



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Roberto da Costa Joaquim Chaua

**Ritos de Iniciação como *espaçotempos* de produção de conhecimentos:
narrativas e diálogos em Nampula - Moçambique**

Rio de Janeiro

2015

Roberto da Costa Joaquim Chaua

Ritos de Iniciação como *espaçotempos* de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula - Moçambique

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C496 Chaua, Roberto da Costa Joaquim.
 Ritos de Iniciação como espaçostempos de produção de conhecimentos:
 narrativas e diálogos em Nampula – Moçambique / Roberto da Costa Joaquim
 Chaua. – 2015.
 122 f.

 Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Ritos de iniciação – Teses. 2. Mocambique – Teses. 3. Conhecimento e
 aprendizagem – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado
 do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 392.1(679)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberto da Costa Joaquim Chaua

Ritos de Iniciação como *espaçotempos* de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula - Moçambique

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mailsa Carla Pinto Passos (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^o. Dr^o. Francis Musa Boakari
Faculdade de Educação da UFPI

Prof^o. Dr^o. Carlos Roberto de Carvalho
Faculdade de Educação da UFRRJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Às minhas duas curandeiras. Chintheia, minha mãe e Bhaitina, mãe dela, minha avó que se despediu sem que eu pudesse agradecê-la. Quando criança as ouvia cantando antes mesmo do sol avistar: Kunja kuaetcha kuaétcheranji mamã/Kuaétchera mulomo na mimba ndinanjala. Amanheceu sim e como sempre para a boca e para a barriga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a vida. Ela nos permite compartilhar e aprender com estes momentos.

A minha querida Orientadora Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos por ter dedicado sua força, amizade e inteligência para aprendermos juntos com uma prática da qual, desde o começo da pesquisa, nos sentimos alijados. Creio que com o trabalho ampliamos os horizontes de nossas vivências.

As crianças e as/os jovens de Nampula e Murrupula que no diálogo me ensinaram sobre sua vida e seus cotidianos.

A Profa. Dra. Miriam Soares Leite, por ter aceitado ler o projeto que culminou com este trabalho. Obrigado pelos ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Francis Musa Boakari pelas trocas que consolidaremos com a pesquisa e por aceitar tecer laços sobre nossa grande África.

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho por sua presença na banca e pelos momentos compartilhados ao longo deste percurso.

Ao grupo de pesquisa “Culturas e Identidades no Cotidiano” do Proped - UERJ, meu grupo, muito obrigado. É um prazer aprender com todos e todas vocês e a todo o momento. Obrigado pela generosidade e solidariedade neste percurso. Geoesley Mendes, Francilene Brito, Lucio Sanfillipo, Luiz Rufino, Daniele Oliveira, Daniele Tudes, Juliana Ribeiro, Claudia Queiroz, José Carlos Texeira, Liliam Santana, Amanda Dourado, Estela Saraiva Ludmilla Almeida, Marina Pontes, Elinismar Garcia, Lisa Marie, Sônia Santos e Sônia Vinco, este trabalho é nosso. Menção especial ao Geoésley Mendes e Daniele Tudes, companheiros de mestrado que sabiamente me presentearam com seus ensinamentos e me mostraram a humanidade que paira em suas vidas.

Aos professores e professoras Stela Guedes Caputo, Nilda Alves, Nivea Andrade, Maria da Conceição Soares, Inês Barbosa de Oliveira, Aldo Victorio, Erika Arrantes, Virginia Gualberto, José Gondra, Ligia Aquino, Rita Ribes Pereira; colegas Nelson Santiago, Marta Ferreira, Patricia Roif, Bruno Jololo, Fabrice Kpoholo, Marcos Silva, Argentina Lopes, Armindo Ntunduatha, José Cossa, Octávio Zimbico e funcionários Morgana Murray e Jorgete Martins, do programa de pós-graduação em educação da UERJ, obrigado pelas aulas e todo apoio prestado.

A família moçambicana no Rio de Janeiro e todos os amigos: Hinervo, Rui, Nerito, Paulo Sigaúque, Belchior, Miranda, Cachimo, Nzualo, Adelino, Chudi, Rosi, Enio, Matine, Célio, Brasão, Nordino e Chico Faria. Obrigado pelas conversas e pela companhia.

Às/aos minhas/meus diferentes mães/pais: Costa, Abel, Julieta, Isabel, Judite, Felisberto, Genita, Tomé, Domingas, Teresinha (falecida), Lurdes e Domingos. Em cada etapa desses meus poucos e muitos anos de vida, abriram suas portas, deram e têm me dado motivos para esperar.

Aos amigos (as) Sampaio, Lina, Gilberto e Rafael. Irmão (ãs) Cheyd, Maria, Margarida, Mariana. Sobrinhos (as), e toda extensa família africana que de Moçambique sempre me desejou sucessos e contribuiu a cada dia para que esse percurso fosse menos difícil. Kunaímwe tina pereca takhuta!

Agradeço às/aos muitas (os) brasileiras (os) que me permitiram outras narrativas do Brasil: A Francilene que me abriu sua casa e sua vida. Muitíssimo obrigado pela cumplicidade. Estendo esse agradecimento a sua família: Neide, Lurdes, Sou Pedro, dona Mundoca e a querida Titá. A Lidia e sua família; A família de Daniele Oliveira: os pais, avos, irmãos e tios pela hospitalidade e por fazerem parte deste percurso; A Michele Montanher e sua família pela atenção e ajuda.

Ao Proped/Uerj e a Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula, pela formação e oportunidades.

Ao convênio entre o CNPq e o Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique, pela bolsa que me permite o sonho de fazer o mestrado no Brasil, país que pela história acredito influenciar bastante o pensar sobre os processos educativos em Moçambique.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente ajudaram nesse percurso.

Kubhala kwache nguanga. Kubhala kuanga nguacthembo.
(Porque o que é dele é meu, O meu é dele).

RESUMO

CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *Ritos de Iniciação como espaçostempos de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula – Moçambique*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente estudo tem como proposta compreender os ritos de iniciação como prática cotidiana de produção de conhecimentos em diversas comunidades de Nampula, província situada a norte de Moçambique. A partir de meu lugar de não-iniciado por não ter frequentado estes *espaçostempos* e de encontros com sujeitos iniciados (as), a proposta assenta-se no reconhecimento de que o empreendimento colonial propiciou ao longo da história processos de subalternização que silenciam discussões e visibilidades sobre os ritos de iniciação, suas múltiplas redes e seus sujeitos-praticantes. Pelas narrativas e fotografias produzidas ao longo da pesquisa como formas de internarrar as relações cotidianas compreendo que os ritos de iniciação situam-se como proposta formativa que, ao iniciar crianças e jovens a determinado ‘status social’, propiciam horizontes vitais importantes nestas relações e *dentrofora* das escolas. Neste sentido, se aponta um conjunto de negociações, subversões e temporalidades que indicam, como em outros *espaçostempos*, a necessidade de diálogos que permitam levantar questões sobre as várias diferenças que caracterizam os contextos moçambicanos.

Palavras-chave: Ritos de Iniciação. Nampula, Moçambique. Narrativas. Negociações.

ABSTRACT

CHAUA, Roberto da Costa Joaquim. *Initiation Rites as knowledge production spacetimes: narratives and dialogues in Nampula – Moçambique*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study has the purpose to understand the initiation rites as a daily practice of knowledge production in various communities of Nampula, a north province of Mozambique. The study proposal is based on understand that the colonial system had created by history condition to subordination processes that silence the debate and visible about initiation rites, they net relations and they practice subjects. I understand that the initiation rites are kind of formative proposal and when it is given to the children and youngs getting a “social status”, news social perspectives importantes to their diaries relations and in-outside of school. My positions are given by narratives and photographies acquired on the research. On this way, there are scope of negociations, subversions and temporalities that show how on differents spacetimes are dialogue necessary that tend to bring up issues about diferences that characterize the contexts.

Keywords: Initiation Rites. Nampula, Mozambique. Narratives. Negocitions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa político/administrativo de Moçambique.....	12
Fotografia 1 –	Sobre os olhares na Iniciação de Sany.....	24
Fotografia 2 –	Celebração da Iniciação de Sany.....	42
Fotografia 3 –	Dançarinos no Nyau.....	57
Figura 2 –	Recorte de conversa sobre Nyau.....	59
Fotografia 4 –	Sany em pose.....	74
Fotografia 5 –	Sheiks e Anákanos na Iniciação de Sany.....	80
Fotografia 6 –	Padrinho de Sany e a hora do bolo.....	80
Fotografia 7 –	Mulheres dançando na Iniciação de Sany.....	81
Fotografia 8 –	Sany e Timiza, sua mãe.....	82
Fotografia 9 –	Marta e sua mãe na Iniciação.....	85
Fotografia 10 –	Marta em sua Iniciação.....	85
Fotografia 11 –	Marta.....	85
Fotografia 12 –	Fotografando, aprendendo juntos.....	95
Fotografia 13 –	Conversando, fotografando, aprendendo juntos.....	96
Fotografia 14 –	Conversando, fotografando, aprendendo juntos.....	96
Fotografia 15 –	Fotografando, aprendendo juntos.....	97
Fotografia 16 –	Sany fotografando quem estilasse.....	113
Fotografia 17 –	Anoque em roda de conversa sobre Iniciação.....	114
Fotografia 18 –	Anoque indicando seu local de Iniciação.....	114
Fotografia 19 –	Usos e domínios de artefatos em espaço escolar.....	115
Fotografia 20 –	Usos e domínios do espaço escolar.....	115

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO OU BUSCAS: SOBRE O <i>LAMBER-SE</i>	11
1	DOS RITOS DE INICIAÇÃO: ÁFRICA E <i>UBUNTU</i>	25
1.1	Pesquisar ritos de iniciação ou caçar conversas: uma questão de <i>presumidos</i>	25
1.2	África ou africanas, relações ou não relações: de que lugar enunciar?	32
1.3	Celebrar ritos de iniciação, celebrar <i>Ubuntu</i>	37
1.4	Sobre os ritos de iniciação: quando, para aprender é necessário ritualizar.	41
2	NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS QUE FAZEM PENSAR NEGOCIAÇÕES	51
2.1	Do <i>Nyau</i> às outras redes: culturas, fotografias e narrativas	51
2.2	Que produções ‘outras’ as fotografias e narrativas apontam?	63
2.3	“Modernidades vernáculas”: a sobrevivência dos vaga-lumes	64
3	“ME DESCULPE, MAS VOCÊ É MEIO HOMEM”: SOBRE MIM, O NÃO-INICIADO	75
3.1	Narrativas de diferentes: o <i>ser/tornar-se Mulher/Homem</i> em causa	78
3.1.1	<i>Sany</i>	78
3.1.2	<i>Marta</i>	82
3.1.3	<i>Sobre mim</i>	85
3.2	Encontros de diferentes, relações cotidianas e ritos de iniciação	86
4	DÍALOGOS EM VOLTA DA FOGUEIRA: HISTÓRIAS, CONHECIMENTOS E EDUCAÇÃO	98
4.1	Sobre educações em Moçambique	102
4.2	Tecer diálogos em volta da fogueira: <i>expandir o presente e contrair o futuro</i>	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO OU BUSCAS: SOBRE O *LAMBER-SE*

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias.

(SANTOS & MENESES, 2010, p. 15)

Como se fazem os ritos de iniciação no Brasil: os negros vão ao mato e os brancos no hospital, também? Esta pergunta foi me colocada numa conversa com estudantes da Escola Primária Completa Parque Popular na cidade de Nampula, província de Nampula – Moçambique¹, quando do trabalho de campo da pesquisa que esta dissertação propõe traduzir. Minha orientadora sempre insistiu que o trabalho teria que ser *de mão dupla*, de Moçambique e do Brasil. Não sei se o presente texto alcança tal ensejo, mas a questão acima me fez pensar que falar de ritos de iniciação não é apenas falar de uma prática cultural, é, também, falar das representações que temos do mundo e suas pessoas; é falar de contextos que distinguem práticas por “raças”: de “negros” e de “brancos”; é falar de uma epistemologia que se quer única e representativa, talvez, a que determina a nossa fala e ideia de mundo: para os “negros” o mato, para os “brancos” o hospital. Para os negros “o atraso” e para os brancos “o avanço”.

Outros jovens presentes na conversa tentaram uma resposta à pergunta, que compartilho: *Não se pode confundir ritos de iniciação com a circuncisão*. A circuncisão como prática não é um ritual de iniciação e pode ser feita em diversos locais. Como cerimônia, ela é uma das várias (às vezes, a mais determinante e marcante) dos ritos de iniciação masculinos em Moçambique.

Começo com a pergunta feita pelos estudantes de Nampula por dois motivos: Primeiro, para apontar que não proponho dialogar sobre ‘ritos de circuncisão’ como comumente ouço chamar-se as cerimônias de iniciação em vários contextos. Quando nos referimos aos ritos de iniciação como ‘ritos de circuncisão’ reduzimos todo um contexto epistemológico presente nos ritos para alavancar apenas sua expressão corporal e aí

¹Nampula é uma das onze e mais populosa província de Moçambique. Localizada a nordeste, sua capital a cidade de Nampula é considerada capital do norte e terceira maior do país. Tem uma área aproximada de 78.197 km² habitados por cerca de 3.985.613 residentes segundo dados do censo habitacional realizado em 2007. A província faz fronteiras a norte com as províncias de Cabo Delgado e Niassa; a sul e oeste com a província da Zambézia e a este com o oceano Índico. Informações disponíveis no portal do governo de Nampula em <http://www.nampula.gov.mz/>, no portal do Instituto Nacional de Estatística <http://www.ine.gov.mz/> e no portal do Governo de Moçambique em <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>.

privilegiamos uma noção de corpo como o que não sabe, o que não produz conhecimento. Segundo, para evidenciar o fluxo entre redes de conhecimentos e significações – de Moçambique e de Brasil - em que a pesquisa se compreende. Não que este fluxo seja o foco da mesma, mas pelo fato da pesquisa ter suas diversas fases desenvolvidas em Moçambique e no Brasil e, por isso, emanar uma tentativa de compreensão e diálogo a partir desses dois contextos.

Figura 1: Mapa político/administrativo de Moçambique.



Fonte: <http://www.oocities.org/flashmocambique/mapamz1.bmp>. Acesso em: 04 jan. 2015.

É sobre os ritos de iniciação femininos e masculinos em Nampula – Moçambique, que pretendo articular e propor o diálogo nesta dissertação. Não pretendo com ela propor uma discussão teórica e da função social dos ritos de iniciação; discutir a sua eficácia ou não; discutir a melhor forma de nomeá-los, classificá-los ou realizá-los. Detenho-me a uma simples proposição: os ritos de iniciação em Moçambique se constituem em *espaçostempos* de produção de conhecimentos, entendidos neste trabalho como conjunto de sentidos e significações, sobre a vida e o “ser” em várias comunidades. Essa produção, importante na

vida de muitos moçambicanos não é incluída nos palanques das epistemologias dos “mundos dos nossos mundos”.

A grafia *espaçostempos* (as palavras espaços e tempos juntas e em itálico) e outras que aparecerão ao longo do texto são uma tentativa de quebra da estrutura dicotômica que o desenvolvimento da ciência moderna nos habitou. É uma proposta de Alves (2013)², no sentido de nos remeter em pesquisas com os cotidianos a tempos e espaços que são mutuamente referentes.

Os ritos de iniciação são um conjunto de cerimônias de âmbito cotidiano realizadas nas comunidades e que garantem a iniciação do indivíduo a determinado “status social”: nascimento, adulto, casamento, morte, entre outros. Dentre estas várias cerimônias, as de iniciação a adulto³ que constituem o fulcro desta pesquisa, além de fim, são o meio de produção de conhecimento sobre os outros ritos e sobre a vida. Através dos ritos de iniciação a adulto se elaboram conhecimentos e ampliam-se representações sobre a vida e o “ser” enquanto sujeito em sociedades.

O processo desta pesquisa começa com a minha vinda ao Brasil como bolsista de Mestrado em Educação pelo convênio CNPq/MCT-Mz (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil e Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique). Vim com a pretensão de estudar sobre um processo de gestão de escola, que concebe a participação de diferentes sujeitos e representantes das diferentes “camadas” dos que fazem e se interessam pela escola como ferramenta importante para melhorar a “qualidade escolar”. Uma ideia veiculada e implementada em diversos quadrantes, incluindo no Brasil, país que, pela história, acredito influenciar bastante o pensar sobre os processos educativos em Moçambique. De tal sorte que no ProPed (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), especificamente no grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano – a que estou vinculado – encontram-se evidenciadas as questões identitárias dos sujeitos e praticantes nos diversos *espaçostempos*.

²A autora refere que: as dicotomias herdadas do pensamento científico moderno estavam trazendo limites ao que precisávamos pensar e formular nas pesquisas com os cotidianos. Com isto, ficou clara a necessidade de usarmos os pares das dicotomias aprendidas e tanto usadas em Educação escritas de modo diferente porque precisavam ser pensadas de outros modos. A partir dessa compreensão, nas pesquisas com os cotidianos, escrevemos esses termos que nos acostumamos a ver dicotomizados pelo desenvolvimento das ciências na Modernidade, formando uma só palavra e em itálico: *espaçostempos*; *aprendizagensensinos*; *dentrofora*; *prácticasteorias*; etc. Esse modo de escrever/pensar serve para mostrar os limites que essa visão dicotomizada cria ao desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos.

³ Uma tradução intercultural talvez seja o caminho a trilhar para a melhor denominação destes ritos. Dentre várias, adoto esta por me parecer mais consentânea aos processos envolventes.

A minha inserção no grupo de pesquisa, aliada às discussões empreendidas em outros fóruns (professores, colegas e amigos) e outras formas de pesquisar com os cotidianos, me fazem indagar se esse processo gestor – que tanto me interessou – não caracterizaria uma opção política de tornar a escola eurocentrada de Moçambique, aglutinadora e indiferente quanto às diferenças que caracterizam o seu povo e que deviam ser expressas nos modelos escolares. E, se a base que sustenta a implementação desse processo busca-se na falta de participação dos sujeitos nos processos de gestão de escolas, tenho-me perguntado se, não seria melhor questionar e trabalhar sobre/com as questões que sustentam essas ausências? O que os cotidianos nos ensinam sobre tais ausências em um contexto em que a “instituição” escola é bastante questionada?

A par destas indagações, que não proponho discuti-las nesse trabalho, encontrar esse manancial cultural e epistemológico expresso e questionado em contexto acadêmico possibilitou, além da minha reidentificação com a causa, o repensar sobre a minha vivência enquanto menino moçambicano. Lembro-me que, desde criança e aluno na província de Sofala – Centro de Moçambique – onde nasci, e como professor estagiário de escolas em Nampula e Cabo Delgado – Norte de Moçambique – onde morei nos últimos oito anos, as questões culturais e seus artefatos sempre me chamaram a atenção. As brincadeiras tecidas *dentrofora* de escolas e as histórias ouvidas e vividas reforçavam tal interesse.

Quando criança, nada me foi mais marcante que a história contada pela minha mãe relacionada à morte e funeral pouco comum do meu bisavô paterno N´chawa. A história conta que na véspera de morte, o meu bisavô N´chawa, chefe do clã M´bhazó, dono de canoas e pescador de Mutarara, teria solicitado a presença de todos os seus filhos e esposas para o último desejo. Na ocasião e presença de todos, N´chawa evidenciou seu desejo de ser sepultado nas águas do rio Zambeze, tendo gerado pânico no seio dos presentes. Feito o desejo, conta-se que uma das suas esposas, a mais velha, teria verificado durante três dias seguidos a presença de pegadas de Hipopótamo no pátio da casa, o que evidenciava, consultados curandeiros, a transformação de N´chawa em Hipopótamo. Essa história me fazia acreditar na existência de outras histórias e conhecimentos que circulavam em constante tensão e negociação com as do espaço escolar que frequentei. Um espaço onde as línguas maternas, por exemplo, eram cunhadas de tradicionais e, assim, silenciadas.

Recordo-me, também, que já exercendo o trabalho de estagiário e de professor em escolas de Nampula e Ancuabe – Cabo Delgado – essas demandas ainda permeavam a minha atenção e relação no cotidiano escolar, com destaque para a reação de estranheza dos/das alunos/as quando em um dado momento da aula, onde discutíamos sobre algumas práticas

locais, me apresentei como não-iniciado. Este episódio me fez atentar que no cotidiano de escolas, do norte de Moçambique em particular, tal como eu existia em interação e tensão, para aqueles/as alunos/as que passaram pelos ritos de iniciação à vida de adultos existiam outros/as alunos/as moçambicanos/as que não passaram por esses ritos. A ideia “comum e imbricada” nesse contexto social a que me refiro é de que os ritos de iniciação além de uma “instância” reguladora e atribuidora da qualificação *ser/tornar-se Homem/Mulher* são um campo educativo de participação obrigatória. Aí, eu me descobria uma eterna “criança”. Poderia eu *ensinar* na escola ou nas famílias?

Além do sentimento de não pertença a esse mundo “do constructo social” que me se descobria, várias questões permeavam as minhas práticas cotidianas na escola, de Ancuabe em particular, procurando legitimidade diante das dúvidas sobre o meu ser e o agir em sociedade.

Estar no Brasil como estudante e num grupo de pesquisa onde essas questões são discutidas me faz transparecer a necessidade de um reencontro com essas situações e experiências invisibilizadas no *meu modo de ver* o contexto educativo moçambicano.

Assim, como não-iniciado por não ter frequentado esse campo/processo – ritos de iniciação – considero necessário, com essa pesquisa, um repensar e um reencontro com os mesmos, buscando, como objetivo principal compreender no meio dessa relação ou não relação – minha com os ritos, os ritos comigo, minha com os sujeitos praticantes/iniciados e estes comigo – produções de conhecimentos “outros” que circulam em “nossos mundos” e fizeram falta em minha vida, determinando o *não-Homem* que fui/sou a partir do momento que me descobri não-iniciado no contexto nortenho de Moçambique. Busco, também, um retorno aos mesmos (ritos e praticantes) numa altura em que os posicionamentos discursivos quanto a sua importância e relevância são bastante contraditórios, principalmente quando olhados com os “óculos da modernidade”. E, por fim, me interessa à compreensão sobre como se ditam e se produzem os cotidianos nos encontros dos sujeitos iniciados e não-iniciados, e as relações destas práticas e seus praticantes com uma lógica renegadora e que prima por outras bastante “civilizatórias”. Este último objetivo me coloca na emergência de dialogar sobre educação e espaços escolares em Moçambique.

Alio-me nesses pensares à busca de “conhecimento como autoconhecimento” – como considera o sociólogo português e epistemólogo Sousa Santos (2010) -, buscando em minhas ignorâncias e invisibilidades outros conhecimentos sobre mim e sobre as comunidades moçambicanas que têm essas práticas em sua cotidianidade. Mas, pode um não-iniciado falar dos ritos de iniciação?

A potência da necessidade da enunciação presente nesta dissertação foi reforçada, também, por uma conversa com Viegas – o velho e antigo professor de Nampula. Mesmo a propósito da sinuosidade da pesquisa, o escritor moçambicano, *velho, professor, papá Viegas*⁴ – que desenvolveu várias pesquisas sobre a temática das culturas ‘tradicionais’ *emakhuas* – dizia em resposta às minhas dúvidas quanto ao meu lugar de não-iniciado e da possibilidade de desenvolver a pesquisa sobre ritos de iniciação nessa condição, que: *todos temos uma língua. Uma língua que nos permite saborear o azedo, o doce, o amargo, o salgado, todos juntos, todos separados, um com outro, outro com um e etc.* A língua, dizia Viegas, pode ser curta, comprida, grossa ou fina; poderia ser diferente em todos os humanos, continuava o escritor e professor, finalizando: *mas ela nunca nos impediu lamber-se os lábios.* Talvez seja essa a motivação das minhas buscas nesta pesquisa, da minha fala, das minhas escritas, do meu viver: *lamber-se.*

Talvez seja, também, o limite de tudo o que se consegue falar em texto de pesquisa: projeto, dissertação ou tese. Ao fim e ao cabo, tudo o que me move ao encontro do/com o outro nessa tentativa de pesquisa é: “lamber-se os lábios com própria língua, chamando a complacência do outro”. Este ato solidário coloca uma grande desculpa para entender que, o que é narrado neste texto não passa, muitas vezes, de preocupações, além de pessoais, ínfimas e imprecisas. Mas, existirá uma completude solidária? Por um lado, acredito que uma experiência subjetiva, como a que refiro nesta dissertação pode ser compartilhada. A educação e a pesquisa em educação acionam a potência deste compartilhamento. Por outro, o professor Viegas me fazia pensar que, no limiar dessa imprecisão, pelo contrário, enunciar-se seria “existir para o outro”. Diria Fanon (2008, p. 33), “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro”. É nessa busca, então, de mim mesmo – às vezes evocando o outro, aquele que nos completa, aquele que nos confronta – que a fala dos ritos de iniciação nesta pesquisa procurou se basear. Parto, muitas vezes, das minhas percepções e das minhas experiências sobre essa prática cultural de que me sinto alijado.

Outro ponto que considero relevante está ligado ao prisma epistemológico dominante. Este, bastante civilizatório e abissal (SANTOS, 2010), renega a coexistência de outras epistemologias. Considero epistemológicas as redes das crenças e paixões produtoras de sentidos e significações, portanto, conhecimentos relacionais às diferentes vivências e necessidades. São essas necessidades e vivências que determinam as funcionalidades dos

⁴ Escritor moçambicano e professor primário durante muitos anos. Considerado como uma referência nos estudos e preservação de práticas culturais *emakhuas*, Alberto Viegas veio a falecer em Maio de 2014. Sem ter a oportunidade de homenageá-lo restam grandes aprendizados da última conversa que tivemos em Março deste mesmo ano.

diferentes conhecimentos e que, muitas vezes, os liga à soluções de problemas sociais, políticos, históricos e culturais das comunidades. Os ritos de iniciação continuam sendo – resistindo e em tensão – em muitas comunidades de Moçambique, principalmente as comunidades da província que pretendo abordar – Nampula – e as das províncias de Cabo Delgado, Niassa, Tete, Zambézia, Inhambane e Sofala, espaço educativo e de produção de conhecimento presente na vida de grande parte de cidadãos. Não obstante, estes são colocados no campo da não existência (SANTOS, 2010), de um problema na manutenção da ordem dominante, principalmente a científica e representada pela “instituição” escola. Basta observar, em diferentes frentes, a propaganda feita pelas instituições governamentais e multinacionais sobre os ritos de iniciação e/ou outras práticas culturais e suas relações com a escola. Porém, é com o mesmo Santos que nos vem a seguinte recordação:

Quem vive no mundo, no mundo do campo e das cidades do nosso mundo, sabe que a esmagadora maioria não se orienta de saberes e conhecimentos científicos no seu dia-a-dia, a maioria das pessoas são sujeitos de conhecimento, tem conhecimento, produzem conhecimento individual ou coletivamente, conhecimentos acumulados às suas práticas, à suas vivências, e esses conhecimentos são considerados opiniões, superstições, saberes subjetivos, sentidos comuns, destituídos obviamente de rigor e portanto, não são contemplados dentro das discussões epistemológicas.⁵

Para Santos (2010), nos últimos dois séculos, que podem obviamente ser acrescidos aos séculos de escravidão e dominação europeia no mundo, vigorou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento. Considerando a diversidade dos “mundos do nosso mundo” e pressupondo que os ritos de iniciação seriam *espaçostempos* de circulação e produção de conhecimentos de mais uma epistemologia do ‘outro lado da linha’, os quais, como citado, são tornados incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, é objetivo também nesta pesquisa compreender como estes “conhecimentos outros” são produzidos e reproduzidos nestes *espaçostempos* de modo a visualizar as suas formas de *saberesfazeres* (ALVES, 2008).

Acredito, sem buscar um discurso que dê conta de uma totalidade, que vidas, jogos, provas, histórias, contos e cânticos – *gestos que significam*, na esteira de Certeau (1994, p.155) – permeiam as práticas dos ritos de iniciação. Estes, indicam o que elas pretendem dizer e constituem elementos conducentes ao *ser/tornar-se Mulher/Homem* que a sociedade acredita produzir por meio dessas práticas. Assim, mais do que saber se os meninos e as

⁵ Santos, Audiovisual Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM> acessado em 05 de março de 2014.

meninas, os jovens e as jovens de fato têm ciência do que significa esse *ser/tornar-se Mulher/Homem*, parti da seguinte inquietação: *Que processos ditam esses “tornar-se” e que “outros” sentidos e significações circulam em meio às redes de relações tecidas nesses espaçostempos ritualísticos?*

A pesquisa se desenvolve(u) no campo dos estudos com os cotidianos. Cotidianos de “uma” África que não conheço e de “um” Moçambique que preciso conhecer; de uma prática cultural que preciso questionar e questionar-me nela. Depois do trabalho de campo, que, em vez de respostas me colocou mais questões, compreendi que nestas pesquisas com os cotidianos vale mesmo o que decorre de seus encontros, demandando a valorização do inesperado e do não programado. Por isso, ao longo do texto, trago ao diálogo algumas experiências cotidianas, narrativas, histórias, ditos/desditos que, sem dúvida, dão sentido à necessidade dos trabalhos que desenvolvemos como vai dizer Oliveira (2008):

Nas histórias narradas e conhecidas buscamos – e encontramos – inspiração para a nossa cotidiana luta pela liberdade de atuação e de criação, para além das regras que nos amarram. É, também, no contato com essas histórias que aprendemos as possibilidades das astúcias, que construímos novos sentidos (OLIVEIRA, 2008, p. 63).

