professor, na verdade, é uma peça de um mecanismo vasto, e tem grande poder de influenciar as mudanças. O seu trabalho vai além daquilo que ele pode fazer dentro de uma sala de aula, e ele pode fazer muitas mudanças, porque os alunos espelham-se nele. É com os professores que surgem outras profissões; muitas vezes, são os professores que cultivam nos alunos o interesse pelas outras áreas esclarecendo/orientando-os¹¹.

Modelo Pedagógico da Formação de Professores

Nesta subcategoria tentámos perceber que concepção do modelo pedagógico da sua formação inicial os professores têm, tomando como referência o modelo teórico apresentado anteriormente, neste mesmo texto. Não pretendemos, de forma alguma, tomar estas descobertas como uma apresentação do sistema de formação de professores

¹⁰ Professora de Santiago Sul.

¹¹ Professora de Santiago Norte.

de Língua Portuguesa, empreitada que seria sempre alvo de um estudo muito mais vasto do que este.

Parece consensual entre os teóricos que o maior desafio na formação de professores é o tentar esbater a dicotomia entre Teoria e Prática (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016). Assim, a nossa primeira preocupação foi mesmo tentar conhecer como avaliavam, em termos desta divisão, as suas formações. As respostas obtidas, à partida não poderiam ter sido menos claras. Houve um equilíbrio absoluto de opiniões entre ambas. Contudo, um dos entrevistados referiu que, no seu percurso, fez primeiro um curso médio e só depois concluiu a licenciatura. Até 2013-14, eram ministrados, no então Instituto Pedagógico/Instituto Universitário da Educação, cursos médios, semelhantes a bacharelatos, que depois foram substituídos por licenciatura de raiz. Os titulares deste grau, em bom número, fizeram, posteriormente Complemento de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses. Reanalizando as respostas obtidas, podemos concluir que há um claro padrão entre os que fizeram a sua formação bietápica, que, por terem tido duas formações conferentes de grau, realizaram dois estágios, e os que fizeram licenciatura de raiz, apenas com um estágio.

Sobre a importância da reflexão na formação de base, também houve um equilíbrio e dispersão no total de respostas obtidas. Porém, o dado a salientar nesta disparidade de opiniões é que, invariavelmente, as respostas masculinas apontam para um menor pendor da reflexão enquanto aprendentes. Curiosamente, os homens também revelam menor interesse em dialogar com os colegas de profissão para enriquecimento profissional. Esta situação, lança pistas interessantes para um futuro estudo sobre a questão de género na identidade dos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Por fim, os resultados revelam um equilíbrio entre valores, conhecimentos e competências, o que manifesta a crença numa formação variada, integradora e holística, não, sem, contudo, referirem a preponderância do trabalho relacionado com o domínio da língua e das suas estruturas, algo elogiado pelos professores que salientaram este aspeto e criticado pelos que sentiram que necessitavam de mais formação nesta área.

Conclusões

Ao longo deste trabalho procurámos responder às seguintes questões: a) praticarão os professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde a Pedagogia do Pós-Método, tal

como teoricamente delineada por Kumaravadivelu? e b) será a formação inicial destes professores importante na garantia da sua autonomia, condição fundamental para uma eficaz Pedagogia do Pós-Método.

Desta forma, numa primeira fase, procurámos apresentar a Pedagogia do Pós-Método, com as suas principais características, a sua lógica, o papel dos professores e as principais barreiras à sua assunção e exequibilidade. De seguida, ainda de um ponto de vista teórico, tentámos apresentar uma reflexão sobre o conceito de formação de professores e um possível modelo, holístico e integrador, de formação de professores de L2/LE. Numa segunda etapa, apresentámos e discutimos os principais resultados das entrevistas feitas a professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Dos resultados obtidos, parece-nos correto assumir, no geral que os professores entrevistados colocam em prática a Pedagogia do Pós-Método. Embora subsistam dúvidas sobre os reais princípios que norteiam as suas ações, no geral assumem-se como profissionais investidos, capazes de monitorar, avaliar e reformular as suas práticas, com base na observação do contexto e na procura de maximização de oportunidade de aprendizagem, optando por estratégias variadas. Desta forma, manifestam a sua autonomia enquanto teorizadores da sua própria prática e capazes de superar boa parte dos constrangimentos académicos e institucionais, embora estes últimos prevaleçam de forma mais marcada. Pela perceção dos entrevistados, a sua formação de base, embora com algumas falhas e com alguma indefinição no seu modelo pedagógico, preparou-os para a vida profissional e para desempenharem os preceitos da Pedagogia do Pós-Método.

Estes resultados permitem-nos ter uma visão otimista do papel do professor e da sua capacidade de autonomia para melhorar as suas ações. Noutro estudo, provou-se que a assunção destes preceitos tem correlação direta com a eficácia dos professores (Khodabakhshzadeh, Arabi, & Samadi, 2011).

Por outro lado, aquele que parece ser o maior entrave ao desempenho autónomo dos professores são os constrangimentos institucionais. Apesar de imposições académicas e dificuldades relacionadas com os afazeres pessoais e profissionais, foi quase consensual entre os nossos entrevistados que as relações hierárquicas e a própria organização do sistema educativo acabam por ser os seus maiores limites à encarnação ainda mais efetiva da Pedagogia do Pós-Método.

Desta forma, uma eventual revisão da conceção teórica desta pedagogia que abarcasse também uma reflexão sobre esta dimensão institucional do sistema de ensino,

poderia eventualmente dar novas pistas para um trabalho de escopo semelhante a este. Ademais, e em termos práticos, poderia contribuir para uma nova política linguística no ensino da Língua Portuguesa.

Referências

- Can, N. (2009). *Post-Method Pedagogy: Tacher Growth Behind Walls. 10th METU ELT Convention*. Ankara.
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 1-17.
- Craig, C. J. (2016). Structure of Teacher Education. Em J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education Vol. 1* (pp. 69-185). Springer Nature.
- Dassa, L. M. (2018). Continuous Teacher Training. Em J. I. Liontas, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Duarte, D. A. (2003). *Bilinguismo ou Diglossia?* Mindelo: Spleen Edições.
- Feytor Pinto, P. (2010). *O Essencial Sobre Política de Língua*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Freeman, D. (2006). A Framework for Teacher Learning and Development. *TESOL Symposium on English Teacher Development in EFL Contexts* (pp. 1-9). Guangdong Province, China: TESOL, Inc. Obtido de tesol.org.
- Galante, A. (August de 2014). English Language Teaching in the Post-Method Era. *TESL Ontario*, pp. 57-62.
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century - A Global Perspective*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Islam, A. S., & Shuchi, I. J. (May de 2017). Deconstruction of Method-postmethod Dialectics in English Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8, No. 3, pp. 539-547.
- Khodabakhshzadeh, H., Arabi, M., & Samadi, F. (2011). The Relationship between English Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness. *International Journal of Instruction Vol. 11, No. 2*, pp. 425-436.
- Kitchen, J., & Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. Em J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education Vol. 1* (pp. 137-186). Springer Nature.
- Kumaravadivelu, B. (1992). Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher. *The Modern Languages Journal Vol. 76, No. 1*, pp. 41-49.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly Vol. 28, No. 1*, pp. 27 - 48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly Vol. 35, No. 4*, pp. 537-560.

- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes Vol. 22, No. 4*.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly Vol. 40, No. 1*.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly Vol. 50, No. 1*, pp. 66-85.
- Liu, J. (2004). Methods in the post-methods era: Report on an international survey on language teaching methods. *International Journal of English Studies Vol. 4*, pp. 137-152.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). Developing an Understanding of Teacher Education. Em J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 3-22). Springer Nature.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Springer Nature.
- Moreno, J. R., Montoro, M. A., & Colón, A. O. (28 de March de 2019). Changes in Teacher Training within the TPACK Model Framework: A Systematic Review. *Sustainability*.
- Murdoch, G. (3 de July de 1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, pp. 253 - 265.
- Sanches, C. E. (2008). *Factores do (In)sucesso Escolar na Disciplina de LP no 2º Ciclo do ES em Cabo Verde - Contributo para o seu estudo*. Aveiro: Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Ensino de Língua.
- Veiga, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Mindelo: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): RODRIGUES, Luís. A Pedagogia do Pós-Método e a Autonomia dos Professores: O Papel da Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.143-164, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Rodrigues, Luís. (jul./dez.2023). A Pedagogia do Pós-Método e a Autonomia dos Professores: O Papel da Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 143-164.

Funk e amefricanidade

Maíra Neiva Gomes *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0268-3728>

RESUMO

Esta proposta tem como objetivo analisar o papel desempenhado pela cultura funk brasileira na preservação de símbolos que se insurgem contra a colonização da linguagem, corporalidade e vivência de sujeitos periféricos aglomerados nas favelas dos grandes centros urbanos. Para um ouvido eurocentrado, que organiza os estímulos sonoros a partir do método cartesiano, as periferias brasileiras apresentam-se como um caos sonoro, sem racionalidade. Tal interpretação “teórica” contrasta-se com a grande influência que a cultura afro periférica urbana possui no Brasil. Assim como a capoeira, samba e rap, o funk é criminalizado e alvo constante do sistema repressor estatal. Oriundas de territórios afro periféricos, essas culturas são comercializadas orgulhosamente no exterior, porém, desde a “oficiosa” abolição da escravatura enfrentam perseguições que buscam brechar seus efeitos enquanto instrumentos de resistência à objetificação para escravização do corpo negro. Um dos mecanismos que possibilitam a perseguição ao funk é a descontextualização de sua linguagem do território, por meio da apropriação de alguns de seus elementos, e a deslegitimação de seus símbolos, a partir da continuidade e da negativa sistemáticas do racismo. Pretende-se analisar o processo de construção do funk brasileiro, desde suas origens nas comunidades afro caribenhas nas Américas - nos fins dos anos 70 - até a atualidade, com o objetivo de demonstrar a importância política da cultura. Para tanto serão utilizados os conceitos desenvolvidos por Lélia Gonzalés (1988), para quem é possível reconhecer a existência de uma identidade linguística Amefricana no Brasil, fruto do processo diaspórico.

PALAVRAS-CHAVE

Funk; Amefricanidade; Favelas; Linguagem; Corporalidade.

Funk and amefricanidade

ABSTRACT

This proposal aims to analyze the role played by Brazilian funk culture in the preservation of symbols that rise up against the colonization of language, corporality and experience of peripheral subjects clustered in the slums of large urban centers. Para um ouvido eurocêntrico, que organiza estímulos sonoros a partir do método cartesiano, as periferias brasileiras se apresentam como um caos sonoro, sem racionalidade. Such a “theoretical” interpretation contrasts with the great influence that urban peripheral Afro culture has in Brazil. Like capoeira, samba and rap, funk is criminalized and a constant target of the repressive state system. Coming from peripheral Afro territories, these cultures are proudly commercialized abroad, however, since the “false abolition” of slavery, they face persecutions that seek to curb its effects as instruments of resistance to objectification for

* Funkeira, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais/Diamantina, coordenadora de Extensão UEMG/Diamantina. É doutora e mestra em Direito pela PUC (Minas). É produtora cultural e Advogada Popular. Faz assessoria na Associação de Moradores Vila Santana do Cafezal. Assessora Baile da Serra nas Quebradas. Argumentista e desenvolvedora de enredos Grupo Identidade Oficial. Roteirista. Membro do Coletivo Político Cultural Observatório das Quebradas/Aglomerado da Serra. E-mail: maira.gomes@uemg.br

the enslavement of the black body. One of the mechanisms that allow the persecution of funk is the decontextualization of its language of the territory, through the appropriation of some of its elements, and the delegitimization of its symbols, based on the systematic continuity and denial of racism. It is intended to analyze the construction process of Brazilian funk, from its origins in Afro Caribbean communities in the Americas - in the late 1970s - to the present day, with the aim of demonstrating the political importance of culture. For that, the concepts developed by Lélia Gonzalés (1988) will be used, for whom it is possible to recognize the existence of an Amefrican linguistic identity in Brazil, the result of the diasporic process.

KEYWORDS

Funk; Amefricanity; Shantytown; Languages; Corporeality

Funk ni amefricanidade

NKOMISOSO

Xiringanyeto lexi xi kongomisa ku xopaxopa xiave lexi tlangiwaka hi ndhavuko wa funk wa le Brazil eku hlayiseni ka swikombiso leswi pfukaka ku lwisana na ku endliwa ka tikoloni ka ririmi, vumiri na ntokoto wa swichudeni swa le matlhelo leswi hlengeleteweke eka switandi swa tisenhara letikulu ta le madorobeni. Eka ndleve ya Eurocentric, leyi hlela swihlohloteri swa mpfumawulo kusuka eka ndlela ya Cartesian, matlhelo ya Brazil ya tikombisa tani hi mpfilumpfilu wa mpfumawulo, handle ka rationality. Nhlamuselo yo tano ya “thiyori” yi hambana na nkucetelo lowukulu lowu ndhavuko wa ma-Afro wa le matlhelo ya le madorobeni wu nga na wona eBrazil. Kufana na capoeira, samba na rap, funk yi endliwa vugevenga naswona yi tshama yi ri xihlovo xa sisiteme ya mfumo yo tshikelela. Ku huma eka tindzhawu ta le matlhelo ta Afro, mindhavuko leyi yi xavisiwa hiku tinyungubyisa ematikweni mambe, hambiswiritano, tani hileswi ku herisiwaka “ku nga ri ka ximfumo” ka vuhlonga, yi langutana na nxaniso lowu lavaka ku sivela mbuyelo wa byona tani hi switirhisiwa swo lwisana na objectification eka ku endliwa mahlonga ya miri wa vantima. Yin’wana ya tindlela leti pfumelelaka ku xanisiwa ka funk i ku susiwa ka mongo wa ririmi ra yona ra ndhawu, hi ku tirhisa swin’wana swa swiaki swa yona, na ku nga vi enawini ka swikombiso swa yona, leswi sekeriweke eka ku ya emahlweni loku hlelekeke na ku kaneta xihlawuhlawu. Yi kongomisiwile ku xopaxopa endlelo ro aka funk ya Brazil, kusuka eka masungulo ya yona eka miganga ya Afro Caribbean e Americas - eku heleni ka malembe yava 1970s - kuya fika namuntlha, hi xikongomelo xo kombisa nkoka wa tipolotiki wa ndzhavuko. Eka sweswo, ku ta tirhisiwa miehleketo leyi tumbuluxiweke hi Lélia Gonzalés (1988), loyi eka yena swi kotekaka ku lemuka vukona bya vutivi bya ririmi bya Xiamerika eBrazil, mbuyelo wa endlelo ra vuhlapfa.

MARITO YA NKOKA

Funk; Vuamerika bya Afrika; Madoroba ya swiyindlwana; Ririmi; Vumunhu bya miri

Considerações iniciais

O presente trabalho buscará contextualizar o/a leitor nos territórios onde são criadas as artes afro brasileiras dos séculos XIX e XX, as Favelas, quilombos urbanos segregados em grandes metrópoles e cidades de grande e médio porte do Brasil.

Posteriormente, descreverá suscintamente o processo de criação do Funk brasileiro, estilo musical de música eletrônica, derivado do Hip-Hop afro caribenho.

Por fim, irá propor a adoção do modelo etnográfico “Amefricanidade”, elaborado por Lélia Gonzáles (1988), como forma de entendimento das identidades étnicas culturais subalternizadas no continente americano.

1. A resistência musical dos Quilombos Favelas à colonialidade

Surgidas na urbanização promovida pelas elites brancas, entre os séculos XIX e XX, as Favelas são territórios afro-indígenas guetizados em grandes centros urbanos que concentram cerca 11,426 milhões de pessoas - 6% da população brasileira -, segundo o último censo demográfico efetuado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010¹.

A população guetizada nas Favelas vive em situação de negativa de direitos básicos. Uma espécie de “subcidadania”, como definido por Jessé Souza (2012). No entanto, tal fato histórico constitutivo não foi – e ainda não é – capaz de silenciar as vozes, os corpos, as almas daqueles/as que hoje são os/as responsáveis por preservar a diversidade cultural brasileira, em especial, a cultura afrodescendente.

O Brasil, país que se constituiu - na Modernidade - por meio da utilização, em larga escala, de mão-de-obra negra escravizada, ainda guarda as violentas e excludentes marcas da escravidão. Muros invisíveis - quase intransponíveis - separam seres humanos nos centros urbanos. O Quilombo Urbano² – Favela - pulsando em vida, lado a lado, à Casa Grande – Asfalto – que insiste em enxergá-lo como Senzala.³

Quando se fala em Funk Brasileiro, imediatamente, busca-se justificativa na violência da Favela, seja para rechaçá-lo, seja para “legitimá-lo”. Às vezes, chega a parecer que existe uma espécie de fetiche em falar em violência, miséria, exclusão. Como se as pessoas que vivem em Favelas não fossem seres humanos, dotados de racionalidade, mas sim completos “selvagens”.

De onde vem essa percepção que desumaniza e nega os/as sujeitos/as, sua cultura, sua arte e sua territorialidade?

Aníbal Quijano (2005), ao discorrer sobre o poder colonial que ainda persiste na América Latina, explica que, embora tenha ocorrido a descolonização – entendida como retirada da presença física constante dos países colonizadores -, o poder colonial ainda

¹ O recenseamento estava previsto para ocorrer em 2020, no entanto, tem sido adiado sucessivamente pelo Governo de Jair Bolsonaro.

² Há debates acadêmicos sobre a caracterização de Favelas enquanto Quilombos. Adotamos a teoria que reconhece muitos pontos de semelhança entre ambos.

³ Aqui compreendida como moradia/depósito do “objeto” trabalhador/a.

determina as formas de compreensão do mundo, do tecido social, dos indivíduos, bem como institui todas as formas de exercício de poder econômico, social e político, restrito àqueles que são portadores destes: as elites econômicas brancas.

É o que Quijano (2005) denomina de “colonialidade”, que se estrutura em três tripés articulados: poder, saber, ser.

A colonialidade do poder diz respeito a um modelo hegemônico global de poder que articula as noções de raça e trabalho, espaço e pessoas, de acordo com as necessidades do capital, e traz à tona a noção de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não terminaram com o fim do colonialismo. A colonialidade do saber revela a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Traz à tona a herança colonial epistemológica que exclui e/ou oculta visões de mundo diferentes de uma visão de mundo eurocêntrica; contribuindo para uma hegemonia cultural da Europa perante o resto do mundo. Entendida não como mero instrumento para a construção e perpetuação do poder, mas, antes de tudo, necessária à constituição do poder. Diante disto, a modernidade é marcada pela universalização da experiência europeia, sendo essa universalização altamente excludente; isso porque, a partir da experiência particular da história europeia, realiza-se uma leitura da totalidade do tempo e espaço da experiência humana.

Segundo tal perspectiva, a Europa se coloca como início e fim da História Mundial, se apresentando como o ápice do desenvolvimento humano. Dessa forma, só aquilo que se encaixa dentro da concepção de mundo eurocêntrica cristã – o que inclui também a linguagem, a corporalidade – é percebido como racional, evoluído. Todas as demais formas de saberes, de organização social, de expressão cultural são consideradas irracionais, selvagens. Portanto, devem ser exterminadas, combatidas ou conformadas dentro dos moldes impostos pelo sistema.

A colonialidade cria binarismos que estabelecem hierarquias para sustentar as atuais estruturas sócio político econômicas que incidem sobre as organizações sociais e sobre os indivíduos: branco/negro; homem/mulher; hetero/homo; racional/irracional; civilizado/incivilizado. Assim, tudo aquilo que não for reconhecido pelo poder colonial como “superior” - dentro dessa lógica binária excludente, que estabelece um vencedor e um vencido - é silenciado, apagado, atacado ou “enquadrado”.

Ora, a forma como enxergamos o mundo – o que inclui também a visão acadêmica - não é universal. É uma visão específica (europeia cristã capitalista) que foi imposta por um brutal e violento processo de colonização. Os saberes dos povos originários das

Américas e dos povos sequestrados da África para a escravidão são negados, silenciados, ocultados pelo poder colonial que ainda perpetua no tecido social. Desde a infância, na escola, somos ensinados/as a enxergar o mundo a partir destas lentes europeias. Ou seja, tudo aquilo que não for cristão eurocêntrico é tido como selvagem, irracional.

A Favela, no imaginário brasileiro, é o lugar do “não civilizado”, do irracional, do violento. Os discursos sobre ela, embora variem entre a exterminação e a caridade, são repletos desse imaginário. O ponto em comum entre tais percepções – cujo olhar raso indicaria contraponto extremos – está na compreensão da Favela como o lugar do “não ser humano”. Ou se extermina e encarcera em presídios os/as favelados/as ou, por meio da caridade, se salvam tais indivíduos deles/delas mesmos, já que estes seriam incapazes de perceber o baixo grau de desenvolvimento humano em que, supostamente, vivem.

Mas se a Favela não é o local da incivilidade, o que ela seria então? Afastando a concepção eurocentrada, adotada pela norma constitucional brasileira, no art. 68 da ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias -, que limita a definição de quilombos a propriedade coletiva individualizada de terras⁴, aqui utilizaremos o entendimento de que quilombos são formas de organização social, como defendem Beatriz Nascimento (2014) e Kabengele Munanga (1995-1996), que resistem tanto nas áreas rurais, quanto urbanas. Desta forma, compreendemos as Favelas brasileiras como quilombos urbanos, multiétnicos.

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos. [...] Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1995/1996, p. 8).

As Favelas são territórios de preservação e inovação artística cultural que deram origem ao samba, produto de exportação que já foi alvo de perseguição estatal, assim como a capoeira, o maracatu e tantas outras manifestações afro-brasileiras que foram e ainda são criminalizadas.

⁴ A norma constitucional reconhece que Quilombos são organizações coletivas. No entanto, a propriedade de tais terras é repartida individualmente, entre os indivíduos quilombolas. Aqui é o quilombo africano que tem de se conformar à noção eurocêntrica de propriedade.

O samba agoniza, mas não morre. Reinventa-se, orbitando entre os signos ancestrais da festa e da agonia. Tributário da grande diáspora africana, soube sobreviver à gramática do chicote e da senzala. Nascido no saracoteio dos batuques rurais, adentrou a periferia dos grandes centros urbanos sem pedir licença. Iniciado nos terreiros de macumba, incorporou-se aos cortejos dos ranchos, dos blocos e cordões, numa simbiose perfeita com o Carnaval. Enfrentou preconceitos, ouviu desacatos, padeceu segregações.

[...]

Sinônimo de malandragem, viu-se perseguido pela polícia, entregou-se à vadiagem das ruas, perambulou pelos cabarés mais ordinários da zona do Mangue. No Morro, foi morar nas ribanceiras das favelas, sem nunca abdicar dos apelos do Asfalto.

Vendido e comprado na surdina, tratado como produto clandestino, aos poucos foi sendo envolvido pelos códigos e engrenagens do grande mercado.

Ladino, chegou ao disco, ganhou o rádio, virou astro de cinema!

DESDE QUE O SAMBA É SAMBA, É ASSIM! (Lira Neto, 2017, p. 25).

O samba, assim como o jazz afro norte-americano, são fruto da adaptação de populações rurais escravizadas aos novos centros urbanos, às novas tecnologias introduzidas pela eletricidade e construção de linhas férreas, bem como à promessa - jamais cumprida - de trabalho livre industrial - que marcam a entrada dos recentes países-nação - agora oficialmente “independentes” - no século XX, como pontuam Lira Neto (2017) e Eric Hobsbawm (2020).

Embora comuniquem à estranheza sentida por sujeitos/as negros/as nessas novas sociedades, constituídas a partir da hiper exploração de corpos negros e indígenas, tanto o samba, quanto o jazz foram utilizados pelas elites brancas locais como ferramenta apta a dar sentido às novas identidades nacionais de tais países.

Contraditoriamente - ou não -, o samba se tornou mercadoria de exportação e delito penal, tipificado como crime de vadiagem. O samba de Carmen Miranda serviu ao Governo Getúlio Vargas como afirmação da sofisticação artística brasileira, realizada por pessoas de pele branca, sendo o produto final de um suposto processo bem-sucedido de embranquecimento.

Já o samba negro e favelado de Donga, Pixinguinha, Bezerra da Silva e tantas e tantos outros foi incluído no Código Penal de 1890 - Decreto n. 847 -, apenas dois anos após a promulgação da Lei Áurea que pôs fim apenas oficial a escravização no Brasil, como crime passível de detenção.

Samba e jazz foram apropriados pelas elites brancas na primeira metade do século XX, mas jamais perderam sua função inicial de preservação de elementos essenciais das culturas africanas e de se caracterizarem como ferramentas de auto-organização.

No decorrer do século XX começa a ocorrer a fusão diaspórica de diversas musicalidades - expressas em músicas e danças - africanas nas Américas. O samba vai se encontrar com o jazz, mas também com a rumba, mambo, merengue afro caribenho e outras sonoridades afro americanas, inaugurando um outro processo identitário no quarto final do século XX: a afirmação categórica da herança africana transatlântica. Este é o elemento unificador primário das culturas hip-hop, da qual o funk brasileiro faz parte, e que buscaremos descrever no próximo tópico.

2. Amefricanidade do funk brasileiro

O Funk Brasileiro já chegou à idade adulta, quase cinquenta anos. Nascido no Rio de Janeiro, hoje, é um dos gêneros musicais mais ouvidos no país, espalhando-se pelas Favelas e Asfaltos. Mas desde seu nascimento, o Funk Brasileiro sofre intensa perseguição, inclusive, por parte do próprio Estado. Atacado – sistematicamente - pela mídia, setores conservadores e até mesmo progressistas, o Funk resiste, sendo um importante guardião de valores, linguagens e corporalidades afro-brasileiras. Setores do feminismo branco denunciam o funk como elemento de apologia ao estupro, o que demonstra uma completa incompreensão da arte, da arte negra, do racismo linguístico e da vivência de mulheres negras. Mas o funk já foi denunciado pela esquerda branca como “apolítico”, “violento”, “braço organizativo recreativo do comércio ilegal de entorpecentes”, entre tantas outras acusações racistas que recebe ao longo da história.

O primeiro texto acadêmico que fez referência ao Funk Brasileiro foi a dissertação de mestrado de Hermano Vianna (1988), irmão de Hebert Vianna - integrante da Banda de Rock Paralamas do Sucesso - e amigo do carioca DJ Malboro.⁵

Hermano é antropólogo e tinha ciência da efervescência cultural negra e periférica. Isso porque, em 1976, Lina Frias publicou um polêmico artigo no Jornal⁶, atribuindo um caráter político aos encontros musicais de negros e negras nas periferias cariocas, cunhando a expressão “Movimento Black Rio”. As festas ocorriam em quadras, salões nos subúrbios cariocas, onde se tocava *Black Music*. Haveria, então, relação com as festas embaladas pelo mesmo som nos EUA, onde a presença de *Black Panthers* e seus filhos e filhas concebia forte caráter político.

⁵ DJ Malboro produziu o primeiro LP de Funk, Funk Brasil 1, lançado em 1989.

⁶ A respeito do tema, sugere-se a leitura de Palombini, C. (2017). Resenha 1976: movimento black rio, de Luiz Felipe de Lima Peixoto e Zé Octávio Sebadelhe. Rio de Janeiro: José Olympio. In *Opus*, v. 23, n. 2, p. 243-247, ago. 2017.

A base acadêmica dos estudos iniciais – e atuais – sobre Funk Brasileiro indicam essa lógica perversa – e quase invisível - colonial. O filósofo japonês Nishitani Osamu (2006) evidencia que, na construção das ciências europeias – generalizadas ao mundo inteiro como única forma capaz de racionalizar o pensamento, por meio da busca da “verdade científica” – foi efetuada uma cisão nas ciências humanas.

O termo latino *Humanitas*, nas línguas europeias, é utilizado para designar o humano. O humano é aquele que se afirma enquanto sujeito do conhecimento. Conhecimento que se apresenta enquanto universal, da essência do ser humano racional (ocidental). Aqui se inserem quase todas as ciências humanas: filosofia, sociologia, economia, direito, entre outras.

No entanto, quando as ciências humanas se dedicam ao estudo de outras formas de pensar e existir, não europeias, o termo adotado é o grego *Anthropos*, de onde deriva a antropologia. A antropologia não reconhece o ser humano enquanto sujeito do pensamento. Esse será sempre um objeto de estudos porque, supostamente, é irracional, já que não é eurocêntrico. Ou seja, a Antropologia, invenção europeia do século XIX, vai estudar o Outro, o exótico, o sem cultura, o sem história, aquele que necessita ser “civilizado”. Embora Vianna (1988) busque, em seu texto, fugir da caracterização das periferias cariocas como lugar fora da civilização ocidental, as lentes científicas eurocêntricas adotadas, impedem a compreensão aprofundada da cultura artística que se consolidava no Rio de Janeiro.

Nossa intenção é outra. Buscaremos descrever a importância do Funk dentro de seu próprio complexo de valores e formas de organização social. Reconhecendo nele uma importante cultura, que não precisa ser justificada dentro da lógica do pensamento eurocêntrico e muito menos classificada dentro das categorias cartesianas europeias.

Quais seriam as origens musicais do Funk Brasileiro? Indiscutivelmente, é um gênero único da música eletrônica, com característica afro-brasileiras. No entanto, é também uma expressão da “Diáspora Africana” que consiste no fenômeno histórico-social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo.

Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas africanas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e trocas de diversos grupos étnicos e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África. No Brasil, há a presença muito forte de dois grupos étnico-linguísticos

africanos: yorubás e bantos. A autora desse texto é descendente do grupo étnico-linguístico Bantu.

No entanto, a “Diáspora” não é apenas sinônimo da imigração à força e violência colonial, mas também é uma redefinição identitária, ou seja, a construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo. Os castigos físicos e o sofrimento fizeram parte da vida de homens e mulheres escravizados. Mas as lutas diárias, os novos elos afetivos, os vínculos familiares, territoriais, culturais, linguísticos, corporais também.

A experiência vivida desses indivíduos que foram transformados em objeto e, com a Abolição da Escravatura Negra Moderna, em sujeitos subalternos, gerou culturas específicas nos novos territórios nas Américas. Porém, tais culturas – bastante distintas entre si – conservam elementos africanos que nos permitem visualizar instrumentos de resistência similares. As distinções culturais não se referem somente ao macro território (Países Modernos), mas também em relação aos microterritórios. Nesse sentido, é impossível buscar generalizar culturas de Favela. Uma Favela do Rio de Janeiro é completamente diferente de uma Favela em Belo Horizonte ou São Paulo ou Salvador. Por sua vez, Favelas em Belo Horizonte possuem traços culturais identitários distintos de outras. No Aglomerado da Serra, as roupas são bastante coloridas. Já no Morro do Papagaio – também na região Centro-Sul de Belo Horizonte – há uso constante de cores escuras. O dialeto muda. As formas de micro organização social também e assim em diante.

Segundo Palombini (2018)⁷, ao contrário do que afirmam alguns estudos – incluso o de Vianna (1988) -, o Funk Brasileiro, não nasceu no Asfalto, no Canecão do Rio de Janeiro⁸, e muito menos com o lançamento do LP Funk Brasil 1, de Dj Malboro. O Funk Brasileiro teria nascido nos Bailes dos subúrbios cariocas, onde um interessante processo linguístico coletivo ocorreu. O *Miami Bass*, Hip-Hop latino caribenho de Miami, com forte conteúdo sexual, passou a embalar as festas.

Como os/as amantes da música, geralmente, não falavam inglês, passaram a efetuar traduções intuitivas das músicas, cantando-as nos Bailes e solicitando-as nas rádios. Surgem as *Melôs*, que eram traduções pela sonoridade de Hip-Hop latino. Com o passar do tempo, outros estilos de Hip-Hop norte-americano também foram incluídos, como o *Free Style* – repleto de teclados e elementos pop, que descende do *Miami Bass*.

⁷ Anotações de aula. Escola de Belas-Artes/Música UFMG.

⁸ Relato generalizado pela narrativa do Movimento Black Rio.

Esse processo linguístico é extremamente interessante. A “tradução” das músicas foi um processo coletivo de interação entre público, MCs e radialistas. E tudo ocorreu, em uma época, em que videoclipes não eram de fácil acesso. Ou seja, o elemento simbólico visual não auxiliou nas “traduções”. Surpreendentemente, o sentido das músicas é mantido, apesar da intensa distinção linguística entre “inglês” – dialeto afro hispânico falado naquelas músicas – e o “português” – dialeto afro brasileiro falado nos subúrbios cariocas.

Dessa forma, *Whoomp There Is!* da Banda de Free Style *Tag Team* se transforma em “Uh Tererê”, assim como *I ll be all you need* – Eu sou tudo que você precisa - de Trinere torna-se *Melô do Raviolli*. As letras da polêmica Banda 2LiveCrew inspiraram a famosa *Melô da Mulher Feia*, uma tradução muito menos “sexista” do que a letra original em inglês. As letras da Banda 2LiveCrew foram contestadas judicialmente. Foi a primeira decisão judicial do mundo que analisou o direito à liberdade de expressão linguística negra em confronto com o discurso feminista hegemônico - branco eurocêntrico. A Banda recebeu autorização judicial para continuar produzindo suas músicas. Esse debate está sendo efetuado no Brasil. O feminismo branco universitário propõe o encarceramento de MCs e DJs, ao argumento que as letras seriam “apologia ao estupro” e, portanto, crime. Nós, em diversas oportunidades (entrevistas, artigos, debates acadêmicos), já frisamos que discordamos, por completo, dessa tática do feminismo eurocêntrico universitário.

Lélia Gonzáles (1988) propõe um modelo etnográfico que reconheça a complexidade da formação étnica cultural brasileira, partindo da premissa que o Brasil faz parte de uma América Africana ou América Ladina.

A partir de análises de manifestações culturais negras na América – América Central/Norte da América do Sul – países de colonização espanhola, inglesa, francesa - Lélia identifica similaridades no falar e denomina a língua falada no Brasil como “pretuguês”, que é a marca da africanização do português. Identifica ainda similaridades nas músicas, danças, sistemas de crenças. Tais evidências linguísticas levaram a criação da categoria etnográfica de Amefricanidade, que adotamos no presente trabalho.

A diferenciação étnica proposta por Gonzáles (1988), em relação aos negros/as norte-americanos/as, tem como pilar a constatação de processos racistas diversos que foram experimentados pelos/as negros/as nas Américas. A colonização inglesa adotou mecanismos de racismo aberto - característica de povos anglo saxões, germanos e holandeses -, que entendem como negro/a quem tem antepassados negros (sangue

negro nas veias) e vê a miscigenação como algo impensável, embora estupro e exploração sexual da mulher negra também tenha ocorrido.

O branco colonizador inglês, germânico e holandês pretendia manter sua “pureza” e reafirmar sua superioridade. Por consequência, adota como ferramenta a segregação de não-brancos. A doutrina do *apartheid* passa a ser amplamente utilizada. Já os colonizadores latinos e ibéricos - franceses, portugueses e espanhóis - consolidaram o racismo por denegação - negação. Prevaecem as teorias da miscigenação para embranquecimento, assimilação cultural e religiosa e defende-se uma falsa democracia racial.

Para Gonzáles (1998), os ibéricos desenvolveram essas ferramentas racistas durante o período da “Reconquista” Cristã e expulsão dos muçumanos da península ibérica, sendo este um processo que esteve presente na própria formação de tais Estados-Nação e suas respectivas identidades nacionais. Assim, as sociedades ibéricas estruturam-se sob rígido modelo hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado. Até o tratamento nominal obedece a regras impostas pela legislação hierárquica. Grupos étnicos distintos, mouros e judeus (e ciganos), eram sujeitos a violentos controles sociais e políticos.

A América Latina foi herdeira histórica da ideologia de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensam formas abertas de racismo vez que as hierarquias garantem as superioridades dos brancos enquanto grupo dominante. Uma vez estabelecido o mito da superioridade branca, este produz a fragmentação da identidade racial, o desejo de embranquecer é internalizado, com a simultânea negação da própria raça e cultura.

A elaboração do conceito de Amefricanidade pretende identificar, na Diáspora, uma experiência histórica silenciada. Somos de diferentes sociedades americanas, mas a dominação é a mesma pelo sistema de racismo por denegação. De uma perspectiva histórica cultural é necessário reconhecer que a experiência amefricana diferenciou-se daqueles africanos que permaneceram na África. Assumindo nossa Amefricanidade podemos ultrapassar a visão idealizada, imaginária, mitificada da África e, ao mesmo tempo, olhar para a realidade de todos/as os/as negros/as do continente americano como experiências únicas, específicas que devem ser compartilhadas com o objetivo de ampliar leques de aliança e troca de práticas e experiências de resistência.

Considerações Finais

O Funk, hoje, é produto de exportação de alto valor no mercado mundial do entretenimento. Mas só é assim quando objetificado, higienizado e transformado em mercadoria pelas elites econômicas brancas.

O Funk de Favela é, para essas mesmas elites, para o Estado, para a mídia, uma lembrança do passado negro que se deseja exterminar.

Para a Favela, o Funk é geração de renda, instrumento de auto-organização política social, ferramenta diaspórica de preservação da memória, da vocalidade, da corporalidade africanas. É marca da identidade amefricana.

Atacado nas Favelas brasileiras, o Funk resiste há quase cinco décadas, dando sentido, a partir da resistência cultural, às vivências quilombolas nos centros urbanos, sendo mecanismo de interação geracional que permite a preservação da cultura afro-brasileira e o diálogo desta com outras culturas similares no continente afro indígena das Américas.

Referências

Franco, L. G. M.; Lemes, K. L. A. (2018). *O sistema moderno/colonial e a colonialidade de gênero*. Texto fornecido pelo/a (s) autor/a (s).

Gomes, M. N. (2018). *Horizontes Rebeldes: relações de trabalho e movimentos sociais no século XXI*. Belo Horizonte: RTM.

González, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. (1998). In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.), p. 69-82.

Hobsbawm, E. (2020). *História Social do Jazz*. (A. Noronha, Trad.) (20 ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IBGE. (2010). *Censo 2010*. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Lander, E. (org). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Lira Neto. (2017) *Uma História do Samba: vol. I: as origens*. São Paulo: Cia das Letras.

Munanga, K. (dez./fev. 1995/1996). *Origem e histórico do quilombo na África*. Revista USP, São Paulo (28): 56-63.

- Osamu, N. (2006). *Anthropos and humanitas: two western concepts of "human begin"*. Tradução nossa (inglês/português). In Translation, Biopolitics, Colonial Difference. Japão: Hong Kong University Press, p. 259-273.
- Nascimento, B. (2014). *O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira*. In Nascimento, Elisa Larkin (Org.). *Sankofa 2: matrizes africanas da cultura brasileira - cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, p. 81-107.
- Palombini, C. (2012). *O som a prova de bala*. In VI seminário sonologia - música, ciência e tecnologia: fronteira e rupturas, Brasil, p. 271-279. Disponível em: <file:///D:/80-317-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.
- Palombini, C. (2017). *Resenha de 1976: movimento black rio, de Luiz Felipe de Lima Peixoto e Zé Octávio Sebadelhe*. Rio de Janeiro: José Olympio. In *Opus*, v. 23, n. 2, p. 243-247.
- Peixoto, L. F. L.; Sebadelhe, Z. O. (2016). *1976 Movimento Black Rio*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In Lander, E, (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. p. 107-129.
- Souza, J. (2012). *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed.UFMG.
- Vianna, H. (1988). *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): GOMES, Maíra Neiva. Funk e amefricanidade. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.165-177, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Gomes, Maíra Neiva. (jul./dez.2023). Funk e amefricanidade. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 165-177.

Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro

Maíra Neiva Gomes *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0268-3728>

RESUMO

O presente texto pretende debater sobre as contribuições da obra “O Beijo no Asfalto”, de Nelson Rodrigues, na explicitação da representação da identidade masculina homogeneizada e subalternizada brasileira. A referida obra, de 1961, apresenta o herói Arandir como vítima da sociedade e do Estado brasileiro. Em um ato de solidariedade, Arandir beija um rapaz que fora atropelado e logo este ato é transformado, pela mídia e pela Polícia, em um ato homossexual, o que culmina no assassinato de Arandir pelo sogro, que lhe desejava. Em sua jornada heroica, Arandir é descredibilizado, hostilizado por todos ao seu redor e se vê vítima - sem ação - das circunstâncias criadas pelos dois grandes eixos de poder no Brasil: mídia e aparato opressor estatal. Sua masculinidade é contestada pelo “excesso” de empatia pelo Outro e seu corpo é objeto de desejo reprimido, marca estrutural da misoginia racista que se perpetua no Brasil. Por meio da ferramenta da analética, proposta pelo pensador decolonial Enrique Dussel, pretende-se apontar semelhanças e distinções entre Arandir e Hamlet, o herói clássico da modernidade eurocêntrica. Buscar-se-á demonstrar como Arandir insere-se como personagem da modernização brasileira do século XX em posição subalterna, se contraposta a Hamlet, portador da verdade e da virtude eurocêntrica, construído no século XVI, momento inaugural dos processos de colonização das Américas. A escolha por Hamlet deve-se ao fato de que a neocolonização norte-americana utiliza como principal instrumento a indústria do entretenimento, que contribui para a formação do imaginário, perpetuando a posição subalterna das identidades construídas.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura; Performatividade; Masculinidades; Colonialismo; Subalternização.

ABSTRACT

This text intends to discuss the contributions of the work “O Beijo no Asfalto”, by Nelson Rodrigues, in explaining the representation of the homogenized and subalternized Brazilian male identity. The aforementioned work, from 1961, presents the hero Arandir as a victim of society and the Brazilian State. In an act of solidarity, Arandir kisses a boy who was run over and soon this act is transformed, by the media and the Police, into a homosexual act, which culminates in the murder of Arandir by his father-in-law, who wants him sexually. On his heroic journey, Arandir is discredited, harassed by everyone around him and sees himself a victim - without action - of the circumstances created by the two main axes of power in Brazil: the media and the oppressive state apparatus. His masculinity is contested by the “excess” of empathy for the Other and his body is the object of repressed desire, a structural mark of the racist misogyny that is perpetuated in Brazil. Through the “analética” tool, proposed by the decolonial thinker Enrique Dussel, it is

* Funkeira. Professora Ensino Superior - UEMG/Diamantina. Coordenadora de Extensão UEMG/Diamantina. Doutora e Mestra em Direito (PUC/Minas). Produtora Cultural. Advogada Popular. Assessoria Associação de Moradores Vila Santana do Cafezal. Assessoria Baile da Serra nas Quebradas. Argumentista e desenvolvedora de enredos Grupo Identidade Oficial. Roteirista. Membro do Coletivo Político Cultural Observatório das Quebradas/Aglomerado da Serra. E-mail: mairaneiva@gmail.com

intended to point out similarities and distinctions between Arandir and Hamlet, the classic hero of Eurocentric modernity. We will try to demonstrate how Arandir inserts himself as a character of the Brazilian modernization of the 20th century in a subordinate position, as opposed to Hamlet, bearer of truth and Eurocentric virtue, built in the 16th century, the inaugural moment of the colonization processes of the American Continent. The choice for Hamlet is due to the fact that North American neocolonization uses the entertainment industry as its main instrument, which contributes to the formation of the imaginary, perpetuating the subaltern position of constructed identities.

KEYWORDS

Literature; Performativity; Masculinities; Colonialism; Subaltern

Arandir: u anti-erói subalterne bresilere¹

RESUMU

Ese textu te pretendê debatê sobre Kontribuisão da obra “U Beiju nu Asfalto”, de Nelson Rodrigues, ne explisitação de representasão de identidade masculina omogezada bresilera. Ese obra, de 1961, te apresentá u erói Arandir Kome vítima de sociedade i de Estôde bresilere. Ne un atu de solidariedade, Arandir te beijá un rapaz ke fôra atropelode i logu es atu foi transformode, pe mídia y Polícia, ne un atu omossexual, u k te kulminá ne assassinatu de Arandir pe sê sogre, k tava dezegel. Ne sê jornada eróika, Arandir é deskredibilizode, ostilizode pe tude jente ne sê redore e ke te oiel Kome vítima. – sen asão – de sirkunstânsias kriode pej doj grandes eixus de poder ne Bresil: mídia i aparatu opressor estatal. Sê masculinidade é konstestode pe “exsesu” de empatia pelu Outru i sê Korpu é objetu de dezeje reprimidu, marka extrutural de misogonia resista ke te ti te perpétuá ne Bresil. Pur mei de ferramenta de analétika, proposta pelu pensador dekolonial Enrique Dussel, te pretendê apontá semelhansas i distinsões entre Arandir i Hamlet, u erói klássiku de modernidade eurosêntrika. Te buská demonstrá komu Arandir te inserí komu personagem de modernização bresilera du sékulu XX en oposisção subalterna, sê kontraposta a Hamlet, portador de verdade e de virtude eurosêntrika, konstruídu ne sékulu XVI, momentu inaugural dos prosesus de kolonização das Américas. Ese eskolha pe Hamlet devê ao fatu de ke a neokolonização norteamerikana te utilizá komu prinsipal instrumentu a indústria du entretenimentu, ke te kontribuí pe formasão du imagináriu, perpetuandu a pozisção subalterna de indentidades konstruídas.

PALAVRAS XAVE

Literatura; Performatividade; Maskulinedes; Kolonialismu. Subalternização.

1.Considerações iniciais

O presente trabalho pretende analisar a representação hegemônica do masculino no Brasil, a partir da dramaturgia brasileira, embora esta seja pouco valorizada no ensino do país, apesar de sua significativa importância sócio cultural.

¹ O resumo foi traduzido para a língua cabo-verdiana (variante Barlavento) por Hilarino da Luz

Objetiva-se compreender a representação do masculino por meio do contraste entre duas personagens Hamlet, de William Shakespeare e Arandir, do dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues.

Ambos são protagonistas de obras que retratam a vida social e política dos países dos autores. Enquanto Hamlet é o herói do período que inaugura a modernidade anglo saxã, Arandir é o anti-herói brasileiro do século XX. Busca-se, assim, compreender o processo de inferiorização do masculino subalternizado dos países periféricos colonizados da América Latina, em específico, Brasil.

A partir da metodologia proposta por Enrico Dussel (1986) - Analítica - se buscará contrastar o herói e o anti-herói, apontando similaridades e distinções nos modelos de representação do masculino nas obras dramáticas de William Shakespeare (1997) e Nelson Rodrigues (1961). Tem-se como hipótese que os processos coloniais e escravocratas deram origem a um masculino subalternizado, submisso, dependente do masculino eurocêntrico e norte-americano, repleto do estigma da mestiçagem.

2.Hamlet: o herói moderno ocidental

William Shakespeare (1997) escreveu diversos gêneros, passando pelo drama histórico, comédias e tragédias. Hamlet é a primeira das suas sete tragédias, escritas entre 1599 e 1608. Segundo Bárbara Heliodora (2013), o tema das peças trágicas de Shakespeare é sempre o mesmo "como o homem enfrenta o mal que sempre existe e o que o mal faz a ele?" Tal reflexão remete à própria filosofia política inglesa e seus debates sobre a natureza humana, presente nas obras de Hobbes (2003) e Locke (1998)².

Escrita no auge da Dinastia Tudor na Inglaterra – Reinado de Elizabete Primeira -, período de grande centralização do poder monárquico, homogeneização linguística religiosa cultural da população inglesa e início de sua expansão marítima, Hamlet é, talvez, a mais famosa peça teatral de Shakespeare. Bárbara Heliodora (2013) vai ressaltar que Hamlet gestou a representação do homem moderno ocidental, como aquele que reflete sobre suas ações e sua própria natureza.

Mas como Shakespeare teria inventado a representação do homem moderno?

As ações da peça acontecem a partir do desejo individual do protagonista Hamlet de buscar uma vingança familiar. Nas peças de Shakespeare, a qualidade humana é determinante. Em suma, é o filósofo Shakespeare tentando entender o homem e nada mais pertinente do que a personagem Hamlet como porta-voz desses questionamentos

² Locke é posterior ao período shakespeariano.

inerentes à natureza humana.

Hamlet divide-se em cinco atos. No primeiro ato apresenta-se o Príncipe que havia perdido o pai há 2 meses. O jovem não parecia satisfeito com casamento da mãe, a Rainha, que se juntou ao seu tio Cláudio, irmão do Rei falecido e, portanto, tio de Hamlet.

O objetivo do matrimônio era a manutenção do Trono, mas o protagonista acreditava que o tio possuía mais intenções. Um fantasma surge no Castelo para revelar ao Príncipe que o pai foi assassinado por aquele que agora está no Trono. Enquanto isso Laertes, irmão de Ofélia, o amor de Hamlet, tenta convencê-la de que não seria prudente deixar-se levar pelas investidas do rapaz. É nesse primeiro ato que se evidencia ao espectador o pano de fundo em que a peça se desenvolverá. Hamlet recente ao ver a mãe casando com o tio, após a morte de seu pai.

A aparição do fantasma configura-se na grande revelação que conduzirá o enredo ao final trágico. A súplica de vingança, tema central da peça, respalda-se no fato de que a morte do pai não foi em vão. As verdadeiras intenções de Hamlet revelam-se nos momentos de solidão quando se vislumbra o encontro com a própria alma, a partir do intermédio de falas extensas chamadas solilóquios, em que os pensamentos, a expressão dos desejos e o planejamento dos próximos passos desmistificam-se a quem acompanha a saga e o jovem adverte àqueles que observam suas ações que estas serão poucos exemplares.

A catarse trágica ocorre ao término da peça. No final, o banho de sangue, a vingança concretizada, o protagonista morto e a chegada do conquistador inimigo. A peça é bastante reconhecida pelos solilóquios da personagem principal, responsáveis por demonstrar o que a personagem sente e o que ela é, de fato. Para Heliadora (2013) é nestes momentos eu Hamlet se apresenta como Homem Moderno Cartesiano.

Segundo Leonardo Bussato e Rogério Tomaz (2016), põe-se a discussão do caráter heroico da personagem Hamlet devido a sua paixão e o seu ímpeto de ação. Os autores consideram ser possível amoldar Hamlet no conceito de herói trágico, justamente em virtude dos ímpetos e pela força da ação aplicada na concretização desse objetivo. Hamlet figura-se como uma personagem atribuída de traços bons e ruins. Essencialmente, um homem comum, com dúvidas, ímpetos e paixões, ao contrário do Herói clássico helênico.

Antes de adentrarmos no debate sobre a natureza heroica moderna de Hamlet, iremos, no próximo tópico, apresentar as características de Arandir, personagem de Nelson Rodrigues (1961).

3.Arandir: anti-heroi subalterno

A obra de Nelson Rodrigues (1961) insere-se no Modernismo brasileiro que se inicia em 1922, com a Semana de Arte Moderna. A primeira fase dura até 1930 e é marcada pela pluralidade de linguagens e perspectivas, sendo a arte utilizada para compreender esse “Brasil Moderno”, que se diz independente, urbanizado e livre das chagas sociais da escravização. A primeira fase do Modernismo propunha a destruição dos modelos que vigoravam no cenário artístico cultural, buscando construir uma “brasilidade”, a partir da diversidade complexa e regionalizada do país. As pintoras Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, os escritores Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira são alguns expoentes da época.

A segunda fase, de consolidação, ocorrida entre 1930-1945 é mais politizada e questiona a realidade e o ser humano. É marcada por reflexões sociopolíticas e conflitos espirituais. É a fase de grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Erico Verissimo, José Lins do Rego, Vinicius de Moraes, dentre outros e outras.

Já a terceira fase, entre 1945-1978, após Queda de Getúlio Vargas, guerra fria e início da Ditadura Civil Militar Empresarial brasileira – 1964/1988 - é caracterizada pela sondagem psicológica, intimista, introspectiva. Guimarães Rosa, Clarice Lispector, João Guimarães Rosa deixam suas marcas neste período.

Nelson Rodrigues se insere nesta terceira fase do modernismo brasileiro e seus textos demonstram certo assombro com a urbanização acelerada. Em O Beijo no Asfalto, Rodrigues apresenta o ser humano típico, representante das cidades urbanizadas do Brasil, repleto de angústias, desejos e sujeito à inúmeras repressões.

A peça O Beijo no Asfalto estreou nos teatros do Rio de Janeiro em 1961. O enredo polêmico em torno de um beijo desenvolve-se em três atos e três quadros. Um homem atropelado - uma situação típica da metrópole carioca - agonizando, pede um beijo a uma pessoa que passava na rua e Arandir cede ao pedido.

O fato tem como testemunha um jornalista mau caráter, Amado Ribeiro, que enxerga na ação uma grande possibilidade de ascensão profissional com ajuda do Delegado de

Polícia, o Dr.³ Cunha, outra personagem de índole duvidosa. A história transforma-se em notícia. Arandir é conduzido à Delegacia de Polícia e lá encontra dois homens que o interrogam e o tentam intimidar. A suposta homossexualidade de Arandir torna-se caso de polícia, apesar da prática nunca ter sido caracterizada como delito criminal no país, nem mesmo no período colonial. A literatura, as dramaturgias brasileiras sempre inseriram personagens homoafetivos, sem grandes alardes, muitas vezes sendo personagens secundárias, cuja orientação sexual não influía diretamente na narrativa. Exemplo disso são as obras de Aluísio Azevedo, escritas no último quarto do século XIX.

Nesse primeiro ato tem-se as primeiras impressões sobre o enredo. O delegado e o jornalista, ambos corruptos, querem tirar proveito da história, contada sob uma perspectiva homofóbica, para benefícios próprios. Além disso, percebe-se a figura de um sogro ressentido, que não gosta do genro e de uma cunhada que nutre um sentimento oculto pelo cunhado. As características de Arandir surgem aqui com transparência. Este anti-herói brasileiro, segundo Busato e Tomaz (2016), é fraco, sem poder de ação, possui receio de ficar sozinho e por isso pede que a esposa nunca lhe abandone.

No segundo ato, há o relato de uma vizinha que comenta o caso, afirmando que já havia visto o falecido pela vizinhança. No trabalho, Arandir sofre mais hostilidade. Selminha, sua esposa, fica aflita com a história do beijo, discute com pai sobre o ciúme dela em relação ao marido, enquanto isso Amado Ribeiro tenta convencer a viúva do atropelado a confirmar o boato de que Arandir e o marido eram conhecidos e que este frequentava a residência do casal.

Novamente constata-se a falta de ação do personagem protagonista frente as mais diversas dificuldades pelas quais passa. A esposa clama por uma atitude, mas ele nada faz, apenas demonstra fraqueza e medo. Ainda neste ato revela-se a dificuldade de Selminha em confrontar o comportamento aparentemente ciumento do pai. Ao espectador, o ciúme do pai de Selminha dá a impressão que é exacerbado e possui traços de uma relação incestuosa.

No terceiro e último ato ocorre o interrogatório de Selminha. O policial e o repórter fazem perguntas confusas, induzem a moça a respostas, uma prática policial até hoje adotada no país. A viúva surge, reconhece Arandir e afirma tê-lo visto em sua casa. Na tentativa de defender o marido, a Selminha fala das investidas sexuais diárias de Arandir e expõe que no dia do beijo, o marido e o pai foram ao banco com intuito de penhorar

³ Até os dias de hoje, Doutor (Dr) é utilizado como pronome de tratamento para denotar a posição hierárquica econômica social do sujeito. É um marcados de diferenças que gera exclusão social.

uma joia para o pagamento de um aborto.

O beijo do título não faz parte da ação da peça e teria ocorrido em um momento anterior a primeira cena que se inicia com a conversa entre Amado Ribeiro e Cunha sobre o fato observado. Na obra, a polícia e a imprensa dominam as personagens e as levam à destruição. O repórter e o delegado montam complô para transformar o beijo em um caso de homossexualidade e, posteriormente, homicídio. É a destruição do indivíduo pela máquina social brasileira.

O beijo, para Arandir, foi digno, afinal o homem estava morrendo. As outras personagens não acreditavam na natureza da ação, por isso Arandir, acuado, foge e não consegue lidar com o fato de ser diminuído e destruído por todos. O protagonista não enfrenta as adversidades que lhe são impostas por achar que nada houve de errado. Afinal, a única coisa que fez foi ter beijado um moribundo, um ato de entrega e piedade.

Arandir assiste à transformação do beijo em um ato heroico, em espetáculo jornalístico, ao mesmo tempo em que seus conhecidos começam a desconfiar de seu comportamento e se afastar dele, inclusive sua esposa. Em nenhum momento, a personagem desconfia da pureza de sua intenção. O público é a testemunha de Arandir e sabe que toda a história é forjada pelo jornalista. Arandir não resiste ante a grandeza de seu ato heroico e as consequências advindas deste. Assim, tem sua vida destruída e caminha para um fim trágico. Esse fim funesto seria sua morte. Aprígio, seu sogro, confessa-lhe amor e o mata a tiros.

Arandir é um morador do subúrbio carioca. Membro de uma família tipicamente brasileira. De onde emerge o “modelo” de homem. Essa família brasileira carrega traços culturais indígenas, africanos como a noção de família estendida, de maternidade compartilhada que são estranhas ao modelo eurocentrado. Porém, também absorve elementos culturais eurocêntricos, como o patriarcado misógino machista e homofóbico.

A masculinidade deste homem subalternizado e mestiço do Sul global é, constantemente, colocada em xeque pelas instituições brasileiras. Na peça de Rodrigues, este homem é incapaz de se defender dos ataques do aparato estatal de segurança pública e da mídia. Ele se apresenta covarde, inerte e completamente dependente do feminino e do masculino que ele próprio julga como superior. É a vítima perfeita para o espetáculo midiático, sendo que sua generosidade é apontada como um desvio de caráter.

O artigo de Busato e Tomaz (2016) vai analisar as características que as protagonistas das peças possuem e que as transformaram em heróis ou anti-heróis

dramáticos, estabelecendo similitudes e disparidades entre as duas obras e suas personagens, observadas as discussões entre os períodos em que foram escritas, buscando perceber o contexto histórico no qual cada peça se insere. Adotamos esta proposta de Busato e Tomaz (2016) para, a partir da analética, metodologia elaborada por Enrique Dussel (1997), estabelecermos as similitudes e diferenças entre o herói moderno inglês e o anti-herói subalternizado brasileiro, o que passamos a fazer no próximo tópico.

4. Herói, identidade nacional e representações do masculino

Para Busato e Tomaz (2016), o herói sempre será aquele que resgata a Comunidade de algo que se partiu. O herói é um tipo de pontífice, aquele através do qual a Comunidade se recompõe. Metaforicamente, para um herói poder efetuar essa religação é imprescindível e necessário que seja iniciado. Isso porque reconectar a Comunidade é redimir e isto significa religar aquilo que se partiu. O herói é essa possibilidade de religar, de não deixar a Comunidade isolada, alienada. Através dele, a Comunidade se comunica com o mundo, com a totalidade e com o cosmo. O herói se diferencia das outras personagens, pois ele possui um intento, uma paixão que o faz sobressair em relação aos demais.

O herói, para ser iniciado, deve ser chamado. Nenhum herói se libera por si só. Sua iniciação, sua jornada, tudo está reservado ao âmbito do mistério. O herói não sabe que será chamado. Normalmente, há uma recusa imperiosa no momento do chamado, depois a atitude de revolta, de rejeição ao chamado. Até de fuga para não iniciar as etapas da jornada. Mas o herói mesmo que fuja, um dia terá de se submeter ao chamado e à iniciação.

As sociedades só criam um herói para que este a tire de suas dificuldades, que podem ser desde uma ameaça a sua própria existência – uma guerra, uma catástrofe, uma invasão - até a necessidade de se criar um sentimento de pertença coletiva, uma identidade. Em outras palavras, não há herói se não há problema social a ser resolvido. Devido à sua função política, o herói – ou a heroína – passa a ser a representação idealizada do que é ser “homem” e ser “mulher” nas sociedades ocidentais modernas.

O herói clássico tradicional ocidental – greco romano - passa por ritos para cumprir seu papel de “Salvador” da Comunidade. Já o Herói Moderno – especialmente nos dias atuais - é uma pessoa bondosa, aparentemente “normal”, mas com poderes fora do comum, que visa a proteção do mundo contra perigos eminentes.

Os super-heróis norte-americanos são a representação ocidental do herói atual e

podem ser compreendidos como a cosmologia “perfeita” da identidade nacional norte-americana, imposta a toda à América devido a um intenso processo neo-colonial iniciado no século XX. Tais super-heróis, inicialmente, por volta dos anos 1940/1950, eram trabalhadores, como o Super Man, a Mulher Maravilha, depois transformada em dona de casa. Atualmente, são suas características identitárias – raça, gênero, orientação sexual – que mais são ressaltadas.

Mas seria Hamlet um herói e Arandir um anti-herói? A compleição arquetípica de Hamlet não se confunde, em nenhum momento, com o herói tradicional. Hamlet é, antes de mais nada, alguém que não sabe para onde ir. Ele está plantado diante da incerteza e da dúvida cartesiana: Ser ou Não Ser.

Para Heliodora (2013), essas particularidades fazem com que Hamlet exponha aspectos que são encontrados em personagens românticas. Hamlet é alguém desprovido de virtudes heroicas clássicas e marca uma diferença, a sua própria subjetividade singular. Esta diferença – subjetividade individualizada - que a Era Moderna exaltarà sobre todos os meios de representação e que se tornou, a partir da Renascença europeia, o ponto de chegada de todos aqueles que queriam se desvencilhar da verossimilhança a Deus, alegada pela cristandade medieval.

O Homem Moderno não se assemelha mais ao seu Criador. Ele quer ser criador de si mesmo. Por isso a instauração do sujeito em Hamlet, pelas mãos de Shakespeare, é o prenúncio cartesiano do Eu que precisa duvidar de tudo, inclusive de sua própria existência. Essa noção do Eu é essencial na formação da Modernidade Europeia, dos seus Estados Nação e é base discursiva da construção do capitalismo europeu. Tanto a filosofia política inglesa, quanto a economia inglesa – no século XIX – vão argumentar que a propriedade privada se fundamenta na liberdade do indivíduo moderno.

Ocorre que para existir o Estado Nação europeu e seu indivíduo moderno – em termos materiais - é necessário existir o Outro, o subalterno, o expropriado, o escravizado, o colonizado. E este Outro, conforme nos lembra Enrique Dussel (1993), está na África, nas Américas e na Ásia. O europeu só se enxerga europeu e superior ao se deparar com este Outro que ele sequestra, escraviza, coloniza com o intuito de lhe roubar as terras e riquezas que servirão para consolidar o capitalismo europeu, como já alertavam Marx e Engels (20021), em 1848.

A colonização deixou marcas coloniais que persistem até hoje. O poder adota ferramentas de controle étnico racial que perpetuam as desigualdades, a hiper exploração, a subalternização dos/das sujeitos/as latino americanos. Colonialidade do

poder, do saber, do ser, do gênero perpetuam as estruturas de exclusão, de extermínio, de escravização, como alertam Quijano (2005), Maldonado-Torres (2008), Dussel (1997 e 1993).

A colonização do poder refere-se a racialização, divisão do trabalho em escala global e o monopólio de recursos econômicos (seres vivos) pelos colonizadores. A colonização do saber implica em silenciar e exterminar qualquer sistema de produção e reprodução de conhecimento que não seja eurocêntrico. Já a colonização do ser refere-se à inferioridade atribuída aos subalternizados, sua docilização e silenciamento, sua dependência perpétua do sujeito supostamente superior, o branco europeu ou norte-americano.

No Brasil, país que adotou ferramentas racistas ibéricas de denegação, como elucida Lélia Gonzáles (1988), a mestiçagem gesta o subalterno, a partir de um violento processo de embranquecimento.

O sujeito abstrato do poder no Brasil é o homem branco, cisheterossexual, viril, religioso cristão, trabalhador incansável. Já o inimigo social número um no mesmo Brasil é o homem negro ou mestiço, estereotipado como violento e estuprador. Estratégias pós-coloniais de dominação, como o sistema educacional, o sistema penitenciário, a própria ciência – produzida em Universidades que até 15 anos atrás impediam acesso aos negros/as -, críticas culturais, material jornalístico e midiático, acusam a suposta barbárie inerente e fundante desse homem negro ou mestiço – que resiste ao embranquecimento forçado.

Frantz Fanon (2008) entende que a situação colonial cria o binarismo civilizados *versus* primitivos, a partir de diversas ilusões psicológicas. Neste sentido, afirma que racismo é uma estrutura e não uma escolha individual. Para Fanon (2008), em todas as sociedades racistas há o mito coletivo inconsciente do negro ruim que gera um sentimento psicológico de inferioridade, passividade e até mesmo agressividade. Esta inferiorização é o correlato da superiorização europeia. Desta forma, para o negro, a alteridade não é outro negro e sim um branco, tido como sujeito superior.

Para ser reconhecida a humanidade deste negro, deste mestiço subalternizado, é necessário se fazer branco, em uma relação de dependência com este. O branco, em tais sociedades, obedece um complexo de autoridade. Ao negro cabe obedecer a um complexo de dependência. O desejo inconsciente de ser branco dá origem ao sentimento de inferiorização, de incapacidade, para Fanon (2008).

Como a sociedade é racista, ela torna possível esse sentimento de inferioridade, pois necessita dele para manter suas estruturas. Tal sentimento pode se transformar em neurose. Ou o negro embranquece ou desaparece. Sendo assim, o conflito está nas estruturas sociais. É necessário compreendê-las e romper com as mesmas.

Embora Arandir não seja descrito fisicamente na peça de Nelson Rodrigues (1961), seu linguajar, seu local de residência, a escolha dos atores que o interpretaram, em especial quando Rodrigues ainda estava vivo, indicam que o mesmo seja mestiço.

Em contraste com Hamlet, as características heroicas em Arandir são totalmente apagadas. A força de ação não é inerente a ele. Ele não é o escolhido para salvar a Comunidade. Muito pelo contrário, ele tem de se salvar a si mesmo, porém não consegue. Arandir tenta se desvincular das acusações e da trama criada que o rodeia, mas não pode. Ele se torna enfraquecido pela falta de confiança própria e pelas suspeitas daqueles que o rodeiam.

O nosso anti-herói subalternizado não possui força de agir sobre os atos que estão ao seu entorno. Não é apenas a capacidade de ação que se apresenta nula, mas também a personalidade. Arandir, segundo Busato e Tomaz (2016), revela-se como sujeito passivo, que sucumbe aos poucos. A única ação da personagem reside no beijo que cabe ao espectador imaginar, uma vez que a cena não é retratada em nenhum dos atos da peça para as outras personagens que agem contra ou a favor dele. Arandir não vive a dúvida, quem vive a dúvida são os demais ao seu redor. Estes desconfiam da masculinidade e da honra do jovem.

A falta de ação de Arandir é o ponto crucial da peça. A inércia em que o protagonista permanece torna-se o elemento ativo destruidor da vida e das relações do rapaz. É a sua falta de ação que o afasta das pessoas e o conduz ao fim trágico.

Arandir é o típico homem do subúrbio carioca. Passa da felicidade para a infelicidade, por meio de um erro de julgamento e devido ao exercício do poder pelas instituições brasileiras. O beijo no homem que morria acaba o envolvendo em uma rede de intrigas que o destrói. Ele se esconde como um animal com medo. Mas não duvida da força do seu ato benevolente, embora esteja sozinho e seja ridicularizado por todos. Ele é vulnerável e é incapaz de lidar com as dificuldades impostas pela sociedade, mas tem certeza de quem é. Arandir é cada brasileiro e cada brasileira diante das maquinarias institucionais que perpetuam estruturas racistas, misóginas e classistas de poder político, social e econômico.

Considerações finais

Em Shakespeare, vemos o protagonista movido por paixões e dúvidas que o levam à morte. O Beijo no Asfalto, por sua vez, apresenta o protagonista sem poder de ação, cujo desfecho trágico advém de outras personagens

Hamlet foi escrito no século XVII, enquanto O Beijo no Asfalto foi escrito no século XX, momentos de formação das respectivas identidades nacionais dos países de seus autores. Há muito de humano em ambos os personagens, o que as aproximam, apesar da distância temporal e territorial.

Enquanto Hamlet descreve o homem moderno capitalista conquistador, cujas características ainda estariam por vir, Nelson Rodrigues consegue retratar, fielmente, o brasileiro do subúrbio, mestiço subalternizado, que se torna espelho para a sociedade brasileira nas obras do dramaturgo.

Referências

- Busato, L; Tomaz, R. (2016). *Do clássico ao moderno: o herói na tragédia shakespeariana e rodriguiana*. Disponível em: <<https://cadernopaic.fae.emnuvens.com.br/cadernopaic/article/view/222/183>>. Acesso em: jul. 2019.
- Dussel, E. D. (1977). *Filosofia da Libertação na América Latina*. Trad. L. J. Gaio. São Paulo: Edições Loyola.
- Dussel, E. D. (1993). 1492: *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt*. Trad. J. A. Clasen. Petropolis, RJ: Vozes.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. R. da Silveira, Salvador: EDUFBA.
- González, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. (1998). In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.), p. 69-82.
- Heliadora, B. (2013) *Caminhos do teatro ocidental*. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva.
- Hobbes de Malmesbury, T.(2003). *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Trad. J. P. Monteiro; M. B. N. da Silva. São Paulo: Martins Fontes.
- Locke, J. (1998). *Dois tratados sobre o governo*. Trad. J. Fisher. São Paulo: Martins Fontes.
- Maldonato-Torres, N. (2008). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Trad. Ferreira, I. M. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v.1, n.80, p. 71-114.

Marx, K.; Engels, F. (2001). *Manifesto comunista: 1848*. Trad. S. T. B. Cassal. Porto Alegre: L & PM.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. (Colección Sur Sur). p. 107-129.

Rodrigues, N. (1961) *O beijo no asfalto: tragédia carioca em três atos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Shakespeare, W. (1997). *Hamlet*. Trad. M. Fernandes. L & PM Pocket.

Recebido em: 01/02/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): GOMES, Maíra Neiva. Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.178-190, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Gomes, Maíra Neiva. (jul./dez.2023). Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2):178-190.

A arte a inclusão e as Tecnologias da Informação e Comunicação

Isaú J. Meneses *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4555-5996>

RESUMO

O presente trabalho, faz uma reflexão em torno da questão de inclusão nas artes mediante a influência das TIC's. Constitui finalidade desta reflexão, discutir até que ponto, ou em que medida é que a arte e as TIC's, vistas isoladamente ou de forma associada, podem contribuir para a promoção da inclusão. Do ponto de vista metodológico, o trabalho alicerçou – se basicamente em dois suportes: — a pesquisa bibliográfica e brainstorming. No final, têm como resultado um conjunto de propostas de políticas e de procedimentos que contribuem para o aumento da inclusão na arte mediante as TIC's.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; inclusão; procedimentos; TIC's e políticas culturais inclusivas.

ABSTRACT

This paper provides a reflection on the topic of inclusion in the arts in light of the influence of ICTs (Information and Communication Technologies). The main objective of this reflection is to discuss the extent to which art and ICTs, either independently or in combination, can contribute to the promotion of inclusion. Methodologically, this work is primarily based on two sources: bibliographic research and brainstorming. Ultimately, it presents a series of proposed policies and procedures that aim to enhance inclusion in the arts through the use of ICTs.

KEYWORDS

Art; inclusion; procedures; ICTs; inclusive cultural policies.

Ucesa, kukhala na anthu na udzuwisi wa mphangwa na cibverano

NCIWAGWA

Bhasa ixi, isa saka kuweza thangwi yaku khala nathu kwa ucesa pakati paku phezeruwa na udzuwisi wa mphangwa na cibverano, TICs. Manyerezero awa, اساسakambo ketesana towera dziwa mpaka papi peno nkhwandji n'dida wa ucesa na udzuwisi wa mphangwa na cibverano pace-pace peno pabhozi paku phedza kumwazwa kwa mabhasa aku khala nathu. Tinga lan'gana mapatiro a bhasa, iyo yacituwa pakati pa njira ziiri: -kuwona ncidiko-diko mabuku na mphoka. Paku malisiria, ina mphangwa thangwi ya njira zamatongerero na pinafunika towera phezera kuthimiziruwa kwaku khala nathu pa mabhasa a ucesa pakati pa udzuwisi wa mphangwa na cibverano.

MAFALA AKUPASA LUSO

* é Doutor em Sociologia Rural e Urbana pela Universidade NOVA de Lisboa e actualmente exerce a função de Director Geral Adjunto para Área Científico Pedagógica no Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC), onde é também regente nas cadeiras de Turismo Cultural, Políticas Culturais e Antropologia Cultural. Foi parlamentar (1995/2010) e tem diversas publicações, havendo a destacar Globalização, Urbanismos e Culturas Locais (2014); Brochura da Oração de Sapiência (2016); 31 “Turismo Acessibilidade e Cidadania” (2017); e “A Cidade Da Beira e o Diálogo Cultural de suas Gentes” (2019). E-mail: isaumeneses@gmail.com

Ucesa; khala nathu; pinafunika; udzuwisi wa mphangwa na cibverano; TICs; matongero a ucesa.

Introdução

Falar da arte, é iniciar uma viagem sem fim; falar da inclusão é provocar uma fome insaciável; e das TIC's, é impregnar-se num incomensurável mundo de maravilhas, que a despeito eternamente cavou sepulturas para muitos empregos e minou a inclusão de muitos que dela precisavam para fazer valer as suas aptidões artísticas e, por via disso, prosperar na vida.

Antes de nos perdermos neste apaixonante debate, talvez seja importante aclarar desde já que constitui finalidade desta reflexão, discutir, até que ponto ou em que medida é que a arte e as TICs, vistas isoladamente ou de forma associada, podem contribuir para a promoção da inclusão. Do ponto de vista metodológico o trabalho alicerçou-se basicamente em dois suportes: a pesquisa bibliográfica e *brainstorming*.

O primeiro, para a consolidação de conceitos e busca de informações para a sustentação das ideias em debate e o segundo, para se colher impressões e reacções dos conferencistas e os demais, sobre o que estamos a dizer relativamente a arte, a inclusão e as TICs.



I – A Arte

A arte é uma viagem sem fim pela sua complexidade, pois, desde a sua definição até à execução e apreciação, ela engendra a estética, o belo, os sentimentos e gostos. E tudo isto varia consoante as vivências, experiências, meios e tipos de socialização, conhecimento e reconhecimento de cada um em relação a uma determinada matéria artística. Aliás, não é por acaso que há um velho ditado que diz: “quem feio ama, bonito lhe parece”.

Tota (2000, p.43), reflectindo em torno das práticas sociais da arte, fala de uma (...) matriz estruturalista entre objecto material e objecto estético” donde o primeiro tem a ver com os suportes materiais da produção “(a tela pintada, a cópia em papel do livro)” e o segundo se refere as “respectivas produções mentais do fruidor ” como ela sublinha “nesse sentido, a obra de arte pode definir-se como vector de significados entre os quais o consumidor decide”(com um certo grau de liberdade)” qual actualizar. Assim, podemos falar de objecto material e de objectos aceites ou artefactos mentais (...).

Perante esse vector de significados e essa tal liberdade do fruidor, nas práticas sociais em relação a arte, dá-se certamente lugar à construção de juízos diferenciados. No dizer de (Tota; 2000, p.46),

(...) Querendo centrar atenção no modo como tais práticas influenciam a fruição da arte, podemos distinguir dois tipos de juízos formulados pelo fruidor: os juízos artísticos e os estéticos. O juízo artístico é um juízo relativo a identidade da obra: sanciona ou recusa a sua inclusão no sistema arte. É preliminar relativamente ao juízo estético, isto é, este último pressupõe o primeiro. O juízo estético, por seu lado diz respeito ao valor da obra. Todavia, o formula, na maior parte dos casos, o fruidor já sabe que se encontra perante um objecto do sistema arte: esta consciência como frame implícito para a formulação do juízo estético (...).

Em nossa opinião, existem três factores que contribuem para tornar a arte passível de ter problemas de inclusão, nomeadamente: a vocação, o intelectualismo e a tendência de elitização da arte. A título de exemplo, pode referir-se ao que ocorre nas literaturas, na arquitectura e todo o resto das chamadas “Belas Artes”, entre outros tipos de arte. Portanto, aqui, quem é mero camponês, artesão ou de outra profissão (com pouca instrução), ainda que tenha vocação e aptidões artísticas, não encontra facilidades de inclusão no grupo supra mencionado. Logo, estes se deparam com problemas de inclusão. Eco (2011 p. 128) ao discutir problemas similares ao que estamos a debater, foi muito contundente quando afirmou:

Perante este desvanecimento do valor estético concreto face ao valor cultural abstracto, perante o prevalecimento da poética sobre a obra, do desenho racional sobre a coisa desenhada (fenómeno a que só por mera incapacidade alguns críticos chamam excesso de intelectualismo nesta ou naquela obra, não se apercebendo de que o problema implica toda uma concepção da arte), eis que surge espontaneamente a locução <morte da arte> para indicar um facto histórico que, se não é apocalíptico, pelo menos representa uma mudança tão substancial na evolução do conceito de arte, como o que se verificou na idade média, o Renascimento e o Maneirismo, com o declínio da concepção clássica (artesanal -canónica-intelectualista) da arte e o advento da concepção moderna (ligada às concepções de génio individual, sentimento, fantasia, invenção de regras originais).

II- A Inclusão

A inclusão é uma fome insaciável, porque, realizá-la na íntegra, é o que se almeja, no entanto, todos nós bem sabemos quão essa verdade é mentira.

Para já ninguém faz a arte
Sem que tenha vocação
Quer queiramos, quer não,
É assim aqui e em toda a parte.
E por via disso, à partida, a arte é, em geral, eminentemente excludente.
Como uma vez o disse,

Os problemas que caracterizam o fenómeno da exclusão social são tão antigos quanto a própria humanidade; e as tentativas de os resolver, idem. Porém, ao longo do tempo, consoante o nível de desenvolvimento sócio-económico e político cultural, eles ganham dimensões diferentes e recebem abordagens teóricas metodológicas e políticas igualmente diferenciadas (Meneses, 2017, p. 79).

Quero acreditar que quando me propuseram para falar do problema da inclusão na arte, estavam seguramente preocupados com a exclusão de alguns artistas no processo da execução e exibição, ou tão simplesmente preocupados com a não inclusão de certos artistas neste processo. Aqui é importante saber o que entendemos por incluir?

Quando estamos perante objectos inanimados, basta juntarmos numa caixa, ou num saco, ou ainda, num certo recipiente, objectos provenientes de fora ou de um outro recipiente para este, estará feita a inclusão.

Mas, quando estamos perante o fenómeno da inclusão de seres vivos e, de modo particular, de homens e mulheres, é necessário compreender que essa inclusão pressupõe um certo convívio resultante da troca de informações, experiências, e todo um conjunto de outras sinaléticas. Numa outra linguagem, diria que para haver a inclusão social é fundamental que se opere a integração social.

Segundo (Parsons, 1982:7 in Ferreira, et all, 1995:228) para que se verifique uma efectiva integração social é impreterível que ocorra no grupo e entre os integrantes, cumulativamente, quatro tipos de integração: Cultural, normativa, comunicativa e funcional.

Cultural – é quando coabitam indivíduos de grupos culturais diferentes;

Normativa - quando se verifica a adesão do integrado às normas do grupo, permitindo uma convivência harmoniosa entre os indivíduos;

Comunicativa – é quando se verifica o fluxo e refluxo da comunicação entre os membros anteriores do grupo e os actuais, de tal modo que a comunicação circule sem ruído entre si; e

Funcional - este tipo tem a ver com a relação de interdependência, que se estabelece em termos de funções dos indivíduos dentro do grupo.

Com isto realizado, poder-se-á afirmar que, se verifica a integração social e, conseqüentemente, a inclusão. Mas, esta ainda não é inclusão artística.

Para tanto, no nosso entender basta que o grupo que integra e os indivíduos a integrar ou integrados sejam aqueles que têm vocação artística e que efectivamente executam a arte.

III- As TICs

As TICs, são uma maravilha sim, mas não há dúvidas que elas também contribuem para excluir alguns, como veremos a seguir:

- De 2000 a 2020, no mundo, 1.7 milhões de empregos se perderam por causa de automação;
- Na Inglaterra, 1.5 milhões de empregos estavam em perigo por causa da automação;
- Pela mesma causa, espera-se que até 2030 desapareçam cerca de 365 milhões de empregos;
- Mesmo nos Estados Unidos, por causa da introdução dos *robots*, desde o ano 2000 cerca de 260 mil empregados se viram substituídos. (<https://lefronic.com/jobs-lost-to-automation-statistics/> consultado 2/15/2020 as 16:26) .

Nos tempos que já lá vão, para se produzir uma música num estúdio de gravação, eram necessários, no mínimo, quatro instrumentistas: um baterista, um viola-baixo, um teclista e um guitarrista, assistidos por um sonoplasta. Hoje, com as novas tecnologias aplicadas à arte, basta um mero curioso na música, com algum domínio de informática na óptica de utilizador, ou alguém com domínio na informática, com algum atrevimento na música. E como sucede nos dias que correm, a venda da música em suporte físico, vulgo CDs, está cada vez mais a cair em desuso, pois, feita a música, o mesmo, disponibiliza-a nas redes sociais e nas plataformas electrónicas de venda e zás!

Imaginem pelo mundo fora, em cada estúdio e por cada gravação de cada artista, quantos músicos ficam excluídos? Perante este quadro situacional, como e o que fazer para que as Artes e as TICs possam ser inclusivas? É precisamente na resposta a esta questão que nos próximos minutos se centrará a nossa atenção.

IV. Como tornar a arte e as TICs mais inclusivas?

Na verdade, tudo passa antes pela existência de vontades: vontade política, isto ao nível das instituições do Estado e dos Municípios, no empresariado e nas organizações que lidam com as questões artísticas e culturais e, por fim, nas vontades particulares dos

indivíduos, incluindo os próprios artistas, pois, se o artista nada faz para a sua própria inclusão, numa declarada atitude proactiva, não pode esperar que essa iniciativa venha apenas de outrem.

Outrossim, é preciso que haja uma consciência colectiva da existência do problema e da necessidade de suprir esse problema. Segundo Durkheim citado por Xiberras (1993, p. 46), consciência colectiva consiste no (...) "conjunto formado pelos sentimentos e pelas crenças comuns à média dos membros de uma sociedade ou de um colectivo".

Como mais adiante Xiberras, (1993, P.47) citando Durkheim enfatiza, à medida que se caminha das sociedades tradicionais para as sociedades modernas, a consciência colectiva se caracteriza de uma forma diferenciada, pois, nas primeiras esta abarca a maioria das consciências individuais, as quais estão completamente submetidas a sentimentos e crenças comuns. Aqui, a solidariedade manifesta-se espontaneamente com um alto nível de fidelidade, que chega até, a levar os indivíduos a consentirem sacrifícios em benefício de outrem. Por sua vez, como refere o mesmo autor, citando ainda Durkheim,

Nas sociedades modernas, a diferenciação das funções é concomitante com a escala do individualismo (o < egoísmo>). A consciência colectiva ocupa, assim, uma esfera cada vez mais reduzida face à preponderância de cada consciência individual sobre cada um dos homens. A margem de interpretação em relação aos sentimentos e as crenças comuns torna-se a regra. A solidariedade que pode então exprimir-se molda-se na forma de uma relação abstracta de cooperação global que pretensamente liga os homens entre si. (Xiberras, 1993, p.48).

Esta diferenciação, que o tradicional e o moderno imprimem sobre as consciências colectivas, será muito importante para melhor compreender e equacionar o problema da inclusão na arte, pois, os desafios serão igualmente diferenciados à medida que se caminha do rural ao urbano. É por isso, que quisemos reservar um pequeno espaço neste debate, para nos debruçarmos sobre o conceito da consciência colectiva. Como referimos acima, não basta que haja consciência colectiva da existência do problema, pois, é necessário encontrar uma panaceia para suprir esse mesmo problema. No nosso entender, isto pressupõe um conjunto de procedimentos dos quais se destacam:

4.1. Aprovação e implementação de políticas culturais inclusivas.

As políticas culturais inclusivas devem ser marcadas com acções e atitudes concretas, tanto por parte dos promotores como por parte dos próprios artistas.

Não se pode compreender e se tolerar situações em que em países fortemente marcados pela diversidade cultural, haja eventos em que se envolvem, por exemplo, mais de dez ou vinte artistas, sem a observação da questão da inclusão, ou seja, da representatividade de outras sensibilidades, quer sejam de índole regional, étnica, de género, ou ligada a pessoas com deficiência, entre outros tipos de representatividade, que podem contribuir para tornar a arte mais inclusiva.

Mesmo as grandes empresas de promoção de eventos e ou que, por via do mecenato ou de responsabilidade social, têm patrocinado a alguns artistas, também têm que ter em conta os diferentes tipos de arte e a dimensão real do país; ou seja, há sempre necessidade de se verificar até que ponto é que no conjunto dos tipos de artes apoiados e dos artistas patrocinados se teve em conta a diversificação dos tipos de artes e a diversidade cultural do país. De outro modo, estarão a contribuir para a não inclusão artística, promovendo desequilíbrios no desenvolvimento artístico cultural do país.

Para mitigar ou minimizar a problemática da inclusão na arte, é fundamental que sejam desenhadas, regulamentadas, orçamentadas, divulgadas e implementadas políticas culturais inclusivas.

Segundo SILVA (1995/1997) no campo da cultura, as políticas públicas têm gravitado em torno de quatro pólos, a saber: o das políticas de património; das políticas de formação educativas de públicos; das políticas de sustentação da oferta cultural e o pólo das políticas de uso económico, social e político da cultura.

Tendo em conta a realidade moçambicana, que já possui alguns instrumentos jurídico legais consideráveis na área do património, quais sejam o Decreto nº44/2018 de 27 de Julho, que aprova o Regulamento para Visita a Museus, Centros de Interpretação e Locais Históricos Públicos sobre o património cultural; a resolução n.º 11/2010, que aprova a Política de Museus e a Resolução n.º 12/2010, que aprova a Política de Monumentos (B.R, 2010, I série, número 22), entre outros, a atenção do momento devia se concentrar nas políticas dos restantes três pólos. Primeiro, dada a necessidade de formar e educar a opinião dos públicos em relação aos processos de produção, distribuição e consumo da arte. Segundo, considerando a premente necessidade de assegurar a existência de políticas culturais que garantam a provisão de meios e mecanismos para a sustentação da oferta cultural e, por fim, o terceiro, dada a necessidade de existência de políticas culturais que tornem claro como se deve fazer o uso económico-social e político da cultura.

Como refere o autor de que temos vindo a falar, quanto a tipologias, podem distinguir-se três tipos de políticas culturais, quais sejam: as políticas carismáticas; as da democratização cultural e as políticas da democracia cultural.

No nosso entender, aqui, o assento tónico deve cingir-se nas duas últimas políticas, de modo que sejam cada vez mais promovidas acções no âmbito da democratização cultural, através do aumento da fruição artística e consumo cultural e, no cômputo da democracia cultural, através da criação de mais espaços e oportunidades de fruição cultural e de acesso dos artistas, aos diferentes espaços culturais para a exibição das suas obras e demonstração das suas aptidões artísticas.

Tendo em conta a temática em debate, estes dois últimos tipos de políticas são os que mais se enquadram, pois, se repercutem de forma mais ou menos directa nas três dimensões de sistema de arte de que MELO (2001, p. 35) fala, designadamente:

A dimensão económica, em que a arte aparece enquanto mercadoria; a dimensão simbólica, onde as obras de arte tomam corpo de objecto de discurso cultural e, a dimensão política, que, em última instância, corresponde às representações colectivas da produção artística por parte dos actores que compõe o Estado.



4.2. O Ensino Artístico

O outro aspecto que também pode assumir capital importância na promoção da inclusão na arte é precisamente o ensino artístico. Para que este possa produzir um efeito eficaz e efectivo, é fundamental que ele seja introduzido nos *curricula* do Sistema Nacional de Educação, desde o ensino primário até ao subsistema do ensino superior artístico, pois, como se costuma dizer " de pequeno se torce o pepino". Ou seja, só tendo cedo o contacto com a arte, cedo a criança desperta a sua veia artística, podendo desenvolvê-la ao longo do tempo até descobrir a inclinação da sua vocação artística.

E aqui, é crucial sublinhar a premente necessidade de formação artística especializada dos professores, consoante as diferentes disciplinas artísticas contempladas nos *curricula*. Para além deste aspecto constituir uma garantia de qualidade, a formação especializada do professor pode contribuir para uma maior motivação e melhor orientação vocacional do aluno.

4.3. Como as TIC's podem contribuir para tornar a arte mais inclusiva?

Se, por um lado, é verdade que as TIC's têm a tendência de excluir certas camadas, por outro, não é menos verdade afirmar que com políticas apropriadas, aplicadas de

forma arrojada, é possível melhorar a questão da inclusão vinculada às TIC's nas artes. Para que tal possa acontecer, é importante que se tomem certos procedimentos como:

a) À semelhança do que se disse anteriormente, relativamente ao ensino artístico, também se pode introduzir nos currícula o ensino das TIC's, não só em termos gerais, mas também em moldes mais específicos através de ensino de programas informáticos aplicados as artes, como, por exemplo: *pró-tools*- para a gravação de música, *adob- fotoshop*, etc, para edição fotográfica;

b) A introdução destes programas, deve ser acompanhada pela massificação de uso das TIC's e do respectivo acesso aos equipamentos informáticos;

c) O aumento de réplica dos centros de informática e a introdução de facilidades de pagamentos na aquisição, podem constituir acções ou medidas relevantes para a concretização deste desiderato;

d) Na verdade, quanto mais cidadãos puderem usar as TIC's e ter acesso aos equipamentos informáticos, maior é a probabilidade de se promover a inclusão em termos gerais e, em particular nas artes. O uso dos tempos livres, para as actividades de orientação vocacional será de suma importância. E para despertar mais interesse e motivação, também se pode juntar a estas práticas o empreendedorismo artístico através de edições fotográficas, produção de pequenos vídeo-clipes, produção de músicas, entre outras iniciativas.

Considerações finais

Por tudo quanto se debateu até aqui, nos parece haver consenso que:

1º- O problema da inclusão na arte, é uma realidade que urge combater;

2º- O uso das TIC's nas artes, agudiza o problema da inclusão nesta área profissional, pelo que urge a introdução de medidas e acções que contribuam para a reversão do fenómeno;

3º- A aprovação e aplicação de políticas culturais inclusivas que promovam a democratização da cultura, a democracia cultural e que assegurem as formações educativas de públicos, sustentação da oferta cultural e do uso económico-social e político adequado da cultura, podem constituir uma mais-valia na promoção da inclusão nas artes;

4º- A massificação do uso das TIC's e do acesso aos respectivos equipamentos informáticos, pode contribuir positivamente na promoção da inclusão nas artes.

Tudo isto, só valerá a pena quando estas ideias aqui apresentadas e discutidas, saírem deste debate aos decisores e destes, à prática, tendo como fim e beneficiário último, o cidadão artista.

Referências

- ECO, Umberto (2011). *A definição da Arte*. Lisboa: Edições 70 Arte e Comunicação, LDA.
- MELO, Alexandre (2001). *O que é Arte*. 3.ed. Coimbra: Quimera.
- MENESES, Isaú Joaquim (cord.) (2017). *Turismo, acessibilidade e cidadania*. CIEDIMO. Maputo.
- MOÇAMBIQUE (2010). *Boletim da República*. Publicação Oficial da República de Moçambique, I série-número 22.
- TOTA, Anna Lisa (2000). *A Sociologia da arte: do museu tradicional à arte multimédia*. Lisboa: Editorial Estampa, LDA.
- XIBERRAS, Martine (1996). *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget. Lisboa.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): MENESES, Isaú J. Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.191-200, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Meneses, Isaú J. (jul./dez.2023). Arandir: o anti-herói subalterno brasileiro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 191-200.

Direito à cidade e cultura de paz: biopolítica, ambiente e direitos humanos em Aquarius

Bárbara Natália Lages Lobo *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-3175-5620>

RESUMO

“Aquarius”, filme produzido em 2015, com estreia mundial em maio de 2016, no 69º Festival de Cannes, escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho, resulta de co-produção brasileira e francesa. É importante obra para análise do direito à cidade, a partir de uma perspectiva biopolítica, pois as dinâmicas sociais, econômicas e políticas retratadas pelo filme acontecem na realidade das cidades brasileiras e em várias outras do mundo. A opressão de pessoas pela disposição espacial e pela lógica especulativa imobiliária do sistema capitalista, é retratada no filme que apresenta o panorama socioeconômico brasileiro, nas intersecções gênero, raça e classe, nas diversas personagens e relações apresentadas. A obra versa sobre a insurreição de Clara, protagonista de 65 anos, mulher viúva, interpretada por Sônia Braga. Ela é a última moradora do “Edifício Aquarius”, Praia da Boa Viagem, em Recife, e recebe insistentes propostas da segunda maior construtora da cidade para a venda do seu apartamento, mas se recusa a vendê-lo, por nutrir afeto pelo espaço onde mora, sua localização e as memórias de sua vida ali insculpidas. O objetivo da construtora é a demolição do prédio para construção de um condomínio de luxo, inscrição do *modus operandi* do mercado imobiliário, em cuja órbita gravitam relações políticas, religiosas e midiáticas, configurando-se jogos complexos de poder que estruturam vidas nas cidades brasileiras. Marginalização, discriminação, necropolítica, gentrificação, deterioração ambiental e pobreza também são retratadas na obra, que se apresenta como um manancial para análises sobre Biopolítica, Ambiente e Direitos Humanos no contexto do Direito à Cidade.

PALAVRAS-CHAVE

Direito à Cidade; Biopolítica; Direitos humanos; Cinema; “Aquarius”

ABSTRACT

Aquarius”, a film produced in 2015, with its world premiere in May 2016, at the 69th Festival de Cannes, written and directed by Kleber Mendonça Filho, the result of a Brazilian and French co-production. It is an important work for analyzing the right to the city, from a biopolitical perspective, because the social, happy and political dynamics portrayed by the film that happen in the reality of Brazilian cities and in several others around the world. The oppression of people due to spatial disposition and the speculative real estate logic of the capitalist system is portrayed in the film that presents the Brazilian socioeconomic panorama, in the intersections of gender, race and class, in the different

* Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Reconhecimento Universidade do Porto). Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-doutoramento em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Professora da Universidade Autónoma de Lisboa. Investigadora Integrada do Ratio Legis - Centro de Investigação e Desenvolvimento em Ciências Jurídicas da Universidade Autónoma de Lisboa [Projetos: Cultura de Paz e Democracia; Migração internacional e Direitos Humanos]. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Constitucionalismo e Direitos na Era Digital - Algotatr.IA do Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Jurista e Escritora. E-mail: barbaralobo@hotmail.com

characters and relationships developed. The work deals with the insurrection of Clara, a 65-year-old protagonist, a widowed woman, played by Sônia Braga. She is the last resident of the “Edifício Aquarius”, Praia da Boa Viagem, in Recife, and receives insistent proposals from the second largest construction company in the city for the sale of her apartment, but refuses to sell it, for nurturing affection for the space where lives, its location and the memories of his life inscribed there. The construction company's objective is the demolition of the building for the construction of a luxury condominium, inscription of the *modus operandi* of the real estate market, in which political, religious and media relations gravitate, configuring complex power games that structure lives in Brazilian cities. Marginalization, identification, necropolitics, gentrification, environmental concern and poverty are also portrayed in the work, which presents itself as a source for analyzes on Biopolitics, Environment and Human Rights in the context of the Right to the City.

KEYWORDS

Right to the City; Biopolitics; Human rights; Movie theater; "Aquarium".

Fanelo ya doropa ni mahanhelo ya kurhula: Mahanyelo, tindau ni tifanelo ta vanhu a Aquarius.¹

KATSAKANHO

“*Aquarius*” hi filme ndzi nga hambywa e lembe la 2015, li nga yaxiwa hi Maio wa leme la 2016, ca 69^o wa nkuyo wa Cannes, li na tsaliwa ni fambisiwa hi Kleber Medonca Filho, ri endziwile hi ku nfunissiwa hi Brasil ni França. A ntiro loyo uni lissima, eku xihaxiha ya fanelo la doropa, eku sunguna ha mayanhelo mapsua mahelano ni ya h munhu, la mabindzu ni milahu há tikweni, swi nga xaxametiwa eka filme leli, siku ri nwana ni li nwana eka madorapa ya Brasil ni ti ndau tinwana ta missaveni. A ku xanissiwa ka vanhu hikwalaho, ka ku pfumala ndau ya k haka, ni k dula ca suigotso hi koloyo ka layo mafumelo la mantsa ya ti Mali, swa komissiwa eka filme leli mahanhelo há vanhu ni mabindzu há Brasil, swiyi ni ku hambanhissiwa ca vavassati ni vanuna, lhongue ni xihimo e ka vanhu vo hambana hambana ni lhangano yu na kombissiwa. A ntiro loyo u Kombissa Clara wa 65 wa malembe, wansanti wanoni a Kombissiwaka e hi Sônia Braga, yena hi muhanhi wa ugamo a “Aquarius” Praia da boa viagem, ya Recife, minkari hikwayo a amukela a a mayonela aku xahissa a yindlu aki eka compone a vumbhiri hi k kuula hi hu haki, kambe Ana pfumele, hikuya a rhandza a ndau lihane ni leswako a ni a minakanho a leswi a nga swihanha. A kongomo a compone leyi, hi ku lhota a yindlu leyi yi gama yi haka, a yindlu hiwana ya lissima inga *modus operandi* ya bazara, dza swigotso, leyi ina ta kombissa, milawu há tiko, a yu khongueli, ni ku paluxa a mithiro a tikweni, ni mi mpalissano ya matimba, yi komissaka, a vtomi la madorapa ya Brasil. Uswete, ku tsonahatiwa, swi katisso swa rifu, ku sussiwa ka swissiana swi hekiwa tindau tinwana, ku ta la fuweke, ku yoniwa ka missava, ni uswete, na swona swa kombissiwa ca ntiro lowo, leswi swi endlaka, leswaku ku xopassissiwa,, ya mahanhelo, ti ndawu ni tifanelo ta vanhu mahelano ni fanelo ya doropa.

MARITO YA NKOKA

Fanelo Ya Doropa. Mahanhelo, Tifanelo Ta Vanhu, Cinema, “Aquarius”.

¹O resumo foi traduzido para uma língua moçambicana por João Vicente Manuel, aluno do Mestrado em PL2 da Universidade de Santiago Cabo Verde.

1. Introdução

Diante da excepcional qualidade do filme “*Aquarius*” e de seu retrato de Recife, uma capital brasileira que demonstra a realidade de todas as outras capitais, apresenta-se propícia a sua utilização para abordagem biopolítica sobre ambiente, Direitos Humanos e Fundamentais, no contexto do direito à cidade e da cultura de paz. As concepções ora abordadas serão contextualizadas à obra analisada, com o objetivo de verificar as relações socioeconômicas no espaço urbano no paradigma político-econômico neoliberal.

No presente capítulo, a literacia fílmica será utilizada como recurso artístico para explorar transversalmente temas distintos presentes na obra. A interlocução entre Direito e Cinema possibilita reflexões distintas sobre a Arte como manifestação do cotidiano e “esfera de insurreição” (Rolnik, 2018), a partir de uma análise crítica no tocante às relações humanas e ambiente, permitindo o contato com realidades que ampliam a compreensão do mundo contemporâneo e a verificação da concretização de direitos.

No que se refere aos Direitos Humanos, ambiente e cultura de paz, *Aquarius* revela-se como um manancial para a reflexão e análise de temas importantes, como sustentabilidade, direito à cidade, função social da propriedade, especulação imobiliária, biopolítica, necropolítica, brutalismo, saneamento básico, democracia, uso e ocupação das cidades, mobilidade, acessibilidade, desigualdades e manifestações de poder. “Brutalismo” é concepção polissêmica utilizada na obra homônima de Achille Mbembe para designação do fenômeno resultante das relações sociopolíticas, culturais e econômicas na contemporaneidade neoliberal, considerada a interlocução bio e tecnológica, seus efeitos humanos e planetários: “Por brutalismo, refiro-me ao processo pelo qual o poder, enquanto força geomórfica, doravante se constitui, se exprime, se reconfigura, age e se reproduz pela *fracturação* e pela *fissuração*” (Mbembe, 2021, p. 15).

A metodologia utilizada é transdutiva, com recurso à análise, crítica e reflexão, a partir da verificação interdisciplinar teórico normativa jurídica da realidade, teorias e epistemologias desenvolvidas por autores de diferentes áreas do saber aqui referenciados. A transdução como metodologia de análise é apresentada por Lefebvre (2008, p. 109): “A transdução elabora e constrói um objeto teórico, um objeto possível, e isto a partir de informações que incidem sobre a realidade, bem como a partir de uma problemática levantada por essa realidade”. Brutalismo” é concepção polissêmica utilizada na obra homônima de Achille Mbembe para designação do fenômeno resultante das relações sociopolíticas, culturais e econômicas na contemporaneidade neoliberal, considerada a interlocução bio e tecnológica, seus efeitos humanos e planetários: “Por

brutalismo, refiro-me ao processo pelo qual o poder, enquanto força geomórfica, doravante se constitui, se exprime, se reconfigura, age e se reproduz pela *fracturação* e pela *fissuração*” (Mbembe, 2021, p. 15).

Os elementos de análise são relacionados em dois tópicos. O primeiro dedica-se à verificação da comunicação entre o direito à cidade e a cultura de paz. Neste contexto, elaborou-se o segundo tópico a desvelar o entrecruzamento entre ambiente, biopolítica e direitos humanos no espaço urbano contemporâneo na atuação estatal, mercadológica e social no sistema neoliberal, representado na obra cinematográfica “*Aquarius*”.

2. O direito à cidade e cultura de paz

O direito à cidade envolve uma multiplicidade de assuntos que dizem respeito à ocupação e uso do espaço urbano, direito à moradia, mobilidade e transporte, liberdade e igualdade na divisão e utilização dos espaços, urbanismo, violências, políticas públicas, cultura e economia. Transdisciplinar, apresenta-se como interlocução entre o Direito Constitucional, Direito do Ambiente, Direitos Humanos, Direito Administrativo, Direito da Cidade e Direito Urbanístico nas suas diversas searas.

Atribui-se a autoria da expressão “direito à cidade” ao filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre, em virtude da publicação do artigo *Le droit à la ville*, em 1967. Os estudos sobre o direito à cidade são recentes, com alterações dinâmicas em andamento, pois as composições, relações e transformações das cidades são sentidas diariamente. O que não se pode negar, desde a imposição do sistema econômico capitalista (Federici, 2017), é que as cidades são desenhadas, pensadas, planejadas, transformadas e vividas para atender aos interesses financeiros com a gestão biopolítica de seus habitantes.

O geógrafo britânico David Harvey (2008), referência mundial nas pesquisas e teorias relacionadas às questões urbanas, afirma que o capital não tem interesse na construção das cidades para as pessoas, mas sim para a construção do lucro. A consequência dessa lógica é a necessidade de segregação das pessoas pobres (no Brasil, em sua maioria, negras), necessárias ao mercado pela força de trabalho que garante o lucro (mais valia) e o consumo, o que se dá pela suburbanização e periferização dos trabalhadores que pertençam às classes médias e baixas.

Isso ocorreu, inicialmente, em Paris, em 1848, durante a crise econômica de um governo que privilegiava interesses burgueses, em detrimento da classe trabalhadora. Uma das medidas naquele contexto foi a modernização de Paris, administrada por Haussmann, que culminou com a retirada dos trabalhadores do centro, que se

concentraram nos subúrbios. Tais medidas ocasionaram a revolução da classe trabalhadora (que se estendeu para outros países da Europa), em um movimento conhecido como “Primavera dos Povos”. Este movimento de suburbanização também ocorreu em várias cidades estadunidenses, Londres e em diversas outras cidades do mundo, o que tem como efeito a retirada da força política e de organização dos trabalhadores da centralidade do espaço urbano.

Contudo, o capitalismo, diante de sua necessidade constante de crescimento, se viu em crise, surgindo como alternativa a necessidade de destruir para construir, logo voltar a crescer. Harvey (2008) chama esta estratégia capitalista de urbanização planetária, para se garantir a injeção de dinheiro e a manutenção do consumo pela exportação e importação de materiais relacionados à construção civil, bem como alimentar o mercado imobiliário. Assim, a reconstrução de cidades, “valorização e reforma” de alguns espaços, gentrificação possui diversos objetivos, dentre eles reerguer o sistema capitalista em crise, a manter a aporofobia (Cortina, 2017) nos espaços urbanos.

Entretanto, esta dinâmica se presta à satisfação das classes altas, pensada para a elite, com a adoção de medidas que distanciam ou vulnerabilizam as pessoas no espaço urbano, demarcando os estratos sociais aos quais pertencem. Cercas, condomínios, a retirada de circulação de determinadas linhas de ônibus aos fins de semana para que os pobres não “invadam” os locais de lazer dos ricos, além da atuação especulativa dos setores imobiliários com valores fora do poder de compra dos trabalhadores.

Quando se aborda a necropolítica, tem-se a concepção do direcionamento político e econômico, por aparato estatal, de mercado e/ou social para a eliminação dos indesejáveis. Por indesejáveis, pode-se compreender indivíduos ou coletivos humanos não rentáveis à lógica utilitária neoliberal. Relativamente ao direito à cidade e de forma visível, as pessoas pobres, especialmente racializadas, compõem este “passivo” indesejado, a ser varrido pela política plutocrata, cleptocrata e elitista, também numa perspectiva higienista, classista, racista, misógina, xenófoba e eugênica.

O exercício totalitário e censitário do poder econômico e político manifesta-se pela repressão estatal, exclusão, vulnerabilização e invisibilização de seres humanos na implantação do progressismo e reformismo neoliberais. Neste cenário, os distintos conflitos e tensões que se apresentam no uso e ocupação das cidades são contrários ao direito à paz e à cultura de paz, como violências policiais contra populações periféricas, migrantes, racializadas, perigo e ameaça às mulheres, inacessibilidade e negativa de

autonomia às pessoas com deficiência, negativa de saneamento básico, lazer, higiene e qualidade de vida, afetação ambiental pela poluição, tráfego e resíduos, dentre outras incursões e ameaças contra a vida e dignidade humanas, violadoras dos direitos humanos e fundamentais.

Assim, a necropolítica apresenta-se como a desnaturalização da morte, pela imposição sociopolítica desta de forma injusta (Shklar, 2013, p. 27) e evitável, estrutural, sistemática e programada, não ocasional e previsível, pela confluência de ações e omissões para sua consecução. Tais vivências urbanas fundadas no conflito, violências e exclusões cotidianas atentam contra “os princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações”, constantes da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, dispostos na Resolução nº. 53/243 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, elaborada em 1999.

O direito à cidade e a cultura de paz são compatíveis com a visão de “cidade para todos” e sustentabilidade, desenvolvidas na Conferência das Nações Unidas sobre Habitação e Desenvolvimento Sustentável – Habitat III, em 2016, quando foi elaborada a Nova Agenda Urbana na Declaração de Quito sobre Cidades e Assentamentos Urbanos para Todos. Esta visão, referida na declaração como “direito à cidade”, concentra-se na fruição e uso igualitário das cidades de forma inclusiva, justa, saudável, sustentável e segura às presentes e futuras gerações, sem discriminações e com a promoção da qualidade de vida de todos, especialmente no tocante à habitação, conforme artigo 11º.

O direito à cidade deve priorizar a ocupação e o uso do espaço urbano sob a perspectiva de promoção da dignidade humana e proteção ambiental, cultural, patrimonial e artística, não a priorização das trocas econômicas. Movimentos sociais de ocupação, manifestações por espaço, coletivos para cultura e lazer, bem como a política envolvida na vivência por todas as pessoas do espaço urbano evidenciam a insatisfação com o sistema. “*Aquarius*” revela-se como uma dessas obras insurgentes como se vê a seguir.

3. “*Aquarius*”: biopolítica, ambiente e direitos humanos

O filme foi produzido no ano de 2015, com estreia mundial em maio de 2016, no 69º Festival de Cannes. Escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho, estrelado por Sônia Braga, Humberto Carrão, Maeve Jinkings e Irandhir Santos, dentre outras atrizes e atores

brasileiros, resulta de co-produção brasileira e francesa por Emilie Lesclaux, Saïd Ben Saïd e Michel Merkt, coproduzido por Walter Salles.

Aquarius recebeu diversas indicações de prêmios, dentre eles Palma de Ouro, ocasião em que o elenco e a produção denunciaram o golpe no Brasil que destituiu, em 2016, a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff. Em 1º de setembro de 2016, estreou nos cinemas brasileiros, ovacionado pela crítica e pelo público. Filmado na cidade de Recife e na Praia de Carneiros, no litoral pernambucano, o filme se desenvolve com beleza sonora, fotográfica e crítica extraordinárias. No que se refere ao direito à cidade, trata-se de uma obra de denúncia, resistência e insurgência ao *modus operandi* do mercado imobiliário brasileiro e suas interlocuções com o poder e suas ramificações.

A obra versa sobre os ataques enfrentados pela moradora do edifício homônimo ao filme, na orla da Praia da Boa Viagem, em Recife, que recebe insistentes propostas da segunda maior construtora da cidade para a venda do seu apartamento. A última unidade habitada. As outras vazias. O objetivo da construtora é a demolição do Edifício Aquarius para a construção do condomínio de luxo *Atlantic Plaza Residence* onde “existia” o prédio, agir próprio da especulação imobiliária e elitização dos espaços urbanos.

Clara, a protagonista de 65 anos, viúva, interpretada por Sônia Braga, é proprietária de um dos apartamentos e se recusa a vendê-lo, por nutrir afeto pelo espaço onde mora, sua localização e as memórias de sua vida ali inscritas (prédio cheio de vida, festas, família reunida, músicas, sons, cheiros, imagens e histórias). Os proprietários da construtora insistem na venda, compram todos os imóveis do prédio (o que desvaloriza as unidades remanescentes) e praticam violências distintas contra a protagonista.

Sobre este primeiro ponto, podemos refletir sobre o direito à moradia, a distribuição da população na cidade e a ocupação dos espaços urbanos. No Brasil, a política urbana está disposta nos artigos 182 e 183 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), tendo por objetivo “ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais das cidades e garantir o bem-estar de seus habitantes”. Neste aspecto, sobreleva igualmente a função social da propriedade, inscrita como direito fundamental nos artigos 5º, XXIII; 170, III e 182, §2º da CRFB/1988.

A principal norma que regulamenta o direito à cidade é a Lei nº 10.257/2001, o Estatuto da Cidade, que estabelece diretrizes gerais da política urbana, com o objetivo de regulação da propriedade em prol do “bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, além do equilíbrio ambiental”, em conformidade com o seu artigo 1º.

Como se observa, as concepções utilizadas inicialmente pela norma são abertas. “Bem coletivo”, “bem-estar dos cidadãos” e “equilíbrio ambiental”, além de todas as facetas inscritas no vocábulo “segurança”. Qual bem? Para quem? Quais são os sujeitos contemplados pela norma? A que bem-estar a organização das cidades atende? Caminhar por qualquer capital brasileira permite a constatação da inefetividade naturalizada dos referidos direitos à cidade, consentânea à violação de direitos humanos e fundamentais.

Recife é uma cidade que se encontra em disputa e tensões imobiliárias, em virtude de construções irregulares que prejudicam sobremaneira o meio ambiente. Os prédios produzem uma série de impactos que ensejam lutas sociais para melhor regulação do espaço urbano, bem como contenção dos abusos das construtoras. Por exemplo, os altíssimos edifícios construídos na orla, na região de mangue e nas margens do Rio Capibaribe alteram significativamente a vida natural, degradando o ambiente.

As desigualdades habitacionais refletem as desigualdades sociais inscritas na sociedade brasileira e suas consequências trágicas, como a morte do menino Miguel Otávio Santana da Silva, aos 5 anos, após cair do 9º andar do prédio em que sua mãe negra e periférica trabalhava como empregada doméstica em um dos apartamentos. No momento da queda, o menino estava sob os cuidados da empregadora de sua mãe, moradora do luxuoso Condomínio Píer Maurício de Nassau. Uma mulher branca e rica, que juntamente com o marido, ex-prefeito de um município pernambucano, não pagavam direitos trabalhistas e possuíam empregadas particulares em sua casa, registradas como servidoras da prefeitura, que lhes pagava os salários com dinheiro público.

A primeira reflexão que se faz, analisando conjuntamente o Estatuto da Cidade com a temática de *Aquarius* refere-se à (im)possibilidade de compatibilizar o bem coletivo com os interesses econômicos capitalistas. O mercado imobiliário é inimigo do ambiente, da natureza e dos seres humanos. A verificação da divisão espacial das capitais brasileiras evidencia as desigualdades e violências na ocupação do espaço urbano.

A limpeza, segurança, arborização, prestação de serviços, disponibilidade de bens e recursos são muito distintas nos espaços urbanos, revelando a (necro) biopolítica ali inscrita, formas de manifestação do poder e controle dos corpos nas cidades, cujas variações perpassam as assimetrias de classe, raça e gênero.

Neste aspecto, o filme retrata as diferenças entre o bairro da Boa Viagem e o bairro Brasília Teimosa, ambos em Recife, próximos. No primeiro, vive a “patroa” Clara (jornalista aposentada e dona de outros cinco imóveis alugados), no segundo, a diarista

Ladjane, interpretada por Zoraide Coletto. Os bairros são separados por um filete de esgoto na praia, revelando a divisão social das cidades, em conformidade com a classe social a que pertencem. Tal desigualdade se reflete na prestação de serviços públicos, na insegurança, nas violências, violações de direitos, qualidade de vida e paz.

Impossível não lembrar “*O quarto de despejo*” de Carolina Maria de Jesus, escrito na década de 1960, em que ocorriam reformas no espaço urbano em diversas cidades do mundo, inclusive brasileiras. Ao se referir à disposição urbanística de São Paulo, a autora metaforiza: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o Jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 1963, p. 28).

Não bastasse as desigualdades de classes ficarem evidenciadas nas disposições do espaço urbano, as desigualdades de raça/cor e gênero também se entrelaçam, revelando as interseccionalidades (Crenshaw, 2019) inscritas nas distintas experiências das pessoas nas cidades. Em um dado momento do filme, diversas pessoas brancas, estão fazendo uma aula de ginástica pública na praia, quando chegam três jovens negros e se percebe uma tensão no ar... No cinema, esta tensão se sentia dentro e fora da tela. Uma tensão que demarca o racismo no Brasil. Pessoas que também querem usufruir as possibilidades e atividades de espaços que, embora privatizados pela cor, também lhes pertencem².

O filho de Ladjane foi morto de forma violenta. Era um rapaz pobre e trabalhador, silenciado pelas violências urbanas, assim como tantas pessoas. A violência encontra manifestações diferentes nos distintos espaços urbanos. Por exemplo, a truculência das intervenções militares nas comunidades do Rio de Janeiro e em tantas favelas brasileiras é muito diferente da proteção e policiamento ostensivo nos bairros das classes altas.

Seguimos a análise do filme pelo estereótipo de Diego Bonfim, interpretado por Humberto Carrão, executivo e neto do proprietário da Construtora Bonfim. O rapaz possui a mesma idade que tinha o filho de Ladjane. Após estudar *Business* por 3 anos nos Estados Unidos da América, recebeu a “oportunidade” na empresa de sua família rica, que também influencia a imprensa e mantém uma rede de igrejas evangélicas, o que garante o “bom diálogo” entre a construtora e os políticos. A cena em que a construtora promove cultos evangélicos nos apartamentos vazios demonstra a manipulação ardilosa

² “(...) uma das maiores transformações antropológicas do nosso tempo reside na divisão da humanidade em múltiplas fracções de classes racialmente tipificadas.” (Mbembe, 2021, p. 137).

dos fiéis para atingimento de objetivos políticos e econômicos, apresentando a cartografia contemporânea do poder no Brasil pela extorsão da fé.

Além disso, a oposição entre o jovem periférico trabalhador morto e o jovem abastado rico e corrupto são um convite ao repensar sobre a meritocracia: quais são as oportunidades que se desenham nas cidades considerada a renda dos indivíduos? Nascer rico, nascer pobre: destinos diferentes pela sociedade de castas brasileira.

As relações entre o mercado imobiliário e a política revelam-se no descumprimento ou alteração de normas ambientais e urbanísticas para possibilitar que gigantes desse mercado construam irregularmente, sem qualquer responsabilidade social e/ou ambiental, certos da impunidade pela prática dos crimes. Os danos são eficientes. A matemática dos crimes ambientais segue a cartilha: lucros privados, prejuízos públicos. Poluição, aquecimento, alagamentos, doenças, precariedade, destruição e morte.

As áreas nobres recebem atenção especial dos políticos, sobretudo se considerado ser estes os locais em que vivem. Se não for o caso, ativam-se em condomínios fechados, que os isolam das dinâmicas citadinas, assegurando-lhes conforto e seguranças dos quais não dispõem a maior parte da população. A gestão democrática da utilização do espaço urbano não é realidade, especialmente se considerado o percentual mínimo destinado ao orçamento participativo, ainda irrisório, bem como a ausência de participação da população nas tomadas de decisão em oposição às influências decisivas dos ricos.

A gestão participativa das cidades apresenta-se como possibilidade de promoção do diálogo e da cultura de paz, bem como a concreção do princípio ou direito de atendimento à função social das propriedades, inscritos nos artigos 5º, XXIII; 170, III; 182, §2º da Constituição da República de 1988, bem como do direito humano e fundamental ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, constante do art. 225.

Estes direitos de ordem social, coletiva e difusa, se contrapõem constantemente ao sistema econômico capitalista, que se apresenta, material e iconograficamente nos centros urbanos, com uma de suas facetas mais controladoras das dinâmicas sociais, demarcando as diferenças de classes e a atuação biopolítica desigual e degradadora, em suas mais diversas vertentes: material, social e existencial (Therborn, 2010).

A especulação imobiliária e a atuação corrupta das pessoas que nela se ativam são as principais temáticas de *Aquarius*, que demonstra a total falta de escrúpulos dos agentes do capital, no caso, donos de construtoras e imobiliárias, quando se trata da obtenção de lucro pela venda de imóveis, qualificando ou desqualificando os diferentes

espaços das cidades. Agem como cupins, parasitas das cidades. Não destroem para construir. Destroem para lucrar mais. Utilizam corrupção, tráfico de influência e seus lugares nos assentos públicos para viabilizarem seu agir parasitário, excludente e violento. Nas capitais brasileiras é visível a política plutocrata e cleptocrata, em vez de democrática.

Não é necessária observação mais atenta para percepção de para onde o dinheiro é destinado. Obras públicas superfaturadas, o apego a construções monumentais pouco práticas para abrigar as instituições e o distanciamento da população de seus acessos, impedindo, conseqüentemente, a sua utilização. Não é a arquitetura que traça os desenhos das cidades, mas sim, o dinheiro. A dinâmica neoliberal é brutalista (Mbembe, 2021).

É em virtude das relações travadas entre o capital, sociedade e poder público que decorre a necessidade de se refletir sobre o direito à cidade e sua concreção, a englobar, dentre outros, o direito fundamental à moradia, em conformidade com o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, correspondente ao direito humano à habitação, conforme art. 25 da Declaração Universal de Direitos Humanos, para que se garanta a ocupação, utilização e vivência democráticas e pacíficas nos espaços urbanos.

Nessa perspectiva, o direito à cidade é direito social que impõe a atuação do Estado para a sua efetividade, promoção e prestação. Sobreleva a importância dos movimentos sociais e cidadãos reivindicarem o respeito e a atuação estatal nesse sentido, bem como a importância das ocupações como focos de insurreição, resistência e sobrevivência, a realização de movimentos culturais e educativos que propiciem a interação social, a conscientização cidadã, a sustentabilidade ambiental, além de medidas prestacionais às populações vulnerabilizadas e invisibilizadas, como as “populações de rua” (pessoas em situação de rua, moradores de rua) e outros grupos populacionais.

Neste ponto é importante observar a necessária paridade representativa populacional nos centros de poder das cidades: participação e representação nas Câmaras de Vereadores e órgãos administrativos. O direito à cidade é inerente à democracia. Entretanto, no Brasil, em todos os entes da federação, a subrepresentatividade de mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ no Legislativo é manifesta, a demarcar as incursões do poder, os destinos orçamentários e das pessoas. O distanciamento entre os “representantes do povo” do próprio povo se reflete nos atentados que este sofre diariamente por aqueles na atuação política brasileira.

Aquarius apresenta tais fatos ao trazer à tona a resistência individual de uma mulher frente aos tentáculos do poder econômico, no contexto neoliberal da desigual sociedade brasileira. Permite refletir sobre os privilégios e assimetrias espaciais no usufruto e gozo do direito à cidade. Representa a violação de direitos, a naturalização de absurdos e denuncia mazelas estruturais do agir cínico e inescrupuloso dos agentes do lucro contra as pessoas e contra o ambiente. Clara resiste: “O prédio ainda existe!”

4. Conclusão

As questões passíveis de análise quando se estuda o direito à cidade perpassam o entendimento das maneiras encontradas pelo capitalismo para produzir a pobreza e perpetuar a desigualdade social. O lugar de uso das cidades é substituído por um lugar de trocas a serviço do sistema capitalista, com a compra do poder político plutocrático e cleptocrático para que ampare, por normas e políticas públicas, seus interesses.

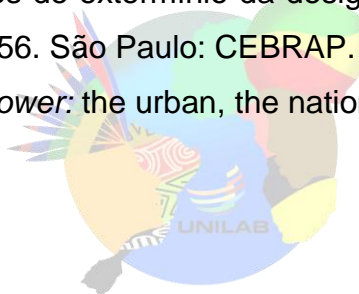
Clara, Ladjane, Diego, Roberval, Ana Paula e os demais personagens da obra *Aquarius* convidam a refletir sobre o direito à cidade, à paz como direito e cultura, meio ambiente, direitos humanos e direitos fundamentais.

Não há outra saída para que as cidades se tornem espaços democráticos e pacíficos que não seja a paritária representação nos centros de decisão de poder. Este enfrentamento é evidenciado durante toda a obra. Mulheres frente ao capital, mulheres frente à política, mulheres frente à dominação política e a força do dinheiro. A pobreza e o poder. “*Aquarius*”, portanto, é uma importante obra para análise do direito à cidade, pois as dinâmicas sociais, econômicas e micro e macropolíticas (Rolnik, 2018) retratadas pelo filme acontecem na realidade em muitas cidades brasileiras e em várias outras do mundo. A marginalização e opressão engendrada pelos cupins, parasitas da democracia, das cidades, do ambiente, de vidas. Eis os convites reflexivos múltiplos de *Aquarius*.

Referências

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Crenshaw, K. (2019). *On Intersectionality: Essential Writings*. The New Press.
- Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Harvey, D. (2008). *The right to the city*. New Left Review, v.53, nº1, pp.23-40.
- Jesus, C. (1963). *Quarto de despejo*. São Paulo: Livraria Francisco Alves.
- Lefebvre, H. (1967). *Le droit à la ville*. In: *L'Homme et la société*, nº 6, pp. 29-35.
- Lefebvre, H. [1968] (2008). *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.
- Lobo, B. (2013). *O Direito à Igualdade na Constituição Brasileira*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Fórum.
- Mbembe, A. (2021). *Brutalismo*. Lisboa: Antígona.
- Organização das Nações Unidas. (1999). *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. A/RES/53/243, 6 de outubro de 1999.
- Organização das Nações Unidas. (2017). *Nova Agenda Urbana*. Declaração de Quito sobre Cidades e Assentamentos Urbanos para Todos. A/RES/71/256.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições.
- Shklar, J. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Therborn, G. (2010). Os campos de extermínio da desigualdade. *Novos Estudos*, Ed. 87, Vol. 29, n. 2, jul. 2010, p. 145-156. São Paulo: CEBRAP.
- Therborn, G. (2017). *Cities of power: the urban, the national, the popular, the global*. London: Verso.



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): LOBO, Bárbara Natália Lages. Direito à cidade e cultura de paz: biopolítica, ambiente e direitos humanos em Aquarius. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 201-213, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Lobo, Bárbara Natália Lages. (jul./dez.2023). Direito à cidade e cultura de paz: biopolítica, ambiente e direitos humanos em Aquarius. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 201-213.

A presença do Racionalismo Cristão na poesia do António Januário Leite

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5694-5781>

RESUMO

Pretendemos, com este artigo, abordar o Racionalismo Cristão na poesia de António Januário Leite (1867-1930), natural do Paul, ilha de Santo Antão, Cabo Verde. Trata-se de um poeta que, após um período áurico na sua vida, experienciou momentos de grandes infortúnios. (Luz, 2019). Por essa razão, passou a tematizar uma certa negatividade e o questionamento do homem como “pretensiosa criatura que” não passa de um “nada”, que, por exemplo, podemos ler no poema “Humanidade”, onde nos mostra o seu desencanto com o mundo. Isso justifica a abordagem que passou a fazer do Racionalismo Cristão, uma filosofia espiritualista codificada por Luís de Matos (Cristão, 2015), como forma de salvação espiritual da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE

Cabo Verde; António Januário Leite; Poesia; Racionalismo Cristão.

The presence of Christian Rationalism in the poetry of António Januário Leite

ABSTRACT

With this article, we intend to address the presence of Christian Rationalism in the poetry of António Januário Leite (1867-1930), born in Paul, Santo Antão Island, Cape Verde. It is about an poetry who, after a golden period of his life, lived moments of great misfortune. Therefore, he began to address a certain negativity and the questioning of man as a “pretentious creature that” is nothing more than “nothing”, which, for example, we can read in the poem “Humanity” (“Humanidade”), where he shows us his disenchantment with the world. This justifies the approach he took to Christian Rationalism, a spiritist philosophy codified by Luís de Matos (Cristão, 2015), as a form of spiritual salvation for humanity.

KEYWORDS

Cape Verde; António Januário Leite; Poetry; Christian Rationalism.

* Doutorado Contratado da NOVA FCSH e Investigador Doutorado Integrado do CHAM, Centro de Humanidades, da NOVA FCSH, onde foi Bolseiro de Pós-Doutoramento, é Doutor em Estudos Portugueses, especialização em Literaturas e Culturas em Língua Portuguesa (2013), pela NOVA FCSH. Possui uma vasta experiência profissional, sobretudo na docência em Portugal e em Cabo Verde, no setor editorial e na bibliotecnia. É Presidente do Júri do Prémio Literário Januário Leite. Participa no “Programa Cientificamente Provável” através do CHAM. Em 2021, com a “Cartas com Ciência”, ganhou o segundo lugar do Prémio *Go Green GO Social* NOVA FCSH / Santander Universidades. É Vogal da Mesa da Assembleia Geral da Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia (AICL). É, ainda, membro do projeto CONCHA, financiado pela EU e do projeto WomenLit, financiado pela FCT. E-mail: hluz@fcs.unl.pt

Presença de Racionalismo Kristão ne puezia de Antóne Januáriu Leite

RESUMU

Nôs te pretendê, kese ertige, abordá presença de Racionalismu Kristão ne puezia de Antóne Januáriu Leite (1867-1930), un pueta natural de Poul, ilha de Santu Antão, Kabu Verde. El te tratá de un pueta ke, depoj de un bon periúde ne vida, el experiensíá momentus de grandes infortúnus. Pur isu, el passá te tematizá un certa negetividade i kestionamentu du omen komu “pretensioza kriotura” ke n de pasá de un “nada”, ke, pur ezemplu, nós podê êê ne sê puema “umanidade”, ondê ke el te mostrá nós sê dezenkontre k’mundu. Isu te justifiká a abordajen kel pasá te fezê de Racionalismu Kristão, un filusufia espiritualista Kodifikode pe Luís de Matus (Kristão, 2015), komu salvasão espiritual de humanidade.

PALAVRAS XAVE

Kabu Verde; Antóne Januáriu Leite; Puezia; Racionalismu Kristão.

1. Enquadramento

O presente artigo procura argumentar alguns vestígios do Racionalismo Cristão na poesia de António Januário Leite (1867-1930). Mais conhecido por Januário Leite, o poeta natural do Paul, ilha de Santo Antão, viu a sua terra natal como “extremosa”, onde nasciam e cresciam rosas e laranjeiras quando chovia. (Leite, 2005). Isso porque, na visão do também poeta Jorge Barbosa, seu amigo, quando chovia os locais conseguiam cultivar alguns produtos, como a banana, a laranja, o acaju, o café, a uva, a batata, o milho – base da cachupa, a cana sacarina – base do grogue e do mel, o marmelo, e a goiaba. (Luz, 2013).

O próprio Jorge Barbosa, ao fazer uma radiografia do arquipélago no poema “Ilhas”, dedicado ao seu amigo Jaime de Figueiredo, mencionou o Paul, mormente às suas águas nas ribeiras onde, segundo o próprio, “ às vezes, crescem rumorosas, caudalosas e levam árvores, casas, pedregulhos!”. (Barbosa, 2002, p. 37). Essas ribeiras também são abordadas na poesia de Januário Leite, justificadas pelo facto de ter vivido no Chã da Margarida, Vila das Pombas, vivência que o permitiu acompanhar o percurso da água da chuva em direção ao mar, além de banhar nela e de presenciar a sua mudança de cor resultante das enxurradas que encontrava à sua frente. Veja-se o poema “Meu Ribeiro”:

Corre, corre eternamente,
Meu ribeiro de cristal,
Desenrola na corrente
As águas do teu canal.

Dia a dia eu te contemplo
Nesse teu correr insano,
Imitando um longo templo,
Comprimindo o som humano.

[...]

Quantas vezes pequenino,
Sem desenganos, sem mágoas,
Ignorando inda o destino,
Me banhei em tuas águas?

Então mil cores formosas
Via nas águas brilhar;
Nas tuas margens limosas
Mil bichinhos a boiar
Quando a chuva te engrossava
A corrente murmurosa,
Mais ainda me exultava
Porque vinhas cor de rosa.
[...].
(Leite, 2006, p. 80).

Trata-se de uma transcrição onde o poeta nos concede a sua rememoração de factos do Paul quando chovia. Apresenta-nos, igualmente, um preâmbulo de uma vida que teve momentos felizes, apesar de, numa fase posterior, se ter atido ao sofrimento justificado por diferentes circunstâncias da vida.

2.O sofrimento & saudade: o Racionalismo Cristão

O sofrimento manifestou-se na vida de Januário Leite através de diferentes formas, pelo que não conseguiu reorientar o seu livre-arbítrio, um conceito que é visto como “faculdade espiritual orientada pelo raciocínio e controlada pela vontade. Quanto maior for o poder de raciocinar, mais fácil se torna o governo do livre-arbítrio. Livre-arbítrio quer dizer liberdade plena de ação, tanto para o bem quanto para o mal”. (Cristão, 2015, p. 53).

No poema “Ilusão (II)”, dedicado ao seu amigo José Cupertino de Brito, o poeta dá-nos a conhecer alguns males do espírito que nem a Ciência consegue curar. Isso desencadeou-lhe algumas desventuras e amarguras decorrentes, sobretudo, do amor da sua prima Helena que perdeu ainda na juventude. (Leite, 2005). Desta feita, o sofrimento, considerado um sentimento ambivalente por autores como Caruso Samel, pode ter, apesar de tudo, a função de acordar o homem para novos factos da sua

existência. Trata-se, pois, de um sentimento que se manifesta através de diferentes formas físicas e morais e que faz parte da vida. É a base da própria evolução espiritual do homem. (Samel, 2005). É por intermédio desse sentimento que as pessoas “despertam para as realidades da vida e para a necessidade de o evitar através do bom uso do seu livre-arbítrio. Não é uma qualidade ou atributo do espírito, mas um meio, uma necessidade que serve para corrigir o rumo certo da evolução espiritual”. (Samel, 2005, p. 287).

Em consequência do sentimento anteriormente referido, Januário Leite cultivou a saudade, considerado positivo, pelo autor citado anteriormente, visto que remete os indivíduos para determinadas anamneses positivas do passado. Neste sentido, ele defende que:

A saudade é um sentimento positivo, porque ela nos traz à mente as boas lembranças do passado. Não se tem saudade do presente e, muito menos, do futuro. Tudo quanto vivemos no passado ficou [registado] em nossa consciência e constitui a nossa memória atual. Fatos e situações das mais diversas, boas e más ações ali estão guardadas como se fossem fotografias de um filme cinematográfico ou de uma fita de videocassete. A saudade, quando revela um sentimento muito forte nos comove, trazendo as emoções vividas naquele instante passado, provocando prazer ou dor, conforme a emoção predominante que sustentou o episódio a que estamos nos religando. (Samel, 2005, p. 129).

Ora, Januário Leite, além de ter experienciado o sofrimento, viveu com muitas saudades do que foi quando era jovem, da sua “santa mãe” e da sua referida amada. Neste sentido, movido por diferentes experiências, produziu textos dispersos e inéditos que foram publicados postumamente, havendo a destacar o poemário *Poesias* (1952), por ter merecido uma nota do poeta Jorge Barbosa (1902-1971), um dos fundadores da revista *Clareza*, a par de nomes como Baltasar Lopes da Silva (1907-1989) e Manuel dos Santos Lopes (1907-2005), ao ter referido que: “Editado pela Associação Académica do Mindelo, foi recentemente publicado o livro *Poesias*, do malogrado poeta cabo-verdiano Januário Leite. Creio que [...] conseguiu, entretanto, mostrar-nos o cantor e o seu lirismo, que era o eco afinal desse lirismo de então [...]”. (Barbosa, 1953, p. 39).

A referida temática da saudade marcou a vida do poeta e grande parte dos seus textos, fazendo com que a sua escrita unisse diferentes componentes que revelaram a sua sensibilidade devaneadora e a sua concepção da vida. Esta temática é uma constante na sua poética, uma vez que, infelizmente, a partir de um determinado

momento da sua vida passou a viver um profundo suplício interno que se transverteu num marasmo, para quem o amparava e condicionava o reflexo das suas confissões (Luz, 2019), conforme pressupomos anteriormente. Por esta razão, também passou a ver a figura da mãe, de quem rememorava com muita nostalgia, como um “anjo do céu”, que o “Senhor deu ao homem”, além de ser a sua “santa amiga”. Leia-se o seguinte excerto do poema “Mãe”, dedicado ao seu cunhado e amigo Firmo Ferreira Lima:

Mãe!... é nossa santa amiga,
Que os pesares nos mitiga
Com um só dos seus olhares!
É tão grande o seu amor,
Como o dia o fulgor
Na amplidão dos céus e mares!

[...].

Só a mãe não muda da terra
O amor que seu peito encerra,
Esse amor imaculado!
Cada dia é mais crescente,
Cada dia é mais ardente
Inabalável ao fado!

Mãe!... é um anjo do céu
Que o Senhor ao homem deu
para alívio do seu mal!
Mãe, cria o filho nos braços
e depois lhe endereça os passos
na senda da sã moral!

[...].

(Leite, 2005, p. 121).

Para o mesmo assunto, podemos referenciar outros textos, como o poema “Saudade”, que dedicou à sua mãe:

Alma mais simples do que a flor singela
e coração de rola a mais sentida,
a minha santa mãe inesquecida,
era o ideal das mães... tal era ela!

Jamais verei a luz da minha estrela
No céu caliginoso desta vida!...
Que resta à alma, pela Dor vencida
Nas trevas desta noite de procela?

[...]



Existe no teu mundo, a Eternidade:
Mãe! Põe dum lado o teu amor imenso
E, de outro lado, põe minha saudade!... (Leite, 2006, p. 21).

Imerso, por vezes, numa sensação pessimista, marcada pela “dor da saudade”, o poeta sentiu a necessidade de se abrigar numa concepção invisível da vida, manifestada no seu interesse para o entendimento do Universo. (Luz, 2019). A partir desse momento, entre outras temáticas, passou a abordar o Racionalismo Cristão, filosofia espiritualista “codificada por Luís de Matos, entre 1910, ano da sua fundação [no Brasil], e “1914, quando publicou a primeira edição do livro então intitulado *Espiritismo Racional e Científico (christão)*”. (Cristão, 2015, p. 11). Assim, com a designação, até 1940, de Espiritismo Racional e Científico Cristão, S. Vicente foi a primeira ilha a receber em Cabo Verde, em 1911, e tem sido o seu principal impulsionador no país. (Luz, 2019). É vista como “uma filosofia espiritualista que trata da evolução do espírito. Explica, através da razão e do raciocínio, o que somos e o que fazemos no planeta-escola que é a Terra”. (Cristão, 2015, p. 13).

Ela vê o Universo como um composto “de Força e Matéria. A Força é o princípio inteligente, imaterial ativo e transformador. A Matéria é o elemento passivo e amoldável. [...] o princípio inteligente é também designado frequentemente por Força Criadora, Grande Foco ou Inteligência Universal”. (Cristão (a)., 2006, p. 15). É por esta razão, que no poema “Doze anos”, Januário Leite testemunha um combate travado, de forma inglória, entre o espírito e a matéria: “Doze anos! treze! de combate inglório, / travado entre o espírito e a matéria! / tentar criar em vão um reportório / num crânio ermo de luz, Deus, que miséria!”. (Leite, 2005, p. 76). “ A Força – que incita e movimenta todos os corpos (Matéria) – é o princípio inteligente que interpenetra todo o Universo. Esse Princípio Inteligente é compreensível pela maioria das pessoas como Deus, que o Racionalismo Cristão prefere denominar Força Criadora, Grande Foco ou Inteligência Universal, da qual somos uma parcela, uma emanção, que contém os mesmos atributos em forma latente, para serem desenvolvidos aperfeiçoados nas inúmeras existências por que passamos na Terra.” (Cristão, 2015, p. 14).

A sua entrada em Cabo Verde teve um grande impacto nos ilenhos, embora, inicialmente, não tenha sido aceite pelo regime colonial e pela igreja católica. Apesar dos obstáculos iniciais, muitos cabo-verdianos entenderam que os ajudariam a ter uma vida espiritual equilibrada, através da adoção dos preceitos normativos de conduta e “dos princípios [...] que melhor se ajustem às ocasiões, para obter êxito nos seus

comportamentos e ter uma boa assistência espiritual”. (Cristão, 2015, p. 131). Veja-se alguns dos seus princípios:

(1). Fortalecer a vontade para a prática do bem; (2). Identificar, para poder repelir, os maus pensamentos e fazer bom uso do livre-arbítrio; (3). Cultivar pensamentos elevados em favor do semelhante; (4). Não desejar para os outros o que não quer para si; (5). Estender [o] seu auxílio a quem dele necessitar, mas não contribuir para sustentar a ociosidade e os vícios de quem quer que seja; (6). Ter consideração pelo ponto de vista alheio, principalmente quando manifestado com sinceridade; [...]. (19). Dedicar-se integralmente à segurança e à estabilidade do lar; (20). Apurar ao máximo o sentimento fraternal da amizade para com as pessoas de bem, com a finalidade de intensificar a corrente harmônica afim do planeta, em benefício comum. (Cristão, 2015, pp. 131-132).

Neste sentido, Januário Leite também conheceu esta filosofia, razão que o fez interessar-se pelo Universo, no qual, segundo o próprio, entrevia o invisível que fazia da terra um átomo; fala de uma natureza universal. (Leite, 2006). Dessas reflexões resultaram momentos de dúvidas que ele ia assinalando, daí ter dito: “E crer, mais tarde, que esse “Deus imenso / Enviasse à Terra um filho, um Deus igual, / não quadra, com franqueza, a todo o senso!”. (Leite, 2005, p. 39). Também encontramos nele o questionamento do homem, como podemos ler no poema “Humanidade”, onde também notamos o seu desencanto com o mundo:

Lastimo o nada desta vida escura,
Tão cheia de ignorância e de vaidade;

A vida da chamada Humanidades,
Que por momentos ou instantes dura.

[...]

Abre os teus olhos, Homem, vê a fundo
O que és e o que te cerca; tudo é peta:
És nada, como nada é o teu mundo!

Um grão de areia num Saará sem meta,
Ou gota de água sobre o mar profundo,
Tem mais valor que a terra... O Teu Planeta!
(Leite, 2005, p. 21).

Nesta linha de pensamento, ele aborda a adesão do Cónego António Manuel da Costa Teixeira ao Racionalismo Cristão, como se nota no poema “A um ex-vassalo do papismo”:

Padre eras... como tal, vassalo do Papismo,
Potência que viciara o credo do Messias;
E vendo que era errónea a crença que seguias,
Convicto, te abraçaste ao puro Espiritismo.

Que importa uma excomunhão, do clero o antagonismo?!
Teu gesto nobre foi... não mais hipocrisias,
Não mais ruins paixões!... regeneraste os dias
Que te restavam já, do lado deste abismo!

[...]

Mas tua causa é santa, ó padre, por sinal
Um dia triunfará... será da humanidade:
Ciência e religião... o credo universal!
(Leite, 2005, p. 46).

O Cónego, igualmente, natural da ilha de Santo Antão, estudou no Seminário de S. Nicolau, com bons resultados académicos, e falava diferentes línguas, como o crioulo, o latim, o inglês e o francês. Com apenas 26 anos foi-lhe atribuído durante algum tempo a prefeitura do Seminário Liceu. (Vasconcelos, 2011). Em agosto de 1892, foi nomeado pároco de duas freguesias na ilha da Boa Vista, onde viveu até dezembro de 1895. Durante esse período, foi considerado muito ativo como sacerdote e como educador, facto justificado pela construção da igreja de São João, a remodelação da de Santa Isabel, a par da capela da Conceição, pela fundação da Associação Escolar Esperança, em 1895, e a criação de sete escolas primárias na ilha da Boa Vista. (Vasconcelos, 2011). Para João Vasconcelos:

Homem devotado à instrução popular, e nisso herdeiro do espírito das Luzes, Teixeira era também um oficial da religião do Estado e um temperamental dado à polémica pública. Uma das primeiras disputas que travou na imprensa valeu-lhe a inimizade do representante mais eminente da esquerda republicana de antes da República em Cabo Verde, Aurélio António Martins. (Vasconcelos, 2011, p. 113).

A sua mudança para o Racionalismo Cristão deveu-se ao facto de ter sofrido muitos infortúnios enquanto padre, muito na linha do Januário Leite que, por exemplo, foi expulso da docência, caluniado e sofreu muitas perseguições. Em 1909, o dito Cónego também sofreu um infortúnio quando fazia a gestão financeira da Irmandade do Santíssimo Sacramento da freguesia de Nossa Senhora do Rosário da ilha de S. Nicolau e cumpria o seu artigo 4.º nos períodos de seca e fome: “Abonar aos irmãos por empréstimo, sob condições módicas, as quantias disponíveis dos seus fundos”. (Apud Vasconcelos, 2011, pp. 114-115). Nessa tentativa de ajudar esses “irmãos”, ele,

muitas vezes, não recebia de volta o dinheiro emprestado, razão que fez João Vasconcelos considerar que:

As coisas ficaram feias para o cónego Teixeira. Depois de apontar alguns desajustes entre as verbas orçamentadas e as aplicadas nos exercícios 1903 e 1904, o bispo [D. António Moutinho] identificou como problema principal da administração financeira da irmandade a prodigalidade e a tolerância excessivas dos membros da mesa para com os devedores. O crédito mal parado punha em risco o cofre da instituição”. (Vasconcelos, 2011, p. 115).

Face ao exposto, foi convocada uma assembleia extraordinária com o propósito de se escolher uma nova direção da irmandade, fazendo com que o cónego tivesse escrito uma longa carta ao governador da província de Cabo Verde, onde se pode ler o seguinte:

[C]ostume nesta província certas pessoas aproveitarem a chegada de um governador novo, para fazerem triunfar as suas intrigas e maldades, como que aproveitando da falta do conhecimento das pessoas, das coisas, das terras, e das circunstâncias, que o novo governador não pode ainda avaliar. (*Apud* Vasconcelos, 2011, p. 116).

O cónego procurou, pois, dar a conhecer “as intrigas e maldades” vigentes no arquipélago, visando traiçoeiramente ocupar o cargo exercido por outro profissional. Portanto, desiludido com a igreja católica, entrou no Racionalismo Cristão, por entender que cultivava bons princípios, assim como Januário Leite também defendeu. É por essa razão que, em forma de conclusão, podemos afirmar que o poeta procurou explicar a mudança do dito cónego para o Racionalismo Cristão e o dedicou o poema “Espiritismo”, onde defendeu que a filosofia estava a avançar e que ia transformar o mundo e a humanidade: “Brilhante como a luz, simples como a verdade, / Consoladora como a célica esperança, / Ciência e religião, o Espiritismo avança / A transformar o mundo e a velha humanidade. / O céptico Monismo e a falsa Crandade / Zelosa esta do trono e da fausta abastança, / Com exorcismo vãos e mais usança. (Leite, 2005, p. 45).

Januário Leite preludiou a abordagem do Racionalismo Cristão na literatura cabo-verdiana, uma temática que também podemos encontrar em alguns autores que o seguiram, havendo a destacar o Manuel Ferreira, Yolanda Morazzo e a Vera Duarte. Baltasar Lopes da Silva, um dos fundadores da revista *Claridade*, conforme referimos anteriormente, em entrevista ao Michel Laban referiu que: “Sempre” conheceu esta filosofia. Segundo o próprio: “Até um dos grandes amigos e admiradores meus era o barbeiro Mané Tchitche, Manuel Cabral – até me lembro, quando eu cheguei de

Lisboa, ainda formadinho de fresco, fui lá cortar o cabelo à oficina dele e fartou-se [...] de falar do Racionalismo Cristão [...]”. (Lopes *in* Laban, 1992, p. 35).

Conclusão

Argumentamos, com este artigo, a presença do Racionalismo Cristão na poesia do António Januário Leite, um poeta natural do Paul, ilha de Santo Antão, Cabo Verde, mais conhecido por Januário Leite. Esta filosofia espiritualista foi fundada e codificada no Brasil por Luís de Matos. Com a denominação inicial de Espiritismo Racional e Científico (christão), ela foi implementada na ilha de S. Vicente, em 1911, apenas um ano após a sua fundação. (Cristão, 2015). Também evidenciamos que a adesão do poeta, em apreço, ao Racionalismo Cristão deveu-se ao facto de ter experienciado muitos momentos infelizes, mormente a perda da sua mãe e do amor da sua amada Helena, além de ter sido coluniado e sofrido muitas perseguições.

Nesta linha de pensamento, Januário Leite também abordou a entrada do Cónego António Manuel da Costa Teixeira na filosofia. Essa mudança foi justificada pelo facto de ambos acreditarem que o futuro da humanidade se encontrava nela, dado os seus bons princípios.

Referências

- CRISTÃO, C.-C. do. R. (2006).(a). *A Vida Fora da Matéria*. 22.ed. Rio de Janeiro: Racionalismo Cristão.
- CRISTÃO, C.-C. do. R. (2015). *Racionalismo Cristão*. 45.ed. Rio de Janeiro: Racionalismo Cristão.
- LEITE, J. (1953). Nota sobre Januário Leite. *Cabo Verde: boletim de propaganda e informação*, 40, p. 29-42.
- LEITE, A. J. (2006). *Poesias*. São Vicente: Gráfica do Mindelo.
- LEITE, A. J. (2005). *António Januário Leite: o poeta além-vale*. Campinas: Editora Komedi.
- LUZ, H. (2019). Vida e obra de Januário Leite. *Revista de Estudos Lusófonos, Língua e Literatura, dos Colóquios de Lusofonia*, 31(32), pp. 100-103.
- ROMANO, L. (1988). O Perfil Poético Biográfico de António Januário Leite. *Terra Nova*, 144, pp. 4-6.

SAMEL, C. (2005). *Reflexões sobre os Sentimentos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Racionalismo Cristão.

SILVA, F. L. (1991). Lembrando Januário Leite. *Notícias*, 35, pp. 14-15.

VASCONCELOS, J. (2011). *Histórias do Racionalismo Cristão em São Vicente de 1911 a 1940*. São Vicente: Tipografia de São Vicente.

LABAN, M. (1992). *Cabo Verde: encontro com escritores*, vol.1, Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Recebido em: 12/01/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): LUZ, Hilarino Carlos Rodrigues da. A presença do Racionalismo Cristão na poesia do António Januário Leite. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.214-224, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Luz, Hilarino Carlos Rodrigues da. (jul./dez.2023). A presença do Racionalismo Cristão na poesia do António Januário Leite. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 214-224.

Conversando com a escritora Carlota de Barros

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5694-5781>

RESUMO

A presente entrevista foi realizada no âmbito do projeto “Literatura de Mulheres: Memórias, Periferias e Resistências no Atlântico Luso-Afro-Brasileiro, financiado pela FCT, *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, de Portugal. Nela, Carlota de Barros, uma escritora cabo-verdiana, natural da ilha do Fogo fala de vários assuntos, tais como: a sua produção literária; viagens; mudanças; escritores que influenciaram a sua escrita; e temáticas abordadas na sua escrita.

PALAVRAS-CHAVE

Carlota de Barros; Produção Literária; Turismo literário; Memória; e Resistência.

ABSTRACT:

This interview was carried out within the scope of the project “Women's Literature: Memories, Peripheries and Resistances in the Luso-Afro-Brazilian Atlantic, funded by FCT, Foundation for Science and Technology, Portugal. In it, Carlota de Barros, a Cape Verdean writer, born on the island of Fogo, discusses various topics, such as: her literary production; trips; changes; writers who influenced his writing; and themes addressed in his writing.

KEYWORDS

Carlota de Barros; Literary Production; Literary tourism; Memory; and Resistance.

RESUMU

Ese entrevista realizode ne âmbito du projetu “Literatura de Melher: Memórias, Periferías e Resistências ne Atlênticu Luso-Afro-Brasileiru, financiode pe FCT, Fundasão pe Siênsia e Teknologia, de Purtugal. Nela, Karlota de Barus, un xkritora kabo-verdiana, natural de ilha de Fogo te falá de diferente asuntu, komu: sê produção literária; viajenj, mudansas; xkritoires ke influensιά sê xkrita; e temátikas ke el te abordá.

PALAVRAS XAVE

Karlota de Barus; Produção Literária; Turismu literáriu; Memória e Resistência.

* Hilarino da Luz, Doutorado Contratado da NOVA FCSH e Investigador Doutorado Integrado do CHAM, Centro de Humanidades, da NOVA FCSH, onde foi Bolseiro de Pós-Doutoramento, é Doutor em Estudos Portugueses, especialização em Literaturas e Culturas em Língua Portuguesa (2013), pela NOVA FCSH. Possui uma vasta experiência profissional, sobretudo na docência em Portugal e em Cabo Verde, no setor editorial e na bibliotecnia. É Presidente do Júri do Prémio Literário Januário Leite. Participa no “Programa Cientificamente Provável” através do CHAM. Em 2021, com a “Cartas com Ciência”, ganhou o segundo lugar do Prémio *Go Green GO Social NOVA FCSH / Santander Universidades*. É Vogal da Mesa da Assembleia Geral da Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia (AICL). É, ainda, membro do projeto CONCHA, financiado pela EU e do projeto WomenLit, financiado pela FCT.



(Fotografia cedida pela autora, Carlota de Barros).

Prezada escritora Carlota de Barros, seja bem vinda ao projeto “Literatura de Mulheres: Memórias, Periferias e Resistências no Atlântico Luso-Afro-Brasileiro”, com o acrónimo WomenLit. Ele é financiado pela FCT, *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, de Portugal. Conta como investigadora principal a minha colega Professora Doutora Margarida Rendeiro e tem como principal propósito, segundo a sua descrição, “analisar as configurações poético-literárias da resistência na produção literária e artística de autoria de mulheres publicada no espaço luso-afrobrasileiro no século XXI”. (WomenLit, 2021).

Carlota de Barros, de nome completo Carlota de Barros Firmino Areal Alves, nasceu na ilha do Fogo, Cabo Verde. Viveu no arquipélago até aos sete anos, idade com que partiu para Moçambique, com a família, onde fez os estudos primários e iniciou os estudos secundários, sendo que também viveu em Angola. Escritora de múltiplas vivências, nomeadamente Reino Unido, Itália, de regresso, passou a viver em Portugal onde completou o ensino secundário e fez a licenciatura em Filologia Germânica, na Fac-L/ UL. Foi professora em Cabo Verde e em Portugal e trabalhou como técnica superior no

Ministério da Educação em Portugal, no Gabinete de Estudos e Métodos, país onde ainda vive.

Tem colaboração dispersa em jornais e revistas literárias, como no *jornal Artiletra* e na revista *Pré-Texto*, e participação em diversas atividades culturais e literárias em prol do arquipélago de Cabo Verde. Em Portugal, posso, por exemplo, destacar alguns encontros científicos organizados por mim na NOVA FCSH, nomeadamente o *CHAM CONFERENCE* 2019, onde participei como membro da Comissão Organizadora; o “Colóquio de Homenagem a Mulher Cabo-Verdiana” (2019); o “Colóquio de Homenagem a Jorge Barbosa”; e o Curso de Verão “Introdução ao Estudo da Obra da Carlota de Barros” (2019), que lecionei na NOVA FCSH.

Em poesia publicou obras como: *Na Pedra do Tempo*, editado pela Artiletra Edições, em 2018. *Sonhu Sonhadu*, versão trilingue em língua portuguesa, língua cabo-verdiana e língua inglesa, pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia, Cabo Verde, em 2010; *Sonho Sonhado*, primeira edição, em língua portuguesa, em 2007; *A Minha Alma Corre em Silêncio*, em 2003; *A Ternura da Água*, em 2000. Em prosa, a Rosa de Porcelana publicou *Sol de Infância: memórias das macias manhãs solares*, em 2020; a Fénix Editora publicou em 2016 o livro de contos *Os Lírios da Memória* e em 2014 o seu primeiro romance *Luna: a noite de todos os dias*.

Entre outras participações e cargos de relevância, foi Presidente da Associação dos Antigos Alunos do Ensino Secundário onde também exerceu outros cargos.

Bom, após esta breve apresentação, pergunto-lhe:

HL: - Além de Moçambique também viveu em Angola. Embora com idades diferentes, como é que foi a adaptação? Encontrou diferenças?

CB: - *Sim encontrei muitas diferenças. Vivi em Moçambique, em Namaacha, Vila situada a 80 Km de Lourenço Marques, hoje Maputo, vila paradisíaca, comparada a Sintra, pelo seu clima, beleza paisagística, que convidava a uma vida ao ar livre, bem simples, na idade em que estava. Brincávamos na rua ao lado da casa, quase sem movimento de carros, como em Cabo Verde. Jogava-se futebol e outros jogos próprios da nossa idade que rondava entre os 10 e os 14. Fazíamos belos passeios às cascatas que convidavam a banhos na estação menos fria, à montanha, às casas de uns e dos outros onde brincávamos e nos serviam belos lanches, e aos Colégios internos dirigidos por Padres Salesianos, onde assistíamos a peças de teatro, a filmes, bem como ao futebol e hóquei*

em patins, modalidade muito apreciada em Moçambique. Era uma vida simples e ao ar livre.

Em Angola foi diferente. Interrompi os meus estudos na Faculdade de Letras de Lisboa, no 2.º ano da Licenciatura em Filologia Germânica. Tinha-me casado e fui ao encontro do meu marido que me aguardava, em Luanda, numa casa bem agradável e bem situada. Estranhei o clima, o paludismo que me atacou pouco depois da minha chegada, tinha poucos amigos, achei o povo menos aberto que o moçambicano e tinha mais saudades da família. Os dois meses que vivi em Luanda não chegaram para me adaptar.

O resto dos seis meses que vivemos em Angola foi gratificante. Acompanhei o meu marido para o Sul onde nos instalámos em Sá da Bandeira, num hotel bem familiar. Posso dizer que me agradaram bastante os seis meses em que percorremos algumas localidades do Sul de Angola. Sá da Bandeira tem um clima ótimo e localidades que, pelo clima e até pelos nomes, fazem lembrar a Ilha Brava: os de Nª Senhora do Monte e Nova Sintra. A travessia do deserto de Namibe, até Moçâmedes, de comboio, foi fantástica.

HL: - O cabo-verdiano, que vive fora, alimenta sempre a ideia de que um dia vai regressar para a sua terra. No seu caso, voltou para Cabo Verde e lá viveu durante cerca de 8 anos. Como é que foi esse regresso? Porquê é que resolveu vir, de novo, para Portugal?

CB: - *Regressei sim a Cabo Verde, com meu marido, a S. Nicolau, ilha que levava na memória para Moçambique, pois, apesar de ter nascido na ilha do Fogo, fui logo com a família para a Ilha Brava e da Brava para S. Nicolau, onde afinal aprendi a andar, a falar, a nadar e a escrever. A nossa grande família, pais, oito irmãos, velhas amas e primos, instalou-se na secular casa a que chamávamos Tantchon por causa dos grandes tanques onde, não só nós, aprendemos a nadar, como quase toda a criançada da Vila da Ribeira Brava. Era uma vida alegre, sã, com muitos amigos e o amor de uma família, sempre unida.*

Bem, resolvi, de acordo com o meu marido, que tínhamos de regressar para Portugal, Lisboa, para terminarmos as nossas licenciaturas, ele Medicina e eu Filologia Germânica. Vivemos, pois, três anos em S. Nicolau, onde iniciamos a carreira docente, com explicações a grupos, ajudando jovens que desejavam fazer exame de 2º ano do Ciclo Preparatório ou do 5º Ano liceal, em S. Vicente.

A saber, oficialmente só havia Ensino Primário, desde que encerraram o Seminário-Liceu e posteriormente o Instituto que existiu depois de fechado o dito Seminário-Liceu.

Pensando nessa lacuna, o meu marido, Abílio José Areal Alves, neto do médico e professor do Seminário-Liceu, Dr. Abílio Augusto de Carvalho Areal, teve a ideia de abrir um Externato, apoiado pela população, nomeadamente, o senhor Francisco Filipe Gonçalves (Pá Chico), o médico Dr. Luís Camões e o professor primário Luís de Almeida Gominho, o Externato de S. Nicolau, onde os professores trabalhariam sem fins lucrativos, Externato esse que deu também belos frutos, como o Seminário-Liceu.

Em S. Nicolau permanecemos 3 anos. Pensando no nosso regresso a Lisboa, resolvemos aceder ao concurso de professores do Liceu Gil Eanes, a fim de mealharmos algo que nos ajudasse a recomeçar a vida em Lisboa. Em S. Vicente trabalhámos 5 anos, até 1974, como tínhamos planeado, o que veio a coincidir com a Revolta dos Cravos, a 25 de Abril. E assim retomámos as nossas Licenciaturas. Continuei a dar aulas nos Liceus e Escolas Preparatórias de Portugal, fiz o Estágio Pedagógico, efetivei-me rapidamente e continuei a estudar até terminar a Licenciatura, bem como o meu marido.

HL: - Quais são os clássicos da literatura cabo-verdiana que chegou a conhecer? Foi influenciada por alguns?

CB: - *Clássicos da literatura cabo-verdiana que conheci: Baltasar Lopes da Silva, dava aulas no Liceu quando entrei como professora, Jorge Barbosa, que fora amigo de meu pai, Manuel Lopes, Manuel Ferreira, Luís Romano, meu grande amigo e conselheiro bem como o irmão Teobaldo Virgínio, Ovídio Martins, (ainda era eu muito jovem e ele frequentava a casa de meus pais onde se encontrava com meus irmãos,) o mesmo aconteceu com Gabriel Mariano; António Aurélio Gonçalves, Orlanda Amarílis, Yolanda Morazzo, Henrique Teixeira de Sousa. Tive imenso gosto em conhecer pessoalmente estes escritores e de ser amiga de alguns deles, na idade que tinha.*

- Fui Influenciada por Jorge Barbosa, Ovídio Martins, Gabriel Mariano, Yolanda Morazzo, Teobaldo Virgínio.

HL: - O Eugénio Tavares era muito amigo do seu pai e da sua mãe, amizade que está eternizada na morna *Força de Cretcheu*. Quer falar dessa amizade e dos seus pais?

CB: - *Seria uma longa conversa a ter sobre as Memórias de meu pai que eu e o meu irmão Arsénio fomos escrevendo. Infelizmente ele morreu, inesperadamente, sem poder participar na festa da publicação do nosso livro. Mas posso simplesmente dizer que sempre ouvi falar de Eugénio Tavares, na nossa casa, da amizade entre ele e meu pai, da cumplicidade entre os dois em relação ao amor proibido de meus pais, por minha mãe ser já prometida a outro que embarcara, como a maior parte dos rapazes novos da Ilha Brava. Eugénio Tavares escreveu a morna Força de Cretcheu para oferecer a meu pai com a ideia de o ajudar a conquistar a minha mãe. Também ouvia o meu pai contar o tanto que fizeram pela cultura da ilha Brava, criando cursos de explicações, aulas de ginástica para senhoras, das tertúlias literárias que organizavam, tudo em prol da cultura da Ilha que tanto amavam.*

HL: - **Sei que gosta da escrita da Sophia de Mello Breyner Andresen, uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX. Quer falar sobre isso? Teve a oportunidade de a conhecer pessoalmente?**

CB: - *Não conheci pessoalmente Sophia de Mello Breyner, mas passei a conhecê-la através da sua bela poesia que me influenciou bastante. Fui à Grécia sentir na pele o que sentia quando lia os poemas de Sophia escritos nesse belo país, e ver as águas de Creta.*

HL: - **Quer falar de outros autores que lhe marcaram?**

CB: - *Sem dúvida, a minha maior dívida, devo-a ao grande poeta Eugénio de Andrade. Eugénio fez-me escrever, sem o conhecer pessoalmente, apenas através da sua obra. Para mim o meu poeta mais amado, mais seguido, mais lido. Não me canso de o ler e reler. Pablo Neruda outro poeta que me encanta, os seus poemas de amor, os pormenores das imagens poéticas na poesia de Pablo Neruda. Ambos musicais: Eugénio e Pablo.*

HL: - **Quer falar da sua produção literária?**

CB: - *Sobre a minha produção literária o que tenho a dizer é muito simples: escrevo por amor à poesia, por respeito aos grandes poetas do mundo. Sempre gostei de ler e, sem presunção, escrevia pequenos textos que ia guardando sem mostrar a ninguém. Com as várias mudanças e viagens, acabei por perdê-los. Aconteceu o mesmo com uma pequena novela que escrevi e que o nosso amigo, Rafael Melo, pai do Teobaldo e do Luís*

Romano, dactilografou e fez um bonito caderno. Não pensava vir a ser escritora, embora gostasse de escrever, mas admirava demais os escritores, punha-os num pedestal e, resolver escrever como eles, era impensável. Tinha timidez de mostrar o que escrevia. Os estudos tiravam-me bastante tempo e as brincadeiras com as amiguinhas também. Os passeios de bicicleta e mais tarde as viagens, os trabalhos de casa... Não, não pensava em vir a ser uma escritora. Adorava imaginar-me uma delas, mas apenas isso.

- Numas férias na Itália, país da minha paixão, depois de um dia de praia e várias distrações, sentada no apartamento que nos coube, ouvia uma canção lindíssima dedicada a uma mãe que me caiu fundo no coração. Nessa noite, peguei na caneta e num bloquinho que andava sempre comigo para escrever o que via e me agradava, escrevi um longo poema dedicado à minha mãe. E assim comecei a escrever outros poemas dedicados ao meu pai, ao meu marido, irmãos e sobrinhos. Foi o início do meu primeiro livro “A Ternura da Água”. Sensações, tudo em que tocava e gostava, todas as belas lembranças, que tinha em mim guardadas, davam um poema, lirismo puro. A seguir escrevi “A Minha Alma Corre em Silêncio”, com muito sentimento pela ilha de S. Nicolau. Certa noite sonhei um sonho e foi o “Sonho Sonhado”. “Sonho Sonhado” que foi traduzido para Inglês e Língua Cabo-verdiana, o primeiro livro trilingue a ser publicado em Cabo Verde. Devo esta edição ao Dr. Joaquim Morais que nessa altura dirigia o Instituto da Biblioteca e do Livro. Perguntei-lhe se me publicava o “Sonho Sonhado” em Inglês e Português. Olhou para mim. Muito sério e perguntou-me: — “porque não também em Língua Cabo-verdiana”? Aceitei satisfeita, pois meu irmão Viriato de Barros que dominava bem a escrita e o novo alfabeto Cabo-verdiano, aceitou satisfeito fazer-me essa vontade.

- A seguir resolvi escrever contos. A Editora Fénix deu à estampa “Lírios da Memória”. O interessante é que um dos contos, “Luna” agradava-me muito e enviei-o a um amigo escritor, meu ex-aluno do Liceu Gil Eanes, Jorge Araújo, para que me desse a sua opinião sobre o conto. Disse-me de imediato que era uma história muito forte e que eu devia transformá-lo em romance. “Escrever um romance”? — foi a minha resposta. Mas lá me entusiasmou e saiu o meu primeiro romance, editado pela mesma Editora Fénix, “Luna – a noite de todos os dias”.

- Voltei à poesia que está sempre presente na minha escrita, com “Na Pedra do Tempo”, dada à estampa pela Artiletra e a seguir, recordando a minha infância feliz, a minha família, a minha casa, escrevi “Sol de Infância – memórias das macias manhãs solares”, editado pela Rosa de Porcelana Editora. E por amor ao meu pai, eu e o meu

irmão Arsénio de Pina, abraçámos com entusiasmo as memórias do nosso pai, para que não fosse esquecido no tempo, o que esse grande Homem, Pai, Marido e Médico fez por todos nós e por Cabo Verde. Rosa de Porcelana Editora aceitou o nosso projeto e aguardamos, com ansiedade, que o livro saia.

Entretanto vou trabalhando o novo livro de poesia “Mulheres da Março”. Dedicado às Mulheres Cabo-verdianas que tiveram a ousadia de sair da margem, escrever e publicar, lado a lado com o Homem que durante muito tempo foi a Voz da Literatura Cabo-verdiana.

HL: - Quais são os temas, que na sua opinião, são uma constante na sua obra?

CB: - *Uma constante na minha obra – o amor, a família, as crianças, Cabo Verde e África.*

HL: - Como é que vê a participação da mulher na literatura cabo-verdiana?

CB: - *A mulher cabo-verdiana vem tendo uma participação brilhante na literatura cabo-verdiana.*

HL: - A memória e o turismo literário são, ao meu ver, uma constante na sua produção literária. Quer falar da importância de ambos no seu processo de escrita?

CB: - *Fui falando, ao longo desta conversa sobre o turismo literário. Na minha memória flutuam as imagens e retratos dos sítios por onde tenho viajado com o meu marido. Se falo de Roma, minha paixão, apetece-me voltar todos os anos, mesmo aos mesmos sítios já conhecidos, salto para longe, para o Norte da Itália, Castelo Franco, por onde andámos a pé felizes e descontraídos, Veneza, a joia da Itália, Strasbourg, Le Petit Venice, da beleza dos campos britânicos, das águas de Creta, das cúpulas azuis de Santorino, de Roma Imperial, do Coliseu, das praias de Malta, onde se flutua horas nas águas mornas da Lagoa Azul... que mais? Teria muito mais a recordar.*

HL: - Na revista *Fragata* referiu que “falar da ilha significa fazer um exercício que faz com serenidade e satisfação, porque há uma ligação especial entre ambas”. Considere S. Nicolau o berço da cultura cabo-verdiana? Porquê?

CB: - *Sim, considero S. Nicolau o berço da cultura cabo-verdiana, devido à existência do Seminário -Liceu de onde saíram os nossos grandes intelectuais, como todos sabemos.*

HL: - Do ponto de vista histórico, qual é a grande diferença entre S. Nicolau e a cidade da Ribeira Grande, da ilha de Santiago, atualmente Cidade Velha?

CB: - *A grande diferença entre S. Nicolau e Ribeira Grande de Santiago, atualmente, Cidade Velha, é enorme. Em S. Nicolau formaram-se grandes intelectuais cabo-verdianos, a Cidade Velha será o berço da nossa Civilização.*

HL: - Porquê é que a ilha de S. Nicolau e a Cidade Velha devem ser visitadas por turistas?

CB: - *A ilha de S. Nicolau e a Cidade Velha devem ser visitadas por turistas porque aí poderão colher informações importantes da nossa cultura, da nossa história escravocrata, da mestiçagem do nosso povo cabo-verdiano.*

HL: - Quer falar da Ribeira da Prata e do Caleijão, terra do “Chiquinho” do Baltasar Lopes da Silva?

CB: - *Ribeira Prata é a joia de S. Nicolau. um Paraíso Perdido nos confins da ilha, e tem a Rotcha Scribida, perpetuada na bela morna Rotcha Scribida de autor desconhecido, escrita durante o período da fome em Cabo Verde. É um lamento de um filho que regressa a casa e não encontra a mãe viva.*

- *Caleijão terra de Chiquinho e de Baltasar Lopes, autor do livro “Chiquinho”, Baltasar Lopes da Silva. É uma bela localidade, de clima ameno e campos verdes, onde também se situava a sede do Bispado de Cabo Verde. Mais tarde quando o Bispado passou para a cidade da Praia, as instalações passaram a ser um Orfanato onde as freiras educavam raparigas jovens, dando-lhes escola, educação e ensinando-lhes a bordar ponto de cruz e outros bordados com perfeição que vendiam aos visitantes.*

HL: - Já então, quer partilhar comigo algumas memórias das outras ilhas cabo-verdianas onde viveu (Fogo, Brava e S. Vicente)?

CB: - *Quando fui conhecer a ilha do Fogo, onde nasci, foi uma bela revelação, a ilha e o vulcão. A Brava para mim é a saudade de meus pais. Fui à Brava, em 1967, com meu marido, meu irmão Viriato, a mulher e uma filha ainda bebé, numa altura em que meus pais lá estavam, por uns tempos, e com eles percorremos toda a ilha montanhosa, de clima ameno, frio por vezes, e belas paisagens, com gente amorável.*

HL: - Conhece a ilha mais bonita de Cabo Verde, ou seja, Santo Antão? KKKKK.

CB: - *Conheci também Santo Antão e, se antes achava exagerado o que os santantonenses diziam da sua bela ilha ser a mais bela de Cabo Verde, quando a percorri, acabei por lhes dar razão.*

HL: - Voltando a sua produção literária, escreve pensando nas mulheres que a precederam na literatura cabo-verdiana? E que mulheres?

CB: - *Penso em todas as escritoras, grata pela coragem que tiveram em se impor, contrariando a ideia de que a Voz da nossa Literatura era a do Homem. Mas as vozes de Maria Helena Spencer, Maria Margarida Mascarenhas (MMM), Orlanda Amarílis, Yolanda Morazzo, a primeira poetisa da era moderna, Dina Salústio, Vera Duarte, Fátima Bettencourt, Leopoldina Barreto, sem me referir às primórdias, Antónia Pusich e à Humilde Camponesa, - Gertrudes Ferreira Lima, poeta de Santo Antão (1854-1915) quem primeiro ensinou pelo método de João de Deus, o grande pedagogo português, tendo colaborado no Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro (presença cabo-verdiana 1901-1932). Também assinava como Obscura Paulense (segundo Brito Semedo).*

HL: - Quer falar de autoras como a Maria Helena Spencer e a Leopoldina Barreto? Sei que eram amigas.

CB: - *Era sim, grande amiga de Leopoldina Barreto, mulher corajosa que soube impor-se de imediato com a saga da família Barreto, família de seu marido, no valioso romance “Monte Gordo” e me encantou com “A ilha do Rei Titão” e teve a fibra de escrever um*

romance bastante violento “As Vítimas do Amor Impossível”. Leopoldina Barreto também brilhou nas Artes Plásticas com belas e valiosas pinturas.

- Não cheguei a conhecer pessoalmente a Maria Helena Spencer. Falei com quem a conheceu muito bem, de perto. Mereceu muito respeito e admiração da minha parte, como mulher e como primeira jornalista cabo-verdiana, sem filtros, sem medo de escrever o que via e ouvia.

HL: - Quanto à circulação de obras, como é que vê a circulação de obras de autores cabo-verdianos?

CB: - Gostaria que as obras circulassem mesmo. Sempre achei que o que se escreve em Cabo Verde, e na realidade muito se produz, não chega a Portugal, a não ser que os autores venham apresentar os seus livros cá, e o mesmo acontece com o que se escreve em Portugal ou na Itália ou noutra País onde existam cabo-verdianos. As Associações e Centros Culturais deviam ter essa vocação. Fazer circular os livros de autores cabo-verdianos entre os países onde existam mais cabo-verdianos.

HL: - Até que ponto os conceitos identidade e periferia são relevantes na sua produção literária?

CB: - Procuo que esses conceitos de identidade e periferia sejam relevantes, não sei se consigo.

HL: - É sabido que a escrita das mulheres se construiu como uma escrita de resistência. Qual é a sua opinião?

CB: - Sim, a escrita das mulheres construiu-se como uma escrita de resistência e conseguiu vencer.

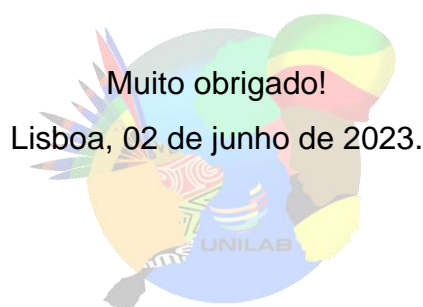
HL: - De que forma é que a literatura e outras formas de expressões culturais e artísticas podem ser uma maneira de lutar contra desigualdades sociais?

CB: - Escrevendo abertamente das desigualdades sociais que sempre existiram e continuam a existir.

HL: - Tem uma obra sobre o seu pai no prelo. Quer falar sobre ela?

CB: - “*Nos Meandros da Memória*” é uma prova de amor ao nosso pai que fez maravilhas em Cabo Verde quando havia tão poucos meios ao alcance dos médicos, bem como em Moçambique. Realizou milagres no campo na medicina, foi injustiçado na ilha do Fogo, acusado de negligência médica pelos colaboradores do Salazar que mandavam na ilha nos anos da fome de 39/40, acusação de que soube defender-se, organizando ele mesmo o seu processo de defesa, com o apoio de toda a população da ilha do Fogo que soube fazer justiça.

- Além disso é uma história de amor pela sua Ilha Brava, sua família e seu povo, ilha que ele descreve ao mínimo pormenor. É a história do amor pela nossa mãe, contrariado pelos pais dela, a história de “*Força de Cretcheu*” de Eugénio Tavares. Para mim e meu irmão Arsénio de Pina, é o nosso livro de amor pelos meus pais, que ficará para que ninguém se esqueça de quem foi Dr. Hermano Firmino de Pina, em Cabo Verde.



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): DA LUZ, Hilarino Carlos Rodrigues. Conversando com a escritora Carlota de Barros. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.225-236, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): DA LUZ, Hilarino Carlos Rodrigues (jul./dez.2023). Conversando com a escritora Carlota de Barros. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 225-236.

Multiplicada Raízes, Dez Vezes *Marataízes*

Marcelo Calderari Miguel *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7876-9392>

Marataízes é uma cidade localizada no Sul do Espírito Santo (Brasil), conhecida como a "Pérola Sul Capixaba". A cidade é caracterizada por lendas indígenas e pela reverência à Índia Ísis, figura mítica da tribo local. Marataízes possui uma bandeira com as cores amarelo, branco, preto e azul, simbolizando poder, bondade, tranquilidade e identidade, respectivamente. Entre seus pontos históricos, destaca-se o Palácio das Águias, em Barra de Itapemirim, e a antiga Estação Ferroviária. O município é reconhecido pela produção de abacaxi de alta qualidade, conhecido por seu sabor doce e aroma irresistível. A cultura local é rica em lendas e histórias, que encantam tanto os moradores quanto os visitantes. Marataízes é um destino turístico popular, especialmente durante o verão, devido às suas belas praias e atrações turísticas. Além disso, a cidade se destaca nacional e internacionalmente na produção de abacaxi, contribuindo para a economia local. A combinação de cores, sabores e aromas de Marataízes cria uma experiência única para os visitantes, tornando-a um destino atrativo para aqueles que buscam conhecer a cultura e desfrutar das belezas naturais da região.

1. Multiplicada Raízes, Dez Vezes *Marataízes*

Nas terras de Marataízes, brilha a "Pérola Sul Capixaba",
Onde mistérios e encantos se fundem numa só chama.
Seu nome, enigma ancestral, ecoa com doçura e claridade,
Das águas que correm, a poesia se encontra em harmonia.

"Água que corre para o mar", tradução serena e plena,
Lagoas em dança, refletem a vida em sua essência amena.
Lendas indígenas sussurram memórias do passado,
Índia Ísis, eterna tristeza, um mito que resiste encantado.

"Mataram Ísis!" clama a tribo com fervor e devoção,
Ecos de uma injustiça, marcada no coração com emoção.
Índia Taís, praia em seu nome, revela a herança valorizada,
Dons de um pai sábio, a natureza em generosidade abençoada.

Negros falam "marata", dialeto de ancestralidade e resistência,
Na língua de Ísis, ressoa a força e a liberdade em essência.
Deusa protetora, abençoa o lar com devoção constante,
Marataízes, enigma que se revela em cada estação vibrante.

Histórias entrelaçadas, em versos profundos se harmonizam,
Mistérios e belezas, num encanto que nunca se desbotam ou escurecem.
A métrica alexandrina traz cadência e harmonia com primor,
Marataízes, poesia viva, inspiração que acolhe e enamora com amor.
Com clareza e coesão aprimoradas, o poema se enaltece,
Versos alexandrinos conduzem a narrativa com destreza.
A conexão entre os elementos se fortalece e se ilumina,
Levando o leitor a um passeio poético que encanta e fascina.

* Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação, Linha 2, Memória, Representação e Informação. (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES).

2 Ímpar identidade e paixão, Marataízes revelação

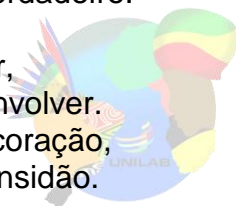
Amor, praia de encantos que transcende o tempo,
Teu sorriso, meu farol, meu maior alento.
Em Marataízes, solo fértil de paixões,
Nossos sonhos se entrelaçam em canções.

Ó Marataízes, berço de afeto e poesia,
Tuas areias testemunham nossa melodia.
No bailar das ondas, ecoa a eternidade,
Em cada suspiro, renasce a intimidade.

Nossos passos na areia, traços de união,
Marataízes, palco eterno da emoção.
Em teu manto azul, o amor se revela,
Como um sol brilhante, que nunca se degela.

No doce encontro do vento com a maré,
Marataízes, o amor encontra sua fé.
Em teus abraços, sou completo e inteiro,
Nossos laços, firmes como um elo verdadeiro.

E ao ouvir o canto das gaivotas no ar,
Sinto a magia de Marataízes a me envolver.
Entre areias e ondas, somos um só coração,
Um amor eterno, imortal como a imensidão.



3 Cores e bandeira, marco inspiração

No estandarte do município, símbolo de esplendor,
Cores se entrelaçam, poesia aprimorar é o meu labor.
O amarelo reluz, poder e bondade a desvelar,
Riquezas naturais, tesouros a mais nos revelar.

Amarelo, sol dourado, fulgente como ouro raro,
Em seu esplendor abraça o município tão caro.
Qual abacaxi doce, sabor que encanta e fascina,
Canaviais ondulam, doçura genuína, alma divina.

Branco, paz que abraça, leveza em seu manto,
Nuances calmas, bondade que brota a cada canto.
Praias tranquilas, sob a lua prateada brilhante,
Cenários encantados, paz na alma vibrante.

No preto, município emerge do anonimato,
Vida que brota como Grécia Antiga de seu recato.
Progresso irrompe, das sombras surge a luz,
Turismo e petróleo, grandeza a conduzir na cruz.

Azul, céu e mar, encanto em amplidão,
Serenos como rio, guardião de nossa história em canção.
Peixes dançam nas águas, símbolos de prosperidade,
Em azul profundo, riqueza e identidade.

Assim, a bandeira se ergue, poema visual a vibrar,
Figuras de linguagem tecem o quadro singular.
Metáforas e metonímias brilham como estrelas no céu,
Enaltecem a criação, símbolo tão singelo, desvendam o véu.

No estandarte do município, sentimentos pujantes a vibrar,
Poema visual, versos flamantes, inspiração a transbordar.
Azul, preto, amarelo e branco, mar de emoção,
A bandeira, marco de inspiração, Marataízes no coração.

4 O evocar de sensações, conexão Palácio das Águia

Localizado em Barra de Itapemirim, encantador lugar,
O Palácio das Águias, ponto histórico a admirar.
Construído no século XIX, de arquitetura colonial,
Estilo português presente, em cada detalhe especial.

Leões de mármore guardavam suas dependências,
Águias adornavam, altaneiras presenças.
Vitrais franceses, interior em madeira europeia,
Um tesouro restaurado, resplandece com alegria.

Eventos culturais ganham vida em seu interior,
Visitação aberta, revela-se seu esplendor.
O entorno renovado, em obras transformador,
Uma pequena praça, um porto em madeira de valor.

Com vista para a ponte do pontal, encantamento,
Ao lado, um píer conecta, pequena ilha, chamada Itaputera,
O Palácio das Águias, um lugar de encanto,
Onde o rio Itapemirim encontra o mar, beleza derradeira.

Outro ponto histórico, pouco conhecido por aí,
A antiga Estação Ferroviária, um tesouro a reluzir.
Estrada de Ferro Itapemirim, escoava produção,
Abacaxi, cana, açúcar, em movimentação.

Transportava passageiros rumo a Marataízes,
Desembarcavam na charmosa estação, felizes.
Praias do município, destino dos viajantes,
Principalmente no verão, momentos marcantes.

Inaugurada em tempos remotos, um marco no tempo,
Expansão até o município, trajeto de encanto.

Ferrovia extinta, indústria automobilística avançou,
Rodovias foram construídas, transporte inovou.

Mas a estação persiste, como posto turístico atual,
Guardiã de memórias, testemunha especial.
Marataízes revela, em sua história profunda,
A riqueza de um passado, que com orgulho se funda.

5 Infrutescência graúda, Reinante e Frutífera

Oh, sublime abacaxi de Marataízes, jóia a degustar,
Teu sabor exuberante, convite ao paladar.
Em tuas entranhas, segredos a desvendar,
A cada mordida, experiência singular.

Fruto reinante, majestoso em tua formosura,
Marataízes se orgulha de tua doçura.
Tuas cores vivas, espetáculo de candura,
Abacaxi divino, sublime aventura.

Nas mãos, teu aroma flutua, perfume no ar,
Sabor tropical, um paraíso a saborear.
Abacaxi de Marataízes, fruto singular,
Teu deleite supremo, impossível ignorar.

Perfeito equilíbrio, em cada fatia provar,
Cura e frescor, suco a nos deliciar.
Versatilidade em cada pedaço, a encantar,
Tesouro gastronômico, prazer a celebrar.



O abacaxi seduz com notas atrevidas,
Aromas apaixonantes que a alma envolvem.
Seu perfume exótico, fragrância divina,
Experiência sensorial que nos elevem.

Abacaxi ímpar, divino e abençoado,
Marataízes te aplaude, em tuas terras cultivado.
Saboreie, em cada pedaço, amor perfumado,
Fruta tão especial, ao paladar consagrado

6 Encanto e Mistério, Marataízes é joia rara

Encanto e Mistério, Marataízes, joia rara,
No berço de encantos, revela-se e se aclara.
A "Pérola Sul Capixaba", convite celestial,
Origem tupi-guarani, mistério que nos encanta.

"Água que corre em doce embalo para o mar",
Lagoas em harmonia, dançam na maré a se entrelaçar.
Lendas indígenas ecoam, sussurros ancestrais,
Índia Ísis e tristeza, grito que se eterniza nos ares.

"Mataram Ísis", clamor da tribo em fervorosa devoção,

Euforia e lamento, um só pulsar de coração.
Índia e Ísis, nomeia a praia que é presente,
Herança de um pai, sábio chefe a abençoar.

Mas outras vozes se unem, coro vibrante e profundo,
Negros de alma forte, língua eloquente ao mundo.
"Língua marata", dialeto africano a ecoar,
Deusa Ísis, protetora, lar a enaltecer e abençoar.

Marataízes, enigma de história singular e mística,
Tecida com lendas, crenças a revelar-se artística.
Nas ondas do tempo, tua essência resplandece,
Terra que acolhe todos, abraço generoso que engrandece.

Pérola do sul, brilhas em teu esplendor sublime,
Marataízes, fonte de vida e amor em rima íntima.
Teu nome revela mistérios, encantos sem igual,
Em cada verso, tua alma imortal, poesia celestial.

7 Encontro de Cores e Sabores, Múltiplos Aromas

Doce, doce, doce, igual ao mel, o abacaxi de Marataízes,
No Sul do ES, seu sabor encanta, em múltiplas raízes.
Um tesouro do Sul do ES, um sabor que sempre irá encantar.

Doce, doce, como o mel, abacaxi saboroso,
Marataízes, no Sul do ES, tesouro grandioso.
Município líder na produção, orgulho agiganta,
Preservando a essência, fruta que sempre encanta.

Capixaba, onde quer que estejas, encontra esplendor,
Marataízes, teu lar, exala perfume e calor.
Cultivar abacaxi é tradição, amor dedicado,
No paladar, revelas uma identidade singular.

Outros municípios, Estados tentam igualar,
Mas tua fama ressoa, ninguém pode superar.
"Doce, doce, doce, mel a degustar..."
Slogan inspirado, cativa quem quer provar.

Expande a produção, conquistas país afora,
São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, palmas sonora.
E até o Distrito Federal, com alegria,
Abacaxi de Marataízes, saboreado a cada dia.

No mercado internacional, exportação comedida,
Marataízes, tesouro, abacaxi Pérola.
Mas o *Gold*, com acidez intensa, presença estendida,
Conquista além-mar, com oferta atrevida.

Ao se aproximar o caminhão, carga a se fazer,
Vigilância se intensifica, protegendo o alimento a crescer.

Marataízes, orgulho do lar desse fruto singular,
Sul do ES, sabor envolvente, é impossível ignorar.

"Doce, dooço, doooço... Como mel em um véu!"
Frase que ecoa, encanta, melodia do céu.
Marataízes, orgulho do lar do fruto genuíno,
Sabor que envolve no destino, puro e divino.

8 Radiante Destino dos Turistas

Marataízes, jóia sul-capixaba, radiante destino,
Formosa terra, encanto além do hino divino.
Seu nome resplandece, verso a ecoar,
Turistas no verão, alegria a desfrutar.

Turismo e agricultura, pilares de valor,
Que jamais se esvaem, em constante fulgor.
A Praia Central renasce, plena e formosa,
Três piers surgem, grandezas grandiosas.

Destaca-se um deles, atração singular,
Postal da região, vista a deslumbrar.
Orla que fascina, seja dia ou noite,
Marataízes, encanto, sonho que açoite.

Na Lagoa do Siri, ponto admirável,
Eventos e música, prazeres inigualáveis.
Quiosques ao redor, alegria no ar,
Campings vizinhos, refúgio a se abrigar.



No Camping do Siri, grandioso e audaz,
Entre os maiores, paz em cada chalé se faz.
Estrutura moderna, hospedagem e mais,
Restaurante, bar, prazeres sem tropel jamais.

Recreação e shows, encanto a flutuar,
Área verde extensa, refúgio a desfrutar.
Na brisa da praia, serenidade plena,
Marataízes, tesouro, essência amena.

Teu esplendor, Marataízes, ecoa no ar,
Praias e terras, preciosidade a brilhar.
Que sigas com luz, esplendor que reluz,
Marataízes, tesouro raro, primor da paz.

9. Nobreza mais que agrícola, reino e majestade

No Reino do Abacaxi, nobreza agrícola e bela,
Governador do ES, discreto, revela
Marataízes, maestria singular,
Capital do Abacaxi a brilhar.

A Festa do Abacaxi, espetáculo em evidência,
Valoriza agricultores, coerência.
A sociedade maratimba respeita, aclama,
Abacaxicultura, torcida inflama.

Sucesso, produção, longevidade, sorte farta,
Desejos à abacaxicultura, suporte à parte,
Marataízes, cidade onde floresce,
Celebração aquece, oportunidade prece.

Na própria categoria, visão apurada, sem engano,
Na festa, agradecimento profano,
Boas colheitas, frutos com dedicação, esmero,
Na Festa do Abacaxi, alegria é elo sincero.

Provaste abacaxi de Marataízes, afinal?
Ingrediente presente, gastronomia local,
Fruta encantadora, sabores inebriantes,
Nas festas, tradição vibrante, paladares fascinantes.

Marataízes, Pérola Capixaba aclamada,
Famosa produção, abacaxi-pérola celebrada,
Renomada em todo território,
Tesouro de orgulho, encanto notório.

Capital Estadual do Abacaxi, Marataízes resplandece,
Com encanto, magia, título que lhe pertence,
Tradição enraizada, história com fervor,
Valorizando o fruto, símbolo de valor, ardor.

Que a abacaxicultura próspera floresça,
Em Marataízes, grandeza, nobreza, realeza,
Capital do Abacaxi, título merecido, especial,
Município brilha, exaltando potencial, total.

10.Revolucionário legado, Domingos José Martins

Marataízes, berço do herói capixaba,
Domingos José Martins, guerreiro sem par,
Líder na Revolução Pernambucana,
Sonhando com a independência a conquistar.

Em 1817, seu grito ecoou,
Pela liberdade, ele se levantou,
A Revolução dos Padres, corajosa,
Um movimento que o Brasil marcou.

Crise econômica, monarquia opressora,
Ideias Iluministas a inspirar,
Causas profundas que impulsionaram,
A luta pela autonomia a almejar.

Domingos Martins, herói visionário,
No Brasil colonial, um pioneiro,
A Inconfidência Mineira em segundo plano,
Pois seu movimento foi mais altaneiro.

A meta era clara, um novo país,
Com liberdade, igualdade e fraternidade,
Princípios éticos, valores morais,
Para todos os cidadãos, com dignidade.

Mas o destino traiçoeiro se aproximou,
No Campo da Pólvora, a vida se encerrou,
Domingos José Martins, mártir e líder,
Fuzilado em Salvador, seu sacrifício ecoou.

Hoje, sua memória permanece viva,
Patrono da Polícia Civil com honra e glória,
Marataízes, orgulho de tê-lo como filho,
Um herói que deixou sua história.