Com estas possibilidades de astúcias, pesquisar com os cotidianos é negar à assunção do lugar do Halakavuma⁶ que somente traz boas novas. É pensar com o outro, é pensar dialogicamente com literatos, músicos, é pensar com Certeau, com qualquer um e com um qualquer, que na verdade sempre tem nome, lugar e enunciado, é pensar com Bakhtin que em *a Arte e Responsabilidade* (2011, p. 34) vem com seu grande chamado à responsabilidade: *O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também devem penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade.*

Esse chamado me remeteu a pensar na metodologia, uma metodologia não prontadifinitiva, mas importante para a pesquisa, principalmente quando o foco são práticas culturais e epistemológicas da já “mítica África”, que, quando o olho de quem olha é do “Halakavuma das avessas”, o exotismo lhe é característico. Como moçambicano interessado nessas questões que já sofrem “as implicações da hegemonia do eurocentrismo nas relações culturais, intersubjetivas em geral no mundo do capitalismo colonial/moderno” (QUIJANO,

⁶ Halakavuma ou pangolim é um mamífero escamoso que aparece misteriosamente em comunidades, acredita-se que ele traz boas notícias, como chuvas que proporcionarão boas colheitas. O seu aparecimento é celebrado pelas comunidades “visitadas”.

2010, p. 124)⁷ não tencionei nem ser esse Halakavuma que traz boas novas, menos ainda adotar as avessas como estilo.

Pesquisar com os *sujeitospraticantes* dos cotidianos, sobre ritos de iniciação e/ou outras práticas “tradicionais” exigiu e exige, como Alves (2008) nos recorda, *mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-las e compreendê-las*. Exige a percepção desses campos, antes mesmo da busca pelo nosso “objeto”, se não corremos o risco, e Mia Couto nos ajuda a pensar em *A Varanda do Frangipani* (1996), de enterrar o morto junto com a serra e o martelo, sem cumprir com as vênias que lhe são devidas e, pior, permitindo que o mesmo passe a *Xipoco*⁸ e não a *Xicuembo*⁹ como qualquer vivo sonha.

Na obra de Mia Couto, que pode ser entendida como uma metáfora da história de Moçambique nos 20 anos após a independência – típica do romance policial transfigurado – onde a história se dá em São Nicolau, no jardim de um asilo para idosos que outrora foi fortaleza colonial, o que chama a atenção é também o seu narrador, um morto: o carpinteiro Ermelindo Mucanga, que, por ter morrido fora do seu lugar de nascimento, não mereceu as devidas cerimônias fúnebres:

[...] Se vivi com direiteza, desglorifiquei-me foi no falecimento. Me faltou cerimônia e tradição quando me enterraram. Não tive sequer quem me dobrasse os joelhos. A pessoa deve sair do mundo tal igual como nasceu, enrolada em poupança de tamanho. Os mortos devem ter a discricção de ocupar pouca terra. Mas eu não ganhei acesso a cova pequena. Minha campa estendeu-se por minha inteira dimensão, do extremo à extremidade. Ninguém me abriu as mãos quando meu corpo ainda esfriava. Transitei-me com os punhos fechados, chamando maldição sobre os viventes. E ainda mais: não me viraram o rosto a encarar os montes Nkuluvumba. Nós, os Mucangas, temos obrigações para com os antigamentes. Nossos mortos olham o lugar onde a primeira mulher saltou a lua, arredondada de ventre e alma [...], os desleixos foram mais longe: como eu não tivesse outros bens me sepultaram com minha serra e o martelo. Não o deviam ter feito. Nunca se deixa entrar em tumba nenhuns metais [...] coisa que brilha é chamatriz da maldição (1996, p. 6-7).

Fora a narração principal do romance, Ermelindo Mucanga, o morto, busca a todo o custo deslocar-se do lugar de *Xipoco* para *Xicuembo*. Essa busca incessante de Mucanga talvez nos ilustre quão as nossas ações possam ser “irreversíveis” para os sujeitos com quem trabalhamos em nossas pesquisas, principalmente quando elas têm foco em práticas culturais

⁷ Quijano tem a colonialidade das relações intersubjetivas como elemento determinante para essa situação. Em um dos pontos, o autor refere: “Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados” (2010, p. 124).

⁸ Fantasma. O morto que aterroriza os vivos.

⁹ Espírito de antepassado. Venerado e respeitado pelos vivos.

onde alguma ideia de sacralidade predomine e/ou lhe é característica. Os “mal pensados”, os “não éticos”, e especialmente os “não conversados” deverão ser sempre os nossos limites entre a atuação e a não atuação no campo e na escrita.

Estou ciente e considero que o desconhecimento e a ignorância face aos ritos de iniciação são minhas características, não só devido ao meu lugar de não-iniciado, mas, sobretudo, devido ao reconhecimento da ignorância como possibilidade de aprendizagem. Segundo Oliveira (2002, p. 6), “as certezas são, inimigas da aprendizagem, e podem ser interpretadas como ‘a certeza dos ignorantes’, ditado comum entre nós que indica um modo como o senso comum expressa esse saber a respeito dos limites da aprendizagem para aqueles que crêem já saber”. Assim, parto recomendado por Alves (2008, p. 16): “é preciso fazer para saber”.

Ao me interessar por esse campo, me interessei antes de tudo pela minha própria história e, como ela também é marcada por encontros¹⁰, sugestionado por Passos (2012, p. 24), adotei como uma das ações de desdobramento desta pesquisa em metodologia qualitativa, *o encontro*: “uma experiência de interação entre sujeitos que pode ser produzida, organizada e promovida pelo investigador *ou não* [...], os quais suscitam novas interações e referências para a produção do conhecimento”.

Para Bakhtin (2008), as relações de reciprocidade com a palavra do outro que são suscitadas nesses encontros, no contexto vivo e concreto, não tem caráter estático, mas dinâmico: a inter-relação das vozes no discurso pode variar acentuadamente, o discurso orientado para único fim pode orientar-se em discurso orientado para diversos fins, importantes ao internarrar as experiências cotidianas.

Desta forma, o encontro se posiciona aqui como um eixo de “ir e vir” presente na pesquisa. O culminar de um processo que começa com a implicação – o *lamber-se* – que me permite estar dentro da pesquisa ao mesmo tempo em que *existo* (sair de mim), em abertura para a compreensão epistemológica do outro. Esta necessidade de compreensão me permite buscar o encontro entre *horizontes vitais* (BAKHTIN, 2011) e deste retomar o meu lugar para, a partir das casas, dos ritos, das escolas e de outros *espaçostempos*, narrar, refletir, compreender as histórias, epistemologias, táticas e os mundos presentes nos contextos dos ritos de iniciação. Nos encontros, além de compreender as diferentes redes de produção de conhecimentos, produzimos, também, conhecimentos diferentes.

¹⁰ O encontro com as/os meninas/os do norte de Moçambique que me mostraram o “meu ser” não-iniciado e o encontro com o Brasil que me mostra que essas questões são e podem ser pesquisadas.

Movido por esses pensares o trabalho de pesquisa consistiu, então, no “regresso” a Nampula, em Moçambique, entre dezembro de 2013 e março de 2014, período em que geralmente acontecem grande parte das cerimônias de iniciação no país (por se tratar também do período de férias escolares).

Já em Nampula, como uma rede de pesca, me lancei à procura de crianças ou jovens que seriam iniciadas (os). Enquanto aguardava, também, a abertura do ano letivo para junto destes e de outros sujeitos presentes nos *espaçostempos* escolares tecer diálogos a respeito das relações e das narrativas sobre os ritos de iniciação *dentrofora* das escolas.

Sampaio, um amigo de longa data, indicou-me sua afilhada Marta, estudante da Escola Técnica Profissional de Murrupula, com seus 18 anos de idade e que teve seu rito de iniciação nas vésperas. Outra iniciação de que tomei parte foi a de Sany, menino de 7 anos de idade e estudante da Escola Primária de Namuli em Nampula. Conheci Sany apenas no dia de sua saída do espaço ritualístico. Ele é filho de Timiza, uma professora que conheci nos espaços da Universidade Pedagógica anos atrás e que “por acaso” encontramos-nos perto de minha residência, onde fiquei sabendo da iniciação de seu filho mais novo – Sany.

A participação nestas cerimônias de saída de iniciação visava compreender os repertórios existentes e as possíveis diferenças contextuais entre a iniciação masculina e a feminina.

O trabalho se valeu também da produção de fotografias e conversas tecidas com estudantes das escolas Primária Completa Parque Popular na cidade de Nampula, capital da província de Nampula e da Escola Primária Completa de Umuatho, localizada no distrito de Murrupula na mesma província e há quase 100 km da cidade capital. Como narrativas, as fotografias se configuravam como possibilidades de compreender “outras” redes e olhares diversos das relações e dos espaços em que estes sujeitos se encontravam imersos. O mote foi a ideia que as fotografias e outros artefatos tecnológicos fazem parte dos universos ritualísticos e podem nos indicar outras possibilidades renegadoras e tensionantes das narrativas hegemônicas que estamos habituados, principalmente, as que referem esses espaços como atrasados, demoníacos e estanques. Grande parte das fotografias foram produzidas pelos(as) próprios(as) estudantes a partir de duas máquinas de fotografar (simples) e um celular que levei às conversas.

As conversas foram realizadas em três sessões na escola Primária Parque Popular e duas na escola de Umuatho. A escolha dos/das estudantes participantes da 6^a e 7^a classes, foi aleatória na primeira, enquanto que na de Umuatho a direção da escola procedeu a indicação

dos/das estudantes por entender que muitos/as tinham dificuldades de comunicação em língua portuguesa.

O encontro foi com mestres como Alberto Viegas, crianças e jovens como Sany Abdul, Marta Adolfo, Anoque Salimo Manuel, Lordina Ismael, Clardina Venâncio, Marcelino Alberto, Assafi Ernesto, Felix Raimundo, Madalena Mantação, Gessimane Momade, Atanásio João, Vanessa João e Emilio Francisco, mães como Timiza Perreira e Nanda Estevão que também são professoras - sujeitos que no seu cotidiano fazem, refazem, produzem e reproduzem os ritos e seus conhecimentos e dialogam com os contextos escolares em que estão inseridos - e comigo mesmo quanto aos ritos de iniciação. Estes encontros serviram não só para a minha aprendizagem, mas também, de acordo com a explicitação de Passos (2012), como possibilidade advinda do encontro, para a troca de nossos pontos de vistas, fazendo o sujeito ressignificar o outro da mesma forma que se ressignifica, atentando-se sempre para o outro chamado *bakhtiniano*: “a formação do ser é uma formação livre. Nessa liberdade podemos comungar, no entanto não a podemos tolher com um ato de conhecimento” (2011, p. 395).

Desta forma, a dissertação está constituída por quatro capítulos. No primeiro, apresento o “panorama” e percorro os caminhos dessa pesquisa que concebe os ritos de iniciação enquanto “outros” *espaçostempos* que nos formam e nos pensam, trazendo ao diálogo os discursos de/sobre África, pois, juntar práticas culturais tidas como “tradicionais” com a palavra “África”, pressupõe, também pensar uma liturgia colocada e já imbricada subjetivamente: “África mítica”. Este diálogo tenciona renegar a ideia de que esteja enunciando no lugar de uma África que, além de diversa, é de relações muito complexas. Falo, também, da minha percepção do que significam os ritos de iniciação e das formas como diferentes atores sociais os “comensuram”.

Partindo da ideia de existência de várias redes culturais e de subjetividades em Moçambique questiono-me, no segundo capítulo, a partir do exemplo do *Nyau* (ritual e dança), dos *usos* e presenças de imagens fotográficas e narrativas nessa pesquisa, as quais, além de ponte para as percepções das significações que apontam, indicam um conjunto de negociações (BHABHA, 2013), de incompletudes, de tensões, de resistências, de sobrevivências e subversões que nalgum momento emanam o reconhecimento de diversas *modernidades vernáculas* (HALL, 2011) presentes em cotidianos dos ritos de iniciação e outras práticas culturais moçambicanas.

O terceiro capítulo apresenta narrativas sobre/de Marta e Sany, iniciada e iniciado entre os finais de 2013 e começo de 2014. Talvez, essas iniciações tenham configurado o

sentido *ser/tornar-se homem e ser/tornar-se mulher* que está e estará presente em seus cotidianos e que, em minha narrativa de diferente, não me permite a mesma possibilidade de encantamento. Neste capítulo, trago também, as conversas com diferentes sujeitos para compreender essas relações entre iniciados e não-iniciados e todo o manancial de sentidos sociais que tais distinções permitem.

O último capítulo, o quarto, parte da ideia de que as diferentes relações sociais que caracteriza(ra)m Moçambique desde o período colonial propiciaram e propiciam uma escola que se prima por práticas e visões eurocentradas, sendo deste modo necessário se questionar quanto às “visitas aos ritos de iniciação”, emplacando numa ideia de vivência escolar que pressupõe o currículo e as relações escolares como alicerçadas em conflitos como possibilidade de sobrevivência. É necessário que cada vez mais se estabeleçam possibilidades de diálogos e que, em volta das fogueiras como nos canta o angolano Rui Mingas (a partir do poema de Manuel Rui Monteiro), se produzam questionamentos sobre nossas vivências:

*Palavras sempre novas, sempre novas
Palavras deste tempo sempre novo [...]
Os meninos à volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão aprender como se ganha uma bandeira
Vão saber o que custou a liberdade [...]
Porque os meninos inventaram coisas novas
E até já dizem que as estrelas são do povo*

Fotografia 1: Sobre os olhares na iniciação de Sany.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Enfim, como sugere a imagem, espero que esta viagem – acompanhada pelas referências de autores pós-coloniais, estudos culturais, literatura e cotidianos – para a “tradução” e celebração dos ritos de iniciação como *espaçostempos* educativos e de produção de conhecimentos em Nampula - Moçambique permita-nos atizar o olhar e elencar outros questionamentos sobre esta prática importante na vida de muitos moçambicanos. Ao ler o trabalho, o leitor encontrará poucas respostas aos diferentes questionamentos, pois a intenção da pesquisa foi, em suma, atentar à importância de surgimento destes e outros questionamentos para a valorização da vivência coletiva nas diferenças que nos são fundamentais.

1 DOS RITOS DE INICIAÇÃO: ÁFRICA E *UBUNTU*

*O velho mariano sabia: quem parte de um lugar tão pequeno,
mesmo que volte, nunca retorna.
(MIA COUTO, 2009, p. 45)*

Proponho com este capítulo apreender do que sejam os ritos de iniciação. Esta apreensão se configura preponderante para as questões que serão abordadas ao longo desta dissertação, onde interrogo o meu lugar em meio dessa prática cultural e seus *sujeitospraticantes*, o conjunto de significações e sentidos produzidos nela e também, todo um contexto epistemológico configurador das suas redes como tradicionais, subalternas e, por vezes, não existentes. Falo aqui e ali apoiado em narrativas. Narrativas de/sobre/com sujeitos dos ritos de iniciação e suas outras múltiplas redes. Acredito que estas (narrativas) nos permitem reinventar e recriar significações, apontando sempre uma incompletude, uma interculturalidade, negociações, conflitos e principalmente, vidas.

Considero, no entanto, importante, antes de me ater a fala sobre os ritos de iniciação em Moçambique, evidenciar as diversas questões que tem me acompanhado nesse processo/caminho de pesquisa. Intento problematizar a ideia que poderia prevalecer de falar no lugar de uma prática africana e religiosa. Assim, trago a discussão sobre alguns presumidos que atravessam a temática dos ritos de iniciação e interrogo o lugar de África em nossos discursos coloniais, pós-coloniais e o que consideramos suas múltiplas “tradições culturais”, suas relações e não relações.

1.1 Pesquisar ritos de iniciação ou caçar conversas: uma questão de *presumidos*

O que seriam os ritos de iniciação a que me detenho e, como se configuram? Pode um não-iniciado falar dos mesmos? Estas questões têm seguido o percurso do desenvolvimento de todo esse trabalho, onde, como uma ponte sobre o atlântico – seus *saberesfazeres* e seus *praticantespensantes* – procuro legitimidade para falar de uma prática da qual me acho não inserido.

A ambivalência de ser um não-iniciado pesquisando ritos de iniciação me permite um diálogo interminável, inseguro, tediante e formador com Bakhtin, filósofo de linguagem, cultura e arte, que com conceitos de polifonia, cronotopo, carnavalização, dialogismo e outros, nos faz repensar as relações que tecemos em diversos campos de nossa existência. A sede de tecer o diálogo é proporcional ao incômodo e à necessidade de o ver compreendido. Assemelha-se aqui, ao que chamo, de “a arte de caçar conversas”. Sempre me invado por ela. Quando andando e vagueando, de repente vozes sussurram algo “alheio” que se transforma no meu interesse. Aquelas conversas “dos outros” que, como intrusos não as terminamos. Um movimento de ouvir e não ouvir nos é característico. O senso ético nos chama a recuar ao mesmo tempo em que o outro – mesmo que não perceba – através de sua fala, através de seus atos nos convida a continuar, a aprender sobre suas angústias, felicidades, enfim, sua palavra – esse *fenômeno ideológico*, que Bakhtin considera também, como sendo “o modo mais puro e sensível de relação social” (2006, p. 34).

Tal como nas conversas, pode-se dizer o mesmo das imagens e cenas que roubam a nossa atenção ou de que nós roubamos o protagonismo. Nestas, o processo é decorrente, sendo ainda importante a ligação desse *visível* (BAKHTIN, 2011) com outras imagens, cenas e palavras do *passadopresente* que daí lhe procuramos um futuro. Bakhtin em *O Tempo e o Espaço nas Obras de Goethe* retrata esse cenário de busca – a partir do visível – quando fala da percepção e do olhar de Goethe: “para ele o invisível não existia. Ao mesmo tempo, porém, seu olhar não queria (e não podia) ver nada pronto e imóvel. Seu olhar não reconhecia a simples contiguidade espacial, a simples coexistência dos objetos e fenômenos” (2011, p. 229).

Nestas experiências, quer com as conversas, quer com as imagens, sente-se sempre um movimento dialógico e co-influenciador que muda, tanto o percurso de quem ouve, vê ou “caça as conversas”, quanto as conversas e as imagens vivas enunciadas.

Ao ler Bakhtin, um texto em particular retém bastante minha atenção. Trata-se do *Discurso na Vida, Discurso na Arte – sobre a poética sociológica* (1976). Penso influenciado por este texto, que é também nossa tarefa como pesquisadores em Ciências Humanas refletir em nossos discursos sobre a ciência e a arte que estão na vida, e a vida que está nelas, coexistindo uma para com a outra. O autor chama a nossa percepção, neste texto em particular, para a ambiguidade dos discursos, principalmente os verbais, onde o enunciado entre interlocutores é constituído pela interação entre o verbalizado e o extraverbal. Em suas palavras refere que:

[...] A situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa do enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura da sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significado compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida (BAKHTIN, 1976, p. 6,7).

Desta formulação *bakhtiniana* se compreende que os textos de nossas pesquisas, que são também enunciados concretos, deterão uma significação consubstanciada pela compreensão do extraverbal que está no verbalizado e pelo verbalizado que está prenhe de extraverbal. Atentemos, como citado acima, que não se trata de uma força mecânica.

No caso desta pesquisa produzida com interlocução de diversos *outros*, em última instância, esta fala resultante terá que estar imbricada desse jogo significacional, pois só assim assumirá o seu carácter enunciativo. E, se como nos fala o velho Mariano na epígrafe: “quem parte, mesmo que volte nunca retorna”, faz-se também um problema os meus presumidos, para quem ficou em Moçambique e que não está tendo esse contato com o Brasil. Ao pensar nisso e sugestionado por Bakhtin, resulta uma das questões a que me coloco ao debruçar-me sobre a escrita nessa pesquisa: como, sem adentrar em viés descritivo antropológico, um sujeito moçambicano, propondo-se a estudar sobre a prática dos ritos de iniciação em Moçambique, da qual sempre se sentiu alijado, faz a escrita/pesquisa dialogando com interlocutores brasileiros? Que conjunto de conceitos e categorias (ou noções mais amplas que incluem pontos significativos mais singulares) se tornam necessários para dar “forma e fim” a essa pesquisa? Retomemos a ideia das “conversas que caço” para traçar um paralelismo com estas últimas questões.

A palavra do outro no ato das conversas caçadas, que flui em seu discurso e da qual nem sempre nos “apoderamos” por completo, pois os caminhos nunca coincidem, lampejando presumidos torna-se viva em nós e, no ato da vida lhe procuramos dar forma e fim. Uma forma e um fim que na verdade só existirão em sua provisoriade. O presumido é para Bakhtin (1976), “o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes. Pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras” (BAKHTIN, 1976, p. 6-7).

Lembremos então que “o falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seus pontos de vista com relação a esses valores. São esses valores que devem ser *entendidos, apreendidos e confirmados* ou não pelo seu interlocutor” (STELLA, 2013, p. 178). No caso das conversas que “caço” em ambientes públicos – como interlocutor “roubante” – nem sempre *apreendo, entendo e*

confirmo o discurso e a palavra do outro. Os presumidos e os valores desse discurso são, às vezes, inacessíveis para mim. Essa impossibilidade de abarcar todos os presumidos é um ponto fulcral dessa fala e dessa pesquisa.

Penso que é sobre isso que Bakhtin nos instiga a refletir, não apenas diante do outro – indivíduo outro – mas também o outro que habita em nós. É disso que nesse percurso de pesquisa venho me questionando e tentando produzir, ciente de que entre mim, os meus interlocutores acadêmicos, os sujeitos da pesquisa e outros moçambicanos (os quais não estão tendo esse contato), um conjunto presumido não comum transborda, detendo uma influência tal na significação que se pretende dar a pesquisa.

Ou seja, ao pensar sobre esses presumidos que lampejam suscitados pelo outro e pela sua palavra no ato das conversas caçadas, me coloco também pensando no processo desta pesquisa, principalmente na fala com os “outros” e nas múltiplas questões que eles e a própria pesquisa me colocaram e colocarão.

No ato de caçar conversas, o *cronotopo é circunstancial* – a avenida, o mercado, a farmácia, o velório, a paragem de chapa (ponto de ônibus), o bar, etc – nesta pesquisa foi programado e escolhido, seu campo/*lócus*: Nampula, Moçambique. Mas, ambos detêm características similares e não existem sós. Dependem, além dessa unidade material, do mundo que entra no horizonte dos falantes, da unidade das condições reais da vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor: o fato dos falantes – nesse caso concreto também dos ouvintes – pertencerem à mesma família, profissão, classe, ou outro grupo social, e o fato de pertencerem ao mesmo período de tempo (os falantes são afinal contemporâneos) (BAKHTIN, 1976, p. 7).

Ouvir o “outro” e falar com “outro” dentro do *espaçotempo* limitado no âmbito acadêmico pelas exigências de suas pesquisas e nas conversas caçadas pelas diferenças de percursos, constitui assim o grande desafio para o entendimento dos presumidos e dos fatos que, “não nos pertencendo” pretendemos dar fim e forma em ambas às situações. Um fim e uma forma que, como dito anteriormente, assumem sua condição de provisoriedade.

Tentemos, no entanto, uma abordagem concreta a esses aspectos, levando em conta a ideia metafórica de Amorim (2001, p. 26), de que “o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir determinada escuta de alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

No Brasil - dos meus interlocutores acadêmicos -, país que, devido ao contexto escravista, influenciou e influenciou-se por e com sujeitos e práticas africanas, grosso modo presumo, as questões de culturas e práticas africanas - talvez uma abordagem sócia histórica

explique melhor - estão ligadas a percepção do que se manteve e recriou-se, formando também o que chamamos de religiões brasileiras de matrizes africanas.

Conforme Caputo,

quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões da África, que traziam suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, deuses, as energias, a arte, a comida, o tempo. Enfim, com suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo. Espalhadas assim formaram o que se chama diáspora africana, ou seja, os negros e negras que, nesse caso, sequestrados e sequestradas de suas terras, levaram consigo suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo, inclusive no Brasil (CAPUTO, 2012, p. 40).

Assim, práticas como, o jongo, a capoeira, a culinária e outras tidas como africanas e/ou até as chamadas afro-brasileiras são entendidas por vezes como sendo práticas de uma religiosidade africana, o que faz - pelo menos nesses casos - com que não se fale de África, suas diversidades, suas diferenças e suas culturas sem se referir às religiões aqui desenvolvidas.

As práticas dos ritos de iniciação que estudo talvez sejam também presumidas como religiosas, por se tratarem de práticas que existem, embora com características diferentes, por exemplo, no candomblé, religião brasileira de matriz africana.

Olhando para Moçambique e entendendo o nascimento, a vida e a morte como um ciclo, onde os ancestrais são os eixos miríades e guadores, percebo que em várias regiões e grupos etnolinguísticos do país, esses acontecimentos são marcados por diferentes cerimônias constituintes de rituais indispensáveis ao indivíduo, quer durante a vida, quer depois de passar a morto-*(vivo)*. Desta forma, o comportamento do Homem em relação ao seu mundo material e não material é embasado num conjunto de rituais praticados de forma diferente e de acordo com a etnia, clã, religião, família e etc. Destacam-se quatro principais ritos: ao nascer são realizados os ritos de nascimento, ao passar da infância a jovem/adulto são realizados os ritos de iniciação a adultos - os mais conhecidos e discutidos, talvez porque permeiam a memória do indivíduo iniciado e coincidem em muitos aspectos com a educação escolar - e os ritos de casamento e de morte realizados nas fases correspondentes.

Em muitas comunidades de Moçambique, os ritos de nascimentos são também bastante marcantes, pois é a partir destes que se concede a pertença *não-responsiva* ao nascido à determinada comunidade. Aí um conjunto de cerimônias que incluem banhos, missangas, às vezes, tatuagens marcam essa entrada no mundo societário com a atribuição de um nome, ainda que provisório. Quando o/a jovem já está na “idade” e condições para a iniciação, lhe é concedido(a) a partir dos ritos de iniciação a adulto, outra nomeação, sinonimando

(significando) seu crescimento e sua necessidade de participar *responsivamente* (BAKHTIN, 2011) das atividades na sociedade a que pertence.

Destarte, talvez pudesse dizer que os ritos de iniciação e outras práticas culturais moçambicanas são práticas arreligiosas, pois é assim como os *sujeitospraticantes* e muitos moçambicanos as olham, sendo normal que, por exemplo, esses sujeitos professem as religiões hegemônicas, e também dançam *Likubha*, *Nyau* e *Mapiko*¹¹; façam *Makheia*, *Nsembe*¹² e outros rituais cotidianos e, participem de/em várias outras práticas culturais tidas como tradicionais. Mas penso que o termo arreligioso estaria neste contexto corroborando com a visão hegemônica e eurocentrada das religiões, que coloca como válidas as mais expressivas, portanto, as suas, ignorando a diversidade religiosa do mundo e atribuindo as outras o lugar de diabólicas.

As práticas tradicionais moçambicanas detêm ideias de sacralidade e ancestralidade diferente das primeiras. Outrossim, cabe, o que nos atenta Hampaté Bâ (1982) quanto à tradição oral como grande escala da vida e que em regra funda-se, também, na iniciação:

Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 169).

Ciente dessa dissociação entre o espiritual e o material e, entendendo que o conjunto das ideias apresentadas não são, em si, configuradoras do que comumente designamos por religião, para efeitos da presente dissertação designo os ritos de iniciação como práticas cotidianas. Pois, o que pensamos como religião é posterior a tais práticas e os ritos expressam o dia-a-dia desses moçambicanos, uma forma de viver, estar em comunidades e ver o mundo onde não me parece fazer sentido à separação religião/vida/cotidiano.

Portanto, considero fundamental atentar a atrelação do que se configura como influência africana às formas como se “produz de novo” às várias áfricas existentes, quais

¹¹Danças tradicionais realizadas em diferentes contextos de Moçambique e em alguns países vizinhos. O *Nyau* designa a dança e o dançarino quando aparántado com máscaras e vestes próprias e adequadas as celebrações diversas como ritos de iniciação, casamentos e ultimamente cerimônias cívicas. Ela é praticada na região central de Moçambique - audiovisual disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=oHhvKlFRqgo>. *Mapiko* é a mais importante dança dos homens makondes de Cabo-Delgado a norte de Moçambique. E, como acontece com o *Nyau* é também ligada as cerimônias diferentes - Audiovisual disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=kmw4eHugjvM>. O *likhuba* é inicialmente realizado por mulheres e crianças depois das colheitas na região central de Moçambique. Em roda dança-se e canta-se a luz do luar.

¹² Cerimônias de comunicação com os ancestrais, mediadas pelo oferecimento de comidas e bebidas.

sejam: *yoruba*, *bantu*, dentre outras. É necessário compreender, também, a diferença de percursos históricos dos povos africanos em relação às diferentes diásporas africanas, incluindo a brasileira.

Diante destes movimentos entre presumidos “não comuns” aludo que empreendo no texto uma gama de tentativas de tradução cultural no sentido apresentado por Bhabha (2013), como emergência de fronteiras que abrem possibilidades para compreender os limites do nosso *enunciar sobre*.

Para trazer as dificuldades decorrentes desse processo, aproprio-me de outro conceito de tradução (SANTOS, 2008) assonante, mas apresentado com outra significação/intenção e que trarei ao diálogo no capítulo IV:

Procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea (SANTOS 2008, p. 123)

Nesta tradução, portanto, o procedimento tendente à criação de inteligibilidade entre as experiências individuais e coletivas do mundo das diferentes culturas, existe para Santos (2008), as seguintes dificuldades: Dificuldades nas premissas da argumentação – toda a argumentação assenta em postulados, axiomas, regras, ideias que não são objeto de argumentação porque são aceites (ou tidos) como evidentes por todos que participam no círculo argumentativo; Dificuldades na língua em que a argumentação é conduzida – as diferenças das línguas dos presentes no processo argumentativo leva a adoção de uma língua. Muitas vezes essa língua é a que historicamente foi responsável pela impronunciabilidade de algumas aspirações centrais dos saberes e práticas que foram oprimidos na zona colonial; E, os silêncios: existem diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e da diferente eloquência ou significado que é atribuído ao silêncio por parte das diferentes culturas (SANTOS 2008, p. 123).

E, como Amorim (2001) nos indica é preciso pensar que há na pesquisa um movimento em direção à alteridade. Esse outro, ainda segundo a autora, é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Por isso tomo esses “(des)entendimentos” e sua tentativa de apreensão como possibilidade de diálogo, ciente de que o desconhecimento e a ignorância face aos ritos de iniciação ainda me são características, não só devido ao meu lugar de não-iniciado, mas sobretudo, devido ao reconhecimento da ignorância como possibilidade de aprendizagem.

1.2 África ou áfricas, relações ou não relações: de que lugar enunciar?

Em, *Na Casa do meu Pai, a África na Filosofia da Cultura*, o filósofo e teórico cultural anglo-ganês Appiah (1997), começa explicando a importância de sua obra pelo fato de versar sobre uma questão parecida com, outra das várias, que expresse nesta pesquisa. Qual seja, “como devemos pensar sobre as culturas contemporâneas da África, à luz dos principais determinantes externos de sua história cultural recente – as concepções europeias e afro-novo-mundistas da África – e de suas próprias tradições culturais endógenas” (APPIAH, 1997, p. 13). Ao falar dessa questão nos finais do Século XX, o autor procura refletir sobre uma temática que considero importante ao se pensar sobre África hodiernamente, principalmente nesta pesquisa. Essa importância não é apenas pelo contexto desse trabalho que desenvolvo também “fora” de África, ou melhor, de Moçambique, e que tem como cerne o que se pode chamar de culturas tradicionais, mas também: pela solidariedade fincada na *concepção de África* que muitos considera(ra)m como “terra da raça negra”; pela concepção de uma tradicionalidade africana pensada como una e imbuída de filosofias e conhecimentos; e, sobre como os intelectuais africanos, e não só, preambulam num contexto em que a racionalidade possivelmente pensada remete a uma “tradição” que deve transitar para a “modernidade”, sendo a primeira oposta ou antítese da segunda, surgida em meandros do Ocidente.

Para problematizar a “unicidade racial africana”, Appiah (1997) remonta ao Século XIX através do diálogo com Crummell e Du Bois – intelectuais afro-americanos onde, fundamentados nas ideias de negro e raça africana presentes nos ideais biológicos e éticos da Europa e dos EUA do mesmo século, foram responsáveis pela construção do discurso pan-africanista dominante no Século XX. Esse discurso fez parte, também, de uma geração teorizadora da descolonização de África. Do diálogo com Crummell e Du Bois, Appiah (1997, p. 23) aponta que, “talvez a compreensão racial de sua solidariedade tenha sido um desdobramento inevitável”. O autor refere-se aqui a um contexto, em que a noção de “raça” (neste caso, negra), por mais que a considere menos pensada do que sentida, significaria uma ancestralidade africana compartilhada, e com isso floresceu a ideia de que “[...] um povo [...], tenha como base para uma vida política comum o fato de pertencer a uma única raça” (1997, p. 38).

Referindo-se a essa solidariedade (racial) presente nas variações do pan-africanismo e (religiosa) do sionismo - outra forma de nacionalismo que o autor usa como base para seus argumentos -, Appiah pondera afirmando:

Há variedades de cada uma dessas formas de “nacionalismo” que fazem com que a base resida nas tradições comuns; contudo, por mais plausível que seja isso no caso do sionismo, que tem no judaísmo, como religião, um candidato realista a um foco comum e não racial de nacionalidade, os povos da África têm muito menos em comum, culturalmente, do que se costuma supor (APPIAH, 1997, p. 38).

Portanto, ao afirmar a confusão que se criou entre a “realidade de uma raça comum”¹³ e a de “um caráter racial comum” como fundamento dessa solidariedade e recusando a existência de uma “raça”, Appiah ainda nos mostra, sem deixar de apontar os ganhos, o que considera como consequências dessa formulação. Ou seja, a criação de uma África homogênea, fundada na ideia de que, por ser “negra” compartilhava de mesmos princípios, mesmas lutas:

Embora, com isso, tenha-se tornado possível valorizar as tradições africanas, a persistência da categoria de raça teve consequências importantes. É que parte da concepção crummelliana da raça é uma concepção da psicologia racial, e esta – que às vezes se manifesta como uma crença em modos de pensar caracteristicamente africanos – também levou a uma suposição persistente de que existem crenças caracteristicamente africanas. Ou seja, a psicologia racial levou não apenas a uma crença na existência de uma *forma* de pensamento africana peculiar, mas também a uma crença em *conteúdos* africanos especiais do pensamento (APPIAH, 1997, p. 47).

Esse comprometimento histórico com o projeto “raça negra” cria assim, em partes, bases para o entendimento de problemas eminentemente africanos e não de nações ou “tradições” africanas presentes na sua multifacetividade.

Outro ponto fértil para essa percepção homogeneizante está nas concepções de tradições africanas embaladas pelos intelectuais. A esse respeito, Appiah chega a afirmar: “para o intelectual africano, é claro, o problema é se – e, em caso afirmativo, como – nossas culturas devem tornar-se modernas” (1997, p. 155). Porém, essa problemática só pode ser compreendida se o pressuposto for o moderno como destino e antítese do tradicional, como se afirmou anteriormente, e no caso de ser eminentemente africano, este pressuposto deve considerar a formação “ocidental-moderna”, que grande parte desses intelectuais detém. Com

¹³Sem com isso aceitar o uso da categoria “raça”, para o caso de África, elenca-se num passado-presente atual, dentre várias: uma história colonial recente, uma multiplicidade de variadas tradições locais subnacionais, uma língua estrangeira cuja cultura metropolitana tradicionalmente definiu os “nativos” como inferiores, por sua raça e uma cultura literária ainda basicamente em processo de formação. (APPIAH, 1997, p. 116).

relação a isso antecipo a tentativa de dissertar no capítulo II no que diz respeito às negociações e a formação de “modernidades vernáculas”, o que Bhabha (2013, p. 95) afirma: “se o sujeito do desejo nunca é simplesmente um *Eu Mesmo*, então o *Outro* nunca é simplesmente um *Aquilo Mesmo*, uma frente de identidade, verdade ou equívoco”. Ao escreverem, os africanos o fazem dialogando a todo o momento com a multirreferencialidade presente dentro e fora de África, ainda que haja a consideração do conjunto de malhas de colonialidades presentes nas relações intelectuais.

Entretanto, é consensual a imensidão do continente africano, não só em termos do seu tamanho, mas também, e, sobretudo, no que diz respeito às culturas entendidas no seu sentido antropológico, às línguas faladas e à diversidade étnica. África é também “[...] um sem-número de tradições, com suas relações complexas e, com igual frequência, sua falta de qualquer relação uma com as outras” (APPIAH, 1997, p. 120). Goduka citada por Castiano (2010) - filósofo moçambicano a quem chamo várias vezes à conversa nas linhas que se seguem - insiste que existe também uma unidade fundada na nossa forma (africana) de conhecer o mundo, na relação espiritual para com o ambiente, assim como nas práticas que a autora chama de “cultural-religiosas” dos africanos (2010, p. 160).

Com a sua validade, o contraponto desta visão segundo Castiano (2010), reside no unanimismo adotado pelas chamadas etnociências¹⁴ ao suporem que todos de certa etnia ou língua africana pensam da mesma maneira, adoram e obedecem aos mesmos deuses, acreditam nos mesmos princípios, seguem os mesmos rituais tradicionais e etc. Interessa aqui o fato de que esta perspectiva de pensar e falar sobre África constituiu, ainda segundo o nosso autor, o que conhecemos como referenciais de objetivação. Estes,

nasce(m) da ideia de que, como consequência da escravidão, da colonização e da globalização, o Eu-africano se alienou a si mesmo a ponto de se tornar estranho a seu próprio corpo. O discurso sobre a condição de sua existência, o discurso sobre sua identidade enquanto africano, é feito, entende-se, a partir do lugar que a história ‘universal’, elaborada predominantemente numa perspectiva do Ocidente, o reserva (CASTIANO, 2010 p. 39).

Desenvolvidos por africanos, e não só, o cúmulo pretendo deste processo de objetivação que o filósofo benninense Hountondji também chama de *ilusão unânime* (HOUNTONDJI, 2010) reside no fato de os seus precursores intentarem assim, a *inscrição de África no pensamento universal*. Em sua obra, *Referenciais da Filosofia Africana, em busca*

¹⁴ Para Castiano, o “Etno” refere-se então aos sistemas de conhecimentos e cognições típicos de uma dada cultura. Em geral a etnociência propõe-se “descobrir a ciência que está oculta” ou que está implícita nas culturas (2010, p. 51).

da intersubjetivação, Castiano (2010) debruça-se sobre o que pode se considerar filosofia africana, e, ao fazê-lo, analisa os pontos de estrangulamento destes referenciais. Além de classificá-los em duas categorias que são deveras predominantes: os de objetivação, conforme se referiu acima e os de subjetivação, que ao contrário dos referenciais anteriores tem como fulcro “recentrar o sujeito africano perante a sua história e a si mesmo” (2010, p. 40), buscando a partir das tradições e dos valores africanos existentes nas comunidades africanas um discurso *autenticamente africano*. Castiano indica-nos também os referenciais de intersubjetivação com o objetivo de trazer como pauta os esforços tendentes a criação do que ele chama de *espaços de diálogos* com os considerados textos fundantes do africanismo, sendo estes orais ou escritos. No meu entender, estes textos podem se constituir de ideias filosóficas ou não, e não implicam necessariamente, um discurso “cientificamente” aceitável.

Para tanto, aludo estes referenciais, porque penso baseado na trilha de Castiano (2010) que, quando a base de todo discurso e toda produção científica que se considere, ou não, africanista ou afrocêntrica está nos interstícios entre o tradicional e o não tradicional de África, torna-se preponderante levantar os seguintes questionamentos: o que fazer com as “tradições que julgamos encontrar ou existirem”? Qual é o lugar delas, se é que existe, no jogo da modernidade, entendida por Quijano (2010) como emblema da única racionalidade validada pelo mundo capitalista e eurocêntrico? Estas questões são levantadas sem nos ater ainda à clássica questão sobre o discurso: quem, quando e como se diz que isso é tradicional e, o que se pretende ao dizê-lo?

Falar sobre o africano no lugar de africano ou não, ou produzir um discurso que se pode chamar autenticamente africano de acordo com os referenciais expostos, leva-nos a produção de monólogos e discursos sobre o outro sem atentar às subjetividades, às diferenças no/do nosso *lócus* africano. Para Castiano, um estudo que se revele atento às preocupações expostas, “tem como desafio fundamental, abrir espaços de intersubjetividade, para interagirem com os saberes que julgam encontrar nas ditas culturas locais e criarem, a partir desta interação, referências epistêmicas novas” (CASTIANO, 2010, p. 48). E ainda, baseando-se na liberdade e na interculturalidade, que são sem dúvidas pilares elegidos para uma verdadeira intersubjetividade.

Já Appiah (1997 p. 50), nos lembrará de que “embora não acredite numa África homogênea, realmente acredita que os africanos possam aprender uns com os outros, tal como podemos, é claro, aprender com toda a humanidade”.

Assim, no que concerne à dissertação ora em apresentação, e tendo o que se considera tradição africana como fulcro, cabe reforçar outras questões, principalmente se considerarmos

os ritos de iniciação como *espaçostempos* produtores de conhecimentos e engendrar-se numa discussão epistêmica dos mesmos: é possível e importante classificar o esforço desta pesquisa em uma das categorias dos estudos feitos sobre e de África? Como garantir que este esforço se entrelace em espaços de intersubjetividade, espaços onde o diálogo permanente com sujeitos dos ritos de iniciação afigure-se fundamental para pensar e tensionar formas de estar e ser desses sujeitos? Se podemos aprender com toda humanidade, de que lugar/forma se pretende enunciar essa interação?

Quanto à liberdade e interculturalidade sugeridas por Castiano (2010), para pensar nos espaços de intersubjetividades chama-se a atenção para uma liberdade epistêmica do sujeito africano, uma liberdade de falar de si, construir seu próprio discurso sobre sua condição de existência. É a liberdade de construir um processo “autônomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades tanto intelectuais como materiais da sociedade africana” (HOUNTONDI, 2010, p. 140). Uma liberdade que se finque em processo de formação da interculturalidade, que Castiano (2010) considera como conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento de sujeitos na troca de suas experiências subjetivas, críticas e por si vivenciadas enquanto indivíduo ou grupos sociais. Uma liberdade, por fim, de anunciar o seu *Ubuntu* (como filosofia africana), que sem dúvidas vem sendo o maior esforço de auto-inscrição de África no pensamento global.

É nessa liberdade que, também, pretendo articular essa *minha fala* a partir de uma percepção do norte de Moçambique, *Emakhua* (grupo étnico predominante em Nampula) e, de um não-iniciado pelos ritos de iniciação a adulto, consciente das tramas que me encobrem e da necessidade de, - não obstante, destes ritos poderem estar presentes em várias outras culturas africanas e moçambicanas em particular - atentar: à sua complexidade e às relações ou não relações existentes; à consideração sobre a vida comunitária como sendo repleta de conflitos, contradições e etc., e que uma busca totalitária se constituiria numa vã façanha; e a consideração de que os indivíduos que compõem essas práticas - se tornando assim -, *sujeitospraticantes*, só podem ser “tomados” se nos detivermos também às relações que estabelecem com os outros sem perder de vista o que os configura como sujeitos sociais e autônomos.

Portanto, enuncio, renegando uma totalidade e univocidade das práticas ora em reflexão, tanto nos contexto de África, quanto nos de Moçambique e dos próprios ritos de iniciação *Emakhuas* de Nampula.

1.3 Celebrar ritos de iniciação, celebrar *Ubuntu*

Pode o *Ubuntu*, ser tomado como base para a compreensão das relações que se estabelecem nos/com os ritos de iniciação em Moçambique? Estabelecerá o “*eu sou porque tu és*” uma compreensão que nos permita interrogar e refletir sobre outras práticas configuradoras de “produções sociais” presentes em várias redes africanas?

Castiano (2010), afirma que tem visto se evocar o *Ubuntu* em muitos trabalhos mundo afora. Esta evocação, segundo o autor, não se legitima em carácter filosófico dos trabalhos em perspectiva e não passa de um mero aproveitamento do *Ubuntu* sem nenhuma base fundante. Em suas palavras o autor aponta assim, o que considera a grande fraqueza do *Ubuntu*:

[...] existem sim uma série de pequenos artigos, alguns que vale a pena ter em conta, porque tentam sistematizar o pensamento que passou a ser cunhado como “filosofia Ubuntu”, e, ao lado destes, existem também textos que só usam o termo ubuntu de forma ‘oportunista’ porque, digamos, sem muito conteúdo que se pode objectivar de filosófico, mas é usado o termo a todo custo (CASTIANO, 2010, p. 147).

No mesmo prisma, mas com foco no “endeusamento” que por vezes criamos, Ramose - filósofo sul-africano e um dos grandes precursores do *Ubuntu* em contexto académico -, diz que:

Um dos problemas com as muitas definições e descrições do ubuntu é que ele é apresentado como uma filosofia da paz, ou mais especificamente, da submissão e infinita capacidade de perdoar (Daye, 2004: 160-65) sem considerar a violência como uma condição de possibilidade herdada ontologicamente para a sobrevivência dos adeptos da filosofia ubuntu. Esta omissão na realidade descaracteriza o ubuntu tornando-o suscetível a experiências de pensamento, por vezes muito estranhas que o retratam sem qualquer fundamento em sua antropologia, cultura e história. (RAMOSE, 2011, p. 16)

Entretanto, ao prefaciар *Referenciais de Filosofia Africana, em busca de Intersubjectivação*, o livro referido anteriormente, Uthui (CASTIANO, 2010, p. 20) considera que esta fraqueza apontada pelo autor, “talvez seja uma força, uma vantagem, pois isso atesta para a origem popular do *Ubuntu*, como o são também os provérbios, contos, canções e etc. e, portanto, facilmente assimiláveis por todos e mais provavelmente expressando a sabedoria popular”. Assim, ao considerar-se essa fraqueza que não passa de uma grande força do *Ubuntu*, podemos afirmar e reafirmar a necessidade de - usando o termo que o próprio Castiano nos propõe - *celebrar* o *Ubuntu* em qualquer contexto, pois, não só atestamos o seu

carácter popular, como também adulamos outras maneiras, outras narrativas do nosso mundo. Mas essa celebração não deve perder de vista o chamado de Ramose (2011) à compreensão da antropologia, cultura e história do *Ubuntu*.

Não se pretende com o exposto, afirmar que o *uso* do *Ubuntu* neste trabalho baseia-se apenas no seu carácter popular, mas atenta-se para que não se procure neste *uso*, o que se pode considerar pensamento filosófico acadêmico. A respeito desta consideração indico abaixo as razões pelas quais ao celebrar os ritos de iniciação neste trabalho, celebramos também o *Ubuntu*, que se pode considerar uma das formas de ser e estar em todo um contexto *Bantu*.

Primeira razão: o *Ubuntu* é uma filosofia muito desenvolvida nos *Xhosas* e *Chonas* da África do Sul e do Zimbabwe respectivamente, e, como tal, estes guardam características identificáveis a todo povo da raiz *Bantu*¹⁵, incluindo as respectivas línguas, o que permite identificar em línguas de outros grupos étnicos da raiz termos similares ao *ubuntu* presentes em várias enunciações, expressando também a ideia do “ser”, ser homem/mulher em meio a homens/mulheres. Isto acontece nos casos de línguas moçambicanas: *muthu* em *Chuabo*, *bvantu* em *Ndau*, *mundhu* em *Xisena*; angolanas: *munu* em *Kikongo*, *omanu* em *Umbundu* e também o *mntu* em *Tshiluba* do Congo, só para dar alguns exemplos. Esta razão funda-se também no que se considera como origem da chamada África subsaariana, que frequentemente é ligada ao deserto de Saara. Ramose (2011) discorda dessa afirmativa, destacando que, antes do nascimento do deserto do Saara, os povos de África nesta região do continente viviam em proximidade. No momento em que os povos foram separados pela ampliação do abismo do deserto, realizou-se um complexo intercâmbio cultural entre eles. Este pensamento sugere, pelo menos, que existam alguns traços culturais entre os povos de África. Um deles - chamado por nomes diferentes em diferentes países e grupos étnicos africanos - é o *ubuntu*, significando humanidade (2011, p. 16).

A *segunda razão* tem a ver com a base do *Ubuntu* que, como veremos mais abaixo, também está no recrudescer de uma humanidade que se revela pelo reconhecimento de outras humanidades, daí o aforismo: *eu sou porque tu és*. Quanto a isto, os meninos e as meninas com quem conversei durante o trabalho de campo na Escola Primária Parque Popular em Nampula, Moçambique, por exemplo, me diziam o seguinte sobre a sua ida ou entrada nos ritos de iniciação:

¹⁵Recordemos a citação de Goduka: “existe também uma unidade fundada na nossa forma (africana) de conhecer o mundo, na relação espiritual para com o ambiente assim como nas práticas ‘cultural-religiosas’ dos africanos”. (2010, p. 160).

Lordina - “[...] Eu sempre via minhas amigas indo e eu fiquei com vontade de ir também...”;

Marcelino - “Antes eu não respeitava as pessoas. Esses que andam pelo bairro a insultar deveriam ir aos ritos...”;

Clardina - “[...] Minhas amigas me excluem de algumas conversas, porque não fui ainda...”.

Essas falas reforçam o fundamento dos ritos de iniciação a adulto: iniciar os/as jovens a uma forma de ser e estar em comunidades, isto é, com o outro, incluindo a natureza, tendo em conta que a natureza, as criaturas vivas e não-vivas são o fundamento da realidade espiritual (GODUKA, 2000 apud CASTIANO, 2010). Por outro lado, como conceito ético, o *Ubuntu* enfatiza essas alianças entre as pessoas e as relações entre elas.

A outra razão, *a terceira* e não menos importante, se deve ao fato de, as relações de poder colonial/moderno em que estamos submersos propiciarem uma história única sobre África. Esta história é ligada as catástrofes, guerras, misérias e outras formas de “expropriar e tornar maligno”, usando os termos da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. O *Ubuntu* sem dúvidas é uma possibilidade de entender a existência de outras histórias, outras formas de ver o mundo, outras referências epistêmicas, outras... e *tantos outros possíveis do nosso mundo* que são tornados inexistentes e/ou subalternizados. E, “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2009)¹⁶.

O *Ubuntu* é entendido como uma base do fundamento de uma das filosofias africanas. Esta base deve, segundo Ramose (2011), ser procurada na ontologia, na epistemologia e na ética ubuntu-africana que são aspectos de uma e da mesma realidade.

Sob ponto de vista ontológico, o termo *Ubuntu* é composto por duas palavras, o prefixo *ubu* e a raiz *ntu*. O termo *ubu* evoca a ideia de “ser” em geral. É um ser indiscriminado antes da sua manifestação, ou seja, de manifestar-se ou aparecer numa forma concreta ou de um modo concreto de existência como uma entidade particular. Esta divisão do *ubuntu* (*ubu-ntu*) é apenas no campo linguístico, não havendo separação no campo ontológico. Neste, o *Ubuntu* é uma categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade

¹⁶ Trechos extraídos da fala “O perigo da história única” da escritora nigeriana Chimamanda Adichie em 2009 no TED e disponíveis no youtube em http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br Acessado em 21 de dezembro de 2014.

ontológica do ser enquanto ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (CASTIANO, 2010, p. 156).

Para a sua compreensão epistemológica, interessa bastante a compreensão do *Umuntu*. Este, de acordo com Ramose citado por Castiano (op. cit), expressa um ser mais específico, o ser humano – enquanto político, religioso e, sobretudo enquanto uma entidade moral. Para o autor, “na caracterização do ser humano está no centro não o acto de o ser, mas sim a sua actividade como homem. Isto é o mesmo que dizer, a forma como se comporta e o poder que tem em penetrar nas verdades da vida usando, a sua experiência” (CASTIANO, 2010, p. 157).

Assim, quanto à epistemologia, o ponto de partida com que Ramose nos coloca é pertinente: sem a palavra *umuntu*, o *Ubuntu* estaria condenado ao silêncio total. Em outras palavras, toda a atividade expressiva e comportamental do *umuntu* (ser humano) é uma busca de revelar a condição de existência do *Ubuntu* e, tanto no domínio da epistemologia, como no da ontologia, tem o seu foco direto no *Ubuntu*. Digamos que o *Umuntu* tem um compromisso de dar visibilidade ou expor o seu *Ubuntu*. Só assim se compreende a expressão “*eu sou porque tu es*”, que sublinha que a nossa existência como indivíduos só se pode compreender através dos outros membros da comunidade.

A maneira como damos preponderância às pessoas – que são “outras nós” – pode nos potencializar mais. Ou seja, quanto melhor nos expusermos às pessoas, quanto melhor fizermos essa exposição delas reconhecendo-as como dignas, necessárias e fortes em nossas vidas, assim também, mais estaremos nos compreendendo e nos identificando. Dessa forma o “*eu sou porque tu és*” se torna também um elemento desencadeador de forças capazes de nos empoderar, de nos percebermos como *fracosfortes* pelas relações que tecemos, inclusive a partir dos ritos de iniciação.

Do referido acima derivam características éticas do *Ubuntu*: não basta a existência do ser (humano) para ser conhecido como humano. É necessário que o ser se torne, portanto apareça como humano para termos o *Ubuntu*. Porque o juízo ético sobre alguém é que determina a sua posição social e legal.

Daí afiança-se: para que o *Umuntu* expresse o *Ubuntu*, ritos, vidas, jogos, corpos são de importância fulcral. Por isso, ao celebrarmos os ritos neste trabalho, celebramos também o *Ubuntu*.

1.4 Sobre os ritos de iniciação: quando, para aprender é necessário ritualizar

E virando-se para mim: - me diga, meu neto, você, lá na cidade, foi iniciado?

Tio abstinência tosse, em delicada intromissão.

- É que eles lá na cidade, mamã...

- Ninguém lhe pediu falas, abstinência.

(MIA COUTO, 2009, p. 31).

Para falar dos ritos de iniciação, parto de uma narrativa e de imagens¹⁷ da experiência do trabalho de campo feito em Nampula-Moçambique, entre dezembro de 2013 e março de 2014, onde a força dos ritos cotidianos se revelou importante para a compreensão de outras lógicas. Onde a repetição que a palavra “rito” sugere, não foi repetida; onde o *cronotopo circunstancial* ganhou relevância quanto ao *lócus* de pesquisa; onde dos caminhos que pensava viraram outros caminhos, outros questionamentos, outras narrativas¹⁸:

Sexta-feira à tarde, um dia antes de assistir o que considero a melhor e mais instigante cerimônia tradicional: a saída de Sany dos ritos de iniciação. Timiza, mãe deste me liga para confirmar:

- A festa é amanhã às oito horas, não tenha medo, use um cofi'ó, uma camisa de mangas cumpridas e uma calça. Vai correr tudo bem!

O inesperado era que essa chamada me colocasse um grande desafio: encontrar o tão comum cofi'ó, o “chapeu” usado pelos muçulmanos. Numa cidade onde quase a maior parte da sua população é muçulmana, infelizmente eu não conhecia um local de venda do cofi'ó e me perguntava no que implicaria o incumprimento desta exigência, e, os mitos, as ancestralidades, os ditos presentes nas cerimônias como ficariam?

Na manhã do dia. Chamada aqui, chamada ali e nada. Decido procurar por conta própria. Onde começar? No mercado mais muçulmano que conheço: O dos Bombeiros, engana-se a ideia do óbvio, barraca aqui, loja ali e nada. Fuxico aqui, pergunto ali e uma vendedeira abre a possibilidade: vendem na calçada do Mercado Central.

¹⁷No capítulo II, proponho uma discussão sobre imagens.

¹⁸ Opto por apresentar em *italico* essas e outras narrativas do trabalho de campo para diferenciá-las no corpo do texto.

Estou a caminho..., mercado central. A mesma maratona, mesmas perguntas e mesmos “não sei” e “acho que ali vendem”. Uff, o que fazer agora? Coloco-me na estrada e lanço a rede de olhares para pescar os homens de cofi’o que por ali passassem. Depois de uma tentativa, o segundo parece me garantir: na mesquita Fátima, vendem, seja rápido já devem estar arrumando.

Dou de cara com a mesquita e lá estão vários e variadíssimos - comuns e difíceis - cofi’os. Agora é só escolher um e correr para casa da Timiza, ver Sany se tornar homenzinho.

Endereço certo. Avisto um alpendre e Timiza acena dizendo: - entre, entre, pode fotografar! Minha surpresa, alpendre só com homens, islã recitado, canções afinadíssimas, ambiente de grande cerimônia, não vislumbro grandes sheiks, apenas homens ordinários... homens que de tempos em tempos recebem moedas, doces e notas das mãos de Timiza e do pai “ausente”. Sany, muitas vezes descontraído, devia estar imaginando a hora em que tudo terminaria, em que livremente correria pelos becos amparado por seus amigos, também crianças.

Fotografia 2: Durante Celebração da Iniciação de Sany.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Quantos rituais se encontram presentes nos ritos de iniciação? Quantos mundos, quantas aprendizagens, quantas epistemologias? As festas das celebrações, que são também cerimônias das cerimônias de iniciação são várias e variadíssimas, dependem além do grupo étnico a que pertencem os iniciandos, das famílias, das escolhas, das condições econômicas e outros diversos motivos. A festa narrada acima se refere à iniciação de Sany, menino de sete anos, iniciado na solidão de uma das dependências da casa de seus pais. Sany, assim como Marta, a jovem da outra iniciação da qual tomei parte, não teve direito à iniciação com um conjunto de outros meninos ou jovens como comumente acontece com outros meninos e meninas.

Chiziane (2008), ao nos lembrar da reinvenção de uma outra cerimônia, começa assim a narração de sua protagonista Sarnão:

Tudo começa no dia mais bonito do mundo, beleza característica do dia da descoberta do primeiro amor. Todos os animais trajaram-se de fartura, a terra era demasiado generosa. Na aldeia realizava-se a festa de circuncisão dos meninos já tornados homens. Jovens dos lugares mais remotos estavam presentes, pois não há

nada melhor que uma festa para a diversão, exibição e pesca de namoricos. Eu estava bonita com a minha blusinha cor de limão, capulana mesmo a condizer, enfeitadinha com colares de marfim e missangas. Coloquei-me na rede para ser pescada, e porque não? Já era mulherzinha e tinha cumprido com todos os rituais (CHIZIANE, 2008, p. 12).