Que a bravura de Domingos Martins,
Inspire gerações a lutar pelo ideal,
De um país livre e justo, sem desatinos,
Com a chama da revolução sempre a brilhar.



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): MIGUEL, Marcelo Calderari. Multiplicada Raízes, Dez Vezes Marataízes. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.237-244, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): MIGUEL, Marcelo Calderari. (jul./dez.2023). Multiplicada Raízes, Dez Vezes Marataízes. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 237-244.

Retrato da vida social de Moçambique

Esaú Elias Constantino Nhanale *

ORCID iD

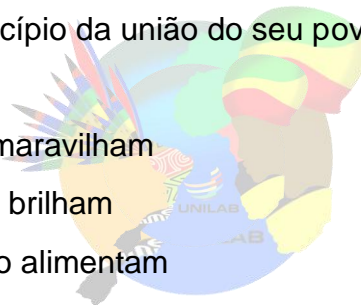
<https://orcid.org/0000-0002-6072-492x>

1. BELA JÓIA DO ÍNDICO

Quão belo és ó pérola do indico,
Quão belo é o fluir do seu oceano!
Quão maravilhoso o oceano que nutre o povo,
Quão maravilhosa a visão que alimenta o turismo!

Bela pérola do índico!
Belas são as suas estradas,
Belas são as alcatifas que unem o seu físico,
Belas são as pavimentas, o princípio da união do seu povo!

As suas florestas extensas me maravilham
As suas reservas bem cuidadas brilham
Os seus verdes campos ao povo alimentam
Os seus belos montes e rios ao visitante apaixonam!



* Pòeta moçambicano, Licenciado em ensino de Francês, Mestre em Gestão de Educação, estudante do Curso de Doutorado em Língua, Cultura e Sociedade, Docente da Universidade Púnguè. E-mail: esaunhanale77@gmail.com

2. PÁTRIA DOS VENCEDORES!

Quão resiliente és ó habitante da bela pátria amada,
A sua força é a capacidade oferecida por Deus para melhor resistir
Melhor és tu, ó povo amado na sua força doada pela natureza,

Ainda que venha o idai a sua natureza é seu auxílio,
Louvável és ó povo forte na sua capacidade inacta,
A sua vitória reside na união!

Povo que avança na união e resiste ao tsunami
Povo que se une na causa da pátria e resiste ao mal
É da sua união que-se fortaleza que fragilizam as forças do idai

Avante ó povo resiliente, a sua união derruba o sobrenatural
A sua união conquista a admiração de quem te assiste pelo mundo fora

Avante povo unido na sua força natural pois, esta realidade é o diferencial

3. TOBIAS DA PÁTRIA

A sua ira é grande Tobias,
A sua fúria dilacera a minha inocência,
Deixa me caminhar Tobias.

Porque tens tanto ódio dos meus rios?
A sua inveja é tamanha Tobias?
Tens cólera de quem não te viu surgindo!

Porque destrói o sonho da minha gente?
Tobias deixa me correr!
Deixa me crescer na beleza do meu paraíso.

4.O FILHO DO ALHEIO

Nasci sem querer pela força do Natural
Surgiu e o imperialismo tomou conta de mim
O alheio seguia o meu nascimento pela necessidade material.

A todo o custo consegui- me afastar do filho do alheio
E, a liberdade aparente tomou conta de mim!
Porque segue a minha linhagem geracional ó filho do alheio?

Ganhei liberdade pela força e unidade da minha gente
E o filho do alheio continua me seguindo
Me segue com chacinas, destruindo edifícios, mutilando e queimando viaturas da minha gente

Pela força do diálogo e auxílio de Deus te silencieei
E a paz em mim reinou, a minha gente cresceu
Pela academia, religião e do ensino da minha tradição me aguentei
Ó filho do alheio porque não larga os meus caminhos?
De que te alarmas ó filho de alheio!
Da independência, da liberdade e da paz só me tiras sonhos,

Filho do alheio a sua ambição material me dilacera
A sua ambição decapita a minha gente
A sua ambição viola os meus direitos e princípios.

Eu sou Moçambique, flagelado pelo filho do alheio
Nasci e vim do imperialismo que não me sossegou
Eu vim da guerra civil, da paz imaginária e hoje, o terrorismo me tira pernas e sonho!

5.O PATRIOTISMO

É amar sem reserva

É segar a alma

Para conquistar tranquilidade

É caminhar rumo ao alcance da bondade!

Patriotismo, é buscar sucesso entre distintas

É consolar os que estão no choro!

É caridade que nasce sem vistas!

É amor que une sem tribo!

6.DE TI ESPERO QUE!

Que a fome se aparte de ti

Que a nudez se esvazie de ti

Que a má nutrição em crianças vá a memória do esquecimento!

A prosperidade não represente para si um conflito

Sejam frutíferos os verdes campos!

É destes que o indígena se erguerá!

Aqui a esperança dos mulatos negros!

A esperança de quem se entrega à lavra!



7.QUE ESPERANÇA!

Que luz é esta

Que luz brilhando sobre a terra

Terra murcha

Terra que espera no deserto

Na esperança inesperada

Esperança lavrada por quem não tem asas para ir

Por quem tem amorsegues mas não pode dentar

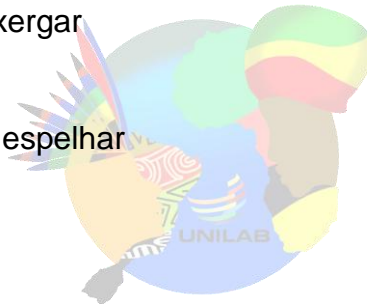
Por quem tem vista mas não pode lograr

Ó minha humanidade

Que brilho que não se pode enxergar

Ó sol que raia sem iluminar

Ó sociedade que brilha sem se espelhar



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): NHANALE, Esaú Elias Constantino. Retrato da vida social de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.245-249, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): NHANALE, Esaú Elias Constantino. (jul./dez.2023). Retrato da vida social de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 245-249.

O ensino da libras como primeira língua na educação fundamental por professores ouvintes: limitações de conhecimento e metodologia de ensino *versus* menor esforço na busca de conhecimento e o impedimento da gestão escolar na obtenção de recursos

Reginaldo Aparecido Silva *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7903-884X>

RESUMO

O Que é incluir? O que é garantir? Diante da ampla demanda de profissionais qualificados para atuar na educação inclusiva, faz-se necessário algumas indagações quanto ao ensino da Libras como primeira Língua (L1) - por professores ouvintes à alunos surdos inseridos no ensino fundamental. A presente pesquisa, *a priori* empírica, trás um repertório de questões e a hipótese da atual realidade nas escolas: nem todos os profissionais têm formação adequada nos padrões básicos para atender alunos surdos. Há pré-requisitos para que realmente ocorra a inclusão tão desejada por todos, ou talvez, por grande parte de profissionais atuantes (BRASIL 1996; 2013). Embora haja dezenas de eixos a serem discutidos, neste trabalho limitou-se à Educação de Surdos. Ao tratar de educação, é necessário que a qualidade do ensino-aprendizado seja minimamente eficiente e garanta ao discente o direito de aprender satisfatoriamente seu idioma. A inquietação diante da temática é: se a educação inclusiva dispõe a necessidade de qualificação para atuar, qual a razão de haver profissionais sem domínio específico na área? Que riscos esta atuação sem habilidades e conhecimentos específicos da Libras podem trazer ao discente surdo? Este profissional que atua tem se empenhado na busca ou está impedido, pelos órgãos da educação, de buscar conhecimento adequado para se (des)envolver na escola? A proposta foi analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas bem como de planilhas virtuais, algumas situações reais em escolas denominadas inclusivas e que atendem alunos surdos. Espera-se com os resultados compilados possibilitar subsídios à formação continuada dos profissionais atuantes.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Inclusiva; Língua Brasileira de Sinais; Educação de Surdos; Responsabilidade

* é atuante na Comunidade Surda desde 2002. É professor e Tradutor-Intérprete de Libras do Par Linguístico Libras/Português. Mestre em Educação (UNIFAL/MG). Pós-graduado em: Educação Digital; Docência em Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância: Gestão e Tutoria; e em Língua Brasileira de Sinais - Libras; Licenciado em Pedagogia e em Letras-Libras. Atuou na formação de professores e Intérpretes Educacionais no CAS/Varginha-MG. Atualmente é Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais no Instituto Federal Do Sul De Minas Gerais - Campus Inconfidentes/MG. Idealizador dos projetos: SERLibras-Seminário Regional de Libras e Dialogando com a Biblioteca. E-mail: reginaldo.silva@ifsuldeminas.edu.br

The teaching of the brazilian sign language as first language in fundamental education by teachers not deaf: limitations of knowledge and methodology of teaching versus non-dedication in the search of knowledge and the blocking of school management in the obtainment of resources

ABSTRACT

What is include? What is guarantee? Given the wide demand of qualified professionals to work in inclusive education, it is necessary to inquire about the teaching of Libras as the first language (L1) - by non-deaf teachers to deaf students enrolled in elementary education. The present research, a priori empirical, brings a repertoire of questions and the hypothesis of the current reality in schools: not all professionals have adequate training in the basic standards to attend deaf students. There are prerequisites for truly inclusion to be so desired by all, or perhaps most of the working professionals (BRAZIL 1996, 2013). Although there are dozens of axes to be discussed, in this work it was limited to the Education of the Deaf. When it comes to education, it is necessary that the quality of teaching-learning is minimally efficient and guarantees the student the right to learn their language satisfactorily. The concern with the subject is: if inclusive education provides the need for qualification to act, what is the reason of professionals with no specific domain in the area? What risks does this action without specific skills and knowledge of Libras bring to the deaf student? Has this professional been involved in the search or is it prevented by the education agencies from seeking appropriate knowledge to become involved in the school? The proposal was to analyze, through semi-structured interviews as well as virtual spreadsheets, some real situations in schools called inclusive and that serve deaf students. It is hoped that with the results compiled, it will be possible to provide subsidies for the continued training of the professionals involved.

KEYWORDS

Inclusive Education; Brazilian Sign Language; Education of the Deaf; Liability

Introdução

O Que é incluir? O que é garantir?¹ Incluir com real qualidade e qualificação dos educadores ou se passar por inclusivo para gerar reconhecimento na sociedade? Dentro dos muros da escola a qualidade é real ou está à desejar? Garantir com qualidade e real aprendizado por parte do educador ou garantir como fachada tendo o *déficit* profissional sem poder atender a demanda e garantir a real educação que lhe é necessária? A exclusão, não somente educacional², está a todo vapor quando – por tantas vertentes e vieses, se menciona a Libras - Língua brasileira de sinais. Muitos aprendem para dizer que fez um “cursinho de sinais”, pois, este lhe garante um certificado – o que é mais desejado do que a própria aprendizagem da Libras – para concorrer aos processos

1 - Segundo o dicionário da língua portuguesa, Incluir é: “fazer que seja parte [...] inserir-se [...] envolver”; Garantir é: “assumir a responsabilidade [...] compromisso [...] assegurar” (HOUAIS, 2004).

2 - A exclusão manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber (MANTOAN, 2006b, p. 15).

seletivos em que este “papel” somam pontos e não exige (muito das vezes) as habilidades necessárias para o ofício.

A exclusão começa a partir do momento em que desejo mais o papel – o certificado – do que aprender a Libras enquanto idioma. Ela começa a partir do momento em que eu digo: *“fazer o quê? Não há quem vá, eu mesmo irei!”*. Começa a partir do momento em que me importo apenas estar presente no cursinho para sair do cotidiano da escola ou dar um passeio na cidade que não conheço, e tanto faz se irei aprender ou não.

A exclusão começa em casa, quando eu, tendo um filho com singularidades, o escondo da sociedade – cheia de preconceitos, discriminação e repleta de estereótipos – esse sujeito ímpar, com receio de zombarias. Começa a partir da minha super proteção e da minha ignorância – apartada da evolução (ou não) educacional – desconhecendo os direitos embasados legalmente, pois “toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO 1998). A exclusão começa comigo, na instituição enquanto comunidade escolar, quando digo: *“fazer o quê, temos que seguir as orientações da Secretaria, esse AEE³ dá trabalho, mas não tem outro jeito.”* A exclusão começa a partir do momento em que me coloco na zona de conforto e não procuro saber das novidades, dos acontecimentos do mundo Surdo⁴, das novas literaturas disponíveis, do meu (des) envolvimento junto à Comunidade Surda, da minha participação onde quer que seja e esteja se falando em Libras e do próprio sujeito Surdo.

Sou eu quem faço ou não a Inclusão. Depende de mim. Apenas de mim? De mim e de nós. Se dou o primeiro ponta pé, o meu exemplo e empenho será um passo a mais para incitar noutros pares a tentativa e o esforço de fazer o melhor, de se espelhar. Se sou agente que partilha ideias, o outro aceita e formar-se-á assim uma rede. Rede esta, que vai se estender e ficar mais forte, mesmo que com desafios, muitos são mais fortes do que poucos; e poucos são mais fortes do que apenas eu sozinho.

É fato que a educação tem passado por inovações metodológicas, expansão da educação inclusiva, a busca de recursos para a criação e construção de Salas de Recursos entre outras demandas urgentes e emergentes. A luta por parte de educadores, na obtenção de formação continuada de modo a atender a demanda crescente de alunos com deficiência, continua ainda urgente, mesmo tendo o amparo Legal, conforme Brasil (1996).

3 - Atendimento Educacional Especializado.

4 - A grafia em “S” maiúsculo refere-se ao sujeito surdo, a pessoa que luta pelos seus direitos políticos, linguísticos e culturais, ou seja, que faz parte da Comunidade Surda (FELIPE, 2007, p.33).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Ainda que haja o cumprimento desta promoção, o desejado à realização do atendimento especial com qualidade está aquém, pois, o ingresso de recém-formados e sem experiência docente preenchem as vagas nas Instituições Educacionais, principalmente as escolas estaduais regulares denominadas inclusivas. É fato que o Brasil tem passado por diversas situações, mudanças de gestão pública em muitas esferas, desde a saúde até a política, temas que não fazem parte do presente contexto, mas está (co) relacionado a muitas situações educacionais do nosso cotidiano.

Portanto, reportando o nosso assunto quanto à educação no país, frisamos que a demanda de alunos com deficiência nas escolas públicas é fato, e está no aguardo de profissionais qualificados e habilitados para atender a esses, pois é assegurado, conforme Brasil (1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Artigo 59, Inciso III).

Além do atendimento de qualidade, um atendimento respeitando as diferenças, conforme Brasil (1988)

III - Atendimento especializado aos portadores de deficiência⁵, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Artigo 208).

5 - A atual nomenclatura convencionada pela ONU é Pessoas com Deficiência - PcD (BRASIL, 2014).

E também ancorado nas ações acordadas na Declaração Mundial de Educação para todos, conforme Parecer n. 17 (BRASIL, 2001),

As políticas educacionais deverão **levar em conta as diferenças individuais** e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a **importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos**, e ser **assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país**. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns [...] Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões [...] Atenção especial deverá ser dispensada à **preparação de todos os professores** para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, **a fim de atender às necessidades dos alunos** e para que colaborem com os especialistas e com os pais [...] A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência [...] Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar (p. 5-7 - **grifo meu**).

Em conformidade com o Guia de Orientações (MINAS GERAIS, 2014) quanto a Formação de Professores e as exigências para atuar:

Aos professores que estão exercendo a regência é importante a formação continuada para reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial. Por isso, destaca-se a relevância do reconhecimento, pelas instituições formadoras, do desenvolvimento dessas capacidades nos professores nos cursos de atualização e especialização.

Para atuar como professor de AEE é **exigido do candidato a habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender**. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada

conforme regras estabelecidas pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos.

A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial **são requisitos imprescindíveis**, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino.

Para preenchimento da vaga de AEE, os professores efetivos e efetivados que tenham a formação em educação especial terão prioridade na escolha da função, **não sendo dispensados da comprovação de formação especializada necessária para a função pleiteada**. Havendo empate para o preenchimento da vaga, será priorizado o professor efetivo ou efetivado que apresentar o maior número de cursos em áreas de deficiência distintas (p. 30-33 - **grifo meu**).

Com tantas orientações e exigências, porém, ainda que haja empenho, poucos são os que recebem formação e ainda assim, é pouco, perto do que é necessário. Não se deve ancorar em desculpas e comprometer a qualidade do trabalho. Há inúmeras razões (in)visíveis que nos levam a crer que não é somente a falta de formação ou a oferta dela; entre outras razões, a indiferença para com o outro, a má vontade, é o que torna o sistema excludente (MANTOAN, 2006b).

Referente ao nosso estudo de caso, o título da presente pesquisa *O Ensino da Libras como Primeira Língua na Educação Fundamental por Professores Ouvintes: limitações de conhecimento e metodologia de ensino versus menor esforço na busca de conhecimento e o impedimento da Gestão Escolar na obtenção de recursos*, um tema extenso, mas com uma vertente de peso e responsabilidade. Inquietamos quanto a essa referência, e diante dos fatos, a abordagem do presente projeto vem discutir duas situações corriqueiras nas escolas públicas ditas como escolas inclusivas que atendem alunos com “deficiência” – surdez. Para que seja, *a priori* compreendida a provocação, topicalizamos brevemente dois conceitos: Libras e Inclusão.

1.1 Libras

Língua brasileira de sinais – Libras, reconhecida oficialmente pela Lei 10.436 em 24 de abril de 2002 como segunda língua oficial do Brasil e regulamentada pelo Decreto Federal 5.626/05. É o meio de comunicação dos Surdos brasileiros e deve ser introduzida desde a educação infantil em escolas bilíngues ou não bilíngues (BRASIL, 2014). É por meio dela, da aquisição da linguagem, que a criança se beneficiará da comunicação. Esta representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, por ser predominantemente

visual, fornece à criança surda a oportunidade de interação com os seus pares de modo que a aquisição da linguagem pode (re) estabelecer entre a família uma comunicação efetiva (HARRISON, 2000). A aquisição da Libras pela criança surda lhe permite conhecer e se desenvolver enquanto cidadão bilíngue, como menciona Pereira e Vieira (2009, p.64)

A língua de sinais é uma língua natural, com gramática própria e, por ser visual/espacial, é adquirida sem dificuldades pelas pessoas surdas. A aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. E mais, a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua.

Ademais, como menciona Basso, Masutti e Strobel (2009)

o aluno surdo que adquire e aprende a LS no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência linguística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda⁶ se manifesta (BASSO; MASUTTI; STROBEL, 2009, p. 4).

Então, sendo assim como um idioma que garante conhecimento ao aluno surdo, deve também ser respeitado como tal. E ensinado como deve ser, por quem deve saber, pois não se trata de algo leviano. A tarefa de ensinar é complexa, é um ato de promover o aprendizado, um aprendizado que poderá durar (ou não) a vida toda.

1.2 Inclusão

É fato que na educação inclusiva deve receber alunos de todas as idades e singularidades em seu espaço educacional. E se faz necessário haver profissionais com formação e habilitação para atender a demanda. Visto que escola se entupiu de formalidades e burocracias a “inclusão, é uma saída para que [esta] possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN 2006b, p. 14). Ainda sobre inclusão Guijarro (2005, p. 7) diz:

6 - Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos (QUADROS, 2005, p. 124 – nota).

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente do da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas.

Diferentemente de apenas integrar aquele que já foi excluído, a inclusão deve iniciar desde cedo na vida escolar do educando. E que esta seja real e não (in)visivelmente excludente pelas indiferenças daquele que se diz agente educador. A inclusão não é apenas à alunos com deficiência, como muitos acreditam que seja, mas ela abraça a todos aqueles que de alguma forma têm dificuldades no aprendizado, sendo este ouvinte ou não (MANTOAN, 2006b, p. 18).

1.2.1 A inquietação

A inquietação diante da temática é a seguinte: se a educação inclusiva dispõe que é necessário um profissional qualificado, qual a razão de existir profissionais atuantes sem formação na área em que atuam? Qual o perigo deste profissional sem formação específica atuar com aluno que demanda conhecimento no seu idioma, neste caso o Surdo/Libras? Marques *et al.* (2013) diz:

é fundamental que o [aluno] se aproprie da linguagem e dos conhecimentos formais aprendidos nos âmbitos escolares. É através das relações com outros seres humanos, de aprendizados com outro ser humanizado, que o homem aprende a viver no mundo e a atuar sobre ele (MARQUES, *et al.* 2013, p. 512).

A apropriação da língua de sinais se dá pela relação, pelo contato que o aluno tem com os seus pares. Mas, diante as exigências segundo a legislação vigente, a real situação escolar está na contramão quanto ao perfil do profissional para o ensino da Libras. O papel deste profissional, embora possa ter formação e muito das vezes em Letras – não é garantia que este tenha conhecimento linguístico para o ensino de outro idioma que não tenha domínio. E conquanto a inclusão escolar da criança surda urge a necessidade de formação específica “pautada no respeito à Cultura Surda, a fim de favorecer uma educação que leve o sujeito Surdo ao êxito em seu processo de escolarização e inserção social” (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 11).

Seria o fato de não haver ninguém com qualificação para inserir “qualquer” pessoa apenas para dizer que está fazendo inclusão? Este profissional que atua, está realmente preocupado em se qualificar ou está em sua zona de conforto fazendo o mínimo de esforço para aprimorar suas habilidades para ensinar um educando surdo? Está este profissional impedido pelos órgãos da educação de buscar conhecimento adequado de modo a se (des)envolver na escola ou se esquiva quando sua formação é questionada? Ainda, quem está impedindo-o de crescer: os órgãos gestores de ensino ou, se deixam levar pelo fato de que, infelizmente a remuneração é inadequada para o educador nesta modalidade de ensino?

Esta última provocação não deveria ser um empecilho para estar atuando com criança que necessita de conhecimentos específicos, pois, se não sei, devo procurar e admitir que não tenho domínio ou buscar, lutar pelo auxílio adequado para minha formação e principalmente à educação do sujeito surdo.

1.2.2 (I)limitado

Por que estou/sou limitado? Minha limitação é provocada pelo impedimento de outros ou estou na zona de conforto? Não quero desembolsar recursos para minha formação ou estou inerte, displicente ao conhecimento? Cabe aqui uma plena discussão sobre a responsabilidade deste educador, deste agente do conhecimento ao querer ensinar Libras para um aluno surdo em idade escolar. É necessário que este aluno obtenha e faça a aquisição de seu idioma, de preferência mediado por um professor Surdo com qualificação, tendo assim sua cultura repassada naturalmente ao aluno surdo (BRASIL, 2005). Todavia, pela falta de profissionais Surdos e/ou bilíngues, na realidade o que temos nas escolas públicas são professores ouvintes, egressos de cursos básicos, na maioria de 180h ofertados pelas Secretarias de Ensino sem o domínio básico para o ensino do idioma.

Estes, em sua maioria nunca tiveram contato com outros Surdos – fluentes ou não na língua de sinais – sendo o professor que ministrou as aulas de Libras o primeiro. Nunca se infiltraram na Comunidade Surda para conhecer sua Cultura e sua História. Ainda, muitos não possuem conhecimentos teóricos básicos, essenciais para entender a Libras enquanto idioma e enriquecer suas habilidades. Qual a razão para que isto esteja ocorrendo? Qual o grau de comprometimento e o impacto na educação de surdos?

Aquele que não ensina direito poderá prejudicar o futuro do aluno, causando-lhe grande perda e danos na aquisição linguística. Conceição (2011) diz:

O professor é o mentor de todo o trabalho e tem a incumbência de promover para os seus alunos um ensino de qualidade, de facilitar a aprendizagem, de conduzir as aulas de maneira dinâmica, prazerosa [...] ser eficiente e eficaz na disciplina que ministra, mostrar o domínio do conteúdo, ter formação plena, segundo exigência do Ministério da Educação para que os alunos obtenham uma formação digna de excelência (CONCEIÇÃO, 2011, p. 2).

O ensino da Libras como primeira língua, como já foi dito, deveria ser realizado por professor Surdo qualificado no ensino e com metodologia e didática de ensino. Mas estamos de ré neste sentido diante da realidade de muitas escolas do interior do Brasil. O menor esforço na busca de conhecimento gera prejuízo na educação da criança com deficiência, e isto, com vista grossa, é permitido pelas próprias famílias.

1.3 Permissão de ensino pelas famílias

Todo cidadão, toda criança tem direito a escolarização (BRASIL, 1988). Toda criança com deficiência tem direito, lhe é garantida a acessibilidade na educação. Isto é o que toda família sabe, pois seus filhos necessitam de educação e lhe é de direito exigir perante a lei. Porém, a maioria das famílias não conhecem os profissionais que atuarão com seu filho, e desconhecem suas funções. Neste caso, a um aluno surdo, a família exige seus direitos de ter um profissional Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e/ou um professor de Libras, mas, se esquecem de averiguar se aquela pessoa que passará o ano letivo com seu filho está realmente qualificado para a função. Talvez “fechem os olhos” para a situação e não se importando, pois depositam total confiança na escola, a qual conseguiu o profissional para atuar.

Quando a escola não possui este profissional – o que vem ocorrendo nas cidades do interior, principalmente as mais remotas – a família se dirige ao Ministério Público (MP) exigindo do magistrado uma solução. Este por sua vez emite um parecer com prazo determinado para que a escola consiga um profissional. Como sabemos, o *déficit* de profissionais realmente qualificados para atuar nesta área é enorme. A escola por sua vez, não tendo como recusar a notificação do MP, é coagida a “se lembrar” de alguém na região, na cidade ou na própria escola que tenha recebido uma breve capacitação e/ou um curso básico de Libras ofertado pela Secretaria de Ensino. Esta pessoa, com apenas algumas horas de aprendizado já por um bom tempo, é convocada a “SER” aquele que irá atender o aluno.

Mas antes disso, é feita uma solicitação formal à Secretaria de Ensino, que por sua vez postula ao órgão responsável por avaliar candidatos em Língua de Sinais para avaliar esta pessoa. Obviamente esta pessoa não terá êxito na avaliação, já que seu curso básico de Libras não foi abordado questões e práticas de tradução e interpretação. Não recebeu preparo para atuar como TILS e muito menos sabe realizar traduções de um idioma para outro, ou seja, da Libras para Português e vice-versa.

Ainda sim tendo este pressuposto, a pessoa faz a avaliação, e claro, não obtém resultado satisfatório, levando a frustração da pessoa em dois sentidos (o que não deveria acontecer): por não conhecer o idioma e se submeter a uma prova em Libras e por ser forçada por uma autoridade a estar presente nesta situação (SILVA, 2015).

Ainda que receba o resultado como inapto para atuar – pois não possui as habilidades e competências necessárias de uma profissional tradutor-intérprete – o Juiz e a Secretaria com receio de receber uma intimação, exige com rigor que emita outro documento autorizando aquela pessoa a ocupar a vaga em sala de aula como “alguém especial” e/ou em fase de aprendizado. Interrogamos: Esta atitude condiz com a educação inclusiva – alocar alguém que não possui habilidades – ou exclui como inclusão por apenas cumprir uma ordem judicial? Possui real saber e conhecimento, o meritíssimo Juiz, sobre a grandiosidade, a riqueza do idioma e as habilidades necessárias que esta pessoa no mínimo deve ter?

Ainda assim, é emitido o documento e a pessoa ingressa em sala de aula, crendo que fará um bom trabalho. Mas, não. Não será realizada nenhuma intervenção produtiva. Só tem a ser prejudicar o aluno. É aí que entramos com a intervenção: deixamos esta situação passar em branco como se não tivéssemos conhecimento ou lutamos para que seja melhor revisto esta inserção de pessoas sem qualificação na educação. É necessário qualificar estes profissionais, mas antes é mais necessário instruir as famílias quanto a quem estará com seu filho e como este está ou não envolvido e possui ou não conhecimento (i)limitado da Língua de Sinais. A devida instrução à família a leva ao (re)conhecimento da Libras de fato e incita àqueles que estão em sua zona de conforto a buscarem qualificação adequada para atuar com educando surdos, principalmente na fase infantil, fase de extrema importância linguística, cultural, social e de aquisição de mundo.

Não tendo este perfil, o aluno será prejudicado pelo resto de sua vida, pois não foi corretamente conduzido a uma educação de qualidade e nem inclusiva. Só foi apenas um sujeito manipulado pelo sistema com a fachada inclusivista sem atendimento de

qualidade. Foi apenas uma forma de tapar o sol com a peneira e ocultar o ensino que de direito é de todo cidadão independente de sua condição, seja ele com ou sem deficiência.

A inclusão sou eu quem faço. Ainda que haja muitos percalços, depende de mim, apenas de mim levar conhecimento, como mencionado depende de nós pelo nosso exemplo e empenho, tentativa e esforço de fazer o melhor. Minha limitação é provocada pelo impedimento de outros ou estou na zona de conforto? Não quero desembolsar recursos para minha formação ou estou com preguiça de conhecer o novo? Com estas análises, por conceitos individuais, é necessário repensar a minha prática e não estar entre àqueles que fazem parte, ou estão aquém das atribuições necessárias da Educação conforme aponta Arantes (2006, p. 58) que diz: “Podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática” e no que se refere à Língua de sinais, as habilidades e competências básicas e necessárias ao ofício de Ensino de um Idioma.

O presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de entrevistas, como o ensino da Libras como primeira língua na educação fundamental por professores ouvintes tem ocorrido e quais as suas limitações de conhecimento e metodologia de ensino frente a outras objeções na busca de conhecimento de qualidade e eficácia do ensino da língua de sinais e o empenho desses para se qualificar e (des) envolver na instituição ao qual trabalha. (i) Analisar como são realizados os atendimentos de alunos surdos na Instituição e verificar a qualidade do ensino da Libras pelo professor ouvinte;(ii) Averiguar, por qual razão, profissionais atuam sem o domínio específico e básico da Língua de Sinais; (iii) Descobrir se há empenho por parte desse profissional em se qualificar na área ou se está em zona de conforto?(iv) Constatar se estão impedidos pelos Órgãos Gestores da Educação de buscar conhecimento adequado para se (des) envolver?

A pesquisa teve um formato qualitativo tendo como a priori inquietações e (in)formações empíricas além das obtidas (in) formalmente. Por meio de observações, a priori empíricas, e vivências *in locu*, a pesquisa foi realizada com formulários eletrônicos e entrevistas semiestruturadas com profissionais atuantes. O campo de estudo e pesquisa foi limitado à Educação de Surdos e no ensino da Libras como primeira Língua (L1) por professores ouvintes. Lançou mão desses recursos de modo a otimizar e coletar informações para a base de dados como estratégia de compilar os números e qualificar o ensino-aprendizagem consoante à legislação vigente, bem como a garantia e o direito de aprender satisfatoriamente seu idioma por agentes bilíngues, aptos a atuar e com domínio e habilidades específicas aprovadas para o exercício.

A contribuição metodológica às análises baseou-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010). Lançou-se mão de dois dos três instrumentos de pesquisa dos atributos epistemológicos estabelecidos pelo autor, que foram: construtivo-interpretativo e o dialógico, o que contribuiu para a organização da pesquisa.

Para a coleta dos dados, foi organizado um questionário com sete questões abertas a serem respondidas. Assim, foi possível reunir informações relevantes que estivessem em consonância ao objeto de estudo. Os passos foram os seguintes: 1º - saber dos entrevistados, quem havia realizado recentemente um Curso Básico de Libras; 2º - quem tinha uma formação específica na área – ainda que fosse teórica como fazem as Pós-graduações; 3º - quantos atuavam no ensino da Libras nas escolas regulares inclusivas; 4º - possuem um método de ensino ou se baseavam em alguma ideia de outro professor; 5º - tinham algum impedimento por parte da Gestão Escolar na busca de conhecimentos; e 6º - há um empenho individual na procura de recursos didáticos e metodológicos para o auxílio das aulas de Libras ou aguarda a Secretaria promover Cursos e Capacitações para a prática da Libras?

2. Resultados e conclusão

De acordo com os dados compilados e os resultados obtidos, conforme os gráficos, todos os entrevistados apresentaram um *déficit* de formação, compreensão e ensino da Libras – nosso objeto de estudo – confirmando assim o que Morelli (2009) mencionou “[...] que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática” (p. 1577). Isso nos faz refletir e fomenta no leitor, entender como estamos a passos lentos para uma educação de qualidade. Como mencionado, a educação de qualidade não depende somente de recursos financeiros, humanos e materiais, mas depende da boa vontade genuína e do esforço que eu, enquanto membro da sociedade que está diretamente envolvido na educação, deverá fazer. Nota-se nos resultados compilados, que muitos professores, ainda que possuam alguma formação, são poucos os proativos e que se empenham na obtenção de recursos e didáticas de ensino.

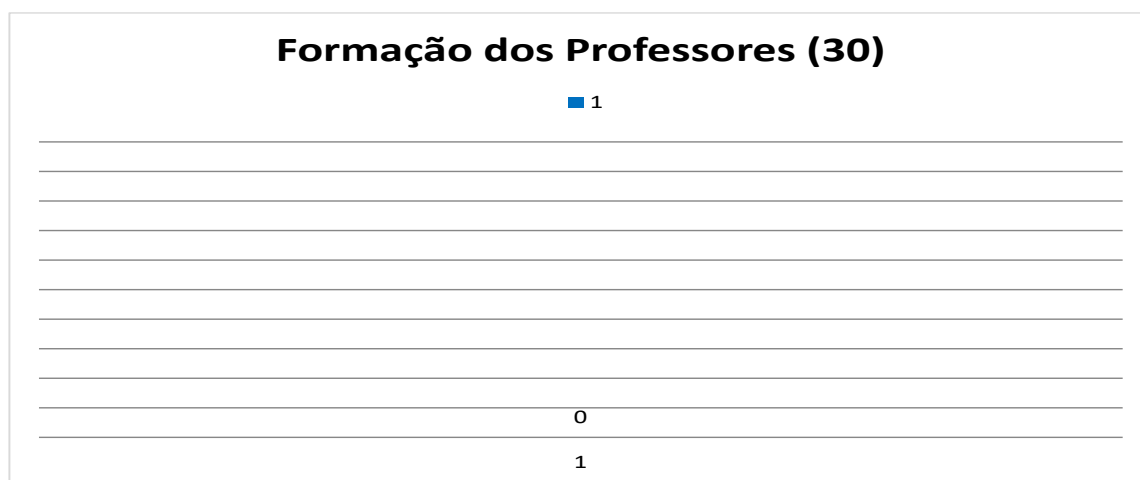
Embora tenham participado de alguma modalidade de cursos em Libras, a maioria, egressos de cursos básicos, e com pouca ou nenhuma familiaridade com a prática, aguardam outras capacitações ofertadas pelas Secretarias, o que os impede ideologicamente de se (des) envolver e conhecer as especificidades da Libras enquanto idioma. Isto se torna um agravante, pois ficar no aguardo de uma capacitação – que possivelmente não será ofertada devido a crises de descentralização de recursos – é

como esperar para aprender um idioma sem ao menos ter o contato com um nativo. Deste meu empenho, não haverá produtividade e nem ensino de qualidade. Sendo assim, o meu (des) preparo continuará a margem da espera, pois, o desafio que a mim cabe, de ir em busca, transita em duas vias: o impedimento da gestão educacional para o meu deslocamento; e a minha desmotivação de ir em busca da qualidade de ensino e aperfeiçoamento da prática da língua de sinais, a qual pretendo ensinar.

Espera-se com os resultados compilados abrir portas para uma reflexão educacional e responsável no que tange ao ensinar um idioma que eu, enquanto agente educador inserido no sistema de ensino, tenho a obrigação de conhecer antes de iniciar o ensino da língua que desconheço. Não consideramos estas últimas palavras como “considerações finais”, pois este trabalho, este estudo, este objeto não finda tão cedo. Findar aqui é desrespeitar ainda mais, excluir e desvalorizar a Libras como um idioma visuo-espacial, complexo e com estrutura gramatical.

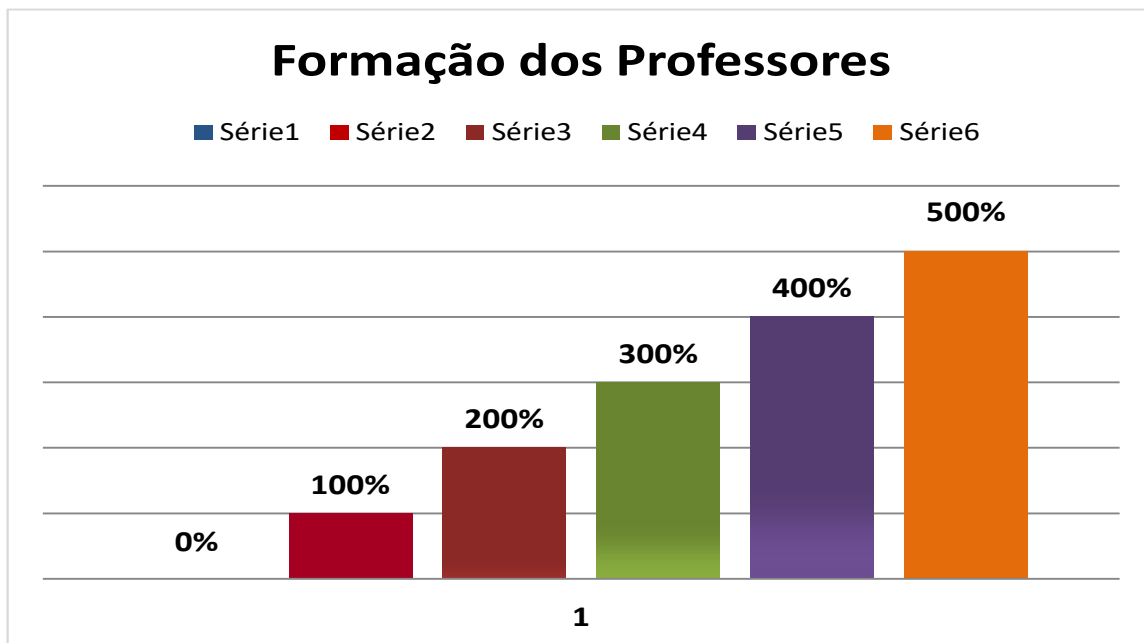
Este estudo prossegue, não em linhas digitáveis, mas em processos de investigação e ofertas de subsídios práticos e relevantes para o desenvolvimento educacional de quem ensina. Ainda será revisto, um estudo nunca finda, sempre há o que melhorar. Assim como metodologias, nos organizamos para ensinar e não engessamos o ensino, pois há muitas singularidades, e destas assimilamos conhecimentos e novas ideias para ensinar com qualidade. Pretende-se com este estudo, ofertar subsídios à formação continuada dos profissionais atuantes no ensino-aprendizagem, além de estimular e (re)apresentar as competências de um professor como mencionado por Gesser (2012). Abaixo segue os gráficos que compilamos segundo as informações obtidas.

Gráfico 1: Formação Dos Professores



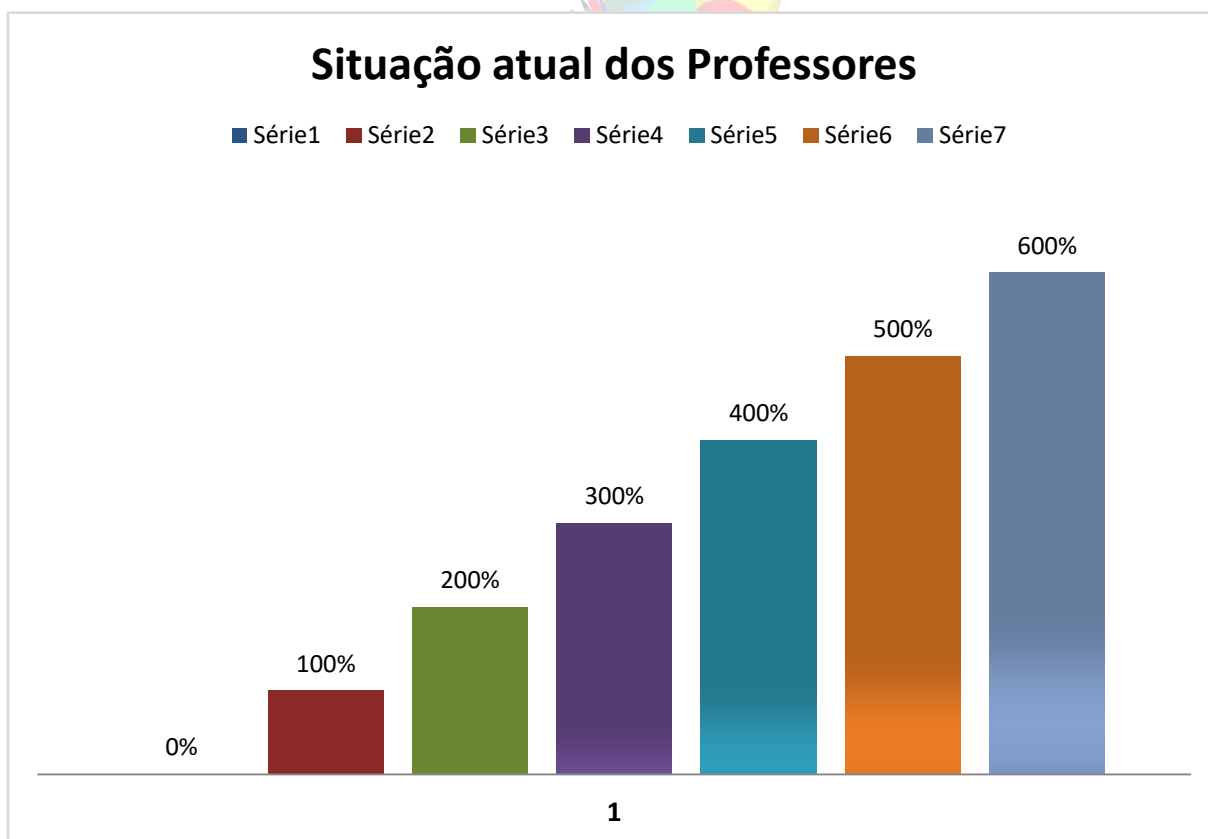
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2 – Formação Dos Professores



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Gráfico 3 – Situação Atual Dos Professores



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Referências

- ARANTES, V. A. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- BASSO, I. M. D. S.; MASUTTI, M; STROBEL, K. L. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3oRILAs>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 38.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/42zmpYd>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3yTCvyi>. Acesso em: 10 dez.2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3MYVLCm>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. **Parecer CNE/CEB 17/2001** – Homologado. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.
- BRASIL. **Recomendação CONADE nº 01, de 24 de abril de 2014**. Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos

gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3X6wavK>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CARVALHO, T. S. S. ; TAVARES, I. M. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. *In: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social*, 2010. Maceió. V EPEAL.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **O despreparo dos professores**: um ensaio sobre um dos problemas que afeta o processo ensino-aprendizagem dos educandos. Educação Pública, CECIERJ, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3oSWFbL>. Acesso em: 25 mai. 2018.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**. Curso Básico: Livro do Estudante. 8ª edição. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In: BRASIL. Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas*: Brasília: MEC/SEESP, 2005.

HARRISON, K. M. P. O Momento do Diagnóstico de Surdez e as Possibilidades de Encaminhamento. *In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss (org.) de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 19, n. 4, p. 503-518, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/43BY4T2>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3 643, de 20 de outubro de 2017**. Disponível em: <https://bit.ly/3J9AHb8>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MORELLI, C. C. Grupo de Suporte aos Pais e Apoio Pedagógico aos Professores da Rede e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Inclusiva. *In: Anais V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2009. 03 a 06 de novembro de 2009. Londrina-PR. Disponível em: <https://bit.ly/3CotlaL>. Acesso em: 15 abr. 2018.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* Inclusão Social: Professores Preparados Ou Não? LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos. **Polêmica Revista Eletrônica**, v. 11, n. 2, 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/3JcjOfU>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, v. 19, 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <https://bit.ly/43UjCtD>. Acesso em: 20 jan. 2017.

QUADROS, R. M. Inclusão de surdos. *In: BRASIL. Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas*: Brasília: MEC/SEESP, 2005.

SILVA, R. A. O Tradutor-Intérprete de Libras na Educação: inserção precipitada e a invisibilidade nas competências e a formação fragilizada. **Centro Virtual de Cultura Surda Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição nº 23, 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 25 mai. 2018.

UNESCO (1998). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3p5UcdN>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Reginaldo Aparecido. O ensino da libras como primeira língua na educação fundamental por professores ouvintes: limitações de conhecimento e metodologia de ensino *versus* menor esforço na busca de conhecimento e o impedimento da gestão escolar na obtenção de recursos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.250-267, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): SILVA, Reginaldo Aparecido (jul./dez.2023). O ensino da libras como primeira língua na educação fundamental por professores ouvintes: limitações de conhecimento e metodologia de ensino *versus* menor esforço na busca de conhecimento e o impedimento da gestão escolar na obtenção de recursos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 250-267.

Cultura, comunidade e identidade surda: O que querem os surdos?

Paula Guedes Bigogno *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-0773-4148>

RESUMO

No âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente na Antropologia, têm começado a aparecer pesquisas como esta. No entanto, este trabalho foi desenvolvido de uma forma praticamente inédita em Língua Portuguesa, tendo recebido constantes citações. Os *surdos* do Brasil, como preferem ser chamados, vêm buscando reconhecimento de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais. Este é um fenômeno que acontece em diversos países, como a França e os Estados Unidos, por exemplo. As categorias cultura, comunidade e identidade, desenvolvidas na Antropologia, têm servido especialmente aos *estudos culturais*, trazendo debates específicos de povos ou *grupos sociais*. Historicamente, as línguas de sinais foram proibidas em diversos países, favorecendo o que se chamou de oralismo puro. Mas desde o último período de resistência, com a criação da American Sign Language e da Gallaudet College o mundo passou a reconhecer que, na França, setecentista o abade de l'Épée estava certo. No Brasil, a década de 1980 marcou a criação das primeiras associações de surdos. Este trabalho é fruto da construção da minha dissertação de mestrado, que ficou pronta dois anos depois. O trabalho de campo foi longo: desde 2006 até 2011 e, depois, até 2013. Muitos questionamentos aparecem quando se pensa que uma pessoa não pode ouvir a campainha de casa ou o barulho de trem. É por isso que a Libras é uma língua visual-gestual, com gramática própria e faz requerer adaptações como a campainha luminosa, por exemplo. É importante tomar o cuidado de não homogeneizar esse *grupo*, pois existem os surdos oralizados, os bilíngues e os que só sabem Libras ou só Português. O que ocorre com os movimentos sociais, sejam eles feministas, negros, indigenistas ou de classe é que há códigos próprios para se traduzir determinadas ideias. Isso não é diferente entre os surdos, por isso pensamos em identidades, culturas e comunidades surdas.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura; Comunidade Surda; Identidade Surda

Culture, community and deaf identity: What do the deaf want?

ABSTRACT

In the field of Social Sciences, more specifically in Anthropology, research like this one has begun to appear. However, this work was developed in a practically unprecedented way in Portuguese, having received constant citations. Deaf people in Brazil, as they prefer to be called, have been seeking recognition of their language, the Brazilian Sign Language. This is a phenomenon that happens in several countries, such as France and the United States, for example. The categories of culture, community and identity, developed in Anthropology, have served especially in cultural studies, bringing specific debates of peoples or social groups. Historically, sign languages have been banned in several countries, favoring what has been called pure oralism. But since the last period of resistance, with the creation of the American Sign Language and the Gallaudet College,

* Licenciada em Ciências Sociais. Graduanda na modalidade Bacharelado e Mestranda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. E-mail: pgbigogno@gmail.com

the world has come to recognize that, in France, seventeenth-century the Abbé de l'Épée was right. In Brazil, the 1980s marked the creation of the first deaf associations. This work is the result of the construction of my master's thesis, which was ready two years later. The field work was long: from 2006 to 2011 and then to 2013. Many questions arise when one thinks that a person cannot hear the doorbell at home or the noise of a train. That is why Libras is a visual-gestural language, with its own grammar and requires adaptations such as the lighted bell, for example. It is important to take care not to homogenize this group, as there are oralized deaf people, bilinguals and those who only know Libras or only Portuguese. What happens with social movements, whether feminist, black, indigenist or class, is that there are codes of their own to translate certain ideas. This is no different among the deaf, that's why we think about deaf identities, cultures and communities, in plural.

KEYWORDS:

Culture; Deaf Community; Deaf Identity

MUHTASARI (Swahili)

Katika uwanja wa Sayansi ya Jamii, haswa katika Anthropolojia, utafiti kama huu umeanza kuonekana. Walakini, kazi hii ilitengenezwa kwa njia ambayo haijawahi kufanywa katika Kireno, baada ya kupokea manukuu ya mara kwa mara. Viziwi nchini Brazili, kama wanavyopendelea kuitwa, wamekuwa wakitafuta kutambuliwa kwa lugha yao, Lugha ya Ishara ya Brazili. Hili ni jambo ambalo hutokea katika nchi kadhaa, kama vile Ufaransa na Marekani, kwa mfano. Kategoria za utamaduni, jamii na utambulisho, zilizoendelezwa katika Anthropolojia, zimetumika hasa katika masomo ya kitamaduni, na kuleta mijadala maalum ya watu au makundi ya kijamii. Kihistoria, lugha za ishara zimepigwa marufuku katika nchi kadhaa, zikipendelea kile kinachoitwa usemi mtupu. Lakini tangu kipindi cha mwisho cha upinzani, na kuundwa kwa Lugha ya Ishara ya Marekani na Chuo cha Gallaudet, ulimwengu umekuja kutambua kwamba, huko Ufaransa, karne ya kumi na saba Abbé de l'Épée ilikuwa sahihi. Nchini Brazili, miaka ya 1980 iliashiria kuundwa kwa vyama vya kwanza vya viziwi. Kazi hii ni matokeo ya ujenzi wa thesis ya bwana wangu, ambayo ilikuwa tayari miaka miwili baadaye. Kazi ya shambani ilikuwa ndefu: kutoka 2006 hadi 2011 na kisha hadi 2013. Maswali mengi hutokea wakati mtu anafikiri kwamba mtu hawezi kusikia kengele ya mlango nyumbani au kelele ya treni. Ndio maana Mizani ni lugha inayoonekana-ya ishara, yenye sarufi yake na inahitaji marekebisho kama vile kengele iliyowashwa, kwa mfano. Ni muhimu kuwa mwangalifu usifanye kikundi hiki kuwa sawa, kwani kuna viziwi waliozungumzwa, wenye lugha mbili na wale wanaojua tu Libras au Kireno pekee. Kinachotokea kwa mienendo ya kijamii, iwe ya wanawake, weusi, wazawa au tabaka, ni kwamba kuna kanuni zao za kutafsiri mawazo fulani. Hii haina tofauti miongoni mwa viziwi, ndiyo maana tunafikiri kuhusu utambulisho wa viziwi, tamaduni na jamii, kwa wingi.

MANENO MUHIMU:

Utamaduni; Jumuiya ya Viziwi; Utambulisho wa Viziwi

Introdução

Pouco se discute a respeito das deficiências e, mais especificamente, a respeito da surdez nas Ciências Sociais. A ideia deste trabalho é apresentar uma discussão antropológica sobre ao tema e sobre os surdos de modo que se possa compreender um

pouco da particularidade deste *grupo*, que tem conquistado espaços que antes lhes eram negados, mas que ainda têm que lutar cotidianamente para que se façam valer sua alteridade no exercício de seus deveres e de seus direitos.

Este trabalho é parte de minha dissertação de mestrado e, certamente, deixa lacunas. Algumas dessas lacunas poderão ser respondidas na dissertação, outras, não menos importantes, permanecerão em aberto. As limitações de um texto escrito num curto espaço de tempo, bem como a riqueza e a complexidade do tema, permitem por ora, juntamente com outros trabalhos que tem sido produzidos sobre surdez, deficiência e diversidade, apenas contribuir para a expansão de um debate pequeno, mas crescente, no campo da Antropologia e das Ciências Sociais.

Embora raro nas ciências sociais, se pensarmos bem, o tema é de fundamental importância para a compreensão de muitos fenômenos das sociedades complexas. Para compreender as relações humanas e a vida em sociedade, precisamos compreender como os indivíduos convivem com suas similaridades e diferenças.

É possível pensar sobre isso através de diversos temas já consagrados na sociologia e na antropologia, como grupos sociais, cultura, identidade e mais recentemente, pluralismo, movimentos sociais, políticas públicas, etc. O debate sobre as deficiências não foge a estas características. Existem movimentos de pessoas com deficiência, que reivindicam direitos, reconhecimento de *necessidades especiais* e mais especificamente no caso dos *surdos*, reconhecimento de identidade, comunidade e cultura própria.

Tanto no convívio com os *surdos*, quanto na literatura nativa militante, aparecem as categorias *cultura surda*, *comunidade surda* e *identidade surda*, que funcionam como estratégias de visibilidade, reconhecimento de diferenças, requerimento e luta por direitos. Como surgiram essas ideias, o que cada uma delas significa, como elas tem sido utilizadas pela *comunidade surda* e como a sociedade as tem assimilado são, portanto, questões fundamentais desta pesquisa.

1. Um Pouco de História

Não somente a título de curiosidade, mas para situar a argumentação e favorecer a compreensão desta, devemos conhecer um pouco sobre as decisões e acontecimentos históricos que até hoje marcaram a vida de muitos surdos e de pessoas com eles envolvidas. Ao longo dos tempos, atrocidades, benevolências, avanços e retrocessos,

marcaram a socialização, o processo educativo dos surdos e sua constituição como pessoas. Na China Antiga, eles eram jogados ao mar; em Esparta eram jogados do alto de rochedos, em Atenas, eram abandonados; entre os gauleses eram sacrificados em ritual. Na Grécia e em Roma, eram como *retardados*, incapazes de gerenciar seus atos e indignos da condição humana. Em 483-482 a.C., o Código Justiniano passou a distinguir graus de deficiência auditiva, ressaltando que o nascido surdo estaria privado de desenvolvimento moral e intelectual. (Arriens, p. 5)

Para contrabalançar, citemos como exemplo de um primeiro olhar mais reflexivo, a seguinte passagem de Sócrates, no Crátilo, de Platão: *Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?* (Platão apud Sacks: 2005: 29). Os filósofos estiveram sempre interessados nas Línguas, como expressão e parte do pensamento humano, como o que diferencia os seres humanos dos animais e o que pode permitir um discurso lógico. Platão, Aristóteles, Leibniz, Rousseau, Wittgenstein, Derrida e tantos outros refletiram sobre homem e a linguagem, chegando a pensar sobre uma língua universal, sobre o que um abade francês chamado De l'Epeé disse o seguinte: A língua universal que vossos eruditos buscam em vão e da qual perderam a esperança está aqui; está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e contudo, somente ela vos dará a chave para todas as línguas. (De l'Epeé apud Sacks: 2005:30)

O abade De l'Epeé adaptou a linguagem de sinais de surdos pobres de Paris, através de seu sistema de sinais *metódicos*, combinando essa linguagem com a gramática do Francês, o que, com a ajuda de um intérprete (uma pessoa que ouvia mas também sabia esses sinais) permitiu que esses surdos fossem alfabetizados. De l'Epeé iniciou uma revolução no assunto já que começava a sistematizar uma língua visual-gestual; fundou uma escola em 1755 e influenciou a criação de outras do mesmo tipo, que se espalharam inicialmente pela França e pela Europa.

Dentre os pensadores e educadores mais famosos que tiveram um trabalho prático com os surdos, estão Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet. O primeiro, na Madrid quinhentista, ensinava a surdos filhos de nobres e chegou a fundar uma escola. Uma das grandes preocupações era com relação a direitos e heranças, já que os surdos não eram reconhecidos como cidadãos, a não ser que falassem. A questão da oralidade neste

sentido estava ligada a um preceito religioso de que a única maneira de expressão legítima do ser humano era a fala. Além disso, as pessoas com surdez viviam renegadas, não se acreditava que pudessem pensar, encadear ideias lógicas. Diante disso, também na Espanha, Bonet investiu num método oralista, que utilizava o alfabeto manual, mas proibia outros gestos e sinais.

Outros primeiros estudiosos foram o médico inglês John Bulwer, que acreditava e defendia o uso de gestos, o educador John Wallis (1616-1703) que dedicou-se mais ao ensino da escrita e o educador Konrah Aman, forte defensor da leitura labial, já que para ele a fala era *uma dádiva de Deus*. As primeiras publicações de surdos surgem na França setessentista de l'Epeé. *Observations* (1776), de Pierre Desloges, primeiro livro publicado por um surdo trazia o seguinte depoimento:

No início de minha *enfermidade*, e enquanto vivi separado de outras pessoas surdas [...] não tive conhecimento da língua de sinais. Eu usava apenas sinais esporços, isolados e não relacionados. Desconhecia a arte de combiná-los para formar imagens distintas com as quais podemos representar várias ideias, transmiti-las a nossos iguais e conversar em discurso lógico.

As pessoas com surdez, através do convívio com seus pares e do método de l'Epeé, começaram a conquistar posições de responsabilidade e prestígio; começavam a formar-se escritores, engenheiros e intelectuais. Laurent Clerc, um desses surdos, vindo da França, juntamente com o reverendo americano Thomas Galaudet em 1917, funda nos Estados Unidos o American Asylum for the Deaf, em Hartford. Conta-se que Gallaudet, certo dia, ao observar algumas crianças brincando num jardim, notou que havia uma criança fora da brincadeira. Soube ele que seu nome era Alice Cogswell e que ela era surda. O reverendo tentou ensiná-la pessoalmente mas depois buscou ajuda na Inglaterra e na França, onde conheceu Clerc. *Nos 52 dias de viagem para os Estados Unidos, Clerc ensinou Gallaudet a língua de sinais, e Gallaudet ensinou-lhe Inglês*. (Sacks: 2005: 35)

No Asilo Hartford, como ficou conhecida a escola, a metodologia importada por Clerc e as linguagens utilizadas por surdos dali, deram origem à American Sign Language (ASL). Contribuíram especialmente para a formação dessa nova língua de sinais, os surdos da ilha de Martha's Vineyard, descritos na obra *Everyone here spoke Sign Language: hereditarian deafness on Martha's Veneyard*, de Nora Ellen Groce, que costumavam ser enviados para o Asilo.

Esse intercâmbio cultural permitiu buscar e aperfeiçoar expressões de diferentes dialetos, de diferentes aldeias da ilha e formar a língua de sinais nacional, nos Estados Unidos. Na ilha de Martha's Vineyard, em Massachussetts, a endogamia provocou a mutação de um gene recessivo que afetou sucessivas gerações por cerca de 250 anos, desde a chegada dos primeiros colonizadores surdos por volta de 1690. Em meados do século XIX, uma a cada quatro pessoas era surda em alguns povoados (Chilmark, West Tisbury), o que fez com que toda a população se comunicasse em sinais e que esses indivíduos com surdez não fossem vistos necessariamente como *surdos*, nem como *deficientes*. (Sacks: 2005:45).

Em 1869 havia de cerca de 550 professores de surdos espalhados pelo mundo e cerca de 41% deles nos Estados Unidos eram surdos. Em 1864 a aprovação de uma lei que autorizava a Columbia Institution for the Deaf and Blind em Washington, a transformar-se na primeira instituição de ensino superior especial para surdos. A faculdade depois rebatizada de Gallaudet College e posteriormente tornou-se Gallaudet University; até hoje a única faculdade de ciências humanas para surdos. No Brasil, em 26 de Setembro de 1857, foi fundado pelo Francês Ernest Huet, e e pelo imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro; hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É comemorado o dia nacional do surdo, no Brasil nesta data, que é um dos fundamentos do movimento *Setembro Azul*. Azul era a cor do triângulo nazista que marcava o lugar das pessoas com deficiência nos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial.

Por volta de 1870, havia surgido *reformadores*, que defendiam escolas oralistas *progressistas* e queriam acabar com os asilos *obsoletos*. O que estava acontecendo era parte de mudanças mais gerais no ocidente, característica do período vitoriano: uma tendência a opressão e a intolerância com minorias religiosas, linguísticas, étnicas; por exemplo, o Galês foi pressionado a submeter-se ao Inglês. Houve, então, em 1880, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, onde os *reformadores*, excluindo os próprios professores surdos da votação de um método para referência mundial, saíram vitoriosos. Entre eles, estavam Samuel Gridley, Howe e Orace Mann, além de Alexander Graham Bell, que além de ter se consagrado como inventor do telefone, era filho de mãe surda e pai educador de surdos (com ênfase oralista) e marido de surda. O peso de seu prestígio e de sua influência familiar foram decisivos para institucionalizar o *Oralismo*, ou *Oralismo Puro*, como hoje se conhece.

A educação dos surdos passou, então, a ser exercida por uma maioria de professores ouvintes, mas ao contrário do que possam alguns imaginar, o novo método por ser restrito a oralidade, não obteve sucesso para uma maioria de escolas, que chegaram a situações de extrema regressão em se tratando de comunicação, alfabetização e desenvolvimento de pensamento e proposições lógicas entre os surdos. Foi só nos anos 60 e início dos anos 70 que o assunto passou a ser debatido com um público mais geral, quando um livro intitulado *In this Sign*, de Joanne Grisberg (1970) e mais tarde a peça e filme *Children of a lesser God*, de Mark Medoff, influenciaram um debate.

Antes disso, no meio acadêmico, o trabalho do linguísta William Stokoe, *Sign Language Structure*, de 1960, juntamente com a *Gallaudet Encyclopedia of deaf and deafness* em três volumes publicados por John van Cleeve, e o apêndice do *Dictionary*, de Stokoe, em 1965: *A comunidade linguística*, de Carl Cronenberg, colaborador surdo, foram contribuições para o conhecimento e para uma nova mudança de paradigma com relação aos surdos. Este último, descreveu o 'povo surdo' como formadores de um grupo cultural [...] representou uma ruptura com a longa tradição de 'patologizar' os surdos. (Padden: 1980: 90 apud Sacks 2005: 155)

Nesta época, porém, nenhum outro linguísta, nem Chomsky, mencionou o trabalho de Stokoe. Em 1970, Klima e Bellugi quase não encontraram fontes para o estudo da língua de sinais, que havia se tornado algo coloquial, que não merecia importância; mesmo entre os surdos a opinião era semelhante. Mais que uma desvalorização, havia uma descrença e uma atitude de ridicularizar a possibilidade de *analisar* a língua e concebê-la como tal, como Língua. O Teatro Nacional de Surdos (nos Estados Unidos), que desde 1967, influenciado pela publicação do Dictionary, realizava apresentações com Inglês em sinais¹, em 1973 passou a realizar apresentações na verdadeira língua de sinais, o que tornava a encenação muito mais rica do ponto de vista criativo surdo já que as expressões corporais e faciais ganhavam maior destaque. A partir disso, outros artistas surdos surgiram, faziam poesia em sinais, chistes, músicas em sinais, dançavam, contavam histórias que divulgavam sua história e sua *cultura*.

Em 9 de Março de 1988, após a indicação de Elisabeth Ann Zinser, para reitora os estudantes da Gallaudet entraram em greve e realizaram um protesto exigindo a nomeação de um reitor surdo, renúncia imediata da presidente do corpo diretivo, Jane

¹ É diferente da língua de sinais pois sinalizar palavras não é o mesmo que expressar numa língua de sinais, que tem estrutura própria, visual-gestual.

Basset Spilman, maior presença de surdos nas tomadas de decisões e que não houvesse represálias. As manifestações no campus chegaram a dominar a mídia por cerca de 48 horas. (Sacks: 2005). O clima estava mais para Woodstock, segundo Sacks, que esteve lá. Pelo relato do autor havia um clima de união, serenidade e dignidade; *havia um senso de júbilo, um quê de festividade*. Os professores, funcionários e todo o mundo, através da imprensa, estavam ao mesmo tempo perplexos e admirados, pois a manifestação que durou 6 dias fazia desaparecer aquela *ilusão de impotência*² a que estavam acostumados a associar aos surdos.

O *levante*³ havia sido planejado. Os líderes do grupo estudantil Greg Hlibok e seus companheiros Tim Rarus, Bridgetta Bourne e Jerry Covell, tiveram o apoio de ex-alunos e de outras organizações de surdos. No dia 14 de Março, King Jordan foi eleito o primeiro reitor surdo da Gallaudet. Nos últimos 20 anos, tem sido intensificada a criação de associações de surdos e escolas Libras no Brasil. As políticas de passe livre e cotas no mercado de trabalho, juntamente com a Lei de intérpretes em locais públicos e as legendas *closed caption*, são algumas das ferramentas que precisam ser problematizadas em discussão mais ampla, já que podem ser percebidas tanto como conquistas ou como políticas mal formuladas, frutos de práticas *ouvintistas*⁴. A luta antipaternalista⁵ continua e o que se quer, através de uma educação bilíngue⁶, é ver os próprios surdos escrevendo trabalhos como este e decidindo, de fato, seu futuro.

2. Para fazer se fazer etnografia com os surdos: apresentando as bases empíricas de uma etnografia em vias de construção

O método etnográfico permitiu-me observar a maneira como essas pessoas vivem diversas situações do cotidiano, especialmente a maneira como todos agem, em conjunto, quando existe no ambiente, uma pessoa ou mais de uma pessoa com surdez. O trabalho de campo etnográfico, com observação participante, é de fundamental importância numa pesquisa como essa. O contato direto com os surdos e a aprendizagem da Libras, permitiram-me conhecer algumas particularidades e enfrentamentos por que passam essas pessoas.

² Termo utilizado por Bob Johnson, professor e amigo de Sacks.

³ O próprio Sacks usa a expressão entre aspas.

⁴ Termo que designa uma imposição de poder perante os surdos, não reconhecendo suas particularidades (*cultura surda*) e sua alteridade. Será discutido na dissertação.

⁵ Aprendizagem combinada de Libras (como primeira língua) e Português.

O contexto de vida das pessoas com surdez é caracterizado pela apreensão diferente de mundo (predominantemente visual), pela dificuldade na comunicação, preconceito e segregação. Poucas pessoas que não são surdas dominam a Libras e ainda há aqueles que a desconhecem. Diante disso, fui buscar em 2006, num curso de Libras, as bases instrumentais para minha pesquisa de campo. Naquele momento, eu era aluna mas também tentava ser pesquisadora. Dava meus primeiros passos na antropologia, nas ciências sociais e no *mundo dos surdos*, ao mesmo tempo. Não é preciso dizer que foi um processo confuso e inacabado. No entanto, sem esse processo, inclusive pela aprendizagem da Libras, este trabalho, principalmente devido ao curto espaço de tempo, não poderia ser realizado.

Mesmo assim, meu domínio da Libras não é perfeito, tenho algumas dificuldades: esqueço ou troco sinais, sou um pouco devagar para sinalizar e às vezes preciso que a pessoa repita o sinal, explique o que quer comunicar com outros sinais ou solete no alfabeto manual. Mas isso não impede a comunicação. Tenho conhecimento na língua, o que não tenho é fluência e treinamento. Tenho tido a sorte de encontrar pessoas pacientes e dispostas a participar da pesquisa. Além disso, sou conhecida por alguns deles, por ter feito o curso em dois locais, por me interessar como pesquisadora estudante, desde 2006, e por ter um primo surdo.

Naquela época (em 2006), foram utilizados como observação participante um seminário sobre *cultura e identidade surda*, as aulas e o espaço do curso de Libras, que era uma escola livre (particular) mas funcionava como sede da associação dos *surdos*, uma oficina para intérpretes de Libras, umas duas outras palestras: uma sobre surdocegueira e outra sobre sexualidade, uma festa numa Igreja Batista, bastante frequentada por eles e um pequenique.

A primeira vez que fiz o curso de Libras, entre 2006 e 2007 ele era pago. Na segunda vez, fiz gratuitamente. Pais e familiares de pessoas com surdez têm o direito de aprender Libras sem pagar por isso mas eu não sabia, nem me disseram antes. O segundo curso, em 2008, teve o mesmo conteúdo: Libras Básico e Libras em Contexto e foi realizado no Instituto Bruno Vianna, que apóia pessoas com paralisia cerebral e surdocegueira. Não havia uma continuação para o curso que eu havia feito antes. Mas eu queria retomar a aprendizagem da Libras, por isso repeti as aulas.

No início de 2009, procurei novamente o Instituto Bruno Vianna porque queria ter a oportunidade de me aproximar de pessoas com surdocegueira. A experiência foi curta

mas enriquecedora e deverá ser contada num outro trabalho. Atualmente, o trabalho de campo tem sido realizado no Centro de Educação e Cultura para o Ensino de Libras (CECEL), que eventualmente funciona também como sede da associação dos surdos de Juiz de Fora (ASJF)⁷. Voltei a fazer aulas, agora no nível conversação, nas noites quinta-feira e passei a ir lá também nas noites de sexta, dia em que os *surdos* se reúnem, numa espécie de *happy hour*⁸.

3. Para compreender os surdos

Se quisermos compreender a sociabilidade entre essas pessoas, deveremos levar em conta especialmente a ideia de *comunidade surda*, que segundo Tanya A. Felipe (2011) é uma *comunidade linguística*. Comunidade neste caso, não tem a ver necessariamente com espacialidade, mas pode estar vinculada a isso já que existem espaços onde a comunicação entre eles é favorecida. É possível pensar uma rede de sociabilidade que envolve surdos e outras pessoas que saibam de Libras⁹, pessoalmente ou via internet.

Difícilmente alguém que não sabe Libras poderia fazer parte de uma rede como essa. A dificuldade interacional devido ao problema da comunicação, bem como os consequentes preconceito e segregação constituem-se como barreiras que, juntamente com a facilidade da comunicação entre aqueles que sabem a língua de sinais, estimulam o isolamento espontâneo. Outra ideia importante refere-se à escolha da palavra *surdo* ao invés da definição *deficiente auditivo*. Na prática, é assim que eles desejam ser chamados¹⁰. O termo deficiente auditivo corresponde a um modelo médico¹¹ e o termo *surdo*, a um modelo social.

Essas categorias nativas remetem a uma reivindicação de reconhecimento; o que quer dizer não somente que há uma diferença mas também que há problemas decorrentes disso. Uma pessoa que nasce com surdez não apreende o mundo da mesma forma que uma pessoa *ouvinte*¹². Sua educação requer estratégias específicas. A comunicação com outros é mais complicada e isso pode ter consequências sérias. Pensar

⁷ Na verdade a ASJF não tem sede mas é o CECEL que eles costumam se reunir e tomar decisões.

⁸ A experiência etnográfica será relatada em dissertação de mestrado.

⁹ Língua Brasileira de Sinais.

¹⁰ Isso ficará claro na parte etnográfica.

¹¹ O termo deficiente auditivo pode englobar pessoas com pequena ou média perda auditiva. Já o termo *surdo* especifica a surdez profunda, que tem implicações sociais mais complexas e é tema deste trabalho.

¹² Categoria da *cultura surda* que designa aquele que ouve. Termo oposto a *surdo*.

o cotidiano sem telefone, música ou simplesmente o som das palavras é importante para compreender a experiência da pessoa surda. É possível enviar mensagens de celular, conversar na internet por escrito ou por câmera. Essa última forma costuma ser preferida já que permite o uso da língua de sinais.

Para compreender a experiência dos surdos, devemos pensar o mundo sem os barulhos mais corriqueiros: desde o barulho de água enchendo uma jarra ou o barulho da digitação deste texto até campainhas de aviso ou buzinas no trânsito. Os sons fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, mas não de todos e isso tem implicações que nem sempre são óbvias. Aprendemos muitas coisas não somente com a atenção auditiva direta. Mesmo que estejamos dispersos dessa atenção, realizando outras tarefas, ainda assim apreendemos o mundo através da audição, aprendemos palavras e formamos ideias.

Para uma pessoa surda esse processo é diferente. Ainda que possa existir algum resíduo auditivo¹³, a percepção do mundo é predominantemente visual. É possível também, claro, apreender o mundo através de cheiros ou, pelo tato, perceber as vibrações de um som. Sabemos que o pensamento ocorre através da língua, como anunciaram Vygotski, Derrida, Barthes, Levi-Strauss e outros tantos pensadores. Mas se uma pessoa é surda e não domina a fala¹⁴, como ela pensa? Como articula suas ideias? Sabe-se que gestos, mímica e pantomima¹⁵ são linguagem, mas não língua¹⁶. Para que ideias possam ser expressas e internalizadas, ou seja, para que a comunicação e o pensamento possam ocorrer de maneira sistematizada a uma pessoa surda, foram criadas as chamadas línguas de sinais; que não são universais, existem diversas no mundo¹⁷. Elas são consideradas língua porque possui gramática própria, segundo os especialistas.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é derivada da língua francesa e da língua americana de sinais. Por ter sido criada no Brasil, ela também mistura elementos da Língua Portuguesa, mas é diferente desta porque possui uma outra estrutura linguística: visual-gestual¹⁸. Para realizar a mediação entre a Libras e o Português ou o contrário,

¹³ Uma pequena porcentagem de audição.

¹⁴ Ele pode falar, mas comumente, não o faz com clareza. É importante ressaltar, no entanto, que o termo surdo-mudo, hoje, é considerado um erro tanto pela *cultura surda* quanto pela otorrinolaringologia. A deficiência auditiva implica na dificuldade na fala, mas não a impede.

¹⁵ Uso do corpo numa espécie de teatro gestual.

¹⁶ FELIPE (2006)

¹⁷ Idem

¹⁸ Ibidem.

existem os intérpretes de Libras, também chamados de tradutores de sinais. Esses profissionais traduzem em Libras para uma ou mais pessoas surdas o que falou uma pessoa ouvinte através de palavras ou, através de palavras, diz a uma ou mais pessoas ouvintes o que sinalizou em Libras, uma pessoa surda.

Muitas vezes, é necessário a um interprete sinalizar o conteúdo de um texto escrito a uma pessoa surda. Esse é um direito dos vestibulandos com surdez, por exemplo. Pode parecer estranho, mas na verdade isso revela uma questão que já deveria ser esperada: a dificuldade na audição implica na dificuldade na fala, que por sua vez implica na dificuldade da leitura e da escrita. Muitas pessoas com surdez, segundo minhas conversas em campo, têm baixa escolaridade, dificilmente alcançam posições socioeconômicas elevadas, correm mais risco de pobreza se comparados aos ouvintes, não tendo a mesma participação no espaço público. Essas questões são problemas sérios que requerem estudos sérios e práticas efetivas. O sistema de cotas para o mercado de trabalho é um passo importante, mas não uma solução para uma questão que é maior. Isso poderá ser discutido num outro trabalho.

4. Você é surdo ou ouvinte?¹⁹ A diferença nas interações face a face

Para iniciar a argumentação serão utilizados trabalhos de Goffman (1978; 2005), Howard Becker (2008) e Berger e Luckmann (2007), que embora estejam ligados a *sociologia do desvio* e a *teoria da rotulação*, trazem as contribuições iniciais do *interacionismo simbólico* para as Ciências Sociais e antecedem, numa perspectiva histórica, os paradigmas da diferença e da diversidade. É importante ressaltar que a intenção desta pesquisa não é compreender a surdez ou o uso da língua de sinais como desvio, o que seria um retrocesso e um desrespeito. A intenção desta discussão é demonstrar o caminho percorrido para a investigação do tema, procurando as bases sociológicas sobre as quais foram desenvolvidos o conceito de identidade e o paradigma da diferença, que passaram pelas discussões sobre desvio e rotulação.

A ideia de desvio chegou a possuir conotação de doença. Suicidas, prostitutas, alcoólatras, *loucos*, homossexuais, miseráveis e criminosos eram vistos como pessoas doentes, *degeneradas*²⁰. Esses indivíduos passaram a ser alvo de contagem, classificação e controle e a sociedade acabou concebendo o *desvio* dessas pessoas

¹⁹ Primeira pergunta usual entre pessoas que acabam de se conhecer e usam Libras, num local ou ocasião em que possa haver ouvintes.

²⁰ Termo ligado à ideia de Darwinismo Social.

como algo natural, não compreendendo o processo de construção social dessas diferenças (Miskolci, 2005).

Sob a influência do Darwinismo, a eugenia, vinculada à degeneração física²¹, serviu como ferramenta eficaz de classificação da diferença. Assim, imigrantes, negros, índios e pessoas com deficiência eram fortemente estigmatizados e segregados por não corresponderem aos ideais aristocráticos de pureza e perfeição. A passagem da ideia de desvio para as ideias de divergência, diferença e diversidade tem seu contexto após a Segunda Guerra Mundial. As atrocidades dela decorrentes, sobretudo nos campos de concentração nazistas, bem como a mutilação de soldados e sua reinserção na vida social e no mundo do trabalho, fizeram emergir novos paradigmas para a compreensão das identidades. O feminismo, a luta antimanicomial, os movimentos de afirmação negra e de pessoas com deficiência contribuíram para este processo.

Embora os surdos possam se enquadrar neste contexto como pessoas com deficiência auditiva, eles preferem ser compreendidos em sua singularidade cultural, como surdos, que possuem sua própria língua e um modo particular de *ser no mundo*. Dessa forma, a ideia de *cultura surda* poderia ser associada à ideia de *cruzada moral* de Becker (2008). Sob esta perspectiva, os movimentos de surdos, inclusive os *estudos surdos* e as ideias de identidade, comunidade e cultura *surdas* poderiam ser compreendidas como uma forma de *empreendimento moral* que reivindica o reconhecimento da diferença, que vai além do paradigma da deficiência.

Becker descreve ainda, os *reformadores cruzados*, que são aqueles que querem criar novas regras por não concordarem com as normas vigentes e suas consequências. Segundo o autor, pode haver um caráter hipócrita nesses empreendimentos já que os *cruzados* costumam ter seus próprios interesses. No entanto, estes empreendimentos são importantes devido ao seu caráter humanitário; o que faz, muitas vezes, com que esses *empreendimentos morais* sejam vistos como algo missionário²², por isso, o termo *cruzada*.

Essa discussão nos faz refletir sobre a questão do surdo como sujeito de direitos.²³ Embora os surdos possam constituir o que Berger *et al.* (2007) chamaria de *grupo divergente* na sociedade, é preciso ressaltar que existem diferenças entre eles. Segundo

²¹ Na época, um modelo médico regia a surdez, que era compreendida simplesmente como *ouvidos que não funcionam*.

²² Muitas igrejas, especialmente Batistas, Testemunhas de Jeová e Católica, realizam um *ministério* ou *pastoral* de surdos e funcionam, muitas vezes, como ambientes formadores de intérpretes de Libras.

²³ O que requer maior discussão.

Velho (1979: 22) “é preciso tomar cuidado com a tendência a homogeneizar arbitrariamente comportamentos dentro desses grupos”.

Segundo Goffman (1978), espera-se que um indivíduo estigmatizado comporte-se de maneira que seu estigma fique evidente. No caso dos surdos, ainda hoje, há uma rotulação de incapacidade linguística e até intelectual. Por isso, um surdo que supera as barreiras linguísticas e sociais e ingressa numa faculdade, numa pós-graduação ou tira carteira de motorista, ainda desperta surpresa, curiosidade ou espanto das pessoas.

Outro aspecto importante é que “o indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus pares conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas” (Goffman, 1979: 117). Por isso, a diferença entre um deficiente auditivo leve ou moderado e um surdo profundo é, muitas vezes, ressaltada por eles mesmos. Surdos oralizados e não oralizados, implantados²⁴ e não implantados, universitários e não universitários, formam outras divisões e hierarquias entre eles; além das clássicas divisões de gênero/sexo, cor/raça/etnia, idade e posição de classe.

Outro ponto a ser ressaltado é que *concepções elitizadas de um grupo dominante surdo* (Teske in: Skliar, 2011: 141) podem reproduzir uma *visão colonialista*, inferiorizando surdos de classes populares que mesmo sabendo Libras, não são oralizados e não participam de associações dos surdos ou participam menos, apenas frequentando eventualmente as atividades propostas.

Como é possível inferir, a questão dos surdos é complexa e tem apresentado demandas cotidianas que a sociedade não tem sido capaz de responder. Problematizar o que os surdos e demais envolvidos com o tema têm feito a esse respeito, quer se classifique ou não de *cruzadas morais* essas tentativas, é um objetivo deste trabalho. As interações face a face podem ser pontos chave para investigações a este respeito.

4. Cultura e Identidade Surda: O que querem os surdos?

Sobre o conceito de cultura, vamos trabalhá-lo um pouco, revendo alguns autores principais. Segundo Roque Laraia, o primeiro conceito antropológico de cultura é de Edward Tylor (1871), que procurou demonstrar que:

a cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um

²⁴ O Implante Coclear é um aparelho que fica dentro da cóclea (fixo, colocado em cirurgia) e conta com outro aparelho externo, removível. É diferente do aparelho auditivo comum.

estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a *evolução* [grifo meu]. (Laraia, 2005)

Franz Boas, em 1896, criticando o evolucionismo de Tylor, então chamado de *método comparativo*, desenvolve o *particularismo histórico*, que mais tarde ficou conhecido como o *culturalismo americano*. Este método ressaltava a importância do desenvolvimento único, relativo, de cada cultura. Alfred Kroeber, por sua vez, já em 1949, *procurou mostrar que superando o orgânico, o homem de certa forma libertou-se da natureza* (Laraia: 2005: 41). Enfatizando também que o ambiente em que o indivíduo cresce ou algum outro lugar para onde ele vá, pode ou não oferecer as bases culturais para desenvolver certas habilidades. Explicando melhor, Kroeber dá exemplos das grandes invenções e reafirma o caráter cumulativo da cultura.

Ruth Benedict, em 1934, havia escrito *Padrões de Cultura*. Utilizando-se da mitologia grega como um tropo, para Benedict existiriam, por exemplo, culturas dionisíacas e culturas apolíneas, o que estaria ligado a diversos fatores como região e história e justificaria diversas características. Um dos autores que problematiza essa idéia é Gilberto Velho, no livro *Desvio e Divergência* (1979), onde reconhece a predominância de determinados valores estarem presentes em determinadas culturas, mas ressalta o cuidado que o antropólogo deve ter para não generalizar comportamentos e crenças dos nativos, ressaltando ainda que sempre haverá indivíduos ou grupos que se comportam de maneira divergente numa mesma sociedade.

Clifford Geertz, em 1973, publica *A Interpretação das Culturas*, trazendo uma abordagem mais complexa sobre a etnografia, comparando a cultura a um texto que pode ser lido. Assim, para Geertz, a etnografia deveria ser uma *descrição densa*, uma abordagem descritiva detalhada sobre a vida nativa, que procura incluir o significado que os atores sociais em questão conferem às suas ações. Atualmente, Bruno Latour, Marilyn Strathern e Roy Wagner, são autores importantes da chamada *antropologia simétrica*, que pretende privilegiar o discurso nativo. Estes autores criticam os conceitos clássicos de identidade, grupo, comunidade e cultura, trazendo para o debate conceitos como rede, sociabilidade e ressignificação. Em *A invenção da cultura*, escreve Wagner :

Quando um antropólogo estuda outra cultura, ele a inventa generalizando suas impressões, experiências e outras evidências como se estas fossem produzidas por alguma coisa externa. Desse modo, sua invenção é uma objetificação, ou reificação, daquela coisa. (Wagner, 2010).

Se a ideia de cultura pode, além significar particularidade de modo de vida, também ser compreendida como instrumento retórico de reconhecimento, semelhantemente, a ideia de identidade não só particulariza um indivíduo ou um grupo mas pode servir como instrumento retórico de reconhecimento e marcação *positiva*²⁵ da diferença. Para Kathryn Woodward, teórica pós-estruturalista, identidade é relacional, está ligada a uma dimensão simbólica na qual os indivíduos decidem incluir ou excluir determinado indivíduo ou grupo. Assim, para Woodward a construção e a manutenção das identidades ocorrem por *marcações simbólicas* que classificam as diferenças que são *vividas* nas relações sociais (WOODWARD, Apud SILVA, 2000, p.14).

Uma hipótese para o uso desta categoria é a de que quando alguns grupos ligados a academia e a outros movimentos sociais como o feminismo, o movimento negro e a teoria queer, começaram a perceber alguma semelhança com relação a preconceito, dificuldades de acesso e segregação é que a diferença dos surdos tomou cunho político pós-estruturalista, questão de identidade, passou de fato a ser vista como diferença e não como *anormalidade* ou falta de audição, simplesmente. Pensar sobre a maneira como os *surdos* utilizam a categoria identidade e traçar um paralelo com as teorias socioantropológicas de identidade, cultura e comunidade pode ser um meio de elucidar a questão dos surdos. É isso que eles apontam.

Pensando identidade como algo mutável nas sociedades complexas, podemos realizar um paralelo com a questão dos surdos, percebendo-os como indivíduos que transitam em diferentes formas de uma *identidade surda*, sendo, portanto, mais adequado, pensarmos em *identidades surdas*, no plural, conforme explica a pesquisadora e *militante surda*, Gladis Perlin (2011). Perlin critica o *saber ouvintista*, isto é, o saber *ouvinte* em relação aos direitos e demais aspectos da vida dos surdos e ressalta as múltiplas *identidades surdas: híbridas, de transição, incompletas e flutuantes*; relacionando-as aos diferentes níveis de pertencimento e envolvimento com a *comunidade surda* e com o *movimento surdo*. (PERLIN, 2011).

O que se quer ao reivindicar uma identidade, no caso dos surdos, é poder fazer parte da vida social, tendo porém sua diferença marcada exatamente para ser respeitada. A apreensão das coisas é diferente, a língua é diferente e os resultados disso são diferentes. Não há como respeitar essa diferença sem conhecê-la minimamente, sem se tornar sensível a ela, o que significa perceber a si mesmo e ao outro em sua alteridade,

²⁵ Existe uma discussão sobre direito positivo, que permite reconhecer direitos particulares, não somente ou necessariamente universais.

isto é, como pessoas com formas distintas de apreensão do mundo e linguagem, o que implica em diferentes formas de compreensão de ideias e expressão de pensamento.

Referências

ARRIENS, Marco. **Oficinas I e II para Intérpretes de Libras**. Porto Alegre, Provílis: Produtora de Vídeo e Literatura para Surdos Ltda.

BECKER, Haward S. **Outsiders**: estudo de Sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGUER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CENCI, A. V. Subjetividade, individualismo e formação moral no contexto de sociedades complexas e pluralistas. In: TREVISAN, A. L. et al. (Org.). **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 67-79.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico: livro do estudante. 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2006.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

KAUCHAKJE, S. "Comunidade Surda": as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I. R. et al (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. 3. ed. São Paulo: Plexos, 2003. p. 57-76.

MISKOLCI, R. Do desvio às diferenças. **Revista Teoria e Pesquisa**, São Carlos, n. 47, p.9-4, 2005. Disponível em:

<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/43/36> .

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 137-153.

THOMA, A. S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 121-136.

VELHO, G. O estudo do Comportamento desviante: A contribuição da Antropologia Social. In: _____ (Org.). **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 11-51.

WAGNER, R. **A invenção das cultura**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023



Para citar este texto (ABNT): BIGOGNO, Paula Guedes. Cultura, comunidade e identidade surda: O que querem os surdos? *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 268-285, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Bigogno, Paula Guedes (jul./dez.2023). Cultura, comunidade e identidade surda: O que querem os surdos? *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 268-285.

Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique

Sandra Aurora Armindo Beca *

ORCID iD

<https://orcid.org/0009-0000-9908-2293>

RESUMO

O presente artigo aborda os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique, sendo desenvolvido com a finalidade de identificar alguns modelos de formação de professores no ensino básico, usados em Moçambique desde a era colonial até ao modelo em vigor e verificar a influência dos mesmos, sobre o professor formado. O estudo analisa e discute sobre alguns modelos de formação implementados no ensino básico após a independência. Descreve igualmente, alguns fundamentos que ditaram o uso de cada modelo de formação de professores, como também as características e semelhanças entre os modelos apresentados neste estudo e os modelos propostos por Kincheloe. Para a fundamentação deste estudo seguiu-se uma metodologia de orientação qualitativa de natureza descritiva aliado a análise documental e bibliográfica baseada nos diversos autores e em alguns documentos oficiais que regem leis do sistema nacional da educação sobre o assunto. Depois da revisão da literatura, é feita uma reflexão sobre os fundamentos de mudança de cada modelo apresentado. A reflexão deste estudo foi possível perceber, que os diferentes modelos de formação de professores do ensino básico, podem influenciar na qualidade do ensino. Ao abordar sobre o tema espera-se um contributo na formação inicial dos professores do ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE

Modelos; Formação; Professores

Masungulo ya ku txintxa timodeli ta ndzetelo wa vadyondzisi va dyondzo ya masungulo a Moçambhiki

NKOMISO

Atikili leyi yi langutana na masungulo ya ku cinca ka timodeli ta ndzetelo wa vadyondzisi eka dyondzo ya masungulo a Mozambique, leyi tumbuluxiwaka hi xikongomelo xo kuma timodeli tin'wana ta ndzetelo wa vadyondzisi eka dyondzo ya masungulo, leyi tirhisiwaka eMozambique ku sukela eka nguva ya vukoloni ku ya eka modele wa sweswi na ku tiyisisa nkucetelo wa tona eka mudyondzisi la leteriweke. Dyondzo yi xopaxopa no xopaxopa timodeli tin'wana ta ndzetelo leti tirhisiweke eka dyondzo ya masungulo endzhaku ka ku tiyimela. Yi tlhela yi hlamusela masungulo man'wana lama leriseke matirhiselo ya modele wun'wana na wun'wana wa ndzetelo wa vadyondzisi, xikan'we na swihlawulekisi na ku fana exikarhi ka timodeli leti nyikiweke eka ndzavisiso lowu na timodeli leti ringanyetiweke hi Kincheloe. Eka masungulo ya ndzavisiso lowu, ku landzeriwile endlelo ra ku kongomisa ka xiyimo xa muxaka wo hlamusela, leri hlanganisiweke na nxopaxopo wa matsalwa na

* Doutoranda na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Maputo. Mestre em tradução de Inglês -Português vs verse na Universidade Pedagógica Maputo. Licenciada em ensino de Inglês pela Universidade Eduardo Mondlane. Professora da Escola Secundaria Francisco Manyanga. Moçambique. E-mail: sandra.beca1@gmail.com

bibliyografiki lowu simekiweke eka vatsari vo hlayanyana na le ka matsalwa man'wana ya ximfumo lama lawulaka milawu ya sisiteme ya rixaka ya dyondzo eka mhaka leyi. Endzhaku ko pfuxeta matsalwa, ku anakanyisisa hi masungulo ya ku cinca eka modele wun'wana na wun'wana lowu nyikeriweke. Ku kombisiwa ka ndzavisiso lowu swi endle leswaku swi koteka ku vona leswaku timodeli to hambana ta ndzetelo wa vadyondzisi wa dyondzo ya masungulo ti nga khumba khwalithi ya ku dyondzisa. Hi ku tshinelela dyondzo leyi, ku hoxa xandla ku languteriwile eka ndzetelo wo sungula wa vadyondzisi va dyondzo ya masungulo.

Marito ya nkoka

Swikombiso; Swa Ndzetelo; Vadyondzisi;

The rationale for changing teacher training models in basic education in Mozambique

ABSTRACT

The present article addresses the fundamentals of change of models of teacher training in basic education in Mozambique, being developed with the purpose of identifying some models of teacher training in basic education, used in Mozambique since the colonial era until the current model and verify their influence on the trained teacher. The study analyzes and discusses some training models implemented in basic education after independence. It also describes some of the fundamentals that dictated the use of each model of teacher training, as well as the characteristics and similarities between the models presented in this study and the models proposed by kincheloe. For the foundation of this study, a qualitative methodology of descriptive nature was followed allied to the documental and bibliographic analysis based on several authors and on some official documents that rule laws of the national system of education on the subject. After the literature review, a reflection is made about the fundamentals of change of each model presented. The reflection of this study made it possible to realize that the different models of basic education teacher training can influence the quality of education. By addressing the topic, it is expected to contribute to the initial training of elementary school teachers.

KEYWORDS

Models; Training; Teacher

Introdução

A formação de professores é um tema bastante importante no sector da educação na medida em que pode ser determinante no alcance de boa qualidade de ensino, desafiada a responder as exigências do mundo moderno. Ela é feita através de adopção de modelos considerados capazes de atender os desafios de cada momento da história de cada nação.

O estudo tem objectivo geral analisar alguns modelos de formação de professores implementados em Moçambique, desde o período colonial até o presente momento, e como específicos discutir os modelos de formação propostos por kincheloe¹ que irão

¹Joe L. Kincheloe é Professor e Presidente do Centro de Investigação na Faculdade de Educação na McGill University, Canadá. É um intelectual incontornável no campo da pedagogia crítica e tem oferecido ao campo

suportar a análise do desenrolar dos modelos operacionalizados, desde o período colonial. trata-se de uma pesquisa bibliográfica e recorreremos ao método de revisão da literatura, baseada em alguns documentos oficiais, leis do sistema nacional de educação e diversas obras que abordam sobre o tema em questão. para a melhor fundamentação deste estudo. Recorreu-se a metodologia de orientação qualitativa de natureza descritiva, e à análise documental.

Para melhor orientação, o artigo apresenta os seguintes subtítulos: primeiro, modelos de formação inicial do ensino básico, seguidos pelos modelos de formação segundo Kincheloe (1997). Em seguida é feita descrição de formação de professores antes e após da independência de Moçambique e é apresentado à posterior alguns modelos de formação de professores adoptados após a Independência, depois, o impacto das mudanças dos modelos de formação e por fim são feitas as considerações finais.

As sociedades modernas priorizam a formação como um factor fundamental para o desenvolvimento de um país, e Moçambique não está desassociado deste princípio. De acordo com o Boletim da República², em 1983 foi introduzido em Moçambique independente a Lei 4/83 de 23 de Março, que orienta o Sistema Nacional de Educação-SNE na qual a formação de professores foi destacada como um dos elementos canalizadores dos objectivos preconizados pelo Governo para a formação dos cidadãos como forma de responder às necessidades específicas da sociedade e a erradicação do analfabetismo. Esta Lei, foi revogada pela Lei 6/92 de 6 de Maio, cujo objectivo é formar o professor como educador e profissional consciente, com uma profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos³.

Segundo o Diploma ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio, os professores devem ser formados como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação científica e pedagógica (art.º 3); e integral, assim como, a Estratégia de Formação de Professores (2004-2015) continua apoiando-se num discurso orientado para a melhoria da formação dos professores, e desenvolvimento profissional contínuo. A Lei nº 18/2018⁴, apresenta também como um dos seus objectivos a formação do professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar criança jovem adulto com valor de moçambicanidade. Com a implementação destes instrumentos, é de esperar um professor capaz de habilitar os seus

educacional das mais importantes abordagens. Escreve livros e artigos sobre pedagogia, metodologia da investigação, estudos urbanos, cognição, currículo e estudos culturais.

ⁱⁱ Decreto-Lei 4/83 de Março de 1983 art.4, I serie – número 12 alínea a), Boletim da República.

³ Decreto-Lei 6/92 de Maio de 1992 art.3, Série-número 19 alínea e) SNE.

⁴ De acordo com Boletim da República, 1 serie número 254 alínea g).

educandos e potenciar uma educação cada vez melhor para responder os desafios do desenvolvimento sócio-económico do país.

1. Modelos de formação inicial de professores do ensino básico

Segundo Agibo (2015), em Fevereiro de 2004, foi feita a reforma curricular no ensino básico, com o objectivo de dar vazão a crescente demanda pela educação primária em Moçambique. Assim sendo, para uma reflexão teórica e científica iremos analisar os modelos de formação inicial de professores, no horizonte temporal de 2004-2019. Pois, neste período foi marcado por reforma curricular da educação e formação inicial massiva dos professores de ensino básico nos diferentes modelos, a destacar os seguintes: de 1998-2007, esteve em vigor o modelo de formação de professores 10^a +2 anos; em 2008 vigorou o modelo 10^a + 1 ano, em 2012 foi introduzido o modelo 10^a + 3 anos. No ano de 2018, através do Diploma Ministerial (2018) art. 2 em 2018, foi aprovado um outro modelo, 12^a +3 anos que entrou em vigor em 2019.

Considerando a experiência acumulada dos modelos nos IFPs, o estudo faz uma análise para contribuir na melhoria dos professores do ensino básico. De modo específico pretende-se: (i) Identificar alguns modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique desde o período colonial; (ii) Apresentar os fundamentos de adopção de cada modelo de formação de professores; (iii) Descrever os aspectos comuns destes modelos com os modelos propostos por Kincheloe (1997).

A formação de professores implica a adopção de saberes que possibilitam desenvolver a sua profissão. Este acto não é definitivo de acordo com Viegas (2009). Dito por outras palavras e de acordo com o autor, a formação de professores tem princípio, mas, não tem fim. O autor acrescenta que a formação pode ser inicial ou continuada sendo que a primeira é condição para que o professor possa ingressar na profissão. Para Borges (2010), a formação inicial é aquela que habilita em termos profissionais a inserção do professor na docência, através da titulação legal e diz respeito a aquisição do título e inserção na docência. A autora afirma que esta fase estabelece o marco da identidade da profissão. A segunda decorre ao longo do trabalho. Esta formação tem a ver com as actividades formativas ao longo do tempo e participação em eventos como: congressos, colóquios, seminários, cursos promovidos pelas universidades, sindicatos, etc. (Idem)

2.Os modelos de formação segundo Kincheloe

Antes de uma abordagem dos Modelos de Formação em Moçambique, importa apresentar os modelos de formação proposto por Kincheloe (1997). De referir que existem outras propostas de modelos, mas, para este artigo baseamo-nos neste autor. Ele apresenta 4 modelos identificados na formação de professores a saber: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal profissional e o orientado para a pesquisa.

a) Modelo behaviorístico

Este modelo ou concepção, tem fundamentos epistemológicos do cientificismo cartesiano e na behaviorista. Ele busca a produtividade através de posturas economicistas. Neste modelo o professor é visto como um executor de tarefas. A produção do conhecimento de acordo com Viega (2009), é dada aos especialistas, criando uma dicotomia entre a teoria e a prática, além do parcelamento do fazer pedagógico. O professor deve adaptar-se ao trabalho educativo que é a aplicação de técnicas. Assim, os programas de formação estão virados à criação do que se considera receitas, prontas para o professor usar na sala de aulas, feitas de forma universal, ignorando os contextos escolares locais. Por causa do seu carácter, que coloca o professor apenas como um executor, não abre espaço para o professor compreender a realidade concreta, local e global de onde a sua prática pedagógica está inserida. Neste modelo, a preocupação é a dimensão técnica e o professor é ensinado a regras e princípios rígidos acerca do ensino.

b) Modelo personalístico

O foco deste modelo centra-se no processo formativo do indivíduo e no domínio do conhecimento da própria personalidade do professor. Tal como Kincheloe (1997) secunda que a formação do professor é dada pelo processo de maturação ou desenvolvimento, e não pelo processo de instrução ou ensinar o professor a ensinar como acontece no modelo behaviorista em que é dado em forma de receita. Neste modelo, o que importa é a auto-realização do indivíduo e seu crescimento como pessoa. Neste modelo, há crença de que o homem é por natureza bom e orientado para o crescimento. Neste prisma, o professor pode ser melhorado através de uma formação continuada, daí os cursos de aperfeiçoamento. A formação de professores é vista como forma de completá-lo e de torná-lo perfeito. Este modelo acredita que se o homem for bem orientado e formado, torna-se automaticamente perfeito uma vez que nasce com condições para atingir esse patamar.

c) Modelo de artesanato tradicional

O modelo de artesanato tradicional encara os professores como artesãos semi-profissionais que adquirem competência por meio de um aprendizado. Este modelo de acordo com Kincheloe (1997), valoriza a prática docente como fonte de conhecimento, razão de se considerar artesanal. O modelo de artesanato tradicional vê a formação do professor como uma adaptação na sociedade e não como um aspecto que pode transformá-lo.

d) Modelo orientado para a pesquisa

Este modelo, considera as habilidades técnicas como meios e não fins do ensino. No que diz respeito à formação do professor, esta concepção vê a formação como uma possibilidade de aquisição da consciência política. A formação de professores consiste em formar profissionais para a pesquisa.

Analisando os quatro modelos, não se encontram pontos de convergência no que se considera ser a formação de professores, sendo que cada modelo apresenta diferenças em relação ao outro, senão vejamos: no Modelo Behaviorista, a formação está virada à criação de receitas que irão conduzir a actividade do professor na sala de aulas. Por outras palavras, não se evidencia o carácter criativo do mesmo. O Modelo Personalista, assume a formação como um processo de maturação. Já no modelo artesanal tradicional, a formação é por adaptação na sociedade e no Modelo Orientado para a Pesquisa, a formação é dirigida ao alcance de uma consciência política e o professor é formado para a pesquisa.

3. Formação de professores antes e depois da independência

A estrutura da sociedade está em constante mudança, sobretudo na área laboral, devido ao aparecimento de novas tecnologias. Estas mudanças afectam o tecido social como também o sector da educação. Moçambique não escapando desta realidade global, busca formas de garantir uma qualidade de ensino por forma a construir uma cidadania à altura de novos desafios. É desta forma segundo Agibo (2017) que surge a necessidade de repensar no processo de formação inicial de professores. O processo de formação de professores pode ser analisado em duas fases, sendo antes e depois da independência.

Antes da independência ou período colonial, de acordo com Niquice (2006) existiam dois tipos de escolas de formação de professores nomeadamente: Habilitação de Professores e Magistério Primários. A escola de habilitação de professores em 1930 tinha

a finalidade de formar professores de ensino primário rudimentar. Os professores formados podiam ser colocados em escolas oficiais, particulares ou em missões religiosas.

Os Magistérios Primários de 1962 a 1966, formavam professores para o ensino primário, habilitados e autorizados a ensinar os filhos dos colonos. Os candidatos deviam possuir a 4ª Classe e a formação durava 3 anos. A formação para o ensino missionário era feita em Alvor e Magude na Província de Maputo; Homíne na Província de Inhambane; Dondo na Província de Sofala; Boroma na Província de Tete; Quelimane e Alto Molócué na Zambézia; Marere na Província de Nampula; São Pedro de Chúre e Vila Cabra no Niassa, de acordo com Robate (2006). O professor com esta formação podia ensinar as crianças europeias e assimilados, (Idem).

De acordo com Gómez (1999) o sistema de educação colonial estava organizado em dois subsistemas de ensino nomeadamente: ensino oficial e ensino rudimentar. O ensino oficial estava destinado aos filhos dos colonos e assimilados e era dependente do governo colonial e o rudimentar estava destinado aos africanos considerados indígenas e era dirigido pelas missões. A maior parte do ensino primário rudimentar se desenvolvia nas zonas rurais, em escolas das missões, controladas pela igreja. Este ensino visava tornar o africano assimilado, mas, para tal, devia provar que falava fluentemente a língua portuguesa e que tinha boas condições de vida para si e sua família. Mais do que isto, devia provar que tem qualidades de um cidadão português através da ruptura da sua cultura e tradição. Esta ruptura fazia com que o *indígena* fizesse uma passagem da sua *vida selvagem* à vida civilizada no entendimento do colono.

Os assimilados eram os indivíduos que conseguiram demonstrar à administração colonial portuguesa que tinham alcançado um nível de evolução social que lhes permitia transitar da condição de “indígena” para a de “civilizado”, o que lhes garantia acesso à cidadania, comprovada pela posse de um documento, conferida pelo Governo Português.

Portanto, o sistema de ensino em Moçambique nesse período pode se apelidar em dois grupos, a educação para os privilegiados e os discriminados, onde estes aprendiam apenas a saber ler e escrever para o benefício dos colonizadores e o limite da sua escolarização era 4ª classe. Os outros aprendiam para ter visão mais ampla sobre a vida e para melhor dominar os nativos.

Este tipo de ensino e outros aspectos da vida da sociedade, criou descontentamento no seio do povo nativo. Assim, Moçambique viu-se obrigado a alterar o Sistema Nacional de Educação após a independência, de modo a garantir uma educação

abrangente que garantisse oportunidade de ingresso a todos sem discriminação. Esta visão de acordo com Mazula (1995), a educação em Moçambique passa a ter uma característica universal de desenvolvimento.

4. Alguns modelos de formação de professores adoptados após a independência

Como forma de mudar o sistema voltado às minorias para uma educação virada à maioria, verifica-se que para além de se criar Centros de Formação de Professores Primários-CFPP, criou-se também alguns instrumentos que sustentam e legitimam a pertinência de formação dos professores como a Lei 4/83, Lei nº 6/92, Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação, o Plano Curricular do Instituto de Magistério Primário (1998), o Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011, o Plano Curricular de Formação de Professores 2011, a Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015 o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, o plano curricular do curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (2019).

Desde a aprovação das leis⁵ tem se verificado vários modelos de formação de professores do ensino básico. Niquice (2006) aponta os seguintes modelos vigentes em Moçambique depois da independência: Modelo de formação de professores 6^a + 1 ano; Modelo de formação de professores 6^a/7^a + 3 anos; Modelo de formação de professores 7^a + 2 + 1 anos/o; Modelo de formação de professores 10^a + 1 + 1 ano; Modelo de formação de professores 10^a + 1 ano e formação de professores 10^a + 2 anos. Em 2012 de acordo com Agibo (2015) foi introduzido o modelo 10^a + 3 anos. Recentemente, segundo o Diploma Ministerial (2018) art. 2 em 2018, foi aprovado o modelo, 12^a +3 anos que entrou em vigor em 2019. Espera-se que com a mudança ou introdução de novos modelos de formação do ensino básico no sistema nacional de educação seja para alavancar e melhorar o ensino e aprendizagem.

4.1. Modelo de formação de professores 6^a + 1 ano

Depois da independência, no país tinha falta de profissionais qualificados em diferentes áreas. Desta forma, foi adoptado um modelo que pudesse dar resposta as necessidades do País. Para tal, recorreu-se em alunos que tivessem concluído a 6^a Classe para se formarem no modelo 6^a + 1 e mais tarde 6^a+3 anos, foi introduzido no mesmo ano da aprovação da Lei 4/83 que estabeleceu o 1^o quadro jurídico-legal do

⁵ Lei 4/83 de 23 de Março, revogada pela Lei 6/92 de 6 de Maio actualmente a Lei nº 18/2018.

sector de educação em Moçambique. Este, consistia na formação rápida de professores num curto período para o alcance dos seguintes objectivos:

(a) Preparar futuros professores de modo a que adquiram conhecimentos sócio políticos que os levassem a compreender e a praticar a linha da política da Frelimo para além de actuarem como professores;

(b) Adquirir conhecimentos básicos científicos e técnicos que garantissem a melhoria da qualidade de ensino por via de conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e de formação geral;

(c) Adquirir conhecimentos psicopedagógicos básicos e necessários ao desenvolvimento da capacidade de responder à todas situações que se apresentassem na actividade docente;

(d) Desenvolver a consciência crítica, a imaginação, a criatividade e o espírito de inovação;

(e) Saber inserir a escola na comunidade.

No final desta formação de curta duração, pressupunha-se o professor formado nas escolas para garantir que a educação fosse abrangente.

4.2. Modelo de formação de professores 6^a/7^a + 3 anos

O modelo 6^a/7^a +3 foi introduzido pelo Ministério da Educação em 1988, ano em que o ensino primário era de 6 passou para 7 classes no ano seguinte e daí a designação 6^a/7^a + 3 anos. Especificamente, o modelo 7^a+3 foi introduzido um ano depois da aprovação da nova Constituição da República de Moçambique de 1990. Era implementado nos Centros de Formação de Professores. Os graduados deste curso assumiriam a missão de implementar o novo currículo de ensino instituído pela Lei 6/92, que atualiza o SNE. Comparado com o modelo 6^a +3 anos, este apresentava a componente formação geral com vista a elevar o nível de conhecimentos científicos do futuro professor e o seu desempenho profissional e o estágio passou a decorrer em nove semanas do 3^o ano. Este modelo tinha os seguintes objetivos:

a) Aplicar de forma criativa os princípios da política educacional vigente em Moçambique;

b) Aplicar modelos, métodos e técnicas adequadas ao ensino e aprendizagem;

c) Utilizar corretamente as técnicas de comunicação;

d) Avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Depois da formação neste modelo, esperava-se um professor com o seguinte perfil:

- a) Capaz de compreender o mundo infantil e estabelecer as relações com os seus educandos;
- b) Desenvolver nos alunos da concepção dialético-materialista do mundo e a formação integral da sua personalidade;
- c) Ter uma capacidade de realizar o seu trabalho com criatividade, aspirando sempre o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e habilidades.
- d) o ponto mais forte deste modelo foi a duração do curso, o estágio e as práticas pedagógicas, sem deixar de lado a componente da formação geral.

4.3. Modelo de formação de professores 7^a + 2 + 1 anos/o

O modelo de formação de professores 7^a + 2+ 1 foi desenhado pelo INDE6 e implementado pelo projeto OSUWELA, com um período de formação de dois anos e um ano de estágio. Este modelo surge da transformação curricular feita do modelo de 7^a +3 anos entre (1997-2003). Surgiu com duas finalidades: (1) para fazer face à necessidade de contato prolongado com a realidade prática de ensino através do estágio profissional por um ano e, (2) para dar cobertura a constante procura de professores, pois com a expansão da rede escolar o Ministério de Educação era obrigado a contratar sujeitos sem a componente psicopedagógica (Mugime et al. 2019).

4.4. Modelo de formação de professores 10^a + 1 + 1ano

O modelo de formação de professores 10^a +1+1 funcionou como variante do modelo 10^a + 2 anos, que surgiu com a necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo, mas, não se perdendo de vista a qualidade que os mesmos deviam ter. Segundo Golias (1993) no fim do curso, os graduados recebiam um diploma que lhe conferia a habilitação de professor do ensino primário, na vertente de comunicação e expressão ou matemática e tecnologia. Tratou-se de um modelo piloto, que funcionou em regime experimental em Chibututuine, na Província de Maputo e em Nampula.

4.5. Modelo de formação de professores 10^a + 1 ano

Segundo Golias (1993) Depois de mais uma vez se constatar que a qualidade de formação inicial do professor é essencial para boa qualidade de ensino, o sector da

⁶ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

educação introduziu os cursos de curta duração como 10^a + 1ano para reduzir a proporção de professores não formados no ensino público.

4.6. Formação de professores 10^a + 2 anos

O modelo de formação 10^a + 2 vigorou no período de 1998 a 2007 e coexistiu com o modelo de 7^a + 3. Este modelo de formação de acordo com o autor supracitado, tinha 966 horas, dos quais 60,6% destinavam-se à formação profissional e 39,4%, à formação geral. O professor candidato a esta formação era submetido a um exame de admissão, no qual, devia ter uma média igual ou superior a dez valores na nota classificativa, (idem).

De acordo com Rupia Jr (2020), a formação de professores em Moçambique caracteriza-se actualmente por:

a) Diversos modelos de formação de professores e falta de consenso sobre as características de uma realização adequada de cursos e o currículo de formação de professores está desatualizado e necessita de revisão para corresponder à transformação curricular no ensino básico;

b) Os cursos são realizados de uma forma extremamente prescritiva, com uma prática geralmente centrada no professor e não no aluno, e os estudantes não são suficientemente encorajados a reflectir sobre a prática;

c) Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino básico contemporâneo;

d) As instituições de formação de professores têm, muitas vezes, falta de recursos de ensino e aprendizagem apropriados.

5. Impacto das mudanças dos modelos de formação

Para melhor alcance dos objectivos traçados e uma educação nobre, o professor formado deve estar consciente da responsabilidade que tem e é necessário que esteja apto e bem preparado na sua formação para responder os desafios que lhe são sujeito. Para tal, uma atenção especial na sua formação lhe é devida, pois é visto como dono do saber e um orientador do aluno capaz de fazê-lo chegar ao conhecimento e um profissional transformador de uma sociedade que contribui para desenvolvimento de um país.

Pode-se considerar que um dos desafios é a melhoria do desempenho escolar, especialmente na leitura, na escrita e na contagem. A diferença dos modelos em que o professor é formado pode causar no ensino um desnível no domínio dos conteúdos e o

despreparo de alguns professores. Timbane (2015), destaca que o despreparo dos professores, observado na sua prática docente, pode estar associado ao período de formação em que estes são submetidos, como também a falta de capacidade e conhecimento sólidos dos candidatos nas classes antecedentes, em particular no término da 10ª classe⁷. Entende-se que a FIP do ensino básico é fundamental, considerando que as classes subsequentes dependem das classes iniciais para se ter um aluno com capacidades e habilidades esperados.

Em entrevista cedida a *Open Edition* (2019)⁸, no debate sobre “desafios da formação dos professores em Moçambique” Segundo Langa (2019),⁹ um dos professores de zona centro, sublinhou que “a formação dos professores está sendo muito lacunosa, dado que os formadores são forçados a ter 100% de aproveitamento pedagógico...”. Na mesma linha de análise, uma avaliação feita pelo Banco Mundial (2015) evidenciou que, a qualidade da prestação de serviços no ensino básico fica aquém do nível desejável, pois, muitos professores primários não possuem conhecimentos básicos e habilidades para ensinar.

Aos problemas acima arrolados, por um lado podem aliar-se a percentagem baixa do aproveitamento pedagógico dos alunos nas classes iniciais cuja capacidade de leitura a nível nacional era de 6,3% em 2013, tendo reduzido para 4,9% em 2016, INDE (2017); UNESCO Moçambique (2017) aponta como uma das causas a má prestação dos professores em sala de aulas, o que pode estar relacionado com deficiências em suas formações. Esta situação indicia a existência da “crise de ensino-aprendizagem”. Por outro, com a introdução de alguns modelos como 10+1; 12+1ano conseguiu-se assegurar que muitas escolas primárias tivessem acesso ao professor formado, mas, que as dificuldades do aluno em assimilar as lições tendem a aumentar.

Segundo Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura (2006-2010/11), a percentagem de professores sem formação diminuiu de 44% para 26%, todavia a prática docente considera-se questionável. Interessa-nos perceber os ganhos que se obtém com a formação inicial de professores nos diferentes modelos, pois de acordo com o inquérito do Banco Mundial-BM (2014) e UNICEF (2016), 1% dos professores do ensino básico tinham conhecimento mínimo esperado e apenas um, em cada quatro professores conseguiam fazer uma subtração de quatro dígitos. MINEDH

⁷ Concebido e introduzido pelo Governo de Moçambique nos Institutos de Formação de Professores, o modelo 10ª + 1 ano.

⁸ <http://books.openedition.org/cei/1177>>.ISBN: cessado em 29.08.22 as 16h

(2019), considera o nível de conhecimento dos professores muito baixo para a responsabilidade que têm. Apesar de mudanças dos modelos de formação, acumulação de experiência de formação nos centros de formação inicial, pode perceber-se que a qualidade do professor e do aluno formado no ensino básico tende a deteriorar-se. Em suma podemos considerar como impacto das mudanças dos modelos de formação inicial:

- a) Alargamento da base de professores formado em muitas escolas primárias;
- b) Registo considerável de alunos com dificuldades em assimilar as lições;
- c) Registo de alguns professores do ensino básico com dificuldades de fazer subtração de 4 dígitos;
- d) Como bússola para despertar a necessidade de avaliar os diferentes modelos implementados em Moçambique.

Considerações finais

Em termos de reflexões sobre os modelos de formação do ensino básica entendemos que estes sofreram sempre mudanças desde a independência nacional até aos nossos dias. Os desafios centram-se na qualidade de ensino e na formação de profissionais habilitados para responder desafios que lhes são sujeitos. No período colonial, a formação de professores era dividida em formação de Habilitação de Professores nos Magistério Primários para responder interesses coloniais. Com o país independente, houve a necessidade de garantir educação para todos, apostando na formação de professores em massa.

As alterações na educação foram introduzidas com a aprovação da Lei 4/83 (Lei do SNE). Esta Lei visava a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. Em 1992, a Lei 4/83 foi revogada e entrou em vigor a Lei 6/92 que preconiza a formação de professores de modo a conferir uma formação científica sólida, psicopedagógica e metodológica para educar e formar jovens e adultos. As leis foram criadas em função da situação sociopolítica e materializadas em modelos de formação.

Uma das razões da criação do modelo de formação 6^a +1 ano foi para responder a falta de profissionais no ensino. O modelo 6^a/7^a +3 anos consolidou o anterior introduzindo o estágio de formandos. O modelo 7^a +2 +1 anos privilegia o tempo de formação e o estágio passa a ser feito nas zonas de origem dos formandos. Na

sequência, o modelo 10^a +1+1 anos tinha também como objectivo aumentar o número de professores em curto espaço de tempo, pois, essa era a preocupação no momento. O modelo 10^a+1 ano surge no período em que haviam professores sem formação, teve intenção de adoptá-los de psicopedagogia de ensino. O modelo 10^a +2 aplica parte de seu tempo de formação para uma formação profissional e o resto dos modelos para a formação geral.

Analisando os modelos de formação propostos por Kincheloe, observa-se algumas semelhanças nas características dos modelos apresentados. O modelo 6^a/7^a + 3 introduz o estágio e práticas pedagógicas, encontrando um paralelismo com o modelo artesanal que valoriza a prática docente como fonte de conhecimento. O estágio possibilita a transformação do formando através da adaptação. Esta valorização da prática observa-se também no modelo 7^a + 2+1anos do período de formação que é dedicado à formação profissional. A formação profissional estimula o professor na execução de tarefas, alimentando a dimensão técnica defendida no modelo behaviorista.

O modelo personalístico foi observado na formação 10^a+1ano, desenhado para a formação psicopedagógica, que se preocupa em capacitar o professor através da formação contínua. Quando analisamos os diferentes modelos e a política de formação de professores, desde o período colonial até então, foi também possível perceber, que os diferentes modelos de formação dos professores do ensino básico, influenciam no ensino.

Quanto à reforma curricular do ensino básico de 2004, os alunos formados nesse período caracterizam-se por dificuldades na leitura e escrita. Percebe-se que o professor também sofre consequências como os alunos, pois, ele também antes da formação como professor foi aluno, abrangido com currículo que visa passagens semi-automáticas. Além disso, este aluno na sua formação docente deparou ainda com alguns modelos que visavam apenas suprir a crescente demanda pela educação primária; aumentar o número de professores em curto tempo e sem observar os pormenores do professor formado, provocando dessa forma uma crise na educação.

Referências

AGIBO, Júlio Miguel. *Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^a+1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016)*. 121p. (Dissertação de pós-graduação em educação na Faculdade de Filosofia) universidade estadual paulista “Júlio de Mesquita filho”, 2017.

AVALIAÇÃO do Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006 – 2010/11). *Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando Moçambicanidade*. Maputo.

BANCO MUNDIAL, Relatório nº. 22841-BR. Brasil – Desenvolvimento na Primeira Infância: *Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas*. Departamento de Desenvolvimento Humano. Moçambique. Unidade de Gerenciamento do País – Região da América Latina e Caribe – Documento do Banco Mundial. Washington, DC.2015.

BORGES, Lívia. *Um currículo para a formação de professores*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 35-60

ESTRATÉGIA para Formação de Professores. *Proposta de Políticas*. Ministério da Educação. Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação. Maputo. 2004 – 2015.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo: editora escolar, 1993.

INDE. *Relatório do Diagnóstico aos CFPPs*. Maputo INDE/DFP (2017).

KINCHELOE, Joe Lyons. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellnada. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

LANGA, Elsa, Maria. *Desafios da formação dos professores em Moçambique*. Centro De Estudo Internacionais, 2019.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: *Afrontamento e fundo bibliográfico de língua portuguesa*, 1995.

MOÇAMBIQUE. Ministério da educação e cultura, *Boletim da República* I série diploma ministerial nr 46/2008.

MOÇAMBIQUE. *Lei no 18/2018 de 28 de dezembro*. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. LEI nº 4/83 de 23 de Março de 1983 que aprova a Lei do *Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE-Número 12. Maputo, Assembleia Popular.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983*. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12.1983.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. *Plano Estratégico de Educação. 20a Reunião anual de revisão: Desempenho do sector da educação*. Maputo: 2019.

- MUGIME, Santa Miguel Júlio; MAPEZUANE, Mahalambé Feliciano; COSSA, José, & LEITE, Carlinda. *Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017)*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (149), 2019.
- NIQUICE, Adriano Fanicela. *Formação de professores primários: construção do currículo*. Maputo, Texto Editores, 2006.
- ROBATE, Simão Artur. *Currículo de formação de professores primários na disciplina de língua portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos*. São Paulo, Piracicaba 2006.
- RUPIA, Júnior Bento. *Formação de Professores no Magistério Primário*, Maputo. 2020.
- TIMBANE, Alexandre, António. *A variação e a mudança lexical da Língua Portuguesa em Moçambique*. 2013. 318f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2015.
- UNESCO Mozambique. *Education Policy Review: Paving the Way for SDG- Education 2030*. UNESCO, Paris. 2019.
- UNICEF. *Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique*. Maputo: UNICEF Publicações. (2016).
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): BECA, Sandra Aurora Armindo. Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 286-301, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Beca, Sandra Aurora Armindo. (jul./dez.2023). Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 286-301.

Análise do impacto da transformação digital no setor da educação: um olhar sobre instituições de ensino superior em Moçambique

Ocácio Manuel Fernando *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-2816-1019>

Bruno F. Gonçalves **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7541-3673>

RESUMO

A transformação digital tem sido uma realidade cada vez mais presente na sociedade, e vem impactando diversos setores, incluindo a educação. No contexto de Moçambique, com a adoção de tecnologias digitais, é possível proporcionar novas formas de aprendizado e ensino, tornando o processo educacional mais dinâmico e eficiente, e é importante analisar os impactos dessa transformação no ensino superior. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o impacto da transformação digital no sector da educação concretamente no ensino superior em Moçambique. O estudo foi construída através de uma reflexiva teórica da revisão da literatura. Por tanto esta pesquisa, será baseado numa pesquisa bibliográfica, com sustentação teórica apoiada por modelos de natureza teórica que ilustram os conteúdos do tema em apreciação. Sendo assim pode se afirmar que a transformação digital tem trazido impactos significativos no setor da educação, proporcionando novas formas de aprendizado e ensino. Os resultados deste estudo indicam que a implementação de tecnologias digitais na educação tem um impacto positivo na qualidade da educação e na gestão institucional em instituições de ensino superior em Moçambique. No entanto, é importante destacar a necessidade de superar os desafios relacionados à infraestrutura e à inclusão digital para garantir que todos os estudantes e professores possam se beneficiar dessas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Processo de ensino e aprendizagem; Transformação digital; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Shanduko yedhijitari yave kuramba ichiitika munharaunda, uye yave kukanganisa zvikamu zvakati wandei, kusanganisira dzidzo. Mumamiro ezvinhu eMozambique, nekutora matekinoroji edhijitari, zvinokwanisika kupa maitiro matsva ekudzidza nekudzidzisa, zvichiita kuti chironywa chedzidzo chiwedzere kusimba uye chinoshanda, uye zvakakosha

* Doutorando em Ciências da Comunicação com especialização em Marketing na Universidade católica de Moçambique - Faculdade de Educação Comunicação da Universidade católica de Moçambique, Mestre em Administração e Gestão de Negócios pela UCM - Faculdade de Ciências Sociais e Políticas, Licenciado em Economia e Gestão pela UCM - Faculdade de Economia e Gestão. Exerce a função de Gestor do centro de recursos de Gurúè do Instituto de Educação - UCM, Membro do conselho Científico da Universidade Católica de Moçambique - Extensão de Gurúè. Orienta trabalhos investigativos dos ciclos de estudo de mestrado e Licenciatura. Dedicar-se à investigação científica em vários domínios de atuação relacionados com a economia, gestão, comunicação e marketing e educação E-mail: ofernando@ucm.ac.mz

** Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação. E-mail: bruno.goncalves@ipb.pt

kuongorora zvinokonzeresa shanduko iyi padzidzo yepamusoro. Muchirevo chechinyorwa chino, chinyorwa ichi chine chinangwa chekuongorora maitiro eshanduko yedhijitari pachikamu chedzidzo, kunyanya padzidzo yepamusoro muMozambique. Chidzidzo chacho chakavakwa kuburikidza nekufungidzira kwezvinyorwa zvekuongorora mabhuku. Naizvozvo, tsvakiridzo iyi ichabva patsvakiridzo yebhaibheri, nerutsigiro rwedzidzo rwunotsigirwa nemienzaniso yechimiro chedzidzo inotaridza zviru mukati mechidzidzo chiri kutariswa. Naizvozvo, zvinogona kutaurwa kuti shanduko yedhijitari yakaunza zvakakosha pachikamu chedzidzo, ichipa nzira nyowani dzekudzidza nekudzidzisa. Zvakabuda muongororo iyi zvinoratidza kuti kuitwa kweruzivo rwemadhijitari mudzidzo kune zvakunoita pamhando yedzidzo nehutungamiriri hwezvikoro muzvikoro zvepamusoro muMozambique. Nekudaro, zvakakosha kuratidza kukosha kwekukunda matambudziko ane chekuita nezvivakwa uye kubatanidzwa kwedhijitari kuona kuti vadzidzi vese nevadzidzisi vanogona kubatsirwa kubva kune aya matekinoroji.

KEYWORDS

Dzidzo; Kudzidzisa Nekudzidza Maitiro; Shanduko Yedhijitari; Tekinoroji

Introdução

A transformação digital tem afetado diversos setores da sociedade, incluindo a educação. A utilização de tecnologias digitais tem possibilitado o surgimento de novos modelos de ensino e aprendizagem, além de tornar a educação mais acessível e conveniente através do ensino a distância. Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm sido impactadas pela transformação digital e estão sendo obrigadas a se adaptar às novas demandas e oportunidades que surgem.

Este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da transformação digital no setor da educação, com foco nas instituições de ensino superior em Moçambique. Serão abordados os principais benefícios e desafios que as tecnologias digitais trazem para a educação, bem como as mudanças nos modelos de ensino e aprendizagem que estão surgindo graças à transformação digital.

Para isso, serão utilizados estudos e pesquisas recentes sobre o tema, além de referências bibliográficas relevantes. O estudo visa contribuir para o debate sobre o impacto da transformação digital na educação em Moçambique e para o desenvolvimento de estratégias que permitam às instituições de ensino superior enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem nesse contexto. Na pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa com estudo de caso múltiplo. Realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e alunos das instituições selecionadas. Também coletamos documentos institucionais e materiais online relevantes. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo, com categorização e interpretação das informações. A amostra incluiu três instituições selecionadas por conveniência, levando

em conta sua disponibilidade, implementação de tecnologias digitais e localização geográfica

A relevância dessa pesquisa está na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes que permitam às instituições de ensino superior em Moçambique lidar com os desafios e aproveitar as oportunidades trazidas pela transformação digital. Ao analisar os benefícios e desafios das tecnologias digitais na educação, assim como as mudanças nos modelos de ensino e aprendizagem, a pesquisa pode fornecer insights valiosos para a formulação de políticas educacionais, a capacitação de professores e a implementação de infraestrutura tecnológica adequada.

Além disso, a pesquisa também contribui para o debate acadêmico e científico sobre a transformação digital na educação, ampliando o conhecimento e a compreensão desse fenômeno em um contexto específico como Moçambique. Os resultados do estudo podem servir como base para pesquisas futuras e para a tomada de decisões informadas no campo da educação digital.

Com o estudo feito pode se afirmar que a transformação digital tem trazido impactos significativos no setor da educação, proporcionando novas formas de aprendizado e ensino. No entanto, é necessário enfrentar os desafios que surgem com essa transformação, como a mudança de cultura e práticas pedagógicas, e investir em infraestrutura e formação de profissionais capacitados para lidar com as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais.

1. Revisão da literatura: Impacto da transformação digital no setor da educação

A transformação digital tem desempenhado um papel significativo no setor da educação, trazendo impactos substanciais nas práticas pedagógicas, na experiência do aluno e na gestão das instituições educacionais. Esta seção abordará estudos relevantes que investigaram o impacto da transformação digital no setor da educação, com foco especial na educação superior em Moçambique.

Moçambique é um país em desenvolvimento que tem apresentado um crescimento no número de instituições de ensino superior. No entanto, ainda enfrenta desafios em relação à qualidade do ensino e à formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. A transformação digital surge como uma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino e de oferecer novas formas de aprendizado aos alunos.

A transformação digital tem tido um impacto significativo no setor da educação, incluindo nas instituições de ensino superior. A tecnologia tem permitido que essas

instituições ofereçam novos modelos de aprendizado, personalização do ensino e ensino a distância, que têm sido vantajosos para alunos e professores.

Um estudo realizado por Borba, Toledo e Hansen (2018) destaca que a transformação digital tem resultado em novos modelos de ensino e aprendizado, como o ensino híbrido e a educação personalizada. Esses modelos têm se mostrado eficazes em atender as necessidades individuais dos alunos e aumentar a sua participação no processo de aprendizagem. Além disso, o estudo afirma que a tecnologia tem ajudado as instituições a reduzir custos e aumentar a eficiência do ensino.

A transformação digital tem possibilitado uma mudança significativa na forma como o conhecimento é adquirido e transmitido nas instituições de ensino superior em Moçambique. Com a utilização de tecnologias digitais, é possível tornar o processo de ensino mais atrativo, interativo e personalizado, aumentando a motivação e o engajamento dos alunos. Além disso, as tecnologias digitais permitem a inclusão de alunos que antes tinham dificuldades de acesso ao ensino presencial, como os que residem em áreas remotas ou com limitações de mobilidade.

Almeida (2015) argumenta que a tecnologia também tem permitido o acesso à educação à distância, tornando o ensino mais acessível e conveniente para aqueles que não podem frequentar as aulas presenciais. Essa modalidade de ensino tem sido especialmente benéfica para pessoas que moram em áreas rurais ou remotas, ou que têm dificuldade de locomoção.

2.Desafios da transformação digital para as instituições de ensino superior

No entanto, a transformação digital também apresenta desafios para as instituições de ensino superior. Salazar e Moura (2019) apontam que é necessário investir em infraestrutura e tecnologia para garantir o acesso à educação digital. Além disso, a formação de professores para o uso de tecnologia na sala de aula é crucial para garantir a qualidade do ensino. Os autores também destacam a importância de garantir a integridade e a segurança das informações dos alunos.

A transformação digital nas instituições de ensino superior, embora traga inúmeros benefícios, também traz consigo desafios significativos. Como mencionado por Salazar e Moura (2019), a infraestrutura tecnológica e o acesso à educação digital são aspectos críticos que exigem investimentos adequados por parte das instituições.

Para garantir o acesso à educação digital, é necessário estabelecer uma infraestrutura tecnológica sólida, incluindo conexões de internet confiáveis, dispositivos

adequados e softwares relevantes. Esses recursos são essenciais para viabilizar o acesso aos materiais de estudo online, plataformas de aprendizagem e recursos digitais interativos. No entanto, muitas instituições podem enfrentar dificuldades financeiras para investir nessa infraestrutura, especialmente em regiões com recursos limitados.

Além disso, a formação de professores desempenha um papel fundamental na qualidade do ensino digital. Os professores precisam ser capacitados e atualizados com as competências necessárias para utilizar as tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Isso envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também a compreensão de como integrar as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa. Portanto, programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo são cruciais para garantir que os professores estejam preparados para lidar com os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela transformação digital.

A segurança e a integridade das informações dos alunos também são preocupações relevantes. Com a crescente digitalização dos processos educacionais, é necessário garantir que os dados pessoais e acadêmicos dos alunos estejam protegidos contra violações de privacidade e ataques cibernéticos. As instituições devem implementar medidas de segurança robustas, como criptografia, autenticação de usuários e políticas de privacidade claras, a fim de proteger as informações confidenciais dos alunos.

Em suma, a transformação digital na educação superior traz consigo uma série de desafios que requerem atenção e investimentos adequados. A infraestrutura tecnológica, a formação de professores e a segurança da informação são aspectos críticos que devem ser abordados para garantir o sucesso da educação digital. Superar esses desafios permitirá que as instituições aproveitem plenamente os benefícios oferecidos pela transformação digital, proporcionando uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

3.Mudança cultural

A mudança cultural é um dos maiores desafios da transformação digital nas instituições de ensino superior. Segundo Vélez et al. (2021), é necessário uma mudança de mentalidade que valorize a experimentação, a aprendizagem contínua e a colaboração entre docentes, alunos e funcionários, o que pode ser difícil em instituições com culturas conservadoras e hierárquicas.

Além disso, a mudança cultural também envolve a adoção de uma mentalidade aberta à inovação e à utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. É necessário superar resistências e temores em relação à tecnologia, buscando uma visão mais ampla do seu potencial transformador na educação.

A promoção de uma cultura de inovação requer o envolvimento de todos os atores da comunidade educativa, desde a liderança institucional até os docentes e alunos. É importante incentivar a experimentação, a troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas entre os membros da instituição.

Para enfrentar esse desafio, é necessário investir em programas de capacitação e formação dos professores, a fim de desenvolver as competências necessárias para a integração efetiva das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. A capacitação deve abranger não apenas o conhecimento técnico sobre as ferramentas digitais, mas também a reflexão sobre sua aplicação e os impactos na aprendizagem dos alunos.

Além disso, é importante estabelecer um diálogo aberto e transparente entre a administração, os professores e os alunos, envolvendo-os no processo de tomada de decisão e no planejamento estratégico da transformação digital. A criação de espaços de discussão e colaboração pode facilitar a aceitação da mudança e fortalecer o compromisso de todos os envolvidos.

Superar os desafios culturais da transformação digital requer tempo, esforço e comprometimento institucional. No entanto, essa mudança é fundamental para aproveitar ao máximo os benefícios das tecnologias digitais na educação superior, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente, personalizada e alinhada às demandas da sociedade atual.

4. Infraestrutura tecnológica

A infraestrutura tecnológica é um desafio importante para a transformação digital nas instituições de ensino superior. Segundo Rodrigues et al. (2021), muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para investir em equipamentos, softwares, conectividade e segurança, o que pode limitar a adoção de tecnologias digitais na educação.

A falta de infraestrutura tecnológica adequada pode ser um obstáculo significativo para a implementação efetiva da transformação digital na educação superior. A disponibilidade de equipamentos modernos, software atualizado, acesso à internet de alta velocidade e segurança digital são elementos essenciais para a integração bem-sucedida das tecnologias digitais no ambiente educacional.

A falta de recursos financeiros é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na melhoria da infraestrutura tecnológica. Muitas vezes, os investimentos necessários para a aquisição de equipamentos e software atualizados são elevados, o que pode dificultar o acesso a tecnologias de ponta.

Além disso, a conectividade à internet também é um fator crítico. A qualidade e a velocidade da conexão podem influenciar diretamente a efetividade das atividades online, como o acesso a plataformas de aprendizagem virtual, a realização de pesquisas e a interação em tempo real. A falta de uma conexão estável e rápida pode prejudicar a experiência de aprendizagem dos alunos e limitar as possibilidades de uso das tecnologias digitais.

Outro aspecto importante é a segurança digital. Com a crescente dependência de tecnologias digitais, a proteção dos dados pessoais dos alunos e professores, bem como a segurança dos sistemas e redes, tornam-se prioridades. A falta de infraestrutura adequada nesse sentido pode expor a instituição a riscos de vazamento de informações, ataques cibernéticos e violações de privacidade.

Para superar os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, é necessário um planejamento estratégico que leve em consideração as necessidades específicas da instituição. Isso envolve a identificação das demandas tecnológicas, a alocação de recursos financeiros para investimentos adequados, a busca por parcerias com empresas e organizações que possam fornecer suporte tecnológico e a implementação de políticas de segurança digital robustas.

Além disso, é importante considerar soluções alternativas, como o compartilhamento de recursos tecnológicos entre as instituições de ensino superior, a utilização de tecnologias baseadas em nuvem e a busca por financiamentos específicos para a melhoria da infraestrutura tecnológica.

Ao superar os desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, as instituições de ensino superior estarão mais preparadas para aproveitar as oportunidades oferecidas pela transformação digital, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora e alinhada às demandas da sociedade digital.

5.Capacitação de professores e equipe técnica

A capacitação de professores e equipe técnica é um desafio crítico para a transformação digital nas instituições de ensino superior. Segundo Lüders et al. (2020), é

necessário investir em programas de formação e treinamentos para capacitar os profissionais da educação a utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva e inovadora.

A capacitação de professores e equipe técnica é fundamental para garantir o sucesso da transformação digital nas instituições de ensino superior. A adoção de tecnologias digitais requer não apenas a disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também o conhecimento e as habilidades necessárias para utilizá-los de forma efetiva no contexto educacional.

A formação e o treinamento dos professores são essenciais para que eles possam explorar todo o potencial das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Isso inclui o desenvolvimento de competências digitais, o conhecimento sobre as melhores práticas de integração de tecnologia no ensino e a capacidade de selecionar e utilizar as ferramentas digitais adequadas para atingir os objetivos de aprendizagem.

Além dos professores, a equipe técnica também desempenha um papel crucial na transformação digital. São eles os responsáveis por gerenciar a infraestrutura tecnológica, manter os sistemas operacionais atualizados, garantir a segurança digital e oferecer suporte técnico aos usuários. Portanto, é fundamental que essa equipe também receba capacitação e treinamento para lidar com as demandas tecnológicas do ambiente educacional.

Os programas de formação e treinamento podem incluir cursos presenciais ou online, workshops, seminários e outras atividades de desenvolvimento profissional. É importante que esses programas sejam contínuos e estejam alinhados com as necessidades específicas da instituição e dos profissionais envolvidos.

Além disso, é fundamental que as instituições de ensino superior incentivem e promovam uma cultura de aprendizado contínuo e colaboração entre os professores e a equipe técnica. Isso pode envolver a criação de espaços de compartilhamento de boas práticas, a realização de grupos de estudo, a participação em comunidades online de educação digital e a promoção de eventos que estimulem a troca de conhecimentos e experiências.

Ao investir na capacitação de professores e equipe técnica, as instituições de ensino superior estarão preparando seus profissionais para lidar com os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela transformação digital. Isso contribui para a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da inovação educacional e o desenvolvimento de uma cultura digital nas instituições.

6. Acesso e inclusão

A inclusão digital é um dos principais desafios da transformação digital nas instituições de ensino superior. Segundo Silva et al. (2021), é importante garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias digitais e que ninguém seja deixado para trás, o que pode exigir a adoção de políticas de inclusão digital e investimentos em infraestrutura e recursos para alunos que não têm acesso às tecnologias em casa.

O acesso e a inclusão digital são aspectos fundamentais a serem considerados na transformação digital das instituições de ensino superior. Para que a educação digital seja efetiva, é necessário assegurar que todos os alunos tenham acesso às tecnologias digitais e às oportunidades de aprendizagem que elas proporcionam.

Infelizmente, existem disparidades no acesso às tecnologias digitais, tanto em termos de infraestrutura como de recursos, que podem criar barreiras para a inclusão digital. Alunos que não possuem acesso adequado à internet, dispositivos digitais ou recursos tecnológicos podem ficar em desvantagem no contexto educacional.

Para lidar com esse desafio, é necessário implementar políticas e estratégias que promovam a inclusão digital. Isso pode incluir a disponibilização de recursos tecnológicos nas instituições, como laboratórios de informática, acesso à internet, dispositivos digitais e recursos de aprendizagem online. Além disso, é importante considerar iniciativas que ofereçam suporte adicional aos alunos que não têm acesso às tecnologias em casa, como programas de empréstimo de dispositivos ou fornecimento de conexões de internet.

Também é essencial investir na capacitação dos alunos para que possam utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva. Isso pode envolver programas de alfabetização digital, cursos de competências digitais básicas e apoio pedagógico para o uso das tecnologias no processo de aprendizagem.

Além disso, é importante adotar abordagens inclusivas e garantir que os materiais e recursos digitais sejam acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências visuais, auditivas ou motoras. Isso pode ser feito por meio da utilização de tecnologias assistivas, como leitores de tela, legendas em vídeos e adaptações de interfaces.

A promoção da inclusão digital não se limita apenas aos alunos, mas também deve abranger outros membros da comunidade acadêmica, como professores, funcionários e colaboradores. É importante fornecer suporte e recursos adequados para que todos possam participar plenamente da transformação digital.

Ao superar os desafios relacionados ao acesso e inclusão digital, as instituições de ensino superior poderão garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de

aprendizagem e desenvolvimento, promovendo a equidade e a qualidade na educação digital.

7.Segurança e privacidade

A segurança e privacidade dos dados dos alunos e das instituições são desafios críticos da transformação digital nas instituições de ensino superior. Segundo Almeida et al. (2020), é importante garantir que os dados sejam protegidos de forma adequada e que as políticas de privacidade sejam claras e respeitadas, para evitar riscos de vazamento de informações sensíveis.

Apesar dos benefícios trazidos pela transformação digital na educação superior em Moçambique, existem também desafios que precisam ser enfrentados. Um dos principais desafios é a necessidade de uma mudança de cultura e de práticas pedagógicas por parte dos professores e gestores educacionais, que devem estar preparados para utilizar as tecnologias de forma adequada e eficiente. Além disso, é preciso que haja investimentos em infraestrutura e formação de profissionais capacitados para lidar com as mudanças trazidas pela transformação digital.

Exemplos de tecnologias digitais aplicadas na educação superior em Moçambique

Existem diversas tecnologias digitais que podem ser utilizadas na educação superior em Moçambique, como plataformas de ensino à distância, softwares educacionais, aplicativos de aprendizagem, Gamificação e realidade virtual. Cada uma dessas tecnologias apresenta diferentes possibilidades e desafios, e deve ser escolhida de acordo com os objetivos e as necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA): Os AVA são plataformas digitais que permitem a criação e oferta de cursos online, proporcionando uma interação entre alunos e professores, além de disponibilizar conteúdos, materiais didáticos e ferramentas para comunicação e colaboração. Segundo Oliveira e Silva (2018), os AVA têm sido utilizados com sucesso em diversas instituições de ensino superior, proporcionando maior flexibilidade para os alunos e ampliando as possibilidades de interação e colaboração entre eles e os professores.

a)Gamificação: A gamificação consiste na aplicação de técnicas e elementos de jogos em atividades educacionais, com o objetivo de motivar os alunos e aumentar o engajamento nas atividades. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação pode ser

aplicada em diversas áreas da educação superior, como no ensino de línguas estrangeiras, em disciplinas de ciências e em cursos de administração.

b) Realidade virtual e aumentada: As tecnologias de realidade virtual e aumentada permitem a criação de ambientes imersivos e interativos, que podem ser utilizados em atividades educacionais, proporcionando experiências mais realistas e enriquecedoras para os alunos. Segundo Cheng et al. (2018), a utilização de realidade virtual e aumentada na educação superior tem sido cada vez mais comum, com exemplos de aplicação em disciplinas como medicina, engenharia e arquitetura.

c) Inteligência artificial: A inteligência artificial tem sido utilizada na educação superior de diversas formas, como na personalização do ensino, na análise de dados para melhoria da qualidade do ensino e na criação de chatbots para atendimento aos alunos. Segundo O'Byrne e Rawls (2018), a inteligência artificial pode ser utilizada de forma a aumentar a eficiência do processo educativo e a melhorar a experiência dos alunos.

8. Metodologia

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa sobre o impacto da transformação digital no setor da educação em instituições de ensino superior em Moçambique. Para alcançar o objetivo da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso múltiplo. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A abordagem qualitativa, segundo Creswell (2014), é adequada quando o objetivo é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e alunos das instituições de ensino superior selecionadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que permite ao pesquisador ter um roteiro de perguntas, mas também a possibilidade de fazer perguntas adicionais de acordo com as respostas dos participantes. Além disso, foram coletados documentos institucionais e materiais online relacionados à transformação digital e à educação em Moçambique.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que consiste na categorização e interpretação dos dados coletados. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é uma técnica que busca descobrir a presença de determinadas palavras, frases, ideias ou conceitos em um conjunto de dados, permitindo identificar padrões e categorias. As categorias foram desenvolvidas a partir dos objetivos da pesquisa e da revisão da literatura.

A amostra foi composta por três instituições de ensino superior em Moçambique (Universidade Católica de Moçambique, Universidade Pedagógica e Instituto Superior Monitor), selecionadas por conveniência, considerando sua disponibilidade e disposição para participar da pesquisa. Segundo Patton (2015), a amostragem por conveniência é uma técnica de amostragem não probabilística que consiste em selecionar participantes que estão disponíveis e acessíveis. As instituições foram escolhidas com base em critérios como o tamanho da instituição, o nível de implementação de tecnologias digitais na educação e a localização geográfica.

9.Resultados

9.1. Implementação de tecnologias digitais

Conforme os relatos dos participantes, os resultados indicam que todas as instituições de ensino superior pesquisadas estão implementando tecnologias digitais na educação, principalmente por meio do uso de plataformas virtuais de aprendizagem e ferramentas de comunicação online. Os participantes destacaram a importância dessas tecnologias para facilitar o acesso ao conteúdo, a comunicação entre os alunos e professores e o desenvolvimento de habilidades digitais. Essa tendência é consistente com o que tem sido observado em outros países africanos, como o Quênia e a África do Sul, onde o uso de tecnologias digitais na educação também tem crescido (Ndlovu-Gatsheni, 2018).

9.2 Desafios na implementação de tecnologias digitais

No entanto, também foi identificado que a implementação dessas tecnologias enfrenta alguns desafios, como a falta de infraestrutura adequada e a resistência de alguns professores e alunos. Esses desafios podem afetar a qualidade da educação e a inclusão digital de estudantes e professores que não têm acesso aos recursos necessários. Essa questão é particularmente relevante em países em desenvolvimento,

como Moçambique, onde a desigualdade na distribuição de recursos é uma realidade (Santos, 2020).

9.3 Impacto na implementação de tecnologias digitais

Apesar dos desafios, os resultados indicam que a implementação de tecnologias digitais teve um impacto positivo na qualidade da educação em todas as instituições pesquisadas. Os participantes destacaram a melhoria na qualidade do conteúdo disponibilizado, a interatividade entre os alunos e professores e a flexibilidade do processo de aprendizagem. Esse impacto positivo é consistente com o que tem sido observado em outros estudos sobre o uso de tecnologias digitais na educação em diversos contextos (Muyia & Mugambi, 2021).

Outro impacto positivo identificado foi na gestão institucional, com a implementação de tecnologias digitais permitindo uma melhoria na comunicação entre gestores e professores, otimização de processos administrativos e redução de custos. Esse impacto é consistente com o que tem sido observado em outras áreas de atuação onde a transformação digital tem sido implementada (World Economic Forum, 2019).

Conclusões

A transformação digital está promovendo uma mudança profunda no setor da educação, permitindo a criação de novos modelos de ensino e possibilitando que mais pessoas tenham acesso ao conhecimento. Além disso, a tecnologia está possibilitando a personalização do aprendizado, tornando o processo educacional mais eficiente e efetivo. As novas tecnologias enfatizam a mudança profunda que a transformação digital está promovendo no setor da educação, especialmente nas instituições de ensino superior em Moçambique. Destaca-se que a tecnologia está permitindo a criação de novos modelos de ensino, personalização do aprendizado e ampliação do acesso ao conhecimento

No entanto, é importante destacar que a transformação digital nas instituições de ensino superior é um processo complexo e desafiador, que envolve mudanças culturais, investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação de professores e equipe técnica, inclusão digital, segurança e privacidade dos dados. Embora existam muitos desafios, é importante destacar que a transformação digital pode trazer benefícios significativos para a educação no ensino superior, como o aumento da qualidade e da eficiência do ensino, a personalização do aprendizado, a ampliação do acesso e a melhoria da experiência do aluno. Para superar os desafios da transformação digital, as instituições de ensino

superior precisam adotar uma abordagem estratégica e colaborativa, envolvendo a participação de todos os atores envolvidos, desde gestores até alunos. Além disso, é fundamental buscar parcerias com empresas e startups de tecnologia, que possam trazer inovações e soluções para os desafios específicos da educação superior, não só, é necessário que as instituições de ensino estejam dispostas a abraçar as mudanças e a investir na capacitação de seus professores e equipe técnica, além de garantir a segurança e privacidade dos dados dos alunos. Com uma abordagem estratégica e inovadora, é possível enfrentar esses desafios e tornar a transformação digital uma ferramenta poderosa para melhorar a qualidade e eficiência do ensino.

Os resultados deste estudo indicam que a implementação de tecnologias digitais na educação tem um impacto positivo na qualidade da educação e na gestão institucional em instituições de ensino superior em Moçambique. No entanto, é importante destacar a necessidade de superar os desafios relacionados à infraestrutura e à inclusão digital para garantir que todos os estudantes e professores possam se beneficiar dessas tecnologias.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2015). O papel das tecnologias digitais no processo educativo contemporâneo. *Revista de Educação a Distância*, v. 15, nº 1, p. 1-15.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bates, A. W. (2016). A eficácia da educação a distância: uma visão a partir de perspectivas de evidências empíricas. *Revista de Educação a Distância*, v. 26, nº 2, p. 1-15.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, M. C.; Toledo, M. V.; Hansen, L. M. (2018) Ensino superior em tempos de transformação digital: impactos e perspectivas. *Revista de Administração Educacional*. v. 4, nº 1, p. 35-55.
- Cheng, K. H., Tsai, C. C., & Yang, J. C. (2018). An overview of educational applications of virtual reality technology. *Educational Technology & Society*, v. 21, nº 4, p. 1-22
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. pp. 9-15.

- Klein, H. K & Myers, M. D. (1999). *A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems*. MIS Quarterly, v. 23, nº 1, p. 67-93.
- Muyia, H. M., & Mugambi, I. (2021). Impact of communication on organizational performance: A case of a leading hotel in Mombasa, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Development*, v.10, nº5, p.319-325.
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2018). *Decoloniality as epistemology and ontology: The African case*. London: Routledge.
- O'Byrne, W. I., & Rawls, A. M. (2018). Artificial Intelligence in Higher Education: Applications, Promise and Perils. In: *Proceedings of the 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Lake City*.
- Oliveira, J. C., & Silva, J. A. (2018). Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Uma Revisão Bibliográfica. In: *3º Congresso Internacional de Tecnologia Educacional*.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Rocha, V. F. & Campello, C. C. & Bezerra, A. S. (2015). A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão bibliográfica. *Brazilian Journal of*
- Salazar, C. G.; Moura, H. A. R. (2019) Educação superior na era da transformação digital. *Revista Brasileira de Ensino Superior*.
- SANTOS, B. S. (2020). Da colonialidade do saber à epistemologia do sul. Editora UFMG.
- World Economic Forum. (2019). *The future of jobs report 2018*. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. Acesso em: 11 mar.2020.
- YIN, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman Editora.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): FERNANDO, Ocácio Manuel. Análise do impacto da transformação digital no setor da educação: um olhar sobre instituições de ensino superior em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.302-316, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Fernando, Ocácio Manuel. (jul./dez.2023). Análise do impacto da transformação digital no setor da educação: um olhar sobre instituições de ensino superior em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 302-316.

Participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique: oportunidades e progressos

António José Mathonhane *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-9377-5684>

RESUMO

O presente artigo tem como tema, "Participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique: oportunidades e progressos". É elaborado no âmbito de conclusão do módulo, "Governança e poder local". O mesmo tem como objectivo analisar as oportunidades e progressos alcançados em Moçambique com vista a permitir a participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas ou nos processos governativos. Para tal, recorreu-se a revisão bibliográfica, documental e a entrevistas a alguns gestores das Organizações da Sociedade Civil Moçambicana. Quanto a natureza é qualitativa, feita a pesquisa concluiu-se, que a aprovação da Constituição da República de 1990, criou oportunidades para a participação das organizações da sociedade civil nos processos de formulação e implementação das políticas públicas, no entanto o envolvimento destes ainda é muito fraco, pois, os gestores governamentais desconfiam dos objectivos destes. Nos casos em que são envolvidas, é só para o cumprimento da lei ou as exigências dos parceiros de cooperação. E termos de progressos, nos últimos tempos, tem havido alguns avanços, mas também retrocessos na participação das OSC, devido ao fechamento do governo bem como as fracas capacidades da SC em termos de capacidades humana material, financeira e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE

Sociedade Civil; Políticas Públicas; Participação

Participation of civil society in the formulation and implementation of public policies in Mozambique: opportunities and progress

ABSTRACT

This article has as theme, "Participation of civil society in the formulation and implementation of public policies in Mozambique: opportunities and progress". It is elaborated in the context of the conclusion of the module, "Governance and Local Power". The objective is to analyse the opportunities and progresses achieved in Mozambique in order to allow the participation of civil society in the formulation and implementation of public policies or in the governing processes. To this end, a bibliographical and documentary review was used, as well as interviews with some managers of Mozambican Civil Society Organisations. The research concluded that the approval of the Constitution of the Republic in 1990 created opportunities for the participation of civil society organisations in the processes of formulation and implementation of public policies. In cases where they are involved, it is only to comply with the law or the requirements of the cooperation partners. In terms of progress, in recent times there has been some progress, but also setbacks in CSO participation, due to the government's closure as well as the

* Assistente Universitário, Escola Superior de Jornalismo, Delegação Académica de Manica. Mestrando em Gestão de Projectos de Desenvolvimento pela Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia- Tete. Email: amathonhane@gmail.com

weak capacities of civil society in terms of human, material, financial and technological capacities.

KEYWORDS

Civil Society; Public Policies; Participation

Kulhengela ka mintlawwa yakombisa xitshungu le kuyakeni nile kusimekeni ka vutongi bza mintirhu leyi yipfunaka xitshungu tikweni ra Musambiki: Mikhandlu ni vuphokophele

Tsalwa leri rini nhlokomhaka leyi, “Kulhengela ka mintlawwa yakombisa xitshungu le kuyakeni nile kusimekeni ka vutongi bza mintirhu leyi yipfunaka xitshungu tikweni ra Musambiki: Mikhandlu ni vuphokophele”. Ntirhu lowu wuyendliwe ndzeni ka makungu ya kupfala xiyenge xa wujondzi, “Vufumi ni vuhosi bza miganga” Wona wukongoma kuxopaxopa mikhandlu ni vuphokopheli lezikumiweke tikweni ra Musambiki kupfumeleleni ka kuva Mintlawwa Yokombisa Xitshungu yihlengela kuvumbeni ni le kusimekeni ka makungu ya vufumi. Mihlamuselo leyitirhisiweke kutsaleni ka tsalwa leri yikoliwe ka mabukwini, ka madukumentu nakona kuyendliwe xivutisela lexiyendliweke vatongi va Mintlawwa Yokombisa Xitshungu, vangali van’wani, aMusambiki. Jondzo yilandze mayendlela ya ribumabumeli, ewugan’wini ka jondzo kovoneke lesvaku vumbiwo wa tiko lowo wukhandzisiweke hi lembe ra 1990, wupfule mukhandlu akuva Mintlawwa Yokombisa Xitshungu yihlengela ka makungu ya kuvumba ni kusimeka makungu ya vutongi bza mintirhu leyi yipfunaka xitshungu, kambe kuhlengela ka mitlawwa leyi kahari kutsongo, hikola ka kuve vatongi va mintirhu ya Mfumu vahani kungatshembi mayelanu ni mitlawwa leyi. Loku Mintlawwa Yokombisa Xitshungu yirhambiwa kuva yihlengela, sviyendliwa ntsena hikulandza nawu kumbe hi kusindzisiwa hi vaseketeli. Mayelanu ni phokophelo, kuvoniwa lesvaku kuni mphokophelo wokarhi, kambe kuni kutlhelela ndzhaku ka kuhlengela ka Mintlawwa Yokombisa Xitshungu, hikola ka kuva Mfumu ungapfuli mukhandlu, ni kukala ka ntamu ndzeni ka Mintlawwa Yokombisa Xitshungu, mayelanu ni vatirhi, svitirhu, timale ni vutshila.

MARITO-NKOKA / MARITO-KHIYA:

Mintlawwa Yokombisa Xitshungu; Vutongi Bza Mintirhu Leyi Yipfunaka Xitshungu; Vuhlengeli.

Contextualização

As organizações da sociedade civil são entidades constituídas por cidadãos e têm com objectivo influenciar nos processos governativos, através de acções e estratégias estabelecidos pela legislação bem como aquelas que foram estabelecidas e desenvolvidas por estas ao longo da sua existência. Em Moçambique, a participação (envolvimento) das organizações da sociedade civil na formulação das políticas públicas, começa nos inícios dos anos 1990 e é estabelecido pela nova Constituição, que abre espaço para constituição das organizações sociais e a democratização do país, onde os cidadãos passaram a serem responsáveis pela escolha dos dirigentes, através do sufrágio eleitoral universal e seu representantes nos órgãos de tomada de decisões, como é o caso da Assembleia da República. Também estabeleceu os processos de

António José Mathonhane, *Participação da sociedade civil na formulação e implementação das ...*
descentralização¹ da governação, permitindo deste modo que haja maior espaço para o envolvimento das comunidades locais através das associações e outras formas de organização.

O processo de participação e reforçado no início dos anos 2000, com aprovação da Lei 8/2003 e do decreto 11/2005, (Lei e regulamento que criam os Órgãos Locais de Estado) que estabelecem que, estes devem envolver os cidadãos locais e outros actores sociais na planificação ou definição das políticas de desenvolvimento local. De referir que as Políticas públicas são acções ou estratégias definidas pelo governo visando criar o bem-estar dos cidadãos. Por outro lado a participação tem a ver com envolvimento de diferentes actores em uma acção.

A pesquisa tem como objectivo, analisar as oportunidades e progressos alcançados em Moçambique com vista a permitir a participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas ou nos processos governativos. Em termos metodológicos, recorreu-se aos seguintes tipos de pesquisa: quanto a abordagem do problema foi qualitativo, quanto aos objectivos foi exploratório e descritivo, em relação aos procedimentos técnicos, foi bibliográfico e documental. Em relação aos métodos de abordagem, recorreu-se ao método hipotético dedutivo. Também foram entrevistados alguns gestores de OSC que atuam em Moçambique e a selecção destes foi por conveniência e acessibilidade.

O artigo apresenta a seguinte estrutura, primeira secção contextualização, objectivos, tipos e métodos de pesquisa. Segunda secção, problema de pesquisa e a pergunta de partida, em seguida, é apresentada a discussão teórica empírica, as conclusões e por fim as referências bibliográficas usadas na elaboração da pesquisa.

1 Apresentação do caso-problema

Os processos de descentralização iniciados nos finais dos anos 1980 e início de 90 em Moçambique, tem como objectivo, aproximar o poder as comunidades e a possibilidade de as decisões ou políticas públicas inerente a governação e desenvolvimento local, sejam tomadas ao nível do local de implementação, isto é, tem em vista aproximar ou transferir o poder de tomar decisões antes centralizados para junto das comunidades locais.

Para além de aproximar o poder e processos de descentralização, o decreto 11/2005 que regulamenta a Lei dos Órgãos Locais de Estado, (Lei 8/2003), estabelece

¹ Transferência de autoridade e poder de decisão dos níveis superiores para os locais

que os órgãos locais de estados, devem estabelecer mecanismos ou abrir espaço para a participação das comunidades na definição de políticas públicas através de organismos estabelecidos como, conselhos consultivos, fóruns, comités locais bem como organizações da sociedade civil como forma de participação na governação local. Para garantir a participação activa da sociedade civil na definição e implementação das políticas públicas ao nível local, é papel dos órgãos descentralizados criarem condições para o envolvimento destes nesses processos.

No entanto, ao nível do país as organizações da sociedade civil ainda não conseguem participar de forma activa nos processos governativos. Esta situação é confirmada por (Cambrão, 2018), que considera que embora haja no país leis que abordam sobre mecanismos de participação das comunidades locais, através das associações (OSC²) e outros organismos, estes ainda enfrentam problemas de aceitação ou lhes falta capacidades para participarem activamente nos processos governativos. Sobre tudo quando se trata das associações locais (OCBs³). Dai que levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa. Que oportunidades e progressos existem e que permitem o envolvimento das organizações da sociedade civil na definição e implementação das políticas públicas em Moçambique?



2.Revisão da literatura

O novo figurino de governação que iniciou em 1990 com o surgimento da segunda república, caracteriza-se pela descentralização dos processos governativos. Este novo figurino permite que os órgãos locais e vários actores de diversas áreas participem nos processos governativos, que antes estavam reservados ao poder político central. Foi neste contexto que surgiram várias organizações sociais e que têm participado de diferentes formas nos processos inerentes a formulação das políticas públicas, visando melhorar as condições de vida das comunidades onde encontram-se inseridas, e desta forma garantir o desenvolvimento das mesmas.

2.1.Sociedade civil

Após a proclamação da independência nacional, pouco tempo depois o país viveu um período de guerra que durou 16 anos e que culminou com assinatura dos Acordos de Roma em 1992. Devido aos problemas que muitas pessoas enfrentavam em diferentes

² Organizações da sociedade civil

³ Organizações comunitárias de base.

partes do país, e que o governo não estava em condições de resolver, surgiram muitas organizações sociais que lado a lado com o governo traçaram e implementaram estratégias para resolução desses problemas. Essas organizações sociais também são designadas por organizações da sociedade civil ou não governamentais, podendo ser nacionais ou estrangeiras.

Sociedade civil é definida como forma de organização dos cidadãos que não fazem parte do sector público e nem privado, geralmente através de associações. (Embaixada de França em Moçambique, 2005). No entanto Cambrão considera que existem também muitas organizações da sociedade civil que não tem base associativa, como são os casos de Liga dos Direitos Humanos (LDH), Centro de Integridade Pública (CIP), Instituto de Estudos Sociais Económicos (IESE), Mecanismo de Ajuda à Sociedade Civil (MASC), Observatório do Meio Rural, Justiça Ambiental, Grupo Moçambicana de Divida entre outras. Estas organizações têm se notabilizadas na defesa de assuntos de interesse da sociedade moçambicana em diferentes áreas.

2.2. Políticas públicas

Um dos principais objectivos dos órgãos governativos mundiais é criar o bem-estar das suas populações. Para tal, estes procuram definir varias estratégias ou acções (políticas públicas) visando alcançar esse desiderato. As políticas⁴ públicas definem acções para resolução de situações que colocam em causa o bem-estar das populações em diversas áreas. Através de criação de soluções que são encaminhadas para diferentes entidades governamentais para sua implementação como: educação, saúde, transporte, meio ambiente etc. Teixeira (2002, Apud Azevedo, Nhantumbo e Banze, 2017, p.198) consideram que “no desenvolvimento de qualquer actividade, num determinado espaço geográfico, faz-se necessário a existência de políticas públicas, pois elas ajudam a regular os conflitos entre diferentes interveniente sociais, que têm por natureza contradições de interesses que não se resolvem por si”.

Segundo Lopes (2002, Apud Adolfo, 2016, p.17) “políticas públicas são o conjunto de programas, acções e actividades desenvolvidas pelo Estado, directa ou indirectamente, com a participação de entidades públicas ou privadas”. Na mesma linha de pensamento MASC (2010) afirma que as políticas públicas têm em vista satisfazer os direitos e necessidades das populações ou grupo de pessoas específicas.

⁴ Política é um processo ideologicamente orientado para tomada de decisões, com a finalidade de se alcançar os objectivos ou satisfazer os interesses de um determinado grupo social (MASC S/D)

Para garantir a correcta formulação e implementação das políticas públicas, faz-se necessário envolver diferentes actores sociais, população local beneficiária, através das deferentes formas de organização ao nível local até as organizações da sociedade civil.

Políticas públicas são leis e estratégias criadas para beneficiarem uma população, onde são feitos planos de novos projectos em prol de melhoria que venham a beneficiarem economicamente uma sociedade, criando novas infra-estruturas, serviços, e contribuindo, sobretudo, na geração de emprego e na melhoria na vida social. (Araújo 2010 cit. em Azevedo, Nhantumbo & Banze. (2017, p.198).

Quadro 1: Tipos de políticas públicas

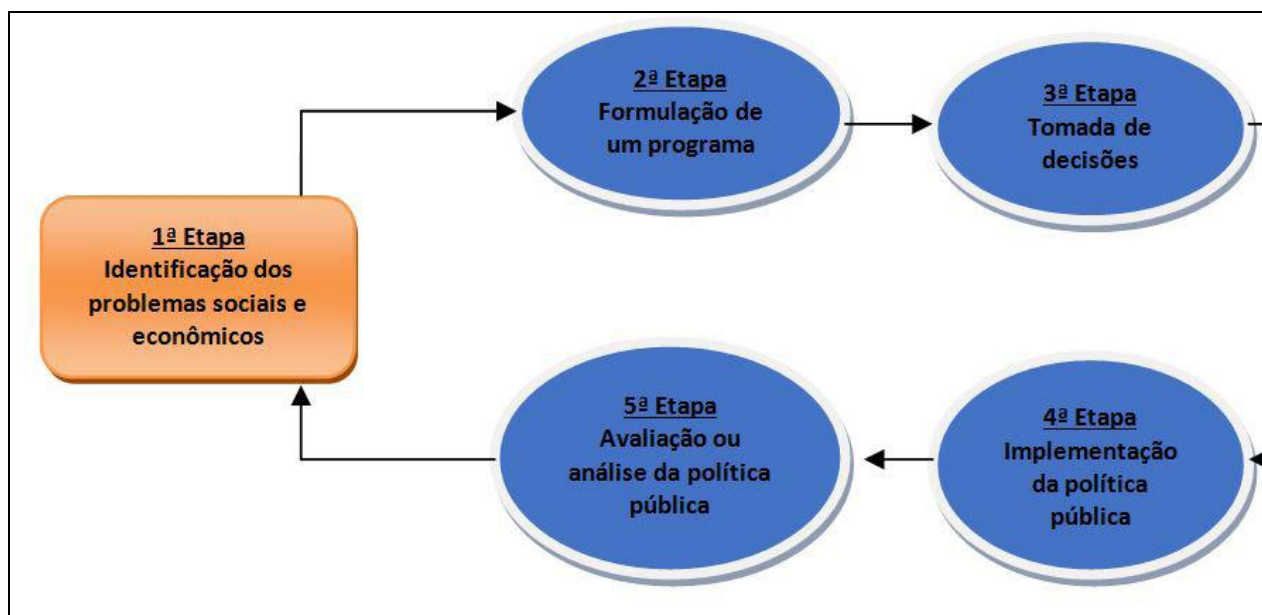
Tipos de políticas públicas	Objectivos	Exemplo
Políticas sectoriais	Regular a prestação de serviços ao nível de um determinado sector.	Sistema nacional de saúde; Sistema nacional de educação.
Políticas institucionais	Regular funcionamento instituição do Estado	Regulamento sobre gestão de fundo soberano.
Políticas macroeconómicas	Regular as actividades macroeconómica, regulamentar os rendimentos e despesas, visando a promoção do crescimento económico e estimular a criação do emprego.	A Política Fiscal em Moçambique: Determina o fundo de receitas e despesas do Estado, indica quanto o Estado dispõe para gastar em bens e serviços (construir escolas, postos de saúde etc.).
Planos nacionais de desenvolvimento	Projectos de mudanças que o governo pretende promover no país, num determinado período de tempo.	Plano Nacional para Desenvolvimento Sustentável 2015-2030 (PNDS) Plano Quinquenal do Governo.
Políticas reguladoras	Estabelecer normas e padrões em áreas socioeconómicos, (florestas, fauna bravia, ambiente poluição sonora etc.)	Política sobre a gestão ambiental nas zonas costeiras. A lei da terra.
Políticas globais e regionais	Estabelecer acordos regionais e internacionais que influenciam outras políticas adoptadas pelo governo.	Carta dos direitos humanos, Convenção Internacional dos Direitos da Criança, Política sobre a circulação de pessoas e bens na SADC.

Fonte: MASC (s/d)/ adaptado pelo autor

2.3.Ciclo de formulação e implementação das políticas públicas

As políticas Públicas definem os procedimentos e estratégias necessárias para a satisfação das demandas das populações de um determinado país, ou qualquer configuração geográfica de um país. Estando relacionado à tomada de decisões visando solucionar as necessidades das populações. Segundo De Tone (2016, cit. em Alcântara, 2021), a concepção de uma política pública, começa quando é identificada uma situação que exige a adopção de acções por parte do governo para a solução deste. Para Simione (2015) a formulação e implementação das políticas públicas envolve 5 estágios designados por Ciclo de formulação e implementação das políticas públicas, conforme a figura abaixo. Para MASC (2010), este processo envolve 6 estágios. Demanda (necessidade a ser atendida), estabelecimento (definição da agenda), formulação das políticas, tomada de decisão, implementação e avaliação /monitoria (p.45)

Figura 1: Esquema de representação das etapas do ciclo das políticas públicas.



Fonte: Simione (2015)

Primeira etapa- Identificação dos problemas sociais e económicas, este estagio, começa com identificação e selecção das necessidades e prioridades que exigem a intervenção do governo na definidas as políticas públicas. Envolve a participação de diferentes actores sociais de interesse.

Segunda etapa- Formulação de um programa, são identificadas as respostas ou soluções das necessidades que demandam as acções governativas, também são definidos os objectivos e metas a serem alcançadas através dessas acções.

Terceira etapa- Tomada de decisões, corresponde o estágio em que são escolhidas as alternativas interventivas do governo, também são definidos os recursos necessários para a concretização das acções escolhidas e prazos de intervenção. As acções interventivas podem ser transformadas em lei, decretos, resoluções, planos ou programas.

Quarta etapa- Implementação das políticas públicas, estágio em que coloca-se em acções as decisões tomadas, são executadas todas as acções necessárias para resolver o problema que levou a definição dessa política, com vista a criar um bem-estar ao grupo alvo.

Quinta etapa- Avaliação ou análise da política pública, aqui avalia-se o alcance das acções em relação ao problema identificado, são verificadas as forças e fraquezas das políticas públicas. Envolve a fiscalização do curso das acções pelo legislador e executivo. Embora este estágio seja colocado no fim, deve ocorrer ao longo de todo processo.

2.4.Participação

Com a introdução dos processos de descentralização, os governos locais passaram a ser responsáveis pela definição de políticas e estratégias de desenvolvimento local. A lei e o regulamento dos órgãos locais de estados (lei nº 8/2003 e decreto nº 11/2005 respectivamente), estabelecem que os governos locais devem criar mecanismo de envolvimento das comunidades locais (participação) nos processos de desenvolvimento local.

Participação pode ser entendida como acção ou efeito de tomar ou fazer parte em um evento. No âmbito político, participar significa capacidade de os cidadãos de um país ou região, fazerem parte ou estarem envolvidos nos processos políticos (nos processos eleitores e na tomada de decisões). A constituição da República de Moçambique, no artigo 270, número um, considera que “o objectivo de descentralização é organizar a participação dos cidadãos na solução dos problemas das próprias comunidades, de forma a promover o desenvolvimento local. O aprofundamento e a consolidação da democracia no quadro da unidade do Estado Moçambicano”. No número dois do mesmo artigo, considera que “ a descentralização apoia-se na iniciativa e na capacidade das populações actuarem em estreita colaboração com as organizações de participação dos cidadãos”. Sendo desta forma que as organizações da sociedade civil participam nos processos governativos.

MASC (2010) considera que o governo de Moçambique tem dado espaços para a participação da sociedade civil na formulação de alguns instrumentos orientadores das políticas públicas, como são os casos de Plano Quinquenal do Governo (PQG) e planos ou programas de desenvolvimento nacional. Como o PARPA⁵ II (2006 -2009), onde foi envolvida a sociedade civil nacional.

3. Metodologias

Para realização deste trabalho, recorreu-se a seguintes procedimentos metodológicos; quanto aos objectivos, a pesquisa foi cumulativamente, descritiva e exploratória, segundo Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa descritiva, o pesquisador regista e descreve os factos observados sem no entanto interferir neles. Onde podem ser descritos as características da população ou fenómenos assim como estabelecer relações entre eles. A exploratória segundo os mesmos autores, tem como finalidade, proporcionar mais informações sobre o assunto em estudo. Neste contexto, primeiro para melhor aprofundamento do assunto em estudo, analisou-se algumas bibliografias, documentos e legislação relacionados aos mecanismos de participação da sociedade civil nos processos governativos em Moçambique. Quanto a abordagem do problema é qualitativa, pois baseou-se na compreensão, explicação e descrição dos mecanismos de participação da sociedade civil nos processos governativos. Segundo Zanella (2013), este tipo de pesquisa caracteriza-se por não utilizar instrumentos estatísticos na análise de dados.

Quanto a procedimentos, a pesquisa foi cumulativamente, bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta de manuais publicados sobre o assunto em pesquisa. Na documental, foi consultado alguns documento que abordam sobre o mesmo assunto, e na pesquisa de campo, foram entrevistados três gestores (participantes) de algumas organizações da sociedade civil que operam em Moçambique para colher dados ou informações e que por questões éticas serão tratado por **PX, PY e PZ**.

3.1. Apresentação e análise de dados: Progressos e oportunidades para a participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique.

O envolvimento da sociedade civil nos processos governativos em Moçambique é algo novo. Pois no período colonial havia limitações para constituição ou exercício de

⁵ Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

associativismo, tendo acontecido o mesmo no período pós independência (1975 até finais da década de 80). Com a aprovação da Constituição de 1990, abre-se um novo capítulo para a participação activa do povo nos processos governativos. Primeiro com a introdução da democracia. “O povo moçambicano exerce o poder político através do sufrágio universal, directo, igual, secreto e periódico para a escolha dos seus representantes, por referendo sobre as grandes questões nacionais e pela permanente participação democrática dos cidadãos na vida da Nação” (CRM 2018 art.73).

A aprovação da lei das associações, Lei nº 8/91, alargou mais o espaço de participação dos cidadãos, através da constituição das associações. O processo de descentralização (aprovação da lei dos Órgãos Locais de Estado e o respectivo regulamento) é outro mecanismo que consolidou a participação das comunidades e organizações da sociedade civil nos processos governativos. Abrindo desta forma cada vez mais espaço para a participação da sociedade civil na formulação das políticas públicas.

Os instrumentos que abordam ou que abrem espaços para a participação da sociedade civil nos processos governativos, podem ser visto como oportunidades e progressos para a inclusão ou participação activa das organizações da sociedade civil, na formulação das políticas públicas que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. A título de exemplo na elaboração do PARPA II, segundo Mulando (2007), desenvolveu-se um mecanismo de consultas substanciais entre o governo, organizações da sociedade civil e parceiros de cooperação internacionais, através de criação de grupos de trabalhos e temáticos onde foram discutidos conteúdos que fariam parte daquele instrumento.

Por outro lado, a *Joint*⁶ considera que “as OSC em Moçambique têm a liberdade de operar e intervir nas diferentes áreas de actividades desde que estas estejam em consonância com a Constituição da República” (p.26). Acrescenta ainda que “embora o quadro legal para a operação das OSC/associações em Moçambique esteja estabelecido, a sua implementação prática mostra que existe uma tendência de controlo das OSC por parte do Governo”. Dando exemplo de algumas situações em que os governos provinciais ou distritais intimidam ou bloqueiam as actividades das OSC.

Mulando (2007) considera que a dependência financeira (doadores externos) das OSC tem criado desconfiança da parte do governo como estando a seguir agendas dos doadores. Aliado ao facto de muitas vezes, a participação das OSC na formulação das políticas públicas ser exigência dos parceiros internacionais do governo (financiadores do

⁶ Liga de Organizações Não Governamentais em Moçambique

António José Mathonhane, Participação da sociedade civil na formulação e implementação das ... orçamento e de diferentes planos ou programas). Por outro lado, Homerim (2005 cit. em Cambão 2018), considera que as actividades das OSCs de âmbito social são aceites pelo governo e que têm merecido devida atenção e não acontece o mesmo quando as acções destes penetram na esfera política, nestes caso, o governo tem tido desconfiança, mostrando desta forma reserva. Para colher mais informações sobre a participação da OSC na Governação em particular as oportunidades e progressos registados, conversou-se com alguns gestores de OSC. Para **PX**⁷, o envolvimento da SC é algo novo e não conseguiu consolidar o espaço nos processos governativos:

Pelo seu histórico, notamos que as OSC surgem nos primórdios da década 1990 e têm enfrentado altos e baixos, recuos e avanços. A luta pela legitimidade do seu mandato por parte do poder do dia, e as lutas internas entre as OSC fazem dela um corpo de certa forma frágil e fácil de capturar. Todavia, tem um contributo muito alto no processo de influência nas políticas públicas. As OSC são parte daquilo a que se chama de quarto braço de governação e tem muita contribuição no processo de elaboração de políticas públicas, embora de forma tímida e sem o devido reconhecimento, (participante-**PX**, entrevista 2022, 01 Dezembro).

Para **PY**⁸, há envolvimento mas não nas demissões necessárias:

Quanto a formulação de políticas (inclusão social), acho que registam-se alguns progressos, mas suspeito que isto é feito tão-somente por desejo cosmético isto é para cumprir com comandos meramente programáticos mas em termo reais e profundamente sincero não há cometimento político sobre a matéria. Relativamente a implementação as coisas estão muito más. Não há claramente interesse nem esforço para envolvimento da sociedade civil salvo raras excepções área da saúde por exemplo regista significativos avanços, (**PY** 2022, 02 Dezembro).

Com isto é possível perceber que não há interesse em envolver a OSC nos processos de formulação e implementação das políticas públicas por parte dos gestores governamentais. Esta ideia, também é suportada por **PZ**⁹ que considera que:

Na perspectiva legal, as OSC têm espaço para participarem na formulação e implementação das políticas públicas, desde o nível local até central. A Constituição da República e a Lei dos Órgãos Locais de Estado abrem espaço para isso. O problema está na prática, infelizmente a participação da SC é folclórica, quando são envolvidas é só para o *inglês ver*. Isto é, só

⁷ **PX** gestor de projecto na *ActionAid* é uma organização não-governamental nacional, membro afiliado 42 da Federação Internacional *ActionAid*, que trabalha para o alcance da justiça social, igualdade de género e erradicação da pobreza. Entrevistado no dia 01 de Dezembro de 2022 (11h e 30min).

⁸ **PY**- AMVIRO- Associação Moçambicana para as Vitimas de Insegurança Rodoviária. Entrevistado no dia 02 de Dezembro de 2022 (8h e 30min).

⁹ **PZ**. Gestor de um OSC e Consultor de Projectos de Desenvolvimento. Entrevistado no dia 02 de Dezembro de 2022 (11h e 40 min)

para o cumprimento da lei, sobretudo ao nível local (**PZ**, 2022, 02 Dezembro).

Quanto aos progressos os entrevistados consideram que nos últimos tempos, houve alguns avanços:

Registaram se alguns progressos, temos o caso da aprovação das leis que abrem espaço para a participação da SC. Estes também readaptaram-se as novas realidades tendo criado condições para conquistar lugar nos processos governativos. Formas criadas variam plataformas e fóruns de ONGs de diferentes níveis e procuram se adaptar ao quadro legal nacional. Algumas OSC têm se especializado nos processos (**PZ**, 2022, 02 Dezembro).

Já para **PX** nos últimos tempos houve avanços e recuos em relação a participação da SC nos processos governativos.

Nos últimos dez anos houve um afunilamento negativo da actividade cívica em Moçambique. E isso fez com que as perseguições fossem mais severas Houve grandes vitórias na advocacia que se traduziu na aprovação pela AR da Lei que penaliza os casamentos e uniões prematuras, por exemplo. A luta pelo não pagamento das dívidas ocultas e pela responsabilização (**PX**, entrevista 2022, 01 Dezembro).

É possível perceber que as OSC têm vindo a registar progresso no que concerne ao seu envolvimento (participação na formulação das políticas públicas), esses progressos são resultados da aprovação de algumas leis que obrigam os gestores governamentais a envolver diferentes actores sociais nos processos governativos. No entanto a desconfiança por parte do governo do dia em relação a agenda das OSC, tem limitado a participação activa destas. Outra situação que fragiliza a participação das OSC, tem a ver com as dificuldades que elas mesmas apresentam:

Falta de *knowhow* específico, muitas das organizações têm os seus planos estratégicos desenhados para satisfazer interesses da ocasião. Não se especializaram em áreas concretas e querem fazer um pouco de tudo. Segundo desafio e a competição, a gestão interna e a sabotagem entre elas. Falta de uma visão conjunta e uma capacidade de ligar processos - muito protagonismo (**PX** entrevista 2022, 01 Dezembro).

Para **PY** (2022), a falta de recursos financeiros, tecnológicos e outros materiais para suportar acções estruturadas e sustentáveis, constituem barreira para a participação activa das OSC. E **PZ** desafia as OSC a serem mais unidas para conquistarem mais espaços que são atribuídos pela legislação e outros instrumentos já conquistados.

A criação de blocos e coligações para permitir maior participação nos processos governativos. Procurarem focarem-se na especialização, o que lhes dará mais experiencia que permitirá criarem ideias e modelos capazes

de ajudar a melhorar a forma de agir e ajudar a melhorar os processos governativos. Também devem melhorar na educação cívica dos cidadão para estes conhecem cada vez mais os seus direitos, deveres e desta forma, poderem participar activamente na governação. (PZ 2022, 02 Dezembro).

Com estas informações é possível perceber que as organizações da sociedade civil, precisam de trabalhar mais e não só reclamar que os espaços de participação nos processos governativos estão fechados. A existência das leis que abrem espaços para o envolvimento das OSC precisam ser complementadas com acções arrojadas por partes destes para que a sua participação seja efectiva.

Conclusões

A aprovação da nova Constituição da Republica em 1990, em substituição da primeira que vigorou na primeira República (de 1975), que tinha como característica principal, a centralização dos processos governativos, abriu espaço para que as decisões sobre processos governativos (formulação e implementação das políticas públicas) envolvessem outros actores para além dos governantes. A constituição de 2018 no artigo 78, estabelece espaço para formação de organizações sociais (Organizações da Sociedade Civil) e define as atribuições destas. Como é o caso de “promoção da democracia e participação dos cidadãos na vida política”. A Lei 8/2003 e o respectivo regulamento Decreto 11/2005, são outros instrumentos legais que estabelecem os mecanismos de participação das OSC nos processos governativos.

Quanto a participação das organizações da sociedade civil na formulação das políticas públicas em Moçambique, ainda não é efectiva pois, mesmo havendo instrumentos legais que obrigam os gestores governamentais a envolver estas organizações, muitas vezes são excluídas. Essa exclusão é resultado da desconfiança que os gestores governamentais têm em relação aos objectivos da OSC. Estes quando fazem alguma pressão em relação alguma política pública, têm sido considerados como seguidores de agendas externas, devido a ligação que estes têm com organizações internacionais (financiadores e doadores).

Nos casos em que são envolvidas, têm sido meramente para legitimação dos processos perante parceiros de cooperação. Segundo as fontes consultadas, bibliográficos assim com através de entrevistas, foi possível perceber que quando são envolvidos, acontece principalmente nos primeiros estágios de formulação das políticas

António José Mathonhane, *Participação da sociedade civil na formulação e implementação das ...* públicas, através dos processos de auscultação e não acontece o mesmo nos estágios subsequentes do ciclo de políticas públicas.

O fraco envolvimento das OSC, para além das razões já apresentadas, também existem muitos factores internos como são os casos de falta de conhecimentos específicos (especialização) em relação a determinados assuntos, falta do pessoal qualificado, recursos financeiros e tecnológicos necessários para que haja uma participação activa nos processos governativos. Havendo, portanto, necessidade de estes, se potenciar através da criação de condições para garantir sustentabilidade, bem como estabelecimento de parcerias ou criação de mais coligações para conquistar cada vez mais o espaço.

A criação de instrumentos legais constitui uma das grandes oportunidades para a participação das organizações da sociedade civil na formulação das políticas públicas em Moçambique. Também registaram-se alguns progressos pois o governo embora fraco, tem envolvido as OSC nesses processos e estas também tem criado condições para ganharem espaço e participar nesses processos. Havendo portanto ainda grandes desafios, abertura da parte dos gestores governamentais, conquista e reforço nos espaços já conquistados pelas OSC em Moçambique.



Referências bibliográficas

- Adolfo, M. P. (2016). *Políticas públicas de desenvolvimento: Um olhar sobre o PERPU com estratégia de empoderamento da mulher na cidade de Lichinga*. 2012/2014. Moçambique, Lichinga: dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Moçambique. Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos, Lichinga.
- Alcântara, J. P. (2021). A Formulação de Políticas Públicas e a Instrumentalização necessária para sua implementação e a acompanhamento. *Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança. Paraná, V.4, Número 1*, pp. 65-100.
- Azevedo, H. A. M. A, Nhantumbo S. & Banze, E. (2017). Políticas públicas e o desenvolvimento do turismo em Moçambique: Análise da implementação do plano estratégico do Município de Inhambane (2009-2019). *GEO UER*. Rio de Janeiro n. 30, pp. 253-270.
- Cambrão, P. C. (2018). Papel da sociedade civil em prol da boa governação - o caso de Moçambique. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Portugal*, Porto, V. 36, pp. 71-95.

António José Mathonhane, *Participação da sociedade civil na formulação e implementação das ...*
JOINT. (2015, Setembro). III Conferência Nacional da Sociedade Civil em Moçambique.
Relatório final. pp. 1- 43, Maputo.

MASC. (n.d.). *Manual de formação: Manual de advocacia de governação*. Maputo.

Mecanismo de Apoio à Sociedade Civil. (2010). *Manual de monitoria da governação*.
Maputo: MASC.

Moçambique. Lei 8/2003, *Lei dos Órgãos Locais de estado*. (2003, Marco 27). Maputo:
Assembleia da República.

Moçambique. Constituição da República. (2018, Junho 12). *Lei da Revisão pontual da
Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Assembleia da República.

Moçambique. Decreto 11/2005. (2005, Junho 10). *Regulamento da Lei dos órgãos locais
de estado. Moçambique*, Maputo: Assembleia da República.

Moçambique. Embaixada de França em Moçambique. (2005). *As organizações da
sociedade civil em Moçambique. Actores em movimento*, Maputo.

Mulando, F. J. (2007). O papel das Organizações da Sociedade Civil na formulação das
políticas públicas em Moçambique: Caso do G20 e o PARPA II. *Desafios Para
Investigação de Ciências Sociais em Moçambique*- Maputo.

Prodanov, C. C.; Freitas, C. C. (2013). *Metodologias de trabalho científico. Métodos e
técnicas de trabalho académico*. 2.ed. São Paulo: Editoras Atlas.

Simione, A. A. (2015). *Estado, conjunturas actuais e políticas públicas de Moçambique*.
São Paulo, Claretiano.

Zanella, L. C. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 2.ed. Florianópolis: Departamento de
Ciências de Administração/UFSC.

Recebido em: 01/03/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): MATHONHANE, António José. Participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique: oportunidades e progressos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.317-331, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Mathonhane, António José. (jul./dez.2023). Participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas públicas em Moçambique: oportunidades e progressos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 317-331.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Da investigação à extensão universitária: uma abordagem com foco na Universidade Lueji A´Nkonde - Angola

João Muteteca Naege *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-0009-5420>

RESUMO

O artigo aborda a extensão universitária, cujo foco é a Universidade Lueji A´Nkonde (Angola). A ULAN desde a sua criação tem a componente de extensão universitária como veículo para a divulgação dos seus serviços e aproximação à comunidade. É com base nas actividades de extensão, que para nós é a face social de uma universidade, que a Universidade Lueji A´Nkonde intervém de modo sustentável na comunidade, com as suas contribuições, tomando os desafios e os problemas da comunidade, onde está inserida como seus, transformando-os em solução, com vista ao bem estar social. Através da extensão as instituições de ensino superior (IES) socializam o conhecimento que produzem, estreitam a relação com a comunidade. Por um lado, está a universidade com saber estruturado, e por outro, está a comunidade com um saber por estruturar, mas que vale apenas ser apropriado pela universidade, neste caso, a relação que se estabelece entre a universidade e a comunidade é bilateral. Assim, a extensão universitária tem um papel de promotor da interacção entre a comunidade e a universidade ou as (IES), se tivermos em consideração que a extensão além de ser vista como um meio ou um instrumento através do qual se transmite ou se faz a transferência de técnicas e conhecimentos, deve ser vista, acima de tudo, como uma peça-chave entre os três pilares que constituem a universidade na transformação social ou da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE

Investigação; Extensão universitária; Ensino; Universidade Lueji A´Nkonde.

From research to university extension: an approach focused on Lueji A´Nkonde University - Angola

ABSTRACT

The article addresses the university extension, whose focus is the Lueji A´Nkonde University (Angola). ULAN since its creation has the university extension component as a vehicle for the dissemination of its services and approach to the community. It is based on extension activities, which for us is the social face of a university, which Lueji A´Nkonde University intervenes in a sustainable way in the community, with its contributions, taking the challenges and problems of the community, where it is inserted as its own, transforming them into a solution, with a view to social well-being. Through the extension, higher education institutions (HEIs) socialize the knowledge they produce, strengthen the relationship with the community. On the one hand, the university is structured knowledge, and on the other, is the community with an unstructured knowledge, but it is worth being appropriated by the university, in this case, the relationship that is established between the university and the community is bilateral. Thus, the university extension has a role of promoting the interaction between the community and the university or the (HEIs), if we take into account that the extension besides being seen as a means or an instrument through which the transfer of

* É Doutor em Linguística, pela Universidade de Évora, Portugal. Mestre em Ciências da Linguagem, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Investigador do Centro de Estudos em Letras (CEL) da Universidade de Évora, Portugal. Investigador do Centro de Estudos e Desenvolvimento Social da Universidade Lueji A´Nkonde, Angola (CEDES), Angola. email: naugejoaonauege@yahoo.com.br

techniques and knowledge is transmitted or made, it must be seen, above all, as a key piece between the three pillars that constitute the university in social or community transformation.

KEYWORDS

Research; University extension; Teaching; Lueji A'Nkonde University.

Research; University extension; Teaching; Lueji A'Nkonde University.