Sarnão se considerando mulherzinha, meninos já tornados homenzinhos. É assim que Sarnão, a principal personagem de *Balada de amor ao vento* de Paulina Chiziane, começa a narrativa do encontro com seu primeiro amor, da festa de iniciação dos rapazes, dos movimentos que se criam na zona. A festa – “eterna festa” que começa, como Sarnão nos narra, e como acontece na narrativa da busca por *Cofi’o* para a festa de Sany – é o culminar de um longo período ritualístico. Se para os homens o período é de um a três meses, para as mulheres o período iniciático inicial é menos longo, mas alicerçado por outras cerimônias que decorrem antes e durante as fases diversas: iniciação (propriamente dita), gravidez, parto e outras.

E o que antecede a festa de Sarnão, Sany e Marta? Que percursos ditam a entrada nos espaços ritualísticos? Que táticas são usadas pelas famílias para ‘ludibriar’ o iniciando?

Eis, algumas falas das/dos estudantes das escolas primárias de Umuatho e Parque Popular:

Lordina de 16 anos, iniciada em novembro de 2012:

Fui brincar e às 13 horas voltei a casa, fiquei dentro por algum tempo junto das minhas tias e irmãs. De repente, tentaram me insultar para ver se eu lhes respondia, não tendo respondido, minha irmã insistiu e pegou-me pra passear de carro e chegamos ao sítio onde me fecharam dentro de uma casa repleta de gente que não conhecia. Aí percebi que era a minha vez...

Gessimane, iniciado com seis anos, nos finais de 2008 e começo de 2009:

Meu tio disse-me que naquele dia iríamos a uma festa. Para minha surpresa encontrei um grupo de meninos e lá só tinha xima com papahi¹⁹. Perguntei ao tio porque é que naquela festa não tinha arroz, batata e frango. É isso que se come na festa? Lá me deram um nome que não posso falar e tinha que fazer tudo o que mandassem...

Anoque, iniciado em 2004, quando tinha seis anos:

Me mandaram tirar água e tomar banho. Deram-me dinheiro pra cortar cabelo e disseram-me que iríamos viajar pra comer bastante mel. Éramos três, eu, Abu e Evandro, ficamos lá seis meses...

¹⁹ Comida típica de Nampula.

Moçambique possui vários grupos etnoliguísticos, sendo que, de sul a norte do país evidenciam-se os *Tsonga, Chope, Tonga, Sena, Chona, Nyungwe, Chuwabo, Macua, Koti, Lomwe, Nyanja, Yao, Maconde e Mwani*. Sabe-se que os grupos étnicos, encontram suas diferenças espelhadas nos fatores culturais como, a religião, as línguas, hábitos gastronômicos, hábitos no vestuário e outras práticas. Porém, os grandes marcos diferenciadores dos grupos étnicos de Moçambique se encontram nas línguas – mesmo que se considerem semelhantes às línguas faladas em cada região do país – e nos seus próprios ‘mitos’/histórias de origem. Os ritos de iniciação estão presentes em muitos destes grupos e caracterizam uma forma de educação e formação milenar de meninos e meninas.

No caso dos ritos *emakhuas*, um dos realizados neste contexto da pesquisa e no norte de Moçambique, é interessante também o que Viegas conta:

No planeta terra é assim mesmo. Uns dizem que foram criados por Deus e colocados num paraíso terrestre chamado Éden; outros dizem que tiveram origem no Rio Ganges ou no Rio Indo; ainda outros afirmam que são produtos da evolução de um dos ramos de Primatas - eu sei lá mais de onde e de quem... [...] nós os macuas, dizemos que nossa origem é no Monte Namuli, localizado na cordilheira denominada Chire-Namuli [...] foi neste monte que Deus nos criou e, a medida que nos íamos multiplicando, a partir daqui fomos espalhando pela terra... (VIEGAS, 2012, p.3).

Crescendo em meio a essas e outras tantas histórias, processos de socialização e formas de educação tidas como não organizadas, aparecem os ritos de iniciação a adulto, apropriados e propositadamente organizados pelas comunidades para marcar a entronização dos/das jovens/crianças no mundo da “sociedade dos adultos”.

As “idades” ritualísticas variam bastante e dependem, além dos costumes familiares, das condições criadas para as cerimônias, tendo em conta que o provisionamento e toda logística é da responsabilidade dos familiares do iniciado. Num dos encontros, Marta iniciada aos 18 anos disse: “eu queria ter entrado antes, mas minha mãe me pedia para esperar. Ela tinha que organizar tudo”.

Quando chega o período das colheitas nas zonas rurais, eis que os preparativos finais se intensificam, um/uma responsável da comunidade faz a identificação de todos os rapazes e/ou raparigas com ‘idade’ e condições para a iniciação. Nas cidades essa regra é mais restrita, pois se circunscreve ao seio familiar e aos pais que, geralmente começam os preparativos logo que perspectivam a entrada dos/das rapazes/raparigas nos espaços ritualísticos.

Para as raparigas, tudo depende também do aparecimento de sua primeira menstruação. Nas zonas rurais um todo ritual é por vezes criado quando esta aparece, conforme nos conta Viegas:

Quando a mãe se apercebe do sucedido, vai sorrateiramente comunicá-lo a madrinha e a algumas vizinhas de sua íntima amizade, e ela, a mãe, põe-se a chorar, fingindo não saber interpretar a causa do derrame de sangue na vagina da sua filha [...] só depois de tanto a fazerem sofrer é que lhe explicam o que está passando com ela [...] (2012, p. 21).

A madrinha, a mãe ou outra mulher de confiança é, também, a responsável pelos ensinamentos à rapariga antes de sua entrada nos ritos propriamente ditos. Em alguns casos esses ensinamentos incluem a distensão dos lábios vaginais para efeitos de prazer sexual, tido muitas vezes como masculino na vida conjugal. Às vezes, são organizadas outras cerimônias para a preparação dos ritos de iniciação das raparigas.

Nos espaços ritualísticos, meninas e meninos (em separado) juntam-se a outros grupos, dependendo da organização (pois há casos como o de Sany e Marta, iniciado/a sozinho/a e em suas residências) e, aí decorre todo processo ritualístico que inclui, além da circuncisão dos rapazes, um conjunto de ensinamentos veiculadores da tradição oral:

As fichas do catálogo da tradição oral são máximas, provérbios, contos, lendas, mitos, etc., que constituem quer um esboço a ser desenvolvido, quer um ponto de partida para narrativas didáticas antigas e improvisadas. Os contos, por exemplo, e especialmente os de iniciação, possuem uma trama básica invariável, à qual, no entanto, o narrador, *nesse caso um anákano*, pode acrescentar floreios, desenvolvimentos ou ensinamentos adequados à compreensão de seus ouvintes. O mesmo ocorre com os mitos, que são conhecimentos condensados em uma forma sintética que o *anákano* pode sempre desenvolver ou aprofundar para seus alunos (HAMPATÉ BÂ, 1982 p. 209 grifos meus).

Depois de um longo período de cerimônias e provas diversas e de sarar as feridas dos meninos chega o grande dia: o dia da saída e da exibição dos jovens pela comunidade. Chamemos Sarnão (CHIZIANE, 2008) para nos completar, com o exemplo de seu momento inesquecível:

As mulheres atarefadas giravam para cá e para lá no preparo do grande banquete. O aroma das carnes excitava o olfato, fazendo crescer rios de saliva em todas as bocas, desafiando os estômagos, e até as gengivas desdentadas já imaginavam um naco de carne, gordinho, tenrinho e sem ossos, empurrado com toda a arte por uma golada de aguardente. Os homens davam a mão aqui e ali, enquanto os outros preparavam a explanada nas sombras dos cajueiros. Os tambores rufavam ao sinal do velho Mwalo, erguendo-se cânticos e aclamações. A porta da palhota abriu-se deixando sair cerca de vinte rapazes com aspecto pálido e doentio, provocado pelas duras provas dos ritos de iniciação.

Os rapazes já tornados homens passavam entre alas como heróis. As velhotas aclamavam espalhando flores, dinheiro e grãos de milho que as galinhas se apreçavam a debicar (CHIZIANE, 2008, p. 13).

Depois, as celebrações coletivas dão espaço às familiares. Esses ritos, de acordo com Viegas, “a que são submetidos crianças e jovens, tanto do sexo feminino como do masculino, intentam instruir e formar o carácter intelectual desta camada social, a fim de se introduzir e se enraizar nos homens e mulheres de amanhã as tradições e os valores culturais” (VIEGAS, 2012, p. 31). Só depois de participar destes é que as/os jovens ganham o direito de participar em outros ritos, nas cerimônias fúnebres, e em várias outras vivências. Por exemplo, a epígrafe que apresentei neste último subtítulo é um extrato da inquirição da avó Dulcineusa ao neto Mariano, de *Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra* de Mia Couto, onde o autor recria um olhar a esses mundos ritualísticos. Dulcineusa conversa com Mariano, “crescido” na cidade, para saber se este pode tomar parte das cerimônias fúnebres de seu avô, de quem herdou o nome, e que, por isso, tem a responsabilidade de decidir sobre todos os atos cerimoniais.

As raparigas iniciadas passam da denominação anterior de *mwaáruusi* para *mwali*, os rapazes de *mmravi* para *luukho*. Tratar por *muaáruusi* uma rapariga que já é *mwali* ou considerada mulher iniciada é uma injúria grave, pois é rebaixá-la a categoria de criança. O mesmo também se aplica aos rapazes.

Nos espaços ritualísticos cada iniciado/a toma um nome (geralmente de um animal diferente do homem), o qual é chamado/a durante o período de permanência no local de iniciação onde “recebe” um conjunto de *ikano* (ensinamentos e conselhos) importantes para a vida comunitária.

Através de canções, provérbios, adivinhas e histórias contadas, segundo Viegas (2012, p.10), por “*anakáno* ou *anamúku*²⁰: pessoas com idade respeitável, conhecedoras e depositárias de sabedorias populares, de conduta sã e exemplar, com uma boa reputação social e nunca desmentidas pelos seus atos”, seguidas de respectivas explicações, meninas e meninos aprendem os cuidados a ter um em relação ao outro e no atinente a vida conjugal, doenças, necessidades de alimentos e outros.

Nos ritos de iniciação das raparigas são realizadas cerimônias como *makie-kie*, na primeira noite de iniciação e que se centra, segundo Manjama (2013, 71) em:

²⁰ Geralmente os/as *anakános* recebem solicitações para participar em várias cerimônias de iniciação. Entre novembro a janeiro passam o tempo viajando aos locais de iniciação onde forem solicitados. Marta, uma das interlocutoras, lembrou que em sua iniciação, por exemplo, tomaram parte varias mulheres mas ela não conhecia e nem conheceu todas, porque era proibido levantar a cabeça. Das que conheceu recorda-se da madrinha, das duas batuqueiras, da mestra que explicava e uma convidada.

Higiene íntima e saúde sexual e reprodutiva; do seu papel como garantia da continuidade do grupo. No *Ekoma* realizado no dia seguinte para: informações sobre a vida pessoal, familiar e comunitária; etiqueta sócio-comunitária; os vários ritos de iniciação, com exceção dos de nascimento e parto que são reservados aos momentos apropriados; o perigo das doenças de transmissão sexual e não só; como respeitar e cuidar os filhos de outras mulheres; preservar o meio ambiente e fazer bom uso das coisas que a natureza lhes proporciona; ajudar os necessitados e cuidar dos idosos; respeitar os mais velhos e os líderes da comunidade e outros. No caso da inicianda ser casada é exigida a presença do marido, onde em conjunto ele é aconselhado ao respeito que deve ter pela esposa e família desta; conhecer a sua esposa e identificar os momentos de felicidade e tristeza desta; respeitar situações em que ela não pode manter relações sexuais; a grande consideração e respeito pelos sogros; não se esquecer que os filhos pertencem a linhagem da mulher e outros.

Destaca-se também o rito de *ekhuka* (jibóia) realizado na noite, onde as meninas são colocadas em fila, ligadas umas as outras, em comprido e deitadas de barriga para baixo. Por cima do corpo delas a mestra principal desenha com farinha de mapira as texturas da jibóia.

O *ekhuta* vai simbolizar que as famílias são constituídas de muitos membros e que todos e todas devem ser amados e tratados de igual modo. Explica-se que os pais devem conhecer cada membro da família, seus pontos fortes e fracos, seus problemas, suas qualidades de modo a poder acompanhar e ajudar a cada um de acordo com suas necessidades. (MANJAMA, 2013, p. 72).

Já nos ritos de iniciação dos rapazes, os ensinamentos veiculados incluem conselhos sobre os diversos aspectos da vida que se resumem no que se segue²¹:

Aspectos morais, preservação do meio ambiente através de ações que respeitem o equilíbrio ecológico: caça e pesca com períodos de defeso e rotativas por zonas, para permitir a regeneração das espécies; métodos de evitar queimadas desnecessárias; higiene e conservação dos cursos de água e rios, como propriedade comum; rodízio das terras de cultura, para evitar o seu desgaste; resolução de conflitos e jurisprudência representadas através de fábulas; lendas e narrativas sobre a história local e de outros povos; aspectos sobre a tradição e os mitos; a música, danças tradicionais e artesanato; aprendem a confeccionar roupa com a casca de árvores; a fazer fogo com material natural - paus da ervilheira e com troncos de *evelo* - e a educação sexual (BONNET, 2002, p. 182).

Fora desses espaços, tem se argumentado em alguns fóruns, como o caso das mídias, Organizações Não Governamentais e algumas instituições de caráter multinacional, que esses ritos constituem também um problema na manutenção de uma determinada ordem. Alguns dos exemplos desses casos são as notícias veiculadas nos seguintes órgãos: 1 – *O Globo*: “UNICEF condena ritos de iniciação sexual em Moçambique: Os ritos de iniciação sexual são

²¹ Para mais informações a respeito do que decorre nos espaços ritualísticos, sugiro a leitura das pesquisas e relatos feitos por Bonnet (2002) com o título *Ethos local e currículo oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique* e Manjama (2013) que desenvolve um estudo ligado a *Ritos de iniciação e o desempenho escolar da rapariga no ensino secundário nas zonas rurais*.

uma prática comum nas zonas rurais de Moçambique e consistem em preparar as meninas, entre 9 e 13 anos de idade, para satisfazerem sexualmente os seus maridos, cumprirem os caprichos dos esposos e serem agradáveis para com a sua futura família. ‘Uma prática horrível’, considera a UNICEF”. 2 – *A Verdade*: “Os ritos de iniciação representam uma discriminação no país porque as raparigas são obrigadas a manter relações sexuais precocemente, o que resulta em casamentos prematuros e abandono da escola, segundo um estudo divulgado esta quinta-feira (08), em Maputo”²².

Entretanto, neste trabalho de pesquisa foi possível a aparição de narrativas diferentes das veiculadas por esses canais de “informação”. Primeiro, as idades ritualísticas poucas vezes são determinadas pela idade cronológica a que estamos habituados. Segundo, encontram-se em escolas muitas raparigas iniciadas. E terceiro, muitas das narrativas veiculadas são produzidas por não praticantes dos ritos de iniciação, geralmente pesquisadores patrocinados por diversas organizações multinacionais, o que sugere a necessidade de outros diálogos, narrativas e questionamentos com as próprias raparigas.

Reconheço a condição de subalternidade e precariedade em que se encontram inseridas as mulheres, mas é necessário que se dê atenção também ao que dizem essas meninas em relação aos ritos de iniciação.

Viegas, que em vida desenvolveu vários escritos literários, e não só, com intuito de discutir e apresentar o repertório “tradicional” presente em sua cultura *emakhua* reserva, em seu *Educação Tradicional Macua* (2012, p. 34), um espaço que denomina *opiniões pessoais*, onde afirma a necessidade desses ritos continuarem sendo praticados, conservando apenas o que chama de os “aspectos do que é essencial”: ensinamentos para conduta ética e moral do indivíduo na sociedade, e eliminando-se “os supérfluos e violentos rituais e as práticas imorais, inclusive os grosseiros modos de falar com que tradicionalmente os mesmos se acompanham e nada fazem, a não ser traumatizar psicologicamente os jovens e adolescentes de idade em amadurecimento fisiológico”. O autor chega a afirmar que,

Lamentável é o fato de, no caso da circuncisão de rapazes, haver alguns indivíduos sem educação e cheios de vícios de toda a espécie a armarem-se em mestres e conselheiros dos nossos filhos!... Iguamente, lamentável é o fato de haver algumas mulheres que, na sua juventude foram de má vida e hoje se fazem passar por “famosas mestras e conselheiras” nos ritos de iniciação das jovens, a quem aconselham negativamente, com a intenção de continuar nestas aquilo que outrora foi sua vida habitual, já que nos tempos de hoje nenhum homem se interessa por elas. São elas, as depravadas e falsas conselheiras, que inculcam nas raparigas a

²²Disponível em http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content_id=1868122&seccao=%C1frica acessado em 29/08/2013, e <http://www.verdade.co.mz/mulher/39044-ritos-de-iniciacao-sao-discriminatorios-em-mocambique> acessado em 25/10/2013

ideia de que uma mulher não deve ter um só e único homem, visto não ser possível este conseguir sozinho arranjar tudo o que uma esposa deseja possuir, e que o sexo delas, das jovens mulheres, é um cofre inesgotável, [...] que lhes vale em todo o lado onde quer que estejam (VIEGAS, 2012, p. 34).

Embora se pense que “o ritual se reconhece como fruto de uma aprendizagem, implicando, por conseguinte a continuidade das gerações, dos grupos etários ou dos grupos sociais dentro dos quais ele se produz” (SEGALEM, 2002, p. 32), o apego de Viegas mais à necessidade de melhoria da situação dos rituais femininos que a dos masculinos pode nos ajudar a compreender não só os desconsenso presentes nessas práticas ritualísticas, mas também, um ideal societário masculinizado e não favorável a liberdade feminina. Os jornais talvez nos indiquem também uma ideia “ocidentalizante” e “civilizatória” que a Europa sempre imprimiu. Trazer essas notas permite pensar que os ritos se configuram como em outros *espaçostempos*, lugares de disputas, de tensões e principalmente, lugares que precisam ser pensados e repensados se tomarmos em conta a ideia de sociedade que lucubramos sonhar.

Quanto aos “supérfluos e violentos rituais e as práticas imorais, inclusive os grosseiros modos de falar” apontados por Viegas (2012), Bonnet (2002) afirma que,

As ‘aulas’ são caracterizadas por uma linguagem agressiva, carregada de insultos, injúrias e humilhações. Isto tem em vista, conduzir aos *aluukhu* à sua memorização, a longo prazo, através da fixação involuntária, associando o aprendido com a situação não muito agradável de iniciando, de sofrimento. A fixação sensata resultará da curiosidade de saber o sentido das palavras codificadas e das representações do desconhecido, para a compreensão dos factos. Este método visa também moldar nos iniciandos a paciência, a tolerância, a ponderação. Molda-lhes a vontade e corrige-lhes as faltas (BONNET, 2002, p. 182).

Sobre como se configuram os ritos de iniciação em meio a esses e tantos processos a que estão imersos é o que tento discutir no capítulo seguinte. Através dos ritos e suas diversas redes, questiono-me do e com uso de imagens e narrativas para entender as múltiplas ressignificações presentes e que, de alguma forma implicam no reconhecimento do que Hall (2003) cunhou de “modernidades vernáculas”.

2 NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS QUE FAZEM PENSAR NEGOCIAÇÕES

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de
identificação.

Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades
culturais incomensuráveis na invenção da tradição.

(HOMI K. BHABHA, 2013, p. 21).

Apresentei, no primeiro capítulo, algumas das várias questões atinentes ao desenvolvimento desse trabalho e com elas fios para entender os ritos de iniciação como prática cotidiana compreendida em relações complexas. Proponho, com este segundo capítulo, um diálogo sobre as diferentes negociações e temporalidades resultantes destas relações tecidas nos/com os ritos de iniciação e outras das suas múltiplas redes. O diálogo é tecido com e sobre narrativas e fotografias – que considero formas de internarrar o cotidiano – dos *sujeitospraticantes* dos ritos de iniciação. As narrativas e fotografias apresentadas procuram apontar – a partir das interatividades que propiciam – processos identitários que colocam em xeque a ideia de que os ritos de iniciação sejam apenas práticas tradicionais e estanques, e permitem a emergência de outras possibilidades. Uma das possibilidades é tratada ao longo deste capítulo sob o conceito “modernidades vernáculas”, sugerido pelo jamaicano e teórico cultural Stuart Hall (2003).

2.1 Do Nyau às outras redes: culturas, fotografias e narrativas

Com o advento da globalização, a cultura e suas práticas foram assumindo diferentes acepções e, se as tomarmos como veículos identitários e educativos veremos como elas ressignificam as identidades. Além das acepções: *processos, produto e projeto*, Yúdice (2004), citado por Soares e Alves (2011), nos leva a conhecer a cultura sob signo de *recurso*.

Segundo esse autor, na era da globalização, a cultura é invocada para resolver problemas que anteriormente eram da competência da economia e da política. Para ele, a cultura como recurso é o eixo de uma nova estrutura epistêmica, de modo que

o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o investimento em cultura tornaram-se prioritários. Nessa nova racionalidade, a cultura como recurso poderá ser comparada à natureza como recurso, e a principal moeda na negociação global é a diversidade (YÚDICE apud SOARES; ALVES, 2011, p. 92).

Sob signo de recurso, práticas culturais da chamada “cultura popular” “susceptível” e “mercantilizável” assumiram e continuam assumindo em diversos quadrantes o lugar de patrimônio. Em Moçambique, movidas por esse prisma, elas tiveram novos sentidos e principalmente, passaram a ser representadas e cultuadas em locais públicos, como é o caso dos festivais nacionais de cultura. O que se apresenta e se discute nos festivais, como se pode imaginar, são práticas que pela sua natureza podem ser exibidas ao público e quiçá “vendidas” ao mundo. Um exemplo tonante é a patrimonialização imaterial da dança *Nyau* junto da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do processo que está sendo construído ao *Mapiko* para o mesmo fim. O que não entra nessa lógica patrimonializante, assume-se ainda, como sendo uma mera manifestação tradicional e, por isso, colocada à margem das outras “performances tradicionais”.

Em diálogo com Santos (2010) pode-se pensar como esse processo de pensamento e também de conhecimento, se assemelha ao que o autor denominou de pensamento abissal: uma linha divisória vigente que produz o “outro” como subalterno e/ou inexistente, separando os “mundos do nosso mundo” em duas partes: uma, eurocêntrica, hegemônica e, superior à outra que o autor chama metaforicamente de *sul global*. A divisão epistemológica apontada por Santos é de uma ambiguidade tal, que a concessão “à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”, todas do mesmo lado da linha, invisibiliza outras “formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer”, como são os casos dos conhecimentos tidos como populares, camponeses ou indígenas (2010, p. 33). Portanto, a produção de conhecimentos subalternos, assenta-se também na invisibilização dos que não entram nesse jogo. Nesta fala, o autor nos sugere uma visão global a este quadro epistemológico, porém, não descarta a possibilidade de coexistência destas linhas no interior delas.

A partir do exemplo de *Nyau*, pode-se interrogar como esses festivais deixam de considerar um todo processo ritualístico envolvendo a dança e seus praticantes, tendo em conta que a participação nesta é apenas uma das várias fases ritualísticas. Essa “visibilidade festivaesca” que, de alguma forma, também se assenta no “tradicional” *versus* “moderno do tradicional” se produz na invisibilidade de outras práticas, de outros mundos, de outros corpos

e conhecimentos, cunhados genericamente de tradicionais, mas que não tomam parte das “performances tradicionais”.

Destarte, o que é feito desse lugar, se não se pode negar, mesmo que aparentemente naturalizado, as múltiplas tensões e ressignificações (internas e externas) em produção e resistência nessas práticas? Como elas nos ensinam a aprender sobre a vida em contextos multiculturais e que contranarrativas apresentam? Como pensar essas questões utilizando, além de narrativas, imagens e fotografias em particular que são também formas de narrar?

Parto do pressuposto de que a hodierna influência exercida pelos artefatos culturais e tecnológicos contribui de tal forma nas concepções sobre as diferenças entre os seres humanos e não humanos e que a fotografia tem ocupado sempre um lugar especial, talvez, devido à sua forma de “mostrar” a seleção feita da “realidade” na intimidade de nossas escolhas, que não são apenas pessoais, mas coletivas e culturais.

Desde os clichês de Daguerre (BENJAMIM, 2012), onde o trabalho mecânico era amplamente visível, até ao insaciável e irresistível clique nas digitais dos dois últimos séculos, onde funcionário e aparelho se confundem (FLUSSER, 1985), ela vem se mostrando reveladora do que Alves (2008) considera *recortes da vida*, formas de se mostrar, dar, aparecer e existir, sendo, por isso, importante também pensá-la em meio a essas “produções”-interesse dos estudos em Ciências Humanas.

Aliar a fotografia a essa diversidade e diferença de modo a revelá-la e revelar-se é também o grande desafio para este estudo. Com as novas formas de fotografar em processos digitais, penso as imagens e as experiências narradas em fotografias como espaços de visibilidades tangíveis, num sentido intersubjetivo.

Desta feita, a par de outras imagens, a fotografia, essa que Kossoy (2001, p. 37) afirma ser resultante da combinação de três elementos essenciais, quais seja, *o assunto, o fotógrafo e a tecnologia*, é tida nesse trabalho, como situada num plano além desta tríplice (assunto, fotógrafo e tecnologia). Esta consideração advém da concepção de fotografia como produto de um ato humano, ato que em sua essência pressupõe o Outro (humano), presente ou ausente. Ela teria então, a “sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época” (Kossoy, 2001, p. 36), para revelá-lo ou revelar-se. Como diria Didi-Huberman, “uma experiência interior, por mais subjetiva, por mais obscura que seja, pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão” (2011, p. 135).

A fotografia é assim, para mim e/ou para o outro, pois, o conceito de *revelação* e *auto-revelação* a ela imanente, de alguma forma nos leva ao cōnscio *comigo e para com o outro* e corrobora grandemente na maneira como nos colocamos para nós e para os outros, privilegiando a multifacetividade do *ser Homem/Mulher*, presente nas muitas redes de significações, incluindo nos/dos cotidianos dos ritos de iniciação.

Por outro lado, a presença de muitas imagens fotográficas que se configuram como expressos estereótipos e mitificações sobre África e suas práticas culturais, deixam em aberto a necessidade de se apresentar outras contranarrativas imagéticas legitimadoras da multifacetividade africana e que passa distante do que comumente vemos: fome, guerras, miséria e um processo de objetivação com voga numa unicidade africana, tida como problemática e atrasada.

A apresentação de imagens como contranarrativas pode assumir uma importância tal, possibilitando a geração de descontinuidades, desvios para além da linearidade hegemônica que as narrativas “eurocêtricas” parecem nos sugerir, tendo em conta que o nosso “modo de imaginar jaz fundamentalmente uma condição para o nosso modo de fazer política. A imaginação é política, eis o que precisa ser levado em consideração. Reciprocamente, a política, em um momento ou outro se acompanha da faculdade de imaginar” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 60).

Portanto, as imagens se posicionam nesta pesquisa como outras narrativas políticas sobre os diferentes olhares que podem ser suscitados a partir das redes de significações e conhecimentos a que pertencemos. Os encontros na Escola Primária Completa de Umuatho – Murrupula, zona rural de Nampula fizeram recrudescer a necessidade de se pensar a respeito das imagens fotográficas, como recria a narrativa a seguir:

Quando fiz a primeira viagem a Murrupula, distrito rural há 90 quilômetros da cidade capital de Nampula, foi a passeio e a convite de Sampaio, um velho amigo, professor da Escola Técnica Profissional de Murrupula, que mesmo não gostando do tema ritos de iniciação, decidiu ajudar. Por quê será? Estava correndo o dia 20 de Janeiro de 2014. A paragem dos chapas²³ fica defronte da Escola Primária Completa de Umuatho que está à beira da estrada nacional número um (EN1) e não tem muros. Um grupo de crianças estava ao redor desta escola, decidimos então, recolher as pastas para o alojamento e depois aproximar-se delas.

²³Transporte semi-coletivo de passageiros.

Um clique aqui, outro ali, recolho a máquina de fotografar do Sampaio e decido colocá-las na brincadeira soltando o meu mal falado “Nkaruani vá²⁴” para um dos meninos que logo se aproximou. Ao chamá-lo, a intenção era também que ele fotografasse e se deixasse fotografar. Poucos segundos, estavam várias crianças ao meu redor, muitas queriam fotografar e serem fotografadas; tocar o artefato e ver as fotos já tiradas; pousar e mostrar outros seus diversos artefatos; outras estavam aí rindo do meu mal falado emakhua (a língua nacional predominante nesta região).

*Elas estavam aí, naquele dia de férias letivas, fazendo a limpeza da escola com enxadas e outros materiais. Ao vê-las juntas, achei-me estranho no meio daquelas crianças. Pensava eu, que se devia ao artefato que portava: a máquina de fotografar. Lembrei-me da minha infância e das poucas ou tantas corridas que empreendíamos para alhures a apreciar, muitas vezes, “europeus” que passavam portando seus artefatos e nos tirando fotografias **sei lá para quê mesmo**. Iam os começos dos anos 90 quando em Moçambique, ainda em conflito armado, havia soldados da missão de paz da ONU, os famosos ONUMOZ.*

Neste episódio na escola, me perguntei se não estava propiciando a repetição daquelas histórias sobre fotografias que pululavam na intimidade de minha memória. Penso que aí decidi fazer o contrário: fazer aqueles sujeitos, os meus sujeitos de pesquisa. Não poderia aquela memória estar ligada apenas a minha individualidade? Os nossos horizontes não são limites postos para outros tantos? As crianças não estariam naquele momento demonstrando uma abertura para participar do processo, uma vontade de brincar e de negociar a sua existência?