SONEKO IKEHE

Mukanda uno unasolola inyingi anatambika ngo kutandulula ca mana akulongesa mu xikola ya ulemu, kuhyana cinji ku zuwo lya mana lya Lweji wa A'Nkonde. Ndo haze anakaci tombela ndo musono, maliji a mana kakuheta kuli athu mumu lya milimo ya kutandulula ca mana. Mana nyi malinjekela anapu kufumba alyoze ka kufambuka hanze mukonda lya kutandulula ca mana, thu nambe ngo meso ja mana eswe nyi malinjekela hanji nawa nyi inyingi inji ize ya kupalika mu zuwo lya mana anatambika ngo Lweji wa N'Nkonde, hanga afumbe athu cize cinatela ku thwama kanawa mu cihunda. Mazuwo a mana nyi malinjekela (IES) ka kulemesa ize alongesa, masumbakenya nawa nyi ku thathwisa manyonga mukonda wa kutandulula ca mana. Cenaco, kutandulula ca mana cili nyi ulemu unahyana cinji hakuthwala kufumba ca mana nyi kuwahisa kulikunga ca mbunga nyi mazuwo akufumba ca mana alemu anatambika ngo zuwo lya mana ny malinjekela hanji anatambika ngo (IES), malinjekela a kutandulula ca mana kali nyi xindekenyo inene ize inasolwesa igambangamba nyi inyingi inji, inatela kwitala ngwe maliji alemu mu ilai nyi isuho itathu ize ina thathwisa mazuwo akufumba mana alemu anatambika ngo zuwo lya mana alemu hanji ngo (IES).

MALIJI ALEMU

Kufupha ca mana; kutandulula ca mana; Kulongesa; Zuwo lya mana; Lweji wa Nkonde.



1.Contextualização

A origem da universidade, lato senso, é ainda discutida sem parar, pois, são diversos os pontos de vista, no que respeita ao seu surgimento. Varela (2013) assegura existirem muitas versões quanto ao surgimento da universidade, destacando pelo menos duas: uma afrocêntrica que situa o aparecimento da primeira universidade em África, concretamente em Fez, Marrocos no ano 859, quando se criou a universidade de Karueein e, também no Egipto, no longínquo ano de 988, dando-se a fundação da Universidade de Al- azhar. Acredita-se, ainda, que para além dessas universidades com feição islâmica do 1º milénio, criou-se, também, a Universidade de Tombuctu no século XII, na localidade de Sankore, em Mali, data mais ou menos do período análogo à idade média na Europa.

A visão eurocêntrica situa a Universidade, relativamente, nos moldes como a temos hoje, como aquela que nasce no período da idade média da Europa, na localidade de Bolonha, Itália, situando o seu aparecimento no ano de 1088, Universidade de Bolonha.

Em França a Universidade de Paris, em 1090. Sem dúvidas, as ideias precursoras das universidades de Bolonha, Itália, e de Paris, França, remontam da Grécia antiga, quando se criou a Academia de Platão nos anos 386 ou 387, a. c., e é considerada esta academia como a ideia seminal das actuais universidades. Apesar de haver duas visões, afrocêntrica e eurocêntrica, em relação ao surgimento da Universidade, ressalte-se que a última é a que mais consenso colhe, mesmo entre muitos estudiosos africanos.

A Universidade Lueji A`Nkonde surge com o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, com base no Decreto nº7/09 de 12 de Maio, integrando as províncias da Lunda Norte (Cidade do Dundo-sede), Lunda Sul e Malange. A ULAN veio em grande medida alavancar o desenvolvimento social, económico e cultural da região, pois a estratégia adoptada de regionalização do Ensino Superior com a criação de diferentes IES, visa, pelo menos, contemplar cada Província com uma instituição de Ensino Superior, e nalguns casos, estendendo-se essas instituições a municípios.

De acordo com Varela (2013:16), uma universidade tem alguns traços que a caracterizam, permitimo-nos trazer a lume alguns:

- a) A universidade não é um estabelecimento qualquer, mas uma entidade (em regra, uma instituição) que se posiciona no mais alto nível do subsistema de ensino superior, e por consequência, do sistema educativo;
- b) Não é uma mera transmissora do saber ou da ciência, mas é, também, primacialmente, produtora do conhecimento científico;
- c) Não se limita à transmissão do saber, isto é, ao ensino, mas este associa-se à investigação;
- d) As funções de ensino e investigação não são funções estanques ou fins em si, mas, antes, devem propiciar a promoção da cultura assim como o desenvolvimento de capacidades de análise crítica, inovação, desenvolvimento experimental e inserção na vida activa.

A universidade é, por excelência, o centro de produção de conhecimento, sua gestão, difusão até à comunidade. No nosso ponto de vista, produzido o conhecimento este só é funcional quando difundido à comunidade, pois, a universidade deve estar ao serviço da comunidade, nenhum conhecimento é útil se não for para a transformação e para o benefício da sociedade. É importante destacar aquilo que são os três pilares de uma universidade, a investigação, o ensino e a extensão, este último pilar é o objecto de que nos vamos ocupar na nossa reflexão.

2. Conceptualização da extensão universitária

A extensão universitária, segundo Mirra (2009), pode ser datada a sua manifestação a partir da segunda metade do século XIX, com foco na Inglaterra, seguindo a sua continuidade na Bélgica, Alemanha, posteriormente a todo o espaço europeu e mundial. Nos Estados Unidos, a extensão universitária foi impulsionada com a criação pela Universidade de Chicago, em 1892, da *American Society for the extension of University Teaching*. Dando-nos conta da génese da extensão universitária, Mirra (2009:77) afirma que:

A universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade (...). Quase ao mesmo tempo, outra vertente surgia em Oxford, com actividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza.

Já nos Estados Unidos, primeiro com o impulso dado pela Universidade de Chicago, em 1892, as actividades de extensão universitária foram-se consolidando, tendo a Universidade de Wisconsin se associado à ideia em 1903, com um destaque assinalável, pelo então presidente Roosevelt, ao reconhecer a pertinência das actividades de extensão universitária aí desenvolvidas:

(...) As acções desencadeadas nesse quadro foram decisivas para a modernização da tecnologia agrícola americana, surgindo dessa forma um modelo de interacção com a comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento. O efeito ampliou-se mais ainda pela diversificação do programa extensionista, com a educação continuada e expansão das actividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada (Mirra, 2009:78).

Destarte, a quem considere que os Estados Unidos em 1903 ajudaram a dar a conhecer a importância de que se revestem as actividades de extensão universitária, passando a ser vista a extensão universitária como um dos pilares no processo de socialização do conhecimento produzido pelas universidades em benefício das suas comunidades.

A extensão universitária não pode ser definida de modo único, a sua definição implica a interdisciplinaridade, envolvendo a universidade com a comunidade à sua volta. De acordo com Ima-Panzo (2018:115), a extensão universitária é entendida como a transformação da realidade social pela prática académica da utilização e de produção de

conhecimento em interacção dialógica com a comunidade. Neto e Attiki (2005:11) definem a extensão universitária como:

um processo educativo, que envolve acções de carácter científico, cultural e artístico, voltadas para a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efectiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico.

Na perspectiva de Leite *et.al* (2002:52-53), a extensão universitária deve proporcionar:

a) uma ruptura com a hegemonia da racionalização cognitiva com sustentação única do fazer ciência, e com as relações de poder hierarquizadas que dividem os que fazem ciência, daqueles que ensinam e fazem extensão;

b) um reconhecimento de outros saberes e conhecimentos que não estão dentro da instituição, reconfigurando o senso comum e as ciências, as humanidades e as ciências naturais;

c) uma subordinação da aplicação técnica da ciência aos valores éticos (reflexivos) e morais (normativos) da vida social; d) uma vivência da democracia por meio do desenvolvimento de comunidades argumentativas e interpretativas, abertas à sociedade, formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e todas as questões pertinentes ao viver e ao ser humano;

d) uma produção de conhecimentos que rompa fronteira e se recrie e se ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção da vida material e da vida social e cultural.

No nosso ponto de vista, a extensão universitária é o processo permanente de interacção, que leva a universidade de forma sistemática a abrir-se à comunidade, assumindo os problemas, os desafios da comunidade como seus e procurando a sua transformação em solução. Por meio da extensão universitária encurtam-se as assimetrias, no que respeita à produção e à partilha do conhecimento científico. Por um lado, está a universidade com um conhecimento bem estruturado, elaborado, e por outro, a comunidade com um conhecimento do senso comum, que ao longo da partilha pode ser útil à universidade. Ou seja, não pode ser vista a extensão universitária como sendo um processo unilateral, ou meramente de assistência à comunidade, mas sim um processo bilateral de intercâmbio entre a universidade e a comunidade.

3.A extensão universitária na ULAN

A extensão universitária, como já o dissemos, constitui uma parte essencial do esteio das universidades, o ensino, a investigação e a extensão universitária são indissociáveis em todas as abordagens das universidades modernas ou que se quer cada vez mais modernas, actuais e actuates. Percebemos em diversas abordagens feitas à volta da extensão universitária, em Angola, a necessidade de estabelecimento de uma política nacional de extensão universitária, com a definição óbvia de condições legais que permitam o desenvolvimento normal de todas as actividades de extensão no país.

Dada a sua função, a extensão universitária joga um papel preponderante na superação das assimetrias sociais que existem nas comunidades, com ela as academias aproximam-se cada vez mais às comunidades e deixam de se enclausurar, como muito se pensa e se diz, procuram atender as demandas das suas comunidades, no que respeita à promoção do bem estar social.

Na óptica de Scheidemantel *et. al* (2004:2), a extensão universitária apresenta inúmeras vantagens, quer dizer que com ela se consegue: (i) conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida; (ii) prestação de serviços e assistência à comunidade; (iii) fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e criação de novos cursos; (iv) fornecimento de subsídios para o aprimoramento da estrutura e directrizes da própria universidade na busca da qualidade; (iv) facilita a integração ensino-pesquisa-extensão; (vi) possibilita a comunidade universitária conhecer a problemática nacional e actuar na busca de soluções plausíveis.

Apesar dos avanços da técnica e da tecnologia, ainda há um sem número de pessoas que não têm acesso directo ao conhecimento produzido pelas universidades, dessa forma, a extensão universitária permite alavancar o processo de democratização ao acesso do volume cada vez grande da produção científica e, até certo ponto, fazer com quem se perceba a função social de uma universidade ou IES, que no nosso ponto de vista, não é mais do que propor soluções para a definição de políticas públicas consentâneas com vista à resolução de problemas sociais e conseqüente promoção do bem estar social. Na visão de Ima-Panzo (2018:14):

(...) a política nacional de extensão universitária representaria a expressão da busca de uma harmonização da acção de extensão universitária, no qual o seu carácter multidimensional constitui uma valiosa fonte comum que vale apenas preservar e desenvolver (...), pressupondo: uma maior clarificação do conceito de Extensão Universitária nos principais normativos do subsistema do ensino superior; estabelecimento dos princípios e dos objectivos da Extensão Universitária em Angola (...).

Com a adopção de uma política nacional de extensão universitária em Angola, criar-se-ia todo um ambiente favorável para a sua materialização, com vista à transformação da realidade social de modo benéfico para as comunidades à volta da universidade.

Através das actividades que compreendem a extensão universitária, as instituições de Ensino Superior levam às comunidades os conhecimentos fossilizados (via ensino), os novos conhecimentos adquiridos (via investigação), que culminam com a interacção universidade-comunidade (via extensão). Desde logo, conclui-se que as actividades de extensão permitem a socialização do conhecimento, tornando-o acessível às franjas não universitárias.

A ULAN desde a sua criação (Decreto nº7/09 de 12 de Maio) por via das distintas unidades orgânicas que a compõe, vem desenvolvendo diversas actividades de extensão universitária, para a materialização de acções de investigação e extensão, que se configuram como fundamentais, em si, e que complementam o processo de ensino-aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior.

A extensão é alimentada por outros dois pilares que são o ensino e a investigação; o ensino é a forma primária de socialização do conhecimento que a universidade constrói e dissemina, a investigação alavanca a produção do conhecimento e, por sua vez, a extensão vem traduzindo o conhecimento produzido em benefício das sociedades, a interligação dos três esteios torna funcional a universidade, quer dizer que é função da universidade, ensinar, investigar e estender o que ensina além-muros.

4.Modalidades

De acordo com Gonçalves (2008:13-20), existem várias modalidades de extensão universitária, apresentamos, a título ilustrativo, as modalidades em função da actividade (*modelo divulgativo, modelo de promoção social e comunitário, de extensão académica, de prestação de serviços a terceiros, inovação e transferência tecnológica*); em função da abrangência territorial (*local, regional, nacional, internacional*); em função da temática (*alfabetização*) e da natureza dos interlocutores (*estatal, empresarial, comunicação social, educacional, segmento social em situação de vulnerabilidade e outros*), por sua vez, as modalidades desdobram-se em áreas temáticas e estas em programas, projectos, cursos e eventos.

Dada a sua especificidade, a ULAN, em função da actividade, os modelos divulgativo, de promoção social e comunitário, nesta fase da sua afirmação, afiguram-se

como os mais consentâneos, é uma universidade jovem; em função da abrangência os modelos local e regional, numa primeira fase, são os aconselháveis para a transformação da realidade local e regional; no tocante à função e natureza dos seus interlocutores, o segmento educacional e em situação vulnerável seriam os eleitos.

A ULAN conta com Centro de Estudos e Desenvolvimento Social (CEDES) afecto à Reitoria, Centro de Investigação Científica e Assessoria Jurídica (CICAJ) afecto à Faculdade de Direito, Centro de Estudos e Investigação em Ciências Pedagógicas afecto à Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (CEICEP). Por intermédio destes centros já se elaboram e materializam actividades de extensão que aproximam a universidade à comunidade. A seguir apresentamos o quadro sinóptico com actividades desenvolvidas nos diferentes centros afectos à ULAN no quadro da extensão universitária.

Quadro 1: Actividades de investigação e extensão universitária

CEDES	CICAJ	CEICEP
<ul style="list-style-type: none">- Conferência Internacional sobre a Rainha Lueji A´Nkonde.- Importância da Língua Inglesa na escrita académica: artigo, Ensaio, Monografia, Dissertação e Tese;- Conferência internacional sobre o papel da Universidade em tempo de crise; Conferência internacional da ULAN_ Uma Angola Segura, rumo desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none">- Palestras externas;- Palestras internas;- Assistência jurídica à população vulnerável;- Seminários;- Práticas reais;- Convénios de cooperação;- Jornadas científicas	<ul style="list-style-type: none">- Workshop sobre o papel das práticas laboratoriais na construção de conhecimento;-Palestra sobre dialogicidade em Paulo Freire;- I ciclo de seminário sobre elaboração. Orientação e avaliação do trabalho científico;-Seminário sobre a planificação didáctico-pedagógica;-Feira do inventor;-Seminário sobre a contribuição do empreendedorismo.
<ul style="list-style-type: none">- Workshop sobre organização e gestão do trabalho Científico, orientação, produção e comunicação.	<ul style="list-style-type: none">-Apresentação de obras científicas;- Práticas simuladas	<ul style="list-style-type: none">-Pelestra sobre a expansão da libertação nacional.

Fonte: Elaboração própria

De todos os centros de investigação que conformam a ULAN, destaca-se o CICAJ, como sendo o que mais actividades de extensão realizou, a julgar pelos dados de que dispomos, e o que no âmbito da sua actuação vê o escopo da sua criação satisfeito, a ele acorrem no dia a dia cidadãos para a assessoria jurídica, tendo uma maior visibilidade, em função da vulnerabilidade das populações que procuram ver resolvidas as situações que as afligem no tocante à assistência jurídica.

Se considerarmos que a universidade é, por excelência, o *locus* de produção, construção e conseqüente extensão do conhecimento, então, podemos concluir que os centros de investigação têm uma tarefa primacial para que haja uma articulação entre os três pilares, ensino, investigação e extensão; porquanto, uma investigação sistemática, fundamentada e sustentável deve, nos dias de hoje, fazer parte das principais atribuições dos centros de investigação para o municiamento e monitoramento das actividades de ensino e extensão posteriores e não postergados.

Para uma contribuição sustentável em prol do desenvolvimento social da comunidade à sua volta, através das actividades de extensão universitária, a ULAN deverá potenciar os distintos centros de investigação de que dispõe com recursos humanos à altura das exigências e também com recursos materiais e tecnológicos que permitam fazer face aos constantes desafios de inovação.

As actividades desenvolvidas pelos diferentes centros de investigação adstritos à Universidade Lueji A´Nkonde, CICAJ, CEDES e CEICP, visando a extensão universitária estampam a importância que os programas e projectos de investigação e de extensão universitária representam para o desenvolvimento humano sustentável, numa primeira fase, integradas na comunidade à volta da universidade e posteriormente podem abranger comunidades não próximas, pois, não nos devemos esquecer de que cada universidade ou IES, dentro da sua prática curricular e dinâmica impostas pelos desafios que assume, tem objectivos micro (circunscritos à sua área de actuação) e macro (cujas fronteiras não são estanques), com vista à promoção do bem estar e desenvolvimento sustentável.

Segundo Carbonari e Pereira (2007), um dos desafios que se coloca à actividade de extensão universitária prende-se com repensar o vínculo que se estabelece entre o ensino e a investigação, não os dissociando das reais necessidades da sociedade, bem como o estabelecimento de contributos que a extensão pode fornecer para o pleno exercício da cidadania. Uma extensão universitária comprometida com o desenvolvimento sustentável da comunidade adopta um modelo que se consubstancia em prestar ajuda à comunidade sob diversos prismas.

Actualmente, a universidade deve assumir uma postura estratégica, isto é, de interacção constante com a comunidade envolvente, sob pena de ser acusada de estar enclausurada em si mesma, para tal, a dinamização do ensino, da investigação e, sobretudo, da sua face social, que é, no nosso entender, a extensão universitária, deve ser permanente, actuante, ágil e eclética.

A extensão é alimentada por outros dois pilares que são o ensino e a investigação; o ensino é a forma primária de socialização do conhecimento que a universidade constrói e dissemina, a investigação alavanca a produção do conhecimento e, por sua vez, a extensão vem traduzindo o conhecimento produzido em benefício das sociedades, a interligação dos três esteios torna funcional a universidade, quer dizer que é função da universidade, ensinar, investigar e estender o que ensina além-muros.

Considerações finais

À guisa de conclusão, o que acabamos de apresentar são algumas práticas por que passam actividades de extensão universitária, cujo foco é a Universidade Lueji A'Nkonde, reconhecemos que desde os primórdios da sua fundação (Decreto nº7/09 de 12 de Maio), a ULAN tem a extensão universitária como um veículo importante para a sua afirmação e intervenção na comunidade à sua volta;

Reconhecemos, também, a necessidade de estabelecimento de um quadro legal, à semelhança de abordagens precedentes, que permita a definição e clarificação, ao nível nacional, da planificação e execução de actividades de extensão;

A extensão não existe por si só, ela é fundamental, complementa outras actividades com as quais conforma os pilares de uma universidade, ou seja, a extensão está ao serviço do ensino e da investigação, por isso, na nossa abordagem, a tomamos como a face social da prática universitária;

Com as actividades da extensão universitária verifica-se, por um lado, a ruptura da rotina diária dos docentes, que se caracteriza em propor, idealizar e gizar estratégias, por outro, assiste-se à implementação da teoria na prática, traduzindo-se em mudanças, promovendo a melhoria da qualidade de vida da comunidade circundante.

Referências

Araujo, F. T. de (2003) (Org), *Extensão Universitária, conceitos, métodos e práticas*. Rio de Janeiro. UFRJ.

Bernheim,C.T.; Chauí,M.S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do conhecimento*. Paris: UNESCO.

Carbonari, M. & Pereira, A. (2007), A extensão Universitária no Brasil: Do assistencialismo à sustentabilidade. São Paulo. Setembro de 2007 Base de dados do anhanguera-disponível em http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view_article/2007. Acesso em: 2 mai. 2019.

Decreto-lei nº 7/09, de 12 de Maio. Diário da República, I série, Nº 87, estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.

Gacel- Ávila, J. (2003), *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara. Universidade de Guadalajara.

Gonçalves, H. de A. (2008), *Manual de projectos de extensão universitária*. São Paulo: Avercamp.

Freire, P. (2010), *Extensão ou comunicação?* 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ima-Panzo, J. (2018), *Extensão Universitária em Angola- Tendências, Acções e Projectões*. Mayamba Editora. Luanda.

Leite, D. (2002), A avaliação institucional e os desafios da formação docente na Universidade pós-moderna. In: Masetto, M. (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas.

Mirra, E. (2009), *A ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Ed. Papagaio.

Neto, J.C.S.; Atiki, M.L.G (2005), *Extensão universitária: construção de solidariedade*. São Paulo: Expressão e arte.

Nogueira, M. das D. P. (2005), *Políticas da Extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFGM.

Scheidemantel, S. E. (2004), *A importância da Extensão Universitária. O projecto construir*. Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.

Sousa, A. L.L. (2000), *A História da Extensão Universitária Campinas*. São Paulo: Alínea.

Varela, B. (2013), *A Universidade, o currículo e o conhecimento: das origens aos tempos actuais*. Praia: edições Uni-CV.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): NAUEGE, João Muteteca. A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.332-342, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Naeuge, João Muteteca. (jul./dez.2023). A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 332-342.

Polícia Municipal da Cidade da Matola na garantia da Segurança Pública: contributo para a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro

Calisto Moisés Cossa *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-3383-8244>

Viriato Caetano Dias **

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-7791-9770>

RESUMO

Este artigo tem duplo objectivo. Propõe-se, em primeiro lugar, analisar as atribuições e competências da Polícia Municipal da Cidade da Matola e, em segundo, a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, que aprova o Regulamento de Criação e Funcionamento da Polícia Municipal, com vista à garantia da segurança pública. A pesquisa foi realizada seguindo uma abordagem predominantemente qualitativa, baseada, mormente, na análise e interpretação da legislação sobre o processo de Descentralização em Moçambique, com enfoque para o decreto retromencionado, bem como das percepções dos sujeitos participantes no estudo. Metodologicamente, os dados foram recolhidos através da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Da pesquisa realizada, compreendeu-se que as actuais atribuições e competências desta Polícia fragilizam a sua actuação em relação às novas demandas de segurança pública, facto que poderá aumentar os níveis de criminalidade e o sentimento de insegurança dos munícipes da Matola. Ciente deste problema, sugere-se a atribuição de um Estatuto Especial de segurança pública à Polícia Municipal da Cidade da Matola.

PALAVRAS-CHAVE

Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro; Atribuições e competências da Polícia Municipal da Cidade da Matola; Segurança pública; Estatuto Especial.

Municipal Police of the City of Matola in guaranteeing Public Safety: contribution to the revision of Decree No. 35/2006, of 6 September

ABSTRACT

This article has a double objective. It proposes, firstly, to analyse the attributions and competencies of the Municipal Police of Matola City and, secondly, the revision of Decree n. 35/2006, of September 6th, which approves the Regulation of Creation and Functioning of the Municipal Police, aiming at guaranteeing public security. The research was conducted following a predominantly qualitative approach, based mainly on the analysis and interpretation of the legislation on the Decentralization process in Mozambique, with focus on the aforementioned decree, as well as on the perceptions of the subjects participating in the study. Methodologically, the data was collected through bibliographical and documentary research and interviews. From the research carried out, it was

* Mestre em Ciências Policiais na especialidade de Segurança Pública pela Academia de Ciências Policiais (ACIPOL), Presidente do Conselho Municipal da Cidade da Matola e Presidente da Associação Nacional dos Municípios de Moçambique (ANAMM). Email: cossa1975@gmail.com

** Doutor em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais, Mestre em Relações Internacionais e Estudos Europeus e Licenciado em História e Arqueologia pela Universidade de Évora. Docente e Investigador da ACIPOL e do Instituto Superior de Estudos de Defesa “Tenente General Armando Emílio Guebuza” (ISEDEF). Email: viriatocaetanodias@gmail.com

understood that the current attributions and competencies of this Police weaken its performance in relation to the new demands of public security, a fact that may increase the levels of criminality and the feeling of insecurity of the inhabitants of Matola. Aware of this problem, it is suggested that the Municipal Police of the City of Matola be assigned a special status of public security.

Keywords: Decree no. 35/2006, 6th September; Attributions and competencies of the Matola City Municipal Police; Public safety; Special Statute.

Wutrhembhisi drakuvikelela Vhanu hi Maphoyisa ya Munisipiyo wa doropa dra ka Matrolo: Wupfuneteli brakulavitisa nawu wa nhlayo 35/2006 wa 6 ka nyanga ya Ndrhati

Nkatrakanyu

Ntirhu lowu wuni milongonoku mibidri: (i) kulavitisa ntinfanelo ni matirhelu ya Phoyisa ya Munisipyo wa doropa dra ka Matrolo (i) mpfuxetelo wa nawu 35/2006 wa 6 ka nyanga ya Ndrhati lowu wupfulaku nawu wa yendli ni matirhelu ya Maphoyisa ndreni ka Munisipyo kuva kukumeka kurhula. Nxopaxopo lowu wuyendliwile nhakulandreleliwa mavonela ya wuhlawuteli nhawuseketeliwa hi wulavisi ninthlamuxelu wa minawu ya trhandravuti dra wuHosi (akuva vuHosi drivakone migangeni leyitrongo) tikweni dra Musambiki hi wulavisi dra nawu na wuthavunyetiwa hi mavonele ya lava vangakhetiwa ka ntirhu lowu. Mihandru ya ntirhu lowu ukumiwe hi tindlela tirharhu (i) wuxopaxopi dra mabuku, (ii) matralwa ni (iii) wuwutisi. Ka ntirhu lowu kukumeke svaku matirhela ya Maphoyisa amakumi kutlhavukanya mayelanu ni svivilelu svimpsha ka wuvikeleli dra tiku lesvi svingayencaku kuvani kuyengeselu dra wugevenga ni kuva vahanyi tiku Matrolo vatiyingela nhavangana wuvikeli hi thlelu dra nfumu. Ndreni kakutiva mhaka leyi, kunimavonela ya kunyikiwa mbangu yovonakala eka Maphoyisa ya Munisipyo wa doropa dra ka Matrolo.

MARHITU YA NKOKA

Mbangu wovonakala, Nawu 35/2006 wa 6 ka nyanga ya Ndrhati, tinfanelo ni matirhela ya Maphoyisa ya Munisipyo wa doropa dra ka Matrolo, Wuvikeli dra xithungu.

1.Introdução

A Polícia Municipal (PM), incluindo a Polícia Municipal da Cidade da Matola (PMCM) surgem no decurso do processo de descentralização administrativa que culminou com a criação das autarquias locais, a partir de 1998.¹ Refira-se que a PMCM, conforme o art.º 2 do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, que aprova o Regulamento de Criação e Funcionamento da Polícia Municipal, está vocacionada para o exercício exclusivo de funções de polícia administrativa.

Ora, enquanto polícia de carácter administrativa, a sua natureza e âmbito incluem fiscalização de trânsito e estacionamento de veículos, fiscalização de comércio

¹V. Lei nº 13/2018, de 17 de Dezembro, que altera e republica a Lei nº 6/2018, de 3 de Agosto, a qual estabelece o Quadro Jurídico-Legal para a Implantação das Autarquias Locais.

ambulante, fiscalização ambiental e urbanística, patrulhamento ostensivo e orientação ao público, em detrimento, por exemplo, da componente da segurança pública, um dos problemas que preocupa, sobremaneira, o Conselho Municipal da Cidade da Matola (CMCM).

Desta forma, a pesquisa permitiu-nos perceber que o princípio de gradualismo (Macie, 2021), inserido no processo de Descentralização, em curso na República de Moçambique, tem condicionado a consecução de algumas reformas na administração pública, especialmente a revisão das atribuições e competências da PMCM, de modo a torná-la mais robusta, actuante e proactiva. Por outras palavras, adequá-la às novas demandas de segurança pública.

Diante do exposto, acresce, ainda, referir que as atribuições e competências da PMCM permitem-na efectuar detenção e entrega imediata à PRM de suspeitos de crime punível com pena de prisão, em caso de flagrante delito, tornando-a numa Polícia reactiva e não activa. Em parte, denota-se, igualmente, “um comportamento repressivo, e o carácter preventivo passa a segundo plano” (Pais, 2010, p. 14).

Por conseguinte, ao tomarmos como verdade que os factos descritos nos parágrafos anteriores podem afectar a segurança pública da urbe, quer no aumento de casos de incivildades, de “inurbanidade” (Monteiro, 2012, p. 29), bem como no sentimento de insegurança dos munícipes, o presente estudo propõe a revisão do decreto em referência (Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro), com o fito de contribuir para a atribuição do “estatuto ou regime especial” à PMCM, conforme experiências das suas congéneres de Lisboa e Porto (Portugal) e do Rio de Janeiro (Brasil).

Como notas metodológicas, e quanto à abordagem do problema, foi usada a pesquisa qualitativa que consistiu na análise e interpretação da literatura, assim como das percepções dos entrevistados. A pesquisa assume-se aplicada, na medida em que busca propor, objectivamente, a revisão do já referido Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, de modo que a PMCM tenha atribuições e competências que garantam a segurança pública. E, com igual propósito, este estudo recorreu-se à pesquisa exploratória para aprofundar os conhecimentos sobre a matéria em análise.

As técnicas de recolha de dados usadas foram as seguintes: documental (consulta de documentos oficiais, tais como constituições e decretos-lei de Moçambique, Portugal e Brasil); bibliográfica (livros, dissertações de mestrado, artigos científicos de especialização, entre outras produções académicas extraídas da *Internet*) e a entrevista

semiestruturada dirigida ao líder comunitário de um dos bairros considerados mais periclitantes em matéria de segurança da Cidade da Matola, e ao Comandante da PMCM.

2. Indagação teórica

O “busfílis” deste estudo reside nos arts.º 7 e 8 (atribuições e competências, respectivamente) do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, os quais preconizam, resumidamente, o seguinte:

Artigo 7 – Atribuições

- a) *Fiscalização dos cumprimentos das posturas;*
- b) *Fiscalização do cumprimento das normas de âmbito nacional, cuja competência de aplicação ou de fiscalização caiba aos municípios.*

Artigo 8 – Competências

- a) *Fiscalização do cumprimento dos regulamentos e da aplicação das normas legais, designadamente nos domínios do urbanismo, da construção, do comércio, da saúde, da defesa e protecção dos recursos cinérgicos, do património cultural, da natureza e do ambiente.*
- b) *Detenção e entrega imediata à PRM de suspeitos de crime punível com pena de prisão, em caso de flagrante delito, nos termos da lei processual penal.*

À luz dos factos apresentados, e em consonância com os aludidos artigos, parece-nos verosímil aceitar que a garantia da segurança pública pela PMCM fica “diluída” na própria legislação (atribuições e competências), porquanto esta é aparentemente “figurativa”, na medida em que a sua actuação se circunscreve, apenas, aos regulamentos e posturas camarárias.

Ademais, o estudo corrobora com os argumentos de Pais (2010), a qual afirma que a limitação das atribuições e das competências das polícias municipais pode retirar a operacionalidade desta polícia e, conseqüentemente, aumentar o volume de trabalho das Forças de Defesa e Segurança, como é o caso da Polícia da República de Moçambique (PRM). Em face disso, essas adversidades – resultados do “anacronismo” do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro –, forçaram-nos a levantar diversas questões de reflexão, pelo que importa destacar as seguintes:

➤ Porque é que as atribuições e competências da PMCM se circunscrevem, por exemplo, ao controlo de transportes semicolectivos de passageiros, vulgo “chapas 100”, e de autocarros, ao comércio informal, bem como à construção de infraestruturas em detrimento da segurança pública?

➤ O Comandante da PMCM é, nos termos do decreto em alusão (art.º 4º do decreto supra), membro efectivo da PRM. Afora isso, a PRM forma e/ou capacita os agentes da PMCM.

➤ Porque é que, à luz do decreto em alusão, a PMCM está “vedada” de usar armas de fogo, mas sim “bastião curto e simples pala de suporte, apito, emissor/receptor portátil, algemas?” (art.º 12 do decreto supra).

➤ Porque é que o CMCM, a quem compete a cobrança do Imposto Autárquico de Veículos, mais conhecido por “manifesto”, não pode, também – por via da Polícia Municipal – fiscalizá-lo (a fiscalização desses impostos é feita, exclusivamente, pela Polícia de Trânsito)?

➤ Sabido que a PMCM, sem prejuízo das atribuições e competências da PRM, está “mais próxima” dos munícipes, através do chamado policiamento comunitário ou de proximidade, porque é que a garantia da segurança pública é da exclusiva competência da PRM (Decreto nº 58/2019, de 1 de Julho e o Decreto nº 85/2014, de 31 de Dezembro)? O policiamento de proximidade, também designado por policiamento “comunitário”, “é uma filosofia que promove estratégias organizacionais, que suportam o uso sistemático de parcerias e técnicas de resolução de problemas da população. Assenta num eixo de proactividade e pretende a resolução imediata de problemas que ponham em causa a segurança pública, como o caso do crime e a desordem social (Diamond e Weiss, 2009, citado por Martins, 2013, p. 8).

Há ainda a contribuição de Cezário (2009, p. 58), o que afirma que “O modelo de policiamento comunitário possui diferentes designações em vários países. Para os ingleses, americanos e canadenses é chamado de *community policing*, já para os franceses e belgas, é denominado de *police de proximité*, mais adotado nos países da Europa”. O policiamento comunitário visa, “mais do que reprimir, é necessário prevenir. Para isso, o policiamento comunitário, voltado à interação entre polícia e sociedade, se mostra como a melhor maneira de equacionar o uso da força pelo Estado e o respeito aos direitos fundamentais” (Teixeira, 2012, p. 88).

- Havendo situações de desordem nos mercados, tendo em conta a confiança mútua de proximidade com os munícipes, não estaria a PMCM em melhores condições de garantir a ordem e tranquilidade públicas?
- Em caso de conflito de Direito do Uso e Aproveitamento de Terra (DUAT), envolvendo violência física entre os litigantes, que desempenho teria a PMCM, visto que o art.º 12 do já referido decreto restringe o uso de meios coercivos, como bastão, arma de defesa, gás, algemas?
- Não seria um paradoxo falar de investimentos do CMCM, sem o aprimoramento da segurança pública, numa cidade de aproximadamente 2 milhões de habitantes? (Censo de 2017).
- Como é que o CMCM, que também constrói esquadras (Bairro 1º de Maio, Boquisso e Mathemele), não pode exercer alguma autoridade relacionada com a segurança pública?

3. Polícias municipais na garantia da segurança pública: uma análise a partir da experiência de Portugal e Brasil

Antes de nos debruçarmos sobre os casos das Polícias Municipais de Portugal e Brasil na garantia da segurança pública, urge, em breves linhas, apresentar um dos conceitos-chave desta pesquisa que, devido à sua importância no estudo, convém defini-lo aqui e agora: o de Polícia.

De acordo com Pais (2010), a designação “polícia” (do vocábulo grego *politeia*), ao longo dos séculos, possuiu vários significados. Já na Antiguidade clássica, por exemplo, significava governo da cidade - a *polis* – “a qual designa a constituição, o ordenamento, o regime da cidade-Estado, incluindo o estatuto dos cidadãos, todos aqueles que participam na vida política” (Raposo, 2006, apud Mendonça, 2020, p. 4).

Sob esse fio condutor, e compulsando sobre o contexto português, Cosme (2006), citado por Pereira (2015), explica que as origens da Polícia Municipal (PM) remontam a 1383, quando, em consequência das invasões castelhanas de 1372-1373 e de 1381-1382, agudizaram ainda mais a intranquilidade pública que já se fazia sentir em todo o território português. Foi assim criada, pela Lei de 12 de Setembro, uma nova estrutura policial de natureza municipal para controlo da ordem pública. A esta nova estrutura policial deu-se o nome de Quadrilheiros.

Com isso já estamos em condições de dissecar sobre a evolução das PM portuguesas (Lisboa e Porto) de Polícia Administrativa à de Segurança Pública. Castro (2007, citado por Amado, 2016, pp. 65-66), assinala que a IV Revisão Constitucional (1997)², através do renovado texto do art.º 237º, incluído no Título “Poder Local” e sob a epígrafe “descentralização administrativa”, passa a admitir que a lei potencie a criação de serviços municipais vocacionados para o desempenho de funções de polícia que podem, agora, ir além do até então admitido pelo anterior quadro constitucional e, conseqüentemente, pelo quadro legal, passando a ser possível que as PM se dediquem, a par das tradicionais competências de polícia administrativa, a tarefas atinentes à “manutenção da tranquilidade pública e à protecção das comunidades locais”

O mesmo autor afere, em conclusão, que a IV Revisão Constitucional veio permitir aos municípios a possibilidade de criar a PM que, para além do exercício das competências de polícia administrativa já anteriormente reconhecidas, ganharam poderes de actuação no âmbito da segurança interna (prevenção aos distúrbios e actos de incividades), em cooperação com as Forças de Defesa e Segurança (FDS)³. Partindo do conteúdo exposto, é possível inferir que, em relação às FDS, as polícias municipais de segurança pública passaram a ter a natureza complementar e não apenas subsidiária no domínio da actuação. Sobre o assunto, Pereira (2015, p. 20) é enfático em afirmar que “A Polícia Municipal, apesar de não estar prevista na Lei de Segurança Interna como Força de Segurança, exerce funções de segurança na prossecução das suas atribuições, no âmbito da cooperação entre as polícias que actuam no concelho, em matéria de manutenção da tranquilidade pública e protecção das comunidades locais [...], conforme imposto pelo artigo 6.º, da Lei n.º 19/2004, de 20 de Maio”. Uso de comas no texto nosso.

É, portanto, no contexto de reformas administrativas que se metamorfoseiam as competências da Polícia Municipal de Lisboa (PML), criada a 12 de Setembro de 1891, passando esta a cooperar com as FDS na manutenção da tranquilidade pública e na protecção da comunidade local, exercendo funções de segurança pública, na vigilância

²Agido em torno deste assunto, Monteiro (2012, p. 34) afirma que “Após esta alteração o Governo propôs a Lei n.º 140/99 de 28 de Agosto, que estabeleceu então o regime e a forma de criação das Polícias Municipais, obedecendo a uma diretiva Europeia e revogando a Lei nº 32/94, de 29 de Agosto, que atribuía apenas funções de fiscalização do cumprimento das leis e dos regulamentos disciplinadores das matérias relativas aos municípios. A Lei nº 140/99 foi regulamentada posteriormente através do Decreto-Lei n.º 39/2000 de 17 de Março, que estabeleceu então as condições e o modo de exercício de função de polícia municipal.”

³V. Lei n.º 19/2004, de 20 de Maio - aprova a revisão da Lei-quadro que define o regime e forma de criação das polícias municipais e no regime especial das Polícias Municipais de Lisboa e Porto (Decreto-Lei n.º 13/2017, de 26 de Janeiro).

de espaços públicos ou abertos ao público (Câmara Municipal de Lisboa, 2022).

O caso do Porto não foge à regra. Nesta cidade portuguesa, a Polícia Municipal, criada a 27 de Junho de 1938 (Regulamento nº 343/2017, de 26 de Junho), tem por missão salvaguardar a segurança, a tranquilidade e a mobilidade dos munícipes, demais cidadãos e instituições que usufruem a cidade, actuando com proximidade e proactividade na protecção de bens e pessoas, assim como em outras áreas previstas no regime especial (Câmara Municipal do Porto, 2022).

Olhando fixamente o contexto brasileiro, a designação oficial é de Guarda Municipal, a qual actua directamente na protecção da sociedade, utilizando-se do poder de polícia delegado aos municípios, através do artigo nº 144, § 8º da Constituição Federal vigente e do Estatuto das Guardas Municipais - Lei Federal nº 13.022/2014 (Presidência da República do Brasil, 2014).

A Guarda Municipal do Rio de Janeiro (GM-Rio), por exemplo, vinculada à Secretaria Municipal de Ordem Pública, foi criada em 1993, pela Lei 1.887, de 27/07/92, com alterações determinadas pela Lei Municipal 2.612, de 23/12/97, para proteger o cidadão e actuar nas mais variadas frentes: ordenamento urbano; fiscalização do trânsito e das posturas municipais; preservação de bens, serviços e instalações; e no apoio às acções de Segurança Pública. Desde o dia 15 de Outubro de 2009, a GM-Rio passou a desempenhar, entre outras, a seguinte função institucional: I – proteger bens, serviços e instalações municipais do Rio de Janeiro (Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2022).

Embora diferentes na designação e regime ou estatuto, existe um aspecto em comum entre as polícias municipais portuguesas e brasileiras elencadas, que é o uso e porte de arma de fogo (Lei nº 10.826/2003, Presidência da República do Brasil, 2014). Decorrente do art.º 17 da já referenciada Lei nº 19/2004, de 20 de Maio, pode-se aferir que os agentes da PM, quer de Lisboa como do Porto, “quando em serviço, podem ser portadores de arma fornecida pelo município. São armas da classe B1: a) As pistolas semiautomáticas com os calibres denominados 6,35 mm *Browning* (.25 ACP ou .25 Auto); b) Os revólveres com os calibres denominados .32 *S & W*, .32 *S & W Long* e .32 *H & R Magnum*. V. DL n.º 239/2009, de 16 de Setembro - Direitos e Deveres dos Agentes de Polícia Municipal - Condições e Modo de Exercício das Funções. Sobre armamento, vale a pena transcrever as palavras de Mendonça (2020, p.27) “O n.º 1 do art.º 9.º, o art.º 16.º e o art.º 17.º da LQPM estabelecem que os PM só podem deter e utilizar as armas de defesa e equipamentos coercivos que lhes forem distribuídos pelo Município, cujo calibre

não pode ser superior a 7,65 mm. As regras de utilização do armamento são as fixadas na Lei (n.º 2 do art.º 9.º e o n.º 3 do art.º 16.º da LQPM). Deve ser feita nota, entretanto, que o seu calibre não pode ser igual ou superior ao detido pelas forças de segurança. Ora, arma dos elementos da PML e Porto é igual à que está distribuída aos elementos da PSP - Glock 19, calibre 9mm (Oliveira, 2019).

Em síntese, importa referir que nos casos analisados de Portugal e Brasil, a revisão da Lei-quadro das Polícias Municipais (Lei n.º 19/2004, de 20 de Maio, e a Lei Municipal 2.612, de 23/12/97, respectivamente) permitiu que, contrariamente ao que se verificava no passado recente (século XX), as Cidades de Lisboa e do Rio de Janeiro se tornassem hoje umas das mais policiadas e vigiadas daqueles países (Vaz, 2007).

4. Estatuto especial da Polícia Municipal de Lisboa e Porto

Os autores, e muito numerosos têm sido eles, que analisaram o estatuto ou regime especial das Polícia Municipal de Lisboa (PML) e Porto (PMP). Entre eles, destaca-se Pereira (2015), o qual escreve que as PML e PMP têm a génese e tradição distinta dos demais serviços de Polícia Municipal. Acresce, o mesmo autor, que estas duas forças são constituídas por elementos policiais - Oficiais, Chefes e Agentes da Polícia de Segurança Pública (PSP), requisitados e pagos pelas respectivas Câmaras Municipais.

Corroborando com esse entendimento, Clemente (2006), citado por Amado (2016, p. 75), adverte, todavia, que o facto das PML e PMP manterem o estatuto profissional de polícia da Polícia de Segurança Pública, “não são polícias autónomas da PSP, nem serviços policiais totalmente privativos das respectivas edilidades”, estando organizadas na dependência hierárquica do respectivo presidente de Câmara.

A partir deste eixo de análise, nem que fosse como ilustração, valeria a pena dar alguns exemplos rápidos das vantagens de estatuto especial de segurança pública atribuídas às PML e PMP, nomeadamente: (1) a prevenção criminal, através das suas atribuições e competências e do seu âmbito de proximidade com os munícipes, (2) operações conjuntas com as forças de segurança, (3) autoridade reforçada no desempenho das funções das PM, (4) os polícias da PSP colocados em comissão de serviço na PML e PMP levam todo o conhecimento, formação e experiência durante o desempenho de funções na PSP, (5) melhor capacidade de actuação, (6) posição remuneratória e ligação aos quadros da PSP, (7) competências para detenções,

apreensões, identificações de cidadãos, entre outras, unicamente em situação de flagrante delito, (8) porte de arma de fogo, quando em serviço, fornecida pelo município.

Pelo exposto, afirma-se que ao contrário das PML e PMP, a Polícia Municipal da Cidade da Matola (PMCM) actua, à luz do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, já citado, no âmbito da jurisdição do respectivo município. No rol das diferenças, é importante ainda fazer menção que os agentes da PMCM não podem actuar fora dos limites do território do município (jurisdição).

Vale ressaltar, outrossim, que o ingresso nas carreiras da PMCM faz-se através de curso de formação seguido de estágio, que é orientado, a pedido do Presidente do Conselho Municipal, pela PRM. Podemos apoiar no nº 1 do art.º 20, do decreto supra, para sustentar que “Compete aos Ministros que surpreendem a área dos órgãos locais e a área da polícia regulamentarem a organização e o funcionamento do curso de formação e do estágio (...)”.

Em suma, a ideia que pretendemos passar é a de que a PMCM deveria, à semelhança das PML e PMP, ser constituída por pessoal com funções policiais da PRM, como forma de aprimorar a segurança pública no Município da Matola, que tem o estatuto administrativo de distrito e subdivide-se em três Postos Administrativos (Matola-sede, Machava e Infulene), os quais albergam, no seu conjunto, 42 bairros (Conselho Municipal da Cidade da Matola, 2020).

5.Proposta para a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro

Este ponto objectiva construir uma grelha de proposta para a revisão do retromencionado Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro, assente na análise/matriz FOFA (em português), a qual permite fazer o ponto de situação, com o grau de profundidade, dos pontos fortes e fracos, bem como das oportunidades e das ameaças, relativo às atribuições e competências da PMCM.

**Análise FOFA
AMBIENTE INTERNO**

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Existência de legislação (Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro) que cria a PMCM. ◆ Agentes municipais formados e experientes no domínio da segurança pública. ◆ Existência, a nível da PMCM, de meios humanos e materiais profissionalizantes. ◆ Policiamento de proximidade/comunitário. ◆ Coordenação profícua e frutuosa de actividades entre a PMCM, PRM e as comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Porosidade da legislação (Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro), no que tange às atribuições e competências da PMCM. ◆ As atribuições e competências da PMCM limitam-se aos regulamentos e posturas camarárias. ◆ Exiguidade de infraestruturas. ◆ Insuficiência de meios materiais e financeiros ◆ Prevalência do Estatuto de Polícia que exerce funções administrativas.

AMBIENTE EXTERNO

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reforço das atribuições e competências da PM. ◆ Existência de instituições favoráveis à alteração do decreto supra, como é o caso da Associação Nacional dos Municípios (ANAM). ◆ Criação de estatuto ou regime especial da PMCM. ◆ Criação de uma comissão que seria coordenada pela ANAM para, junto do governo central, propor a revisão do decreto em referência. ◆ Reforço do policiamento de proximidade com vista a conter a criminalidade nos bairros periféricos da urbe, onde a presença da PMCM não é constante (entrevista a um dos líderes comunitários da Cidade da Matola). ◆ Existência, no mundo, de países que alteraram a legislação (atribuições e competências) das Polícias Municipais, conferindo-lhes, nalguns casos, o estatuto/regime especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Incivildades e actos criminais que afectam alguns bairros da cidade (Comando Distrital da PRM da Matola, 2021). ◆ Aumento de sentimento de insegurança dos cidadãos. ◆ Risco de sobrecarregar as FDS nas detenções e trâmites processuais.

Fonte: Elaboração nossa.

Como se pode constatar do quadro acima, no ambiente interno, as forças são representativas em relação às fraquezas e ameaças, significando existir condições legais para a alteração do retromencionado decreto “extemporâneo” e, conseqüentemente, o reforço das atribuições e competências da PMCM com vista à garantia da segurança pública.

Para sustentar este posicionamento, vale referenciar o depoimento do Comandante da PMCM: “sou a favor da alteração do decreto supra, pois o mesmo não se adequa à realidade actual do país e limita bastante a acção da PM no combate à criminalidade”. O entrevistado amplia ainda mais, apresentando uma proposta da nova estrutura da PMCM, nomeadamente: Comandante, 2 Directores: Operações, e Plano e Controlo (cada um

deles com seus respectivos Chefes de Serviço), Chefes de Serviço da PM nos Postos Administrativos.

A actual estrutura actual apresenta o seguinte figurino Comandante, Director da PM, Chefe de Operações, Chefe da Fiscalização, Chefe do Asseguramento e Chefes dos Postos da PM junto aos Postos Administrativos. Isto porque, no entender do nosso entrevistado, a nova estrutura formaliza e consolida a Polícia, traz novos sectores, desconcentra competências, além de ser actual, abrangente e dinâmica (Comandante da PMCM).

A conjugação entre as forças (ambiente interno) e as oportunidades (ambiente externo) concorrem para o combate às incivildades e aos actos criminais, facto que aumentaria o sentimento de segurança por parte dos munícipes. Por sua vez, no âmbito do policiamento de proximidade, a PMCM aprimoraria a sua relação com as comunidades no sentido de identificar os problemas locais e o seu combate.

A efectivação do plano de acção que propomos obedeceria o seguinte triângulo: (1) a criação de uma comissão específica constituída pela Associação Nacional dos Municípios (ANAM), o governo e a sociedade civil em geral para debater e submeter o assunto em voga ao poder legislativo - Assembleia da República (AR); (2) a revisão das atribuições e competências da PMCM, pela AR, e, finalmente, (3) a atribuição do estatuto especial de segurança pública à PMCM, para o controlo de incivildades e da desordem, entre os demais riscos e perigos futuros em áreas urbanas.

Conclusões e sugestões

Com base nas questões levantadas neste estudo foram compulsadas e cotejadas algumas obras literárias e documentos oficiais (essencialmente Boletins da República), bem como administradas entrevistas em profundidade que permitiram concluir que as atribuições e competências da Polícia Municipal da Cidade da Matola são porosas, daí a necessidade da revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro (aprova o Regulamento de Criação e Funcionamento da Polícia Municipal).

Ademais, o carácter imperioso da revisão do decreto supra ganhou um significado histórico, justamente por força da sua “longevidade” (com aproximadamente duas décadas de existência). Pelo que devia acompanhar a evolução da sociedade e, por conseguinte, os desafios que a segurança pública impõem com vista a prevenir a ocorrência de situações socialmente danosas na urbe em análise.

O estudo aferiu que, devido à complexidade do processo de descentralização em Moçambique, caracterizado pelo princípio de gradualismo, as actuais atribuições e competências da PMCM são mais voltadas para a fiscalização do cumprimento das leis municipais, sem actuar directamente na prevenção e repressão de crimes, o que favorece a prática de incivildades e o cometimento de ilícitos criminais na urbe.

Esta situação torna-se ainda mais agravante, porquanto a PMCM não possui um estatuto ou regime especial à semelhança das polícias de Lisboa e Porto, o qual permitiria proceder à identificação e revista de suspeitos de cometimento de qualquer crime em flagrante delito, utilizar as armas de defesa e equipamentos coercivos para prevenir os delitos e garantir a segurança pública no geral.

Em guisa de finalização, face a tudo o que foi abordado anteriormente, importa referir que as dinâmicas do desenvolvimento, mormente económicas e sociais e os efeitos impactantes da globalização, têm exercido uma enorme pressão no domínio da segurança pública sobre os municípios, e o da Matola não é excepção. Com efeito, o clima de insegurança, a par de outras adversidades criminais impelem à actuação mais activa e proactiva por parte da PMCM. Por essa razão se propõe a revisão do decreto retromencionado. E, desta forma, dar ênfase ao lema da edilidade: “Pela Matola que queremos, pela Matola que sonhamos”!



Referências

Amado, G. (2016). *A importância da Polícia Municipal na Segurança. Noções e Contributos da polícia Municipal de Guimarães*. Folhas nºs 65-75. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Direito. Dissertação de Mestrado em Direito e Segurança.

Câmara Municipal de Lisboa (2022). *Segurança e Prevenção*. Disponível em: <https://www.lisboa.pt/cidade/seguranca-e-prevencao/policia-municipal> Acesso em: 11 nov. 2022.

Câmara Municipal do Porto (2002). *Polícia Municipal*. Disponível em <https://www.cm-porto.pt/seguranca/policia-municipal>. Acesso em: 7 dez. 2022.

Cezário, K. (2009). *Os jovens em Portugal e a Polícia de Segurança Pública (PSP) – Um policiamento orientado para a cidadania: o Programa Integrado de Policiamento de Proximidade (Pipp)*. Revista Brasileira de Segurança Pública, Ano 3, nº4, pp. 56-71, Fev/Mar. Disponível em:

<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/40/38>. Acesso em: 22 nov.2022.

Comando Distrital da PRM - Matola (2020). *Relatório anual referente ao ano 2021*. Matola: PRM.

Conselho Municipal da Cidade da Matola (2020). [Em linha]. [Consultado a 02 de Novembro de 2022]. Disponível em: <https://cmcmatola.gov.mz/> Acesso em: 30 out. 2022

Instituto Nacional de Estatística (2017). *Recenseamento Geral da População e Habitação de 2017 (Censo 2017)*. Maputo. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-censo-2017>. Acesso em: 30 out. 2022.

Macie, A. (2021). *Descentralização em Moçambique: Filosofia da reforma, o presente e o futuro*. Maputo: Escolar Editora.

Martins, D. (2013). *A Aplicabilidade do Policiamento Orientado pelas Informações na GNR*. Folhas nº 8-9. Lisboa: Academia Militar. Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada.

Mendonça, N. (2020). *Da atividade das polícias municipais: a solicitação para o desempenho de funções exclusivas dos Órgãos de Polícia Criminal no Comando Metropolitano de Lisboa*. Nº folhas nº 4-27. XXXII Curso de Formação de Oficiais de Polícia. Lisboa: ISCPSI. Dissertação de Mestrado Integrado em Ciências Policiais.

Moçambique. *Lei nº 13/2018, de 17 de Dezembro – Altera e republica a Lei nº 6/2018, de 3 de Agosto, que estabelece o quadro jurídico-legal para a implantação das autarquias locais*. Maputo: Imprensa Nacional.

Moçambique. *Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro – Aprova o Regulamento de Criação e Funcionamento da Polícia Municipal*. Maputo: Imprensa Nacional.

Monteiro, M. (2012). *O Papel das Polícias Municipais na Prevenção do Crime: Contributos e Percepções da Polícia Municipal de Lisboa*. Folhas nº 29-34. Lisboa: ISCPSI.

Oliveira, D. (2019). *Polícia Municipal do Porto. Atirador Ativo: Conflito Polícia de Segurança, Polícia Administrativa*. Folhas nºs. 19-20. Lisboa: ISCPSI.

Pais, L. (2010). *Polícia Municipal: Contributo para uma revisão da Lei Organiza*. Folhas nºs 14-42. Porto: Universidade de Porto. Faculdade de Direito, curso de Direito-Ciência-Juridico-Politica. Dissertação de Mestrado em Direito.

Pereira, P. (2015). *O Papel das Polícias Municipais na Segurança Interna*. Lisboa: ISCPSI. Folhas nºs. 20-22. Dissertação de Mestrado em Ciências Policiais-Gestão de Segurança.

Portugal. *Lei nº 19/2004, de 20 de Maio - Aprova a revisão da Lei-quadro que define o regime e forma de criação das Polícias Municipais*. Lisboa: Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa.

Portugal. DL n.º 239/2009, de 16 de Setembro - Direitos e Deveres dos Agentes de Polícia Municipal - Condições e Modo de Exercício das Funções. Lisboa: Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa.

Prefeitura do Rio de Janeiro (2022). *Conheça a sua Guarda*. Rio de Janeiro, 20 de Maio de 2022. Disponível em: <https://guardamunicipal.prefeitura.rio/conheca-sua-guarda/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

Presidência da República do Brasil (2014). Lei nº 13.022, de 8 de Agosto de 2014.

Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13022.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

Teixeira, (2012). Policiamento Comunitário: Uma nova perspectiva para a segurança pública. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*. Vol. 5, Nº. 10, pp. 87-100. Ano 2011.

Vaz, M. (2007). *Prevenir o crime : o corpo da Polícia Civil de Lisboa*. Ler história, Vol. nº 53, pp. 9-46. Disponível em : <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2973>. Acesso: 1 jan. 2023.



Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): COSSA, Calisto Moisés; DIAS, Viriato Caetano. Polícia Municipal da Cidade da Matola na garantia da Segurança Pública: contributo para a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.343-357, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Cossa, Calisto Moisés; Dias, Viriato Caetano (jul./dez.2023). Polícia Municipal da Cidade da Matola na garantia da Segurança Pública: contributo para a revisão do Decreto nº 35/2006, de 6 de Setembro. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 343-357.

Code-switching e code-mixing no uso das línguas *bantu* em Moçambique

Diocleciano João Raúl Nhatuve *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-4749-1348>

RESUMO

O contacto linguístico envolvendo as línguas *bantu* e o português criou/cria situações de bilinguismo na sociedade moçambicana. Esta situação propicia a ocorrência de fenômenos linguísticos como a alternância e a mistura de códigos no discurso em língua materna. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é examinar, à luz dos princípios teóricos do contacto linguístico, o impacto da língua portuguesa no uso das línguas *bantu* moçambicanas. O estudo procura identificar as principais unidades ou expressões linguísticas do português introduzidas no discurso em línguas *bantu*, discutir a (in)conformidades dos produtos da alternância e mistura de códigos e as respectivas consequências no contexto particular de Moçambique. A base empírica é constituída por traduções de frases do português para a língua materna, feitas por falantes de línguas *bantu* (língua materna) e de português (língua segunda). O estudo qualitativo desencadeado neste trabalho revelou que a língua portuguesa interfere significativamente no uso das línguas *bantu*. Tal interferência se manifesta através da introdução de elementos e/ou expressões da língua portuguesa nos discursos em línguas nativas dos falantes. A análise de dados indica que elementos como conjunções, numerais, substantivos, sintagmas nominais e verbais do português são recorrentemente introduzidos nos discursos em língua *bantu*. A alternância e a mistura de códigos obedecem aos princípios da gramática da alternância e são funcionais. Embora a alternância e a mistura de códigos sejam úteis na viabilização da comunicação e revelem a capacidade de convivência entre as línguas e de criatividade dos falantes bilingues, a falta do ensino das línguas *bantu* coloca-as numa posição de instabilidade e perigo de serem substituídas pelo português. Perante esta situação, recomenda-se que seja adotada uma política linguística que favoreça o seu ensino formal em Moçambique, como forma de promover uma coexistência harmoniosa e duradoura das línguas em contacto, sem que a alternância e a mistura de códigos ameacem nenhuma das línguas.

PALAVRAS-CHAVE

Code-switching; Code-mixing; Bilinguismo; Moçambique.

Code-switching and code-mixing in the use of bantu languages in Mozambique

ABSTRACT

Language contact involving the *bantu* and Portuguese languages allows/allowed the existence of bilingual speakers in Mozambican society. Bilingualism triggers linguistic phenomena such as code-switching and code-mixing when individuals speak (in *bantu* language). In this context, this paper aims to examine, in light of principles of the language contact theories, the role of the Portuguese language when Mozambicans use their mother tongues. The study seeks to identify elements or structures of the Portuguese language that are added to the speech in *bantu* languages, to discuss to what extent products of code-switching and code-mixing are in line with relevant principles of the code-switching grammar, and to scrutinize the consequences of the code-switching in particular context of Mozambique. Data consist of translations of sentences from Portuguese to speakers' mother tongues, done by speakers of *bantu* languages and Portuguese. Based on a qualitative approach, the study reveals that the Portuguese language significantly interferes in the use of *bantu* languages. Such interference comes to the surface through the

* Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Aberta/ Instituto Superior de Ciências de Educação – ISCED (Beira/Moçambique). Coordenador do Curso de Português na mesma faculdade. E-mail: djrnhatuve@gmail.com

insertion of elements and structures from the Portuguese language into the speech in local languages. The paper discloses that elements like conjunctions, numerals, nouns and noun and verbal phrases in Portuguese are frequently inserted in the speech in the *bantu* languages. The code-switching and code-mixing products, however, are functional and follow the relevant and particular principles of grammar. Although code-switching and code-mixing facilitate communication and mean capability of coexistence of languages involved and the creativity of bilingual speakers, the absence of formal and relevant education in and about the *bantu* languages disadvantages and endangers them. Therefore, the paper recommends that appropriate language policy be adopted to allow the teaching of the *bantu* languages, as a way of enabling harmonious and lasting coexistence of the languages in contact, with no danger caused by the switching or mixing of codes for any of them.

KEYWORDS

Code-switching; Code-mixing; Bilingualism; Mozambique.

Kucinca-cinca ni kupatanyisela tidimi kucithumiswa tidimi taciLAndi taMosambiki

KATSAKANYO

Kutshangana ka tidimi taciLAndi ni ciPutukezi kumaha titaku kuhumelela vathu vabwabwatako ngu tidimi timbidi mwendo kupinda m'ndani kavahanyi vaMosambiqui. Wudimimbidi wutumbulukisa kucinca-cinca niku patanyisela ka tidimi loko vathu vaci bwabwata tidimi tawe tantumbuluko. Nkongometo wa gondo yiya nguxopaxopa, nahiciwonakaliswa ngu mithetho yoyelani nikutshangana katidimi, m'tamu walidimi laciPutukezi mbimosi vathu vabwabwatako ngutidimi taciLAndi taMosambiki. Gondo yiya yikongometa kuziva mapswi mwendo mitlawa yamapwi aciPutukezi mawuletiswako kawubwabwati nguciLAndi, kuxola mazumbela manene mwendo ohambana yasivangwa sakucinca-cinca nikupatanyisela katidimi, nitichachazelo takona ditikoni daMosambiki. Mitlawa yamapswi yithumiswako kagondo yiya ndichamuselo tamapswi yaciPutukezi ngutidiminyana taciLAndi. Tichamuselo tiya timahilwe nguvabwabwati vatidimi tantumbuluko taMosambiki ni ciPutukezi (lidimi lawumbidi). Gondo yatshimatshima yiyayingamawa yiwonekisile tito lidimi laciPutukezi lawulelela kawubwabwati nguciLAndi. Kutibetabeta ka ciPutukezi kuwonakala ngumamahelo ovabwabwati vethumisa mapswi mwendo mitlawa yamapswi aciPutukezi kawubwabwati ngutidimi tawe tantumbuluko. Wuxopaxopi wuwa wungamaheka wukomba tito sipatanyiso samitlawa yamapswi, tinomboro, matina, mitlawa yotangelwa ngumatina kumweko nimitlawa yotangelwa ngumapswi-kumaha yaciPutukezi nguona matolovelako kuwuletiswa ka wubwabwati nguciLAndi. Kucinca-cinca mwendo kupatanyisela ka tidimi kuwa kuwonekako kumaheka mayelano nimithetho yakona titimahako tito vathu veyengisana. Hambikuwa kucinca-cinca nikupatanyisela mapswi mwendo mitlawa yamapswi simahako kuvathu veyengisana, sिकombisa kufuyana katidimi taciLAndi ni ciPutukezi niwumahi wavabwabwati vatidimi timbidi mwendo kupinda, kupwateka ka wugondisi watidimi taciLAndi (ngum'talo watona) kutiveka pangoni yotidivalwa mwendo kuyeyiswa. Kamazumbelo awa, kukurumetwa tito kucivekwa mithetho yino sindzisa wugondisi niwugondi watidimi taciLAndi sikolwani sotshe saMosambiki, nga mamahelo yokuseketelwa kufuyana kunene kakalakupinduka katidimi titshanganako, kusina phangu ngumhaka yakucinca-cinca mwendo kupatanyisela katidimi totshe.

MAPSWI ALISIMA

Kucinca-cinca; Kupatanyisela; Wudimimbidi; Mosambiki

Introdução

A maioria dos cidadãos moçambicanos fala as línguas *bantu* de origem nígero-congolesa, para além do português, língua herdada do ex-colonizador, com o estatuto de língua oficial, franca e da educação, e em processo de nativização. As línguas *bantu* são usadas preferencialmente para a comunicação no seio das famílias. No entanto, devido à

política linguística adotada após a independência – que marginalizava as línguas *bantu* no contexto de ensino-aprendizagem – grande parte dos cidadãos não foi escolarizada nessas línguas (CHIMBUTANE, 2022). Nesse contexto, a sobrevivência das línguas *bantu* é resultante do processo natural de aquisição – embora se conheçam as limitações que o processo aquisitivo tem (KRASHEN, 1981) – em oposição à língua portuguesa cujo desenvolvimento de competências depende, sobretudo, do processo formal de instrução.

Em 2003, introduziu-se o ensino bilingue em Moçambique. A política linguística favorável a este avanço permitiu que cerca de 19 línguas *bantu* (*cibalke, ciute, cindau, cicopi, cisena, cimanyika, cinyanja, ciyaawo, cinyungwe, xirhonga, xichangana, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Emakhuwa, kimwani, Gitonga, citshwa, shimakonde*) fossem usadas no contexto de educação (NHAMPOCA, 2015; PATEL, MAJUISSE, TEMBE, 2020). Moçambique optou pelo modelo transicional de ensino bilingue que consiste “num bilinguismo subtrativo, uma vez que o objetivo final é subtrair a Língua 1 (L1) do aluno/falante [...] a criança inicia a escolarização monolíngue na L1, passa para o bilinguismo L1 e Língua 2 (L2) e termina monolíngue na L2” (NHAMPOCA, 2015, p. 94). Na verdade, este modelo parece uma recriação da política linguística adotada após a independência que colocou o português em posição privilegiada e superior em relação às línguas *bantu*, na medida em que, o uso destas línguas no ensino primário, se revela como uma forma de preparação da criança para uma melhor performance na aprendizagem e uso da L2.

Aliás, em Moçambique, é comum a discussão sobre a influência, interferência ou impacto das línguas *bantu* na aprendizagem e uso do português (GONÇALVES, 2012; NHATUVE, 2018). Apesar de se reconhecer o papel das línguas *bantu* (neste caso, as línguas maternas da maioria dos aprendentes moçambicanos de português), como bases inequívocas e indispensáveis na aprendizagem de uma segunda língua (sobretudo nos estágios iniciais do processo), a discussão incide sobre o papel negativo dessas línguas nativas sobre a segunda. De facto, as línguas *bantu* têm um impacto (negativo e positivo) que, embora controlável, é inevitável.

Curiosamente, ninguém se preocupa em estudar o impacto, a interferência, ou o papel do português nas línguas *bantu*. Esta “negligência” prejudica sobremaneira o convívio entre as línguas *bantu* e o português na sociedade e os esforços para a massificação do seu ensino-aprendizagem e da sua descrição. Dado que a maioria destas línguas não é eficaz, efetiva e decisivamente ensinada e aprendida na escola moçambicana, pode parecer absurdo procurar entender a interferência negativa ou

positiva do português sobre aquelas línguas. Esta é, no entanto, uma perspectiva redutiva do conceito de interferência linguística, pois os estudos sobre o contacto linguístico não só se devem preocupar com os fenómenos emergentes no âmbito da aprendizagem, devem, igualmente, ser extensivos ao uso das línguas em contacto. Na verdade, devido à ineficácia da política linguística adotado após a independência, o impacto e a interferência do português é somente observável no uso que a maioria dos falantes faz das línguas nativas no seu dia-a-dia.

Neste contexto, o presente artigo pretende avaliar o impacto (ou a interferência) da língua portuguesa sobre algumas línguas *bantu* faladas em Moçambique, à luz das teorias de contacto linguístico. Examinar o impacto do português sobre as 9 línguas *bantu* envolvidas é crucial para promover a convivência harmoniosa entre as línguas em contacto e entre os seus falantes. Permite a consciencialização dos falantes e investigadores sobre a natureza do impacto que a língua segunda tem sobre as línguas nativas, neste contexto particular de Moçambique.

O objetivo geral exposto implica a necessidade de identificarem-se as principais áreas linguísticas em que se faz sentir a interferência do português sobre as línguas *bantu*. Ademais, é interessante, para os propósitos deste estudo, descrever os processos de combinação de expressões linguísticas do português com as das línguas *bantu*, na constituição de enunciados. Isto permitirá observar até que ponto as expressões de uma e/ou de outra língua conservam ou perdem a sua integridade, ou como ocorre a combinação de expressões linguísticas (de línguas diferentes) que enformam um determinado enunciado. Finalmente, é importante discutir as causas e implicações do uso de expressões linguística do português na fala em língua *bantu*, numa nação em que tais línguas (*bantu* e portuguesa) têm privilégios diferentes, tal como descrito em parágrafos anteriores.

Efetivamente, o estudo procura respostas para questões como: (1) Em que áreas da língua se observa a interferência do português nas línguas *bantu*? (2) Como é que se manifesta o papel ou a interferência do português nas/sobre as línguas *bantu*? (3) Quais são as possíveis consequências do contacto linguístico no uso das línguas *bantu*?

Em primeiro lugar, o estudo releva do facto de descrever como o português interfere no uso das línguas *bantu* moçambicanas e os processos linguísticos a que recorrem os falantes. Em segundo lugar, o trabalho constitui um dos primeiros ensaios sobre o impacto/a interferência do português sobre as línguas moçambicanas, podendo, por isso, despoletar o interesse de investigadores na área da linguística em estudar o

contacto linguístico envolvendo mais línguas e mais dados, o que poderá ter impacto na decisão sobre as políticas linguísticas nacionais, sobretudo, sobre as questões de ensino-aprendizagem, uso e coexistência dessas línguas *bantu* com o português. Em terceiro, o estudo tem um potencial para revelar a (im)possibilidade de processos de pidginização ou crioulização nos falares moçambicanos (em língua *bantu*).

A pesquisa ancora-se nas teorias de contacto linguístico e recorre a uma abordagem de natureza qualitativa. Envolve falantes de 9 línguas moçambicanas diferentes que comungam a mesma língua segunda, o português. O material para o estudo empírico é composto por enunciados em cada uma das línguas *bantu* (de cada falante) que resultam da tradução de 6 frases escritas, do português para as suas línguas maternas.

1.0 Português em contacto com outras línguas

A existência, na mesma sociedade, de indivíduos que se comunicam em línguas diferentes, ou mesmo de indivíduos bilingues, dá lugar ao contacto linguístico (MARTINS, 2008). Este fenómeno (contacto linguístico) pode resultar em situações de mudança linguística, como fruto da força que cada uma das línguas exerce sobre a outra. No entanto, essa mudança “não se confunde com [aquela] inerente a qualquer língua [...], trata-se de um processo do mesmo tipo, mas com origem diferente e conseqüências diversas” (MOTA, 2013, p. 511).

Em situação de mudança decorrente do contacto linguístico podem observar-se, em primeiro lugar, modificações da língua não nativa (LNN), através da introdução de aspetos da língua nativa (LN) dos indivíduos. Em segundo plano, observa-se que, à medida que os indivíduos se apropriam de LNN ou procuram usá-la no seu dia-a-dia, paulatinamente, incorporam os traços desta língua na sua LN. No caso de Moçambique, constitui exemplo desta situação, as interferências do português no uso das línguas *bantu* (considere-se os casos apresentados no exemplo 3). Quer num, quer noutro caso, a influência/ou interferência pode envolver aspetos lexicais e/ou gramaticais. Quando um falante de uma LN se apropria de uma LNN, ele torna-se bilingue, no entanto,

quando um bilingue fala qualquer uma das línguas que domina não as fala como os monolíngues em cada uma delas – no seu falar bilingue, há características originais cujo surgimento é favorecido pelo fato de o falante estar ou ter estado exposto a outra gramática, características essas que podem ser idiossincráticas (MOTA, 2013, p. 515).

De acordo com Mota (2013), os bilingues podem fazer o uso de cada uma das línguas de que dispõem em circunstâncias bem definidas. Os números, por exemplo, podem ser usados na língua em que foram aprendidos, enquanto a articulação de orações, será na língua cuja estrutura se revela relativamente fácil.

Algumas das consequências do contacto linguístico e do bilinguismo, que interessam para os propósitos deste estudo, são a alternância de códigos (*code-switching*) e a mistura de códigos (*code-mixing*). No primeiro caso, os indivíduos usam no mesmo discurso códigos (sistemas linguísticos) diferentes, “sem cruzar os traços de uma e de outra” (Exemplo 1) (WARDHAUGH, 2006).

Exemplo 1:

- a. Miya ngikhala,, [23 amigos] (PT - Eu tenho 23 amigos)
- b. Ine ndisaziwa,, [ligar computador] (PT – Eu sei usar o computador)

A alternância pode ser intra-frásica, quando ocorre a alternância de constituintes no interior da mesma frase (Exemplo 1 a.), ou inter-frásica, quando, num enunciado, se alternam duas ou mais frases/orações (Exemplo 1 b). Quer num, quer noutra caso, as expressões alternadas (combinadas) são gramaticais e inteligíveis quando isoladas. No entanto, a colocação dessas expressões é “determinada pela gramática da língua recipiente” (MOTA, 2013, p. 522).

No segundo caso (*code-mixing*), ocorre o cruzamento de traços ou de aspetos gramaticais das línguas em contacto dentro da mesma unidade linguística, dando origem a elementos mistos (híbridos) como em *deletar*. Os elementos mistos revelam a convergência de traços das duas línguas em contato. A literatura nesta área considera a mistura de códigos como sendo resultado de aprendizagem “incipiente, de apropriação parcial dos traços da [LNN], os quais co-ocorrem com traços da [LN], visto não haver separação dos sistemas” (id.).

Uma outra consequência do contacto linguístico intimamente ligada aos fenômenos de alternância e mistura de códigos é o surgimento de novos sistemas linguísticos. Falando acerca do surgimento de novas línguas como resultado de contacto linguístico, importa, para este estudo, perceber o pidgin e o crioulo (o que são? quais as suas características? e como surgem?). Esta abordagem possibilitará a discussão, a compreensão e o enquadramento dos fenômenos linguísticos relacionados com o contacto linguístico envolvendo as línguas *bantu* e o Português em Moçambique.

O pidgin representa um certo tipo de aprendizagem da LNN, não tem falantes nativos, mas é um sistema simples ou complexo aceitável e usado para a comunicação (BAXTER, 1996; WARDHAUGH, 2006). De acordo com Mota (1996), os aspetos sociais e os propósitos de permitir a comunicação são aspetos incontornáveis na caracterização dos pidgins. O surgimento do pidgin não está relacionado com o contacto linguístico em que uma das línguas goza de uma certa supremacia estatutária. Na origem de um pidgin, os falantes das línguas em contacto, em conjunto, usam o material linguístico à sua disposição para salvaguardar interesses comunicativos do grupo, embora com uma gramática limitada, o que resulta na simplificação ou redução de expressões linguísticas (WARDHAUGH, 2006, 78).

Enquanto o pidgin se projeta como língua segunda, o crioulo constitui uma língua primeira, uma LN, com capacidade de satisfazer todas as necessidades comunicativas dos seus falantes nativos. A literatura nesta área atesta que os crioulos representam estágios mais avançados dos pidgins (SEGURA, 2013, p. 76; WARDHAUGH, 2006, p. 63), aliás, o crioulo pode resultar de um pidgin inicial, estabilizado ou mesmo expandido (MOTA, 2013, p. 526), com a expansão do léxico e o enriquecimento de estruturas gramaticais.



2. Metodologia

O estudo recorre a uma abordagem qualitativa. Com esta abordagem, nesta fase inicial de estudos sobre a alternância e ou mistura de códigos como resultado de contacto linguístico entre as línguas *bantu* moçambicanas e o português, é possível avançar hipóteses relativamente ao papel/impacto do português no uso das línguas *bantu*. Tais hipóteses merecerão tratamento crítico de investigadores para a sua validação através de trabalhos de natureza quantitativa.

O estudo envolveu 10 cidadãos falantes de línguas *bantu* moçambicanas diferentes. Estes informantes foram selecionados através da técnica de amostragem aleatória simples. Todos têm acima dos 18 anos de idade e, em termos de escolaridades, têm no mínimo um nível de licenciatura. São cidadãos de ambos os sexos que trabalham na área de educação, como instrutores (tutores). Tal como a maioria dos cidadãos moçambicanos, os nossos inquiridos são no mínimo bilingues. Falam as línguas *bantu* (preferencialmente no setor sociofamiliar) e o português. O uso de cada uma das línguas depende de várias circunstâncias, dentre as quais, o interlocutor e o contexto da comunicação.

A recolha de dados foi feita através de um pequeno inquérito em que se solicitava a tradução de 6 frases escritas em português para a língua materna de cada inquirido. Os participantes tinham a opção de fazer a tradução por escrito ou gravar o áudio do seu discurso de tradução. Entretanto, três informantes preferiram gravar áudios, enquanto os restantes preferiam escrever as suas traduções, apesar das dificuldades que cada um tem na escrita em língua *bantu*, fruto de estas línguas não terem sido objeto de ensino-aprendizagem na escola moçambicana, durante muitos anos após a independência.

Em seguida, para a constituição da base empírica, cerca de 18 traduções em formato áudio foram transcritas (com a ajuda de alguns falantes das línguas em causa) e compiladas com outras 50 escritas pelos inquiridos, para efeitos de análise – nem todos traduziram todas as frases propostas; ademais, na amostra 1 falante falava 2 línguas *bantu*, 2 falavam sena, e outros 2, changana, razão pela qual se tem mais de 60 traduções. Saliente-se, no entanto, que a maioria das línguas, senão a totalidade, não tem sistemas de ortografia estabelecidos e oficialmente reconhecidos (estáveis). Mesmo assim, foi possível identificarem-se segmentos das línguas envolvidas no discurso de cada informante. Na transcrição, os segmentos referentes à língua *bantu* recipiente estão grafados em cor preta (fonte normal), enquanto os referentes à língua portuguesa estão em azul. O sinal “,” indica onde começa a inserção de expressões em língua portuguesa no discurso em língua *bantu*.

A análise e interpretação de dados compreende três aspetos. Numa primeira fase, os dados são apresentados e discutidos tendo em consideração a natureza (classe de palavras ou sintagmáticas e funções sintáticas) dos elementos incorporados no discurso em língua *bantu* (recipiente). Em segundo plano, a análise procura descrever o processo de alternância e/ou mistura de códigos, processo que permitirá tirar ilações sobre a sua (in)conformidade com os princípios que regem os processos de *code-switching* e *code-mixing*, como descrito na revisão da literatura. Finalmente, no terceiro momento da análise, o estudo discute as implicações linguísticas e sociais associados aos fenômenos de contacto linguístico, alternância e mistura de códigos, tendo em consideração a situação particular das línguas *bantu* e o português em Moçambique.

No diz que respeito aos aspetos éticos, os informantes foram informados sobre os fins da recolha de dados. Foram igualmente consciencializados sobre a sua liberdade para participar ou não do processo, sem nenhuma implicação na sua individualidade ou vida social e profissional. Nos dados analisados, observou-se todo o sigilo para que nenhuma informação sobre os informantes, exceto as traduções, fosse revelada ou

tornada pública. Ademais, os dados recolhidos foram simplesmente usados para efeitos deste estudo, tal como declarado aos inquiridos.

2.1. Estudo empírico

Nesta secção apresentam-se os dados referentes às traduções feitas pelos inquiridos e transcritos para a análise. Os dados, fielmente transcritos, são traduções das seguintes frases do português (consideradas em função dos elementos que contêm: conjunções, numerais, nomes e expressões das áreas das tecnologias de informação e comunicação...) para as línguas *bantu* dos inquiridos:

Exemplo 2: (frases em português, traduzidas para as línguas *bantu*)

- a. Eu vou ao serviço, mas estou doente.
- b. Eu tenho 23 amigos.
- c. Eu vou dormir porque não há internet.
- d. Para falar inglês é preciso muito sacrifício.
- e. Eu durmo no meu quarto.
- f. Eu sei usar um computador.



2.2. Apresentação e análise de dados

Os dados referentes às traduções feitas pelos nossos inquiridos e que servem de base empírica para estudar os fenômenos de alternância e/ou mistura de códigos por falantes das línguas *bantu* moçambicanas, como fruto do contato linguístico entre estas línguas e o português, são cerca de 70 frases apresentadas na sua totalidade no exemplo 3 abaixo.

Exemplos 3: (exemplos de alternância e/ou mistura de códigos)

Manyawa

- a. ?[Olelo ngifuna ngizowe omabasa,, [maji] miyo khagerepama].
- b. ?Miyo ngikhala ,, [23 amigos].
- c. ?Miyo ngifuna guzowe ogona,, [porque] kaginaa Interneti]
- d. ?,,[Para] gigole ,, [ingleji] khaeva basa nowo
- e. ?Miyo ndinogona kuma,, [quarto] aga.
- f. ?Miyo ngifuna gi[,,, usar computadori]

Sena

- g. ? [Ine ndienda kubasa, ndirikudwala]
- h. ?Ine ndirikugona,, [porque] ngabe Internete
- i. ?Ine ndisaziwa,, [ligar computadori]
- j. ?Ine ndisagona mu,, [quarto] mwanga
- k. ?,, [Para] longa Ingleji munafuna maningi [sacrifício]
- l. ?Ine ndina,, [23] ashamwari
- m. ?Ine ndisaziwa phata basa na,, [computadori]

Changana

- n. ?Mina niyan ntirweni kambe navabwa
- o. ?Avanganu vamina imatshumi mambiri ni vanharu
- p. ?Mina niya kuyetleni hikusa kuhava,, [Interneti]
- q. ?Akukhuluma xingiza kulaveka,, a,, [sacrifício].
- r. ?Niyetlela,, quarto lamina
- s. ?Mina nasvitiva akutirisa a,,[computadori]

Changana

- t. ?Minha ndziya antirweni,, [maji] navabvwa.
- u. ?Mina ndzini,, [23] wavanganu.
- v. ?Mina ndzoyayetlela,, [porque] akuna [interneti].
- w. ?,, [Para] wukhuluma xingiza kulaveka a[sacrifício].
- x. ?Mina ndziyetlela a,,quarto kamina
- y. ?Mina nasvikota kutirhisa a,, [computadori].

Cicopi

- z. ?Ani niya m'thumoni,, [maji] nalwala.
- aa. ?Ani nini,, [23] wavangana.
- bb. ?Ani noyawotela,, [porque] (nguku) kuna ,,Interneti
- cc. ?,, [Para] kuwombomba ingeleji kulaveka sacrificio.
- dd. ?Ani niwotela,, [quarto] kamina.
- ee. ?Ani nasikota kuthumisa ,, [computadori]

Nyandja

- ff. ?Ine ndikagwila chito, nampha ndito dwala.
- gg. ?I'ne ndili ndi ,, [23] abwendjyi.
- hh. ?I'ne ndito ghona ndandee/pokuti kulibe ,, [interneti].
- ii. ?Pokamba chinyandja imafunika kulaga.
- jj. ?I'ne ndimagona kuchumba kwanga.
- kk. ?Ine ndimadijiwa kutumila ,, [computador].

Citewe

- ll. ?Ndiri cuenda kubassa ndetsirwara.
- mm. ?Ndine magumi maviri ne matato achamwari.
- nn. ?Ndiri cuawala nocutama ,, [internet].
- oo. ?Wevodla cusuya chingres zvinopassa bassa.
- pp. ?Inini ndinowata mu ,, [quarto] mango.
- qq. ?Ndino cuanissa cusenzessa,, [computador]

Sena

- rr. ?Ine ndinenda ca phata bassa, ,, [mas] diri cu duala.
- ss. ?Ine ndine ,, [23] ashawwari
- tt. ?Ndiri cu gona thangue ngabe ,, [internet].
- uu. ?,, [Para] longa kulonga c,,[ingles] sa funika pirira.
- vv. ?Ine ndisa gona n,,[quarto] mwanga.
- ww. ?Ine ndisa dziwa phata na,, [computador]

Ndau

- xx. ?Ndinopinda kubassa, ,, [mas] ndirikuwhala.
- yy. ?Ndinamagumi namatatu ashawwari.
- zz. ?Ndiri kuwata ngodawa apana ,, [internet].
- aaa. ?,, [Para] kuwerekela chingres zvinoda basa.
- bbb. ?Ini ndinowata mu,,[quarto] mwango.
- ccc. ?Inini ndinovidja kutekenya ,, [computadori]

Makuwa

- ddd. ?Miva kinrovara motheko massi kiniweriua.
eee. ?Miva kigana miloko pili i tharo axiphathani.
fff. ?Kinoropha muahan inkano ,, [internet].
ggg. ?Oni,, [precisar] ohawa pra olavula,, [ingles].
hhh. ?Mi kinrupha okuaro waka
iii. ?Miva kinimusuela ,, [computador]

Nyungue

- jjj. ?Ndienda Kuphata basa, ndipo ndikudwala.
kkk. ?Ndina achamwari wakukwana makhumi ma wili na atatu.
lll. ?Ine ndikugona thambwe ndilibe bwandzi
mmm. ?Kuti ulewalewla cimgelezy dzibfuna mpanvzu.
nnn. ?Ine ndimba gona um cipinda mwangu
ooo. ?Ine ndimba dziwa kuphata basa na ntchini wandzeru.

A primeira constatação que se faz quando se observam os exemplos em 3 é a de que a língua portuguesa (LNN dos nossos inquiridos) interfere no uso das línguas *bantu* (LN dos nossos inquiridos). Assim, ficam esclarecidas as dúvidas sobre a interferência da língua portuguesa no uso das línguas *bantu*. Da mesma forma, parece inoportuno estudar os fenômenos de contacto linguístico em Moçambique considerando apenas a perspectiva de as LN dos moçambicanos influenciarem a aprendizagem do Português. É justo que os estudos sejam conduzidos igualmente na perspectiva de se compreender o impacto da LNN no uso das LN.

No que diz respeito à natureza (classe de palavras ou sintagmáticas e funções sintáticas) dos elementos incorporados no discurso em língua *bantu* (recipiente), a observação da base empírica revela que as expressões envolvidas integram cinco grupos, nomeadamente: (1) As conjunções ou conectores; (2) Os numerais; (3) Os substantivos (na sua maioria ligados à área das tecnologias); (4) Os sintagmas nominais; (5) Os sintagmas verbais

As conjunções (e/ou conectores) são palavras invariáveis usadas na sintaxe para articular ideias (expressas oralmente ou por escrito). Esta articulação pode ser intrafrásica ou interfrásica (podendo envolver, neste caso, trechos extensos como parágrafos). Das frases originais (as que deviam ser traduzidas para a língua *bantu*), havia três com as conjunções *mas*, *porque* e *para* (Exemplos 2 a., c. e d.). Entretanto, as versões traduzidas destas frases do português para as línguas *bantu* revelam o recurso àquelas conjunções do português no uso da língua *bantu*. Isto é, os falantes introduzem, no discurso em sua LN, as conjunções/conectores próprias da LNN (o português) (Exemplos 3: a., c., e., i., l., u., w., x., aa., cc., dd.).

A literatura sobre a alternância e/ou mistura de códigos adverte que os falantes obedecem a certos critérios, alguns dos quais, pessoais, para introduzirem elementos de uma língua no discurso em outra língua (WARDHAUGH, 2006; MOTA, 2013). Neste contexto, parece que o uso dos conectores do português nas LN dos nossos inquiridos está relacionado com o facto de a articulação de ideias exigir um conhecimento profundo da língua, editado por um *input* explícito, adquirido com a aprendizagem (cf. KRASHEN, 1976; 1981). Nesta ótica, o uso de conectores do português, justifica-se, muito provavelmente, como forma de contornar as limitações que os indivíduos têm para usar conectores de uma língua sobre a qual, depois do processo aquisitivo, para além de assistirem à sua subalternização face ao português, não tiveram a oportunidade de enriquecer o conhecimento implícito com um *input* explícito, em contextos formais de educação.

Relativamente aos numerais, uma das classes de palavras cujos domínio e uso dependem sobremaneira da escolarização, os dados revelam a interferência clara do português no uso das LN do grupo alvo. Entretanto, tal como se tem revelado neste estudo, as LN, na sua maioria, não foram (durante muito tempo) objeto de ensino e de aprendizagem e, atualmente, a educação bilingue adotada é deficitária (e beneficia apenas crianças da escola primária (NHAMPOCA, 2015)). Consequentemente, os falantes das línguas *bantu* (na faixa etária dos nossos informantes) não dominam os respetivos sistemas numéricos. Efetivamente, eles recorrem à nomenclatura dos números do português no uso das suas LN. Os dados originais apresentam um enunciado com o número 23 (Exemplos 2 b.). Na tradução deste enunciado, os informantes preferiram usar, no seu discurso em LN, o numeral 23 do português, como se observa nos exemplos 3 c., m., v., e bb..

A alternância e/ou mistura de códigos para a expressão dos numerais são recorrentes nos casos de bilinguismo, sobretudo quando este envolve línguas das quais apenas uma é objeto de ensino-aprendizagem formal, tal como aconteceu em Moçambique após a independência. A ocorrência deste fenómeno de alternância legitima a opinião de que no discurso de um bilingue “as operações algébricas [são] preferencialmente realizadas na língua em que foram aprendidas, utilizada na escola” (MOTA, 2013, p. 515).

Já no que concerne aos substantivos e aos sintagmas nominais, foram apresentados, nas frases originais, sete substantivos (serviço, amigos, internet, sacrifício, inglês, quarto e computador). Paralelamente, foram usados sete sintagmas nominais

cujas estruturas têm como núcleos substantivos - não são considerados sintagmas representados por pronomes – (o serviço; 23 amigos; internet; inglês; muito sacrifício; o meu quarto; um computador) (Exemplos 2). As respetivas versões em LN revelam, de uma forma geral, que quer nomes do uso comum (como serviço, amigos, computador, quarto, sacrifício), quer substantivos específicos – termos - (como internet, inglês) são alternados com expressões das LN no discurso nestas línguas. A introdução destas expressões da LNN nas línguas *bantu* recipientes ocorre em paralelo com a introdução de sintagmas nominais do português nas LN (Exemplos 3).

A inserção de nomes do português no discurso em língua *bantu* obedece a dois processos linguística e cientificamente atestados. O primeiro processo, o mais frequente nos dados em estudo, é o de atribuição de traços próprios das LN às expressões portuguesas (cf. MOTA, 2013). Neste contexto, observa-se a introdução de uma vogal final em nomes que terminam por consoante, como em *computadori; interneti/e* (d., i., j., n., q., t., z., cc., ff.). Esta é uma estratégia já revelada por Gonçalves (2013, p. 157-178) e que pode ser vista, nos dizeres de Firmino (2002; 2008; 2015), como sendo uma estratégia de conferir às expressões portuguesas os traços de moçambicanidade (nativização do português). O segundo processo consiste na introdução de expressões (substantivos) do português, às quais não se opera nenhuma alteração (empréstimos puros), como em *3 c., f., k., r., s., y., ee.*

A mistura de códigos envolvendo morfemas de línguas diferentes por um falante bilingue resulta, na maioria dos casos, do fraco domínio das línguas em contacto (“bilinguismo incipiente”) (Mota, 1996, p. 523). De fato, a literatura sobre a aprendizagem do português pelos moçambicanos revela o carácter deficitário dos respetivos processos e as consequências resultantes desses processos (cf. NHATURVE, 2022; NHATURVE; MACHAVA, 2021, por exemplo). Associado a isto, as línguas com que entra em contato o português, as LN dos inquiridos, não foram/são ensinadas com eficiência e, consequentemente, os falantes apenas exibem uma competência pragmática excelente na oralidade, mas com limitada ou nenhuma literacia nessas línguas (letramento em LN). As dificuldades para encontrar e usar os substantivos de uso comum em LN, por exemplo, parecem revelar claramente o futuro de incertezas no uso dessas línguas, e as consequências da falta do seu ensino na escola.

Finalmente, embora não frequente, observa-se, em discurso em LN, também o uso de verbos e sintagmas verbais do português ou híbridos (como em *3 g., j., r., t., z., ff.*). No entanto, observa-se o uso das formas verbais (núcleos dos sintagmas verbais) em

conformidade com as respectivas línguas, ou seja, não se observam casos de formas verbais híbridas envolvendo morfemas do português e das línguas *bantu*. A argumentação feita sobre o uso dos conectores, dos numerais, dos substantivos e sintagmas nominais são aplicáveis para o caso da alternância ou mistura de códigos envolvendo expressões verbais.

3. Descrição do processo de alternância observados

Os dados observados, resultantes da alternância e/ou mistura de códigos das LN e da LNN (as línguas *bantu* e o português), não podem ser julgados errados/agramaticais. A sua gramaticalidade é legitimada por especificidades próprias da gramática da alternância de que dispõem os bilingues. As estruturas combinadas são gramaticais e/ou funcionais nas respectivas línguas, isto, o trecho da LN recipiente é gramatical nessa língua particular, o mesmo acontecendo com os trechos ou expressões da LNN. Ademais, o constituinte do português hospeda-se numa posição estratégica prevista na matriz gramatical da língua principal do discurso, neste caso as línguas *bantu* (hospedeiras/recipientes). Aliás, mesmo se se substituísse o constituinte da LNN pelo equivalente da LNN, esse elemento ocuparia a mesma posição.

A situação descrita no parágrafo anterior decorre do facto de ser de facto a língua recipiente, que determina a natureza e colocação dos elementos da língua hóspede. Isto atesta-se ainda pela agramaticalidade de estruturas em que os elementos da LNN se colocam numa posição não prevista na gramática da língua recipiente, como em **ani quarto niwotela kamina* (**eu quarto durmo no meu*). Isto tudo está em consonância com o princípio de que “a estrutura interna do constituinte é determinada pela gramática de uma das línguas, mas a sua colocação na frase é determinada pela gramática da língua recipiente” (MOTA, 2013, p. 522).

Como consequência da obediência à estrutura gramatical da língua recipiente, os elementos da língua portuguesa incorporados no discurso em língua *bantu* desempenham as mesmas funções que os elementos equivalentes da língua recipiente desempenhariam se fossem preferidos. No caso particular deste estudo, tais funções sintáticas coincidem nas duas línguas (Exemplos 2 e 3).

De acordo com Poplack (1984, p. 193), um dos princípios da gramática da alternância é o “requisito de morfema dependente” que bloqueia a ocorrência da alternância de um morfema dependente com uma forma lexical, sem a adaptação da primeira na língua da forma lexical. Entretanto, nos dados apresentados no exemplo 3

não se deteta nenhum caso que ponha em causa este princípio. O segundo princípio é o de “requisito da equivalência”, segundo o qual “a ordem dos constituintes [à esquerda e à direita] ao ponto de alternância [...] tem de ser gramatical nas duas línguas”. Entretanto, todos os exemplos 3 apresentados, com exceção de 3 d., h., o. e p. (que apresentam algumas anomalias ou em que não se regista alternância e/ou mistura de códigos), obedecem a este princípio.

Portanto, em termos de processamento da alternância e/ou mistura de códigos, a base empírica revela a obediência aos princípios teóricos descritos na literatura sobre a gramática da alternância e mistura de códigos.

4. Implicações linguísticas e sociais associadas aos fenómenos de contacto linguístico, alternância e mistura de códigos

As implicações do contacto linguístico e da conseqüente ocorrência do fenómeno de alternância e/ou mistura de códigos no discurso em língua *bantu* dos falantes moçambicanos podem ser vistas e analisadas sob o ponto de vista de dois prismas. O primeiro é o que incide sobre os aspetos positivos da coexistência das LN do grupo alvo com o português. O segundo é, naturalmente, o que destaca e analisa os seus aspetos negativos.

O primeiro aspeto positivo associado ao contacto entre as línguas *bantu* e o português e aos fenómenos de alternância e/ou mistura de códigos tem que ver com o fato de tal possibilidade atestar o carácter dinâmico das línguas envolvidas. Atesta a recetividade e hospitalidade das línguas *bantu* em relação ao português, por um lado, e a capacidade de adaptação do português, por outro. Aliás, a viabilização da comunicação, com recurso à alternância dos códigos das LN do grupo alvo e do português é um aspeto pertinente, se se considerarem as limitações dos falantes no uso das LN (GONÇALVES, 2012), fruto da falta de escolarização relevante nessas línguas.

Em segundo plano, a capacidade de uso de dois códigos diferentes, sem provocar distúrbios na comunicação, representa e enriquece a criatividade dos falantes bilingues no uso das línguas à sua disposição. Esta capacidade é tão relevante quanto a de poder se expressar com recurso a mais do que uma língua. A alternância e/ou a mistura de códigos podem facilitar a comunicação entre falantes bilingues (das mesmas línguas) e minimizar as dificuldades de comunicação entre falantes que só são proficientes em uma das línguas em contacto.

No entanto, no contexto moçambicano, o perigo associado à ocorrência de alternância e/ou mistura de códigos no uso das LN está ligado à possibilidade de morte, desaparecimento ou guetificação (discriminação, marginalização) das línguas *bantu*, como consequência da supremacia de que goza o português. Esta possibilidade torna-se iminente por causa da já reportada ineficiência da instrução em e sobre as línguas *bantu*, desde a independência até à atualidade (recorde-se que o modelo transicional de ensino bilingue adotado a partir de 2003 permite a escolarização em língua *bantu* apenas no ensino primário. Terminado este nível, a instrução é somente em/de português e de línguas estrangeiras (NHAMPOCA, 2015). Certamente, a língua portuguesa, que é objeto de ensino em todos os níveis, tornar-se-á, paulatinamente, a língua de preferência em muitos contextos de comunicação.

O contacto linguístico, dependendo de várias circunstâncias, pode resultar em vários fenômenos: mudança, glotofagia, diglossias, pidginização e criouliização. A mudança é um fenômeno inerente às línguas vivas e, no caso de Moçambique, quer as línguas *bantu* quer o português mudam. No entanto, este processo deve consistir no enriquecimento das línguas, oferecendo mais opções de uso aos falantes, sem, portanto, colocar em perigo nenhuma das línguas em contacto (convivência harmoniosa e duradoura) – a alternância e a mistura cabem dentro da mudança, e como já o dissemos, têm vantagens para o falante bilingue.

É verdade que em contextos multilingues não se podem evitar situações de existências de uma língua ou de uma variante que ganhe mais prestígio em relação às outras línguas ou variantes faladas na sociedade, e/ou de casos de diglossias (FISHMAN, 1967; FERGUSON, 1959; LINDONDE, 2021). Em Moçambique, registram-se casos de diglossias, considerando as duas perspetivas propostas por Ferguson e Fishman. A perspetiva de Ferguson (1957) considera a diglossia envolvendo o uso de variantes diferentes da mesma língua, em que cada uma se especializa em termos das suas características e funções.

Esta situação se registra na língua portuguesa em que temos a variante culta, resultante da instrução formal, usada em contextos formais, com a observâncias de regras gramaticais, muito próxima ao português europeu, a mais prestigiadas, e a variante menos culta, associada aos usos informais, em contexto sociofamiliar e menos comprometida com o padrão europeu (cf. LINDONDE, 2021). Por seu turno, registra-se a situação de diglossia na perspetiva de Fishman (1967), considerando a coexistência das línguas *bantu* e do português, em que esta última língua ganha mais prestígio em relação

às línguas moçambicanas com as quais convive. A variante culta do português torna-se a de uso oficial (cf. CHIMBUTANE, 2022), enquanto as línguas *bantu* são reservadas para a comunicação nas famílias.

Se a diglossia, particularmente em Moçambique, é inevitável, “a glotofagia não é inevitável” (Correia, 2020). O nosso posicionamento é que, o contacto linguístico em Moçambique não deve propiciar a glotofagia (das línguas *bantu* e minoritárias). Uma das formas para evitar situações de glotofagia é apostar no ensino e empoderamento das línguas *bantu* (não necessariamente para competir com o português, mas sim como forma de preservar a sua integridade e o seu valor social e cultural). A questão de glotofagia, embora não ignorada, é minimizada pelo fato de as línguas *bantu* serem as línguas maternas da maioria dos falantes. No entanto, de uma forma geral, quando se menciona a percentagem de falantes de línguas *bantu*, assume-se que, pelo facto de estas serem as suas L1, todos têm uma competência/proficiência plena e idêntica nestas línguas, o que está longe de corresponder à realidade linguística moçambicana. (Gonçalves, 2012, p.5).

A discussão sobre este assunto é deveras importante no contexto moçambicano. Enquanto alguns autores consideram menos prováveis os casos de glotofagia pelo fato de as línguas *bantu* serem línguas maternas, de uso preferencial nas famílias, existem estudos que demonstram que, em Moçambique, é cada vez mais crescente o número de moçambicanos que têm como língua materna o português (CHIMBUTANE, 2022). De acordo com Chimbutane,

entre 1980 e 2017, a proporção de falantes de línguas bantu como L1 reduziu em cerca de 19.6 pontos percentuais. Em contraste, neste mesmo período, a proporção de falantes de Português como L1 cresceu em cerca de 15.3 pontos percentuais [...] Estas tendências [...] podem indicar o início de um processo de mudança de língua (language shift), das línguas *bantu* para a língua portuguesa (GONÇALVES, 2017), o que pode levar a uma perda gradual das línguas de herança e culturas associadas (CHIMBUTANE, 2022).

Quer Gonçalves (2012) quer Chimbutane (2022) consideram a falta de “competências/proficiência plena” em línguas *bantu* e o seu ensino deficitário como sendo nocivos à sobrevivência destas línguas em contacto com o português. Neste contexto, não se pode resistir à mudança, nem à diglossia, nem a fenômenos de alternância e mistura de códigos, nem ao uso de empréstimos e neologismos, seja em línguas *bantu*, seja em português (NHATUVE, 2022), mas não se querem casos de glotofagia em Moçambique, pelo facto de estes poderem ser evitados, sendo algumas das estratégias a priorizar, o ensino e a valorização de todas as línguas em contacto.

Outro fenómeno resultante do contacto linguístico (associado aos fenômenos de alternância e/ou mistura de códigos) é o surgimento de pidgins e crioulos (MOTA, 1996,

SEGURA, 2013). No entanto, no caso de Moçambique, as possibilidades de pidginização e crioulização são remotas, pelo facto de não estarem criadas as condições básicas para tais fenômenos. O contacto linguístico não ocorre em paralelo com o encontro de dois povos falantes de línguas diferentes. O mesmo povo (moçambicano) é falante das LN e do português (situação de bilinguismo). Nestas condições, mais do que a pidginização, o mais provável de acontecer é a suplantação das LN pela LNN que é objeto de ensino e veicula a ciência e a tecnologia, facilitando, sobremaneira, a integração dos moçambicanos na vila global. Na verdade, apenas o tempo e as políticas linguísticas que forem adotadas no país irão ditar o futuro das línguas *bantu* moçambicanas a curto, médio e longo prazos.

Considerações finais

Neste trabalho intentou-se perلustrar a interferência da língua portuguesa no uso das línguas *bantu* por falantes moçambicanos. Para este propósito, o estudo incidiu sobre os fenômenos de alternância e/ou mistura de códigos no discurso em língua *bantu*. Norteados por princípios teóricos do contacto linguístico e baseado numa abordagem qualitativa, o estudo teve como base empírica as traduções do português para as línguas *bantu*, feitas por falantes bilingues moçambicanos (de LN e de português).

A literatura arrolada neste trabalho sublinha a inevitabilidade do contacto linguístico sempre que falantes (povos) de línguas diferentes convivem no mesmo contexto. Uma das consequências associadas ao contacto é o surgimento de comunidades bilingues. Por seu turno, o bilinguismo propicia a ocorrência de fenômenos de alternância e/ou mistura de códigos. Estes fenômenos não ocorrem de forma aleatórias, obedecem a uma certa lógica gramatical particular dos falantes bilingues. Aliás, os produtos da alternância não podem ser simplesmente considerados agramaticais, pois obedecem à gramática da alternância e são funcionais.

Neste contexto, o estudo revela que a língua portuguesa, como consequência previsível do contacto, interfere no uso das línguas maternas dos falantes moçambicanos. O impacto desta LNN sobre as LN manifesta-se, pois, através dos fenômenos de alternância e/ou mistura de códigos no uso das LN. No caso do grupo alvo, observa-se que o processamento da alternância e da mistura obedece a todos os princípios da gramática da alternância. Neste processo, são envolvidos, recorrentemente, os numerais, as conjunções ou conectores, os substantivos (na sua maioria ligados à área das

tecnologias), os sintagmas nominais e verbais do português que se combinam, no mesmo discurso, com as estruturas linguísticas das línguas *bantu* (recipientes).

O grupo alvo é falante de línguas *bantu* e de Português. No entanto, as primeiras línguas, na sua maioria não foram/são objeto de ensino formal eficaz. A competência dos falantes envolvidos neste estudo limita-se ao conhecimento desenvolvido no âmbito da aquisição. Em contrapartida, a língua portuguesa é objeto de ensino-aprendizagem na escola moçambicana e funciona como a única língua oficial. Esta situação desfavorece as LN. Aliás, a literatura sobre a alternância atesta que os falantes bilingues tendem a usar preferencialmente expressões da língua aprendida na escola, sempre que têm limitações no uso da língua materna. Isto obriga a fazer uma reflexão sobre o futuro das LN, num contexto em que elas não são satisfatoriamente ensinadas, são preferencialmente usadas pela camada de falantes mais adultos e, quando a camada dos falantes mais jovens e as crianças usam as línguas autóctones, introduzem estruturas do português. A grande preocupação, neste contexto, é sobre o que acontecerá com as LN quando desaparecer a geração mais adulta que ainda usa com alguma lealdade as LN, muito provavelmente por não ter tido a escolarização, nem em português, nem na LN.

A alternância de códigos revela a capacidade de convivência entre as línguas e a criatividade dos falantes bilingues. No entanto, em contextos como o moçambicano, em que as LN não podem veicular com eficácia a tecnologia e a ciência, é previsível a suplantação paulatina das línguas autóctones pelo português, língua de escolarização, veículo da ciência e da tecnologia, e de uso estratégico para a integração de moçambicanos na vila global.

Portanto, a alternância e a mistura de códigos são fenômenos normais em contextos de falantes bilingues. Entretanto, os moçambicanos devem permitir que a convivência entre as LN e o português seja sustentável e equitativa. Para que isto seja possível, é urgente que as LN sejam ensinadas formalmente, com base numa política linguística que favoreça o seu empoderamento. A alternância bem como a mistura de códigos devem ocorrer por opção dos falantes bilingues e não como resultado de limitações no uso da LN.

Para terminar, importa sublinhar que os dados (recolhidos em 2023 em informantes falantes das 9 línguas envolvidas) e os resultados apresentados e discutidos neste trabalho não permitem uma visão holística sobre a situação do bilinguismo, da alternância e da mistura de códigos que se registra em Moçambique (especialmente quando o código principal do discurso é uma LN). O estudo simplesmente se debruça sobre algumas linhas

possíveis de análise da situação de contacto linguístico, bilinguismo, alternância e mistura de códigos em Moçambique. Naturalmente, há ainda muito que se refletir e discutir sobre esta temática, sobretudo no âmbito da política linguística moçambicana.

Há que se investir na investigação para saber quais as línguas em que a alternância e a mistura atingem níveis que merecem atenção, para perceber os respetivos condicionalismos e as possíveis consequências, e para entender esses fenómenos e outros associados ao contacto linguístico sob o ponto de vista quantitativo. O conhecimento profundo destes aspetos vai permitir a tomada de medidas que minimizem o impacto adverso do contacto linguístico e promover a coexistência das línguas bantu com o português, num contexto em que a mudança, a diglossia, o uso de empréstimos, bem como a alternância e a mistura de códigos não ameacem nenhuma das línguas.

Referência

- BAXTER, A. Línguas pidgin e crioulas. In Faria et al. (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996, p.535-549.
- FIRMINO, G. Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: questões sobre política linguística em Moçambique. *Rev. Cient. UEM: Sér. ciênc. soc.* Maputo, v. 1, n. 1, 2015, p. 118-129.
- FIRMINO, G. Aspetos da nacionalização do português de Moçambique. *Veredas 9*, Porto Alegre: Associação Internacional de Lusitanistas, p. 2008, 115-135.
- FIRMINO, G. *A questão linguística na África pós-Colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.
- GONÇALVES, P. O Português em África. In Raposo et al. (org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, 157-178.
- KRASHEN, S. D. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 10, n. 2, 1976, p. 157-168.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press, 1981.
- MARTINS, C. *Línguas em contacto*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- MOTA, M. A. C. Línguas em contacto. In Faria et al. (org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996, p. 505-533.
- NHATURVE, D. Passivas analíticas escritas por falantes do português de Moçambique. *Revista Investigações*, Recife, v. 35, n. 2, 2022, p. 1–34.

- NHATUVE, D.; MACHAVA, A. Coesão textual em português como segunda língua. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 20, n. 2, p. AG8, 2021.
- POPLACK, S. *Lenguas en contacto*. In Lopes M. H. (org.). *Introducción a la Linguística Actual*. Madrid: Editorial Playor, 1984, p. 183-207.
- SEGURA, L. Geografia da língua Portuguesa. In Raposo et al. (org.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Kaloust Gulbenkian, 2013, p. 71-75.
- WARDHAUGH, R. *An Introduction to Sociolinguistics*. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.
- GONÇALVES, P. Contacto de línguas em Moçambique: algumas reflexões sobre o papel das línguas bantu na formação de um novo léxico do português. In Lobo, t., Carneiro, Soledade, Almeida, e Ribeiro, (Org.) *Linguística Histórica, História das Línguas e Outras Histórias [online]*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 401-406.
- NHATUVE, D. Para a normatização do português de Moçambique: aspectos fonético fonológicos da vibrante <r> e da lateral <lh> no português oral de Maputo. *R. Letras*, Curitiba, v. 21, n. 32, 2019, p. 130-144.
- CHIMBUTANE, F. Língua, educação e sociedade em Moçambique: assimilação, uniformização e aceno à unidade na diversidade. *Modern Languages Open*, Liverpool: Liverpool University Press, v.1, n.15, 2022, p. 1–14.
- PATEL, S.; MAJUISSE, A; TEMBE, F. *Manual de Línguas Moçambicanas: Formação de Professores do Ensino Primário Educação de Adultos*. Maputo: Associação Progresso, 2020.
- NHAMPOCA, E. A. C. (2015). Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos. *Work. Pap. Linguíst.* Florianópolis, v. 16, n. 2, 2015, p. 75-97.
- FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, Malden, v.23, n. 2, 1967, p. 29-38.
- FERGUSON, C. A. Diglossia. *WORD-Language and Social Structures*, v. 15, p. 1959, 232-251.
- LINDONDE, L. M. A questão de escolha linguística em ambientes domésticos num contexto multilingue de moçambique. *Alfa*, São Paulo, v.65, 2021, e12448.
- CORREIA, M. A glotofagia não é inevitável. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, 2020. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscteul.pt/artigos/rubricas/idioma/a-glotofagia-nao-e-inevitavel/4253>. Acesso em: 09 junh 2023.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): NHATUVE, Diocleciano. Code-switching e code-mixing no uso das línguas *bantu* em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 358-379, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Nhatuve, Diocleciano. (jul./dez.2023). Code-switching e code-mixing no uso das línguas *bantu* em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 358-379.



O povo Lomwé, sua expansão e a influência da modernização nos seus hábitos costumes

Domingos Tomo. J. S. Patrício *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4710-2894>

Adolfo Alexandre **

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0003-1433-7966>

Atanásia Domingos Jorge ***

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-9387-771X>

RESUMO

A origem do povo Lomwé, os seus hábitos e costumes típicos o caracteriza como um povo único de Namúli. Este povo na Zambézia ocupa as regiões dos distritos de Gurué, Gilé, Ilé, Alto Molocué, Namarroi, Mocubela, Mulevala, Molumbo e Pebane. O Montes Namúli embora apresentar paisagens lindas na sua formação montanhosa e suas temperaturas amenas no inverno, é também uma região com muitas histórias míticas. O objectivo da pesquisa foi compreender o povo Lomwé, sua expansão e a influência da modernização nos seus hábitos e costumes tendo em conta a dinâmica dos mesmos nos dias de hoje. O estudo traz o passado deste povo, os hábitos e costumes que eram praticados na região e como se foram desenvolvendo e evoluindo com o decorrer do tempo. A pesquisa é exploratória. A metodologia usada para recolha de informações no campo foi a entrevista com questões semiestruturadas que foram feitas à pessoas idóneas que conhecem a história do povo Lomwé. Com esse estudo compreendeu-se a história do povo Lomwé, seus hábitos e costumes, os traços étnicos que o povo Lomwé tem com outros povos e a influência da modernização.

PALAVRAS-CHAVE

Povo Lomwé; Modernização; Hábitos; Costumes

The Lomwe people, their expansion and the influence of modernization on their customs and habits

ABSTRACT

The origin of the Lomwe people, their typical habits and customs characterize them as a unique people of Namuli. This people in Zambezia occupies the regions of the districts of Gurue, Gile, Ile, Alto Molocue, Namarroi, Mocubela, Mulevala, Molumbo and Pebane. Montes Namuli, although presenting beautiful landscapes in its mountain formation and its mild temperatures in winter, is also a region with many mythical stories. The objective of the research was to understand the Lomwe people, their expansion and the influence of modernization on their habits and customs, taking into account their dynamics today. The

* Docente da Universidade Licungo, Mestre em Nutrição e Biotecnologia Alimentar, Especialização em Nutrição, Moçambique, E-mail: domingostomo@gmail.com

** Docente da Universidade Católica de Moçambique- Extensão de Gurué, Mestre em Ciências Políticas, Governação e Relações Internacionais, Especialização em Geopolítica e Geo-Estratégia. Moçambique. E-mail: adolfoalexandre12@gmail.com

*** Docente da Escola Secundaria Geral De Gurué, Mestre em Psicopedagogia, Especialização em Psicologia Educacional, Moçambique. Email: atanasiajorge@gmail.com

study brings the past of this people, the habits and customs that were practiced in the region and how they developed and evolved over time. The research is exploratory. The methodology used to collect information in the field was the interview with semi-structured questions that were asked to suitable people who know the history of the Lomwe people. With this study, the history of the Lomwe people was understood, their habits and customs, the ethnic traits that the Lomwe people have with other peoples and the influence of modernization.

KEYWORDS

People Lomwe; Modernization; Habits; Customs

Alomwé, omwalamwala wa makhalelo ni merelo aya

SAVAKHANI

Ophatchuawa wa alomwé, makhalelo ni merelo aya, annoneiha okhala nloko na'tchu nimoharu na onamuli. Atchu yala, mwa elapo yozambezia, anapwanheya wa ilapo sa Wanakuruwé, Otchilé, Omólokwé, Wannamarroi, Omukubela, Wanamulevala, Omulumbo ni Opebani. Miyáko Sanamuli inamwi irimo makhalelo aphama ni orera sokhalano epheyo yaphama elukuluku ti elukuluku, eritho elapo ya watchano ikano sotikimiha. Muteko ola orino osuweliha makhalelo ni omwalamwaliha merelo a muloko wa alomwé etxenherihwaka ni merelo mashani a mahiku a olelo. Mahusero alá anupulula sakhalayi wa atchu yála ntoko: sokhovelelaya m' makhaleloni ni m' mereloni mwilaponi mwaya ni watxeryerya osuwela ni wunnuwa elukuluku ti elukuluku. Ya wupulula ela ti yotaphulela osuwanheiha sotessene iya, itaphuleliwe ni mitchaka, makoheryo wa atchu opwanelela assuwenle ikano sevelovelo sa nloko na alomwé. Yohusera ela, ennansuweliha ikano ou ithale a merelo ni makhalelo alomwé, ohiyana ni maloko makina vamoha ni mphurelo aya.

NTHONHERO

Alomwé; Mphurelo; Makhalelo; Merelo

Introdução

A origem de um povo determina a existência desse mesmo povo no local em que se encontra e os processos dinâmicos vão acontecendo na medida em que este caminha com o tempo. Como se sabe, poucos registos existem sobre a origem de muitos povos em Moçambique, não pela negligência, mas porque o processo de alfabetização desses povos levou muito tempo para que chegasse a muitas regiões de Moçambique, facto que levou a perda de muita identidade primordia desses povos.

O Monte Namúli é uma zona turística, com suas paisagens comparáveis à algumas da Europa e suas temperaturas amenas no inverno onde recebe o nome de Suíça de África. Esta região é rica em biodiversidade única que o caracteriza com sua flora e fauna. O estudo cingiu-se sobre a origem do povo Lomwé, seus hábitos e costumes que o caracteriza como um povo com identidade da região alta da Zambézia. A identidade deste povo não só se observa quando é visitada, mas também por onde eles passam marcam uma personalidade que os identifica, com princípios e saberes próprios da sua região.

1. Metodologia

A pesquisa usou o método exploratório com finalidade de compreender de forma profunda a origem do povo Lomwé, seus hábitos e costumes. Para o estudo foram selecionadas pessoas idóneas das regiões falantes da língua lomwé. No distrito de Gurué trabalhou-se com a rainha de Mucunha e seus líderes comunitários, região onde se encontra o monte Namuli para colher informações sobre a origem do povo Lomwé, seus hábitos e costumes. Para a colecta de informações no povoado de Mucunha, a entrevista foi conduzida na língua lomwé e gravada para que se pudesse explorar com profundidade os saberes culturais deste povo. E para as outras regiões como Gilé, Alto Molocué, Ilé, Namarroi, Mocubela, Molumbo, Mulevala e Pebane foi necessário encontrar pessoas também idóneas residentes em Gurué, mas que têm contactos com as suas regiões regularmente e conhecem as práticas dos hábitos e costumes das suas regiões. Também foi necessário fazer a consulta bibliográfica para sustentar a informação colhida no campo. O método escolhido favoreceu a liberdade de construir diversos conhecimentos a respeito do povo Lomwé.



2. Resultados

2.1. Descrição da zona de Mucunha

Mucunha é uma zona do interior de Gurué onde se localiza o segundo monte mais alto de Moçambique, os montes Namuli com 2419 metros de altura. De acordo com o Censo (2017), é uma zona com mais de 13000 habitantes; as crianças têm a acesso à escola até 7^a classe, não tem centro de saúde e nem rede de telefonia móvel, o que a população local e os professores que lá trabalham fazem quando querem comunicar é ir para locais da montanha onde podem captar as redes das telefonias móveis da sede Gurué para poderem comunicar com os familiares ou mesmo tratar assuntos relacionados a serviço. E quanto a via de acesso, é bem transitável no verão, com transitabilidade difícil no tempo chuvoso e a região tem umas temperaturas imprevisíveis durante todas as estações do ano.

2.2. De onde surge o nome Namuli

O nome Namuli é um nome misterioso, espiritual, nem as bibliotecas sabem de onde surge o nome, apenas eles nasceram e cresceram, os seus avós, os seus bisavós e tantas outras gerações nunca souberam explicar de como surgiu o nome Namuli.

2.3. Origem do nome Mucunha

O nome Mucunha surge quando os portugueses iam caminhando pela região encontram-se com duas pessoas daquela região e perguntaram como se chamava a região e eles não entendendo responderam: "*acunha*", que significa "brancos" em língua lomwé. E os brancos ouvindo aquilo entenderam que aquela zona era Mucunha e assim a região onde se encontra o montes Namuli passou a ser conhecido como a zona de Mucunha, ficando assim registado até os dias de hoje.

2.4. Mitos sobre o montes Namúli

No passado apontar o montes Namuli não era permitido, porque há contos que narram que só apontar o dedo podia não se dobrar mais. Até agora ainda persistem alguns mitos tais como: (i) Não se pode escalar o topo do montes Namúli sem que a rainha da zona faça *makeya (mukutxho)*; (ii) Que lá na montanha de Namúli existe um lugar com água misteriosa que serve para purificação para os que pretendem que vida lhes deia sorte e sucesso; (iii) Diz-se que antigamente encontravam-se bananas maduras quando fossem a caça no sopé da montanha, mas não se devia levar para casa. Há relatos remotos sobre a existência de gnomos (*a mwakona kirwakavi*) na região que praticavam a caça e recollecção, mas que desapareceram com o desenvolvimento social.

2.5. Pescar no Rio Lussa

O Rio Lussa é um rio que se encontra na zona da antiga unidade de produção de chá (UP1). É rio que também guarda grandes mistérios do povo Lomwé. As árvores que estão arredores do rio estão vestidas de roupas e rio está cheio de peixes, mas quem se atreve a pescar, pesca peixe fumado ou seco. Para os que vão lá passear a vezes que se pode encontrar água fervendo. Para Perreira e Faria (2016) afirmam que: Uma realidade oral reconhece a fala. Segundo Vansina (2010, p. 139), "não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais". Para preservar é necessário manter a tradição, um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. "Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas." (VANSINA, 2010, p. 139).

Informações vindas de pessoas entrevistadas dizem que antigamente o rio era usado para fazer sacrifício para pedir a chuva, melhor produção e ainda evitar desgraça para

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e comunidade que lá residia e para fazer esses pedidos devia escolher-se uma virgem para ser sacrificada viva e que depois do sacrifício a virgem desaparecia. O pescar peixe fumado ou seco neste rio é o resultado deste rio ter consumido muitas vidas na sua tenra idade e que misteriosamente continuam vivas.

2.6.A origem do povo Lomwé

A origem do povo Lomwé é controversa, uns afirmam que o povo Lomwé é originário de montes Namuli, como é o caso de Martinez (1989, p.23), que afirma, "a unidade original Macua provém dos montes Namuli e a sua sociedade constitui-se por uma justaposição de unidade familiares", logo, se o macua-lomwé é uma das subdivisões do macua, pode-se considerar que o povo Lomwé é originário de montes Namuli, mas que devido a várias causas ocorridas na região obrigou algumas tribos a se expandirem para outras regiões da Zambézia, como é caso de Gilé, Ilé, Alto Molocué, Namarroi, Mugeba, Mocubela, Mulevala, Molumbo e Pebane; para as regiões da província de Nampula e Niassa e para os países vizinhos, como é o caso de Malawi e Tanzânia. Pode se acreditar que o povo Lomwé é também descendente do povo Bantu originário das florestas do Camarões e da Nigéria na qual se expandiu-se para o sul do equador de África tendo atingido todas regiões de Moçambique na qual a região dos montes Namuli faz parte.

Nem as pessoas idóneas (*os makholos*) quando perguntadas se a origem dos seus antepassados havia sido no Namuli, conseguiram responder que, o que apenas sabem, é que os avós, os bisavós contavam que, as pessoas saiam das grutas de Namuli para outras regiões. A resposta dos *makholos* pode ser entendida da seguinte maneira, que uma das tribos bantu a quando da sua expansão terá encontrado condições favoráveis na região dos montes Namuli, florestas densas da época, onde podiam caçar e fazer pequena agricultura, mas também, a existência de grutas podia-lhes proteger dos animais ferozes e quando se tornaram um grupo numeroso outros preferiram encontrar outras regiões.

2.7.A maior atração do povo para a região

Toda e qualquer população seja animal ou humana se fixa numa região se haver condições de sobrevivência e segurança para mesma. Acredita-se que a maior atracção do povo Lomwé para sua fixação na região dos Montes Namuli sejam as grutas que se encontram ao longo da cordilheira dos montes Namuli que serviram para se defender dos

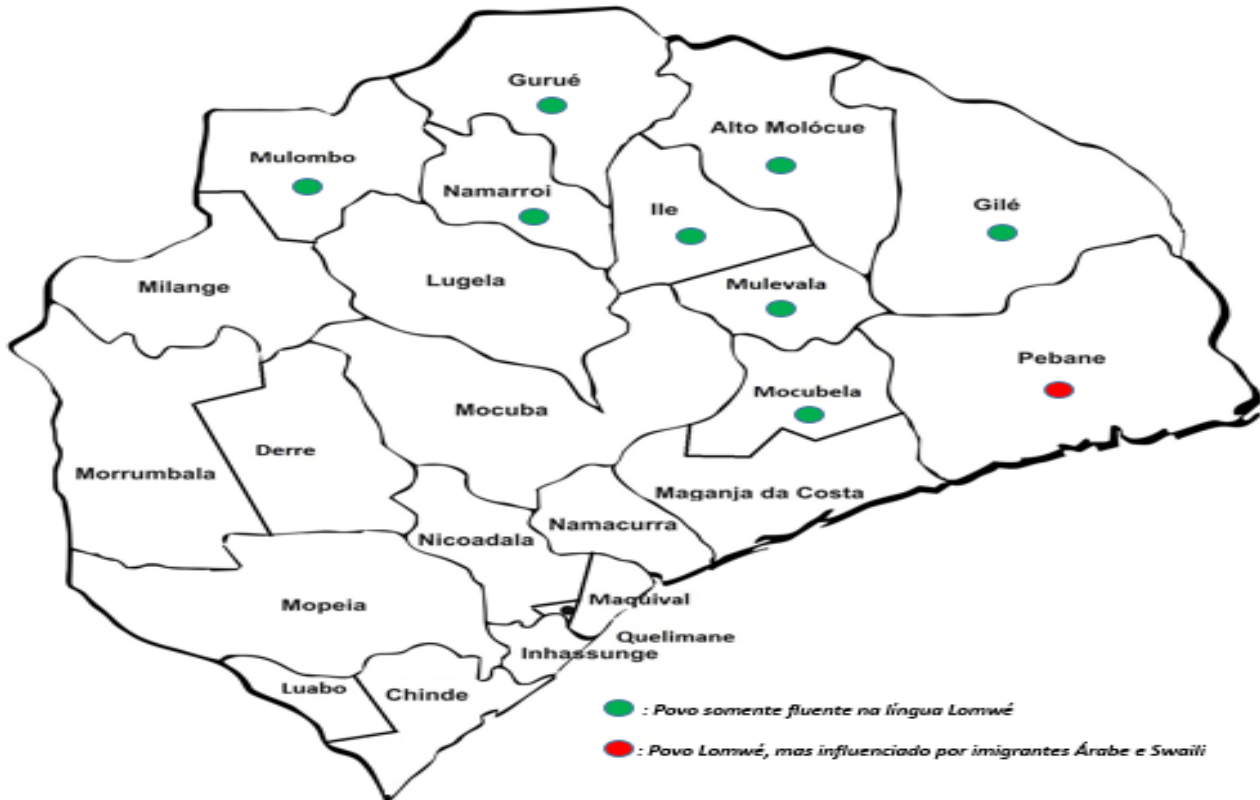
animais ferozes e das guerras que poderiam sofrer de outros grupos étnicos. A outra atração sobre a fixação do povo Lomwé nos Montes Namuli, acredita-se que a biodiversidade (a flora, a fauna e suas temperaturas amenas) ajudou este povo na prática das suas actividades como a agricultura e a caça.

Chegar ao topo de montes Namúli é algo incrível que muitos almejam, um sonho, mas nem todos conseguem chegar, mesmo os residentes muitos deles nunca chegaram lá. Ir ao topo de Namúli exige requisitos espirituais na qual quem sabe é só a rainha e o braço direito dela, isto é, um parente familiar no qual ela confia. Não se pode subir a revelia, porque não poderá lá chegar e nem voltar. Diz-se que antigamente encontravam-se bananas maduras quando fossem a caça no sopé da montanha, mas não se devia levar para casa.

De acordo com os entrevistados (*os makholos*) e na voz da rainha, esse mito não constitui verdade, não existem anões e muito menos encontrar comida preparada. O mito no qual é verdadeiro é, não se pode fazer sexo na noite anterior (*aquecer corpo*) quando se pretende escalar o topo da montanha, porque pode provocar a fúria dos espíritos e criar acidente. Para subir é preciso que os visitantes que pretendem lá chegar ofereçam oferendas à rainha, para que ela faça sacrifício (*makeya*) no sentido de pedir aos espíritos a permissão para os que querem lá visitar. Quando assim se faz, mesmo se estava nebulado quase a cair uma chuva, vê-se o céu abrir-se, as nuvens desaparecerem e logo um ambiente favorável para lá se chegar.

De acordo com o mapa 1, a seguir, o povo de Pebane embora Lomwé uma parte da sua cultura foi influenciada pelos hábitos dos povos arabe-swahili, como é o caso de uso de missangas, pulseiras e o duplicar das *capulanas* nas mulheres e uso de malaia e *cofió* nos homens. Um aspecto interessante para esta região é que as raparigas começam com os ritos de iniciação a partir dos cinco anos de idade.

Mapa 1: Regiões ocupadas pelo povo Lomwé



Fonte: Adaptado pelos autores

3. Ritos de iniciação antes e no contexto actual da miscigenação

Os ritos de iniciação no povo Lomwé tem um valor cultural relevante, pois, só se considera mulher ou homem preparado para constituir família aquele que passou por ritos de iniciação. Para CISCATO (2012), a iniciação é o rito de maturidade, dramatização da ruptura com a infância, e incorporação para idade adulta. Senão, fica-se à margem da sociedade. Simbolicamente, exprime morte à infância e ressurreição à idade adulta. Uma das suas felicidades é introduzir os jovens no domínio da sexualidade, do matrimónio, da procriação e da vida familiar.

Os ritos habilitam a uma vida adulta, pois se aprende questões da vida: como assistir doentes em todas as suas fases, como enterrar o corpo humano, como cuidar de um defunto, alguns sinais para a comunicação no lar e tantas outras coisas.

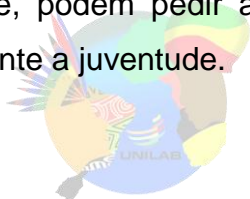
3.1. Raparigas

Tradicionalmente no povo Lomwé, antes quando a cultura estava preservada, sem influência de outras culturas, as raparigas passavam por duas fases de ritos de iniciação: A primeira, era apenas para ser aconselhada que já cresceu, que devia se comportar

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e como mulher e não como uma criança. Saber lavar-se, controlar o período (menstruação), não sentar-se perto dos mais velhos (*makholos*) enquanto estiver de período menstrual entre outras regras básicas. Neste mesmo processo a rapariga era proibida a pôr sal na comida sob pretexto de provocar doença a família.

A segunda, a rapariga só era submetida aos ritos de iniciação quando tivesse um pretendente (*mulopwana*) para lhe casar. Nesta fase era ensinada como cuidar do marido, saber guardar os segredos do lar, saber cuidar dos filhos e respeitar os familiares do homem. Ainda era aconselhada que devia estar sempre pronta para atender as necessidades do marido.

Conforme (CHIZIANE, 2006), os ritos de iniciação são como o baptismo cristão. Sem baptismo todo o ser humano é pagão. Não tem direito ao céu. No sul, homem que não *lobola* (que não dá o dote) a sua mulher perde o direito à paternidade, não pode realizar o funeral da esposa nem dos filhos. Porque é um ser inferior. Porque é menos homem. Para o povo Lomwé toda a rapariga deve passar por ritos de iniciação para ser ensinada os segredos da vida. No contexto as mulheres casadas, mas que não passaram por ritos de iniciação na juventude, podem pedir as mais velhas para que adquiriam ensinamentos que não tiveram durante a juventude.



3.2. Rapazes

Os rapazes desde os tempos passados até os dias actuais são submetidos a ritos de iniciação somente uma vez. É lá onde é cortado o chapéu do pénis (prepúcio), como forma de garantir a higiene do pénis, porque se considera o homem como uma pessoa que trabalha muito, que pode perder noites, dias sem tomar banho dependendo das circunstâncias e, com o prepúcio cortado não há como o pénis exalar mau cheiro e muito menos estar sujo. Nestes ritos os rapazes aprendem a serem homens (trabalhadores e batalhadores) para cuidar da mulher e dos filhos.

Para Lima-Mesquitela et al. (1991), são funções dos ritos manter a cultura integrada e estabelecer ligações com o passado dos indivíduos envolvidos, para que eles possam reviver determinadas experiências já vividas por seus antepassados. Sem a repetição das experiências, muitos significados podem ser esquecidos no decorrer do tempo. Portanto, com a dinâmica cultural, os ritos de iniciação tanto para raparigas como para os rapazes são feitas uma vez. Muitos jovens (rapazes) actualmente não são iniciados, mas apenas circuncidados nos hospitais. Por isso que os *makholos* alegam o desaparecimento lento dos hábitos. De acordo com Ciscato (2012), a globalização

apresenta-se como prometedora e inquietante. A superação de barreiras espaço-temporais torna possível uma comunidade internacional mais relacionada, mas pode provocar também a perda das próprias raízes locais.

3.3. Tempo que poderiam ficar sem casar depois dos ritos de iniciação

Para a tradição Lomwé, os ritos de iniciação simbolizam crescimento, que a rapariga está preparada para conhecer homem e o homem está preparado para assumir uma responsabilidade maior e até a de casamento. Segundo os entrevistados não existem evidências de quanto tempo uma rapariga ou rapaz deviam ficar sem casar, pois, tanto para as raparigas como os rapazes, algumas iam aos ritos e até agora vão conhecendo o homem ou a rapariga com quem irá se casar.

Após os ritos de iniciação são poucos rapazes e raparigas que ficam muito tempo sem casar, porque se considera que já está crescido ou crescida para constituir um lar. Tendo em conta que a primeira menstruação para as raparigas é entre doze a treze anos de idade e a primeira ejaculação entre treze a catorze anos, considera-se que os casamentos no povo Lomwé sejam prematuros, uma vez que, após os ritos de iniciação tanto para a rapariga como para o rapaz não podem ficar muito tempo sem casar.

Para o povo Lomwé, é fácil ser avó na faixa etária dos trinta e cinco anos e bisavó na faixa etária dos cinquenta anos. A lei de controlo de casamentos prematuros é relevante nas vilas e cidades, enquanto nas zonas recônditas continua a ser um assunto normal os casamentos antes da idade por lei. Os pais são os que obrigam as raparigas e os rapazes a se casarem, porque uns precisam de ter uma nora e os outros precisam de ter um genro.

É uma vergonha para os pais, sobre tudo, os naturais de Namuli (os Lomwé), ver outras raparigas e rapazes da sua geração casados e os filhos não casados, levanta vários questionamentos se é que o rapaz apanha erecção (se é sexualmente potente) e se a mulher nasce. Para que os pais não passem por isso, os filhos devem casarem-se pouco tempo depois dos ritos de iniciação e aí recai o grande valor dos pais de terem filhos e filhas, casados e casadas.

Este facto está ligado a pobreza dos pais que não conseguem cobrir as necessidades dos filhos especialmente as meninas que, precisando de capulanas, penso e outros bens, por vergonha, não podem pedir aos seus pais. Isto torna a rapariga vulnerável ao casamento como solução dos seus problemas que os pais não conseguem satisfazer. Na cultura Lomwé não são as mulheres que procuram o homem mesmo

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e querendo, se mantém calada até que apareça o homem para casar. A pobreza vulnerabiliza as raparigas.

3.4.Fixação de residência após o casamento

Para o povo Lomwé tal como outros povos do norte de Moçambique, as famílias são matrilineares, isto é, neste sistema o poder sobre a família pertence ao irmão da mãe, portanto, o tio. O homem é como um “galo emprestado”. O homem nessas famílias o que tem a fazer é construir uma casa, fazer negócio ou procurar um pequeno emprego para comprar sabão, sal, açúcar, roupa para as crianças, capulanas, blusas e lenço para mulher entre outras necessidades. O homem tem o grave dever de sustentar a mulher e as crianças, pois, quem quer casar deve confiar-se. Caso não sustente a família perde o seu valor como líder da casa. Como consequência disso são as brigas se estendem até ao leito (separação de camas).

O motivo sustentável da fixação de residência nos sogros é de que os filhos pertencem a mulher, pertencem a família da mulher, daí, o poder do tio materno sobre os sobrinhos. No sistema matrilinear não existe *lobolo* (dote). Contrariamente ao sistema patrilinear em que os filhos pertencem ao homem, o poder esta no tio paterno e o homem pode tirar a mulher da casa dos seus pais pelo *lobolo* (dote). Segundo CISCATO (2012), o sistema matrilinear; os campos, os celeiros e o trabalho agrícola são a base da vida do grupo, e são domínios da actividade feminina. Portanto, quando o homem casa, na cultura Lomwé é lhe dado um espaço na casa dos seus sogros para construir a sua casa, porque considera-se que um dia se ele pretender casar outra mulher a sua filha não irá perder a casa, apenas ele poderá ir deixando a sua filha segura e os filhos gerados no casamento.

3.5.Resolução de conflitos no lar: Solução para o casal com problemas de nascer

No povo Lomwé o casamento é para procriar, ter filhos, ser chamado papá, mamã com os seus próprios filhos. O casamento nas regiões de Namuli não é para somente a mulher ter marido e o homem ter esposa não, é para ter filhos. Para CISCATO (2012), a finalidade do casamento é a procriação: a vida recebida, partilhada e transmitida. O aspecto "pai" e "mãe" prevalece sobre o aspecto "esposo" e "esposa". Os dois ficam realmente casados só no dia em que tiverem o primeiro filho. Casamento sem procriação, é um casamento incompleto.

Na tradição deste povo, os casamentos onde os casais têm problemas de ter filhos não duram. Mas há um aspecto muito importante desde povo, depois de um tempo de

casamento e observar-se que o casal não consegue se engravidar os mais velhos (os *makholos*) os mais próximos do casal aproximam para tentar perceber o que está acontecer, porque segundo o povo Lomwé, um lar sem filhos é um lar infeliz e os filhos são a solução para um lar feliz.

De acordo (MARTINEZ,1989), a esterilidade é algo sempre considerado, na sociedade macua, como uma desgraça, um castigo, ou maldição, consequência directa da transgressão de alguma lei, de um mau comportamento de acção, de alguém que nos deseja mal. O povo despreza o homem e a mulher estéreis porque “suspendem a vida” estéreis opõem – se, à transmissão da vida. Com homens e mulheres assim quebra-se a ligação que nos une aos medianeiros da vida, interrompendo-se a corrente vital. Por isso o povo macua mantém uma atitude de desprezo ativo para com os estéreis e os que não casam. E para Rocha (2006),o casamento, na sociedade, não é, de forma nenhuma, o assunto particular, que interessa só aos dois que vão casar, o casamento significa a entrada de um novo membro na família, um aumento numérico e qualitativo, garantia segura do fortalecimento da linhagem.

Para o povo Lomwé muitos problemas de não ter filhos no casamento não são muito relacionados com a mulher, mas sim, o homem que depois de casar antes que passem dias deve passar por um tratamento tradicional no qual é feito com tripas e testículos de um galo para que homem seja potente e viril. E para a mulher apenas é dada um banho tradicional para evitar cólicas graves (*makhurumela*) que também pode ser causa da infertilidade feminina e que também evite a ter marido da noite que a possa inviabilizar de engravidar.

4. Complicações durante o parto

De acordo com MARTINEZ (2009), o nascimento de uma criança e um dos acontecimentos mais importantes na sociedade macua. A criança é desejada e esperada pelos pais, responsáveis e membros da família, finalmente, por todos os membros da sociedade, porque todos amam a vida e desejam que esta continue (p.79). No povo Lomwé, embora se reconheça que a vida tem o seu início na concepção, o parto (início da vida) tal como a morte (fim da vida) considera-se como o mistério mais sagrado revestido de mitos, pois, dele gera-se uma vida.

A conservação da cultura evita problemas da modernidade. No povo Lomwé as mulheres durante os ritos de iniciação são ensinadas como evitar que um parto seja demorado e até mesmo evitar que sofra cesariana. Uma das estratégias segundo ditam

os relatos das modelos (*as mais velhas*) é que a mulher após estar grávida não pode ter relações sexuais com outros homens, e caso ela faça e não diga no dia de parto pode ser complicado e até ir a cesariana, porque este povo acredita que a mistura de sangue de outros homens durante a gravidez não é bom para a saúde da mãe.

Uma outra estratégia, para que o parto seja rápido e seguro, a mulher, dias próximos ao parto deve ter um medicamento já preparado e guardado para que quando começar a sentir as dores de parto possa tomar para facilitar a expulsar o bebê sem complicações na sala de parto. Este é um costume praticado até os dias de hoje não só pelo povo Lomwé, alguns vientes que residem nessas regiões, mas que têm amizades com o povo nativo também realizam está prática. Não só a mulher deve evitar a andar com muitos homens, também o homem deve evitar andar com muitas mulheres, porque segundo a tradição do povo Lomwé homem também tem influência sobre a criança que irá nascer.

4.1.Regras a serem cumpridas pós-parto para mulher e o homem

A cultura de um povo parece ser estranha para outro povo e até pode-se perguntar, porquê fazem aquilo? Porquê aquele povo tem aqueles hábitos e costumes? A resposta é simples, cada povo é um povo, com hábitos e costumes diferentes, que segue princípios de seus antepassados. A noção de cultura, ao contrário da de sociedade, é estritamente humana, ou mais, apesar de nossas semelhanças com os demais animais, também existem diferenças relevantes e a cultura está entre elas (LAPLANTINE, 2000). Para o povo Lomwé também tem regras que a mulher e o homem devem seguir logo após o período de parto as quais podem-se citar: (i) A mulher não pode cozinhar e muito menos pôr sal num período de uma semana, para se purificar e ganhar forças;(ii) Não pode comer com as mãos, deve usar uma colher e se não tiver colher deve usar uma folha de árvore; (iii) A criança recém-nascida não pode ser carregada com qualquer um, porque não se sabe o que fez durante a noite e pode criar problemas para criança; (iv) O homem não pode ter qualquer relação sexual fora e voltar a casa pegar a criança, a criança pode ficar doente ou mesmo morrer se isso acontecer e não for tratada. Segundo Martinez (1989), as pessoas solteiras não podem pegar na criança até ao referido dia da cicatrização do umbigo.

4.2. Mitos sobre alimentação nas cerimónias fúnebres

Nas cerimónias fúnebres do povo Lomwé não se pode matar e comer qualquer animal com sangue durante ou após os ritos fúnebres, porque pode provocar doença (tuberculose não tratável no hospital), na família do defunto. O que se serve nesses momentos é *xima* com molho de feijões e caril de verdura de abóbora ou mandioca água e sal, tubérculos como a mandioca, a batata-doce, o inhame ou mesmo frutas se for o tempo. É necessário que depois das cerimónias os familiares procurem um curandeiro que possa lhes dar um medicamento de modo a poder permitir matar e consumir animais com sangue.

Um facto interessante é, em algumas regiões de Gurué, Namorroi e Gilé quando há falecimento numa das famílias da comunidade a família do defunto não prepara refeição para as pessoas que vem para ajudar e participar das cerimónias fúnebres, as pessoas da comunidade quando vem para a casa da família do defunto trazem consigo uma marmitta que é guardada para ajudar aqueles que dão banho o defunto, os que preparam a cova e os que vêm de longe para participar o funeral. Após o enterro quando as pessoas regressam do cemitério para casa às marmittas fechadas são distribuídas de forma aleatória para as pessoas, isto é, ninguém sabe o que vai comer, alguém pode por exemplo, calhar com uma marmitta de batata-doce, o outro calhar com uma marmitta de *xima* com caril de verdura de mandioca, cada um come o que encontrar na marmitta que foi dado.

4.3. Danças do povo Lomwé

São muitas e variadas danças do povo Lomwé, algumas foram e outras são executadas até aos nossos dias nos distritos de Gurué, Ilé, Gilé, Alto Molocué, Mocubela, Mulumbo, Mulevala, Namorroi e Pebane. A tabela abaixo mostra os tipos de danças de cada distrito e após a tabela são caracterizadas algumas.

Quadro 1: Tipos de danças

Tipos de danças	Distrito
<i>Niquetxe, Sopa*</i>	Gilé
<i>Niquetxe, Muchacha*, Nahequere*, Nakula*, Erepwethe***, Maconha***.</i>	Gurué
<i>Tufo, Pumpu, Mussopé*, Zequethe**, Rewa**</i>	Pebane
<i>Niquetxe, Muchacha*, Nahequere*, Nakula*, Erepwethe***, Maconha***.</i>	Mulumbo

<i>Tufo, Pumpu, Mussopé*, Zequethe**, Rewa**</i>	Mocubela
<i>Niketxe, Sopa*, Nakula, Niwero, Mirudu, Epuethe, Evaku, Ntarato</i>	Mulevala
<i>Niketxe, Erepwete</i> <i>Wina ni enowa, Kamuromole (Makonha), Ekankara, Muira, Etuatua*, Kothione*</i>	Namarroi
<i>Niketxe, N'tarato*, Mirussi</i> <i>Naamlesso, Kamlee, Etxire,</i> <i>Elata</i>	Alto Molocué
<i>Niketxe, Sopa*, Nakula, Niwero, Mirudu, Epuethe, Evaku, Ntarato</i>	Ilé

Fonte: Dados da pesquisa

* Danças já extintas

** Danças para expulsar espíritos

*** Danças em vias de extinção

a) Niketxe: De acordo com os entrevistados a dança tem origem no distrito do Gilé e expandiu-se para outros distritos no período colonial devido ao movimento dos trabalhadores. A mímica e o teatro são características desta dança. Antigamente os dançarinos usavam saias de palha ou pele de animal, actualmente os dançarinos usam roupas rasgadas para simbolizar a palha e latas atadas às pernas, que produzem um som característico enquanto se dança.

Para Gurué (2013), *Niketxe* é uma dança tradicional e originária das etnias lómwé e macua, mais precisamente na região norte da Zambézia e nas províncias de Nampula e Niassa. É uma manifestação cultural praticada por uma grande maioria da população da Alta Zambézia. Surge como um ritual ligado às cerimónias fúnebres. Caracterizada pela mímica e a teatralidade e o uso da máscara, a sua denominação deriva do som (*ketxe, ketxe, ketxe*) produzido pelos chocalhos que os dançarinos usam nas pernas durante a sua actuação. A dança no passado era para ocasiões de falecimento, quando defunto fizesse seis meses após o enterro. Hoje em dia, o *Niketxe* é dançado por todas idades em festas e datas comemorativas.

b)Wina ni enowa: *Wina ni enowa* ou dança das cobras, se caracteriza por um conjunto de homens e mulheres que realizam movimentos em forma de dança com cobras no pescoço e nas mãos. Antes da dança existe um ritual a ser seguido pelos dançarinos, obedecendo regras tais como: absterem-se do sexo uma semana antes e durante o evento, a alimentação das cobras escolhidas na mata é ovo e farinha e as

cobras escolhidas deve ser mambas finas e verdes daquelas muito venenosas. Depois de verificados estes aspectos preliminares, as cobras ficam hipnotizadas permitindo desse modo, aos dançarinos de poderem dançar com elas demonstrando os mais variados movimentos.

c)Pumpu: é dança de divertimento (baile) que teve o seu período de actuação entre 1982 a 1995, cujos instrumentos usados são batuques, timbila e latas. Na cidade de Quelimane e Nampula a dança foi conhecida como *kwatxala*, segundo o entrevistado senhor Suleimane.

d)Mussope: é uma dança de salto da corda, típica das mulheres de Pebane cujos instrumentos tocados pelos homens são os batuques enquanto as mulheres cantam e saltam a corda.

e)Zequethe e Rewa: são danças promovidas por recomendação de médicos tradicionais (os curandeiros) para pessoas que sofrem de doenças de maus espíritos (*matxantxane*), estas danças servem para expulsar esses maus espíritos.

A diferença existente entre Zequethe e Rewa é: Zequethe o tratamento é de dois a três dias, enquanto, Rewa varia entre três a uma semana de dança para o tratamento.

De acordo com o senhor Suleimane, natural de Pebane e residente na cidade de Gurué, Rewa é a doença que tem espíritos maus muito fortes do que Zequethe, razão pela qual, a dança pode durar até uma semana.

f)Kothione: trata-se de uma dança acompanhada ao som de um instrumento musical denominado acordeão. Era a dança especial de Namarroi em que os mestres ficavam no meio fazendo a mistura do som e os dançarinos (homem e mulher) ao redor deles formando uma roda. Era uma dança de divertimento que era organizado por zonas e quando se ia apenas voltava-se dia seguinte pela madrugada. Segundo o entrevistado, senhor Paulo, sente saudades dos tempos de *kothione*, para ele os jovens se divertiam verdadeiramente sem álcool e sem drogas, mas com danças e estórias.

Quadro 2: Lista de alguns produtos do povo Lomwé

Nome vulgar (Lomwé)	Nome oficial em português	Nome científico
Txakwa ou Mathiaco	Mandioca	<i>Manihot esculenta</i>
Nakuo ou Tximanga	Milho	<i>Zea mays</i>
N'vuka ^{1*}	Arroz	<i>Oriza sativa</i>
Mahiri	Mapira castanha	<i>Sorghum bicolor</i>
Meele	Mapira branca	<i>Sorghum sp.</i>
Mahele	Mexoeira	<i>Pennisetum glaucum</i>
Namuhakwa	Gergelim	<i>Sesamum indicum</i>
Kholowa	Batata-doce	<i>Ipomoea batatas</i>
Niwuryo	Melancia	<i>Citrullus lanatus</i>
Makutxi tradicional ^{2*}	Inhame	<i>Colocasia esculenta</i>
Mussoma	Rizoma	<i>Dioscorea sp.</i>
Mussena(<i>espécie moderna</i>)	Inhame (Taro)	<i>Colocasia esculenta</i>
Mikwi	Beringela selvagem	<i>Solanum torvum</i>
Iphwani	Beringela selvagem	<i>Solanum sp.</i>
Muso	Beringela selvagem	<i>Solanum sp.</i>
Txipampa	Feijão manteiga	<i>Phaseolus vulgaris</i>
Epwiri	Feijão bóer	<i>Cajanus cajan</i>
Mpakura	Feijão jogo	<i>Vigna subterranea</i>
Ekhutxe, Navaka, Ntxhapela	Feijão nhemba	<i>Vigna unguiculata</i>
Nathuva, Mutxeesa	Amendoim	<i>Arachis hypogaea</i>

Fonte: Dados da pesquisa

1* Poucas regiões do povo Lomwé produzem a cultura

2* - Em vias de extinção

De acordo com o quadro, os produtos que se produzem em quase todas as regiões do povo Lomwé são: *txakwa*, *Nakuo*, *ebhuir*, *nathuva*. *Nvuka* é produzido em poucas quantidades, a população dessas regiões aproveita as pequenas baixas existentes próximos dos rios para o cultivo da cultura.

O *mikwi* é uma beringela selvagem, embora muito amarga ela é muito apreciada pela população residente na região de Mucunha, região onde encontra o montes Namuli. O *makuthi* tradicional a qual a população de Namuli produzia em grandes quantidades

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e agora está em vias de extinção e foi substituído pelo novo tipo de *makuthi* (*mussena*), uma nova espécie de inhame.

Imagens 1: alguns produtos típicos



Mussoma



Mahele



Mikwi

Fonte: Adaptado autor, 2021

Quadro 3: Lista de alguns animais, insectos e aves comestíveis

Nome vulgar (Lomwé)	Nome oficial em português	Nome científico
Animais		
Namarokolo	Coelho	<i>Sylvilagus sp.</i>
Ekule	Javali	<i>Sus scrofa</i>
Naahe	Gazela	<i>Gazella sp.</i>
Epalavi	Búfalo	<i>Bubalus sp.</i>
Etetxi, Etxhetxi,	Ratazana	<i>Rattus norvegicus</i>
Mutxoro, Emetxe	Rato selvagem	<i>Microtus arvalis</i>
Mwampini, Rethee	Esquilo	<i>Atlantoxerus getulus</i>

Aves		
Ekhaka	Galinha-do-mato	<i>Numida meleagris</i>
Napiri, Yurwe	Cotorniz	<i>Coturnix coturnix</i>
Ncia	Rola	<i>Streptopelia sp.</i>
Ekwali	Perdiz	<i>Alectoris rufa</i>
Insectos		
Mícci	Aleluias (cumpis)	<i>Nasutitermes sp.</i>
Ikarara	Lagarta africana	<i>Imbrasia belina</i>
Mpepe	Térmitas	<i>Cryptotermes brevis</i>
Maathe	Cumpis	<i>Syntermes sp.</i>
Inhamo	Saúva	<i>Atta cephalotes</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte das regiões do povo Lomwé localiza-se na zona alta, norte da Zambézia, a existência de rios correntes faz com que a pesca seja quase inexistente. Assim sendo, o que a população dessas regiões prepara como caril para acompanhar a sua *xima* são as verduras que podem ser preparados a partir de folhas de quiabo com o próprio quiabo, folhas de abóbora e outras folhas de arbustos de ornamentação comestíveis em forma de punho (caril a partir das folhas e flores do arbusto (*Buxus sempervirens*), catxopue (verdura de batata doce). Outros caris são preparados a partir das leguminosas epwiri (*Cajanus cajan*), txipampa (*Phaseolus vulgaris*) e navaka (*Vigna unguiculata*). A xima preferida dessas regiões é a *xima* de farinha de mandioca (tatarua).

De todas as regiões do povo Lomwé, a única região privilegiada em recursos pesqueiros é o distrito de Pebane, que se localiza no litoral do oceano Índico, onde o pescado marinho é abundante. Quase 90% da população desta zona desconhece o consumo de verduras, pois, há grandes quantidades de peixes de várias espécies.

Para as outras regiões o peixe que se consome é seco trazido para estas regiões, o que faz com que o *mutxoro*, *micci*, *mpepe*, *ikarara* sejam caris predilectos, *rethee* e *etxedji* sejam caris especiais quando conseguidos caçar. Um facto muito importante é que os pêlos da cauda do *rethee* (*Atlantoxerus getulus*) em Pebane são usados como medicamento para tratamento de queimaduras.

Imagem 2: Alguns animais e insectos comestíveis



Rethee



Mícci



Ikarara



Etxedji

Fonte: Adaptado autor, 2021

Quadro 4: Algum tipo de peixe do povo Lomwé

Nome vulgar (Lomwé)	Nome oficial em português	Nome científico
Mukopo	Peixe-gato	<i>Clarias macrocephalus</i>
Makarupa	Tilápia	<i>Oreochromis mossambicus</i>
Namalata	_____	_____
Missosso	Camarão de água doce	<i>Macrobrachium acanthurus</i>
Nakatxe	_____	_____
Namanhocole	_____	_____

Fonte: Dados da pesquisa

4.4. Algumas comidas do povo Lomwé

A comida que se consome pelo povo Lomwé na maioria das regiões é: *tatarua* (*xima* de mandioca), *exima* (*xima* de farinha de milho), *nvuka* (arroz) que podem ser acompanhadas com diversos caris. A *nantura* e *exima* os caris podem ser: caril de *ntikua* (folhas de mandioca), *minuku* (folhas de abóbora), *catxopwe* (folhas de batata doce), punho (folhas de quiabo misturado com o quiabo), *enhewé* (folhas de amaranto),

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e *etxipampa* (caril de feijão). O *nvuka* (arroz) pode ser acompanhado com *etxipampa* (feijão) e *emethee* (carne) de diversos tipos.

a)Noxaka (Gilé): Como qualquer povo, o povo Lomwé também tem critérios para temperar o amor e neste caso para o povo Lomwé a mulher é quem mais deve temperar o amor com os seus afazeres. *Noxaka* é uma comida especial na qual a mulher devia preparar para o seu marido pela madrugada depois de um momento de amor. Esta comida a mulher durante o jantar deve guardar um pouco de caril (pedaços de carne) para que prepare uma *xima* para que ambos reponham as energias depois do momento amoroso. A comida é preparada pela mulher sem roupa (nua) para que esta tenha um sabor agradável como rege a lenda sobre o segredo da *noxaka*. Esta comida é preparada entre às uma e duas horas e meia de madrugada para que as crianças não ouçam.

Na ausência de preparar a comida, a mulher deve providenciar uma bilha onde sempre deve conservar a uma bebida tradicional vulgo *mahewé* e alguns bolos tradicionais (*essanana*) para que o homem sempre renove as energias. Para todas as raparigas que passam pelos ritos de iniciação são ensinadas a fazer *noxaka* para agradar o homem depois de momentos de amor. Este ritual e outros são os que marcam a diferença entre as raparigas que passam e as que não passam pelos ritos de iniciação, e os homens quando casam conseguem perceber por causa disso se a mulher passou ou não nos ritos de iniciação.

Noxaka é o principal segredo da felicidade nos casamentos do povo Lomwé. Por isso o homem pode acordar muito cedo para machamba e trabalhar horas e horas sem se cansar apenas fumando o seu tabaco e bebendo água. No Distrito de Gurué, da-se este nome (*noxaka*) a comida preparada na madrugada para quem viaja comer ou levar como viático.

b)Bebidas do povo lomwé: Oteka: é cerveja tradicional do povo Lomwé que pode ser fabricada a partir de mapira, machoeira ou *marupi*. Enquanto a *oteka* feita a partir da mapira ou mexoeira pode se tomar com qualquer um, a *oteka de marupi* é a bebida especial que nos dias de festas é feita apenas um pouco só para os mais velhos e os respeitados da festa. Segundo os nossos entrevistados, a *oteka* não usa açúcar para ser adoçado, usa o *miropo* (mapira germinada) que é secada e depois pilada e transformada em pó e é usado como açúcar para adoçar a *oteka*.

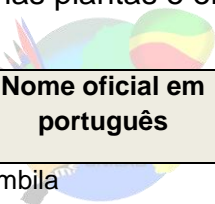
c)Kabamga: é bebida feita a partir de farelo de milho. É uma bebida muito consumida nos dias de hoje por velhos e jovens, não só pelo povo Lomwé, mas também por outros povos da zona costeira, os chuabos, senas e outros.

d)Katxasso: é uma bebida feita a partir da cana-de-açúcar, laranja, caju ou manga. É consumido também por diversos povos como a *kabamga*.

e)Mahewé: é uma bebida doce feita a partir de farinha de milho ou arroz que nos dias de festa é para as crianças e nos dias normais é uma bebida relaxante para crianças e adultos. O *mahewé* é conservado em bilha (pote de barro) para mantê-lo fresco e suave.

f)Sura: é uma bebida extraída a partir do coqueiro e consumida em Pebane e incluindo toda zona costeira da província da Zambézia.

Quadro 5: Algumas plantas e ervas medicinais



Nome vulgar (Lomwé)	Nome oficial em português	Nome científico
Mpila	Umbila	<i>Pterocarpus angolensis</i>
Mulala	Mulala	<i>Euclea natalensis</i>
Nikokopiho	Bananeira selvagem	<i>Ensete sp.</i>
Madjaia	Árvore do amendoim	<i>Treculia africana</i>
Tutuli	_____	<i>Bidens pilosa</i>

Fonte: Dados da pesquisa

g)Mulala: A *mulala* é uma raiz usada para escovar os dentes, evitar o mau hálito e tratar dores de dente. É usada com maior frequência no distrito de Pebane. A raiz é fervida e o seu vapor quando inalado serve para tratar as inflamações da garganta. A prática de higienizar os dentes com a raiz da *Euclea natalensis* A.D.C (*mulala*) consiste em retirar a casca e mastigar o interior até ficar desfeito, esfregando em seguida nos dentes e gengiva. Este processo deixa a boca e os dentes com uma coloração alaranjada que é temporária, desaparecendo em poucas horas (STANDER, 1991). Também pode-se usar a raiz com a casca (KHAN, 2000). Em casos dores de dentes também podem ser

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e utilizadas as cascas (KHAN, 1991) ou então as raízes queimadas e pulverizadas (LONG, 2005b).

A conservação das raízes de *Euclea natalensis* é bastante simples e fácil, podem se guardar as raízes em água ou em refrigeração (NEVES, 2010). Algumas regiões do povo Lomwé a população guarda as raízes na forma seca e amolecidas 30 ou 40 minutos quando se quer usar. Tradicionalmente a *mulala* é também usada para defesa contra ladrões nas casas.

h)Mpila (Umbila): A seiva é o que mais chama atenção na *umbila*. Com cor marrom-avermelhada, é usada como corante, na produção de cosméticos e apresenta características medicinais — muitos nativos a espalham sobre feridas para estancar sangramentos. Também é usada para tratar micoses, problemas oculares, dores estomacais e até malária (KABUBU & FADERLAND, 2019). A árvore de *Mpila* para o povo Lomwé muitos que usam a planta são curandeiros para vários tratamentos, mas para os não comunicadores com os espíritos (pessoas comuns) usam a seiva de *Mpila* para prevenir hérnia quando um homem cruza sexualmente com uma mulher no período menstrual e a ainda para o desmame da criança, a mãe coloca a seiva nos mamilos parecendo-se com sangue e fazendo com que a criança negue a mama.

h)Nikokopiho (Bananeira selvagem): É uma espécie de bananeira selvagem cujas bananas são pouco desenvolvidas, isto é, atrofiadas. O caule é bem desenvolvido, com uma grande quantidade de seiva. É uma planta que se pode encontrar em algumas regiões de Gurué. Algumas famílias usam a seiva do caule para dar banho a criança recém-nascida na perspectiva de ganhar corpo. Um segredo importante é que esse banho da criança é feito somente do pescoço aos pés e somente uma vez no primeiro mês de vida. As raízes juntamente com a seiva são usadas para tratar dores de barriga e dores menstruais.

Os mais conhecedores da medicina tradicional usam as suas raízes, a seiva em conjunto com outras plantas para fazer um medicamento afrodisíaco para os homens. As bananas são comidas lá no mato e não são levadas para casa, é um mito que vem dos antepassados e ninguém sabe explicar, mas acredita-se que levar as bananas para casa pode causar alguma desgraça na família.

i) Madjaia (Árvore do amendoim): A árvore de Madjaia é conhecida como árvore do cemitério, por se encontrar em quase todos os cemitérios, mas na verdade também pode ser encontrar em outros lugares. É uma árvore frondosa, que dá seus frutos semelhantes a fruta de pão. O fruto quando maduro a população colhe e retira as sementes, que de seguida são lavadas, secadas, torradas e consumidas em forma de amendoim.

j) Tutuli: É uma erva daninha selvagem que se encontra no mato ou nas machambas e por vezes é possível encontrar nos quintais. É uma erva que quando tenra as mães colhem as suas pontas e depois cozinham como se fosse verdura para servir de caril. A sua semente é usada para tratar a inflamação da fontanela (*espaço macio e membranoso que separa os ossos do crânio dos recém-nascidos*). Alguns homens usam as suas folhas para evitar que sejam engarrafados por suas amantes, porque é costume de certas mulheres drogarem os homens para que possam ficar somente com elas. Segundo alguns entrevistados, as folhas são consideradas inibidoras de engarrafamento por drogas.



Conclusão

De acordo com o estudo feito sobre o povo Lomwé em relação a sua origem e seus traços culturais referentes a seus hábitos e costumes a pesquisa concluiu que: No povo Lomwé quando o homem casa é como fosse um galo emprestado, porque lhe é dado um espaço para construir a sua residência no terreno dos sogros não exercendo o total poder de homem sobre a esposa. Não se pode escalar para o topo de Namuli sem que a rainha evoque os espíritos dos antepassados como forma de pedir permissão que preparem o ambiente para lá se chegar. O distrito de Pebane embora seja constituído maioritariamente pelo povo etnolinguístico Lomwé, este não se identifica unicamente como povo Lomwé, mas também, emakwa, com maior influência estrangeira árabe – swahili. Alguns hábitos que eram praticados pelas mulheres como é o caso de "*noxaka*" para acalentar o amor estão sendo abandonados por conta da modernização e miscigenação.

A pobreza material dos pais torna a rapariga vulnerável ao casamento como forma de ultrapassar as necessidades que os pais não conseguem satisfazer. A expressão "*abrir visão*", está a contribuir negativamente para a cultura do povo Lomwé, isto porque, os traços de identidade da cultura local estão sendo abandonados em substituição dos

Domingos T. J. S. Patrício, Adolfo Alexandre, Atanásia D. Jorge, O povo Lomwé, sua expansão e hábitos e costumes modernos. O ovo, amendoim, óleo e mutxoro eram alimentos que para o povo Lomwé não deviam ser consumidos pelos rapazes por provocar dores de coluna, dente, cabeça e ainda influenciar negativamente na capacidade sexual. O povo Lomwé é um povo mítico, que para além dos mitos de Namúli que tem as suas águas da sorte, existem outros locais míticos como é o caso do rio Lussa.

O estudo recomenda que os governos locais façam o levantamento dos locais míticos e históricos existentes em cada uma das regiões do povo Lomwé por forma a se adoptar estratégias de conservação desses locais bem como a história deste povo. Que a zona de Mucunha, região onde se localiza os montes Namúli, se preserve as marcas históricas (pegadas de homens e animais) sob o risco de a população destruir com o decorrer do tempo, porque esta é uma prova que mostra antes deste povo já houve outro povo de identidade até aqui desconhecida. Que as casas de culturas distritais promovam campanhas de sensibilização sobre valor da cultura local. Recomenda-se ainda que a direcção provincial de cultura crie um projecto de levantamento das culturas locais em nível de todos os povos da Zambézia por forma a garantir a conservação documentada das culturas do povo zambeziano.



Referências

- CISCATO, E. **Introdução à cultura da área makhuwa-Lomwé**. Porto, s.e. 2012.
- CHIZIANE, P. **Niketche**. 4.ed. Maputo: Ndjira, 2006.
- GURUÉ: (2013). **Festival de Dança Niketxe contra brutalidade colonial**. Disponível em [www.zambeze.info https://www.visitzambezia.com/zambe-zia/tradico-es-e-religio-es.html](https://www.visitzambezia.com/zambe-zia/tradico-es-e-religio-es.html)
- KHAN, M. N. & NKUNYA, M. H. H. **Antimicrobial activity of Tanzanian tradicional medicinal plants**, In: MSHIGENI, K. E. et al., (Eds)., *Proceedings of an Internacional Conference of Experts from Developing Countries on Tradicional Medicinal Plants*, Arusha, Tanzania.
- INE. Instituto Nacional de Estatística.(2017). **Recenseamento geral da população**. Maputo: INE.
- LAPLANTINE, F.(2000). **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense.
- KABUBU,J. & FADERLAND, A. S. **Conheça umbila, a árvore que parece sangrar**. 2019. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/ciencia/110926-conheca-a-umbila-a-arvore-que-parece-sangrar.htm> Acesso em:11 fev 2023.
- KHAN, M. N. et al. (2000). Antimicrobial activity of Tanzania chewing sticks against oral pathogenic microbes. **Pharmaceutical Biology**, v.38, n.3, p. 235-40.

LONG, C. Swaziland's Flora - siSwati names and uses; Usage category: meridional (online), Swaziland National Trust Commission [10/5/2007b], Disponível em: <http://www.sntc.org.sz/flora/clusagelist.asp?uid=2&pg=>, 2005b. Acesso em: 15out.2021.

MARTINEZ, F. L.(2009). **O povo macua e a sua cultura**.3.ed. Maputo: Paulinas Editora.

MARTINEZ, F. L.(1989). **O povo macua e a sua cultura**. Lisboa: Sd. I.S.B.N.

MINISTRY OF HEALTH.(1991). United Republic of Tanzania (Dar es Salaam University Press), Dar es Salaam. p.18-23.

NEVES, C. de S. (2010). **Avaliação da Atividade Antimicrobiana e Toxicidade Aguda do Extrato Bruto das Raízes de Euclea natalensis A.D.C (Mulala)**. 66f.Dissertação.Departamento de Ciências Farmacêuticas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PEREIRA, C.C.M.; FARIAS, M.G. G. (2016). Análise de mitos africanos em uma comunidade quilombola: comunicação, informação e religiosidade. **Comun. & Inf.**, Goiânia, GO, v. 19, n. 2, p. 53-70, jul./dez.

ROCHA, A. (2006). **Moçambique: História e Cultura**. Maputo: Texto Editora.

STANDER, I.; VAN WYK, C.W. (1991). **Toothbrushing with thesaurus root of Euclea natalensis**. Journal Biol buccale. v.19, n.2, p. 167-72, 1991. Khan.

VANSINA, J. (2010). **A tradição oral e sua metodologia**. In: Ki-Zerbo, J. (Org.). História geral da África: metodologia e pré-história na África. São Paulo: Ática. vol. I, p. LII

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): PATRÍCIO, Domingos Tomo. J. S.; ALEXANDRE, Adolfo; JORGE, Atanásia Domingos. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 380-404, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Patrício, Domingos Tomo. J. S.; Alexandre, Adolfo; Jorge, Atanásia Domingos. (jul./dez.2023). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 380-404.

A figura do Índio no Romantismo Brasileiro: um olhar sobre o romance *Iracema*, de José de Alencar

Bonete Júlio João Chaha *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1430-6743>

RESUMO

Numa perspectiva literária, este estudo pretende analisar, dentro da produção literária brasileira, em exclusivo a obra *Iracema*, um romance de carácter indianista, “a figura do Índio no Romantismo Brasileiro”. Tal perspectiva assenta no pressuposto do ideal nacionalista e o processo de construção da nação brasileira empreendida pela relevância e perseverança do movimento romântico no início do século XIX. O romance “*Iracema*” foi publicado em 1865 e pertence ao movimento Romântico Brasileiro e o estilo que apruma é da actualidade dada a relevância que exerce no bloco das literaturas nativistas e orientada por uma exaltação da identidade patriótica. A par deste cenário, faz-se uma incursão em torno do encontro intercultural entre dois mundos adversos, ou seja, cruzamento de polos diferentes “o europeu e o índio”, pondo em evidência as relações de homogeneização, que contribuem para o fracasso do processo de construção da nação mestiça “Brasil”. Nesse contexto, dada a natureza desta pesquisa, para a concretização do objectivo delineado neste artigo, recorreu-se ao método de análise de conteúdo e recorreu-se também ao método bibliográfico. Para tal, convocou-se, para este estudo, várias obras, mas com maior primazia às obras de Aguiar e Silva (2011); Alencar (2007) e Buescu (1997).

PALAVRAS-CHAVE

Brasilidade; Indianismo; Literatura; Romantismo.



The figure of the Indian in Brazilian Romanticism: a look at the novel *Iracema*, by José de Alencar

ABSTRACT

From a literary perspective, this study intends to analyze, within the Brazilian literary production, exclusively the book *Iracema*, a novel with an Indianist character, the figure of the Indian in Brazilian Romanticism. This perspective is based on the assumption of the nationalist ideal and the process of construction of the Brazilian nation undertaken by the relevance and perseverance of the romantic movement in the early 19th century. The novel *Iracema* was published in 1865 and belongs to the Brazilian Romantic movement and the style it adopts is current given the relevance it exercises in the block of nativist literature and guided by an exaltation of patriotic identity. Alongside this scenario, an incursion is made around the intercultural encounter between two adverse worlds, that is, the crossing of different poles “the European and the Indian”, highlighting the homogenization relations, which contribute to the failure of the process construction of the mestizo nation “Brazil”. In this context, due to the nature of this research, to achieve the objective outlined in this article, the content analysis method was used and the bibliographic method was also used. To this end, several books were summoned for this study, but with greater primacy to the books by Aguiar e Silva (2011); Alencar (2007) and Buescu (1997).

KEYWORDS

Brazilianness; Indianism; Literature; Romanticism.

* Graduado em Ensino do Português com Habilitações em Ensino de Inglês pela Universidade Licungo. Docente de Língua Portuguesa no Instituto Médio Politécnico de Moçambique (IMPM); Cidade de Chimoio; E-mail: bonetechaha@hotmail.com

MUHTASARI

Kwa mtazamo wa kifasihi, utafiti huu unanuia kuchanganua, ndani ya utayarishaji wa fasihi wa Brazili, pekee kitabu *Iracema*, riwaya yenye mhusika wa Kihindi, sura ya Mhindi katika Utamaduni wa Kibrazili. Mtazamo huu unatokana na dhana bora ya utaifa na mchakato wa ujenzi wa taifa la Brazil unaofanywa na umuhimu na uvumilivu wa harakati za kimapenzi mwanzoni mwa karne ya 19. Riwaya ya *Iracema* ilichapishwa mwaka wa 1865 na ni ya vuguvugu la Kimapenzi la Brazili na mtindo unaokubali ni wa sasa kutokana na umuhimu unaotumia katika fasihi ya wanativisti na kuongozwa na kutukuka kwa utambulisho wa kizalendo. Kando ya hali hii, uvamizi unafanywa karibu na mkutano wa kitamaduni kati ya walimwengu wawili mbaya, ambayo ni, kuvuka kwa miti tofauti "Ulaya na Mhindi", kuangazia uhusiano wa homogenization, ambayo inachangia kutofaulu kwa mchakato wa ujenzi wa mestizo. taifa "Brazil". Katika muktadha huu, kutokana na asili ya utafiti huu, ili kufikia lengo lililoainishwa katika makala haya, mbinu ya uchanganuzi wa maudhui ilitumika na mbinu ya bibliografia ilitumika pia. Kwa ajili hii, vitabu kadhaa vililitishwa kwa ajili ya utafiti huu, lakini kwa ubora zaidi wa vitabu vya Aguiar e Silva (2011); Alencar (2007) na Buescu (1997).

MANENO MUHIMU

Ubrazil; Uhindi; Fasihi; Upenzi.

1. Introdução

Na Literatura brasileira, José de Alencar é, não só um dos pioneiros e mais notável romancista, como também é destacado como maior prosador no período do Romantismo, preocupado com o multiculturalismo do período índio modernizado. Portanto, este escritor, nos seus vários escritos, à título de exemplo a obra em destaque, *Iracema*, busca uma identidade tipicamente brasileira, exaltando o nacionalismo e a identidade brasileira.

Assim, com este artigo, pretende-se analisar, dentro da produção literária brasileira, em particular a obra *Iracema*, de José de Alencar, romance claramente indianista, a *figura do Índio no Romantismo Brasileiro*. O Índio, na Literatura Brasileira, é tratado de diferentes formas, e foi idealizado e tematizado desde os seus primórdios, visando, predominantemente, a sua restauração pelo Romantismo no Brasil, representado como nativo e legítimo dono dessa nação mestiça, aquele que desde sempre ali viveu e lutou heroicamente contra os colonizadores estrangeiros. Sendo assim, este artigo pretende responder ao seguinte questionamento: *Como é que o Romantismo concebe o Índio na construção da nação brasileira?*

2. O Índio e o Romantismo na Literatura Brasileira

Na perspectiva literária brasileira, uma das questões mais candentes e controversas que envolve as discussões literárias na modernidade sobrevinda com os estudos culturais dizem respeito à questão do Índio e o entroncamento de diversidades culturais dos povos vernáculos. Esse entroncamento, ou seja, esse encontro de

diversidades culturais resulta da fusão entre diferentes povos e culturas influenciadas pelos movimentos periódicos dentro de uma nação.

Nisso, o Brasil, após sua construção como uma nação, não se passou despercebido. Com o surgimento do movimento romântico e com a presença do índio, pondo em evidência neste contexto os processos que contribuíram para a construção dessa nação, o brasileiro mestiço conhecido hoje é o fruto desse encontro. Assim, a existência de uma nação é completa quando nela ocorre a edificação a partir dos que habitam nessa terra, na maioria dos casos, essa edificação ocorre por influências externas. E o Brasil era terra habitada por um povo denominado índio, um povo primitivo de cultura exótica.

De acordo com Alencar (2007, p. 10), Indianismo foi, com as devidas ressalvas, a resposta brasileira ao medievalismo dos autores europeus. Escritores como o português Alexandre Herculano (no romance *Eurico, o presbítero*) ou o inglês Walter Scott (no romance *Ivanhoê*) rediscutiam as raízes de suas nações, numa Idade Média repleta de heroísmo e idealização. Para os românticos brasileiros, a herança heróica estaria nos primeiros colonos nas tribos indígenas.

Na perspectiva de Oliveira (2005, p. 14), nas narrativas que constituem a formação do Brasil enquanto nação, o índio aparece como personagem fundamental do encontro que marcou toda a construção do mito de origem da nacionalidade brasileira. Estes mitos são, em períodos diferentes, reafirmados, rearticulados ou transgredidos. Dessa forma, de acordo com o antropólogo João Pacheco de Oliveira citado por Oliveira:

O trauma provocado no europeu tão radicalmente distinto da humanidade se consolidou na construção de uma categoria estética “o índio”, evidente e autoexplicativa, inteiramente infensa à lusofonia: expressão completa da simplicidade, do passado e da primitividade. É essa categoria, saturada de culpas e soluções, que o senso comum repete e consagra incessantemente (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Após uma leitura minuciosa de Oliveira (2005), percebeu-se que a construção do índio ou indianismo corresponde a uma das tendências literárias mais marcantes do período romântico: o índio, considerado o “bom selvagem”. Essa tendência foi explorada anteriormente pelo Barroco e pelo Arcadismo com obras de José de Anchieta e de Basílio da Gama, respectivamente. Entretanto, foi na primeira geração romântica (1836 a 1852) que o Indianismo traz à superfície literária o tema do índio concebido e configurado, baseando-se nos ideais do “nacionalismo e indianismo”.

No continente europeu, os cavaleiros medievais eram as figuras românticas que representavam o bom herói, idealizado, corajoso e forte. Já na Nação brasileira, a figura romântica do bom herói era o índio. Isso foi essencial para resgatar uma identidade nacional que ficasse mais próxima do contexto nacional. José de Alencar foi um dos mais representativos escritores brasileiros que explorou a vida plena do índio como herói nacional.

De acordo com Ramos (2006, p. 4), após a proclamação da independência em 1822, o Brasil apresentava uma sociedade não estruturada, que tinha conquistado sua “independência” política, mas necessitava afirmar-se nacionalmente, mesmo por meio de elementos mitológicos históricos do “índio”, pois carecia de uma identidade própria. Para isso, era necessária uma figura legítima e digna de representar o Brasil, quer no âmbito social quer no âmbito literário.

E a autora realça que José de Alencar, em seus romances indianistas, demonstrou a necessidade de afirmação de uma literatura que nascesse com a “essência” brasileira; para tal, ele usou formas narrativas e descritivas inéditas, que caracterizavam o selvagem “índio” sua língua e costumes, em harmonia com a natureza, cenário nacional (RAMOS, 2006, p. 4).

Ainda de acordo com Oliveira (2005, p. 27), com relação ao indianismo e a obra de José de Alencar, como a ficção romântica mais significativa, o que pode notar é a comunhão do índio com o colonizador. Alencar vive num mundo onde o índio é simultaneamente fonte de inspiração e ameaça social.

Com a separação da metrópole, os brasileiros, convencidos pelo espírito anticolonialista e nacionalista, buscavam uma identidade nacional, isto é, genuinamente brasileira e afastada dos modelos europeus. Sendo assim, os artistas passam a buscar temas nacionais com o intuito de criar uma cultura do próprio país, e a partir disso, o índio foi eleito o nosso “**herói nacional**”. Note que essa personalidade idealizada e tematizada não poderia ser figurada pelo “português” ou o “africano”. O português estava relacionado com a figura do colonizador e explorador das terras e, o africano, como a força escrava utilizada durante muito tempo no Brasil Colonial.

De acordo com Alencar (2007, p. 7), o Romance Indianista tem por objectivo valorizar as origens brasileiras, idealizar e tematizar a figura do índio, exaltando-lhe a nobreza e sua valentia. Esta tipologia literária marca a busca na literatura por um herói nacional. O índio foi eleito como a figura de maior representatividade, considerando que o

branco era tido como o colonizador europeu e, o indígena, “Índio” como escravo da América.

Assim, o índio foi considerado como único e legítimo representante da América. Dessa maneira, o romance brasileiro encontrou no índio a expressão da nacionalidade verdadeira, de amor agravado à terra e defesa do território. Na sua singularidade, o índio, foi usado como símbolo de coragem e dignidade e, incorporar a tradição indígena à fantasia era a verdadeira expressão de nacionalidade, impulsionando contribuições na prosa e na poesia, como acontece com José de Alencar em *Iracema* (2007).

Entre os muitos factores que contribuíram para a implantação do indianismo na Literatura Brasileira está a “tradição literária” do período colonial. Ela foi introduzida pela literatura informativa e literatura velha sendo retomada por Basílio da Gama e Santa Rita Durão. Por parte da Europa, foi a Teoria do Bom Selvagem, de Rousseau, que exerceu influência directa ao pensamento literário brasileiro da época. Também, um dos factores mais importantes foi a de adaptação que os escritores brasileiros românticos fizeram da figura idealizada e tematizada do herói.

Oliveira (2005, p. 15) afirma que a carta de Pero Vaz de Caminha é, sem dúvida, o primeiro registo que relata o tão reencenado encontro entre a civilização ocidental, os portugueses e os habitantes do chamado Novo Mundo, “os índios”. Caminha, um dos escrivães da esquadra portuguesa, constrói a primeira versão do que seria aquela gente sob o olhar de um português fascinado principalmente com o exotismo dos seus corpos: eram pardos, todos nuns, sem coisa alguma que lhe cobrisse suas vergonhas. Os índios eram belos, fortes e traziam seus arcos nas mãos e suas setas.

Autores como Padre Anchieta, Basílio da Gama e Gonçalves Dias já haviam difundido nas suas obras literárias a importância da singularidade do índio. Foi, contudo, José de Alencar, o escritor de maior expressão dessa fase do romantismo brasileiro que, com as suas obras *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874) exalta o sentimento de nacionalidade por meio do Índio como herói e ícone guerreiro na pátria brasileira. Todavia, foi assim que se inseriu no imaginário nacional a figura do “índio”, belo, forte e livre com apologia ao gesto colonizador, ou seja, o mito da origem brasileiro precisou reunir, sob imagem comum do herói, o colonizador, tido como feudatário, e o colonizado, visto como fiel e bom selvagem.

2.1 O Romantismo

O Romantismo, de acordo com Aguiar e Silva (2011, p. 557), não se prende numa definição ou uma fórmula. A sua natureza é intimamente divergente, aparece constituída por atitudes e movimentos modelados que dificilmente se fixa num princípio ou num termo universal. Os próprios românticos tiveram consciência da sua disparidade radical, do seu desejo de ser ou de não ser, da sua necessidade de assumir, num dado momento, uma posição fundamental na cronologia do romantismo.

De acordo com Aguiar e Silva (2011, p. 558), este movimento constitui sob vários aspectos, uma manifestação espontânea no modernismo, pretendendo criar uma arte nova capaz de exprimir os tempos actuais, acreditando no desenvolvimento e progresso do homem na sua história. No que tange às formas e estilo, o Romantismo, ainda de acordo com Aguiar e Silva (2011, p. 559), “libertou a criação literária das filtragens sobrevividas das normas, julgou a teoria neoclássica dos géneros literários, reagiu violentamente contra a concepção dos escritores gregos e latinos como autores modelos”.

A língua e o estilo transformaram-se profundamente, enriquecendo-se, em particular, no domínio do concerto e da metáfora. A linguagem literária desviou-se das artimanhas expressivas de origem mitológica, autênticos hábitos e costumes literários dos séculos passados, já velhos e desprovidos de qualquer capacidade poética, ao mesmo tempo em que se aproximava da realidade da vida nacionalista, ou seja, a Idade Média.

Nisso, pode notar-se que, sem abandonar a sintaxe e a organização poética, o nacionalismo, ou melhor, o romantismo protestaria, em geral, contra o absolutismo gramatical e combateria o estilo aristocrata e grandioso, que se considera incompatível com o natural e o real e, defendendo assim, o uso de uma língua libertada, simples, sem estranhamento. Nesta ordem de ideia, com o passar do tempo, a evasão conduziu a reabilitação e a glorificação da Idade Média, uma época histórica escurecida pelo racionalismo. A Idade Média atraía o sentimento e a fantasia romântica inerente aos usos e costumes, tradições e estética nas suas cidadelas, como anota ademais Aguiar e Silva, quando diz:

O gosto romântico pela Idade Média enraíza-se na filosofia da história de Herder, substancialmente aceite pelo romantismo, segundo a qual cada nação é um organismo dotado de um espírito próprio, espírito que desenvolve ao longo do tempo, mas que não se modifica, e que constitui a matriz de todas as manifestações culturais e institucionais de uma nação. A Idade Média, época da gestação das nacionalidades europeias, aparecia como a primavera do espírito novo, característico de cada nação, como período histórico em que tal espírito se reverá na sua pureza originária, sem ter sido ainda maculado por qualquer influência alheia. A língua, a

literatura, a arte, o direito e as instituições medievais eram considerados como a expressão genuína e natural do espírito do povo de cada nação, independentemente de regras, de modelos e de deformações racionalistas, (AGUIAR E SILVA, 2011, pp. 550-551).

Em conformidade com o acima exposto, pode deduzir-se que a glorificação romântica da Idade Média não só estava em estreita ligação com a ideologia político-religiosa, mas também estava ligada a valores patrióticos e nacionalistas, ao gosto pelas tradições e pelas manifestações artísticas.

De acordo com Alencar (2007, p. 4), por romance entende-se “uma narrativa longa, com personagens fictícios, numa transposição da vida para o plano artístico. O romance popularizou-se durante o século XIX e foi o modo de expressão corrente de muitos escritores românticos, isto é, escritores do Romantismo.” Note-se que o Romantismo se enquadra na segunda Era denominada Era nacional e coincide exactamente com a proclamação da independência do Brasil, o que faz crer que a relação indissociável com a construção da consciência da nação brasileira é, por conseguinte, a elevação do índio para o mais alto nível dentro dos limites no bloco da Literatura Brasileira.

Neste contexto, a questão do nacionalismo e da identidade do índio na esfera brasileira desempenham valor, “o *valor da identidade*”, o culto da evasão e o carácter para o isolamento; articuladamente com estes sentidos, estimula-se o homem romântico a “atração por figuras míticas com o bom selvagem, cuja pureza e vigor se devem justamente à não contaminação pelos vícios da sociedade europeia, urbana e burguesa” (BUESCU, 1997, p. 354), destaque a favor desta reflexão. E, de acordo com Alencar (2007, p. 4), Romantismo foi o nome que se deu ao movimento artístico profundamente subjectivo e individualista surgido no fim do século XVIII na Europa e que teve o seu apogeu durante o século XIX.

Por conseguinte, todos os aspectos aqui espelhados e mencionados podem traduzir-se numa espécie de fuga para o passado (sobretudo, o passado idealizado da Idade Média, da genuidade de usos e costumes da origem das nacionalidades), a evasão que aqui se salienta é, sobretudo, aquela que se concretiza na viagem para as regiões caracterizadas pela extravagância, ou seja, os modos vivenciados pelo Índio, em que o Brasil é o palco deste cenário.

O que neste cenário fundamentalmente se valoriza, de um ponto de vista, ou seja, numa perspectiva romântica, é a prevalência de comportamentos que seduzem, de certo modo, não só pela diferença relativamente a padrões burgueses, mas também pela permanência de uma identidade não adulterada: aqui se pode invocar o Brasil descrito na

Carta de Pêro Vaz de Caminha, repleto de um valor exótico ilimitado. De acordo com Alencar (2007: 05), o nacionalismo é outra característica marcante do movimento romântico. Nos escritores europeus, ele manifestou-se muitas vezes na abordagem de temas históricos que privilegiavam a Idade Média, tida como fonte das tradições populares e a época de formação do carácter nacional.

Nesse contexto, a ânsia de liberdade absoluta, o produto individualismo, a expressão plena dos sentimentos e emoções, o culto da natureza, o nacionalismo apaixonado são as características básicas do romantismo. Ao atribuir o espaço a importância de facto reconhecida ao mundo novo que se encontra no caminho do viajante – narrador, a narrativa romântica privilegia uma atitude intensamente descritiva. Os sentidos da novidade e da diferença, bem como a identidade uma entidade que conhece mais do que os seus leitores, estimulam a mencionada tendência descritiva. Com frequência, ela alterna ou completa-se com o outro registo discursivo, materializando-se em função da sua utilização: a digressão, cuja importância justamente incrementa o contexto do romantismo.

Quer numa perspectiva histórico-literária, quer numa perspectiva tipológico-literária, o termo romântico, na interpretação de Buescu (1997, p. 488), “passou a ser utilizado com frequência crescente, desde o início do século XIX, em contraposição com o termo clássico”. Assim, para analisar o percurso do índio e sua construção no romantismo brasileiro, é necessário idealizar as características românticas na perspectiva de Buescu, pois de acordo com esse pensador, os índices de características do Romantismo só adquirem sentido:

Se se entender o Romantismo como a explosão de uma modernidade estética que exprime uma antropologia e uma cosmovisão opostas aos princípios, aos ideais e aos valores da modernidade científico-tecnológica, da modernidade económica e da modernidade político-social de matriz iluminista, capitalista e burguesa. O Romantismo é a revolta contra a racionalidade instrumental, contra o princípio da eficiência produtiva, contra o desencantamento do mundo, contra o utilitarismo e o conformismo, contra a mecanização da vida da sociedade. Esta revolta exprime tanto a nostalgia de um paraíso perdido como o anseio utópico de um futuro mundo (BUESCU, 1997, p. 490).

Ainda de acordo com Buescu (1997, p. 490), a concepção do Romantismo, assim sucintamente exposta, contrapõe-se tanto à ideia de que o Romantismo representa o liberalismo em literatura, como às teorias da direita contra-revolucionária e antiliberal, segundo as quais o Romantismo teria constituído, no plano ético, no plano social, no plano político e no plano estético, uma patologia dissolvente, desagregadora e peculiar,

nascida dos revolucionários que abalaram a Europa desde o último quartel do século XVIII.

3. As marcas do Romantismo e a figura do Índio em *Iracema*

O Romantismo sente-se traído pelo passado, em geral, e pela Idade Média em particular, mas este movimento constitui, sob vários aspectos, uma manifestação espontânea no modernismo, pretendendo criar uma arte nova capaz de exprimir os tempos actuais, acreditando no desenvolvimento e progresso do homem na sua história.

Alencar, nas suas incursões literárias, recorre a língua indígena brasileira, o “tupi” para melhor expressar seus sentimentos. E, em *Iracema*, a língua tupi aparece, logo, como o eixo da identidade brasileira. Eixo ideológico, sem base real, mas que oferece enorme vantagem, de adiar a consideração do problema político, social e cultural imposto pela existência das grandes multidões de escravos africanos e seus descendentes, como podemos notar: “Tão rápida partia de manhã, como lenta voltava à tarde. Os mesmos guerreiros que a tinham visto nas águas de Porangaba, agora encontrando-a triste e só, como a graça viúva, na margem do rio, chamava aquele sítio de ‘*Mecejana*’ que significa “a abandonada”” (ALENCAR, 2007, p. 71). Ainda em *Iracema*, pode notar-se a consideração da língua “tupi” na proporcionalidade identitária:

Essa tarde não voltou só à cabana. Durante o dia os seus dedos ágeis teceram formoso uru de palha, que furou da felpa macia da ‘*monguba*’, para apanhar sua companheira e amiga. (*monguba*: árvore que dá um fruto cheio de algodão, semelhante ao da sumaúna, com diferença de ser escuro. Daí veio o nome de uma parte da Serra de Maranguape); “*Iracema* lembrou-se que tinha sido ingrata com a ‘*Jandaia*’, esquecendo-a no tempo e da felicidade; mas a *Jandaia* vinha para a consolar no tempo da desventura” (*Jandaia* é citada na primeira linha do romance, segundo Alencar, Ceará significa “canto de *Jandaia*”). Ela ajudará *Iracema* a conviver com a solidão, (ALENCAR, 2007, p. 72).