O importante foi, acho eu, que esse episódio me fez mudar a ideia quanto a um dos locais em que pretendia fazer o trabalho de campo. Movido pela possibilidade de ser um “fotógrafo” e “pesquisador” não roubante voltei à escola semanas depois e já no período letivo, onde com essas e outras crianças e jovens desenhamos dias de conversas sobre os ritos de iniciação.

Por que a fotografia e o ato de fotografar suscitam tantos questionamentos e memórias? A pose das/dos meninas/meninos e jovens com seus artefatos e as lembranças da minha infância quanto às fotografias que sobre nós eram feitas faz reafirmar a necessidade de se pensar *responsivamente* (BAKTHIN, 2011), e apresentar essas fotografias como

²⁴Venha cá em tradução livre do emakhua.

contranarrativas imagéticas, embora a presente dissertação não se embase especialmente deste objetivo.

As crianças e os/as jovens foram protagonistas/autores das fotografias apresentadas. Deixar que elas e eles fotografassem seus cotidianos a partir desses encontros foi, além de proporcionar uma aprendizagem política com o artefato “maquina de fotografar”, provocá-las e provocá-los a produzir imagens-conhecimentos a partir dos sentidos e das significações de si, do outro e do mundo em que estão vivendo. Esta foi a base das fotografias que fizemos. Um(a)s suscitam temáticas diversas e outras são arroladas a partir de seu diálogo com as temáticas apresentadas nesta dissertação.

Quanto às narrativas apresentadas e as que ainda serão apresentadas ao longo do trabalho, embaso-me do que diz Alves²⁵ que narrar, talvez, seja o modo mesmo como, por um lado se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento, tendo sempre presente que, ainda segundo a autora, ao dizer uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar.

Com as narrativas se tece aqui, possibilidades de reinventar sentidos e símbolos presentes no cotidiano destas práticas culturais e dos ritos de iniciação em particular, onde os pretensos binarismos “tradicional” *versus* “moderno”, passado *versus* presente, que nos levariam a pensar fixidez dão lugar para repensar *espaçostempos* em que a co-influência, a coexistência e as negociações de diferentes temporalidades são *misters* da cotidianidade.

A imagem a seguir, bem como suas narrativas posteriores, é referente ao *Nyau* – a dança e prática cultural ritualística referida anteriormente. Foi cedida por um amigo depois de eu vê-la postada em seu perfil em rede social – o *facebook*. Além de questionar como as imagens fotográficas estão presentes em práticas cotidianas de sujeitos ritualísticos, - ressignificando-os e atribuindo novos sentidos -, essa imagem permite indagar os *usos* da fotografia para uma pesquisa nesse campo, tendo em conta que detrás existe um todo processo ritualístico.

²⁵ Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf acessado em 24 de junho de 2014.

Fotografia 3: Dançarinos no Nyau.



Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=354535257928273&set=a.354532954595170.84459.100001154043967&type=1>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

Cedida por Elson, 2013.

Os fotografados são dançarinos do *Nyau*. Inicialmente a dança é praticada pela sociedade dos *Chewa/Nyanja* residentes em Malawi, Zâmbia e Moçambique: Tete, Niassa e Zambézia. Sociedade secreta de homens iniciados cuja “identidade é escondida” através das máscaras dos ancestrais e de animais como búfalos, elefantes, zebras e outros. Identidade escondida, entre aspas, porque a máscara representa aqui uma nova identidade, uma identidade reveladora de uma espiritualidade, de uma vivência, de um “ser” incompatível com o anterior.

Na verdade nós não conhecemos o *Nyau* – *que é homem*, conhecemos sim o *Nyau* - *que é espírito*, que se revela pela máscara. A máscara significa espíritos contraditórios que se movem entre o homem e as árvores. “Elas são esculpidas por um artista que tem o dom para ver tais coisas e sabedoria para sobreviver a elas” (CANIVETE, 2013). A assertiva do

parágrafo anterior foi porque, se reparamos na imagem veremos máscaras diferentes das esculpidas por “um artista com dom especial”, onde poucas aparentam ser de um animal diferente do homem, que talvez nos levasse a um entendimento espiritual do ritual/espetáculo. E, também, nota-se na fotografia a presença de uma multidão, o que retira a ideia secreta inicial e nos apresenta um *Nyau* espetacular. Portanto, uma recriação em nome da tradição que encontra alento nas palavras do indiano e teórico cultural, Homi Bhabha, quando afirma:

quanto a representação, trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, recolocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico” (BHABHA, 2013, p.71grifos meus).

Sem pretensão comparativa entre esse *Nyau*, representado²⁶ pela fotografia com outro, se é que existe, faço a distinção dessas diferenças para levantar a atenção sobre a influência e presença de artefatos tecnológicos e imagéticos nessa dança ritualística e, a partir dessa ponte entender outras possibilidades de identificações presentes nos ritos de iniciação. Para esse pensar atentemos aos comentários postados na rede social *facebook* em relação à mesma imagem²⁷:

²⁶ Cabe atentar que a representação, não se refere a mero reflexo da realidade, pois quem representa não está diante de um conjunto neutro de formas que só devem ser copiadas, mas diante de um universo estruturado com linhas de força adaptadas às necessidades humanas de quem as produz.

²⁷ A imagem estava acompanhada por diversos comentários, sem empreender um estudo que tivesse como base metodológica a rede social do *facebook*, faço para o presente, um recorte de alguns comentários.

Figura 2: Recorte de conversa sobre Nyau.



Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=354535257928273&set=a.354532954595170.84459.100001154043967&type=1>>. Acesso em: 24 jun. 2013. Cedida por Elson, 2013.

Unir fotografias e estas suas narrativas interpretativas é interessante, pois assim reparamos como nelas, a partir das relações anteriores ou não, está cingido aquilo que é mostrado na fotografia, por quem a fotografou e a imaginação de quem vê e a interpreta (ALVES, 2008). Empreendendo este “processo de leituras” de narrativas sobre imagens no *facebook*, podemos ter acesso a informações como o local da fotografia, os sujeitos fotografados, sua empatia e se elas agradam ou não aos internautas.

Mais do que agradar, vejo, por exemplo, possíveis formas de internarrar a narrativa fotográfica, o que nos permite questionar sobre os padrões, os conhecimentos identitários e comunicacionais que elegem para fazerem essas narrativas; quais bases fixas ou flexíveis formam esses comentários e até que ponto se afastam e se interligam com as narrativas tradicionais, que são também, sempre renováveis.

No recorte feito, além de uma nova literalidade escrita que suscita novos questionamentos, veem-se algumas das seguintes informações: uma possível origem dos fotografados e da fotografia: - “*leve na sua zona primo*”; se a imagem agrada ou não: -

“*gramei primo os moços são mesmo fofos*”; as possíveis relações raciais presentes na imagem: - “*fofos e estilosos repara est dois bracos*”; O que nela não está retratado e que talvez trouxesse maior beleza: - “*nesse grupo não estou a ver gule wa nkulo*”; - “*so falta dizeres os nomes de cada um deles*”, entre outros aspectos.

Dedico atenção especial ao sexto comentário do recorte da conversa que parece fazer uma pergunta ou sugestão ao “postador/autor” da fotografia: “*so falta dizeres os nomes de cada um deles*”. Em resposta, o “postador/autor” diz: “*Mana Mythel, irei te mandar os nomes em off pork há muito ã iniciados por aque n fb*”. Já há bastante tempo, esta resposta me instiga e procuro dar-lhe completude: “*irei te mandar os nomes em off*” porque embora a foto caiba no *facebook*, os fotografados estão “mascarados” e com isso manterão as suas identidades “humanas-comuns” revelando outras, tal como preza a prática do *Nyau*. A prática do ‘off’, ou da não revelação dos nomes, resguarda o processo da espetacularização, revelando-se enquanto tática conhecedora da tradição. “*há muito ã iniciados por aque n fb*”, demonstra ainda que, para o “postador/autor”, iniciados e, principalmente, não-iniciados ao *Nyau* - a quem não se deve revelar os segredos²⁸ - abundam o *facebook* e não podem conhecer os nomes dos iniciados constantes na foto, porque na verdade os fotografados não são o homem que conhecemos. Esta consideração deixa em branco uma questão mor: o “postador/autor” está presente nela? É ou não-iniciado?

Kossoy (2001) afirma que a fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, como vimos no parágrafo anterior, e por aquilo que nos informa acerca do seu autor. Assim, pelas narrativas constantes podemos ter uma ideia do postador ou autor da foto: se este é ou não iniciado, se está ou não presente na foto, e de suas intenções ao postá-la. Podemos nos intrigar ainda com o fato de que o *facebook* assim como a máquina fotográfica – sendo ferramentas ou artefatos tecnológicos modernos dos iniciados ou não-iniciados – fazem parte, neste caso, de um contexto tradicional pela posição que ocupam de continuar não revelando os nomes dos fotografados.

Processos de identificações, de territorialidades e mescla de temporalidades e tensões encontram-se patentes na fotografia e na conversa. O “tradicional” e o “moderno” encontram-se cingidos negociando e recriando-se. Isso mostra que um estudo que se interesse pelos ritos de iniciação não pode ater-se a lógicas e fechamentos; que o político e o teórico ludibriados

²⁸Esta questão do segredo será retomada mais adiante.

nas artes do viver (CERTEAU, 1994) e sem ocupar lugares distintos representam-se de diferentes maneiras, como em um dos pontos bem nos recorda Bhabha:

[...] nossos referentes e prioridades políticas - o povo, a comunidade, a luta de classes, o antirracismo, [...] - não existem com um sentido primordial, naturalista. Tampouco refletem um objeto político unitário ou homogêneo. Eles só fazem sentido quando vêm a ser construídos nos discursos do feminismo, do marxismo, do terceiro cinema, ou do que quer que seja, cujos objetos de prioridade – classe, sexualidade ou a “a nova etnicidade” – estão sempre em tensão histórica e filosófica ou em referência cruzada com outros objetivos (BHABHA, 2013, p. 57).

Aos aspectos que poderiam ser elencados como tradicionais existem, a partir das disposições políticas e subjetivas, outras conjunturas que não se definem apenas como modernas.

Assim, considerando a ponte que a imagem do *Nyau* proporciona, pode-se pensar os ritos de iniciação não apenas como um espaço de produção de conhecimentos, mas sobretudo, ideológico, onde as identidades se confluem produzindo lógicas de saberes que estão sempre em processo tendente a trocas e cedências com as lógicas hegemônicas, negociando e recriando o seu lugar. A noção de cultura nacional, hegemônica, (BHABHA, 2013) estaria aqui colocada à prova, onde segundo Hall (2003, p. 33), sempre há o “deslize” inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado. A fantasia de um significado final continua assombrada pela “falta” ou “excesso”, mas nunca é apreensível de sua presença a si mesma.

Ainda com Hall (2003) compreendemos a ideia de que a identidade torna-se também nesse espaço uma “celebração móvel”, esses sujeitos, que não nos permitem uma narrativa confortada de nosso e de seu “eu”, assumem identificações diferentes em diferentes momentos e situações. A “modernidade” e as “tradições” confluem-se alterando as ordens sociais e, conseqüentemente a identidade do indivíduo se desloca amiúde a estas mudanças. No caso do autor/postador da fotografia e das narrativas aqui aludidas podemos ainda nos interrogar: será que não estamos diante de um dançarino do *Nyau* (enquanto prática que inicialmente tem o segredo como base) que *usa e gosta o facebook* (uma plataforma social aonde “quanto mais virem e curtirem, melhor”)?

Essa oposição pautada no eixo do secreto e situada entre a ocultação no *Nyau* e a exibição no *facebook*, torna oportuna uma pequena menção à cultura do segredo. Sodré (1983, p. 142), ao fazer uma incursão sobre os conceitos de cultura entre as comunidades europeias e as da afro-diáspora, destaca que uma das grandes diferenças encontradas situa-se no plano do secreto. Para a concepção europeia “o grande imperativo de *sua* ideologia moderna, é o de

transparência absoluta: tudo deve ser dito, tudo deve ser revelado” enquanto, nas concepções de muitas culturas africanas e de suas diásporas, o segredo situa-se em outro plano. Nestas culturas, o segredo é visto como “um ato de hierarquia daquele que sabe ‘alguma coisa’ – que o outro não sabe” (SODRÉ, 1983, p. 137). Esta concepção pressupõe segundo Sodré (1983), uma regra de jogo:

Entrar no segredo de alguém   entrar na regra de um jogo. A regra, que permite as identifica es no interior de um determinado nível, circula, distribui-se, dividi-se entre os parceiros de um processo comunitário. Esta circula o remete a uma rela o sempre dual: existe A (o que sabe, o detentor) e B (o que não sabe, o destinatário) [...]. A dualidade indica que no segredo de A, B está sempre presente, como o outro a quem se subtrai alguma coisa (SODRÉ, 1983, p. 138).

Em caso de institucionaliza o dos segredos, esta dualidade apontada pelo autor nos apresenta uma necessidade de comunica o entre o que sabe e o que não sabe. Essa comunica o “  o próprio processo iniciático, constituindo um conjunto de atos ritualísticos, através dos quais se transmite gradualmente, ao longo dos tempos, conteúdos secretos” (SODRÉ, 1983, p. 139). Porém, essa transmissão não pressupõe o acabar dos segredos, pois “o segredo não existe para, depois da ‘revela o’, se reduzir a um conteúdo de informa o [...] este dispensa a hipótese de que a verdade existe e deve ser trazida   luz.” (SODRÉ, 1983, p. 142).

No *Nyau* e nos ritos de inicia o, o segredo existe para continuar, embora exista o que escapa a lógica. Pela fotografia e narrativas apresentadas podemos perceber que no *Nyau*, a comunica o entre diferentes mundos e instâncias   ainda mantida pela prática de segredos, mesmo em casos de contato com a plataforma *facebook* – que se embasa na ideia da revela o enquanto trazer   luz.

Quanto   prática do próprio *Nyau*, um dos praticantes citados em Canivete (2013) nos dá uma pista:

Antes dan vamos nos ritos de inicia o, funerais e casamentos, mas, agora, dançamos têm em nas reuniões do governo, datas festivas como 25 de Junho, 25 de Setembro. Mas Sábado e Domingo costumamos tocar batuque e dançar longe. Só pode assistir quem foi iniciado. Se for descoberto alguém a assistir sem que seja iniciado, essa pessoa   batida. Este tipo de situa es nem a polícia não resolve.

Esta fala parece indicar a existência de um *Nyau* com no mínimo dois sentidos: um com caráter mais secreto, virado para os seus rituais mais importantes, e outro, mais espetacular, para abrilhantar as comemora es cívicas, festivas e celebra es diversas. Estes sentidos aludem que na representa o do *Nyau* enquanto prática reduzida - em festivas e

outros contextos -, há e em contrapartida, outras reproduções que visam recolocar, reapropriar e ressignificar o *Nyau* e seus praticantes.

2.2 Que produções “outras” as fotografias e narrativas apontam?

O que através destas narrativas e fotografias do *Nyau* se torna produtora? O fato de nelas vermos cingidas e metamorfoseadas as diversas e diferentes redes de conhecimentos e significações, ou, o fato de nos permitir pensar sobre essas redes, penetrando em seus interstícios e interrogando-as? Vivências, vidas, apenas histórias? Giard (2012, p. 35) responderia ponderando: “para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu método”.

Portanto, sem falar em nome do real e reconhecendo as amarras, é necessário e importante lembrar sempre o *outro lugar* que a narrativa institui, uma outra história, uma outra vivência que se reinventa aqui e agora no uso e desuso das *mil maneiras de narrar*. Narrar sem trazer verdades, destinos construídos e nem identidades perfeitas e confortadoras, como nos explica Certeau (1994) ao relatar sobre a inventividade do “mapa de pensar diferentemente” construído por Foucault.

Em cada mapa, meticulosamente construído, um novo acontecimento provocado pela “exuberância dos seres” acrescenta outra possibilidade; nenhum desses mapas define um destino, uma verdade ou uma identidade de pensamento. Esses lugares sucessivos não são, portanto, associados pelo progresso de uma ideia que, aos poucos, haveria de formular-se aí, mas pela mesma *maneira de pensar*, eles respondem aos risos da história (CERTEAU, 1994, p. 122).

Uma negociação no sentido apresentada por Bhabha (2013, p. 57) como “a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” nos demonstra intrincamentos em temporalidades *passadosfuturos* presentes que negociam espaços quanto a essas práticas e seus *sujeitospraticantes*.

No caso das relações coloniais e pós-coloniais em que essas práticas culturais se encontram imersas e nos fazem recordar, cabem, também, os exemplos que Bhabha (2013) traz em *O local da cultura*, aos quais denomina *retratos pós-coloniais*. São os casos do poeta Adil Jussawalla, de Eduard Said e de Meiling Jin - uma mulher descendente de escravos -

(BHABHA, 2013, p. 85-87), indicando que, “o que está encenado de forma tão gráfica no momento de identificação colonial é a cisão do sujeito em seu lugar de enunciação”.

Esta cisão leva a perceber a “impossibilidade de reivindicar uma origem para o eu (ou o Outro) dentro de uma tradição de representação que concebe a identidade como a satisfação de um objeto de visão totalizante, plenitudinário” (BHABHA, 2013, p. 88). Faz lembrar, ainda segundo o autor, que a enunciação ou lugar discursivo presente em varias práticas e seus praticantes precipita a mudança da nossa percepção da pessoa, onde o “sujeito não pode ser apreendido sem a ausência ou invisibilidade que o constitui, de modo que o sujeito fala, e é visto de onde ele *não* está”.

Enfim, a cisão e a impossibilidade de reivindicar uma origem ou um lugar evidenciam um pensar possível e necessário para a compreensão dos meninos e meninas que ao serem fotografados/fotografadas, na narrativa dos encontros na escola primária de Umuatho, exibem outros tantos seus artefatos e do “postador/autor” da fotografia do *Nyau* que afirma não poder dizer os nomes dos fotografados em uma imagem postada no *facebook*, por entender a existência de muitos não-iniciados nessa plataforma social e midiática. Portanto, aquilo que Bhabha (2013) chamaria também de *duplicação*. Uma *negociação* que se caracteriza pela ambivalência do estar “aqui” e “ali”, em nenhum lugar, precisamente.

2.3 “Modernidades vernáculas”: a sobrevivência dos vaga-lumes

Certa vez, em jeito de demonstração de entendimento da minha fala sobre os ritos de iniciação, um amigo disse o seguinte: “Ah, entendi! Ele nasceu na cidade e agora está voltando a essas práticas tradicionais ruralizadas que encontrou em outro local!!!”. Para ser mais sincero, o sentido da fala era este, mas algumas palavras já não me ecoam, mesmo porque poderá estar em jogo a minha compreensão. O certo é que quando do meu contato inicial com a questão dos ritos de iniciação na cidade de Nampula em Moçambique, o sentido por mim encontrado não fugia desta fala de que se tratava de práticas tradicionais, rurais e antigas que deviam ser suplantadas pelas modernas, características das novas cidades. Um sentido que era reforçado, muitas vezes, por uma amiga frequentadora de uma das várias religiões em Moçambique.

As sociedades moçambicanas, e de Nampula em particular, podem ser consideradas como multiculturais, no sentido do termo apresentado por Hall (2003, p. 52) como sociedades

nas quais “diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’”. Podemos entender que esses multiculturalismos inscrevem-se basicamente em meio a três processos divisíveis em temporalidades diferentes, mas não se remetendo apenas a estas.

Estes processos estendem-se desde a expansão do comércio árabe pela costa moçambicana, passando pelo colonialismo, e, suas próprias “trocas” culturais endógenas. No caso da província de Nampula, pelo fato de possuir o centro nacional de acolhimento aos refugiados de “guerras e conflitos” dos vários países africanos e não só, podem-se incluir nestes processos, os movimentos migratórios de cidadãos e cidadãs de países como Mali, Somália, Etiópia, Nigéria, Sudão e outros tidos como em conflitos diversos.

Sabe-se que muito antes da chegada dos europeus ao que posteriormente transformou-se em África, haviam se estabelecido principalmente ao longo das costas oceânicas (incluindo a de Moçambique) grandes trocas comerciais entre povos nativos e os árabes, o que mudou de maneira significativa as artes, as línguas (Koti, Nahara e Kimuani tidas, às vezes, como pertencentes ao grande Emakhua, são exemplos dessas influências), e as formas de estar e ser dos povos. O próprio nome Moçambique fruto dessa influência, era nome de um comerciante árabe (Musa Al bique, Mossa Al Bique ou Bem Mussa Mbiki) que viveu na atual Ilha de Moçambique, o local de entrada dos ‘descobridores’, como Vasco da Gama, que cunharam o nome de Moçambique.

Aliás, antes mesmo da chegada dos árabes e europeus, inicialmente os berberes, os bantus e os soninkés eram os habitantes da região com confluência no deserto de Saara. Devido a vários processos, esses povos se espalharam para diversas regiões do continente formando nações étnicas com línguas, tradições e hábitos diferenciados. A conferência de Berlim realizada entre 1884/85, - outro crime do Ocidente -, que objetivava a partilha de África pelos colonizadores europeus, culminou com a divisão dessas nações étnicas sem considerar suas histórias, suas relações e todo o resto que caracterizava àquelas nações.

Com a chegada dos primeiros navegadores portugueses em 1498 com seus sistemas coloniais de monocultura em que, durante mais de 500 anos produziu mortes diversas, se destacou, a política de assimilação imposta que consistia na transformação de nativos em evoluídos, como aparece expresso, cinco séculos depois, na fala de Oliveira Salazar, então chefe do governo português, em 1957: “Acreditamos que existem raças decadentes ou se preferem, atrasadas, a quem sentimos o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humanizante” (MAZULA, 1995, p. 75). Embora Salazar, ao que parece, use eufemicamente o termo raças para se referir

aos povos “nativos” de Moçambique, esta ideia – sem ter atingido resultados significativos – “elevou” muitos moçambicanos a assimilados.²⁹ A política de assimilação se centrava no apagamento de todos os sistemas culturais e sociais autóctones tidos como atrasados e que de alguma forma já incluíam traços dos primeiros contatos com os árabes.

No período pós-independência, o cerne que faz vislumbrar as “diferenças próprias” no seio do país, parece centrar-se nas lutas pelo poder no seio da Frente de Libertação de Moçambique³⁰ - dirigida em grande parte por moçambicanos do sul do país - desenvolvendo-se uma política de negação da existência de vários grupos étnicos em nome da nação. Chichava sintetiza da seguinte forma as causas da negação:

À semelhança de outros regimes africanos que defendiam o partido único em detrimento do pluralismo político e social - oficialmente por medo de acordar ou exacerbar os particularismos identitários -, ou, como diziam alguns líderes africanos, por temer que cada grupo étnico criasse seu próprio partido, a Frelimo negava todo o tipo de diversidade: religiosa, étnica, racial, política, linguística, social, entre outras. Tal negação também resultava da experiência dos conflitos étnico-tribais que este partido tinha conhecido durante a luta anticolonial, e era feita em nome de uma ideologia que defendia a criação do “Homem Novo”, o qual devia estar livre dos seus “maus hábitos”, que punham em causa a moçambicanidade. Assim, a língua portuguesa foi utilizada como um dos veículos importantes para construir a identidade nacional, marginalizando-se completamente as línguas locais, de tal sorte que foi interdita aos alunos falar as línguas locais nas escolas (CHICHAVA, 2008, p.7).

Desta forma e embalada no espírito de construção da nova nação, a etnia, e outras diferenças consideradas arcaicas e “feudais”, eram vistas como incompatíveis com o objetivo de construir a nação, com a unidade nacional e desapareceria com a emergência do “Homem Novo”, alfabetizado, falando português e vivendo em aldeia comunal. Porém, esta estratégia não iria acabar ou resolver o ressentimento dos moçambicanos do norte do Save que sempre queixaram-se do tribalismo dos dirigentes sulistas da Frelimo. Pelo contrário, acentuou-a, em

²⁹ Assimilados – representavam uma camada minoritária da população moçambicana que tinha acesso a condições diferenciadas da maioria da população considerada *atrasada*. Estes podiam ser negros ou mulatos nascidos em Moçambique e que cumulativamente obedecessem as seguintes condições: ter mais de 18 anos; falar corretamente a língua portuguesa e exercer uma profissão, arte ou ofício que lhe garantisse sustento para si e seus dependentes; ter um bom comportamento e ter adquirido a instrução e os pressupostos para a aplicação integral do direito político e privado dos cidadãos portugueses; e por fim, não ter sido considerado refratário no serviço militar ou desertor.

³⁰ A Frente de Libertação de Moçambique tem como acrônimo – FRELIMO, uma força política oficialmente fundada em 25 de Junho de 1962, com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português. Em 1977, durante o seu III Congresso, o movimento decidiu transformar-se em partido político, de cunho marxista-leninista (Partido Frelimo) e continuou a dirigir o país como partido único até 1994. Entretanto, em 1990, a assembleia popular aprovou uma nova constituição que mudou o sistema político, aceitando a formação de outros partidos. Com o fim da guerra civil, em 1992, realizaram-se as primeiras eleições multipartidárias em 1994 e o Partido Frelimo foi considerado vencedor. A Frelimo voltou a ganhar as eleições seguintes, em 1999, 2004 e em 2009, continuando a assegurar a Presidência e o governo.

grande medida devido à incapacidade do Estado em promover o desenvolvimento e, consequentemente, em redistribuir os recursos para toda a extensão territorial (CHICHAVA, 2008).

Esta visão da Frelimo, que confundia unidade e unicidade (CHICHAVA, 2008), não só levou a recusa das diferenças e da diversidade de identidades e de interesses no seio da sociedade moçambicana, como também criou mais conflitos entre diferentes grupos.

Aos processos mencionados pode-se, hoje, acrescentar como seu corolário e ao mesmo tempo uma nova estrutura, mais uma vez, considerada eminentemente ocidental, a globalização que está para Hall (2003, p. 58),

Associada ao surgimento de novos mercados financeiros desregulamentados, ao capital global e aos fluxos de moeda grandes o suficiente para desestabilizar as economias medias, as formas transnacionais de produção e consumo, ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais impulsionados pelas tecnologias de informação, bem como ao aparecimento da "economia do conhecimento". Característica desta fase é a compressão do tempo-espaço (Harvey, 1989), que tenta - embora de forma incompleta - combinar tempos, espaços, histórias e mercados no centro de um cronotopo espaço-temporal "global" homogêneo.

Entretanto, se as bases dos nossos discursos assentarem-se numa África imbuída de práticas tradicionais prontas a serem modernizadas nos cânones da globalização, estaremos aí perpetuando a colocação da discussão em torno dos binarismos que Bhabha (2013) e Hall (2003) tanto nos falam. E, se, convier o reconhecimento deste emblema da globalização, tido como portador da modernidade ocidental que imprime forças tendentes à homogeneização cultural subjugando outras culturas, há que reconhecer, também, as eternas relações de poder presentes entre práticas e culturas “dos mundos do nosso mundo”.

Para Hall (2003, p. 45) as ditas culturas fracas, mesmo sem o poder de confrontar e repelir as tais globalizadoras possuem “a capacidade em todo lugar, de subverter e ‘traduzir’, negociar e fazer com que se assimile o assalto cultural global”.

Para entender como esse processo de subversão e tradução produz novas estruturas epistêmicas, precisamos ainda nos recordar que, sem uma linearidade possível e para estremecer o eixo central do que consideramos como globalização, há em contrapartida ao seu movimento homogeneizador,

a proliferação das “diferenças”. Onde o eixo “vertical” do poder cultural, econômico e tecnológico *que caracteriza a globalização* parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças "locais", as quais o "global-vertical" é obrigado a considerar (HALL, 2003, p. 60).

Aliás, como Santos (2008, p. 97) diz, está imbricada aqui a forma mais acabada da totalidade para a razão metonímica que parte da ideia de que “não há compreensão e nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. As possíveis variações do movimento das partes não afetam o todo e são vistas como particularidades”. Neste contexto, para explicar o que foge a lógica, a razão metonímica propõe a dicotomia que aparece como simetria e esconde sua intenção hierárquica:

A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformadas em termos de referencia para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; ocidente/oriente; e assim por diante (SANTOS, 2008, p. 98).

Portanto, no cerne dessa proliferação da diferença “o novo mercado consumidor global depende precisamente de sua assimilação para se tornar eficaz”, sendo assim, há certa vantagem naquilo que pode parecer a princípio como meramente “local”. Os ditos “locais” não estão preparados para ficar para sempre em uma tradição imutável. Para Hall (2003, p. 45), estão determinados a construir seus próprios tipos de “modernidades vernáculas” e estas são representativas de um novo tipo de consciência transcultural, transnacional, até mesmo pós-nacional. Uma consciência de *praticateoriapratica* que Alves (2008, p. 15) considera como “modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar”.

O meu apego à figura de “modernidades vernáculas” para pensar os ritos de iniciação, situa-se em sua égide política, pois, a partir do momento em que “a globalização privilegia as entidades e realidades que alargam o seu âmbito a todo globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidade rivais como locais” (SANTOS, 2008, p. 104), sugere-se a existência de múltiplas tradições ou particularidades. Nestas existências, as tradições remetem ao passado, ao velho, ao primitivo. Ou seja, nestas concepções de tempo linear existem muitos passados, velhos e primitivos. Esta sugestão tem em seu âmago o desejo de apresentar a “modernidade ocidental” como universal e mais validada. Parece sugerir, sempre, que o Ocidente se constitui o centro guiador do universo.