Uma das técnicas literárias usadas para a representação da especificidade literária consiste em convocar nomes de pessoas e de lugares. A toponímia e a onomástica, para além da função estilística de cariz fónico, polissémico, metafórico. Neste contexto, a referencialidade onomástica em *Iracema* alicerça-se na invocação do discurso nacionalizante proposto pelo romantismo. Os nomes de pessoas e de lugares como representatividade topónimo e onomástica, aparecem de forma literária, só para citar: Maranguab, Jatobá, Pirapora, Sapiranga, Jereraú, Muritiapuá, Mocejana, Jacarecanga, Tupinambás em que de certo modo, representam a memória da história e da resistência nacional dessa nação mestiça.

É de salientar que esses nomes não figuram na obra apenas como elementos de estranhamento, mas sim como elementos de exaltação e com significado patriótico, a título de exemplo, “*Acaracú*” (ALENCAR, 2007, p. 27), usou-se aqui da liberdade expressiva para evitar a falta de estranhamento em uma obra literária, obra de gosto e artística, um som áspero e ingrato. “*Moacir*” (ALENCAR, 2007, p. 77), este nome representa sofrimento, aqui se usou a metáfora de que Iracema sofre, além das dores do parto, a distância de seu povo e de seu amado Martim, o português do Ocidente.

E como já se fez menção que uma das técnicas literárias usadas para a representação da especificidade literária consiste em convocar nomes de pessoas e de lugares que envolvem a toponímia e a onomástica, o que se acaba de apresentar mostra evidências claras de que a valorização da língua em geral e de “tupi” em particular catapulta a união identitária em função da estética e metáfora literária dentro do contexto civilizacional.

Nesta ordem de ideia, com o passar do tempo, a evasão conduziu à reabilitação e a glorificação da Idade Média, uma época histórica escurecida pelo racionalismo. A Idade Média atraía o sentimento e a fantasia romântica inerente aos usos e costumes, tradições:

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da canaúba; verdes mares, que brilhaiis como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros; Serenai, verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas (ALENCAR, 2007, p.24).

A língua, a literatura, a arte, o direito e as instituições medievais eram considerados como a expressão genuína e natural do espírito do povo de cada nação, independentemente de regras, de modelos e de deformações racionalistas:

Quando o sol descambava sobre a crista dos montes, a rola desatava do fundo da mata os primeiros arrulhos eles descobriram no vale a grande taba; e mais longe, pendurada no rochedo, à sombra dos altos juazeiros, a cabana de Pajé. O ancião fumava à porta, sentado na esteira de carnaúba, meditando os sagrados ritos de tupã. O tême sopro da brisa carneava, como frocos de algodão, os comprimidos e raros cabelos brancos. De imóvel que estava, sumia a vida nos olhos cavos e nas rugas profundas (ALENCAR, 2007, p. 26).

A arte romântica revela-se, com frequência, como uma arte atenta ao real subjectivo e objectivo, procura fantasiar o homem e o mundo com identidade, demonstra muitas vezes uma forte capacidade descritiva da natureza física. Quer dizer, é uma arte visionária, mas é também uma arte realista, como anota Alencar, quando diz:

Iracema passou entre as árvores, silenciosa como uma sombra, seu olhar cintilante coava entre as folhas, qual frouxo raio de estrelas; ela escutava o silêncio profundo da noite e aspirava as auras sutis que aflavam. Parou. Uma sombra resvalava entre as ramas; e as folhas crepitavam um passo ligeiro, se não era o roer de algum insecto. A pouco e pouco o tême rumor foi crescendo e a sombra avultou. Era guerreiro. De um salto a virgem estava em face dele, trêmula de susto e mais de cólera, (ALENCAR, 2007, p. 33).

Assim, sendo a exaltação da nação brasileira, o projecto ideológico da primeira geração romântica, na qual se inscreve Alencar, prevalece um sentimento de missão patriótica: revelar todo o Brasil, criando uma literatura autónoma que expressasse a questão do nacionalismo e da identidade do Índio dentro da esfera brasileira:

- Irapuã é vil e digno de ser chefe de guerreiros valentes! O Pajé falou grave e lento: - Se a virgem abandonou ao guerreiro branco a flor de seu corpo, ela morrerá; mas o hóspede de Tupã é sagrado; ninguém o ofenderá; Araquém o protege.(...) – O morcego vem te chupar o sangue, Irapuã, se é que tens sangue e não o mel nas veias, tu que ameaças em sua cabana o velho Pajé. Araquém afastou o irmão: - Paz e silêncio (ALENCAR, 2007, p. 41).

Todavia, no tempo do Romantismo, já não se trata exactamente de descobrir espaços novos, do ponto de vista puramente geográfico, trata-se, antes, de compensar, pela viagem, estados emocionais tipicamente romântica:

Refresca o vento. O nulo das vagas precipita. O barco salta sobre as ondas e desaparece no horizonte. Abre-se a imensidade dos mares; e a borrasca enverga, como o condor, as foscas asas sobre o abismo. Deus te leve a salvo, brioso e altivo barco, por entre as vagas revoltas, e te poge nalguma enseada amiga. Soprem para ti as brancas auras; e para ti jaspeie a bonança mares de leite (ALENCAR, 2007, p. 25).

Neste contexto, Romantismo foi o nome que se deu ao movimento artístico profundamente subjectivo e individualista pela valorização do que é nacional, o ser índio, o ego:

A jovem mãe, orgulhosa de tanta ventura, tomou o tenro filho nos braços e com ele arranjou-se às águas límpidas do rio. Depois suspendeu-o à teta mimosa; seus olhos o envolviam de tristeza e amor. – Tu és Moacir, nascido de sofrimento. A ará, pousada no olho do coqueiro, repetiu: Moacir; e desde então a ave amiga unia em seu canto ao nome da mãe, o nome do filho (ALENCAR, 2007, p. 77).

Consequentemente, no meio de tudo isso, realça-se o culto da evasão, como o excerto a seguir guia: “O cristão contempla o acaso do sol. A sombra, que desce dos montes e cobre o vale, penetra sua alma. Lembra-se do lugar onde nasceu, dos entes queridos que ali deixou. Sabe ele se tornará a vê-los algum dia?” (ALENCAR, 2007, p. 31). As evasões que aqui se salientam são sobretudo aquelas que se concretizam na

viagem para as regiões caracterizadas pela singularidade, ou seja, os modos vivenciados pelo Índio, em que o Brasil é o palco deste cenário:

- O sol, que vai nascer, tomará com o guerreiro Caubi os campos do Ipu. – Teu hóspede espera, filha de Araquém; mas se o sol tornando não trouxer o irmão de Iracema, ele levará o guerreiro branco à taba dos pitiguaras. Martim voltou a cabana do Pajé. O cristão adormeceu ouvindo suspirar, entre os murmúrios da floresta, o canto mavioso da virgem indiana. O galodacampina ergue a poupa escarlate fora do ninho. Seu límpido trinado anuncia a aproximação do dia (ALENCAR, 2007, p. 29).

O que neste cenário fundamentalmente se valoriza é, de um ponto de vista romântico, a prevalência de comportamentos que seduzem de certo modo, pela permanência de uma identidade não adulterada: aqui se pode invocar o Brasil descrito na Carta de Pêro Vaz de Caminha, repleto de um valor exótico ilimitado.

No entanto, sabe-se que o nacionalismo é outra característica marcante do movimento romântico. Em *Iracema*, abordam-se temas históricos que privilegiavam o mundo do índio brasileiro, tida como fonte das tradições populares e a época de formação do carácter nacional:

A voz de Iracema gemia. Seu olhar buscou o esposo. Martim pensava: as palavras de Iracema passaram por ele, como a brisa pela face lisa da rocha, sem eco nem rumores. O sol brilhava sempre sobre as praias do mar, e as areias reflectiam os raios ardentes; mas nem a luz que reflectia da terra, espancaram a sombra n'alma do cristão. Cada vez o crepúsculo era maior em sua frente (ALENCAR, 2007, p. 69).

A ânsia de liberdade absoluta, o produto individualismo, a expressão plena dos sentimentos e emoções, o culto da natureza, o nacionalismo apaixonado é a característica básica do romantismo: “Ainda a sombra cobre a terra. Já o povo selvagem colhe as redes na grande taba e caminha para o banho. O velho Pajé que velou toda a noite, falando às estrelas conjurando os maus espíritos das trevas, entra furtivamente na cabana” (ALENCAR, 2007, p. 29).

No Romantismo a digressão pode ser entendida como variação metonímica da narrativa de viagens: o sujeito em digressão física e geográfica transfere para o interior da sua capacidade de reflexão a dinâmica da viagem e empreende outra viagem: uma viagem de natureza ideológica e identitária com intenção didáctica, autorizada pela experiência adquirida e construída por digressões intelectuais, por meio de temas descobertos a partir da primeira viagem de descoberta ao Brasil indígena:

Um dia, ao pino de sol, ela repousava em um claro de floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os húmidos cabelos.

Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto (ALENCAR, 2007, p. 24).

No contexto da figura do Índio em *Iracema*, importa referir que a existência de uma nação é completa quando nela ocorre a edificação a partir dos que habitam nessa terra, na maioria dos casos, essa edificação ocorre por influências externas. E o Brasil era terra habitada por um povo denominado índio, um povo primitivo de cultura exótica.

Sabe-se que o índio se refere ao natural ou habitante da índia, mas também, índio refere-se à designação extensiva aos primitivos habitantes da América devido ao facto de os descobridores europeus se terem convencido de que tinham a Índia pelo ocidente, ou ainda, índio é a designação actual de grupos étnicos do continente americano, como ilustra o seguinte excerto textual: “Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu *Iracema*. *Iracema*, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa de graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira” (ALENCAR, 2007, p. 24).

No bloco da Literatura Brasileira em consonância com os estudos brasileiros, sobressaem três modos de representação do índio nessa literatura, nomeadamente: no arcadismo, no romantismo e no modernismo. Cabe, neste estudo, reflectir-se como o índio é concebido no romantismo brasileiro do século XIX, como mostra o seguinte excerto: “Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. [...] *Iracema* saiu do banho: o aljôfar d’água roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva” (ALENCAR, 2007, p. 24).

É de realçar que a temática indianista, no bloco da Literatura Brasileira, ocorre antes do Romantismo, como se disse anteriormente, sobretudo nas obras *Uruguai*, de Basílio da Gama e *Caramuru*, Rita Durão. Estes textos tratam o índio não como uma personagem literária propriamente dita, mas sim como assunto, ou seja, o objecto, enquanto o Romantismo trata o índio como herói.

Na realidade, no romantismo, o índio aparece como tema privilegiado, não como consequência do espírito nativista e nacionalista formado no povo brasileiro, mas em razão das causas mais profundas, como a de reacção ao domínio literário português: “Rugiu de sanha o chefe tabajara: _A raiva de Irapuã só ouve agora o grito da vingança. O estrangeiro vai morrer. _A filha de Araquém é mais forte que o chefe dos guerreiros, disse *Iracema* travando dainúbia. Ela tem aqui a voz de Tupã, que chama seu povo” (ALENCAR, 2007, p. 34).

De facto, no Romantismo, será o índio aquilo que, sendo genuinamente brasileiro, iria servir como alvo de exaltação, de orgulho e de excelência, em prejuízo daquilo que havia, no Brasil estrangeiro, sobretudo de origem portuguesa. Assim, o índio poderia ser idealizado e tematizado no Romantismo, se bem que, além de ser elemento nativo e de desculpa para manifestar a versão perante a dominação literária portuguesa, o índio figurava com uma íntima afinidade com a classe dominante:

À saída do bosque sagrado encontrou Iracema: a virgem reclinava num tronco áspero do arvoredor; tinha os olhos no chão; o sangue fugira das faces; o coração lhe tremia nos lábios, como gota de orvalho nas folhas do bambú. Não tinha sorrisos, nem cores, a virgem indiana; não tem borbulhas, nem rosas, a acácia que o sol crestou; não tem azul, nem estrelas, a noite que enlutam os ventos (ALENCAR, 2007, p. 35).

Atente que uma das questões mais candentes e controversas que envolvem as discussões antropológicas, filosóficas e literárias na actualidade advinda com os estudos culturais sintonizados com os estudos pós-coloniais diz respeito à questão do índio, e o encontro entre povos e culturas diferenciadas, no caso em apreço, de acordo com a obra *Iracema*, esse encontro refere-se ao índio e o branco português do Ocidente, como ilustra o excerto a seguir: “Martim sentiu perpassar nos olhos o sono da morte; porém logo a luz inundou-lhe os seios d’alma; a força exuberou em seu coração. Reviveu os dias passados melhor do que os tinha vivido: Fruiu a realidade de suas mais belas esperanças” (ALENCAR, 2007, p. 32).

De acordo com Todorov (2003, p. 2), a descoberta das Américas, por si só já foi a descoberta do outro, entendida como outro *mundo-Novo*. Mundo, em oposição ao velho mundo, de onde provinha os navegantes. Neste sentido, os povos que habitavam este novo mundo também passam a ser encarados como o outro com suas particularidades. A descoberta do outro foi recíproca, uma vez que os habitantes deste *Novo Mundo* também encaram os portugueses como o Outro, portanto, a descoberta do outro em ambos os casos passa a ser a descoberta de si próprio.

A realidade no encontro com interfaces culturais diferentes deve ser pensada muito além das relações de descoberta do outro simplesmente, mas um processo de descoberta de si mesmo a partir de como o indígena se vê no outro, seja encontrando suas diferenças, seja em suas similaridades. Descobrir os outros em si mesmo, é perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo o eu é um outro (TODOROV, 2003, p. 3). É neste ponto que se tem o discurso da diferença sendo posto em causa, uma vez que, de acordo com Todorov:

O discurso da diferença não é um discurso fácil e compreensível, pois implica em não aceitar o outro como diferente, mas ver o outro, no caso

brasileiro, os nativos, como seres que não possuem uma natureza humana, seres imperfeitos e se estabelece sobre eles uma relação de superioridade. Toda atitude portuguesa no processo da colonização que se reflectem anos após no início do século XIX, com as obras literárias, e que toda alteridade é vista pelo prisma do egocentrismo que entende que todos os valores de si são valores universais (TODOROV, 2003, p. 4).

Convém destacar aqui em relação ao processo de colonização decorrente no Brasil. Sabe-se que os indígenas que habitavam o Brasil não eram um único povo, mas dentro da própria esfera nacional, existiam outros povos, como afro-descendentes e povos de diferentes culturas, em relação ao europeu, mas não é na relação entre o indígena com o próprio outro indígena que este estudo aponta, mas na relação índio *versus* portugueses.

Esse encontro, metaforicamente, é representado pela história de amor de Martim Soares Moreno e Iracema (a virgem dos lábios de mel), se bem que Iracema, ao entregar-se incondicionalmente ao branco, entra num estado de submissão absoluta a ele, denotando a superioridade do branco colonizador sobre o indígena colonizado. No episódio do encontro entre Iracema e Martim, tem-se a relação de proximidade dos princípios medievais cavaleirescos, uma vez que o branco projecta na índia a visão de mulher-mãe protectora e Iracema então passa a ocupar este lugar, não pelo prisma do índio, mas do branco:

Foi rápido como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido. De primeiro ímpeto, a mão lesta caiu sobre a cruz da espada; mas logo sorriu. O moço guerreiro aprendeu na religião de sua mãe, onde a mulher é símbolo de ternura e amor. Sofreu mais d'alma do que da ferida. O sentimento que ele pôs nos olhos e no rosto, não o sei eu. Porém a virgem lançou de si o arco e a uiraçaba, e correu para o guerreiro, sentida de mágoa que causara (ALENCAR, 2007, p. 25).

Nessa ordem de ideia, a índia não resiste, nem consulta: desde que os olhos de Martim se trocaram com os seus, a moça curvou a cabeça àquela doce escravidão. O guerreiro branco tenta encontrar na índia atributos da mulher europeizada, conforme a religião cristã estabelece e aos poucos Iracema vai sendo moldada a esta imagem, até que ao final ela se encontra totalmente submissa ao branco, como ilustra o seguinte excerto:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem de lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da grúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado (ALENCAR, 2007, p. 24).

Nota-se que, em *Iracema*, as relações da diferença entre o colonizador e o colonizado, ou seja, o português do Ocidente *versus* indígena “índio” acabam por criar um laço homogeneizador que tende a destruir e não construir a nação mestiça no meio daquele programa que era da construção e consolidação, entre culturas de polos diversificados. Nesta conjuntura, é possível presenciar-se em *Iracema* a imagem do indígena belo e forte em exaltação à sua cultura em relação ao branco colonizador. Ainda nota-se que o colonizador, em relação ao nativo, possui um tratamento pelo qual se neutraliza as oposições reais entre esses dois seres desconhecidos um ao outro, como afirma Oliveira:

A carta de Caminha é, sem dúvida, o primeiro registro que relata o tão reenchido encontro entre a civilização ocidental, os portugueses do chamado Novo Mundo, “os índios”. Pero Vaz de Caminha, um dos escrivães da esquadra portuguesa, constrói a primeira versão do que seria aquela gente sob o olhar de um português fascinado principalmente com o exotismo dos seus corpos: Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Eram belos, fortes e traziam arcos nas mãos e suas setas (OLIVEIRA, 2005, pp. 14 - 15).

Por conseguinte, os processos de socialização cultural entre nativo *versus* colonizador fundem-se e nesta fusão acabam por se entroncar, de tal forma que a cultura nativa é dissolvida para receber a cultura europeia num processo, como se tem dito, doloroso e triste. O romance *Iracema* tenciona valorizar as origens brasileiras, idealizar e tematizar a figura do índio, exaltando-lhe a nobreza e sua valentia. Esta obra marca a busca na literatura por um herói nacional. O índio foi eleito como a figura de maior representatividade, considerando que o branco era tido como o colonizador europeu, e o indígena, “Índio” como escravo da América:

Iracema acendeu o fogo da hospitalidade; e trouxe o que havia de previsão para satisfazer fome e a sede; trouxe o resto da caça, farinha-d’água, os frutos silvestres, os favos de mel, o vinho de cajú e ananás. Depois a virgem entrou com a igaçaba que na fonte enchera de água fresca para lavar o rosto e as mãos do estrangeiro. Quando o guerreiro terminou a refeição, o velho Pajé apagou o cachimbo e falou: --Vieste? --Vim -- respondeu o desconhecido. --Bem vindo sejas. O estrangeiro é senhor na cabana de Araquém (ALENCAR, 2007, p. 26-27).

Assim, o índio foi considerado como único e legítimo representante da América, tendo sido usado como símbolo de coragem e dignidade, e incorporar a tradição indígena à fantasia era a verdadeira expressão de nacionalidade, impulsionando contribuições na prosa e na poesia, como acontece em *Iracema*, de José de Alencar:

Iracema irá ao encontro do chefe pitigura e trará seu hóspede as falas do guerreiro amigo. Saiu enfim o Pajé da sua contemplação. O maracá rugiu-lhe na destra, tiniram os guizos com o passo hirtto e lento. Chamou ele a

filha de parte. – Se os guerreiros de Irapuã vierem contra a cabana, levanta a pedra e esconde o estrangeiro no seio da terra. – O hóspede não pode ficar só, espere que volte Iracema, (...). Tomou a sentar-se na rede o velho. A virgem partiu, cerrando a cabana (ALENCAR, 2007, p. 45 - 46).

Por parte da Europa, foi a Teoria do Bom Selvagem, de Rousseau, que exerceu influência directa no pensamento literário brasileiro da época. Também, um dos factores mais importantes foi a de adaptação que os escritores brasileiros românticos fizeram da figura idealizada e tematizada do herói:

- Estrangeiro, Iracema não pode ser sua serva. É ela que guarda o segredo da jurema e o mistério do sonho. Sua mão fabrica para o Pajé a bebida do Tupã. O guerreiro atravessou a cabana e uniu-se na treva. A grande taba erguia-se no fundo do vale, iluminadas pelos fachos da alegria. Rugia o maracá; ao quebro lento do canto selvagem, batia a dança em torno a rude cadência. O Pajé inspirado conduzia o sagrado tripudio e dizia ao povo crente e os segredos de Tupã (ALENCAR, 2007, p. 28).

Foi, contudo, José de Alencar, o escritor de maior expressão dessa fase do Romantismo brasileiro que, com *Iracema*, exalta o sentimento de nacionalidade por meio do índio, como herói e ícone guerreiro na pátria brasileira:

Iracema, é tempo teu hóspede deixe a cabana do Pajé e os campos dos tabajaras. Ele não tem medo dos guerreiros de Irapuã, tem medo dos olhos da virgem de Tupã. – Estes fugirão de ti. – Fugira deles o estrangeiro, como o oitibó da estrela da manhã. Martim promoveu o passo. – Vai guerreiro ingrato; vai matar o teu irmão primeiro, depois a ti. Iracema te seguirá até aos campos alegres onde vão as sombras dos morrem (ALENCAR, 2007, p. 46).

Em *Iracema*, inseriu-se no imaginário nacional a figura do “índio”, belo, forte e livre com apologia ao gesto colonizador, ou seja, o mito da origem brasileira precisou reunir, sob imagem comum do herói, o colonizador, tido como feudatário, e o colonizado, visto como fiel e bom selvagem:

-Senhor de Iracema, ouve o rogo da tua escrava; não derrama o sangue do filho de Araquém. Se o guerreiro Caubi tem de morrer, morra ele por esta mão, não pela tua. Martim pôs no rosto da virgem olhos de horror. – Iracema matará seu irmão? – Iracema antes quer o sangue de Caubi tinja sua mão que a tua; porque os olhos de Iracema vêem a ti, e a ela não. Travam a luta os guerreiros. Caubi combate com furor, o cristão defende-se apenas; mas a seta embebida no arco da esposa guarda a vida do guerreiro contra os botes do inimigo (ALENCAR, 2007, p.56).

Entretanto, a dimensão heroica do índio revela-se por meio da personagem Iracema, uma manifestação individual, de que esta personagem constitui um caso paradigmático, porque reúne as condições necessárias à formação de uma figura fantástica, ou seja, de um herói à dimensão maravilhosa; ao mesmo tempo, observa-se que este romance do prosador cearense abre uma outra visão no que tange à heroicidade

do índio; refere-se aqui o coletivismo: os brasileiros, no seu todo, contribuíam pela participação de cada personagem no mesmo ideal de luta e de afirmação identitária e também pelo acesso que a maioria tem à voz da narração do seu país sem isenção, como afirma Alencar:

Os guerreiros tabajaras, acorridos à taba, esperava o inimigo diante da caiçara. Não vindo ele, saíram a buscá-lo. Bateram as matas em torno e percorreram os campos; nem vestígios encontraram da passagem dos pitiguaras; mas o conhecido frênio do búzio das praias tinha ressoado ao ouvido dos guerreiros da montanha; não havia duvidar (ALENCAR, 2007, p. 40).

Contudo, como o herói ideológico, em *Iracema*, concorre com o herói imaginário, que se impõe logo no início do romance, prevalece a valentia do índio ante a presença do colono, embora aliado aos outros (o ideológico e o vivente psicologicamente contraditório); o herói imaginário adquire, assim, a glória oportuna que lhe é próprio, enquanto portador do gesto maravilhoso e da acção singular, como anota Alencar, ao afirmar:

A virgem estremeceu. O guerreiro cravou nela o olhar abrasado: - O coração, aqui no peito de Irapuã, ficou tigre. Pulou de raiva. Veio farejando a presa. O estrangeiro está no bosque, e Iracema o acompanhava. Quero beber-lhe o sangue todo: quando o sangue do guerreiro branco correr nas veias do chefe tabajara, talvez o ame a filha do Araquém (ALENCAR, 2007, p. 33).

Iracema, enquanto metáfora na nação brasileira, orienta, em torno da complexa personalidade que possui, os valores físicos, morais e mentais que a tornam a heroína mais destacada na formação historial da nação mestiça. O carácter solar e a importância da sua constituição física, acrescidos do papel ideológico e beleza que mantém com os companheiros, fazem dela um ser muito especial. No entanto, a personagem Iracema é definida como heroína que tenta ultrapassar as fraquezas humanas, por meio de uma disciplina interior que desenvolve desde o seu nascimento: “Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema” (ALENCAR, 2007, p. 24).

Ainda em *Iracema*, é notável a resistência do índio à dominação inerente à aculturação que dum modo geral, representa a adopção da religião europeia, o “cristianismo”:

Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho; não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco. Deviam ter ambos um só deus, como tinham um só coração. Ele recebeu com o baptismo o nome do santo, cujo era o dia; e o do rei, quem ia servir, e sobre os dois o seu, na língua dos novos irmãos. Sua fama cresceu e ainda hoje é o orgulho da

terra, onde ele primeiro viu a luz. Germinou a palavra do Deus verdadeiro na terra selvagem (ALENCAR, 2007, p. 83).

Portanto, mesmo com toda a valorização identitária, mesmo com todos elementos originários e naturalistas que o índio ostenta, percebe-se que, neste processo de aculturação, o entroncamento entre culturas de povos diferentes foi caracterizado por uma forte resistência à classe inferior. Mas no final o índio se rende à civilização estrangeira e adota à cultura europeia.

Considerações finais

Em virtude da reflexão feita em torno de *Iracema*, cabe afirmar que, neste romance, se aborda o homem brasileiro, mas com um retrato direccionado a um destinatário singular “o brasileiro vernáculo”. Valoriza-se aquilo que constitui o legado indígena tem de melhor, que é a cultura e identidade. Por conseguinte, ela insere-se no quadro geral de um contexto brasileiro, e daí que os actos de fala funcionem, tornando a narrativa porta-voz da comunidade brasileira.

Assim, a proposta de José de Alencar, pela fusão entre os elementos mítico-simbólicos brasileiros e ocidentais, procura dar espaço a uma linguagem que, por um lado, ultrapasse o valor apenas étnico do índio e adquira uma representatividade mais ampla, brasileira, o que resulta o acesso à uma verdade literária, com características particulares da sua origem e a expressão universal da sua significação.

Os termos, cujos José de Alencar utilizou a digressão e a sua inserção em *Iracema*, são muito significativos por confirmarem, por um lado, a relevância da digressão no contexto de uma narrativa romântica e por ilustrarem, em parte, o processo de desconstrução do género, tal como Alencar o levou a cabo. Ele cultivava uma pluralidade de registos por meio de digressões e do seu relato.

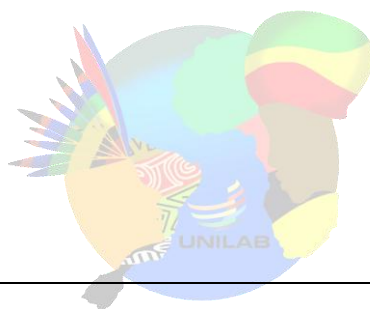
Iracema marca, vigorosamente, o romantismo brasileiro, cujo título ressoa e relata o tom geral da narrativa e procura aproximar-se, pelo recurso à reflexão cultural, pelo estímulo e desafio à curiosidade do leitor. Esta obra, de certo modo, contribuiu também para a edificação de uma história dentro da narrativa, pois os protagonistas consideram-na uma história verdadeira. Para finalizar, basta citar a definição que Machado de Assis deu ao escritor Alencar devido a sua preocupação em fazer uma literatura de características nacionais: “O mais brasileiro dos romancistas do seu tempo.”

Referências

- Aguiar e Silva, V. M. de. (2011). *Teoria da Literatura*. 8.ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alencar, J. de. (2007). *Iracema: lenda do Ceará*. São Paulo, Campinas-SP: Edição Komedi, 2007.
- Buescu, H. (1997). *Dicionário do Romantismo Literário Português*. Lisboa: Caminho.
- Oliveira, M. F. de. (2005). *Significações Históricas do “Índio”*. 145f. (Dissertação) Instituto de Letras. Universidade de Bahia. São Paulo.
- Ramos, I. P. (2006). *Ubirajara: Ficção e Ficções Alencarianas*. 150f. (Dissertação). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Todorov, T. (2003). *A Conquista da América: a Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 07/02/2023

Aceito em: 17/06/2023



Para citar este texto (ABNT): CHAHA, Bonete Júlio João. A figura do Índio no Romantismo Brasileiro: um olhar sobre o romance *Iracema*, de José de Alencar. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p. 405-424, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Chaha, Bonete Júlio João. (jul./dez.2023). A figura do Índio no Romantismo Brasileiro: um olhar sobre o romance *Iracema*, de José de Alencar. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 405-424.

O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique

Arlindo José Cossa*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8872-8554>

RESUMO

Este artigo busca trazer a importância de se ensinar as/em línguas locais em Moçambique, em pleno Séc. XXI era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da globalização e das hegemonias linguísticas no mundo, mas também das línguas minorizadas. O ensino das/em línguas moçambicanas é um direito linguístico e é inalienável para o povo deste país e do mundo. Nesta óptica, em termos gerais, pretendemos examinar o papel e os motivos que levam ao ensino das línguas locais no contexto deste século. Especificamente, visamos (i) Analisar a importância de se ensinar as/em línguas autóctones no xadrez global; (ii) Analisar o papel das línguas locais na resolução dos problemas de Moçambique; e (iii) Analisar o valor destas línguas, do bilinguismo e da educação bilingue num mundo globalizado. Para perseguirmos estes objectivos, colocamos as seguintes perguntas de pesquisa: (i) Por que ensinar as/em línguas locais se não globalizam, pois não são línguas de comunicação mais amplas como o Inglês, o Espanhol, o Francês, o Português, o Mandarim, por exemplo? E (ii) Que papel as línguas locais podem ter no xadrez global? Como Menezes (2012) mostra, existe um certo ceticismo em grupos de pais, de políticos e de académicos, em Moçambique, em relação ao ensino bilingue, até aqui ainda não muito conhecido. No que tange ao referencial teórico, este trabalho apoia-se nas perspectivas de Stroud (2003), Williams (2011), Bamgbose (2011), Chimbutane (2013; 2015), PNUD (2019), entre outros. Em termos metodológicos, privilegamos a pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa revelam que o ensino das/em línguas locais reveste-se de uma importância para o desenvolvimento do capital humano moçambicano, permite o acesso às tecnologias, à inteligência artificial e à aldeia global, o acesso à informação e justiça e à redução das desigualdades sociais. O ensino das/em línguas moçambicanas é importante para os aspectos que envolve a identidade, a inclusão e a distribuição equitativa do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE

Papel, Bilinguismo E Educação Bilingue, Ensino De Línguas Locais, Século XXI, Moçambique

The role of bilingualism and bilingual education in the context of this century for Mozambique

ABSTRACT

This article seeks to bring out the importance of teaching the/in local languages in Mozambique, in the 21st century era of Information and Communication Technologies (ICT), globalization and linguistic hegemonies in the world, but also of minority languages. Teaching Mozambican languages is a linguistic right and it is inalienable for people of this country and the world. In general, we intend to examine the role and the reasons that lead to the teaching of local languages in this century. Specifically, this work aims to (i) Analyse the importance of teaching the/in indigenous languages in this 21st century; (ii) Analyse the role of indigenous language in solving the problems of this global world; and (iii) Analyse the value of these languages as well as the value of bilingualism and bilingual education in a globalized world. In order to achieve these objectives, we posed some questions, as follows: (i) Why teaching the/in local languages since they are not languages of wider communication, such as English, Spanish, French and Portuguese? And (ii) What role do Mozambican languages play in the global word? As shown by

* Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue pela Universidade Eduardo Mondlane. Áreas de interesse: Bilinguismo e Ensino, Línguas, culturas locais e ensino de Inglês, Xichangana e Português. E-mail: arlindocossa@gmail.com

Menezes (2012), there is certain scepticism among groups of parents, politicians and academics in Mozambique regarding bilingual education, which is not fully known yet. With regard to the theoretical framework this work is based on the perspectives of Stroud (2003), Williams (2011), Bamgbose (2011), Chimbutane (2013; 2015), UNDP (2019), among others. It is bibliographical research. The research results reveal that the teaching of/in local languages is of paramount importance for the development of Mozambican human capital, as it can allow access to technologies, artificial intelligence in the global village, access to information and justice and to the fall of social and economic inequalities. The teaching of/in Mozambican languages is also important for aspects involving identity, inclusion and equitable distribution of development.

KEYWORDS

Role, bilingualism and bilingual education, teaching local languages, 21st century, Mozambique.

Ntirho wa tindzimi timbirhi na dyondzo yi tindzimi timbirhi eka xiyimo xa lembe xidzana leri eka Mozambhiki

NKOMISO

Nkongometo wa ndzavisiso lowu i kuxopa-xopa nkoka wa kudyondzisa ka/hi tindzimi ta laha eMozambhiki, eka lembe-xidzana ra vu 21, eka nguva ya Tithekinoliji ta Mahungu na Vuhlanganisi (ICT), niya kuhlanganisiwa ka misava hinkwayo, na vulawuri bya tindzimi leti vuliwaka letikulu emisaveni, kambe nakona ya tindzimi letivuliwaka letitsongo. Kudyondzisiwa ka/hi tindzimi eMozambhiki i mfanelo ya vahanyitiku hinkwavo leyi i nga ni lisima swongasi eka vahanyitiku ni misavani hinkwayo. Kuvayihlota nkongomo lowu, hi vutisile swivitiso leswi: (i) hikokwalaho ka yini kudyondzisiwa ti/hi tindzimi tandhawu yo karhi letitinga enetiki misava hinkwayo, tanihleswi tingariki tindzimi tavuhlanganisi emisaveni, ku fana ni Xinghiza, Xipanyola, Xifaransa ni Xiputukezi, xana? Naswona (ii) Hi wihi ntirho wa tindzimi letivulivaka ku ilititsongo emisaveni hinkwayo, xana? Tani hi laha Menezes (2012) a kombisaka hakona, kuna kukanakana eka vapswele, nivapolitiki kuyafika eka vadyondzi, mayelanu nifundu wakutirhisa tindzimi timbirhi lomu swikolweni, leswi kufika swoswi swikalaka swinga tiviwike hahombe. Hitlhelo la thiyori, ntirho lowu wuseketeliwe himabuku lawa: Stroud (2003), Williams (2011), Bamgbose (2011), Chimbutane (2013; 2015), UNDP (2019), ni vanwana vatsari. Hikuya himaendlelo, ndzavisiso lowu uendliwe hi kulandza ka bibliyografi. Mihandzu ya ndzavisiso yi paluxa leswaku kudyondzisiwa ka/hi tindzimi ta laha tikweni i swa nkoka swinene eka nhluvukiso wa vanhu etikweni, hikuva yikutirhisiwa ka tindzimi leti vangaswikota kudyondza thekinoliji, vanga woka vutlhari byo yelana niku tirisa makhomphyuta ni inthanete, vathlela vanghena maldeyeni ya misava hinkwayo, nakona swapfuna vanhu eku koleni ka mahungu mavulavulaka i swilo swotala, kufana nikutivikela ka mavabyi, kutihlamulela kuxuxeni katimhaka nambhi kulaveni kavaavanyisi kumbe vagqweta, nakona swingapumba nkange eka vanhu hambhi nikulwa ninjandza niwusweti. Kudyondzisiwa ka/hi tindzimi eka vana vaMusambiki i swa nkoka hikuva swiyentxa vanhu vatitiva umunhu byavona, nakona swasiza kukatseni ka vanhu hinkwavo, nikuyavana yikuringana futsi kupfumeleliweke ndzeni ka nhluvukiso ya vanhu nitiku.

MARITONKULU

Nkoka, Kudyondzisa, Tindzimi ta ndhawu, Lembe-xidzana ra vu 21, Mozambhiki.

1. Introdução

Todos os povos do mundo têm direito de ser ensinados na língua que melhor dominam para melhor alcance das aprendizagens (UNESCO, 1996). Normalmente, a língua que os aprendentes melhor dominam é a sua língua primeira (L1). É nesta linha que, Mbeki (2000: xi-xiii) refere que, “a forma mais rápida de atingir um analfabeto é ensinar-lhe na língua que ele domina – a sua língua de origem.” Em África, o berço da

humanidade, este direito continua sendo negado, pois as crianças seguem aprendendo em línguas ex-coloniais. Moçambique não é excepção a esta regra imposta pelos portugueses, mas também oficializada pelo governo deste país depois da independência. No mesmo diapasão, Baker (2006), defende que, no mundo globalizado e interconectado de hoje, a proficiência em línguas diferentes de Inglês, Francês, Português e Espanhol e a compreensão de diferentes culturas/línguas são valiosas por si só e devem estar entre os principais objectivos da escola.

Esta situação mostra que não são apenas as línguas de comunicação mais amplas que são cruciais na aldeia global, mas também as línguas minorizadas. Como afirma Skutnabb-Kangas (2012:11) “todos, não apenas as minorias, precisam de tomar consciência e reconhecer a importância de suas raízes étnicas e linguísticas, para poder desenvolver, analisar, criticar e reflectir.” Assim, as línguas de comunicação mais amplas podem servir para a recolha da informação no ciberespaço e as línguas autóctones podem ser úteis na partilha e difusão dessa informação entre os diferentes falantes das línguas locais. Neste prisma, as línguas locais e as de comunicação mais amplas podem partilhar o mesmo espaço, desde que tenham o mesmo estatuto e privilégio, em respeito à estrutura sociolinguística moçambicana que é maioritariamente constituída por falantes de línguas nativas, como ilustra a tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição percentual da população de 5 anos ou mais em Moçambique

LÍNGUAS	Nº DE FALANTES	PERCENTAGEM
Línguas do Grupo Bantu	18 031 456	81.38%
Português	3 737 726	16.5%
Outras Línguas Estrangeiras	62 091	0.3%
Língua de Sinais	4 173	0.02%
Desconhecida	407 927	1.8

Fonte: INE (2019)

Como se pode ver na tabela 1, a maioria dos moçambicanos falam as línguas do grupo bantu, ou línguas locais como L1, tendo mais de 18 031 456, correspondente a 81.38%. Isto sugere que, avançar para a aldeia global com apenas 16.8%, (Falantes de Português mais de outras línguas estrangeiras), significa excluir desta aldeia 81.38% dos cidadãos deste país, simplesmente porque falam as línguas locais. Se o objectivo de Moçambique é maximizar a participação dos seus cidadãos no desenvolvimento, no jogo político-democrático, nas esferas económica, educacional, saúde, justiça, e na aldeia global, o ensino de/em línguas nativas mostra-se imprescindível. Caso contrário, apenas 16.8% de moçambicanos farão parte desta órbita. As línguas locais representam um

instrumento de (re)distribuição da riqueza e de inclusão. Para os moçambicanos em que a língua oficial não é a mais falada, as outras línguas nacionais têm um papel fundamental para que a economia interna se desenvolva (Quebi *et al.*, 2017). É nesta base, que Mbeki (2000) refere que, se realmente se quiser falar de desenvolvimento, deve-se olhar seriamente para os excluídos. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de Moçambique não só é possível por meio de uma língua importada ministrada através da educação formal nas escolas, mas também por meio das línguas locais, maioritariamente faladas pelos moçambicanos. É neste contexto que Skutnabb-Kangas (2000), argumenta que,

a L1 é necessária para o desenvolvimento dos aspectos psicológicos, cognitivos, para a sobrevivência espiritual e para o alcance dos direitos culturais. Todas as outras línguas, incluindo uma língua oficial do estado em que as crianças vivem, são necessárias para os direitos sociais, económicos, políticos e civis. Uma criança deve ser capaz de falar com os pais e os familiares, para saber quem ela é, e para adquirir habilidades de pensar, analisar e avaliar. A(s) língua(s) primeira(s) é(são) vital(is) para isso. As perspectivas de emprego e educação continuada e a capacidade de participar na sociedade em geral exigem o conhecimento linguístico de mais de uma língua. Assim, o alto nível de multilinguismo deve ser um dos objectivos da educação adequada (Skutnabb-Kangas, 2000:11).

Nesta óptica, a escola deve equipar os alunos com conhecimento para responder às necessidades educativas do século XXI, que passam por preparar indivíduos prontos para singrar e assumir os desafios do mundo globalmente interconectado, assim como do multilinguismo. Neste sentido, os alunos devem conhecer a sua cultura, respeitá-la e identificar-se com esta, como também respeitar o outro e a sua cultura, bem como criar um cidadão-mundo que respeita o multilinguismo e o multiculturalismo, pois as línguas fazem parte do novo cenário do séc. XXI, no qual o acesso à informação é uma das maiores exigências no campo da cidadania e no escopo da mobilidade social e económica. Em Moçambique, esta necessidade exacerba-se por conta do longo período de elitização educacional, exclusão e desigualdade social. Nesta óptica, a falta de ensino das/em línguas locais contribui para o empobrecimento das comunidades.

Tendo em conta estes desafios, esta pesquisa tem como objectivo geral, averiguar o papel e as razões por detrás do ensino das línguas locais no contexto deste século. Em termos específicos, esta investigação pretende (i) Analisar a importância de se ensinar as/em línguas autóctones em pleno Séc. XXI no xadrez global; (ii) Analisar o papel das línguas locais na resolução dos problemas do presente século; e (iii) Analisar o valor destas línguas e da educação bilingue num mundo globalizado.

Em termos organizacionais, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: Introdução, Origem do Cepticismo e Receio do Ensino das/em Línguas Locais num Mundo Cada vez Global, O Ensino em Línguas Locais, Desenvolvimento e Globalização e pelas Considerações finais.

2. Metodologia

Este estudo é de cunho bibliográfico. Numa pesquisa bibliográfica discute-se problemas ou inquietações existentes e conhecidos, tentando trazer novas perspectivas ou novos caminhos de modo a trazer respostas inovadoras ou novas abordagens de um assunto. Segundo Marconi e Lakatos (2003:183), a pesquisa bibliográfica visa “colocar o pesquisador em contacto directo com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.” Por sua vez, Gil (2008) refere que este tipo de pesquisa vale-se fundamentalmente das contribuições de outros autores que já debruçaram acerca do tema em estudo. Assim, esta pesquisa consistiu na recolha de informações relevantes e no cruzamento das fontes. Após a leitura dessas fontes de informação, o material foi cruzado, analisado e interpretado.

3. Origem do cepticismo e receio do ensino das/em línguas locais num mundo cada vez global

As actuais fronteiras terrestres africanas no geral, e moçambicanas, em particular, são fruto da partilha pelas potências coloniais em Berlim (1884-1985). Todas as potências coloniais, ao subjugarem os povos africanos, impuseram a sua própria língua, cada um a seu jeito e de acordo com os seus objectivos e interesses. Isto deixou um pesado legado para África, pois as fronteiras linguísticas não foram respeitadas, o que resultou na separação de muitas línguas faladas entre fronteiras. É o caso de Xichangana que possui falantes em Moçambique e na África do Sul, o Chichewa com falantes no Malawi, na Zâmbia e no Zimbabwe, e a língua hauçá falada no Benim, Camarões, Chade, Gana, Níger, Nigéria, Tanzânia e Togo, entre outras línguas (Bamgbose, 2011), só para trazer alguns exemplos.

Portugal, através da política assimilacionista, implementou a língua portuguesa em Moçambique, e bem antes da independência nacional, a 25 de Junho de 1975, a ideia de tornar o Português língua da Unidade Nacional já estava amadurecida, e entre 1965 a

1968 a língua portuguesa era a língua de ensino no Instituto Moçambicano em Dar-es-Salam (Vieira, 2011), apesar de, no momento da sua oficialização, mais de 80% de moçambicanos não falar esta língua (Ngunga & Faquir, 2012). Posteriormente, o Português foi adoptado como língua oficial pela Constituição da República de Moçambique. Em relação às línguas moçambicanas do grupo bantu, a Constituição da República, no Artigo 9, refere 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” (Chimbutane, 2015; Nhampoca, 2015; entre outros). No entanto, até ao momento, estas línguas não gozam de nenhum estatuto oficial, apesar de serem reconhecidas como línguas veiculares da nossa identidade.

Se, por um lado, a declaração da língua portuguesa como língua oficial e língua de unidade nacional conferiu um estatuto superior e privilegiado, por outro lado, colocou as línguas moçambicanas do grupo bantu numa posição de desvantagem ou subalterna (Nhampoca, 2015). Já dizia a UNESCO (2003) que, o uso da língua politicamente oficial que é simultaneamente língua economicamente dominante faz com que as outras línguas não sejam valorizadas, e os falantes dessas línguas tendem a emigrar para a língua de prestígio.

O argumento básico que tem sido avançado, para não se colocar as línguas nativas como oficiais, é o tribalismo. Ou seja, diz-se que estas línguas podem provocar fissuras à unidade nacional. Com efeito, nos meios políticos moçambicanos (e também africanos) floresceu a ideia de que a promoção das línguas locais e a massificação do seu uso eram nocivos aos princípios de unidade do povo moçambicano (Ngunga & Faquir, 2012; Chimbutane, 2013; entre outros). Por isso, mesmo depois da independência de Moçambique recomendava-se a morte da tribo para nascer a nação (Buendía, 1999).

As línguas do grupo bantu foram vistas como as que não unem, por conseguinte, foram terceirizadas, a favor da língua portuguesa, embora esta língua, na altura, fosse falada por pouca gente. Neste contexto, a política colonial e a vigente logo depois das independências violou os direitos linguísticos e promoveu a inferiorização e a redução das línguas africanas contribuindo para o desaparecimento de algumas delas (Quebi *et al.*, 2017). Com efeito, as línguas africanas foram amplamente secundarizadas quanto ao seu papel de desenvolver os seus falantes (Lavoile, 2008; Bamgbose, 2011; Diallo, 2011). Nesta linha, (Mwanakatwe, 1968 *apud* Williams, 2011), falando da supervalorização das línguas coloniais, ilustra que mesmo os nacionalistas mais devotos aceitaram o facto de

que as línguas importadas – ironicamente línguas estrangeiras e línguas ex-coloniais – tinham um papel unificador. Corroborando Williams (2011), Diallo (2011:207) argumenta que,

os líderes africanos não só estavam convencidos que as línguas africanas não eram capazes de expressar conceitos científicos e pensamentos filosóficos, mas também não eram úteis para a educação séria e pensamento racional. Além disso, uma pluralidade de línguas não era vista como uma bênção, mas como uma fonte de divisão e tribalismo” (Diallo, 2011:207).

Ainda neste ponto, Bamgbose (2011) ensina-nos que os líderes africanos acreditavam piamente que a modernização só seria alcançada através do uso da língua oficial colonial, visto que já é amplamente usada na ciência e tecnologia, o que facilitaria um rápido crescimento tecnológico e industrial através da transferência de tecnologias. Esta visão das elites africanas descurou-se da exclusão, da violação dos direitos humanos, da educação ineficaz numa língua desconhecida, do direito à cultura e do perigo à paz, ordem e tranquilidade públicas que um excluído representa. Negligenciaram também o acesso à saúde, à justiça e a outros serviços básicos. É neste linha que Timbane (2018:120) observa que, “quem não conhece a língua oficial portuguesa fica desprovido dos serviços básicos, fica em desvantagem na justiça, na educação, na saúde e em outros serviços” em Moçambique e em muitos países africanos. Mais ainda, Timbane & Rezende (2016:388) apontam que “a língua portuguesa oprime os moçambicanos porque desnivela as oportunidades dos cidadãos nos diferentes sectores da vida, visto que a norma-padrão que os moçambicanos são obrigados a dominar discrimina os indivíduos e dificulta o seu ensino”. Estes autores vão mais longe ao afirmar que, “quem não sabe falar o Português não consegue fazer requerimento, não consegue preencher formulários, não consegue passar nos concursos públicos, não consegue fazer pedido, reclamações nem se defender na justiça em Português” (Timbane & Rezende, 2016: 402).

Logo depois da independência não se pensou na vida e nas línguas das pessoas para as quais a língua portuguesa iria servir, mas nas possíveis disputas tribais. Daí que se optou por uma língua neutra – a língua portuguesa, no entanto, esta opção feriu e continua a ferir a Declaração dos Direitos Linguísticos preconizados pela UNESCO (1996). Segundo esta declaração os indivíduos têm direito de ser ensinados na própria língua e na própria cultura. Têm o direito a dispor de serviços culturais; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas; o direito

a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação social. Uma política educacional multilingue incentivaria o respeito pelas diferenças culturais e tornaria as línguas autóctones em ferramenta para a erradicação da exclusão política, social e económica, visto que facilitaria a aprendizagem dos moçambicanos (quicá dos africanos) e aumentaria a participação política, social e económica destes sujeitos (Rodrigues, 2011).

4. O ensino em línguas locais, desenvolvimento e globalização

4.1. O ensino em línguas locais

Várias pesquisas em países em desenvolvimento têm mostrado que a educação de sujeitos bi/multilingues é mais bem-sucedida quando se usa as línguas locais do que quando se usam as línguas coloniais. Este é o caso de García (2009), que defende que,

não há exemplos no mundo de uma língua de comunicação mais ampla, Inglês ou qualquer outra, que tenha sucesso na educação de crianças de grupos carentes. Quando as crianças são exclusivamente ensinadas numa língua que não entendem, isto é, numa língua estrangeira, ou ficam na sala sem nada entenderem ou abandonam a escola (García, 2009:221).

A falta de aprendizagem dos alunos, as reprovações e repetições em massa, a desistência escolar da rapariga e o sucesso da educação bilingue piloto (1993-1997) forçaram o governo moçambicano a implementar a educação bilingue ou o ensino em línguas locais (Benson, 1997, 1998, 2000; MINEDH, 2018). A crença geral é que este quadro de insucessos pode ser revertido pela introdução de um programa de educação bilingue, baseado na primeira língua dos alunos (Chimbutane, 2015).

O ensino bilingue, introduzido em 2003, é um tipo de ensino feito em duas línguas. De 1^a a 3^a classe a língua de instrução é local e a língua portuguesa é ministrada como disciplina. A transição ocorre na 4^a classe, em que a língua portuguesa passa a ser a língua de instrução e a língua local disciplina (INDE/MINED, 2003; MINEDH, 2019). Isto revela que o ensino em línguas locais veio libertar os alunos de aprenderem numa língua menos conhecida e veio harmonizar-se com a recomendação da UNESCO (1992:23) segundo a qual “a língua ideal para a literacia deve ser familiar tanto para o aluno como para o professor e ela deve ser usada como um instrumento para a comunicação.” O processo educacional, em qualquer parte da sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os

pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os direitos humanos (INDE/MINED, 2003). Apesar dos avanços conseguidos, continua havendo violações sistemáticas deste direito linguístico dos moçambicanos e dos povos africanos em geral, pois a educação continua sendo maioritariamente conduzida na língua colonial. É caso para se dizer que África ainda não conquistou a sua independência, pois continua linguisticamente dependente das línguas coloniais. Isto é bastante urgente que aconteça para que Moçambique e também África se desenvolvam, como veremos mais adiante, em 4.2.

Bamgbose (2011:6) corrobora com estas posições ao postular que “começar cedo a aprender através de uma língua oficial em que não se tem domínio produz maus resultados.” A este respeito, o estudo de Cossa (2022) mostra que o uso exclusivo das L2/LE é prejudicial ao ensino de sujeitos bi/multilingues em contextos de ensino em que se fala as línguas locais e o Português. Como já tinha referido Bourdieu (1991), o uso das línguas locais na escola é uma das principais formas de emprestar autoridade social e legitimidade a um uso prolongado de línguas locais na sociedade, pois é uma forma de alavancar a economia e o desenvolvimento destes sujeitos. Embora haja desafios, o ensino em línguas locais tem mostrado eficiência e eficácia em Moçambique como reportam os estudos de Cossa (2022), Chambo (2018), Chimbutane (2015), Ngunga *et al.* (2010), entre outros. Segundo estes autores, o uso de todos os reportórios linguísticos dos alunos tem facilitado a comunicação e a compreensão na sala de aula, promovendo a retenção profunda da matéria estudada.

4.2. Língua e desenvolvimento

Um dos aspectos que tem sido objecto de debate, quando se fala do ensino em línguas autóctones, é que ensinar estas línguas não promove o desenvolvimento dos indivíduos, pelo que devem ser descartadas. No entanto, segundo o Director Geral da UNESCO (1999-2009),

as línguas são um factor estratégico para o desenvolvimento sustentável e para uma relação harmoniosa entre os contextos global e local (...). As línguas locais são um factor determinante para o desenvolvimento sustentável, ajudando a aliviar a pobreza e a fome, a fazer o ensino básico, a promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres, a reduzir a mortalidade infantil, a melhorar a saúde materna, a combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças” (Director Geral da UNESCO (1999 – 2009), in Manual de Línguas Moçambicanas, Patel *et al.* 2018:33).

O Relatório do Desenvolvimento Humano 2019, PNUD (2019:12), postula que falar do “desenvolvimento humano é olhar para além do rendimento, além das médias, além do presente por forma a eliminar as desigualdades entre as pessoas”. Um dos factores que promovem as desigualdades é a língua como nos ensina Williams (2011), ao referir que,

se optar por Inglês pode ter sido bom para evitar conflitos entre diferentes grupos étnicos, e, se a sua hegemonia é maioritariamente consentida pelas pessoas, sobretudo do meio urbano, verdade porém, é que a língua criou uma divisão entre aqueles que podem ter bom acesso a ela, geralmente os membros da elite urbana, e aqueles que não, muitas vezes membros das zonas suburbanas e principalmente das zonas rurais” (Williams, 2011:7).

A língua separa entre os ricos (a elite) e os pobres residentes principalmente em zonas suburbanas e rurais onde se fala as línguas locais e ela serve de um instrumento de poder para a manutenção de *status quo*. Esta situação tem custado o desenvolvimento das camadas mais desfavorecidas, simplesmente por não falarem o Português. Como referem Djité (1993) e Robinson (1996), o desenvolvimento social e económico da sociedade pode ser alavancado pelo uso das línguas nativas, pois os actores da mudança e os beneficiários dessa mudança socioeconómica são estes grupos que constituem a maioria.

Ademais, PNUD (2019:227) advoga que a raiz das desigualdades sociais e económicas reside no nível de educação dos pais, e é transmissível de geração em geração. Isto sugere que a língua não só é uma barreira para o ensino, mas também para o desenvolvimento, e, em parte, contribui grandemente para a pobreza como afirma (Kayambazinthu, 1999:52 citado por Williams, 2011:7) o domínio e o limitado acesso ao Inglês criou uma elite cuja proficiência linguística é quase-nativa. Esta elite mantém e regularmente usa o seu conhecimento de Inglês em ambientes profissionais, onde geralmente ocupa os lugares cimeiros tanto políticos, administrativos como também das instituições académicas.

Além disso, a empregabilidade torna-se difícil para quem não estudou, pois o acesso ao emprego requer estudos, ou por outra, a educação. O antídoto a esta situação é o ensino na L1 dos indivíduos (Mbeki, 2000; Chimbutane, 2015). Mais ainda, enquanto a língua de governação for acessível apenas para a elite educada, a maioria dos cidadãos será excluída dos processos de desenvolvimento e democrático, tornando a democracia

participativa e o desenvolvimento um absurdo para as populações suburbanas e rurais (Bamgbose, 2008).

Ainda na linha da pobreza, a relação entre os agricultores ou camponeses, a transmissão do conhecimento das épocas agrícolas e das técnicas de irrigação e da conservação da semente e dos excedentes agrícolas e toda a sua cadeia de valores requer as línguas moçambicanas para que a maioria da população possa as conhecer e utiliza-las. Por isso, todo o processo de desenvolvimento social e económico passa pela interacção e transmissão desse conhecimento a quem mais necessita, e isso só é possível de ser feito com o uso das línguas que essas populações dominam – as suas línguas nativas.

Num outro desenvolvimento, PNUD (2019) aponta que o desenvolvimento humano é alcançável com o aproveitamento das oportunidades oferecidas pela inteligência artificial. Entende-se por inteligência artificial o uso da tecnologia em geral, bem como o uso das TIC (computador/hypad/tablete/internet, etc.), em particular. A título exemplificativo, para os camponeses aumentarem a sua produção e produtividade devem ser capazes de utilizar a tecnologia, que deve ser na sua língua para que seja perceptível.

Nesta linha, o obstáculo mais saliente à utilização das tecnologias e da Internet móvel é a limitação da literacia e das competências digitais. Assim, a educação, quer dos jovens quer dos adultos, será fundamental para o incremento da literacia digital (PNUD, 2019), que tem que ser feita no contexto da sua utilização e não da sua invenção. As línguas locais têm espaço no contexto do e-letramento/e-literacia tanto do ponto de vista comunicacional, como pedagógico, mas estes aspectos têm que ser vistos a partir dos locais de actuação e não a partir dos locais onde as tecnologias são produzidas (Patel, 2012). Grande parte da tecnologia por detrás da actual transformação pode ser acedida a partir de qualquer lugar, mas não em qualquer língua, o que inibe a participação dos actores locais, maioritariamente falantes das línguas autóctones. A este respeito, Menezes de Sousa (2004) revela que, todo o insucesso resultante da não-tradução da tecnologia para o contexto do seu uso é interpretado como uma incapacidade dos usuários locais.

Os usuários locais são considerados como se fossem usuários originais da tecnologia o que não corresponde a verdade, pois as línguas e o contexto são diferentes. Esta situação faz com que os usuários locais sejam imputados a culpa pelo fracasso da tecnologia. No entanto, uma educação eficiente e eficaz, captável através do ensino em

línguas locais, em todas as faixas etárias, desde o pré-primário até a universidade, pode inverter este cenário. Por isso, ao invés de se focar nos usuários originais da tecnologia, o foco deve ser nos usuários não originais, onde o uso das línguas locais é uma realidade. É por isso que a bíblia entra na mais profunda entranha da mente africana, pois ela está traduzida para a língua dos falantes. Isto deve acontecer também ao nível da educação e das tecnologias, para que as populações tenham acesso à inteligência artificial, como os outros povos que aprendem em suas línguas e aplicam as tecnologias também em suas próprias línguas.

O ensino em línguas locais pode contribuir para o desenvolvimento. Lavoie (2008) mostra que há ganhos financeiros directos para os alunos, para a escola e para as famílias com a implementação do ensino bilingue. Isto ocorre porque a educação bilingue incorpora actividades geradoras de receita no currículo. Ela acrescenta que as escolas bilingues representam uma alternativa económica no contexto do governo burquinabe, visto que os alunos compram, criam, vendem aves e pequenos ruminantes, ao mesmo tempo que eles aprendem como criar animais na sua própria cultura e num contexto moderno em sua língua. Além disso, o desenvolvimento numa língua abre uma série de oportunidades de emprego, pois são necessários vários agentes, que incluem actores individuais, comissões de línguas, departamentos de universidades, meios de comunicação, escritores, sociedades de línguas e tradutores (Bamgbose, 2011).

Por seu turno, Pedro (2018) postula que “nenhum país se desenvolve sem a participação das suas próprias línguas, e é impensável falar de desenvolvimento de um país sem que se tenha em conta todas as suas línguas.” Este posicionamento evidencia a importância de se pensar no desenvolvimento numa perspectiva de inclusão de todas as línguas que o povo fala. É nesta perspectiva que Quebi *et al.* (2017), revelam que,

não seria possível traçar filosofias de desenvolvimento económico [*social, político, educacional justos*], programas de inovação tecnológicas e metas a serem alcançadas sem que haja uma base linguística pré-estabelecida, que permita a aquisição do conhecimento tecnológico, a nomeação dos sistemas e o compartilhar dos sistemas adjacentes. Independentemente de qual seja o sistema económico, jamais pode ser implementado sem que um eficaz sistema de comunicação seja estabelecido” (Quebi *et al.*, 2017:39, com grifos do autor).

Olhando para os países desenvolvidos, facilmente se vê que estes chegaram a estes patamares pelo uso das suas próprias línguas. No entanto, os países que usam línguas emprestadas não lograram esse feito, como referido por Williams (2011:7) “o uso

das línguas estrangeiras provou ser uma barreira para a educação, conseqüentemente, para o desenvolvimento, já que a maioria não consegue adquirir competência académica adequada” que catapulte a sua mobilidade social e económica. Os países que procuram desenvolver-se através da língua dos outros, não têm tido grandes avanços conforme ilustra o quadro dois (2) que a seguir apresentamos. Segundo PNUD (2019), os países neste quadro pertencem ao grupo dos países com o índice de desenvolvimento humano baixo e alto. Os países africanos apostam na língua do colonizador como meio de instrução e de desenvolvimento. Em contrapartida, a China e a Noruega são parte dos países com o desenvolvimento humano alto e atingiram esse estatuto usando as suas próprias línguas.

Quadro 2: Índice de desenvolvimento humano e suas componentes, 2019

Indicadores	Países, Línguas e Desempenho						
	Tanzâni a Inglês	Burun di Francê s	G. Bissau Portugu ês	B. Faso Francê s	Moçambiq ue Português	China Mandari m	Noruega Noruegu ês
Índice de desenvolvimento humano	0.528	0.423	0.461	0.434	0.448	0.939	0.954
Esperança de vida à nascença	65.0	61.2	58.0	61.2	60.2	84.7	82.3
Anos de Escolaridade esperados	8.0	11.3	10.6 ⁿ	8.9	9.7	16.5	18.1 ^h
Média de anos de escolaridade	6.0 ⁱ	1.6 ^q	3.3 ^l	1.6 ^q	3.5 ^e	12.0	12.6
Produto Interno Bruto (PIB) <i>per capita</i>	2805	660	1593	1705	115	60221	68059
Classificação do IDH	160	185	177	183	180	4	1

Fonte: PNUD (2019:296)

Como se pode ver a partir do quadro acima, o uso das línguas ex-coloniais no ensino afecta sobremaneira o desenvolvimento humano dos tanzanianos, burundeses, guineenses, burquinabes e dos moçambicanos. Ademais, o índice de desenvolvimento humano dos países do quadro 2 está abaixo da média dos países com o desenvolvimento humano médio. Este situa-se em (0.628) e muito aquém dos 0.954 da Noruega que lidera a lista. No que tange à esperança de vida à nascença, os números não são também favoráveis, pois estão longe dos 84.7 da Hong Kong que encabeça a lista. A diferença

entre a Noruega e esses países é de 19.7, 23,5, 26.7, 23.5, 24.5, respectivamente. Mais ainda, em relação aos anos de escolaridade esperados, o fosso entre os países que usam as línguas ex-coloniais como meio de instrução (Tanzânia (8.0), Burundi (11.3), G. Bissau (10.6), Burquina Faso (8.9) e Moçambique (9.7)) é maior do que os países que usam as suas próprias línguas (China (16.5) e Noruega (18.1)).

Não menos importante, é a distância entre estes dois grupos de países (os que usam línguas ex-coloniais e os que usam as suas próprias línguas como meio de instrução) no que à média de anos de escolaridade diz respeito. Ou seja, há toda uma possibilidade de sobrevivência escolar (até a universidade) dos alunos desses países do que nos países africanos, sendo 6 anos para a Tanzânia, 1.6 anos para o Burundi e o Burquina Faso, 3.3 anos para Guiné Bissau, 3.5 anos para Moçambique, 12 anos para a China e 12.6 anos para a Noruega. Em termos do PIB, as diferenças são também acentuadas. Os tanzanianos vivem abaixo de 3 dólares (2.8), os guineenses (1,6), os burquinabes (1.7) e os moçambicanos (1.2) vivem a menos de 2 dólares e os burundeses vivem abaixo de 1 dólar (0,7) por dia. Em contrapartida, os chineses e os noruegueses vivem a mais de 60.2 e 68.1 dólares por dia respectivamente.

Quanto à classificação do índice do desenvolvimento humano (IDH), pode se ver que os países que usam as suas próprias línguas estão em primeiro e quarto respectivamente. Contrariamente, os que usam as línguas ex-coloniais são os últimos, numa lista composta por 185 países. Esta percepção é consistente com Chimbutane (2011) que argumenta que os países Nórdicos, da qual a Noruega faz parte, talvez estejam a mandar uma mensagem para África, de que o desenvolvimento e a educação eficaz se obtêm através do uso de línguas locais, ao invés das línguas herdadas do colono. África não está política e nem economicamente independente, pois as potências coloniais e as suas agências de ajuda internacional continuam a ditar as regras do jogo do que deve acontecer nas esferas económicas, culturais e políticas nos contextos pós-coloniais (Chimbutane, 2011). Se bem que os governantes tiram proveito de não se ensinar em línguas nativas, pois não há quem coloca os seus governos em causa, enquanto África não tiver orçamento para a implementação do ensino de/em línguas locais, a todos os níveis, seu desenvolvimento será uma miragem, porque dar esse passo não será sem consequências por parte do Ocidente (Alidou & Jung, 2001).

Olhando para estes dados, por um lado, pode-se inferir que em termos de planificação há vontade expressa pelos governos em os alunos permanecerem na escola

no mínimo 8 anos. Por outro lado, vê-se que tal vontade não é correspondida pela frequência/permanência média escolar (mínima 1.6 e 6.0 de máxima) para os países africanos. Esta situação corrobora em pleno às proposições de Garcia (2009) que postula que quando os alunos são ensinados numa língua que não entendem ou ficam na escola sem nada entender ou desistem da sua frequência. Esta constatação também é consistente com Benson (1997, 1998), Patel (2006) e que indicam que há desistência dos alunos nas escolas moçambicanas por conta da língua de instrução. Na mesma linha, Cossa (2022) postula que a educação bilingue, que abarca o ensino de línguas locais, não é a causa da desistência dos alunos nas escolas, mas sim um bom antídoto para este problema, pois os alunos sentem-se à vontade e ficam motivados com o uso das suas línguas quando aprendem a língua-alvo.

Num outro prisma, olhando para o quadro 2 pode-se ver que os países que usam as línguas ex-coloniais, designadamente Inglês, Francês e Português, como meio de instrução e de acesso ao desenvolvimento fizeram poucos progressos. No seu estudo *“Language policy, politics and development in Africa”* envolvendo os países, Malawi, Zâmbia e Ruanda, Williams (2011) chegou a resultados similares. Com efeito, Williams (2011) concluiu que, as línguas exoglóssicas não levaram nem à unidade nacional, nem ao desenvolvimento dos países africanos. Isto é, a dependência de línguas internacionais super-impostas para o alcance do desenvolvimento em África nas últimas três décadas provou ser um fracasso.

No lugar de conduzir à tão almejada união e desenvolvimento, esta atitude contribuiu significadamente para a instabilidade socioeconómica e política da maioria dos países africanos, incluindo Moçambique (Djité, 1993; Williams, 2011), pois exacerbou a exclusão e as desigualdades entre os que têm acesso a essas línguas e os que não a possuem. É neste contexto que Phillipson (1992) refere que a promoção de línguas ex-coloniais nos países africanos visa a dominação e a exploração económica, política, social, cultural e educacional e não como os políticos e os doadores as concebem. Como refere Tollefson (1991), a escolha de língua colonial herdada como meio de instrução em países ex-coloniais tem sido considerado como uma estratégia adoptada pelas elites políticas para perpetuar o seu domínio, garantido que um grande número de pessoas seja incapaz de adquirir a(s) língua(s) ou a competência linguística de que precisam para ter sucesso na escola e participar com eficiência da vida social, económica e política. Esta participação apenas é possível com uma educação de qualidade alcançável pelo uso das

línguas locais faladas pela maioria. No entanto, os políticos e os doadores não implementam cabalmente uma educação nas línguas autóctones, pois o seu objectivo é criar desigualdades e uma sociedade de classes, o que (Scotton, 1990:27 citado por Bamgbose, 2011) chamou de “*elite closure*”, ou seja, fechamento da elite (numa tradução livre). Mais ainda, este autor cita Gellar (1973:385) que fala sobre “*inheritance situation*”, ou por outra, situação herdada, pois o Ocidente continua a ditar o que deve ser feito em todas as esferas através dos doadores.

É nesta base que Ngunga (2018) refere que, “precisamos, urgentemente, de nos libertarmos das línguas ex-coloniais. Não no sentido de trocar de ‘*chip*’, mas no sentido de se adquirir um outro ‘*chip*’ para sermos mais fortes e mais capazes do que os que só têm um ‘*chip*’” (Ngunga, 2018:9). Ou seja, é necessário utilizar duas ou mais línguas no ensino. Ainda no mesmo diapasão, sem querer advogar que as línguas ex-coloniais devam ser banidas das escolas africanas em geral, e das escolas moçambicanas, em particular, Ngunga (2018:9), acrescenta que, “vamos devolver a nossa cultura ao povo, vamos levar as nossas línguas à sala de aula, para que elas, como veículo de transmissão da cultura e do conhecimento, possam ser instrumentos de aquisição de todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento que queremos construir”, pois a UNESCO (1953) advoga que, a melhor língua para ensinar uma criança é a sua língua materna. “Psicologicamente é um sistema de signos significativos que em sua mente funciona automaticamente para se exprimir e compreender. Educacionalmente, a criança aprende mais rapidamente do que por meio de uma língua desconhecida” (UNESCO, 1953:11). Se a educação é a base do desenvolvimento, então esta deve ser na língua dos alunos.

Apesar de evidências empíricas que apontam que a educação bilingue traz vantagens psicológicas, culturais, sociais e educacionais tem havido tentativas de desencorajar e até de banir este tipo de educação em muitos contextos multilingues. Esta situação acontece porque a educação bilingue não só levanta questões educacionais, como também questões de natureza política, socioculturais e socioeconómicas (Baker, 2006). A título de exemplo, a educação bilingue levanta questões de unidade nacional e de mobilidade socioeconómica (Chimbutane, 2011). Neste âmbito, diz-se que ela pode colocar a unidade nacional em xeque e muitas pessoas podem ter uma ascensão económica. Neste sentido, no fundo no fundo, os governos não querem o

desenvolvimento do povo, mas cumprir agendas obscuras que não têm nada a ver com o desenvolvimento do seu povo.

A guerra que os 46 países africanos devem travar é libertar-se das línguas ex-coloniais, se realmente quiserem desenvolver, pois as potências coloniais mantêm e querem continuar a manter o seu domínio através do neocolonialismo linguístico. Elas não possuem o desenvolvimento de África nas suas agendas. Nem o FMI, nem o Banco Mundial possuem esta agenda (Mazrui, 2000; Alidou, 2004, entre outros). Entretanto, os direitos linguísticos são igualmente direitos humanos consignados na Declaração de Barcelona de 1996, que defende que todas as comunidades têm direito de usar as suas línguas para todos os propósitos, tais como na educação (em todos os níveis) e em todas as transacções comerciais, bem como em todos os documentos (Bamgbose, 2000).

4.3. Globalização

Advoga-se que as línguas locais não jogam nenhum papel no domínio global. Por isso, a língua da globalização deve ser uma língua de comunicação mais ampla, como o Inglês, visto que apenas uma língua pode facilitar o acesso e a participação máximos na aldeia global (Stroud, 2003). Esta visão porque escamoteia o facto de que a cultura não pode ser cabalmente transmitida com o uso de uma outra língua, está longe de ser verdade. Além disso, como afirma Malindi (2018),

os africanos devem ser responsabilizados por acreditarem piamente que o Inglês é uma língua universal, e uma língua de indústria e comércio [*como se houvesse línguas que surgiram para ser de comércio, indústria, ensino, ciência, globalização e outras não*] o que não é verdade, pois os chineses, japoneses, franceses, indianos e noruegueses, comercializam em suas línguas indígenas e não em Inglês. Por que não se pode inverter o cenário e promover-se as línguas africanas, de modo a serem usadas na aldeia global, pois nada impede a diversidade linguística no ciberespaço? (Malindi, 2018:28, com grifos do autor).

Explicita-se que, globalização é o processo ou a ordem mundializante que configura a vida social, económica, política, cultural, incluindo as tecnologias bem com o acesso à informação e conhecimento pelo imprescindível uso das TIC (Soja, 1989). Nesta óptica, a globalização é vista como promotora de desigualdades por conta da concentração do poder e da renda, bem como as desigualdades na forma de comunicação (PNUD, 2019). Isto faz com que os indivíduos não aproveitem as oportunidades que as tecnologias oferecem, tão pouco usam a inteligência artificial,

porque muitos não falam as línguas usadas nas TIC. No entanto, a tradução da inteligência artificial para as línguas que esses povos falam pode fazer com que as tecnologias cheguem a muita gente e reduzir-se assim as desigualdades.

Culturalmente, o séc. XXI não só é das TIC, das hegemonias linguísticas, mas também é era de hibridez das identidades, das sinergias culturais, e de olhar não só para o global, mas também para o local, portanto, é também era do glocal. Nesta linha ser híbrido pressupõe ser você mais os outros (ter a sua língua mais a língua dos outros). Ou seja, ter os seus próprios dados para poder jogar o xadrez global de forma activa e não passiva. Neste âmbito, as línguas locais como portadoras da cultura dos indivíduos, são cruciais na aldeia global. Lavoie (2008:663) adverte que a “educação bilingue permite que os africanos participem no discurso dominante e preservem as suas culturas.” A este respeito, Canevacci (1996:21) postula que “o processo de globalização não deve ser simplesmente aquele em que as culturas indígenas são modernizadas, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza.” Ou por outra, o processo da globalização não deve ser unidireccional, mas sim reciprocamente bidireccional que não se cinge somente no hipercentro, ou no supercentro ou no centro mas também na periferia, por forma a ser inclusivo. Aliás, usar as línguas locais em novos domínios constitui uma forma de as conferir prestígio (Bamgbose, 2011) e vibração, tornando-as cada vez mais vivas e vibrantes.

Por seu turno, Machiko & Erik (2005:1) referem que, “embora as oportunidades oferecidas pela globalização possam ser grandes, a redistribuição real dos ganhos é menos benéfica para os pobres e pode, em algumas circunstâncias, prejudicá-los.” Este dano só pode ser reduzido através do ensino de línguas africanas, no geral, e moçambicanas, em particular, pois ampliará a participação das pessoas na redistribuição dos ganhos em seus países. Não menos importante, o uso das línguas que as pessoas dominam facilitará a transferência das tecnologias e do *know-how* (saber-fazer) para os que mais precisam delas. Ademais, usar as línguas locais reforça a democracia, o acesso à informação e à justiça, o respeito pela diversidade como também da união na diferença, o respeito pelos direitos humanos (Stroud, 2003; Chimbutane, 2015). Grande parte da tecnologia por detrás da actual transformação no mundo pode ser acedida a partir de qualquer lugar, mas não em qualquer língua o que acentua as desigualdades.

De acordo com INE (2019), dos 22 243 373 habitantes de Moçambique apenas 1 607 085 tinham utilizado a internet nos últimos três meses na altura do censo de 2017.

Isto pressupõe que 20 636 288 não tinham acesso às tecnologias, pois apenas 7,2% é que tinham acessado à internet naquele período com o uso de Português e outras línguas estrangeiras. Confira o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: População que usou internet nos últimos 3 meses por meio que usou para acedê-la, segundo sexo e área de residência, Moçambique, 2017.

Área de Residência e Sexo	Meio Usado		Total
	Computador/ Tablet	Celular	
Total	297 568	1 309 517	1 607 085
Homens	186 742	754 556	941 298
Mulheres	110 826	554 961	665 787
Urbana	267 535	993 274	1 260 809
Homens	166 488	558 525	725 013
Mulheres	101 047	434 749	535 796
Rural	30 033	316 243	346 276
Homens	20 254	196 031	216 285
Mulheres	9 779	120 212	129 991

Fonte: INE (2017:201)

O quadro revela que apenas 7.2% de moçambicanos, correspondente a 1 607 085, principalmente homens, tinham tido acesso à aldeia global. Deste número excluía-se a esmagadora maioria, cerca de 92.8% de cidadãos moçambicanos. Aliás, a partir do quadro são visíveis as assimetrias entre a zona urbana (1 260 809), que correspondem a 78.5%, e a zona rural (346 276), correspondente a 21.5%. Mais ainda, estão presentes as desigualdades entre homens (58.6%) e mulheres (41.4%) no que tange ao acesso às tecnologias, o que nos traz a questão do género. Como se pode ver, a área rural usa menos as TIC e é neste local onde elas são mais necessárias, pois é lá onde se encontram os camponeses e é lá onde se produz comida. A este respeito, Benson (2000) refere que um dos principais mecanismos da reprodução das desigualdades é através da língua de instrução. A autora reivindica que a educação na primeira língua da criança é a chave para tornar o ensino mais inclusivo para todos, especialmente para a rapariga. Mais ainda, é urgente a construção de uma economia e sociedade digitais inclusivas, que tenham o ensino em línguas locais um grande aliado. Para perseguir este objectivo, pode-se seguir a experiência da África do Sul. A África do sul possui 11 línguas oficiais, e tem um centro (*Centre for Artificial Intelligence Research*) para a tradução automática de conteúdos em Inglês para ampliar o acesso aos serviços públicos em línguas locais. Neste país há ainda imprensa em línguas locais, tal como em Botswana. No Uganda, o *AI Research Group* da Universidade de Makerere está a desenvolver um conjunto de dados de partida relativa às dezenas de línguas faladas no país (Bamgbose, 2011; PNUD,

2019). Iniciativas como a de *Benue State University*, na Nigéria, um programa de tradução de textos científicas para as línguas nigerianas, terão de ser encorajadas. Terão de ser encorajadas também iniciativas como as de Adebunmi Adeniran que desenvolveu um teclado digital que permite escrever em 12 línguas nigerianas, dentro do projecto *Nailangs*. Outro é o TelEduc. Um projecto comunicacional e pedagógico em línguas bantu desenvolvido por Patel (2012), que consiste na obrigatoriedade do uso das línguas bantu nas redes sociais entre os membros. *Afrocentric School* no Quénia, em que as crianças aprendem a gostarem de si próprio, do espaço onde eles estão e do espaço de onde vêm, ou seja, aprender a cultura africana e a identificar-se com isso, pois a língua molda a identidade, são projectos que precisam de encorajamento.

Considerações finais

Ensinar as/em línguas locais ou minorizadas, em pleno Séc. XXI é um direito inalienável que pode estimular a participação de Moçambique e do seu povo no contexto global. Para o alcance deste objectivo, é imprescindível a existência da vontade política para que se implemente políticas tendentes a desenvolver as línguas Moçambicanas. Para que isso se efective, um forte trabalho de tradução em larga escala mostra-se necessário.

O uso das línguas locais servirá não só como trampolim para o sucesso e o desenvolvimento individual, mas também como um instrumento de inclusão, de acesso à ciência, à tecnologia e à inteligência artificial tendo em conta que a maioria dos moçambicanos fala as línguas autóctones. Isto passa necessariamente por ensinar nestas línguas desde o pré-escolar à universidade ou apostar-se por uma “educação bilingue de saída tardia”, como sugerem Baker (2006), Garcia (2009) e Menezes (2012); pela colocação de conteúdos nestas línguas no ciberespaço e um ensino eficaz em L2/LE em Moçambique.

Assim fazendo, seria uma forma de empoderar as línguas Moçambicanas e a sua preservação, ao mesmo tempo que preserva a sua cultura e sua identidade. Por outro lado, um ponto de equilíbrio entre o ensino em línguas locais e ex-coloniais terá de ser encontrado, pois não se pode coarctar a liberdade de alguém aprender quantas línguas quiser no mundo multilingue em que se vive hoje. A aprendizagem de línguas de grande difusão deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das línguas locais, de acordo com programas escolares bilingues, ou mesmo, trilingues (Delors *et al.*, 1998). Os

benefícios desta empreitada são maiores, pois elevar-se-á a auto-estima, reduzir-se-á as reprovações bem como a redução do preconceito sobre as línguas moçambicanas do grupo bantu, resultando em maior participação política, económica, na saúde e na justiça, entre outros benefícios.

Referências

- Alidou, H. (2004). Medium of instruction in post-colonial Africa. In: Tollefson, J. W. & Tsui, A. B. M (Eds.) *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* London: Lawrence Erlbaum, p.195–214.
- Alidou, H. & Jung, I. (2001). Education language policies in Francophone Africa: What have we learned from the field experiences? In: Baker, S. (Ed.) *Language Policy: Lessons from Global Models*. Monterey: Monterey Institute of International Studies, p.59–73.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon. Toronto: Multilingual Matters.
- Bamgbose, A. (2011). African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization. In Bokamba, E. G. *et al.* (Eds.). *Selected proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p.1-14.
- Bamgbose, A. (2008). Language and Good Governance. (Nigerian Academy of Letters Convocation Lecture 2005 edited by B. O. Oloruntimehin). Ibadan: The Nigerian Academy of Letters.
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion*. Munster- Hamburg – London: LIT VERLAG.
- Benson, C. (2000). The primary bilingual education experiment in Mozambique, 1993 to 1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. (3)3, p.149-166.
- Benson, C. (1998). Alguns resultados da avaliação externa na experiência de escolarização bilingue em Moçambique. In: C. Stroud & A. Tuzine (Eds.) *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectives*. Cadernos de Pesquisa, 26, Maputo: INDE, p.279-301.
- Benson, C. (1997). Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique. Maputo: INDE.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buendía, G. M. (1999). *Educação moçambicana. História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Canevacci, M. (1996). *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel.
- Chambo, G. A. (2018). Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do *translanguaging* e do *cross-cultural learning*. Tese de doutoramento (não publicada) Vigo: Universidade de Vigo, p.167-219.

Chimbutane, F. (2015). O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de Ensino Bilingue em Moçambique. *Revista Científica UEM: Série: Letras e Ciências Sociais*, (1) 1, p.7-23.

Chimbutane, F. (2013). Code-switching in L1 and L2 learning contexts: Insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programmes. *Language and Education*, (1) 1, p.1-15.

Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Toronto: Multilingual Matters.

Cossa, A. J. (2022). O impacto do *translanguaging* no ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos em que se fala as línguas locais e o Português: O caso da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia, dissertação de Mestrado, (não publicada) Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Delors *et al.* (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.

Diallo, I. (2011). To understand lessons; think through your own languages. An analysis of narratives in support of introduction of indigenous languages in the education system in Senegal. *Language Matters*, (42)2, p.207-230.

Djité, P. G. (1993). Language and development in Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, (100) 101, p.149–166.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Blackwell.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas.

INDE/MINED (2003). *Plano curricular de ensino: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, p.30-67.

INE (2019). *IV Recenseamento geral da população e habitação de 2017: Resultados definitivos Moçambique*. Maputo: INE.

Lavoie, C. (2008). 'Hey, teacher, speak black please': The educational effectiveness of bilingual education in Burquina Faso. *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, (11) 6, p.661-677.

Machiko, N. & Erik, T. (2005). *The impact of globalization on the world's poor: Transmission mechanism*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Malindi, M. M. (2018). The impact of globalisation on African languages and cultures: A study of selected discourses. NWU, p. 1-50.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5^a ed., São Paulo: Atlas editora.

- Mazrui, A. (2000). The World Bank, the language question and the future of African education. In Federici, S., Caffentzis, G. & Alidou, O. (Eds.) *A Thousand Flowers: Social Struggles against Structural Adjustment in African Universities*. Trenton, NJ: Africa World Press, p.43–59.
- Mbeki, G. (2000). The relevance of African languages for education and development. *Foreword to* Kwesi K. Prah (ed.), Cape Town: CASAS, xi – xiii.
- Menezes de Sousa, L. M. T. (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In Abdala, B. (Ed.) *Margens da Cultura*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, p.113-133.
- Menezes, L. J. J. M. (2012). *Interferências das línguas maternas de origem bantu no português falado em Moçambique por alunos de educação bilingue: Considerações preliminares*. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, CESUL.
- MINEDH (2018). *Estratégia de expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH & UNESCO (2019). *Revisão de políticas educacionais – Moçambique: ODS4-Educação 2030*. Maputo: MINEDH/UNESCO.
- Ngunga, A. (2018). “Línguas nacionais são receita de sucesso nas escolas moçambicanas”. In *Jornal DW*, 24 de Abril 2018. Disponível em <https://www.dw.com> Acesso em: 20 dez.2020.
- Ngunga, A. & Faquir, O. (2012). *Padronização das línguas moçambicanas: Relatório do III seminário*. Maputo: Centro dos Estudos Africanos.
- Ngunga et al. (2010). Educação bilingue na província de Gaza. Avaliação de um modelo de ensino. In Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). *Estratégia de expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- Nhampoca, E. A. C. (2015). Ensino bilingue em Moçambique: Introdução e percursos. *Universidade de Santa Catarina*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 62:2, 82-100.
- Patel, S. A. (2012). *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Campinas: UNICAMP.
- Patel S. A., Majuisse A. & Tembe, F. (2018). *Manual de Línguas Moçambicanas: Formação de professores do ensino primário educação de adultos*. Maputo: Progresso/MINEDH.
- Pedro, J. (2018). “Línguas Nacionais Não Têm Estatuto Próprio.” In: *Jornal de Angola*, 21 de Fev. 2018. Disponível em: <https://jornaldeangola.sapo>. Acesso em: 24 jun.2020.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PNUD (2019). *Relatório do desenvolvimento humano 2019. Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. Nova Iorque: PNUD.
- Quebi, D. O., Timbane, A. A. & Abula, R. A. M. (2017). As políticas linguísticas nos PALOP e o desenvolvimento endógeno. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, (31)1, p.23-46.

- Robinson, C. D. W. (1996). *Language use in rural development: An African perspective*. Berlim: de Gruyter Mouton.
- Rodrigues, A. L. (2011). *A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. Campinas. SP: UNICAMP/FAP.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Indigenusness, human rights, ethnicity, language and power. *International Journal of the Sociology of Language*. Berlim: De Gruyter Mouton, p.87-104.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soja, E. (1989). *Post-modern geographies*. London: Vero.
- Stroud, C. (2003). Postmodernist perspectives on local languages: African mother-tongue education in times of globalisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6:1, p.17-36.
- Timbane, A. A. (2018). A relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação de policiais em Moçambique. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 14:1, p.119-139.
- Timbane, A. A. & Rezende, M. C. M. (2016). A língua como um instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: O caso do Brasil e Moçambique. *Revista Travessias*, (10) 3, p.388-408.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality*. Harlow: Longman.
- UNESCO (2003). *Open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1992). *A literature world*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1953). *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on fundamental education VIII. Paris: UNESCO.
- Vieira, S. (2011). *Participei por isso testemunho*, 2.ed. Maputo: Ndjira.
- Williams, E. (2011). Language policy, politics and development in Africa. In: Coleman, H. (Ed.) *Dreams and realities: developing countries and the English language*. Paper 3. London: British Council, p.1-20.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): COSSA, Arlindo José Cossa. O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.424-447, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA). Cossa, Arlindo José Cossa (jul./dez.2023). O papel do bilinguismo e da educação bilingue no contexto deste século para Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 424-447.

Kosmogonia di etnia mandjaku na konservason socioambiental na tchon di kanhobi, Guiné-Bissau

Jorge Mendes *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-9388-9436>

Resumu

És tarbadju tené suma panu fundu difundi balur di kosmogonia di etnia Mandjaku na konservason socioambiental di rikezas naturais na tchon di Kanhobi, avansa ku hipotisi di kuma na sociedadadi tradicional guineense, kosmogogia tá usadu suma um métudu di konservason di rikezas naturais na kumunidadadi tradicionais di país. Ipá fala dés manera, é tarbadju ikana trata di studu kompletu di tudu etnias di Guiné-Bissau, i nim ikana fala di balur di um religion pa baixa utrus religion. Pá alkansa objetivu dés tarbadju, i facidu um n'queritu na tabankas di tchon di Kanhobi lokalizadu na Region Katcheu entri 22 de dezembru di anu 2019 i 20 di marçu di 2020, djuntadu ku revison bibliográfika iku utrus dukumentus parcidus. Duranti piskiza di kampu, dadus di intrivista tá demonstra tudu kilku faladu di kuma, rápidu kirsimentu di pekadur i pimeru fator kuta provoka necessidadi di abri nobus área di pratika agrikultura ki na bardadi, nem sempri i koretu. Resultadu di kampu tá aponta diversidadi etnika religioza suma principal fator ku n'sta na dana rikeza natural na tchon di Kanhobi, Region di katcheu. I Region di Katcheu i predominanti pa religion animista, religion islamismo i religion kristianismu i, tudu és religion kada um tené si krensas ici forma di s'plora rikezas naturais di akordu ku necessidadis.

PALABRA - TCHABI

Kosmogonia Mandjaku; Konservason Socioambiental; Kanhobi

Cosmogonia da etnia Manjaca na conservação socioambiental no distrito kanhóbe, Guiné-Bissau

RESUMO

O presente trabalho objetiva-se difundir a importância de cosmogonia da etnia Manjaca na conservação socioambiental das riquezas naturais no distrito Kanhobe, avançando com a hipótese de que algumas práticas da sociedade tradicional guineense constituem um método de conservação dos recursos nas comunidades tradicionais do país. Vale ressaltar que este trabalho não trata de um estudo completo e abrangente das etnias da Guiné-Bissau, e nem trata de ressaltar a importância de uma religião menosprezando a outra religião. Para alcançar o objetivo desse trabalho faz-se a pesquisa do campo entre 22 de dezembro do ano 2019 e 20 de março de 2020, na seção Kanhobe localizado na Região de Cacheu complementado com revisões bibliográficas e outros documentos semelhantes. Durante a pesquisa do campo, os dados obtidos nas entrevistas demonstram que, a hipótese levantada que o rápido crescimento demográfico provoca abertura das novas áreas de praticar agricultura que nem sempre é uma verdade. Resultado do campo aponta a diversidade étnica religiosa como o principal fator da degradação da riqueza natural no setor de Kanhobe, Região de Cacheu. A Região de Cacheu é predominante da religião animista, religião islamismo e religião cristianismo e cada uma delas têm suas crenças e suas formas de explorar recursos naturais de acordo com suas necessidades.

PALAVRA-CHAVE

Cosmogonia Manjaco; Conservação socioambiental; Konhobe

* Graduado em Agronomia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), mestrando em Desenvolvimento Rural PGDR vinculada a Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: jorgemendes942@outlook.com

1. Introduson

Í m'portante avisa di kuma és tarbadju ika trata di um studu kompletu di tudu grupu etniku na Guiné-Bissau, i nim ikana trata di importância religiosa i, muito menus despreza um etnia ou religion di utru grupus etnikus religiosa, mas sim é tarbadju, i misti demonstra ason positiva ku tem na tchon di Guiné-Bissau, principalmente na seson di Kanhobi. Pá utru ladu, é tarbadju i pretendi kontribui i difundi m'portância di kultura di djorson antigus di etnia Mandjaku.

Suma ki cibidu Manadjukus í grupus di tribus ku bim di Bantus, etá djubidu suma triubus mais antigus na mundu, dunus di história di m'pério Egipcio até na sékulu 'setimu mumentu nundé tropas di Profeta Mohamed Invadi norte di Afrika. Dés manera, i obriga é grupus di tribus spandi pa utrus terras di kontinenti Afrikanu até na riu di Gambia i Guiné-Bissau.

Entretantu, é tarbadju, ina trata apenas di kosmogonia di etnia Mandjaku na koserbason socioambiental di riquezas naturais (riu, matu i terra di labur) ku tem na tchon di kanhobi, suma um forma dá balur, i mostra rika tradison di grupu étniku na Guiné-Bissau. Ainda, é tarbadju ta sirbi suma forma di deskonstrui kil grandi história i diskursu ku skribu i elaboradus sobri krenças etnikas africanas di um manera intensional, principalmente pá cibilizacion occidentis. I cibidu kuma cibilizacion occidentais, é sta mas konvencidus diki nunca di kuma, só cé s'periência cientifika, so cé konkistas i só cé transformason i kapaz di resolvi grandis purlemas di mundu na diferentes menara k surgi.

Nés sintidu, nó pudi fala Guiné-Bissau i um país suma utrus países di kontinenti Afrikanu, nundé ku puku trabadju fasidu i publikadu sobri tradison i krenças etnikas dinó ancestrais. Além dissu, na Guiné-Bissau, puku tarbadju ku fasidu kuta demonstra bulur di religion animista principalmenti kuta fala di kuidadu di rikezas naturais, pabia sempri rádiu i televison n'ternacional tá mostra só informason di krisis etnikas, politika, ekonómika i kultural di kontinenti afrikanu partikularmenti di Guiné-Bissau. Acima di tudu, informason kuta passadu na rádio ku televison n'ternacional, itá fika na kabeças di manga di individus ku nunca tené oportunidade di visita Afrika ou visita Guiné-Bissau. Dés manera, i m'portanti deskonstrui i tissi pá públiku, em partikular, balur di tradison kultural di etnia

Mandjaku na sintidu tchon-almenti¹ suma um ponta pé di saída di mangá di studu ku pudi bim fasidu na futuru próximu (MENDES, 2020).

Sugundi Pinto (2009), Guiné-Bissau i tené mangas di grupus etnikus, entri elis i pudi divididu na tris grupus sociais: kilis kuta prátika krensas tradicional (animistas), grupus k tené n'fluencia árabis (islamizados) i grupus k tené forti n'fluencia europeus (kristianizados). Enton u pudi odja na dados s'tatistika, cerca di 55% kuta reprizenta religion anismista, 40% di religion islamizados i 5% kuta reprizenta religion kristianizados.

Entretantu, maioria di populason di etnia Mandjaku pertensi religion anismista i, etá reprizenta 8,3% na tabela di classifikason percentual etnika di Guiné-Bissau, konsideradu suma terceru maior grupu etnika di país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISA, 2012)². Dentre di etnia Mandjaku ritualizason i kultu tradicional itá kosinderadu, suma firkidja³ kuta n'djenha tudu tarbadjus di labur í cirmonia tradicional di etnia Mandjaku (INE 2012).

Na kombersa di Silva Cunha ku tcholonadu pa Gomes (1841), ita konsidera manera di vivi tradicional africana i mas voltadu pá religion animista na tudu cé tarbadjus (agrikulas, social i ambiental). I dipus, kualker kussas ku kasta diritu nA sociedade africana itá konsideradu anormal, i kilis ki krentis tá rekorri pacé kultu tradisional animista suma forma di diskubri i resolvi purlemas. Nacé modus di dia a dia itá konsideradu falta di cirmonias animistas, as vezis itá tisi konsekuencias nA diferente manera peranti sociedadadi. Apesar di n'fluencias ku tissidu pá modernidade pá sociedadadiS ocidentais i orientais (islamizason i cristianizason) mangá di tribus Mandjakus kontinua na akredita na krenças di djorson antigos dinó ancestral.

Nés sintidu i komplementadu pá Pinto (2009), sigundu é autor tá konsidera modernidadi suma um modelu di mundu globalizado ku invadi espaçus di mundu tradicional di forma agressivu pur um ladu, i pá utru ladu, é invadi mundu tradisional di forma pacificu, n'gana púbis ku ajudas rápidu di graças sim contrapartida. Ainda é mesmu autor ta fala, modernidadi entra, di manera arroganti nundé ki dispreza questons di kuma ku pudi lida ku mudanças teknologikas kuna n'trandadu na kumunidadis tradicional sim m'porta di s'kolha di tribus local disrispital pur kompletu vontade di púbis tradisional.

¹ Tradicionalmente

² INEP- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa, 2012.

³ Pilar ou alicence

Purtantu, é tarbadju, i tené suma panu di fundu, mostra n'fluencia di kosmologia di etnia Mandjaku na konservason socioambiental di rikezas natural na tchon di Kanhobi, suma ki tem s'tadu na faladu mangas di práttikas di sociedadadi tradicional guineense, tá sirbi suma manera di kuida ku rikezas naturais ku país tené.

Referensia utilizadu pá elaborason dés tarbadjus entri elis i stá autora Clara Carvalho, naci obra ku tené suma tema: “*A Revitalização do Poder Tradicional e os Regulados Manjaco da Guiné-Bissau*”, nundé ki tissi história di um processu k kurri na sociedadadi Mandjaku (Guiné-Bissau) dipus di dimisson di régulus i reguladus na nomi di construson di Estadu-nason, dipus ku país toma independência nundé ku é kultura di régulus i reguladus pirdi forsa, até anus 90.

Na manera di odja dés autora, suma um observadur di purblema tradicional Afrikana, sobritudu na priudu ki akonteci varius indepedencia i kriason di nobus Estados afrikanus na anus 50 i 60, chefis tradicional nunca desapareci, pelo kontrario, é torna figuras mas m'portanti na manga di kontextus. I usu di práttika tradicional ita kontribui tchiu na bem-estar di espaçu local.

2. Kaminhus iandadu pa kumpu é tarbadju

Ku basi na apontamentu inicial, nona aprisenta maneras i ku kaminhus (perkusus) iandadus pa disinvovimentu dés tarbadju. Nés sentidu, i fasidu livantamentu bibliográfika kuta fala sobri tradison di etnia Mandjaku i, pá konstrui um kunjuntu referencial di konhecimentu risistenti di etnia kuna studadu. Suma ku Gil fala (2002):

[...] livantamentu bibliográfika, i kilku ta fasidu a partir di dadus di tarbadju ku fasidu badjá pa utru piskisaduris nundé ki etá graval ou guardar i, és dadus i pudi cedu na papel imprimidu, librus, artigus, tesis, etc. (GIL, 2002, p. 122).

Pá mais disinvovimentu i aprofundamentu dés tarbadju, i fasidu n'queritu di kampu na dia 22 di dezembru di 2019 i termina dia 20 di marçu di anu 2020, konkretamenti na tchon di Kanhobi, lokalizadu na Region di Katcheu/Guiné-Bissau. Na sintidu di busca informason, i kriadu seguinte manera dentru abordagem kualitativa: djubi diritu pa rapada, punta quintis na diferenti n'kontru, fasi anotason na roda di kombensas ku Mandjuandadi di kimuté di regulus.

Di akordu ku Gil (2002), peskiza ku mangas di guintis pa participa:

I ki tarbadju nundé ku própriu piskizadur tá djubi purlema diritu, ita dividi manera di vivincia ku guintis ki priciza studa, nundé ku el própi ita mati també sempri di manera pirmanenti au longu diki tempu di piskiza dici tarabadju. N'ton ita passa ina n'teragi ku guintis kina studa na tudu situason, ita akumpanha di perto tudu kussas ku kilas na fasi. Ita djubi diritu pa rapada manifestason i manera di vivi di guintis kina studa, assim ita fika ina anota par i pasu tudu kil pontus m'portanti suma kita fasi també analis i da ideias au longu dici participason na piskiza (GIL, 2002, p. 126-127).

3. Diskrison di etnia Mandjaku

Mandjaku i um palavra na língua kriol di Guiné-Bissau ku significa “eu digo-te”. Língua Mandjaku i fasi parti subdivison di línguas atlântikas, ou u pudi falal també línguas di Senegal-Guiné konakry. Ku bim di imigrantes guineensis ku bim di Senegal (LOPES, 1980).

Sigundu Garcia (2000), kussa mas m'portatnti di sociedadadi Mandjaku i tené família garandi, dés manerá família ta funciona suma um pilar spiritual, social i até na risolvi purlemas kumunitáriu. Família tá djubidu suma kussa garandi, um modelu di organizason tradisionais na tabankas etnikas Afrikana pa realizason di kualker tipu di tarbadju planejadu. Dés manera, na sociedadadi Mandjaku, família ta konsideradu suma grupus di pekaduris ku tené pensamentu kulturais parcidu ou similhanti kutá pirmiti fasi tarbadju social, kultural i ekonómica ku garandi vontade i rispitu pá tudu kamada (criança, jovem, adultu i idosus).

Di akordu ku Rodrigues (1996, p. 5), na metadi di etnia Mandjaku, tradison i konhecimentu itá transmitidu di menera klaru, através di djubi diritu pá rapada, através di observason i imitason di postura i di atitude ku di regras. Dés manera, itá n'tindidu di kuma mangas di purlemas gravis tá risolidu graças a konhecimentus ku dadus kuta adkiridu na tradison na manga di mumentus di tempu, na tabankas, na kumunidades i na Moranças. Na mundu kuna vividu aós, manga di famílias Mandjaku tá konsiki manti di tarbadjus di agrikultura na bom kaminhu sim dana tchon, keki ta pirmiti elis vivi manga di blas, sim adjuda di governu, i sim, ajuda kuta bim di fora, és tudu graças tradison ku konhecimentu kuta passadu di djorson pá djorson.

Di akordu ku Mendes (2020), etnia Mandjaku i konstituidu pa manga di djorsons i, entri elis u pudi odja: bassukin (fulupes), bremes (Mancanhas), cassancas, bonhunh, baóti, i papeis. Nomis dés tribus ita tchomadu bá só na plural: Mandjakus, és nomi muda dipus di quatru sékulus di guerra di resistencia sim nada, nundé ku portuguisis

apruveta és guerra dentru dés tribus suma um kaminhu pulitka pa dividi i n'frakici és tribos. Dái i parci és nomis di Papeis, Fulupes, Mancanhas etc. Nomi di tribu Mandjaku i bim "N'FALAU" ku na língua purtuguis "eu te digo".

Dadus ku retiradu na peskiza di kampu, tá s'plika di kuma, dipus di divison ku brankus kolonizaduris fasi, akumpanhadu na tentativa di leba kultura lokal pá mal, manga di tribos na épuka kunsá na sinti kuma el i diferente di utrus tribus, nundé ki mangá di tribos kunsá nega prátika kultural dicé djorsons di origem. I aós em dia, só na zona di Padim, Tam, Kanhobe, Batchucar, Caio, Geta, Pecice, Biombo i Bissau, ki tem verdaderus s'trutura social di Mandjaku. És dadus konsikidu na kampu tá mostra bem klaru di kuma, mandjuandadi di Mandjakus i kumpudu pa sete (7) djorson, suma ku pudi djubi na quadro 1, li bás.

Quadro 1: Origem de sete djorsons di etnia Mandjakus

ORIGEM	SIGNIFICADU NA ETNIA MANDJAKUS
N'sassó (papeis)	Bassassam
Bassafin té (papeis)	Bassafin
Bafei/ Bajucumó (papeis)	Bafei
Bassetchu (papeis)	Bassetchu
Batat (papeis)	Batat
Bassó (papeis)	Bassó

Fonte: Elaboração própria

Atualmenti, Mandjakus, é fasi parti di grandi numerus di púbis kuna vivi na tchon di Kanhobi, Region di Katcheu, lokalizadu na província norti di Guiné-Bissau, di akordu ku Instituto de Nacional de Estatística (2010). Region di Katcheu, além di Mandjakus, i existi uturs etnias suma Mankanhi i utrus tribus pikininus (INE, 2010). Mas manga di parti dés grupus etnikus, é tené mesmu djorsons antigus.

I bom pa lembranta di kuma Region de Katcheu, també itá tchamadu setor di katcheu, ku mangas di setoris i sesons. Setor di Katcheu, itá tchamadu kapital di Region di Katcheu, itá administradu pa guvernadur kuci administraduris risponsável di setoris. I guverndur di Region itá kudjidu pá Ministériu di Administrason territorial di akordu ku lei di Guiné-Bissau.

Migrason dés tribus, manga di bás itá cedu buska di mindjor kondison di vida, pa kila etá emigra pa manga di terras. Na manera di odja di utrus tribus, Mandjakus i tribus ku mas gosta di migra pa procura midjoris konidsons di vida i di tarbadju. Dés manera

relason ku é tené ku utrus púbis, i surgi através di lingua tradicional Mandjaku, resultado di misturas di línguas di tchon di Senegal ku di Guiné-Bissau (OLIVEIRA *et al.*, 1993).

Pa baí mas fundu, na migrason di tribus Mandjakus sempri etá pidi Benson i fasi akordu ku s'piritu sagradu tchomadu di Irã (*espirito divina*). Pá púbis Mandjakus Irã i um s'piritu sagradu ku puder di risolvi tudus disejus i necessidadis suma di bem i suma di mal. Assim pekadur ku tené proteson di Irã ita stá protegidu di kualker mufunessa di vida (OLIVEIRA *et al.*, 1993).

Di akordu ku palavras di De nobrega (2003), Mandjakus í terceru etnia animista mas garandi di Guiné-Bissau (ku 9,2%) kuta okupa sobritudi, litoral norti di país, principiamenti na Region di Katcheu. Dés manera, é tené um manera di organizason territorial tradicional parecidu ku tribus pajés na Brasil, kuta tchomadu Régulo (Rei da etnia). És rei i tené suma funson, orienta i konsidja kumunidade perante cé purlemas diarius kuta liga ku mangas di assunto lokal. Também és mesmu Regulu itá konsideradu suma orgon máximu di kumunidade kuta kudjidu através di homis garandi di religion tradicional, suma és autor mostra:

Sociedade Mnadjaku tá divididu na quatro parti social (nobris, guerreirus, agrikultoris/mestris i funcionáriu). É tené um manera di governu ligadu na kumandu di regulu, kuta konsideradu suma alguim mas garandi na kumunidade tradicional mandjaku (GARCIA, 2000, p. 5).

Régulu també i pudi orienta jovens i vizinhos di utrus etnias pa djuda na tarbadjus di kumunidade. Nés tarbadjus, djeneru tené um papel muito m'portanti; homis ta kuida di más tarbadjus, manga di bías mindjeris más bedjus di regulu tá participa na tarbadju más pá dá konsidjus sobri kuma k organizason pudi fasi i kuma ku tarbadjus pudi fasidu.

4.1 S'tória di maltratus di rikeza natural di tchon

Suma ku Seiffert falá (2014), grandi kirsimentu di populason na mundo tá provoka també, necessidade, abri nubu lugar di kultiva alimentus pá sustenta púbis kina pirciza kumé. Dés manera, i provoka mangas ideias i okupason di terra sim kontrolu di rikeza natural dispunivel.

Na manera di pensa di Malthus tcholonadu pá Temudo (2009), prátika di disinvovimentu i sta na kontadu di um manera parcidu, nundé ki etá fala di kuma Afrika fika trás suma um kontinenti ku tené mais números di pekaduris, fraku sim tené progressu

industrial i teknológiku, nundé ki staná na odjadu grandis krisis socialS, agrikula i ambiental.

Di akordu ku Leff (2015), grandi kirsimentu di pekaduris, tá kria també vontadi pa disinvovimentu di nubus tekonlogias ku pudi tici manga di rikeza ku tarbadju na terra. Orá ku agrikultura sta na kirsi, també itá kontribuí na rapati fertilidade di terra di kultivu. És autor sta na mostra kuma, kirsimentu di pruduson ka tené limiti fixu, pabla sempri ku purlema tem, també itá tem suluson kuta ticide pá tekonológias.

És mesmu konbersu i reforsadu pa mangas di autoris (Tlffen, Mortimore i Gichuki, 1994), nundé ki etá mostranu mudelu ku fasidu pá utru autor ku tchoma Boserup, ku tené apoiu di manga di piskizaduris di diferentes manera di pensa idi odja mundu. És ta bim demonstranu di kuma, grandi kirsimentu di pekaduris kata tici danus di ambienti, mas, pelo kontráriu, ita djuda pa disinvovimentu di técnicas pa midjoria di kuidadus di terra, DI iágu i djuda ainda mas nakonservason di rikezas di matus.

Konformi Leach i Fairhead (2000), balansu entri kirsimentu di pekaduris ku rikezas natural ku terra tené, tá mostranu kuma ku agricukultura i téne si ladu psuitivu, mas també i principal atividade ku mas tá dana terra. Na livru “*The tragedy of the commons*”, mostra kuma, na rikezas djuntadu, konsekuencias tá cedu ainda mas negativu, pabia lá buta odja kada pekadur tá sinti konfianti di pega maximu ki pudi pabia i tené diritu (HARDI, 1968)

. És afirmason tá reforsa opinion di konbersa ku papiadu pá siguiduris di Malthus kuta tchomadu “*neomalthusianos*” manga di tempu atrás. Pabia di kila, Estadu tem ku proteji i kuida di kilku ta tchamadu rikezas djuntadu⁴.

Na konkluson di konbersa ku papiadu pa Garrett Hardin sobri diritu ku puder di Estadu, i parsi na um di regras ku pudu na reunion di Riu sobri Biodiversidadi i sobri terras di populason “indígenas” (UNCED, 1992).

4.2 Kosmogonia Mandjaku na konserbason socioambiental

Tradison di Mandjaku ita fasidu na sociedadadi ku tené mesmu manera social, mesmu língua na diferentis tempus. Si diversidade tá notadu logu orá ki apresenta suma Mandjaku, púbis kuta papia línguas klaru i abertu, é tené um manera simplis di erdadu ku utru ora, ita bim na ladu di djorson di papé ou djorson di mamés.

Di akordu ku Carvalho (2004), manga di djorson Mandjaku tené um manera di konsentra puder só na Régulu. É figura tá konsideradu suma pekadur mas garandi na

⁴ Bens comuns.

societadi di Mandjakus neamiadu pá homis garandis puderosus di djorson (GARCIA, 2000, p. 5). Alías Régulu, utru ora, itá desempenha papel m'portanti suma mediadur entri Irã (*esprito sagrado*) ku populson di tabankas, ku utru ora, etá usa cé tradison pa geston i konservason di manga di tipus di rikezas natural ku existi na tchon i na matu, és i um manera antigu ku tem s'tadu na usadu até aós.

Krensa di etnia Mandjaku tá mostranu ci sucessus na momentu certu através di resultadu klaro i konkretu, dipus i ta kontribuí na dá bons exmplu na manga di kumunidades tradicional guineensi, i nundé ki és mesmu kumunidades sta bá na manga di situason di incerteza.

Sigundu Macano (1998, p. 70), incerteza né sintidu, itá djubidu suma falta di rápidu akumpanhamentu na situason ku manga di biás, itá kausadu pá um manera di komportamentu inadekuadu ou ku kata uni. Dés manera, és autor tá mostra inda kuma, incerteza tá djubidu suma falta di sibi resolvi purlama na um situason kuna akonteci.

Nés casu li konformi Mendes (2020), Guiné-Bissau, pudi konsideradu ku tudu si etnias di religion animista suma púbis ku bim di mesmu ideologia, mesmu origem di pensamentu i ku tené mesmu na manera di sigui prátika tradicional. Unika diferença kuta odjadu i sta na manera di prátika cé cernonias tradicional, mas maior parti di grupus etnikus é téné um mesmu manera na manga di kussa ki etá fasi.

Di acordu De zurara (1841), kunhicimentu di Deus papé tudu puderozu ki kuasi tá tchomadu pá manga di grupus etnikus di utrus religion (kristianismu i islamismu), itá konsideradu lundju di Homis i kuasi ninguim ka pudi perto el, pabia di kila cirmonias ta orientadu pá deusis kuta tchomadu Irã (*esprito sagrado*) i, és irã ita kunssa sirbi suma mediadur di homis k Deus pá resolvi pretenson di Homis na terra.

Autor na mostra papel di Irã⁵, suma um autoridadi ku puder di orienta, dirigi, rigula i kastiga kualker alguim. Irã pudi djuda na nascimentu di pekadur, na fanadu, na justiça, na kasamentu, na simenti di planta, na colheita i na konservason di rikeza naturias.

Nés sintidu, i bom intindi di kuma, purlama di konservason socioambiental i um pontu di partida pá kualker diskrison ou analise di realidadi social na Guiné-Bissau (MACAMO, 2005a). Orá ku prátika di konservason tradicional na disvalorizadu, país tá kaba fika kada véz mais pobri até pa conserva kil rikezas natural ku existe na terra. N'tom, és pontu di partida, i pirciza di um apoiu social kosmologika suficiente di tudi quintis pá um bom kussa.

⁵ *irã* na sociedade Manjaca representa um espírito ou divindade que costuma se manifestar através dos rituais mágico-religiosos

Acessu di terra i utrus rikezas naturais na tchon di Kanhobi itá kontroladu pa s'piritu sagradu i koordinadu pa Régulus ku morra na kil tchon. I di akordu ku kustumi i tradison lokal, kualker grupu etniku ku morra na kumunidadei Mandjaku, i tem diritu di um padas di terra pá s'plora rikeza natural pá sustentu famíliar. Na mumentu ki kualker grupu etniku kunsá morra na kumunidadei, dunus di tchon tá avisadu pá pudi fasi kil cirmonia tradicional na sintidu di djubi si kontra s'piritu sagradu sta di akordu ou não, kasu kontrário, ikata setadu nim um tipu di okupason di terra Ku rikezas naturais di tchon di Kanhobi. Kualker ameasa ku bim di fora, nativus di setor IOgu tá fasidu cirmonia pá tchama s'piritu sagradu pa djubi inteson di kil situason (MENDES, 2020).

Tradison etnika Mandjaku tá usadu sempri suma s'trategia di konservason i di domestikason di natureza (MENDES, 2020). Suma ku Jesus fala (2018), honestidadei dés grupu etniku, tá mantidu através di ritus i cirmonias di passagem pá transmisson di bens moveis i imóveis di djorson pá djorson.

Sigundu Mendes (2018), kil djorson di irã kuta faladu s'piritu sagradu é kata protegi só um s'paço ou um tipu di rikeza, mas sim florestas, brasus di rius, bera di mar i ku utrus rikeza naturais, pabia dés ku manga di bias cirmonias ta fasidu na bera di riu lugar nundé ku s'piritu mau tá volta pasi kasa nundé ki bim.

Di manera mas geral suma ku Jesus mostranu, s'piritu sagradu sta na tudu tarbadju i tudu dia na vida di Mandjakus, él itá manifesta individualementi ou koletivamente. Dés manera, i pudi bim suma nó djorson antigus di linhagem di determinadu família ku pudi protegi kada membru ku sta ligadu kuel na djorson familiar. Koletivamente, irã tá apresentadu na cirmonias kuta fasidu, na purlema di Mandjuandadi i na s'kolha di um Régulu. Kabu pensa kuma, irã suma um s'piritu ku kata odjadu (invisível), au kontráriu di utrus s'piritu ku pudi odjadu (visível), él ita sta na tudu lugar entri kilis kuta odjadu i ku kilis ku kata odjadu (JESUS, 2018, p. 29),

Na Region di katcheu, tudu grupu di etnia Mandjaku tá dividi um konjuntu di Krensa, i propriu tchon di Katcheu i um terra rodiadu pa s'piritu sagradu, pabia di kila kita faladu tchon sagradu. Na s'trutura di puder divina, mundu di s'piritu sagradu i sta divididu suma um region ku ku tené si setoris kuci sesons. É puder divina, itá chefiadu pa Régulus kuta orienta i sirbi suma mediadur entri s'piritus sagradus kuta faladu “dunus di matu” “dunus di tchon” i “dunus di animal di matus”.

Dés forma prática tradicional di konservason socioambiental di etnia Mandjaku, i tisi um reflexon m'portanti panó intindi rason kuma ku etnia Mandjaku tá lida ku rikeza i

natureza nacé kumunidadei lokal, kuma kucé konhecimentu i kuma kucé prátika tradicional sta na djuda protegi riquezas naturais lokal (LOPES, 1980).

4. **Konsiderason Final**

Intenson dés tarbadju, ipá demonstra m'portancia ku balur di kosmogonia di etnia Mandjaku na konservason socioambiental di riquezas naturais na tchon di Kanhobi kuta fika lokalizadu na Region di Katcheu. Pa rispundi ki pergunta ku kolokadu na inicio di kuma só teknologia di Ocidentais i Orientais ku manga di bias, kapaz di risolvi purlema na diferente forma ki surgi. Di akordu ku resultado di kampu, itá mostra kuma kolonizason i um processu pulitiku ku bim nó terra (GUINÉ-Bissau) i kria mapa colonial nundé ki tisi um leitura kuta tchomadu "eurocentrica", além di kila, i tisi kiku ta faladu subalternizason. I pudi tirá referencia na tarbadju di Marina Padrão Temudo ku tené suma titulo "*História do povoamento e gestão tradicionais dos recursos naturais em Cubucaré*" nundé ku tribus Nalus sinti n'komodadu ku tribus ki bim di Religion Ocidental i Medio Oriente (Kristianismu i Islamismu) kuta bai kontra cé ideologia, nundé ki é realiza cirmonias é pidi s'piritu sagradu pá é djuda elis risolvi kil purlema ligadu ameasa i n'komudason.

Suma i um s'trategia ku usadu kontra guintis kuna usa rikeza natural planejamento, na palavra di um intrivistadu na tchon di Kanhobi, "*Kosmogonia Mandjaku, i sirbi suma um s'trategia pulitika ku sta na mostra si força na tchon di Mandjaku kontra presson di utrus grupus etnikus religiozu ku kata akredita na krensas di regilion animista. Enton, kosmologia Mandjaku sta na mostra és grupu etnikus ku kuta m'porta ku rekomendason di s'piritu sagradu, di kuma rikeza naturaL ka pudi cedu s'ploradu tudu tempu di anu, i tem ku tem um periudu pá dissa natureza dissa rekupera*".

Duranti piskiza di kampu, dadus di intrivista tá demonstra di kuma tudu kil duvidas ku lantandadu di kuma, kirsimentu di pekadur na mundu i pirmeru fator ku sta na provoka necessidadei di abri nobus área di pratika agrikultura nem senpri i bardadi. Na kasu konkretu, tchon di Kanhobi i um kuarto seson ku mas tené numeru di kirsimentu di pekaduris talvés kila pudi cedu suma um fator ku sta na dana terra di labur. Suma ki apontadu na teoria malthusiana di kuma rapidu kirsimentu di pekaduris na mundo kuta dana natureza.

Resultadu di kampu tá aponta diversidadei etnika religiosa ku tem na region ita djubidu suma principal fator ku sta na dana rikeza natural, pabia Region di Katcheu kumpudu pá mangas di religios (animista, islamismu i kristianimu), mas religion animista ki

predominante na region. Entretantu, tudu és religion tené cé krensas religiosas. Enton grupu etniku Mandjaku siguiduris di Religion animista, nacé dia-a-dia etá usa Kosmogonia suma um s'trategia pa djuda na konservason socioambiental di rikeza natural através di n'termediason di regulus (Rei). És kosmogonia suma kita faladu na propriu linguagem lokal, konjuntu di krensas di irã i, entris elis I tené dunu di matu, dunus dl animal di matu i dunus di rius. Na kualker cirkunstancia ku toka ku s'plorason di rikeza natural purmeru kuta avisadu, i régulu suma intermediadur chave na kumunidade tradicional Mandjaku.

Pá s'plorason di rikezas ku tem na tchon di Kanhobi kil s'piritus sagradu tené um piriudu determinadu pá kada lugar i, és ta sirbi suma um s'tretégia na geston i konservason socioambiental. Mas pá utrus religion uniku forsa divina ku pudi determina regra pá siguidu i Deus pai e espirito tudu puderosu. Purtantu, na manera di oDJa dés religion, rius i floresta pudi s'ploradu kualker tempu di anu. Mas NA Kosmovison di etnia Mandjaku é tené manga di lei tradicional kuta gera relason di natureza kuta conserva rikeza natural i djuda na ekilibriu ecológico, nundé ku kada spaçu tené um s'piritu sagradu kuta kuida dél. Autorizason pá splorason di rikeza natural itá dadu pá s'piritus i, elis kuta n'dika manera i lugar ku dibidi s'ploradu i kal ki distinu.

És tarbadju pá utru ladu, i mostra di forma klara kuma ku kosmogonia Mandjaku suma s'tratégia na konservason socioambiental di rikeza natural tá funciona. Nés processu, nó pudi odja diferença entri etnia Mandjaku kuta pertenci religion animista ku utrus etnias di religion kristianismu ou Islamismu. Nó pudi intindi di kuma, etnia Mandjaku é tené um kumpromissu di religiosidade na consevason di rikezas naturais i grupus etnikus não animista é tené um kumpromissu material ku rikezas natural ipá elis ika tem florestas sagradu nim riu sagradu, ou seja, ika existem relason di desigualdade, mas sim di igualdade.

Referências

- CARVALHO, C. (2004). Uma antropologia da imagem colonial: poder e figuração entre os manjacos da Guiné Bissau. *Anuário Antropológico*, p.225-250.
- DE NÓBREGA, Á. C.(2003). *A luta pelo poder na Guiné-Bissau*. 2003.
- DE ZURARA, G. E. (1841). *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné*. JPAillaud.
- GARCIA, F. P. (2000). *Os Movimentos Independentistas, o Islão e o Poder Português (Guiné 1963-1974)*. Dissertação (Mestrado em relações internacionais) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Lisboa: Lemos & Moutinho–Artes Gráficas, Lda.

- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- HARDIN, G. (1968). The tragedy of the commons. *The Science*. 162: 1243-1248.
- JESUS, B. G. de.(2018). *Manjacos da Guiné-Bissau: sobre discursos, cultura, saberes e tradições no período colonial e pós-colonial*. 2018.
- LEACH, M.; FAIRHEAD, J. (2000). “Challenging neo -Malthusian deforestation analyses in West Africa’s dynamic forest landscapes”, *Population and Development Review*, 26 (1): 17 -43.
- LOPES, C.(1980). *Etnia, Estado e Relações de Poder na Guiné-Bissau*. 70. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- MACAMO, E.S. (2005a), “Incerteza e Identidade na Descrição da Realidade Social, in: Silva, T.C.; Araújo, M. G. Mendes; Cardoso, C. (Org.), ‘Lusofonia’ Em África: História, Democracia e Integração Africana. Dakar: CODESRIA, pp. 67-76.
- MENDES, I.(2018.). *A prática do ucó: cosmo-ontologia manjaco sobre materialização do corpo na diversidade corporal*.
- MENDES, J. (2020). “Cosmogogia” da etnia Manjaca na conservação socioambiental no distrito kanhóbe /Guiné- Bissau.
- OLIVEIRA, Ha, et al.(1993). *Armazenamento Tradicional na Guiné-Bissau*. Ulrich Schiefer, 1993.
- PINTO, P.; PIMENTA, C. (2009). *Tradição e modernidade na Guiné-Bissau: Uma perspectiva interpretativa do subdesenvolvimento*.
- RODRIGUES, A.D.(2016). Tradição e modernidade. 1996. In: *Conferência proferida durante o Pentálogo VII, Japaratinga, Alagoas*.
- SEIFFERT, M.E.B. (2014). *Gestão ambiental: instrumentos, esfera de ação e educação ambiental*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- TEMUDO, M. P.(2009). A narrativa da degradação ambiental no sul da Guiné-Bissau. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/1341>. Acesso em 23 nov. 2019.
- TIFFEN, M.; MORTIMORE, M. GICHUKI, F. (1994). *More People, Less*
- UNCED (1992). Rio Declaration on Environment and Development: Earth Summit. Rio de Janeiro, UNCED.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): MENDES, Jorge. Kosmogonia di etnia mandjaku na konservason socioambiental na tchon di kanhobi, Guiné-Bissau. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.448-461, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Mendes, Jorge. (jul./dez.2023). Kosmogonia di etnia mandjaku na konservason socioambiental na tchon di kanhobi, Guiné-Bissau *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 448-461.



Análise dos factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no Posto Administrativo de Mussa, no Distrito de Chinbunila em Moçambique

Emilia Orlando *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0003-5666-5247>

Gracinda Lopes Maulana Maida Levene **

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0007-2898-600X>

Joaquim Miranda Maloa ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9277-2133>

RESUMO

O objectivo deste artigo é compreender quais são os factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no Posto Administrativo de Mussa. Para obtenção dos dados, realizou-se consulta documental, bibliográfica, observação participante e entrevista. Com uma amostra de 80 mulheres de várias as idades residentes em três bairros do Posto Administrativo, como: *Bala*, *Ntembo* e *Magiga*, seleccionados aleatoriamente. Os resultados demonstram que os factores mais predominantes para ocorrência da união prematura recaem sobre os factores económicos (75%) e (25%) socioculturais. Concluímos que a união prematura tem tido um impacto devastador na saúde, educação, mortalidade materna e infantil, segurança e demais direitos de milhares de crianças moçambicanas, em particular raparigas.

PALAVRAS-CHAVE

Casamento Prematuro; Gravidez precoce; Abandono escolar e raparigas;

Analysis of the Factors that Influence of Premature Union in the Administrative Post of Mussa, in the District of Chinbunila in Mozambique.

NDEMANGA (NYANJA)

Cholinga cha nkhaniyi ndikumvetsetsa zomwe zimapangitsa kuti migwirizano isanakwane mu Administrative Post ya Mussa. Kutu mupeze deta, zolembedwa ndi zolembe za bibliographical, kuyang'ana kwa ophunzira ndi kuyankhulana kunachitika. Ndi zitsanzo za amayi 80 azaka zosiyanasiyana omwe akukhala m'maboma atatu a Administrative Post, monga: Bala, Ntembo ndi Magiga, osankhidwa mwachisawawa. Zotsatira zikuwonetsa kuti zinthu zomwe zimachititsa kuti ukwati usanakwane ukhale pazachuma (75%) ndi chikhalidwe cha anthu (25%). Tikuwona kuti ukwati waubwana wasokoneza kwambiri

* Mestrado em Desenvolvimento Rural - Unilúrio-Niassa e Licenciatura em ensino de Geografia-UP-Lichinga, Moçambique, Chefe de repartição de avaliação de impacto ambiental na Direcção Provincial de Ambiente e Desenvolvimento Rural e já foi Chefe de Departamento de Ambiente nos Serviços Provinciais de Ambiente do Niassa. E-mail: melmelita27@gmail.com

** Mestrado em Desenvolvimento Rural pela Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade Lúrio-Unango – Niassa, Moçambique como o tema: "Avaliação do impacto da produção de carvão vegetal na componente económica, sociocultural e ambiental das famílias no povoado de Lutuesse, Distrito de Muembe" e Licenciatura em Engenharia Florestal pela Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade Lúrio-Unango - Niassa "Avaliação do impacto socio-económico de 20% de exploração dos recursos naturais nas comunidades locais, na Reserva Nacional do Niassa". E-mail: gracindalevene@gmail.com

*** Prof. Auxiliar do Departamento de Geociências da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa, Moçambique. Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em Geografia pela mesma Universidade e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).E-mail: joaquimmaloa@gmail.com

thanzi, maphunziro, imfa za amayi ndi ana, chitetezo ndi ufulu wina wa ana zikwizikwi a ku Mozambique, makamaka atsikana.

MAWU OSAKIRA

Ukwati Wosakhwima, Mimba yaubwana, Kusiya sukulu ndi atsikana.

Analysis of the Factors that Influence the Occurrence of Premature Union in the Administrative Post of Mussa, in the District of Chinbunila in Mozambique

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand what are the factors that influence the occurrence of premature unions in the Administrative Post of Mussa. To obtain the data, documental and bibliographical consultations, participant observation and interviews were carried out. With a sample of 80 women of various ages residing in three districts of the Administrative Post, such as: Bala, Ntembo and Magiga, selected at random. The results demonstrate that the most predominant factors for the occurrence of premature marriage fall on economic (75%) and sociocultural (25%) factors. We conclude that early marriage has had a devastating impact on the health, education, maternal and child mortality, safety and other rights of thousands of Mozambican children, particularly girls.

KEYWORDS

Premature Marriage; Early Pregnancy; School Dropout and Girls.

Introdução

Na época que realizamos o estudo o termo Casamento Prematuro era recorrente, actualmente este termo foi substituído por União Prematura, por isso, que o título foi alterado. A partir de uma metodologia qualitativa e quantitativa, este artigo procura compreender quais são os factores que influenciam a ocorrência de casamentos prematuros no Posto Administrativo de Mussa, com objectivo de propor medidas de prevenção e mitigação.

E tem como objectivos específicos: analisar as percepções locais de prevenção das uniões prematuras; identificar a magnitude das uniões prematuros; testar as variáveis, como: pobreza (pressões e incentivos económico); rito de iniciação (factores socioculturais); educação; religião e região como mecanismos que a produzem. O Inquérito Demográfico de Saúde (IDS) realizado em 2011, pelo Ministério da Saúde no país mostrou que cerca de 10% das mulheres moçambicanas casaram antes dos 15 anos. Como se sabe na legislação em vigor no país a menoridade termina aos 18 anos, sendo com essa idade que é permitido o casamento (Lei da família, Lei no 10/2004, de 25 de Agosto, Art.30).

Moçambique tem uma das maiores taxas de uniões prematuras do mundo: encontra-se em 11º lugar na lista, depois do Níger, Chade, República Centro - Africana,

Bangladesh, Guiné, Mali, Burkina Faso, Sudão do Sul, Malawi e Madagáscar, contabilizando perto de metade de mulheres que se casam antes dos 18 anos e em 10º lugar em África. Ao nível da região da África Austral e Oriental, Moçambique ocupa a 2ª posição, o que é bastante preocupante do ponto de vista da incidência do fenómeno e das políticas que ao nível do país, são implementadas com vista a reverter esta situação (ROSC¹ e CECAP², 2014).

De acordo com Arthur³ (2010) as uniões prematuras se tornaram cada vez menos comuns entre os sectores mais ricos da sociedade em todas as regiões do mundo, eles ainda são frequentes em África e no Sul da Ásia. Mas confirma que este fenómeno está localizado sobretudo em países mais pobres e de menores rendimentos. O Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF (2015) aponta que Moçambique é um dos países com as taxas mais elevadas de prevalência de uniões prematuras, afectando cerca de uma em duas raparigas, representando uma grande violação dos direitos humanos das raparigas, influenciando para que as raparigas fiquem grávidas precocemente e deixem de ter acesso à educação, aumentando os riscos de mortalidade materna e infantil.

A Estratégia Nacional de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras em Moçambique (2016-2019), aprovado pelo Conselho de Ministro em 2015, afirmava que os mestres, também conhecidos por “*anagadiba*” e “*anacanga*”, na língua yao, os ritos de iniciação não podem ser vistos como a principal causa dos casamentos prematuros. Defendem ainda que esta prática secular e cultural é parte da solução do problema, uma vez que, durante os ritos, os jovens aprendem a respeitar os mais velhos e como se posicionar perante a sociedade no geral. Mas a estratégia aponta para a centralização das acções de prevenção e combate às uniões prematuras nas comunidades, envolvendo as famílias e as lideranças locais.

Segundo Centro de Estudo de População e Saúde (CEPSA), Niassa está entre as províncias com a maior prevalência de uniões prematuras. E o Distrito de Chibunila, também esta entre os maiores na província (Arnaldo, et al., 2017). Mas também o estudo do Centro de Estudo de Saúde é População (repeticao ou assim mesmo) (CEPSA), colabora com esta problemática, ao apontar que mais de um terço das raparigas menores de 18 anos estão unidas maritalmente nos distritos de *Balama, Namuno, Chiure e Ancuabe* (em Cabo Delgado); *Sanga, Marrupa, Nipepe e Ngauma* (em Niassa) e

¹ O Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança (ROSC).

² A Coligação para Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP).

³ Activista da Mulher e Lei na África Austral (WLSA).

Mecuburi, Mogovolas, Lalaua, Namapa, Erati e Muecate (em Nampula) (Arnaldo, *et al*, 2017). O mesmo estudo classificou o Distrito de Chimbunila, como a posicionada em 14º lugar, com uniões prematuras em Moçambique, dentro deste contexto, queríamos saber quais são os factores que influenciam a ocorrência dos casamentos prematuros no Distrito de Chimbunila, principalmente no Posto Administrativo de Mussa?

2.Revisão da literatura

Nesta seção apresentamos em primeiro lugar, o principal conceito trabalhado neste artigo e em segundo lugar a revisão da literatura. Como mostra Elísio Macamo. O conceito não só nos do acesso ao objecto como também é portador de informação (Macamo, 2017). A *união prematura* se define como sendo a união sexual entre dois indivíduos não adulto. Considera-se casamento prematuro quando se envolve um, ou ambos indivíduos, menores de 18 anos de idade.

De acordo com a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, 1979; A Lei nº 7/2008, de 9 de Julho; 2008 e o Protocolo à Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos Relativo aos Direitos da Mulher em África. A solução 28/2005, de 13 de Dezembro, no seu Artigo 6, permite a idade mínima de 18 anos para a união marital (Bassiano e Araújo de Lima, 2017). A união prematura e as promessas de uniões marital com menores, meninas ou meninos, devem ser proibidos e ações concretas, incluindo a legislação, deverão especificar a idade mínima de casamento como sendo a de dezoito anos e tornar compulsivo o registo oficial de todos os casamentos (Carta Africana, 1990)⁴.

O estudo sobre as uniões prematuras realizado por O Instituto de Investigação Sócio-Cultural Delegação Provincial de Manica (ARPAC, 2017), no Distrito de Guvuro, intitulado: "*O olhar sociocultural dos casamentos Prematuros⁵ e gravidezes precoces na Província de Manica: Diagnóstico de dados recolhidos na mesa redonda realizada no Distrito de Guro*", aponta que às práticas tradicionais em volta das uniões prematuras serem mais conducentes a problemática dos casamentos prematuros, a situação actual dos casamentos não nos apresenta nenhuma melhoria na mitigação deste problema. Aliás, aponta o estudo que há uma tendência de aumentar as uniões prematuras no Distrito de Guro mesmo no momento em que se pensa que as comunidades estão mais

⁴ A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança foi adaptada em *Adis Abeba Etiópia*, no mês Julho de 1990, e Moçambique ratificou no ano de 1998 através da Resolução nº 20/1998, de 26 de Maio. O nº 2 do Artigo 21.

⁵ Aqui deixamos o termo casamento prematuro como o título suger.

sensibilizadas. Portanto, pode se deduzir que o desenvolvimento trouxe consigo alguns desafios que tornam os grupos considerados pobres mais vulneráveis.

Segundo o ARPAC (2017), a vulnerabilidade dos pobres é mais visível nas mulheres que, mesmo sabendo dos riscos associados a algumas práticas, acabam se envolvendo em actos que arriscam a sua saúde sexual. Actualmente o cenário relacionado aos casamentos no Distrito de Guro está bastante conturbado. As gerações mais velhas do Distrito alegam que na actualidade já não existe uma união marital no seu sentido tradicional, isso porque as uniões hoje em dia partem de um problema de gravidez precoce. São muitas poucas vezes que as pessoas se unem de forma costumeira ou nas igrejas num processo de consenso entre as duas famílias.

Para o autor, as uniões prematuras resultantes de senhores de idade com as meninas prematuras, o grande número desta problemática acontece entre jovens na idade escolar. Os jovens começam a namorar primeiro, sem que os pais saibam, relacionam-se sexualmente e sem prevenção alguma. Quando aparece uma grávida primeiro usam os seus meios para a retirada desta grávida, e quando conseguem a situação continua como estava, mas quando não conseguem fazer o aborto é quando a situação aparece para os encarregados de educação.

E por esta razão que quando há uma situação de gravidez precoce da menina, os pais sentem ter perdido um investimento que fizeram para o futuro desta menina, e, para recuperar tudo quanto investiram na menina, acabam por resolver o problema com os encarregados da parte do rapaz, o que no final resulta na estipulação de valores monetários a serem pagos pela família do rapaz, consequentemente a menina deve ser casada por este jovem.

Na Comunicação apresentada na IV Conferência Nacional sobre Mulher e Género, Albino Francisco em representação do Fórum da Sociedade civil para os Direitos da Criança (ROSC) e Coligação Para a eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP), apresentaram a “*Situação dos casamentos prematuros em Moçambique: tendências e impacto*” (2014), onde apontaram que as uniões prematuras são flagelos sociais em Moçambique.

Milhares de raparigas, principalmente nas zonas rurais do país, são vítimas desta prática nociva que afecta negativamente a sua sobrevivência e desenvolvimento, privando-as de ter acesso aos serviços de protecção, educação, saúde e outros, que garantam a realização dos seus direitos como crianças e raparigas. A comunicação ainda

apontou que o combate as uniões prematuras em Moçambique ainda não tem sido uma prioridade nacional, na medida em que os diferentes instrumentos legislativos e de políticas existentes sobre a protecção da criança, não abordam, de forma específica e concreta, a questão das uniões prematuras como violação dos direitos da criança e da rapariga em particular, bem como não apresentam uma meta ou compromisso político para a sua eliminação.

Avança ainda que a união prematura prejudica a rapariga no que respeita ao acesso, permanência e conclusão do sistema educativo. Estudos nacionais indicam que a decisão de unir maritalmente é tomada muitas vezes ou quase sempre pelos pais das raparigas, o que evidencia que os pais e ou parentes directos da menina exercem forte influência para que ela case prematuramente, a fim de assegurar o seu futuro, que a afectam negativamente a escolaridade, a saúde e futuro da rapariga. As uniões prematuras são uma das piores formas de violação dos direitos humanos e da criança, pois coloca as raparigas sob um elevado risco de violência e de doenças, prejudicando todo um processo de potenciais oportunidades que as raparigas deveriam ter, privando-as dos seus direitos a saúde, educação, desenvolvimento e igualdade de género. As raparigas sujeitas a união prematura enfrentam uma maior probabilidade de desistência da escola, separação precoce dos progenitores, infecção com doenças de transmissão sexuais.

3. Metodologia

O artigo teve como enfoque a abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, segundo Cervo e Bervian, (1983), envolve a observação intensiva e de longo tempo num ambiente natural, o registo preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas. Vilelas (2009) afirma que a validade qualitativa confronta a teoria com a realidade na base. Com esta abordagem pretendemos descrever o contexto das entrevistas e as observações das condições de vida da população do Posto Administrativo, para percebermos como o contexto e meio de vida sócio-cultural, influenciam a ocorrência de casamentos prematuros. Mas também esse tipo de pesquisa permite:

- ✓ Garantir um espaço de reflexão das nossas próprias concepções na interpretação de dados, através dos significados das palavras, dos gestos e das expressões faciais dos nossos entrevistados;

- ✓ Obter com facilidade os dados da entrevista;
- ✓ Captar as experiências de vida dos nossos entrevistados, porque eles se expressam livremente os seus anseios, sentimentos;
- ✓ Obter dados qualitativos, entendendo o significado que os entrevistados atribuem a factos relativos ao tema estudado.

De acordo com Vilela (2009), o instrumento de recolha de dados é um princípio, qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação. Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturadas, por ser menos rígida com perguntas abertas usando dados primários e secundários. Nos dados primários a recolha de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturada a pessoas com idade compreendida a partir dos 13 anos de idade.

Para Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada, favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão na sua totalidade, além de manter a presença consciente e actuante do pesquisador no processo de colecta de informações. Segundo Manzini (1990), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual produziu-se um guião com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

O guião serviria, então, além de colectar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interacção com o informante. Para a análise de dados usou-se a análise estatística efectuada no programa do *Microsoft Officer* 2016 nos pacotes de *Excel*. Para facilitar a análise, todas as respostas foram codificadas e foram criadas bases de dados.

A População em estudo é constituída por todos os residentes do sexo feminino do Posto Administrativo de Mussa (11.997)⁶, com idades compreendidas entre 13 anos de idade ou mais. A escolha desse grupo alvo devesse ao facto de ser o grupo que compõe a estrutura social do Casamento Prematuros.

Da população para o estudo contou com 80 mulheres que representaram uma amostra, distribuídos em três bairros (*Bala* – 25 entrevistadas, *Magiga* – 29 e *Ntembo* – 26). O trabalho de campo foi realizado, dentro de um período de três meses de Junho – agosto. Foram respeitadas os princípios metodológicos recomendados em pesquisas científicas. Uma vez que trata-se de entrevista com menor de idade. De acordo com os esclarecimentos prestados, a participação na pesquisa, não foi obrigatória. Livremente as entrevistadas respondiam as questões colocadas, através de um roteiro sobre o tema em questão.

A participação na entrevista foi de aproximadamente 90 minuto (1 hora e 30 minutos) e tinham total liberdade para interromper a participação quando achava-se que as perguntas incomodavam. Um dos principais constrangimentos foi que no centro de Saúde Distrital, não possui dados compilados sobre as raparigas que já são mães, por idade no que respeita aos partos assistidos institucionalmente. A ausência destes dados restringiu o conhecimento fiável sobre a gravidez e “casamentos” prematuros no Posto Administrativo de Mussa, o que conseguiu-se obter foi a informação qualitativa das entrevistadas.

Uma outra dificuldade, consistiu no medo de algumas mulheres em declarar a sua idade, pensando que os entrevistadores eram membros do governo e estavam aí para fazer um levantamento punitivo, sobre aquelas que se casaram prematuramente. A última dificuldade constatada era de grande parte de entrevistas não falavam português, sendo, por isso, necessário o apoio de tradução.

4. Análises e interpretação dos resultados

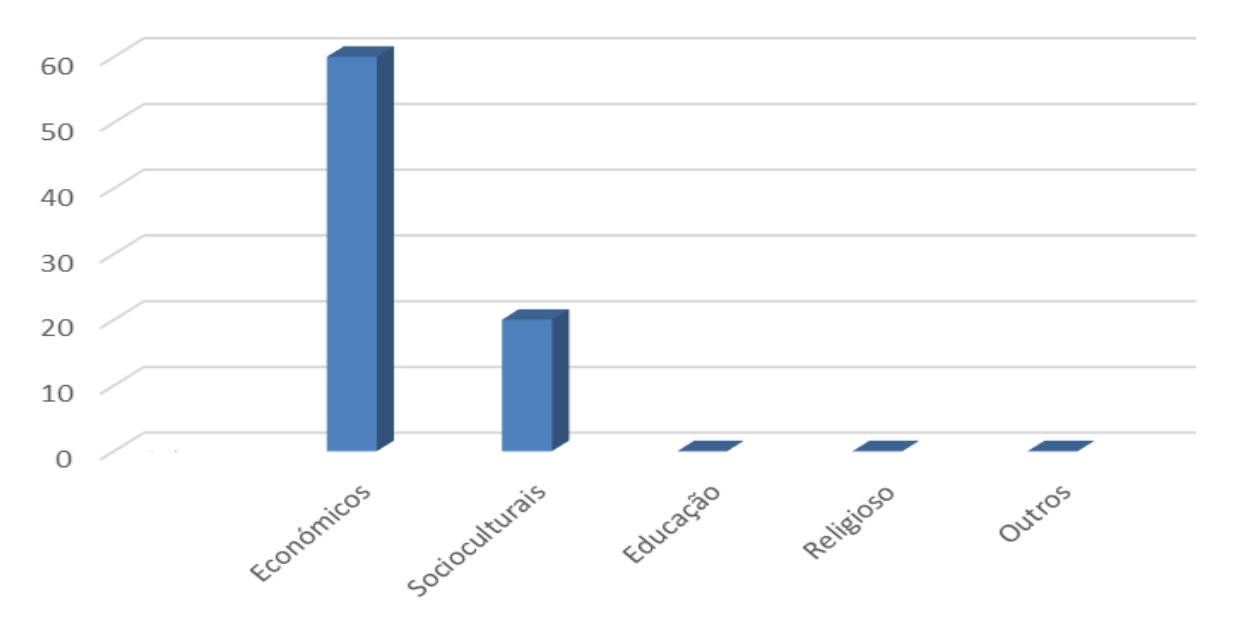
Aplicamos um questionário, com perguntas fechadas nas quais os respondentes seleccionados deviam responder uma das diversas alternativas dentre um conjunto de opções predefinidas. *Na vossa percepção quais são os factores (económicos, socioculturais, educação e religiosos) que levam as meninas a se unirem*

⁶ Estes dados foram extraídos do Censo de 2007 (INE, 2008), uma vez que os dados referentes a 2017, não estão disponíveis.

prematuramente? As respostas demonstram que os factores mais predominantes recaem sobre os factores económicos (75%) e socioculturais (25%).

O gráfico abaixo, mostra que o problema das uniões prematuras está fortemente associado a questão económica, uma vez que a esmagadora maioria das adolescentes unidas maritalmente que entrevistamos eram vulneráveis economicamente.

Gráfico 1: Configuração do problema das uniões



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico observam-se as respostas dos entrevistados apontando que os factores económicos são determinantes para as uniões prematuras. Observamos no trabalho de campo que a maioria das raparigas ou mulheres adolescentes eram vulneráveis economicamente. Como aponta Waterhouse e Abbot (2007), pessoas sujeitas a estes aspectos de vulnerabilidade tendem a ser pobres, quer através da pobreza transitória quer da crónica.

Essas adolescentes demonstravam pouco poder de compra. Associado aos indicadores de pobreza usados em Moçambique que incluem os detalhes dos padrões de consumo dos agregados familiares, a compra de alimentos, alimentos produzidos em casa e despesas não alimentares, bem como das características da habitação, educação, saúde e o emprego dos seus membros e, por último mas não menos importante, a altura e o peso de crianças menores de cinco anos de idade (INE, 2010).

A pobreza dessas mulheres adolescentes que se unirão prematuramente, apresentam o elo frágil e fragilizado da sociedade moçambicana que foram eliminados os seus sonhos do futuro através dos seus encarregados, como forma de redução de despesas familiares (menos uma boca para alimentar dentro do parentesco) (UNFPA; UNICEF, 2015).

No entanto, nas entrevistas percebemos que havia raparigas que ficam grávidas mesmo sem se casarem prematuramente, por terem-se envolvido por alguém para satisfazer a sua necessidade e da sua família, o que aumenta desta forma o número de raparigas que engravidam na adolescência. Por exemplo, em Niassa o índice de gravidezes precoce foi de 39.9% de raparigas grávidas antes dos 18 anos e 12.7% antes dos 15 anos (Arnaldo, et al.,2017).

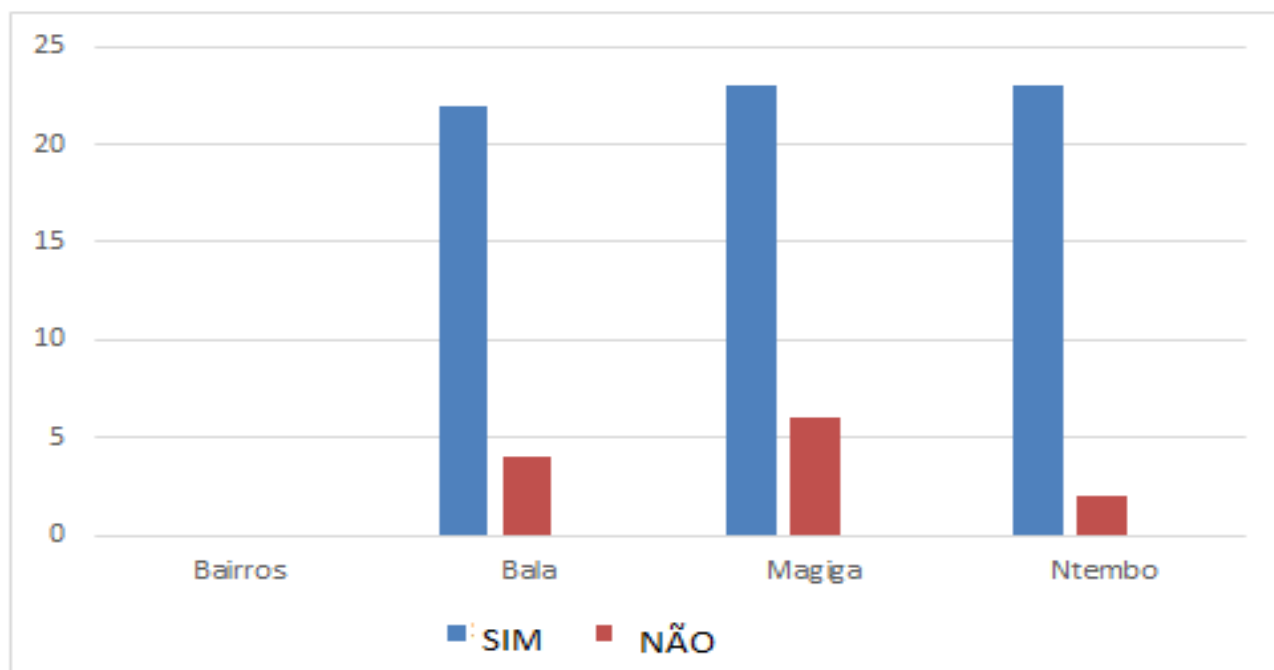
Sabemos que a pobreza em si não conduz a união prematura, mas associado a outros factores não mencionadas por nossas entrevistadas, mas aplicadas no nosso questionário de campo, como, *educação e religião*. Como aponta Cau (2013), as mulheres mais escolarizadas, casam depois de 18 anos e têm significativamente menos filhos do que a sua contraparte. Os filhos destas mulheres têm também menor risco de morrer antes dos 5 anos de idade em comparação com os filhos nascidos das mulheres casadas prematuramente. Considerando que mulheres escolarizadas são importantes para os dois principais componentes do processo de transição demográfica, como o declínio da fecundidade e da mortalidade, a desvantagem socioeconómica das mulheres com baixa escolaridade e as das famílias com níveis de riqueza mais baixos podem estar a afectar negativamente os casamentos prematuros.

4.1.Factores socioculturais

A questão cultural tem um grande impacto nas uniões prematuras, através de herança de hábitos e costumes comunitárias de união em idade prematura, como mostra o gráfico abaixo. Contudo, na sua obra, Parsons *apud* Ósorio et al (2013), analisa a cultura como um subsistema de símbolos significativo para os agentes, mediado por instituições que visam a cooperação e a integração. Nesse sentido, a cultura é vista como um subsistema do sistema geral de acção social, constituído por valores e padrões comuns aos actores que, deste modo, orientam os seus comportamentos. Isto significa que as disposições de cada indivíduo e a sua acção têm sempre como função uma

partilha de valores, condicionando a autonomia dos sujeitos a um padrão cultural comum (Ribeiro, apud Ósorio et al, 2013).

Gráfico 2: Resposta das entrevistadas sobre a pergunta se teve alguém da família unido prematuramente.



Fonte: Dados da pesquisa



As entrevistadas mostram que grande parte da união prematura está associada, há práticas culturais, que regulam e constroem as práticas dos sujeitos e, neste sentido, estão de acordo com uma ordem mais geral, sendo determinados por processos de socialização que percorrem diferentes etapas da vida. Os aspectos culturais têm que ser tomado como central, uma vez que a sexualidade é o principal mecanismo de ensinamento na estrutura de poder de união conjugal nas áreas rurais que, hierarquizar funções e papéis. Mas também é fundamental reconhecer como as relações sociais que se estabelecem no interior de uma instituição cultural.

Considerações finais

As percepções públicas das entrevistadas indicavam um crescimento das uniões prematuras no posto administrativo de Mussa. Esta realidade é baseada no contexto em que as entrevistadas vivem no seu dia-a-dia. 75% das entrevistadas apontaram as pressões e incentivos económicos (pobreza) e 25% ritos de iniciação (factores socioculturais), como as que mais influenciam a ocorrência de casamentos prematuros e

quanto aos mecanismos de prevenção dos casamentos prematuros, elas indicavam a sensibilização constante e sistemática das comunidades sobre o perigo desta problemática para o desenvolvimento e bem estar socioeconómico.

Concluimos que os factores que influenciam a ocorrência dos casamentos prematuros não só resultam da pobreza e ritos de iniciação, mas também de factores estruturais relacionados com o nível de desenvolvimento do país. Assim a prevenção e mitigação dos casamentos prematuros passa também pelo desenho e implementação de políticas para reduzir a pobreza e melhorar a condição socioeconómica da população do Distrito.

Os casamentos prematuros podem gerar impactos extremamente negativos para a saúde e o bem-estar das raparigas. Ao privar as raparigas do seu direito de escolha e também de acesso ao ensino escolar, os casamentos prematuros tornam-se uma violação dos direitos da criança e tem directa relação com o ciclo intergeracional da pobreza e o desenvolvimento do país. Além disso, trazem duras consequências à saúde das raparigas, normalmente relacionados à gravidez precoce, como fístula, desnutrição e mortalidade materna e infantil.



Referências

- Arnaldo, Carlos et al. (2017). *Casamentos prematuros em Moçambique: que Distritos estão mais afectados?* Maputo: CEPSA.
- ARPAC - O Instituto de investigação Sócio-Cultural Delegação Provincial de Manica (2017). *O olhar sociocultural dos casamentos prematuros e gravidezes precoces na Província de Manica: Diagnóstico de dados recolhidos na mesa redonda realizada no Distrito de Guro.* ARPAC: Manica.
- Artur, Maria José. (2010). *O Casamento Prematuro como Violação dos Direitos Humanos. Um exemplo que vem da Gorongosa.* "Outras Vozes", nº 31-32, Agosto-Novembro.
- Bassiano, Victor e Lima, Claudia Araújo de (2017). *O Desafio do Conselho de Escola no enfrentamento aos Casamentos Prematuros em Moçambique.* Apresentação Oral – GT 4. Educação em Direitos Humanos e Inclusão, no XIV Congresso Internacional de Direitos Humanos, realizado de 14 a 16 de Agosto de 2017, Campo Grande-Brasil. Disponível em: https://cidh2017.files.wordpress.com/2017/11/ar_gt4-4.pdf. Acesso em: 21 abr. 2018.

- Cau, B.M. (2013). A dinâmica da mortalidade em Moçambique. In Arnaldo C., Cau B.M., (eds.). *Dinâmicas da População e Saúde em Moçambique*. Maputo: Centro de Pesquisa em População e Saúde, p.61-87.
- Cervo Amado Luiz; Bervian Pedro Alcino.(1983) *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall.
- INE .(2010). *Inquérito sobre orçamento familiar 2008/2009*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Macamo, Elísio. (2000). *A leitura sociológica: um manual introdutório*. Maputo: Livraria Universitária.
- Mavanga, A. G. (2007). *Dinâmicas interactivas em projectos de maneio comunitário: caso de Goba (2000-2005)*, 45f. 2007. Trabalho de licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Maputo.
- Ministério da Saúde de Moçambique. (2011). *O Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS)*. MISAU: Maputo.
- Mlay, Gilead, et al. (2006). "Analysis of income and poverty dynamics in rural Mozambique 2002 – 2005". Comunicação apresentada no *Workshop Food Security Strategy* da USAID, Maputo, USAID.
- Moçambique. *Lei nº 10/2004, de 25 de Agosto*. (Lei da Família), BR nº 24, I Série.
- Nhantumbo, S.; Marrengula, M. (2010). *Casamentos prematuros em Moçambique: Contextos, tendências e realidades*, Maputo,[s.n].
- Osório, C.;Silva, T et al. (2008).*Buscando sentidos: gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário em Moçambique*. Maputo WLSA, p.39.
- Ósorio, Conceição; Macuácuá, Ernesto.(2013). *Ritos de iniciação no contexto atual. ajustamentos, rupturas e confrontos*. Construindo identidade de gênero. Maputo: CIEDIMA.
- PNUD. Moçambique (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano*. Maputo: SARDC.
- ROSC-Fórum da Sociedade civil para os Direitos da Criança e CECAP- Coligação Para a eliminação dos Casamentos Prematuros (2014). *Situação dos casamentos prematuros em Moçambique: tendências e impacto*. Maputo: ROSC e CECAP.
- SETSAN. (2007).*“Relatório da Monitoria da Segurança Alimentar e Nutricional em Moçambique (versão final)”*. Maputo: Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural.
- Triviños, Augusto N. S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

UNICEF. (2011) *Violência e Abuso Sexual de Crianças em Moçambique*. Maputo. UNICEF.

UNFPA/UNICEF. (2013). *Gravidez na adolescência: desafios e responsabilidade*. Maputo, UNFPA/UNICEF.

VERDADE (Online). *Não há como acabar com os casamentos prematuros*. 2019. Disponível em: <http://www.verdade.co.mz/tema-de-fundo/35-themadefundo/54398-nao-ha-como-acabar-com-os-casamentos-prematuros-se-nao-houver-mudanca-de-comportamento-francisca-sales->. Acesso em: 19 out. 2018.

Vilela, F.A . (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Waterhouse, Rachel.; Abbot, Joanne (2007). *“Vulnerability in the DRC: Key issues, causes and policy implications”*. DFID / Ministry of Plan, Democratic Republic of Congo. Brazzaville: DFID.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023



Para citar este texto (ABNT): ORLANDO, Emília; LEVENE, Gracinda Lopes Maulana Maida; MALOA, Joaquim Miranda. Análise dos factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no posto administrativo de Mussa, no Distrito de Chinbunila em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.462-475, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Orlando, Emília; Levene, Gracinda Lopes Maulana Maida; Maloa, Joaquim Miranda. (jul./dez.2023). Análise dos factores que influenciam a ocorrência de união prematuros no posto administrativo de Mussa, no Distrito de Chinbunila em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 462-475.

Processo de recrutamento em *home office* para o trabalho remoto

Donaldo Martins Muganiuwa Francisco *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0009-4860-6478>

Verónica Joaquim Sibinde Mpanda **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3565-8481>

RESUMO

A pandemia da Covid-19 trouxe ao mundo o aperfeiçoamento e aplicação massiva de uma nova dinâmica de trabalho, que de forma tímida algumas empresas multinacionais já a usavam, porém isso veio se normalizando entre as demais empresas, o que não só acaba tornando o mercado cada vez mais competitivo, como também garante a saúde e bem-estar dos colaboradores. A protecção dos colaboradores contra a pandemia da Covid – 19 e/ou qualquer outra enfermidade é fundamental para o sucesso da empresa, é nesse sentido que se desenvolve este artigo, pretendendo responder a seguinte pergunta: “Como avaliar competências técnicas que garantam a eficiência do trabalhador no recrutamento *home office* para o trabalho remoto?”, com o objectivo de avaliar a eficiência do processo de recrutamento e selecção para o trabalho em *home office* tendo em conta os procedimentos e métodos de recrutamento e selecção, que se enquadrem a essa natureza de trabalho. Para satisfazer esse objectivo, recorreu-se à abordagem qualitativa, obedecendo a uma pesquisa bibliográfica e documental, com finalidade de descrever e explicar o fenómeno do recrutamento em *home office*, bem como em entrevista feita a um profissional de recursos humanos o qual a sua identidade foi ocultada. Após seguidos todos os métodos, os objectivos traçados foram alcançados, concluindo-se que para uma boa contratação, é crucial avaliar os perfis técnicos e comportamental do candidato, de acordo com os padrões, visão, valores, missão e cultura da empresa, para isso, é de suma importância a planificação do processo.

PALAVRAS-CHAVE:

Processo De Recrutamento; Recrutamento Remoto; Recrutamento Em *Home Office*; Trabalho Remoto

Home office recruitment process for remote work

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic brought to the world the improvement and massive application of a new work dynamic, which in a timid pandemic way some companies were already using, but this became normal among other companies, which has just become the market every increasingly competitive, but also guarantees the health and well-being of employees. The protection of employees against the Covid – 19 pandemic and/or any other is fundamental to the success of the company, it is in this sense that this article is developed intending to answer the following question: “How to evaluate technical skills that guarantee the efficiency of Recruitment in the home office for remote work?, with the objective of evaluating the efficiency of the recruitment and selection process for the worker in the home office, taking into account the recruitment and selection procedures and methods, which fit this nature of work. To meet this objective, a qualitative approach was used, following a bibliographic and documental research, in order to describe and

* Mestre em Finanças Empresariais pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini, Licenciado em Contabilidade e Finanças pela Universidade Eduardo Mondlane – Maputo, contabilista financeiro na IEM – Instalações Electromecânicas de Moçambique, SA. franciscodonaldo@gmail.com

** Doutora em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique, Especialista em Sistemas de Avaliação e Garantia da Qualidade de Ensino Superior; Mestre em Gestion Integrada Del conocimiento, El Capital Intelectual Y Los Recursos Humanos – Universidade A Politécnica de Madrid - CEPADE (Espanha), Docente no Instituto Superior de Ciências da Saúde. vsibinde@iscisa.ac.mz

explain the phenomenon of home office recruitment, as well as in an interview with a human resources professional whose identity has been hidden. After following all the methods, the objectives outlined were achieved, concluding that for a good hiring, it is crucial to evaluate the candidate's technical and behavioral profiles, according to the standards, vision, values, mission and culture of the company, for that, it is of paramount importance to plan the process.

KEYWORDS

Home office work, Remote recruitment, Home office recruitment, remote work

REZHÚMU

Massosso aba wa corona ázhana mu elaboni micalelo z'olaba z'ichwa, yo wí no curumua, impereza andimua z'elabo z'inagúa a nedhana, dhabuno, na massosso aba a corona, impereza zhina za m'puno aroma o edhana micalelo essi, na macalelo aba y'olaba a vamucica, yamu cossa impereza dhe impereza a mu pithie mucwaie, vina a sassanhezaga egume y'anamalaba'e. Ocubarela wa anamalaba va massosso aba ya corona obe ya z'eredha zina, odereto wa impereza, pumwenemwa anlebiwa *artigo* edhi, a funaga wacula nivuzho enthi "ne nohnelamo zhavi mucalelo w'olaba wa anamalaba va mussaculelo wa *home office* yo wi alabe vataculo?", yo wi oohna meedhelo wa massaculo aba wa a namalaba wa *home office*, oohnelagamo meedhelo w'osacula oli mwari wa mabassa aba. Yo wi ocoosa mabassa aba, ni thamaguelilé *abordagem* wa *qualitativa*, orumelaga *pesquisa bibliográfica* na *documental*, yo wi ni lebelele vina ni thapulele massaculo wa *home office*, ninga *entrevista* wa namalaba wa *recursos humanos* yo wi caninalamule insina nae. Ni malélihum olaba, banigá fara meedhelo essi ziloguileuhm vazhulo apa, ni fanha zatamela iyo. Ni ohnamo yo wi osacula wa anamalaba a deretp, enofunea acane mucalelo wa dereto yo wiwananeana ninga munfunelani mu impereza. Na edjoene, enofunea ni sassanheze mussaculelo essi.

FUGULO-OLOGANA:

Meedhelo Ohssacula; Ossacula Ohlapelana; Massaculo W'olaba Vataculo; Olaba Vataculo



Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram anos de grandes desafios, tanto para a sociedade como para classe empresarial, devido à eclosão da pandemia da Covid-19, o que se faz sentir ainda nos dias de hoje, facto que leva as empresas a viverem um cenário de readaptação aos seus métodos tradicionais de trabalho, de modo a garantirem a sua sobrevivência sob pena de decretarem falência. Assim, várias empresas principalmente as mais competitivas, têm redobrado os esforços no sentido de garantirem a produtividade do pessoal face ao distanciamento social e teletrabalho causado pela Covid-19.

Procurando mecanismos de lidar com a situação, várias empresas optam pelo trabalho remoto sem no entanto reduzir a produtividade, garantindo assim o alcance dos objectivos e metas. Uma das formas que os gestores de recursos humanos têm de lidar com a questão de qualidade dos Recursos humanos, é o recrutamento, que muitas vezes deve também ser feito remotamente. Sousa *et al* (2014) dá crédito ao processo de recrutamento e selecção, o que para ele constituem a chave de todos os temas de Gestão

de Recursos Humanos, pela sua importância como a base do poder de decisão para o sucesso da empresa.

Avaliar a competência técnica de um colaborador ainda no processo de recrutamento já é uma tarefa complicada e fica ainda mais complicado quando esse recrutamento é remoto, visto que, por vezes, não se pode observar todas as expressões faciais do mesmo. Assim, este estudo irá ajudar as empresas no processo de tomada de decisão em matéria de Gestão de Recursos Humanos, melhorando os métodos de recrutamento num cenário de pandemia, em que o recrutamento será feito remotamente, e os colaboradores recrutados terão que desempenhar as suas funções remotamente. Ao leitor, o artigo irá ajudar mostrando alguns procedimentos de recrutamento, o que possa dar mais visão de como lidar com os concursos.

Deste modo, os recrutamentos devem acontecer num cenário em que o novo colaborador terá que trabalhar em casa, em regime *home office*. É nesse sentido que se desenvolve este artigo, pretendendo responder à seguinte pergunta: “Como avaliar competências técnicas que garantam a eficiência do trabalhador no recrutamento *home office* para o trabalho remoto?” Um processo de recrutamento em *home office* segue os mesmos critérios de recrutamento presencial, porém, esse necessita da maior atenção do profissional de recursos humanos, bem como a sinceridade do candidato. Assim, este artigo tem por objectivo avaliar a eficiência do processo de recrutamento e selecção em *home office* tendo em conta os procedimentos e métodos de recrutamento e selecção, que se enquadrem ao trabalho *home Office*.

1. Quadro teórico: Recrutamento

O recrutamento é uma ferramenta importante no processo de gestão de recursos humanos, pois, segundo Guimarães & Arrieira (2005, apud Baylão, 2014) é através deste processo, que as empresas começam a ver os colaboradores não mais como um mero colaborador mas também como um parceiro da empresa.

Recrutamento é conjunto de técnicas e procedimentos que visa atrair candidatos potencialmente qualificados e capazes de ocupar cargos dentro da organização. É basicamente um sistema de informação por meio do qual a organização divulga e oferece ao mercado de RH as oportunidades de emprego que pretende. Para ser eficaz, o recrutamento deve atrair um contingente de candidatos suficiente para abastecer adequadamente o processo de selecção que vem a seguir (CHIAVENATO, 2002, p. 197).

Por sua vez Araújo & Garcia (2006) definem recrutamento como sendo o processo de identificar e atrair candidatos, que passando por um conjunto de técnicas de selecção, serão escolhidos os mais qualificados para uma eventual contratação. De uma forma geral, consideram-se duas formas de recrutamentos: o recrutamento interno e o recrutamento externo. Mas devido as vantagens e desvantagens destes dois, Chiavenato (2002), levanta uma terceira forma que é o recrutamento misto, o qual de uma forma geral é a fusão dos dois primeiros.

1.1.Recrutamento interno

Segundo Sousa *et al* (2014), o recrutamento interno consiste no preenchimento de determinada vaga por um colaborador da organização que se encontra ocupando outra função, mas mostra competências e disponibilidade para exercer funções da vaga a preencher. Eles reforçam ainda que, esse recrutamento deva ser feito através de transferência de pessoal (Movimentação Vertical); promoção de pessoal (Movimentação Horizontal); transferência com promoção de pessoal (Movimentação Diagonal); programa de desenvolvimento de pessoal; e plano de carreira. De acordo com Duarte (2006), os recrutamentos internos são feitos através de quadros de aviso, comunicação interna dirigida, consulta ou banco de talentos humanos e reuniões específicas.

Para Gil (2008), apesar de o recrutamento interno ser um bom meio de cobrir as vagas existentes na empresa pelo facto de estes serem conhecidos, e se tratar de um procedimento económico, e haver necessidade de motivação dos colaboradores através de promoções, esta forma de recrutamento apresenta também algumas desvantagens como a possibilidade de gerar mau relacionamento entre o colaborador e o profissional de recursos humanos se esse não for aprovado ao cargo e pode também causar conflitos entre departamentos. Ao optar por um recrutamento interno, a empresa fecha as portas à novas ideias e experiências, e assim acabando por funcionar como um sistema de reciclagem contínua dentro da organização.

1.2.Recrutamento externo

O recrutamento externo consiste na pesquisa de mercado de trabalho, candidatos com qualificações e instrução capazes de suprir as necessidades da vaga a que se pretende contratar. Segundo Sousa *et al* (2014) considera-se recrutamento externo quando há uma vaga num posto de trabalho e a organização procura preenche-la com candidatos externos à organização. Assim, injecta sangue novo na organização.

Chiavenato (2004, apud Pintos, 2013) reconhece várias técnicas de recrutamento externo como: arquivo de *Curriculum Vitae* de candidatos que os enviaram espontaneamente ou no âmbito de recrutamentos anteriores, anúncios em jornais ou revistas, apresentação de candidatos pelos colaboradores da organização, agências de recrutamento, cartazes ou anúncios na portaria das organizações, sindicatos, universidades e escolas, empresas que atuam no mesmo ramo de actividade, com as quais se estabelece cooperação mútua. No contexto actual, os sites de emprego também são um meio.

Chiavenato (2009) destaca algumas vantagens e desvantagens nessa forma de recrutar. Assim, como vantagens ele aponta para entrada de sangue novo e experiência nova para a empresa, e assim trazendo novas competências, o que fortalece os recursos humanos da empresa. E como desvantagens ele realça a demora no processo quando comparado ao recrutamento externo, custos financeiros e o imediatismo no dispêndio, a falta de conhecimento dos candidatos acaba criando um receio em falhar no processo, bem como a frustração que isso pode causar a colaboradores internos que reúnem requisitos para ocupar a vaga.



1.3.Recrutamento misto

O recrutamento misto, sendo uma fusão dos dois anteriores, o externo e internos, ele busca explorar as suas vantagens e procura ao máximo minimizar as desvantagens destes, como forma de garantir o preenchimento de vagas existentes sem criar distinção de condições para os candidatos. O recrutamento Misto surge devido as lacunas que os dois tradicionais deixam, assim, segundo Chiavenato (2002) existem três tipos de recrutamento misto:

Quadro 1: Tipos de recrutamento misto

Tipos de recrutamento misto	Característica
Inicialmente, recrutamento externo, seguido de recrutamento interno	A empresa tem intenção de recrutar recursos humanos já qualificados em pouco tempo. Não encontrando candidatos externos adequados a vaga, recorre aos recursos humanos internos, não se focando numa fase inicial as qualificações necessárias.
Inicialmente recrutamento interno, seguido de recrutamento externo	a empresa dá prioridade ao pessoal interno. No caso de não encontrar um recurso humano qualificado dentro da organização para ocupar a posição pretendida, recorrem ao recrutamento externo.

Recrutamento interno e externo em simultâneo	A preocupação da empresa é que a vaga seja imediatamente ocupada, sendo que em caso de encontrar pessoal qualificado tanto dentro quanto fora da organização, dependerá da política da organização a opção melhor.
--	--

Fonte: Elaboração própria

2. Processo de selecção

“O objectivo da selecção é contratar pessoas com probabilidade de serem bem-sucedidas no trabalho” (SPECTOR, 2010, p. 206), para o efeito, é importante colher informações necessárias da vaga a ser ocupada e as competências desejadas para posterior selecção das técnicas e métodos a serem adoptadas, com os objectivos definidos para a vaga, bem como a proposta salarial clara, é fácil identificar o candidato com o perfil ideal para a vaga. Pontes (2001), afirma que o ideal no processo de selecção é o casamento perfeito entre as características do candidato e os requisitos exigidos pelo cargo.

Banov (2010, apud Avellar *et al*, 2014) aponta 4 etapas a respeitar no processo de recrutamento, que são: colecta de dados, planeamento do processo, execução e avaliação do recrutamento. Colecta de dados – faz-se todo o levantamento dos custos inerentes ao processo de recrutamento, bem como os detalhes do perfil desejados para a vagas, o tempo disponível para se preencher a vaga, o pessoal responsável pelo processo de selecção entre outros. Planeamento do processo – consiste em determinar o tipo de recrutamento que vai se seguir (se é interno, externo ou misto), quando começa o processo de recrutamento, como será feita a divulgação, por que meio se submeterá as candidaturas entre outros.

Execução – é a terceira etapa, onde começa a se pôr em prática o processo, através da divulgação da vaga por intermédio dos canais pré-estabelecidos. Avaliação do recrutamento – a primeira selecção é com base na legalidade da documentação submetida, verifica-se se o candidato procedeu correctamente ao preenchimento da ficha de candidatura, ou tenha procedido devidamente ao envio de currículo; de seguida, procede-se a selecção dos currículos que melhores qualificações apresentam para o perfil da vaga; e por fim verifica-se a melhor estratégia de selecção em função da vaga.

3.Recrutamento em *home office*

Para profissionais de recursos humanos, avaliar a postura e o comportamento do candidato são tarefas essenciais. A maneira de se portar diz muito sobre a pessoa, mas como avaliar todos esses elementos com precisão diante da necessidade de contratação de forma remota? A condução de um processo de recrutamento no actual contexto pandémico tornou-se um grande desafio para as organizações, isto porque desde os anos primordiais o recrutamento deve permitir obrigatoriamente o contacto pessoal. Os profissionais de recursos humanos se especializam em “ler pessoas”, para isso é importante o contacto olho no olho. A contratação remota pode se tornar uma alternativa para as empresas mesmo quando o distanciamento social e o isolamento não forem mais necessários.

Segundo uma pesquisa divulgada pela Half (2020) uma das empresas líderes do mundo em recrutamento especializado, 90% dos tomadores de decisão das empresas acreditam que a pandemia representou uma quebra no modelo tradicional de recrutamento, a ponto que o trabalho em um escritório físico pode virar alternativa, sendo então priorizado o trabalho em *home office*, podendo os colaboradores ir ao escritório apenas para reuniões importantes

Home office é um termo inglês que tem a tradução directa de “escritório em casa”. Segundo definido pela Convenção nº 177 complementada pela recomendação nº 184 da OIT, sobre o trabalho ao domicílio, *home office* é “(...) trabalho que uma pessoa, realiza em casa ou em outros locais de sua escolha que não seja no domicílio do empregador, em troca de remuneração, para produzir produto ou prestar serviços de acordo com as especificações do empregador (...). Na visão de Taschetto & Froehlich (2019), *Home Office* é inerente a evolução tecnológica que se verifica ao passar do tempo, o que torna o trabalho mais flexível. A evolução da tecnologia impulsiona o frequente uso da internet, o que por sua vez dá uma nova cara ao modo de trabalhar, proporcionando novos desafios tanto para a empresa quanto para os próprios trabalhadores.

Esse é um modelo que já vem sendo usado há muito tempo com a evolução da tecnologia, pesa embora o seu uso tenha-se intensificado nos últimos anos, com a eclosão da pandemia da Covid-19 em Moçambique, no princípio como uma alternativa para as empresas, mas que com a evolução da pandemia acaba sendo cultura empresarial, tendo como base as ferramentas digitais, tornando o mercado cada vez mais actualizado, desafiando o profissional de recursos humanos sobre a melhor política *Home Office*, desde o processo de recrutamento ao desligamento do profissional. Assim, o

cuidado no recrutamento deve ser redobrado por se tratar de trabalho a ser realizado no conforto de casa e sem uma supervisão presencial.

Segundo Bernardino *et al* (2009), o processo de recrutamento tem sido adoptado por forma a preencher vagas, para manutenção e segurança da sua estratégia de expansão, na versatilidade organizacional, dando abertura ao surgimento cada vez mais de formas flexíveis de gestão.

a)Vantagens

A contratação *home office* apresenta diversas vantagens, dentre elas: a realização de entrevistas de forma remota permite maior flexibilidade para a sua execução; evita a interferência de problemas com questões externas que prejudicam a operação, como algum incidente que impeça o uso das instalações ou o próprio distanciamento social; redução de recursos de deslocação; com a entrevista remota, as chances de um atraso ou falta são menores, o que evita que o profissional de recursos humanos perca o tempo que havia reservado para aquela conversa; a contratação remota permite um número maior de etapas e assim exprimir ao máximo possível a possibilidade de falha no alcance do perfil ideal para a vaga.



b)Desvantagens

Como qualquer outra forma de recrutamento, esta também apresenta as suas desvantagens como: em uma contratação remota, a oscilação da rede de comunicação, ou da corrente eléctrica pode impedir ou interferir no processo; interferência de terceiros como forma de apoiar o candidato, sem que o profissional de recursos humanos saiba; falta de técnica no uso das tecnologias de informação; falta de disciplina.

4. Metodologia

Quanto ao objectivo de pesquisa, recorreu-se à pesquisa descritiva. Segundo Gil (1999), tem por finalidade a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa é de natureza qualitativa, e usou-se como técnicas de pesquisa a pesquisa bibliográfica e entrevista, uma vez que se recorreu à consultas em diversos manuais e artigos científicos, bem como entrevista à profissionais de Recursos Humanos.

A entrevista baseou-se ao único sujeito de pesquisa que é Profissional de Recursos Humanos, visto que o importante nessa pesquisa não é a quantidade de entrevistados e

sim a qualidade da informação que será colhida com a entrevista. O critério de escolha de participante adoptado foi intencional ou propositado. Na observância aos preceitos éticos e científicos no que tange a privacidade de identidade, as falas foram representadas em trechos das entrevistas e o nome foi codificado em Pessoa Entrevistada (PE). Somente o pesquisador conhece o nome e valor da pessoa entrevistada.

4.1. Apresentação de resultados

O sucesso de qualquer empresa deriva em grande parte do desempenho dos seus colaboradores, portanto é essencial que o profissional de RH tenha essa visão desde o processo de recrutamento, procurando através dos traços faciais e em conversa “olho-no-olho” estudar o comportamento e a entrega dos candidatos ao trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida para responder o dilema de avaliação de competências técnicas, que garantam a eficiência do trabalhador no recrutamento *home office* para o trabalho remoto, que é uma situação vivida hoje por muitas empresas, algumas por opção, mas a maioria, primeiramente por imposição devido ao seu desejo de continuar a fornecer serviços de qualidade aos seus clientes, apesar das restrições impostas pela pandemia, o que depois veio a se normalizar, com algumas empresas mantendo operacional esse regime de trabalho.

Quando questionado sobre a possibilidade de alcançar os objectivos e metas por meio de uma contratação para trabalho *home office*, considera que é possível, mediante acompanhamento e supervisão do profissional. “Esse processo deve passar por um planeamento desde o recrutamento, seja ele olho no olho ou remoto, até a possível alocação do profissional no posto de trabalho” (PE, 2021, p. 1). Realça a necessidade de clarificar as actividades que o profissional desempenhará e a importância de verificar se ele tem os equipamentos necessários para trabalhar remotamente.

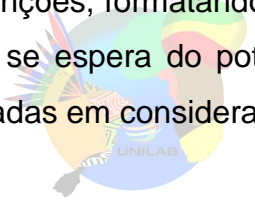
O processo de indução da empresa precisa ser planeado e adaptado no caso de o processo também ser realizado na forma remota. Deve direccionar o novo colaborador sobre a cultura, visão e os valores da empresa, assim como definir um cronograma para as primeiras semanas destacando quais são os contactos que podem ser feitos com a empresa em caso de dúvidas (PE, 2021, p. 1).

O recrutamento pode ser influenciado por diversos factores como a remuneração, distância entre o local de trabalho e a casa do profissional, os benefícios oferecidos pela empresa, o ambiente de trabalho. Se o trabalho for híbrido ou puramente remoto, alguns desses factores são resolvidos, visto que o profissional não se verá obrigado a se

deslocar ao trabalho, ou a lidar pessoalmente com outros colaboradores, pelo que poderá o criar o ambiente de trabalho ao seu gosto.

Apesar disso, Bacater (2016), adverte que para exercer trabalho remoto, é imprescindível que o profissional possua características como: autodisciplina, organização, foco no alcance de metas, excelente capacidade de comunicação, facilidade de adaptação, saber definir prioridades e saber fazer boa gestão do seu tempo. Para Samartinho (2013), é necessário maior esforço e uma mudança de atitude por parte da liderança para poder actuar nesse ambiente. Assim, possuir as qualidades levantadas por Bacater (2016) aliados a ilação de Samartinho (2013), poderá trazer maiores resultados para a empresa.

Em relação a questão sobre processos que podem tornar o recrutamento remoto eficaz e eficiente, afirma que as organizações podem melhorar as suas etapas de recrutamento, tendo em conta alguns aspectos cruciais para que o processo de recrutamento seja eficaz e eficiente. Na sua publicação da vaga, em *sites*, jornais, entre outros, a empresa deve clarificar por forma a não deixar margem de especulação ou acréscimos, devendo delimitar as funções, formatando em função da filosofia e cultura da empresa e determinar o perfil que se espera do potencial candidato. As competências técnicas para a vaga devem ser levadas em consideração.



A descrição de funções deve ser feita de forma clara, com a participação do supervisor directo de modo a identificar quais as competências técnicas exigidas para a vaga. Pode-se analisar também o perfil de colaboradores atuais ou antigos que desempenharam as funções de modo a identificar requisitos técnicos e comportamentais essenciais para a função, bem como aqueles que são desejáveis, mas não obrigatórios (PE, 2021, p. 1).

A presença do pessoal do órgão requisitante no processo de recrutamento é importante para testar as capacidades e habilidades técnicas do elemento a ser recrutado, de modo que este responda às necessidades requisitadas.

O recrutamento e a selecção de pessoas não é uma actividade que deve ficar restrita à área de Gestão de Pessoas. Quanto maior for a participação do órgão requisitante do novo funcionário nos procedimentos, maiores serão as chances de sucesso e de integração deste com sua nova função. As características requeridas para o cargo e, portanto, as que se buscam e analisam-se, no candidato, devem ser objectivas, claras e bem definidas (CHIAVENATO, 1999, apud BAYLÃO, 2014, p. 2).

O anúncio da vaga deve ser detalhado, claro e bem específico. É importante deixar claro que tipo de experiência profissional se espera daqueles que vão se candidatar, bem como as funções que o profissional desempenhará. Nesse momento vale a transparência, sem abrir espaço para a ambiguidade. Esse também é um ponto importante para atrair talentos. Quando a função é bem explicada, o candidato pode avaliar de maneira mais clara se pode se encaixar nos requisitos.

O departamento de recursos humanos e o supervisor da vaga devem estar alinhados detalhando o que se espera tecnicamente do novo colaborador, mas também como seu perfil e comportamento devem se encaixar na cultura da empresa. A assertividade no anúncio não apenas garante que os talentos certos serão encontrados, mas também evita a perda de tempo do processo de seleção com candidatos que não se encaixam naquilo que é procurado (PE, 2021, p.1).

A avaliação do currículo é importante nesse processo de seleção, visto que um currículo que não esteja bem apresentado pode indicar falta de preparação que o candidato apresenta, mas se o currículo estiver bem apresentado, a expectativa é de que esse seja um potencial candidato para a vaga requisitada. O que significa que o currículo trás uma ideia prévia do que se esperar do candidato.

Ao avaliar bem os currículos, o profissional de recursos humanos percebe claramente se o candidato apresenta os requisitos mínimos para atingir os objetivos da função. Principalmente neste período de grandes mudanças no mercado, é importante avaliar muito bem as competências do profissional (PE, 2021, p.1).

A avaliação do currículo permite a criação de uma conversa antecipada com o candidato com um certo questionamento prévio, economiza tempo do profissional de RH na entrevista, podendo induzir a corte de algumas questões que o currículo não deixa dúvida sobre a resposta, bem como cria uma orientação de questionamento ao candidato. Segundo PE (2021, p.1), “o recrutador aperfeiçoa suas questões quanto às experiências anteriores e os conhecimentos agregados ao longo da carreira. Inclusive aqueles que podem contribuir para o sucesso da empresa em caso de contratação”. Assim, o profissional deve se basear nos testes de perfil comportamental para identificar as aptidões do candidato, e se ele reúne requisitos principais para ocupar a vaga.

Um dos testes comportamentais muito usados nas organizações é o DISC¹. Dentro deste método são avaliados quatro perfis: dominância, influência, estabilidade e conformidade. O resultado mostra um perfil mais global do candidato, deixando claro se ele se encaixa no perfil esperado para a vaga. Segundo PE (2021, p.1), “o DISC, bem como outras ferramentas, pode ser usado como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, o que faz com que o profissional amplie o seu campo de visão, e conversar com a alma do candidato”.

Além do teste de perfil, o teste prático também deve ser preparado com vista a avaliar o entendimento e a experiência profissional do candidato para as exigências da vaga, tendo em conta conhecimentos prévios, sejam eles teóricos ou práticos, que o candidato deve apresentar. Assim, tendo feito a avaliação dos currículos e testes comportamentais e prático, abre-se o caminho para as entrevistas. Os testes e análises feitos anteriormente permitem que o tempo das entrevistas seja otimizado, pois já são seleccionados candidatos com perfis comportamentais e conhecimento técnico exigidos para a vaga, não descartando questões relacionadas à cultura organizacional.

Segundo Marras (2001), o principal elemento no processo de selecção, é a entrevista de selecção, pelo que todo o resto como avaliação de currículo, os testes comportamentais, os testes técnicos vêm para dar subsídio às informações colhidas nas entrevistas. Por fim, quando questionado se por se tratar de um recrutamento *home office* para trabalho remoto, esse assume algum padrão de contratação diferente dos demais, afirmou que este não pode diferir do processo de contratação presencial, apesar de poder acontecer situações que levem à algumas adaptações sem no entanto alterar aquela que é a base.

Os critérios da selecção remota devem ser os mesmos do processo de contratação presencial. Deve ser levado em consideração que o contacto é feito por “tela”. Há possibilidade de ocorrerem situações que obriguem a certas adaptações, mas estas não devem interferir nos critérios que são a base de contratação da empresa (PE, 2021, p.1).

As empresas devem estabelecer políticas internas que acomodam o trabalho remoto, e salvaguardam a manutenção ou melhoria da qualidade dos serviços prestados. Para isso, é essencial estabelecer um orçamento para cobrir as despesas derivadas desse processo, como aquisição de plataformas essenciais e indispensáveis para o teletrabalho, equipamentos necessários, formação do pessoal existente ou contratação de

¹ Sigla em inglês, que é literalmente as iniciais de quatro perfis dominantes de uma pessoa (*Dominance, Influence, Stability and Conformity*).

peçoal já capacitado para a modalidade, bem como a alteração da vida familiar dos colaboradores, que agora têm que conciliar com o trabalho.

Considerações finais

A temática do recrutamento *home office* para trabalho remoto, constitui ainda um grande desafio para o profissional de Recursos Humanos. Neste caso, a maior capacitação ou treinamento destes, implicará mais talento na empresa. Pesa embora não haja uma diferença nos critérios de seleção remota e presencial, para uma contratação remota, carece de algumas adaptações por forma a tornar mais eficaz e responder aos objetivos da empresa para a vaga em alusão.

Esse deve ser um trabalho conjunto e coordenado entre o profissional de recursos humanos e a área requisitante. “Quanto maior for a participação do órgão requisitante do novo funcionário nos procedimentos, maiores serão as chances de sucesso e de integração deste com sua nova função” (CHIAVENATO,1999, apud BAYLÃO, 2014, p. 2). Com essa coordenação, o profissional de recursos humanos vai buscar a parte que lhe compete, como o perfil comportamental de acordo com os padrões, visão, valores e missão bem como a cultura da empresa, e o departamento requisitante irá averiguar se o mesmo dispõe de capacidade técnica requeridas para suprir as necessidades do departamento e da empresa na área necessária.

Com isso, conclui-se que para uma empresa altamente competitiva, é de suma importância a planificação das estratégias de recrutamento e seleção, para que o mesmo seja conduzido e resulte em contratações assertivas. Assim, esse tipo de recrutamento deve ser feito de forma zelosa e responsável, requiere um investimento por parte da empresa. A mudança de atitude e a adaptação a novas ferramentas de trabalho, bem como uma visão mais ampla do profissional de RH são cruciais para o sucesso.

Referências

- ARAÚJO, L. C. G; GARCIA, A. A. *Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional*. São Paulo: Atlas 2006.
- AVELAR, P. F; SOUZA, T. F; MELO, F. A. O. *Recrutamento e seleção no contexto de retenção de talentos na organização*. SEGET, 2014.
- BACATER, A. *Liderança a distância: Um estudo sobre os desafios que lidera equipes em um contexto de trabalho remoto*. Dissertação da Pós-graduação em Administração. Universidade Metodista, São Paulo, 2016.

Donaldo M. M. Francisco, Verónica J.S. Mpanda, *Processo de recrutamento em home office para..*

BAYLÃO, A. L. S; ROCHA, A. P. S. *A importância do processo de recrutamento e seleção de pessoal na organização empresarial, XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – Gestão do Conhecimento para a Sociedade* 22, 23 e 24 de Out., 2014.

BERNARDINO, A. F; CARNEIRO, J. M. S; ROGLIO, K; KATO, H. T. *Teletrabalho e gestão de recursos humanos: Análise em uma organização de tecnologia da informação.* 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14324540-Teletrabalho-e-gestao-de-recursos-humanos-analiseem-uma-organizacao-de-tecnologia-da-informacao.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

CHIAVENATO, I. *Recursos Humanos.* São Paulo: Editora Atlas, 2002.

CHIAVENATO, I. *Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal: como agregar talentos à empresa.* São Paulo: Manoele, 2009.

GIL, A. C. *Método e técnicas de pesquisa social.* 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais.* São Paulo: Atlas, 2008.

MARRAS, J. P. *Administração dos Recursos Humanos: do operacional ao estratégico,* São Paulo: Futura, 2001.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Trabalho em casa: da invisibilidade ao trabalho decente.* 1996. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_765898.pdf Acesso em: 22 out. 2021.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Manual de boas práticas de teletrabalho.* 2011. Disponível em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilobuenos_aires/documents/publication/wcms_bai_pub_143.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

PINTOS, S. A. *Análise do processo de recrutamento e seleção de pessoas para empresas públicas de Benguela - Angola.* Dissertação de Mestrado em Ciências Empresariais: Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2013.

PONTES, B. R. *Planejamento recrutamento e seleção de pessoal,* 3.ed., São Paulo, 2001.

ROBERT H. *Home office agrada a maioria: como será a volta ao escritório?* 2020. Disponível em: <https://www.roberthalf.com.br/blog/tendencias/home-office-agrada-maioria-como-sera-volta-ao-escritorio> Acesso em: 22 out. 2021.

SAMARTINHO, J. P. R. S, *e-liderança: um Modelo de competências e de Bosa Práticas para os Líderes de projectos em Ambientes Learning Managment System.* Tese de Doutorado, Universidade de Évora, Évora, 2013.

SOUSA, M. J; DUARTE, T; SANCHES, P. G; GOMES, J. *Gestão de recursos humanos - métodos e práticas.* Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. 2014.

Donaldo M. M. Francisco, Verónica J.S. Mpanda, Processo de recrutamento em *home office* para..

SPECTOR, P. E. *Psicologia nas Organizações*, 3ed. São paulo: Saraiva. 2010.

TASCHETTO, M.; FROEHLICH, C. *Teletrabalho sob a perspectiva dos profissionais de recursos humanos do Vale do Sinos e Paranhana no Rio Grande do Sul*. Revista de Carreiras e Pessoas, 9(3), 349-375. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/articulo/view/39652/29651> Acesso em: 22 out. 2021.

Recebido em: 01/11/2022

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): FRANCISCO, Donaldo Martins Muganiuia; MPANDA, Verónica Joaquim. Processo de recrutamento em *home office* para o trabalho remoto. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº 2, p.476-490, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Francisco, Donaldo Martins Muganiuia; Mpanda, Verónica Joaquim (jul./dez.2023). Processo de recrutamento em *home office* para o trabalho remoto. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 476-490.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njinggaesape>

REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas,
Línguas Africanas e Brasileiras



ISSN:2764-1244