Não corroborando com esse posicionamento penso, porém, que o termo modernidades é naturalizado e detém uma pujança significacional em nossas mentes moçambicanas. Não se

pode esquecer que o “moderno” se constituiu ao longo de todos os processos de imposição, *marca de status*, como o é também a língua portuguesa, por exemplo, tida como oficial em Moçambique. É sob esse prisma que tento discutir a questão das múltiplas modernidades e não de múltiplas tradições, por exemplo. Atento que mesmo que essas “modernidades vernáculas” nos levassem a pensar fixação de lugar, tal fato não se tornaria procedente, pois, como veremos, nem mesmo a modernidade se constitui em algo fixo e particular.

É preciso lembrar, como afirma Restrepo (2011) que, a modernidade aparece, então, como um particularismo europeu que através das mais descaradas e elaboradas artimanhas pretende aparecer como universal. Neste contexto, o recrudescer dessas várias diferenças em torno da modernidade pode caracterizar a *praticateoriapratice* - da obliteração dessa euro-modernidade. Para o modelo das “modernidades vernáculas” é importante questionar a arrogância universalista, e romper com o suposto de que a modernidade é uma só, essencialmente idêntica em todos os lugares e para todas as gentes. Dir-se-ia em bom tom *hallniano* que as “modernidades vernáculas” são, também, sempre um *tornar-se*.

No que pensamos como imposição da euro-modernidade como ocorreu na história colonial, há hoje, pelo contrário e para nosso alento, *o reaparecimento dos vaga-lumes*³¹. Ou melhor, diria o historiador e crítico de arte Didi-Huberman ao falar do texto escrito por Denis Roche em 1982 - *O desaparecimento dos vaga-lumes* - que:

Na verdade eles nunca desapareceram. É somente aos nossos olhos que eles ‘desaparecem pura e simplesmente’. Seria bem mais justo dizer que eles ‘se vão’, pura e simplesmente. Que eles ‘desaparecem’ apenas na medida em que o espectador renuncia a segui-los. Eles desaparecem de sua vista porque o espectador, este que nos conta e reconta a história, fica no seu lugar que não é mais o melhor lugar para vê-los. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 46 grifos meus)

A implicação de tal concepção é a ideia de que não existe modernidade genuína, já que ela é sempre a modernidade bem sucedida de determinado localismo. É como, portanto, a metáfora dos *pirilampos*, ou seja, dos *vaga-lumes* de Pasolini em Didi-Huberman tenta ilustrar. Estes animais, que não passariam de “moscas grandes” que de dia vivem enrolados às

³¹ Didi-Huberman faz em sua obra *Sobrevivência dos vaga-lumes* um olhar histórico/político a partir da vasta obra do cineasta italiano Pier Paolo Pasolini que, em 1941, a partir do contexto político vivenciado na Itália, evoca a metáfora dos vaga-lumes como sinais luminosos que faziam acreditar na então luta política contra o sistema opressor italiano. Em 1974, Pasolini em um artigo intitulado “O desaparecimento de vaga-lumes” lamenta o desaparecimento daqueles sinais luminosos de 1941. Em “Sobrevivência dos vaga-lumes”, Didi-Huberman faz uma objeção a este último artigo de Pasolini e também, a um livro publicado pelo fotógrafo Frances Dinis Roche com o mesmo título “O desaparecimento dos vaga-lumes” em 1982. A objeção é feita nos seguintes termos: “como se pode declarar a morte das sobrevivências? Não seria tão vão quanto decretar a morte de nossas obsessões, de nossa memória em geral? Não seria abandonar-se à inferência desgastada que vai de uma frase como o *desejo não é mais como era antes*, à outra como *não há mais desejo*?” (2011, p. 46).

fezes e outros detritos, nas noites úmidas e escuras lampejam em jeito de uma política presente de estar-não-estar, embora seu desejo fluorescente seja sexual. Sua luz contrasta a escuridão que se supõe prevalecer, ao mesmo tempo em que dá lugar a escuridão em jeito de incompletude, um jeito dos *apesar de tudo, em jeito de lutas, em jeito de buscas*. Como chega a dizer Didi-Huberman,

A questão é crucial, sem dúvida inextricável. Não haverá, portanto, resposta dogmática para essa questão, quero dizer: nenhuma resposta geral, radical, toda. Haverá apenas sinais, singularidades, pedaços, brilhos passageiros, ainda que francamente luminosos. Vaga-lumes, para dizê-lo da presente maneira (2011, p. 43).

Essa imagem de *pirilampos*, que outrora estiveram “quase-mortos” ou “não vistos”, dilacerados pelas histórias coloniais, pode ser associada às diversas modernidades que digamos recrudescerem nos/com os ritos de iniciação e outras práticas culturais em Moçambique. Afinal, para reconhecer os *pirilampos*, “é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo” (DIDI-HUBERMAN 2011, p. 52).

As modernidades vernáculas se constituiriam assim, como a tática (CERTEAU, 1994) de que a cultura moçambicana da margem lança mão para resistir à sua conformação passiva ao modelo, à imposição da cópia, da semelhança, possibilitando a assunção de produtos culturais periféricos que, em diálogo e em tensão permanente (interna e externamente), podem fecundar a produção artística dos centros hegemônicos. Como diria Gomes (2011),

As excentricidades históricas e geográficas não podem, entretanto, estar dissociadas dos deslocamentos discursivos, atrelando-se, por outro lado, a marcas identitárias que a periferia constrói para si num processo permanente, transformando uma provável identidade estável e seu caráter essencialista numa identidade em processo, que se torna uma urgência em tempos de mundialização econômica e homogeneização cultural (2011, p. 15).

Aqui encontramos, por exemplo, músicos moçambicanos com *videoclipes* americanizados; escritores renomados no país e no exterior que em nome duma tradição sublime e fecundados, também, numa editoração mundial, propiciam a formação de uma moçambicanidade literatizada; as linguagens populares que do ‘maning nice’ pululam na formação de outros hibridismos moçambicanos.

Configuram-se, então, essas “modernidades vernáculas” (HALL, 2003) possibilidades de enunciação das práticas culturais e dos ritos de iniciação, as *táticas* (CERTEAU, 1994), os

vaga-lumes (DIDI-HUBERMAN, 2011) de viver em contextos multiculturais. Como vai dizer Bhabha, “a temporalidade não-sincrônica das culturas nacional e global abre um espaço cultural – um terceiro espaço – onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2013, p. 300).

Sem tomar conta de todo o quadro, a iniciação de Sany pode ser indicativa de como esses processos decorrem. Iniciado aos sete anos, a cerimônia deste teve lugar em sua própria residência e não em conjunto como ocorreu e ocorre com tantos e tantas outras e outros meninos e meninas. O mesmo poderia se dizer também sobre a iniciação de Marta de 18 anos que, por exemplo, quando lhe falei do meu interesse em participar da sua festa de saída do espaço ritualístico disse: “eu vou te mandar uma mensagem quando estiver a sair, mas não podes me ligar porque minhas madrinhas podem estar por perto”. Quanto a Sany, eis um recorte da conversa com Timiza, mãe deste:

Timiza: Nós proporcionamos a Sany tudo o que outras crianças da nossa tradição fazem. Ele ficou um mês naquele quarto ali... lá tinha um computador com games e outros jogos, mas sem internet porque ele tem que ficar isolado e só receber visitas dos anakános da nossa família e que veem de Namicopo e outros lugares.

Eu: - E porque vocês não o mandaram para o “mato” com outras crianças?

Timiza:- Na família do pai dele é assim mesmo, não precisa mandar para o mato.

Em outra conversa, Nanda, uma professora da escola de Umuatho pode ter falado algo interessante para se pensar a questão da iniciação de Sany dentro de casa. Embora tenha frisado a necessidade de isolamento, ela relatou que:

Agora os tempos são outros. Ultimamente, as pessoas estão a adoptar um sistema muito bom, por exemplo, se na nossa família existirem duas ou três crianças, o que fazemos é juntar essas crianças em casa da nossa mãe ou do nosso pai, reservamos um quarto e colocamos tudo o que a criança precisa para diversão. Aí elas serão bem tratadas, alimentarem-se saudavelmente. Pelo contrario, lá no mato, as crianças sofrem muito e voltam todas magrinhas, abatidas. Às vezes quando as mães mandam comida, elas não comem quase nada, porque tem muita gente, enquanto quando estão perto de casa nós podemos oferecer uma boa alimentação, chamar médico pra fazer circuncisão, anakános para ensinar tudo sem que a criança sofra, como acontece lá no mato (NANDA, 2014)

Essas falas parecem indicar que está colocado não apenas o fato de se “aproveitar” o que é moderno para o que chamaríamos de tradicional, mas que estamos também diante de um processo de cedências. Nas conversas ficou evidente que há muito tempo e ainda hoje em pequenas comunidades rurais, os ritos de iniciação eram/são realizados em períodos de até

seis meses, o que fazia/faz com que muitas crianças perdessem/percam o ano letivo, pois se encontravam/encontram diante de duas escolhas: ou a iniciação, ou a escola. No local de iniciação não era permitida a entrada de médicos e outros não-iniciados, o que propiciava a propagação de doenças diversas já que a circuncisão dos rapazes era reservada aos mestres que poucas vezes operavam com os “cuidados” que a medicina “moderna” recomenda.

Deixar que os médicos entrem em espaços ritualísticos não é apenas negociar ou ceder, é acima de tudo, mudar esses sistemas de referência, pois primeiro pode se estar permitindo a entrada de um não-iniciado ao local de iniciação; segundo e mais importante, pode-se estar tirando a ideia de que no ato da circuncisão, por exemplo, é necessário que o rapaz circundado sinta a dor de ser homem, como se referiu Anoque de 16 anos e estudante da escola de Umuatho em nossa conversa: “eu vi metade de meu corpo a ir embora. Esses ainda não aprenderam muita coisa!”. Afinal, o corte prepucial possui um valor simbólico de grande relevância:

Não existe nada que seja bom e duradouro que não custe sacrifício. O fazer-se adulto implica aguentar o sofrimento. A dor física localizada tem de ser suportada, pois as dores mais violentas são as que afetam a alma, as agruras da vida que o sujeito dali em diante irá enfrentar. O sangue derramado simboliza o sacrifício sacramental individual e coletivo aos antepassados, de cada um e de todos os iniciandos, para a fertilidade da terra, para o enriquecimento da etnia (BONNET, 2002, p. 176).

As considerações anteriores podem ser extensivas ao fato do menino ser iniciado sozinho em sua residência, se colocando em jogo todo o repertório psicológico que está colocado nos locais de iniciação, desde o sentimento da necessidade de vivência comunitária, o enfrentamento de desafios comuns diversos e outros.

Outro ponto se deve ao que chamamos de religiões hegemônicas, oficialmente a maior parte da população moçambicana é cristã e/ou islâmica. O interessante é que essas religiões de alguma forma se apropriam e tentam subverter as práticas cunhadas de tradicionais. Na iniciação de Sany, por exemplo, todo um ritual islamizado foi colocado em destaque, desde as vestes até as falas que quase todas eram feitas em islão e com o auxílio de um livro parecido com o alcorão. A cerimônia de iniciação de Anoque foi organizada pela sua congregação religiosa (Católica), onde se juntaram em espaço ritualístico vários meninos da mesma paróquia. A igreja católica, por exemplo, tem organizado alguns encontros nacionais e internacionais com o objetivo de estudar o que chama de “educação da juventude a partir do método iniciático da tradição africana” de modo a encontrar formas de “penetrar” com a sua

clássica educação conforme a “tradição da igreja”³². Muitos/as jovens são iniciados/as de acordo com as “normas” familiares/tradicionais e batizados pela igreja. Por vezes, estes e estas compartilham o/os mesmo/s padrinho/os.

Hall (2003) partindo do exemplo da Índia e China, para compreender esse mesmo movimento que se tentou extrapolar para situações dos ritos de iniciação, afirma que esses movimentos apontam, mais uma vez, a recusa de oposições binárias fixas:

Alguns veem nisso apenas uma versão mais lenta de uma ocidentalização das culturas indiana e chinesa, quando expostas ao mercado global. Outros consideram que esta é a forma pela qual os povos dessas áreas obtêm acesso a "modernidade", adquirem os frutos de suas tecnologias e o fazem, até certo ponto, em seus próprios termos. No contexto global, a luta entre os interesses "locais" e os "globais" não está definitivamente concluída (2003, p. 62)

Essas “modernidades vernáculas” presentes nos ritos de iniciação em Moçambique nos indicam também que a tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como repertórios de significados. Estes significados apontam a sobreposição de diferentes temporalidades.

Em contraste com a temporalidade linear defendida como monocultura pela modernidade ocidental, há nestas práticas culturais e nos conhecimentos que fundam, o que Santos (2008) chamou de multi-temporal:

a subjectividade ou identidade de uma pessoa ou grupo social num dado momento é um palimpsesto temporal do presente, é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos outros não modernos, alguns antigos outros recentes, alguns lentos outros rápidos, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos ou situações (SANTOS, 2008, p. 109).

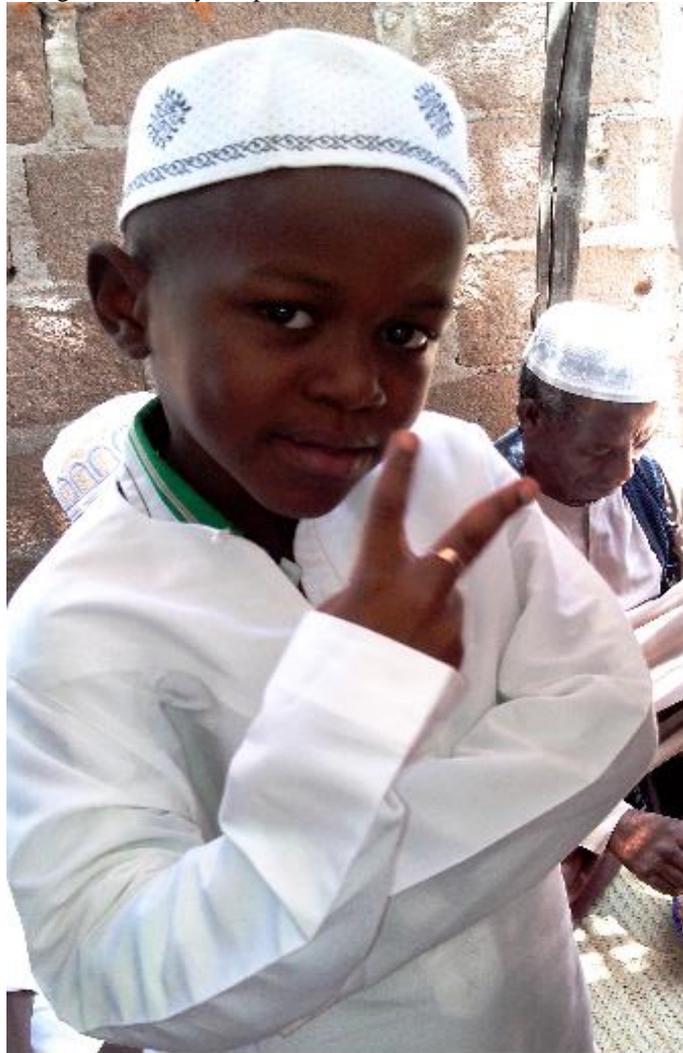
Sany e sua iniciação são exemplos dessas sobreposições e indicam a dinâmica das tradições, sugerindo assim possibilidades para aventar a sobrevivência dos vaga-lumes a todo o momento:

No dia de sua saída dos ritos de iniciação, Sany parecia amuado pelos cantos dos espaços de sua festa. Mas, logo depois que as longas falas dos anákanos e sheiks deram lugar às comidas, aproximou-se de mim e chamando-me de fotógrafo pediu que lhe cedesse o celular porque era a vez dele de fotografar. Depois de várias sessões de fotografia, segundo o que me contaram, Sany era determinado: só fotografava quem estivesse bonito, sorrisse e que

³² Destaca-se como exemplo os encontros retratados em: *Iniciação: um caminho de educação*. Actas da primeira semana teológica da beira, 2-7 de fevereiro de 1996.

segundo suas palavras, staylasse. Foi assim, quando momento antes de assumir a tarefa de fotografar pediu-me que lhe fotografasse. O seu swagger nos indica que ainda há muito por se aprender com a humanidade. Em dia de sua cerimônia de saída do espaço ritualístico - tradição emakhua -, vestido de branco com direito a toga e Cofi'o - tradição islâmica -, falando em português, me pede que registre o que o estilo aponta: o swagger surgido em meios do Hip-hop e Rap estadunidenses, cultura negra estadunidense, que se espalhou pelo mundo, indicando estilo, atitude e autoconfiança. Enfim, um jeito como as pessoas se portam e conduzem a sua vida³³.

Fotografia 4: Sany em pose.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

³³No Rio de Janeiro, o estilo que Sany faz com os dedos é conhecido como “tudo 2”. Teixeira Junior (2014), problematiza essa nomeação de uma forma interessante em sua pesquisa de doutorado que se desdobra com uma rádio montada na escola onde atua: “ se, por um lado, esta expressão enuncia os chamados “traficantes de drogas” (FILHO, 2007) locais no processo de reestruturação geopolítica do mercado varejista de drogas ilícitas da Cidade Maravilhosa, por outro lado, ela enuncia também uma identidade bastante significativa dos jovens desta mesma comunidade escolar (“tamo junto”, “tudo na paz”) (TEIXEIRA JUNIOR, 2014 em prelo).

3 “ME DESCULPE, MAS VOCÊ É MEIO HOMEM”: SOBRE MIM, O NÃO-INICIADO

...e assim me fiz(eram) HOMEM

[...] eu era o terceiro (depois do meu irmãozinho) da "fila indiana" que se formara a caminho do desconhecido.

Incontidamente, lágrimas saltaram-me dos olhos, e chorei copiosamente.

Foi um acto irreflectido porque, logo a seguir, [...]: disseram-me que, se quisesse, podia voltar para o colo da mamã, porque aquela era viagem só para machos e não para choramingas.

Creio ter sido a última vez em que chorei.

Que menino não quer ser HOMEM?

(Bonnet, 2002)

Depois de ter apresentado no primeiro capítulo o “escopo” em que este trabalho se alinha e, no segundo, discutido as tendências e negociações existentes nas diversas redes culturais de Moçambique, nesta fase do trabalho tenho intenção de, a partir das narrativas do diálogo com iniciados e não-iniciados em Nampula, refletir sobre os diferentes sentidos produzidos pelos ritos de iniciação e suas implicações nas relações cotidianas. Do sentido *ser/tornar-se homem* ou *ser/tornar-se mulher* imanente a intenção ‘geral’ dos ritos de iniciação aludo às vivências que mobiliza, percepções e relações que se tecem nos cotidianos das comunidades de Nampula.

Bakhtin (2011) vai apontar a “necessidade de livre auto-revelação do indivíduo” como sendo a grande preocupação que os estudos e pesquisas em Ciências Humanas necessitam buscar. Entendo aqui, tendo feito referência no capítulo anterior, que o conceito de “auto-revelação” de alguma forma nos leva ao cômico “comigo e para com o outro” e, corrobora com a tentativa de os estudos nessa área privilegiarem a multifacetividade do *ser Mulher/Homem*. Por exemplo, a questão que Bonnet coloca em epigrafe – *que menino não quer ser Homem?* – pode ser compreendida, se questionarmos o que seja *ser Homem/Mulher* e as formas de sua produção.

Ao pensar a respeito dessa produção discursiva me vem em mente lembranças e imaginações de *retratos do visual*³⁴ em cotidianos moçambicanos. Imagens que dinamizam capacidades de pensar nossas histórias. As fotografias são assim, também, formas de nos apropriar de nós mesmos e tentativas de perceber o que já pensamos. Nossas imagens. Fotografar, narrar, gravar, historiar, ou, contraproduzir histórias, identidades e territorialidades:

Desde a menina que apressada corre e leva de volta os dois outros meninos que brincavam longe do grande grupo que pilava a mandioca; o grupo de meninas que se solidariza com a Gina no preparo da farinha de mandioca para o almoço; os meninos que se reúnem para brincarem o que só a iniciação lhes dará o direito de participar – o Nyau; a família que voltando da machamba (roça) une-se no mesmo percurso em que a divisão do trabalho é visível; até os outros retratos do visual não representados, mas que nos trazem e incitam o nosso olhar para o outro, vislumbro algumas das diferentes formas de produção do sentido “ser/tornar-se Mulher/Homem”.

O óbvio é que a questão de *ser/tornar-se Homem/Mulher* tem e terá respostas diversas, principalmente se atentarmos à “diversidade epistemológica do mundo” (SANTOS, 2010), e das suas múltiplas formas de produção, sendo a cultura uma delas. Caso recorramos à ontologia, ética e epistemologia *Ubuntu* dos povos *bantus* – o contexto onde esses retratos visuais nos remetem – esse aforismo nos ensinará, como apontado no capítulo primeiro, que para ser é necessário estar envolvido antes de se manifestar na forma ou modo de existência de uma entidade particular de concreto (RAMOSE, 2010). Este *ser/tornar-se* estará, desta feita, imbricado na concepção “só existo porque nós existimos” e assim, a comunidade terá primazia sobre o indivíduo e esta será baseada na dinâmica entre três esferas em voga: o próprio indivíduo (vivo), os ancestrais (mortos que continuam vivos) e os ainda não nascidos.

Enfatizo aqui, a importante *responsividade* (BAKHTIN, 2011) que o indivíduo, morto ou vivo continua detendo diante de qualquer forma comunitária que se preze construir, sendo por vezes, esta guiada por aquele indivíduo. A imaginação dos meninos brincando de dançar e cantar o *Nyau*, talvez nos leve a pensar melhor a respeito. Nela, noto como crianças – meninas e meninos – juntas apropriam-se em suas brincadeiras do que sujeitos iniciados, por razões diversas, dançam em dois momentos distintos: para o público e para as cerimônias secretas. Aqui, o iniciado guia o imaginário das crianças, um imaginário preso nas representações públicas deste e do *Nyau* – a dança tradicional representada.

³⁴Chamo de retrato do visual ao conjunto de anotações visuais experienciadas durante o trabalho de campo em Nampula, Moçambique.

O que elegemos como *ser Homem/Mulher* estará ligado, assim, ao conjunto das redes de significações que produzimos e que delas somos produzidos e é precisamente neste ponto onde encontramos a eficácia dos ritos. Os ritos existem onde se produz sentido. E o sentido *ser/tornar-se homem/mulher* será embasado na ideia de que este ser “auto e revelado” compreende e está compreendido ao mundo da vivência comunitária a que se encontra inserido. É Homem/Mulher, aquele/aquela que, a partir dos ritos de iniciação é considerado/a pela comunidade como embasado/a em seu universo vivencial. Como tal, o homem ou a mulher se torna sujeito de plenos direitos e de ativismo necessário. Abre-se, assim, a possibilidade para assumir o que deve ou pode ser dentro desta vivência.

Bakhtin (2006) recorda-nos, ao afirmar a multiplicidade de sentidos nas palavras enunciadas que: *toda palavra é um signo ideológico*. Para tanto, “*a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, e possa tornar-se um fato de linguagem” (BAKHTIN, 2006, p.69). Portanto, a fala de Bonnet (2002) sobre a sua memória a caminho de sua iniciação a adulto, ou melhor, a homem como parece referir, também nos ajuda a pensar e quiçá nos vislumbra o quão determinante possam ser os ritos de iniciação na produção desse sentido *ser/tornar-se Mulher/Homem* e suas implicações para o exercício das múltiplas formas de ser adulto/a junto as comunidade do norte de Moçambique.

Percebo que o *fazer-se Homem* explanado por Bonnet em sua pesquisa sobre os ritos de iniciação como elemento de educação e identidade do *Ethos Emakhua*, hodiernamente, não pode ser considerado como uma questão totalitária e construída apenas com a participação nos ritos. Antes, trata-se de um reforço sobre a necessidade de uma vivência identitária e coletiva, buscando na/da vida um sentido que encontra seu alicerce nas práticas culturais e na sua interação com uma sociedade cada vez mais hibridizada. Mas, como essa produção de sentido e suas significações transfiguram-se no manancial de relações que se tecem nos cotidianos de Nampula? Como a minha não-iniciação provoca estranhamentos em meio a crianças e jovens iniciadas/os?

É a partir destas questões que pretendo continuar com o diálogo sobre o sentido *ser/tornar-se homem/mulher*. Como signos para esse diálogo trago as narrativas que configu(r)aram o *horizonte vital* (BAKHTIN, 2011) de Sany e Marta, enquanto *tornado/a* ou iniciado/a mulher/homem (narrativa I e II) e a narrativa de mim (narrativa III), que pelo manancial referente, considero-a narrativa de diferente.

3.1 Narrativas de diferentes: o *ser/tornar-se Homem em causa*

3.1.1 Sany

Conheci Timiza (a mãe de Sany) em 2011 na Universidade Pedagógica em Nampula, onde ela frequentava o curso de Licenciatura em Planificação, Administração e Gestão Educacional. Na véspera das festas de final de ano de 2013, reencontro-a perto de minha residência. Cumprimentamo-nos e enquanto ela me pedia alguns comprimidos, contava orgulhosa a novidade: seu filho Sany estava em processo ritualístico e isso lhe deixava muito preocupada e com enormes dores de cabeça, afinal, dizia ela, não era simples organizar aquelas cerimônias. Era preciso *andar aqui, andar ali, chamar esse, chamar aquele... e assim vai*. Ávido, aproveito a ocasião e lhe peço para marcarmos conversas a respeito da iniciação de Sany. Na hora ela me responde: “porque você não fala com o pai dele? Isso se deve perguntar ao pai!” Esta resposta me deixou a pensar que não daria certo a realização de conversas com Sany e os pais, mas trocados contatos e para minha surpresa Timiza foi me deixando a par da iniciação do filho, até que chegou o dia em que ligou a dizer:

- *A festa é amanhã às oito horas, não tenha medo, use um cofi’o, uma camisa de mangas cumpridas e uma calça. Vai correr tudo bem!* – História já contada.

No dia 25 de Janeiro de 2014, por volta das oito horas, vestido conforme recomendado, me fiz presente à casa da Timiza – local das cerimônias. No alpendre improvisado, Sany estava também vestido a rigor, sentado na esteira ao lado de seus dois padrinhos de iniciação (um muito mais jovem que o outro) e de outros homens de semblante velho, cansados da vida e de sabedorias. Lembro-me que Timiza até recomendara que eu sentasse ao lado do iniciado, mas temendo possíveis olhadas, perguntas e outras questões relacionadas me posicionei o mais distante possível, o que de alguma forma, não me proporcionou uma visão adequada ao iniciado e à cerimônia.

Eu era naquele espaço uma espécie de *mímico* (BHABHA, 2013), quase do grupo, mas não exatamente. Tentava seguir os cantos afinadíssimos dos *sheiks*; o som da batucada; os *ululus* – esses sons que só as bocas africanas cantarolam – improvisados pelas bocas dos homens não habituados; disfarçava a minha não-iniciação em meio a iniciados e “autorizada gente”.

De tempos em tempos, Timiza, o marido e cada convidado que chegasse, entravam no alpendre e distribuíaam doces, moedas e notas aos demais presentes. Sany tinha uma capulana entre as pernas onde eram depositadas as oferendas. Feitas as contas, recebi quase 127,5 meticais. Num alpendre cheio de homens, me pergunto quanto deve ter custado o agradecimento da família e dos convidados ao trabalho realizado pelos presentes (principalmente aos *anákanos* e *sheiks*) para iniciar Sany, para fazer Sany entrosado ao mundo da “sociedade dos homens”. A esse respeito Timiza dizia com toda firmeza:

- *É Prasanzi* (referindo-se sobre ao ato cerimonial), *temos que fazer sempre, temos que agradecer, temos que Othuvar* (oferecer algo pela passagem de uma fase)!

As mulheres iam chegando, de capulanas e lenços, deixavam o quintal cheio de cores e alegria. Depois de servido o banquete, os *sheiks*, *anákanos* e outros homens convidados, foram desaparecendo e o alpendre ficou tomado pelas mulheres. Era a vez delas? Outros questionamentos. Dançando a tufo, cantando, conversando e fazendo rodas de danças, sem sustos, sem medos, me proporcionavam o brilho que já se/me tornava familiar.

E o iniciado, e o Sany? Este colocou uma roupa mais casual, juntando-se a seus amigos que não via a mais de 30 dias, dirigiu-se a mãe e disse: - *mãe me dá um cinquenta, quero comprar sorvete, prometo que volto já*. Devia estar com sede das brincadeiras e das corridas. Com amigos saiu correndo pelos becos. Depois de uma hora, quando a irmã – de catorze anos iniciada um mês antes de Sany e em Pemba, outra cidade, porque segundo Timiza era lá onde moravam as mulheres mais velhas da família – trazia o bolo, notou-se que Sany não voltara. Feitas diligências e procuras, finalmente Sany é obrigado a voltar para terminar com as cerimônias “menores”. O seu bolo estava pronto e já anunciava com escritos bem maiores: *BEM VINDO!* E a festa continuou..., Sany passou pelos ritos “necessários” e estava bem vindo ao universo dessa produção epistemológica cotidiana. Se nos apegarmos à deixa de Bonnet (2002) assim, Sany *se fez*, ou o *fizeram homem?*

Fotografia 5: Sheiks e Anákanos na Iniciação de Sany.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 6: Padrinho de Sany e a hora do bolo.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014

Fotografia 7: Mulheres dançando na Iniciação de Sany.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 8 : Sany e Timiza, sua mãe



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

3.1.2 Marta

Um amigo me falou da afilhada Marta, que por sinal já a conhecia e éramos quase vizinhos. Que ela seria iniciada em breve era uma certeza. Tratamos, então, de entrar em contato pelo telefone e ela confirmou que entraria na iniciação no dia 04 de janeiro de 2014. Minha intenção era fazer algo que fosse interessante: conversar com Marta antes e depois de

sua iniciação para entender o seu “marco” iniciático. No dia 28 de dezembro de 2013, por mero acaso, encontramos quando ela saía do mercado local. Depois de uma breve conversa, ela me sugere que marquemos para o dia seguinte. Por motivos pessoais esse encontro não se efetivou. Quando ligo para Marta no dia 30 de dezembro, ela me diz estar ocupada. Estava trançando quatro meninas, o que levaria no mínimo dois dias. Marcamos então pra o dia 02 de Janeiro de 2014.

Trançar é um ato cultural entre as mulheres, onde, o momento em que cuidam dos seus cabelos se torna uma forma de compartilhar conversas, conhecimentos e ideias de como *ser mulher*. Talvez, nesses momentos, trançando cabelos de suas amigas ou de outras meninas, Marta também ouvia e falava sobre sua iniciação a mulher. Essa configuração identitária pelo cabelo provoca-nos a pensar sobre como a produção de conhecimentos de *ser mulher* é feita no dia-a-dia, mas que precisa de algo mais ritualístico para se concretizar enquanto marco societário legalizado.

No dia 02 de janeiro, ligo para fechar o combinado. Para minha surpresa Marta me diz que não entendeu o porquê, mas a sua iniciação seria naquele mesmo dia. Já estava tudo preparado para a cerimônia e ela não poderia encontrar-se comigo:

Estou com medo, aqui em casa está cheio de mulheres mais velhas. Cada uma diz uma coisa e outras estão a me ameaçar, dizem que querem saber de todo o meu comportamento. Mas, enfim, não tenho como. Terei que aguentar, a vida é assim mesmo. Chegou a minha hora e não há como fugir (MARTA, 2014).

A iniciação de Marta durou duas noites e dois dias. Entrou no dia 02 e no dia 04 estava a sair do espaço ritualístico. Na conversa pelo celular ela me garantiu que mandaria por mensagem escrita um recado referente à hora exata em que eu devia me dirigir à sua casa, ou seja, o período em que a festa de saída do espaço ritualístico teria lugar: - *eu vou te mandar uma mensagem quando estiver a sair, mas não podes me ligar porque minhas madrinhas podem estar por perto.*

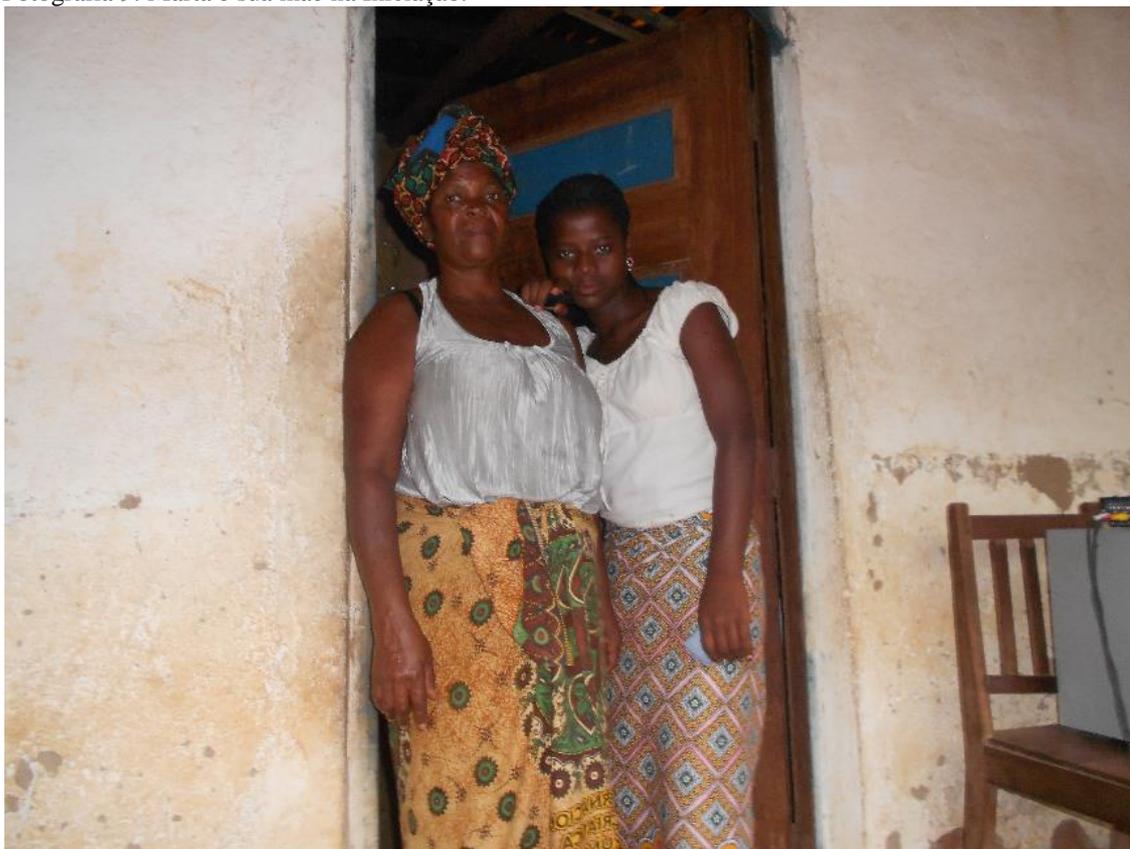
Marta nasceu em Namacura na Zambézia, província central de Moçambique em 1995. Os pais nunca tiveram um trabalho formal fixo. Ela sempre morou com eles (em Quelimane, Namacura, Nacala e Nampula) até que em 2012, depois de problemas conjugais destes, mudou-se para Murrupula com ajuda de Sampaio, onde estuda e mora no centro de internato da Escola Técnica Profissional de Murrupula. As férias escolares de 2013 serviram também para sua iniciação como ela disse:

Minha mãe sempre me pediu para esperar, eu já estava cansada de ser excluída em algumas conversas com minhas próprias amigas. Ela tinha que garantir alimentação e às vezes dinheiro para todas as pessoas que iriam participar nas cerimônias. Assim que entrei já posso conversar com as que entraram. Sinto-me muito bem agora e já não tenho aquele medo... (se, por exemplo, uma mãe te diz para fazer alguma coisa e você não faz, no dia da iniciação se ela queixar as pessoas lá vão te tratar mal, vais passar consequências, se tua mãe disser castiguem, elas castigam mesmo). Tem encarregados que não te informam só você vê de repente a comprar equipa (conjunto de indumentária), aí o medo piora. Mas minha mãe me poupou e não fui castigada (MARTA, 2014).

Conforme combinado, Marta mandou a mensagem confirmando sua saída. Ao chegar a sua casa, avisto pouco movimento pelo quintal. Na casa, Marta estava coberta dos pés a cabeça por capulanas e sentada bem no meio da sala junto com a mãe, duas madrinhas e outras duas mulheres que de tempos em tempos entre goladas de cabanga (a bebida), soltavam *ululus* fortes, apaixonantes. Para ver Marta, a exigência era a mesma para todos os visitantes: *papá, você coloca tua oferta aqui e nós vamos autorizar que Marta tire a capulana da cabeça*, dizia uma das madrinhas, em *emakhua*, que a mãe fazia questão de traduzir. As ofertas representavam aqui, como na iniciação de Sany, uma forma de agradecimento ao trabalho feito em diferentes momentos pelas mulheres presentes para iniciar Marta, por fazer Marta “crescida”.

Lá fora, estava o irmão Sauli e outros amigos ao som de músicas diversas e bebidas. Depois de muitas visitas, de cobrir e descobrir a capulana, finalmente Marta saiu da sala e foi para fora, pois precisava comer, conversar e retomar a “vida”. Se nos apegarmos à deixa de Bonnet (2002) assim, Marta *se fez*, ou *a fizeram mulher?*

Fotografia 9: Marta e sua mãe na Iniciação.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.



Fotografia 10: Marta em sua Iniciação.
Acervo particular do autor, 2014.



Fotografia 11: Marta.
Acervo particular do autor, 2014.

3.1.3 Sobre mim

Até os sete anos nasci e vivi entre Munhava e Lamego, entre a periferia da cidade e o campo, entre o bairro campeão em quase tudo e o campo promissor, mas devastado pela guerra. O bairro da Munhava era campeão em pobreza, saneamento deficitário, altos índices de criminalidade, inundações e gente “*analfabeta*”, era a periferia mais periferizada da cidade da Beira, o bairro do lixo. Lamego, a cerca de 100 quilômetros da cidade da Beira era promissor, com terras aráveis, prometia produzir mais gado, mais milho, mais feijão, mais cana-de-açúcar e mais sossego. A guerra civil que durou 16 anos em Moçambique desassossegava e assim, Lamego teimava em se manter apenas como o local da esperança de vida melhor. Entre tempos de trabalho da terra e fuga pela guerra, essa esperança pendulava e eu pendulava junto dos meus pais, irmãos e irmãs, entre o desespero e a tranquilidade. Estas duas situações com certeza se encontravam no Lamego e na Munhava. A tranquilidade de ter o que comer no Lamego e de ter segurança na Munhava; o desespero pela guerra no Lamego e pela fome na Munhava.

Nos dias de alegria, nós, meninos e meninas, brincávamos de construir sonhos lindos, brincávamos *tambalale*³⁵, *chicuaela*³⁶, *banana*³⁷, *likhuba*³⁸, *guapiachitua*³⁹ e brincávamos também, de motorista e construtores de carros de arame e comboio de barro. Brincávamos o que podíamos. Não mais do que o repertório *Sena* e *Ndau*, as línguas predominantes na Beira, no Lamego e em toda província de Sofala permitiam. Essas brincadeiras representavam buscas e respeito. Busca pelo oculto e pela diversão e o respeito pelos ancestrais, pelos velhos, pelas crianças, pela família, em suma pelo *muambu* (representa um conjunto de

³⁵*Tambalale*- é uma brincadeira de crianças, que ficam sentadas sobre o chão e com pés esticados. Uma delas, a mestre, é a entoadora do canto provocador, as sentadas entoam respondendo a mestre, enquanto esta passa a mão pelos pés das sentadas, contando-os ao ritmo do canto. *Tambalale* nos ensina que não se pode confiar uma grávida antes do parto.

³⁶*Chicuaela* - é uma dança de crianças, podendo ser realizada também por adultos. A mesma consistia na formação de uma roda de dança. Entre cânticos e palmas, a dança fluía na roda.

³⁷*Banana*- é igualmente uma brincadeira de criança, que consiste na procura duma pessoa escondida, geralmente em noites de luas.

³⁸*Likhuba* - é uma dança tradicional que a princípio envolvia apenas as senhoras. Faz-se um círculo, canta-se e dança-se em momentos de festa, sobretudo, depois da colheita.

³⁹*Guapiachitua* - é um conto duma estória, sobre acontecimentos do passado, sendo reais ou fictícios que ocorreram em certas comunidades. Serve como meio de educação das crianças. Aqui, todos os participantes desempenham o papel de ouvinte e de contador de histórias, diferente da figura de Griôs da África Ocidental.

princípios, usos e costumes que devem ser preservados e transmitidos de gerações em gerações).

As crianças mais velhas da Munhava conheciam por dentro o que as mais novas tinham como “nobre”, a Escola Primária da Munhava, a maior escola do bairro e estudada pelos mais “inteligentes”. Em Lamego, no bairro de Mangomo, onde também morávamos, essa “nobreza” era inexistente. Para encontrá-la só apeando no mínimo quatro quilômetros, em período seco, e seis no período chuvoso para Ndeza⁴⁰. Lá a “nobreza” estava no professor, único representante da “civilização”⁴¹. A infraestrutura escolar não passava de uma árvore, um quadro preto e troncos pelo chão que serviam de assentos. Os meninos e as meninas saiam de Mangomo às quatro horas de madrugada e regressavam às duas e meia da tarde. Muitas vezes a energia para a caminhada e para a aula era garantida pelo milho torrado na noite anterior, colocado num frasco com água para amolecer e depois guardado em lugar indescortinável perto da escola, pois o professor – não permitia que se comesse *nduto*⁴² na “sala”.

Em 1994, recém-aposentado e dois anos após o fim da guerra civil, o meu pai Costa, decide conversar com a minha mãe Chintheia, no sentido de pôr fim aos vaivéns entre Munhava e Lamego, entre a periferia da cidade e o campo. O país vivia os seus primeiros anos de “democracia”. Com o fim da guerra, eles chegam à conclusão que o melhor lugar para se morar é no Lamego – trabalhando a terra e com ajuda da aposentadoria, não faltaria comida na mesa. Costa e Chintheia, conhecedores, avisados e “espertos” como quem se recorda do “*se eu soubesse teria estudado*” sabiam que os filhos tinham que estudar. O mais velho, Domingos, era exemplo da possibilidade de vida melhor que acreditavam advir da escola. Assim, insistiam e acreditavam no papel da escola. Era por essa razão que seu filho Abel estava fazendo o Ensino Secundário, Cheyd sob cuidados do Domingos, estava na 2ª classe, numa escola da cidade de Tete, a noroeste de Moçambique. As minhas quatro irmãs mais velhas, Margarida, Mariana, Isabel e Felismina, tal como muitas meninas do bairro, desistiram da escola e cedo se casaram. A justificativa de que “*mulher não estuda muito*” consolava os meus pais. Maria a mais nova da casa tinha apenas um ano e eu, com sete era a grande preocupação, já devia ter entrado na escola. Esse era o sentido do meu *tornar-se* para os meus pais.

⁴⁰Uma das aldeias da localidade de Lamego.

⁴¹ A questão da civilização e escola é retomada no capítulo iv.

⁴² Milho torrado que os meninos levavam à escola para o lanche.

A decisão de fixar residência definitiva no Lamego colocava maiores sacrifícios para mim, menino de sete anos que precisava entrar na escola. Os meus pais conheciam a escola de Ndeza, valorizavam o esforço que Abel empreendeu para concluir alguns anos do ensino primário nessa escola, reconheciam a minha fragilidade, sabiam que se não tivesse a força do Abel, não passaria de um “aldeão”⁴³. Entre o risco de me tornar “aldeão” e o de pouco participarem do meu crescimento, eles optaram pelo segundo. Assim, deixaram-me na Munhava – Beira junto de Abel que era doze anos mais velho, para que pudesse frequentar e usufruir a “nobreza” que a Escola Primária da Munhava proporcionava, sem passar pelas dificuldades que a de Ndeza impunha.

Matriculado na escola da Munhava e longe dos meus pais, morando apenas com Abel, meu irmão, lembro-me do primeiro dia de aulas, como se fosse hoje. Eram seis horas da manhã e eu já estava preparado para ir à escola. Juntaram-se meus dois amigos João, Banito vizinhos e colegas da mesma turma. Juntamo-nos agarrados à porta de casa para receber as instruções sobre a sala e a escola. “Vocês estarão na sala três, junto do primeiro bloco da escola. O professor chama-se Carlos” – dizia Abel, meu irmão, pelo caminho da escola que distava a cerca de quinze minutos de casa. Na escola, ele entregou-nos à sala como se fosse nossa e retirou-se do ambiente escolar atrasado para a sua aula na Escola Secundaria Samora Machel há quatro quilômetros de casa. A sala era parecida com as outras quinze existentes na escola. As janelas com vidros quebrados eram o marco das boladas nos recreios. Do mobiliário escolar lembro-me do quadro de giz azul e apenas uma secretária (mesa) que se destinava ao professor. De trajas diferentes, uns bonitos outros nem tanto, uma coisa havia de comum nos alunos e nas alunas – arrumados em ordem alfabética lá estavam meninas e meninos sentados no chão de cimento.

Revirei o país em busca de oportunidades, da Munhava seguiu-se a Escola Primária Completa Amilcar Cabral, a Escola Industrial de Matundo e, a Escola Secundaria Emilia Daússe, já na província de Tete a noroeste de Moçambique. Mais tarde veio a Universidade Pedagógica de Moçambique em Nampula, província onde se evidenciou a minha não iniciação. Se nos apegarmos à deixa de Bonnet (2002), assim, *me fiz*, ou *me fizeram homem?*

⁴³ O termo aldeão, muitas vezes designa os meninos e meninas das aldeias que por várias razões não vão à escola. O lugar deles e delas, segundo essa concepção, começa e termina na aldeia.

3.2 Encontros de diferentes, relações cotidianas e ritos de iniciação

Os sentidos, as significações e, portanto, os conhecimentos mobilizados pelos ritos de iniciação são vários. O *ser/tornar-se Homem/Mulher* caracterizaria uma visão generalizada a essas produções, pois seu alcance significacional é compreendido de diferentes formas pelos iniciados e não-iniciados. Tratando-se de sociedades onde a participação *responsiva* (BAKHTIN, 2011) e ativa é reservada aos adultos, o marco iniciático vai de alguma forma possibilitar esse embasamento “adultocêntrico”. Como diz Bonnet (2002, p. 162), “o estado de adulto é uma qualidade simbólica que se conquista, depois de se ter passado com sucesso, pela resistência que os ritos de iniciação exigem”. Para explicitar bem essa configuração Bonnet (2002) chega a citar Mandela (1995):

Eu estava tenso e ansioso, incerto como reagiria quando chegasse o momento crítico. Recuar ou chorar era sinal de fraqueza e um estigma por toda a vida adulta. Eu estava determinado a não me desgraçar nem desgraçar o grupo ou o meu tutor. A circuncisão é um julgamento de bravura e estoicismo; não se usa nenhum anestésico e o homem tem de sofrer em silêncio. (...) havia só dois meninos antes de o [circuncidador] chegar a mim e minha consciência deve ter se apagado por um momento porque, quando me dei conta, o velho já estava ajoelhado diante de mim. (...) Sem uma palavra, segurou o meu prepúcio, puxou-o para diante e baixou a azagaia com um movimento único. Senti uma espécie de fogo explodir nas veias; a dor foi tão intensa que enterrei o queixo no peito; (...) recobrei-me e bradei: "NDIYINDODA" ("Sou Homem") (...) fiz o melhor que pude para esconder minha agonia. Os meninos podem chorar, mas os homens escondem a dor (MANDELA, 1995 apud BONNET 2002, p. 176).

A fala de Mandela traz elementos semelhantes aos apontados por Bonnet no que é referente à sua iniciação. O signo comum de seus retratos está ligado, antes das cerimônias, à dor, ao choro, ao medo que levaria a “exclusão” do grupo e, depois das cerimônias, ao alívio e ao desabafo indicador do sentido revelado por sua participação nos ritos: “Os meninos podem chorar, mas os homens escondem a dor” – diz Mandela (op.cit); por sua vez Bonnet (2002) afirma: “Creio ter sido a última vez em que chorei. Que menino não quer ser HOMEM?”⁴⁴

Parece consensual, a partir destas falas e do que afirma Segalen (2002), que os ritos de iniciação podem ser considerados formas de negociação de um novo estatuto no seio de uma sociedade que apresenta um sistema estruturado e hierárquico de posições e associa grupos de indivíduos que comungam dos mesmos princípios – o que tenderia a atenuar as distâncias

⁴⁴ Seria interessante a aparição de relatos ‘semelhantes’ de mulheres em processos ritualísticos, porém a partir das leituras e das conversas tecidas, percebi as dificuldades que são caracterizadoras de todo um contexto desfavorável a expressão feminina. Quase não existem relatos de mulheres com indicações semelhantes.

sociais sem produzir, contudo, um nivelamento (2002, p. 49). Porém, ainda segundo esta autora, “o caráter distintivo do rito não deve ser buscado na constituição interna das ações, propósitos e crenças, mas em seu significado externo, em suas relações com o conjunto do meio cultural” (SEGALEN, 2002, p. 38).

Neste contexto, talvez tenha maior sentido afirmativo a questão que destaco, tendo por base Bonnet (2002) para Sany e Marta (narrativas I e II). Talvez, coubesse até uma afirmativa: *assim Sany ou Marta se fizeram homem/mulher* como Bonnet (2002) se posiciona no referente à sua iniciação. Esse sentido – que tem seu alicerce nos ritos, marcas de passagem necessárias e perdurantes nessas concepções de vida, vivência e relações – marcará um conjunto de distinções nos/dos cotidianos em comunidades em que essas práticas são afirmativas. Como diz Durkheim na fala de Segalen, “os ritos mais bárbaros ou mais bizarros, os mitos mais estranhos traduzem alguma necessidade humana, algum aspecto da vida, seja individual, seja social” (2002, p.19)⁴⁵. Estas identificações culminam, muitas vezes, com o reforço de sentimentos de pertença ou dependência a uma ordem moral superior e coletiva, diria Bakhtin (2011), um *horizonte vital*, que para o caso em apreço, o não-iniciado não detém.

A princípio esse *horizonte vital* condiciona que Sany e Marta das narrativas apresentadas, e Anoque, Assafi, Felix, Madalena, Lordina, Gessimane, Marcelino, Atanásio, Emilio e outros/outras meninos/meninas e jovens iniciados/as das escolas primárias completas da província de Nampula, sejam “separados” dos não-iniciados (como é o meu caso – narrativa III). Mas, sob égide consequente a questão parece mais delicada: o que os ritos de iniciação fazem não é separar os iniciados dos não-iniciados, mas sim dos que jamais serão iniciados. Por exemplo, Clardina com 16 anos de idade e Elizete com 12 anos – meninas que participaram da pesquisa – ainda anseiam pelas suas cerimônias de iniciação. Este anseio lhes permite no âmbito cotidiano outras possibilidades de distinção, outras aproximações ao *horizonte vital*. No caso do contexto escolar podemos nos questionar sobre as implicações destas distinções. Quem são os alunos alijados destas possibilidades possibilidades identitárias? Que responsabilidades e atuação se espera dos diferentes órgãos escolares e sociais?

A vivência desse *horizonte vital* permite, para Bakhtin (2011), uma insubstituível e singularidade do nosso lugar no mundo, que por sua vez, proporciona o

⁴⁵ O ‘bárbaro’ e ‘bizarro’ referido por Durkheim nos apresenta seu olhar etnocêntrico das diferenças que caracterizam nossos horizontes vitais. Um olhar de quem não vê vaga-lumes, luzes de diferenças que compreendem os diversos outros que somos.

que o autor chama de *excedente*, de visão, de posse, de conhecimento em relação ao outro, singular ou coletivo. Quando nos encontramos, aí, iniciados e não-iniciados, e com isso nos olhamos: “dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir no mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa” (BAKHTIN, 2011, p.21).

É possível, iniciados e não-iniciados fundirem-se em um todo único e tornarem-se uma só pessoa?

Este questionamento é importante, pois me permite uma tentativa de perceber o conjunto de diálogos que são tecidos em contexto dos cotidianos escolares entre iniciados e não-iniciados (narrativas I, II e III, por exemplo), já que, conforme próprio Bakhtin,

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (2011, p. 23).

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (2011, p. 33).

Para viver, então devo desta forma estar inacabado, ou mesmo, desacabado, pois o outro, com excedente de mim, vêm sempre me instigar e revelar o meu inacabamento. Ser um ‘por-vir’ é condição necessária à minha vivência, ao meu *horizonte vital*. E a exotopia (Bakhtin, 2011), tanto minha quanto do outro é parte desse processo de acabamento do outro/meu.

Marta, quando em jeito provocatório perguntei se ela me achava iniciado ou não, com muitos sorrisos respondeu que não acreditava em minha não-iniciação e acrescentou:

Eu não sei analisar se alguém entrou ou não, mas só de olhar dá para você ver que esse entrou e esse não entrou. No internato eu brincava com todo mundo, mas tinha algumas conversas que minhas amigas não falavam comigo. Se estivessem conversando sobre alguma coisa, logo que eu chegasse elas mudavam de assunto até eu ir embora. Eu me sentia humilhada porque não podia participar dessas conversas e nem podia assistir outras cerimônias. Assim que eu entrei já posso falar com as pessoas que entraram. Aquilo é como uma graduação, é organizada e exige respeito [...] Se eu não tivesse entrado faria muita diferença. Agora tem coisas que não posso fazê-las e outras que posso. As pessoas que não entraram não conhecem muitas coisas. Entrar lá é diferente de ser explicado algumas coisas com sua mãe ou seu pai, mas eu tenho primos que nunca entraram e já casaram. Mas, quando eu quiser casar

tenho que entrar de novo para me explicar outras coisas sobre o casamento. Agora quando eu voltar à Murrupula vão me reparar com outros olhos (Marta, 2014).

A resposta de Marta sugere o lugar “naturalizado” a que o praticante se encontra muitas vezes. Como praticantes, nós fazemos parte de rituais e/ou outras práticas sem mesmo conceber ou interrogar contextos envolventes como: sua origem, seus princípios, o porquê desta e não daquela forma e etc., porém, encontramos sempre e como Marta nos aponta as possibilidades que esse *praticar* nos possibilita. Desde a integração ao grupo a que pertencemos; a assunção de status e principalmente a sensação de nos sentirmos plenos em nossas ações cotidianas. Nesta fala de Marta um conjunto de conhecimentos pode ser arrolado e entra em jogo o “acabamento” propiciado pelos ritos de iniciação: “aquilo é uma graduação; as pessoas que não entraram não conhecem muitas coisas; agora quando eu voltar a Murrupula vão me reparar com outros olhos”.

Já na Escola Primária Completa Parque Popular na Cidade de Nampula, sobre a mesma temática, os meninos e as meninas pareciam mais divertidos. Deixo abaixo algumas de suas falas.

Elizete de 12 anos de idade, não-iniciada e estudante da 7ª classe começou rematando:

- *Eu quero ir para poder aprender o que eles aprenderam. Vocês que foram pra lá é melhor falar o que vocês pensam de nós. Eu não fui, mas um dia vou. É melhor falarem, contarem tudo.*

Clardina, também não-iniciada, 16 anos de idade e estudante da 7ª classe:

- [...] *Todos nós somos homens e não tem diferença, cada um segue suas tradições. Minha tia, por exemplo, diz que quando morrer não quer que lhe coloquemos flores, ela diz que se colocarmos flores vamos lhe perder. A vida é assim mesmo [...].*

Emilio, iniciado aos 9 anos de idade e estudando a 7ª classe:

- *O homem é aquele que já cresceu que já passou pelos ritos. Que aprendeu muitas coisas: jogos, músicas e etc., só não posso contar muito porque aqui tem mulheres.*

Gessimane, estudante da 6ª classe e iniciado com 6 anos de idade:

- *Os ritos são o conhecimento da vida [...]. Ser homem é aquele que faz casa dele e depois diz vou casar. Esse aí já está preparado.*

Atanásio, estudante da 6ª classe e iniciado aos 11 anos de idade:

- *Eu fui. antes eu não respeitava, me educaram bem... Agora já respeito. Têm muitos meus amigos que não foram e não me respeitam. Eu sou grande.*

Na Escola Primaria Completa de Umuatho a questão parece mais profunda, talvez porque as questões linguísticas e a íntima identificação com os processos ritualísticos não permitissem muitas voltas:

Anoque iniciado em 2004 e estudante da 7ª classe disse:

- Eu me orgulho do que sou. Sou homem, sim. Para quem foi nos ritos esse é homem. Tem nova vida, vai e volta com novo comportamento. É uma mudança. Não considero homem aquele que não foi. Desculpe-me, mas pra mim você é meio homem. Quem não foi nos ritos é meio homem. Mas, quem não foi também tem que se orgulhar do que ele é, embora ache feio uma pessoa grande não ir aos ritos.

Madalena de 15 anos de idade, iniciada, estudante da 6ª classe:

- Eu comecei a sair sangue e minha mãe disse que não sabia. Levou-me pra casa da minha avó, e lá me explicaram como tratar e outras coisas. Eu já tinha crescido. Quem não passou não é completo.

Professora Nanda:

- eu não passei pelos ritos de iniciação, mas tenho noção porque no meu primeiro casamento tive que passar pelos ritos de casamento. Era um casamento muçulmano. Então, tive o privilegio de aprender muita coisa que não sabia. Aqui no campo quase toda mulher tem que ir aos ritos para completar-se [...], quando a mulher não passa por lá facilmente descobre-se. Os homens não conseguem identificar, mas entre nós mulheres é muito fácil. Dou-te um exemplo: o jeito como eu vou cumprimentar a minha sogra é diferente do meu sogro. Então nessas coisas você nota que essa mulher ou esse homem não passou pelos ritos [...].

O sentido de participação e pertencimento ao/no grupo levantado por Marta; a ideia de que iniciados são os que devem falar da iniciação, colocada por Elizete; das diferenças que nos caracterizam e da necessidade de respeitar os desejos de outros (vivos ou mortos) fincada pela Lordina; o crescimento e a separação de homens e mulheres no tratamento de alguns assuntos ritualísticos; o respeito; a possibilidade de esposar e a incompletude do/a não-iniciado/a são alguns dos vários signos elencados nas conversas e que indicam várias referências para falar de um mesmo assunto: *ser/tornar homem* ou *ser/tornar-se mulher*.

Em meio a essas referências, os ritos propiciam vários pensares, vários viveres, que nos levariam a cogitar a complexidade que a proposição *ser/tornar-se Homem/Mulher*, pode abranger nestes contextos. Nascer, viver, respeitar o outro, construir família, velar as palavras dos outros e acreditar que é nessas relações onde nos tecemos como membros plenos de determinadas vivências, são alguns desses pensares e viveres. Os ritos de iniciação de

meninos e meninas vão se configurar assim, como formas de ver e encarar a vida e sua vivência. Não pressupondo em nenhum momento o apaziguamento de diferenças, mas talvez, outorgando, através do mundo ritualístico, um conjunto de identidades, também, questionáveis.

Anoque, ao se referir sobre a minha não-iniciação em sua fala, demonstra bem essa negociação das diferenças. Primeiro ele diz “Não considero homem aquele que não foi nos ritos”, mas reparando para mim ele pondera: “[...] você é meio homem [...] mas, quem não foi tem que se orgulhar do que ele é”. Anoque não diz simplesmente que eu não seja homem, mas sim referencia um conjunto de respaldo necessário para que naquele contexto eu seja considerado “um homem”. Essa poderação coloca em jogo todo conjunto de duvidas e incompletudes que Anoque vislumbra em seus universos vivenciais.

Como referi na introdução desta dissertação, a pesquisa em perspectiva se tornou necessária, também, pelo fato de, no lugar de professor e estagiário em escolas do norte de Moçambique, ter me descoberto como não-iniciado, o que provocou estranhamentos a um grupo de estudantes e a mim mesmo quanto ao meu *ativismo* (BAKHTIN, 2011), às minhas atividades cotidianas. Se no manancial cultural a que os ritos de iniciação em apreço se referem, um ‘adulto’ não-iniciado não passa também de um infante, apraze o questionamento do lugar de produção de subjetividades do ‘professor-infante’, que eu era/sou, no seio daquelas comunidades. Lembro que a relação escolar é marcada por um pensar epistemológico, onde o professor é concebido como o adulto que ensina e, o aluno como o *infante* que aprende. Essa concepção possibilita o questionamento do meu lugar de professor no seio daqueles estudantes e de outras perguntas, embora sem possibilidades de respostas a partir dessa pesquisa. Destas perguntas podem-se destacar as seguintes:

Pode um professor-infante produzir conhecimento, produzir cultura? Que lugares de adultos/crianças existem e como o discurso escolar os “comensura” nestas comunidades?

Quanto as produções de conhecimentos e suas vivências cotidianas, me chama atenção, outro tipo de lógica epistêmica que me parece existir com/nos ritos de iniciação. É a lógica referente ao campo “cosmogônico” e de ação que a distinção iniciado/não-iniciado outorga.

O fato de não ser iniciado influenciaria e influenciou o meu *ativismo* e minhas atividades de professor no cotidiano escolar, principalmente depois das conversas que indicaram a minha não-iniciação. Porém, compreendo pelas conversas tecidas e pelas vivências nestas comunidades, que “os efeitos” desta distinção (iniciado/não-iniciado) são relativos a um campo de ações, de saberes, de linguagens e de práticas referentes ou

pertencentes “em natura” ao campo do grupo social onde as cerimônias de iniciação acontecem, à sua realidade social e aos seus universos simbólicos. Ou seja, as permissões ou não permissões outorgadas a partir dos ritos de iniciação tem sentido se forem referentes aos contextos de vivência destas comunidades.

Este posicionamento retira possibilidades essencialistas do tipo: por ser iniciado “não posso ter aulas com um não-iniciado; não posso ser tratado por um não-iniciado” e assim por diante. Os ritos de iniciação são importantes, também, porque permitem distinguir os universos *nossos* e os universos de *outros* e, a não-iniciação continua causando estranhamentos nas relações tecidas. Estranhamentos que, talvez – em alguns momentos e como signos necessários ao perceber-se na multiplicidade em que nos apresentamos ao mundo – caracterizam a infusão de nossos horizontes vitais e apontam uma necessidade dialógica na diferença, na incompletude plenitudinária.

Os ritos reforçam identidades e abrem espaços para diálogos com professores e outros agentes “externos”. A produção desses vários conhecimentos depende do contexto em que é preciso acioná-los e praticá-los.

Fotografia 12: Fotografando, aprendendo juntos



Fonte: Acervo particular do autor, 2014

Fotografia 13: Conversando, fotografando, aprendendo juntos.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 14: Conversando, fotografando, aprendendo juntos.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 15: Fotografando, aprendendo juntos.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

4 DIÁLOGOS EM VOLTA DA FOGUEIRA: HISTÓRIAS, CONHECIMENTOS E EDUCAÇÃO

*Com fios feitos de lágrimas passadas
 Os meninos de huambo fazem alegria
 Do céu puxando as cadentes mais bonitas
 Com lábios de dizer nova poesia
 Soletram as estrelas como letras
 E vão juntando no céu como pedrinhas
 Estrelas letras para fazer novas palavras
 E vão juntando no céu como pedrinhas
 Estrelas letras para fazer novas palavras
 Os meninos à volta da fogueira
 Vão aprender coisas de sonho e de verdade
 Vão aprender como se ganha uma bandeira
 Vão saber o que custou a liberdade
 Com os nomes mais lindos do planalto
 Fazem continhas engraçadas de somar
 Juntam fapula com flores e com suor
 E subtraem manhã cedo por luar
 Divide a chuva miudinha por o milho
 Multiplicam o vento pelo poder popular
 Os meninos à volta da fogueira
 Vão aprender coisas de sonho e de verdade
 Vão aprender como se ganha uma bandeira
 Vão saber o que custou a liberdade
 Palavras sempre novas, sempre novas
 Palavras deste tempo sempre novo
 Porque os meninos inventaram coisas novas
 Que até já dizem que as estrelas são do povo
 Porque meninos inventaram coisas novas
 Que até já dizem que as estrelas são do povo
 Os meninos à volta da fogueira [...]
 Assim contentes à voltinha da fogueira
 Soltam ao céu as estrelas já escritas
 Novas palavras para fazer redações
 Escapando ao se esvadeio ao machado
 Para os meninos também são constelações
 Constelações que brilham sempre sem parar
 Palavras deste tempo sempre novo
 Multiplicam o vento pelo poder popular
 Porque meninos inventaram coisas novas
 Que até já dizem que as estrelas são do povo
 Porque meninos inventaram coisas novas
 Que até já dizem que as estrelas são do povo
 Os meninos à volta da fogueira [...]*

Rui Mingas

Em Moçambique os ritos de iniciação estão no cotidiano escolar como a escola está neles. Essa co-presença não é legitimadora de faculdades de diálogo horizontal destas “instâncias produtoras de conhecimentos”. Como dizem Castiano e Ngoenha (2013), a aporia se situa ainda em duas concepções: aceitar a escola como ela é e contribuir para sua massificação, pois as taxas de frequência são relativamente baixas, ou ainda interrogar a axiologia da educação escolar, tendo como mote a discussão sobre as práticas eurocentradas que pululam em seus cotidianos.

Neste capítulo, gostaria de apropriar-me metaforicamente e de forma bastante infiel da afirmativa poética de Manuel Rui Monteiro cantada por Rui Mingas presente em epígrafe, para propor com fundamentos de diversos teóricos, que nestas aporias o diálogo pode ser produzido em volta das fogueiras. Tal como os meninos de Huambo, nestas fogueiras se produziram com *palavras sempre novas e sempre novas, coisas de sonho e de verdade*.

Quero considerar, como meninos, os diversos povos da nossa antiga e velha África, renascidos a pouco mais de meio século com os movimentos independentistas. E, também a fogueira em que estes meninos tecem aprendizados como espaço privilegiado de diálogo sobre conhecimento entre os diferentes que caracterizam as vivências multiculturais em nossos contextos. Essas vivências não se restringem apenas aos ritos de iniciação ou à escola, compreendem todo o contexto das discussões sobre educação em Moçambique.

Dos vários motivos que elencaria como fundamento desta (des)apropriação, destaco um que me parece fulcral e vem sendo evidenciado por diversos outros estudos: os povos africanos renasceram depois de “dilacerados” por um dos *Outros* com que tiveram encontros.

Historicamente destacaram-se dois *Outros* dos povos africanos. Primeiro, o árabe e depois o europeu. Com o árabe ocorreu uma prova de encontros de intersubjetivação (CASTIANO, 2010). Os africanos “acolheram” as intenções comerciais do árabe e a partir daí estabeleceram relações que hoje são interstícios do árabe e dos africanos. Com o Europeu (que interrompeu o encontro do árabe com os africanos) desenvolveu-se, a partir de suas noções de propriedade privada e nacionalidade, um processo de exploração contrária a generosidade dos visitados (os africanos):

Os povos africanos souberam abrir as suas casas e instituições culturais para acomodar, hospedar e até mesmo apropriar-se dos outros hábitos e costumes até então alheios. O outro asiático visitante não confundiu esta abertura cultural, esta hospedagem natural do Eu-africano, vendo-a como uma declaração de inferioridade das suas instituições locais, das suas línguas e religiões. Assim, o Outro-asiático pôde fixar-se nas terras africanas passando a fazer parte do eu *africano*. Este encontro dialogante de intersubjetivação com o Outro-asiático foi interrompido por um outro encontro que veio logo a seguir. Trata-se do encontro com o Outro-

européu. Este novo encontro foi de natureza política e não comercial. O novo Outro-europeu introduz no encontro duas noções que poluíram o diálogo entre parceiros intersubjetivos: são as noções de propriedade privada e de nacionalidade. São estas duas noções que mudaram por completo o ambiente natural do diálogo entre duas culturas passando agora para uma espécie de diálogo, que era e é de fato, monólogo (CASTIANO, 2010, p. 197).

Em vários séculos de processos de dominação e “dilaceramento” pelo seu Outro – europeu, os africanos experimentaram uma “fragilidade” da qual renasceram e estão se fortificando. Hoje, estes meninos clamam por uma liberdade que vai muito mais além da independência e da autonomia: as suas liberdades para crescer:

A liberdade do sujeito africano de falar por si, de construir o seu próprio discurso sobre sua condição de existência. É a liberdade de ser livre em negociar a sua entrada na modernidade. Trata-se da liberdade de ter o direito de ser sujeito da sua história e do pensamento sobre si mesmo [...] (CASTIANO, 2010, p. 200).

No poema/musica Rui Mingas nos remete a *espaçostempos* de muitas histórias nos contextos africanos: as rodas em volta das fogueiras. Em que consiste estas voltas em fogueiras? Começemos pelo fogo, seu elemento primordial.

É comum que ao sair dos ritos de iniciação as crianças e os jovens digam que aprenderam a acender e manejar o fogo. Para nós, não-iniciados e até mesmo alguns iniciados, poucas vezes compreendemos o sentido deste aprendizado. Muitas vezes o justificamos como sendo próprio de uma prática primitiva (como concebemos o processo da descoberta do fogo). Em nosso imaginário não parece ter sentido aprender a acender o fogo, afinal o homem tem criado várias alternativas a essa difícil tarefa. Porém, como vem sendo mostrado a partir de diversos campos de estudos, o fogo é um dos grandes elementos para percebermos a presença de vida humana. Ele está ligado à própria história do homem e é sobre o homem e sua estética que versam os ritos de iniciação.

Em muitas comunidades rurais de Moçambique não se deixa apagar fogo. Aceso, em pedaço de tronco de árvore apropriado, ele acompanha o percurso das gentes nas machambas, nas caças, nas casas e em outros diferentes momentos. Nos grandes pátios sempre existe um local onde se organizam as fogueiras, geralmente matinais e/ou noturnas. Enquanto se assam mandiocas, batatas, maçarocas e outros alimentos de “diversão”, a fogueira se transforma num espaço de conversação sobre o percurso que será feito (no caso das fogueiras matinais) ou que foi feito (em caso das noturnas) por cada membro da grande família e/ou até da comunidade. Como espaços “democráticos”, aí se compartilham saberes, resolvem-se problemas, come-se, dança-se e se realizam outras várias atividades.

Elas podem ser iniciadas pelas crianças, pelos jovens ou mesmo pelos adultos. Podem se acender uma ou várias fogueiras no mesmo pátio, e aí elas se transformam em fogueiras das brincadeiras, dos mais velhos, e etc. No caso de várias fogueiras, as pessoas vão se ajuntando as que preferirem e de acordo com o que desejam compartilhar e discutir em determinado momento. Esse *espaçotempo* se transforma em lugar privilegiado para compartilhar máximas, adivinhas, provérbios, histórias e outras formas de educação e vivências nas comunidades.

Com configurações diferenciadas se evidenciam de sul a norte de Moçambique, por exemplo, os *pithancano*, *guapiacthitua*, *karingana wa karingana* e outros espaços de diálogos que marcam estes encontros nas fogueiras. Em volta destes espaços, meninos como os de Rui Mingas aprendem como se ganha uma bandeira. Aprendem (e transgredem) muitos dos hábitos e costumes das comunidades.

Mas, o que essas voltas em fogueiras podem sinalizar para o diálogo que se propõe neste estudo? Voltemos aos meninos de Rui Mingas. Os povos africanos encontram-se hoje, ao contrário de outrora, imersos em outro encontro difuso e de difícil caracterização. O seu *Outro* agora é o que podemos considerar de concidadão e epistêmico (CASTIANO, 2010, p.195).

Interessa que as fogueiras podem consistir em espaço “paralelo” e “informal” de tessitura de outras aprendizagens, de outras discussões não permitidas em rodas “formalizadas”, portanto, um espaço de subversão. Os ritos de iniciação são constituídos por enormes fogueiras e, em geral se constituem também como uma fogueira com suas diversas regras. Nesta difusão dos encontros entre diferentes (concidadãos e epistêmicos), o diálogo pode ser tecido em volta das fogueiras.

A fogueira assumiria aqui uma metáfora oportuna, porque primeiro nos alavanca a satisfação de necessidades primordiais (o frio e a fome, por exemplo), e depois nos indica que essa satisfação pode avançar no sentido de trazer à roda outros diálogos, outras vivências e outros sonhos necessários à produção estética do homem. Então, ela pode ser compreendida como espaço de diálogo entre diferentes que coabitam o mesmo lugar e tempo e, nesse diálogo entra em jogo a satisfação de necessidades materiais e não materiais, portanto, diálogos sobre conhecimentos.

4.1 Sobre educações em Moçambique

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e das noções colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade, bem como, a sua não existência (SANTOS, 2010, p. 11). Desta forma, ao continente africano foi imposto um paradigma educacional da Europa:

O pior é que não só foi imposto, mas também, paradoxalmente, desenhado de forma a excluir dele a maioria das pessoas. Assim, os sistemas de educação em África encontram-se perante uma aporia demasiado estranha: temos que repensar a educação a partir de fundamentos que nos são historicamente exteriores e, por outro lado, a partir de bases epistemológicas locais que nos são desconhecidas devido à educação elitista (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 16).

Nesta imposição, a educação escolar, grandemente alijada aos contextos africanos foi considerada pela Europa e pelos educados sob sua hegemonia como uma “arma” poderosa para conduzir os indígenas à civilização e,

Até hoje quando nos mandam à escola, apraze-nos a ideia da “civilização”. Aprender a se comportar e a saber ser e estar. Aprender a ser “culto”. Como dizia um velho professor para deixar de praticar *Itsu za haya* (coisas de vergonha, em *emakhua*) (CHAUA, 2013, p. 5).

Em Moçambique, devido a uma introdução tardia do processo de educação escolar para os “nativos”, esta forma de pensar a escola como espaço de civilização teve seu ápice no Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930. No artigo primeiro deste diploma, se concebia a educação indígena como a que tinha por finalidade “conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio” (GOLIAS, 1993, p. 45).

Este diploma vigorou ao longo século XX. Alguns anos depois, mais precisamente em 1963, quando começou a eclodir o cenário de guerras de libertação que forçaram a abolição do estatuto do indígena nas então colônias de Angola e Moçambique, Salazar, então chefe do governo português, veio a enfatizar em outros termos as propostas coloniais:

A língua que nós ensinamos é ou não superior aos dialéctos deles? A religião propagada pelos missionários é ou não mais elevada que a feitiçaria? Construir uma

nação de expressão civilizada e com valor mundial vale mais que fechar-se no regionalismo, sem estimulantes para o desenvolvimento, sem meios de defesa ou sem possibilidade de progresso? Se respondermos afirmativamente a estas perguntas, podemos deixar de concluir que este estado de consciência nacional criado pelos portugueses entre povos de tal maneira diversos representa um benefício para todos, benefício que perderíamos integralmente se consentíssemos em fazer marcha-atrás (GOLIAS, 1993, p. 35).

Nestas proposições se percebe que o colonialismo consistiu num domínio epistemológico em suas diversas fases e etapas. Ao longo da história, as práticas dos considerados indígenas foram compreendidas como feiticeiras, inferiores, regionalistas, e desnecessárias para construir uma vivência coletiva no progresso que se almejava. Esta compreensão das relações subjetivas se constituía como núcleo da colonialidade/modernidade eurocêntrica, que segundo Quijano (2010), se baseava em “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2010, p. 86).

Com a independência de Moçambique em 1975, recrudesceram ideias que tinham como principal objetivo, “[...] destruir a Velha Sociedade, profundamente impregnada de vícios e defeitos, em que florescem as ideias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas [...]. Para construir sobre os seus destroços a Sociedade Nova” (MAZULA, 1995, p. 137). Na construção desta “nova sociedade”, papel importante também era reservado à escola, onde a língua portuguesa foi oficializada com o intuito de permitir uma ‘verdadeira unidade nacional’ e, as línguas maternas/nacionais foram proibidas nas escolas. Os ideais autóctones foram julgados como improcedentes na condução do país para uma sociedade livre da tradicionalidade e da burguesia.

Neste contexto, a primeira lei do Sistema Nacional de Educação aprovada pela Assembleia Popular de Moçambique em 1983, a Lei 4/83⁴⁶, dizia bem, em sua parte introdutória, o que achava dos ideais autóctones, a que chamava de sociedades tradicionais:

Na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza.

Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o individuo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzida no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça.

⁴⁶ Esta lei estabelece as primeiras diretrizes básicas sobre a educação em Moçambique após a independência. Disponível no portal do governo de Moçambique pelo http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSectores/edu_leg/leiSNE.pdf. A mesma viria a ser revogada pela lei 6/92 de 1992 com a intenção de atender a nova constituição e se adequar aos processos democráticos ora instituídos. A mesma também está disponível no portal do governo de Moçambique pelo http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/legisSectores/edu_leg/reajusteSNE.pdf.

Além de considerar os ritos de iniciação como espaço de vanguarda da educação tradicional, a lei concebia os ritos como responsáveis pelos processos de exploração. No Artigo I, do Capítulo VI da mesma lei constava que “o sistema nacional de educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista”.

Estes espaços “formais”, de alguma forma propiciaram esse processo de subalternização de diversos outros conhecimentos cunhados genericamente como pertencentes à sociedade tradicional. As mesmas “fogueiras” utilizadas como artifício para pensar e combater o colonialismo eram tidas como espaços de desenvolvimento do obscurantismo e da superstição, sendo deste modo, importante que fossem suplantadas pela aparição de um “Homem Novo” livre destes e de ideias coloniais.

Em 1992 quando da instauração do multipartidarismo como base do processo democrático no país, a missão do Sistema Nacional de Educação foi mudada, sendo “adequada” às novas vivências e orientações políticas. Os seus objetivos passaram a centrar-se em:

1. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidades de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino.
2. Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética.
3. Dar uma formação que corresponda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do país.
4. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras. (Lei nº 6/92, Capítulo IV, artigo 10).

Nestes objetivos do novo Sistema Nacional de Educação não estão referenciadas as “sociedades tradicionais” de outrora. Essa supressão no campo político não significou, contudo, a cessação de conflitualidades entre a educação escolar e os ritos de iniciação.

Acredito que tanto nos ritos de iniciação, quanto nos espaços escolares, se produzem aprendizados relevantes para a multiplicidade necessária no mundo. Nesse momento capitalista e de neocolonialismo em que as relações de poder entre as nações, suas experiências e produções significacionais encontram-se em vigor, há que se questionar como esse manancial de relações, de aporias é vivenciado em contexto moçambicano: que práticas de escola? Que saberes e que conhecimentos estão presentes?

Cito como exemplo uma pesquisa recente sobre relações de gênero, preocupada com as elevadas taxas de evasão da rapariga na escola, promovida por uma organização não governamental, a WLSA (siglas inglesas significando Mulher e Lei na África Austral), que dentre várias, parte da ideia de que:

De facto, dados sobre a situação da rapariga e da criança (UNICEF, 2010) sugerem haver alguma convergência entre o que se chama de tradições e práticas culturais e as taxas brutas de frequência escolar. Com efeito, mesmo reconhecendo alguma melhoria nas assimetrias das taxas de frequência escolar entre rapazes e raparigas, fica evidente que uma das maiores barreiras no acesso e na permanência da rapariga na escola são as “tradições e a cultura”, querendo-se referir com a expressão “tradições e a cultura” a aspectos que dificultam ou inviabilizam o acesso pleno ao direito à educação. Neste sentido, ainda que não se estabeleça à partida uma relação necessária entre os casamentos prematuros das raparigas e os ritos de iniciação, há um certo consenso de que estas práticas parecem influenciar negativamente as taxas de frequência do ensino primário” (OSÓRIO e MACUÁCUA, 2013, p.26).

A pesquisa citada sugere seu embasamento (na ideia de que as “tradições e as culturas” constituem umas das maiores barreiras à permanência da rapariga na escola) ao enfatizar o objetivo de pretender “identificar qual o papel dos ritos na configuração das identidades sociais, particularmente as identidades sexuais, e como a ‘educação ritual’ pode deslocar o interesse da escola para o casamento ou para o trabalho” (idem, 30). Esse embasamento permite compreender a ideia de “fixação” da escola como axioma aceito e não discutível e que as ditas práticas culturais tradicionais constituem um entrave, sendo estas “secundárias” nas relações que se querem instituídas.

Essa racionalidade na pesquisa parece bastante com uma das formas de produção de não-existência que caracteriza a racionalidade ocidental, a razão indolente (SANTOS, 2008). Ela ocorre, segundo Santos de quatro formas:

Impotente: aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; arrogante: que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre de demonstrar a sua própria liberdade; metonímica: que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tomar em matéria-prima; e proléptica: que se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2008, p. 96).

Nesta concepção, os ritos não podem ser pensados fora da relação que estabelecem com a escola. Eles servem de matéria-prima para pensar e “aprimorar” a escola e deste modo propicia-se um processo de desacreditação formalizada dos *espaçostempos* ritualísticos.

Mesmo compreendendo a complexidade dessas relações e sem intenção de reduzi-las vejo, por exemplo, em vários quadrantes pesquisas que indicam que as mulheres mais “instruídas” são as que menos casam ou permanecem no “fardo” que as relações conjugais tem se transformado. Imaginemos que a instituição “casamento” empreenda uma luta contra a escola? Afinal, ela teria motivos para afirmar o deslocamento que a escola faz das mulheres do “casamento” para outros tipos de estados civis. Acredito que, por se tratar de uma “instrução” que favorece aos objetivos de nos tornar “funcionários” desse modelo capitalista, estas questões não são afloradas. É caso para questionar-se: que ideia de escola concebe-se defasada e vitimada pelas “práticas tradicionais” locais? E a resposta parece óbvia: uma escola estrangeira. Uma escola que não caminha com as “práticas tradicionais” e/ou outros *espaçostempos* e, que encontra suas bases na racionalidade imposta num processo de dominação pelo ocidente.

Vale também o que Quijano nos fala:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o aplica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2010, p. 86).

Portanto, talvez, fosse melhor pensar que essas correlações se estendem a todo um contexto epistemológico instituído como dominante ou dominador. Talvez fosse possível falarmos de relações de poder onde a escola, pelas suas práticas eurocentradas, se pretende dominadora do contexto em que está inserida. Uma escola metamorfoseada em um contexto de relações maiores que se estabelecem nas linhas abissais das epistemologias do mundo.

As dificuldades encontradas no âmbito da realização da pesquisa em apreço parecem evidenciar isso:

[..] Contudo, as entrevistas às lideranças religiosas foram dificultadas pela desconfiança de que a equipa de pesquisa estivesse a “mando” do poder e pela existência de conflitos no seio de algumas das religiões, particularmente a islâmica (em Cabo Delgado), onde se defrontavam não só o controlo social sobre os crentes, mas, essencialmente, a procura de legitimidade conferida pelo poder político” (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 30).

Tal como aconteceu durante o período colonial e durante a realização de várias pesquisas “atnocêntricas”, as populações locais sempre procuraram formas de burlar não só o

poder político no primeiro caso, mas também, os pesquisadores. Precisamos atentar que essas relações estão embutidas em contextos em que a intenção é representar o outro, como fê-lo a *razão indolente* (SANTOS, 2008) da racionalidade ocidental que, pela *metonímia* apregoa a *não-existência* de outras alternativas credíveis à sua hegemonia.

Como vimos no capítulo II, os ritos de iniciação não são apenas tradicionais e creio que a escola não é somente, não pode e não deve ser um espaço da modernidade tida como antítese do tradicional. É necessário reconhecer que a experiência social é muito mais ampla e variada que a que nos é proposta pela racionalidade ocidental:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está sendo desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício de experiências, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer a ciência social tal como a conhecemos (SANTOS, 2008, p. 94).

Neste sentido de reconhecimento da existência de uma racionalidade que propicia desperdícios de alternativas é necessário, hoje, que os meninos além de apontar a inconsistência dessa racionalidade na representação dos “mundos do nosso mundo”, atentem à importância de:

[...] uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. [...] em lugar de generalizações e simplificações que pretendem ‘encaixar’ a África, [...] no esquema desenvolvido para explicar de forma linear o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõe alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo (GOMES, 2012, p. 107).

Para a reconstrução histórica, alternativa e emancipatória apontada por Gomes (2012), é interessante partir de conquistas que se vem emplacando em diversos centros “periféricos” e “esquecidos” pela racionalidade dominante. Quero designar esses diversos movimentos que se vem emplacando em diversos centros “periféricos” como tentativas de tessituras de diálogos em volta das fogueiras.

4.2 Tecer diálogos em volta da fogueira: *expandir o presente e contrair o futuro*

O diálogo em volta da fogueira seria um lampejo dos vários outros diálogos que poderiam existir. Acredito que não deve existir um único princípio para o diálogo necessário entre os diferentes que caracterizam os contextos moçambicanos, por isso, é difícil determinar como esses diálogos devem ser tecidos. O que proponho é que haja muitos diálogos tendentes a combater o que Santos (2008, 2010) chama de desperdício das experiências sociais e subjetivas. Nestes diálogos, e como acontece nas voltas em fogueiras é necessário priorizar as difusas necessidades “imediatas” e ir além destas, incorporando a compreensão de busca coletiva de soluções e caminhos para a valorização das diferentes experiências produtoras de conhecimentos. Neste processo, como diz Boakari (2014) é necessário que antes da busca de respostas se levante perguntas fundamentais. “É preciso que cada grupo seja observado no seu contexto (histórico-espacial), criticamente relativizando com critérios que humanizam todas as pessoas nas suas condições humanas” (2014, p.17).

Para esse sentido, os diálogos devem se pautar por um modelo de racionalidade diferenciada. Um modelo que possa, segundo Santos (2008, p. 94), “conhecer e valorizar a inesgotável experiência social em curso no mundo”. O autor denomina essa racionalidade como cosmopolita e tem como principal proposta: “expandir o presente por meio de uma sociologia das ausências; contrair o futuro por uma sociologia das emergências, ambas abarcadas por um trabalho de tradução entre experiências possíveis e disponíveis” (2008, p. 95).

Santos (2008) reconhece que não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a *não-existência* do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Deste preceito o autor propõe a *sociologia das ausências*, que trata de uma investigação, visando demonstrar que o que não existe é, na verdade ativamente produzido como não existência, isto é, como alternativa não-credível ao que existe (SANTOS, 2008, p. 100). Assim, a sociologia das ausências vai operar substituindo monoculturas por seguintes ecologias: dos saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e ecologia das produtividades (SANTOS, 2008, pgs. 105-114).

Outro aspecto importante apontando por Santos é referente a razão proléptica, aquela que concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Para esta, o autor propõe a *sociologia das emergências*. Uma investigação das alternativas que cabem no horizonte das

possibilidades concretas, consistindo em uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles a tendência de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração (SANTOS, 2008, p. 118).

Portanto, as duas sociologias, das ausências e das emergências vão credenciar em vez de um estado final, uma vigilância ética constante sobre o desenrolar das possibilidades servida por emoções básicas, como o espanto negativo que suscita a ansiedade e, o espanto positivo que alimenta a esperança. Esses estados de sentidos terão que ser abordados sob o que Santos (2008) chama de *trabalho de tradução*, que permitirá, em vez da criação de outras totalidades ou partes, à inteligibilidade recíproca, no sentido de intersubjetivação (CASTIANO, 2010) entre as experiências do mundo por si suscitadas.

Esse seria o trabalho a ser desenvolvido em volta das fogueiras. Aqui, com atores sociais, sujeitos subjetivos diferentes o mote seria o interconhecimento da condição de humanidade recíproca entre os participantes do diálogo. “As experiências do mundo são vistas como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou realidades” (SANTOS, 2008, p. 124) e assim compreendidas como necessárias. Esta tradução pode ser entre saberes e entre práticas sociais e seus agentes:

A tradução entre saberes seria a interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomorfas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. A tradução entre práticas sociais e seus agentes, visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. Por outras palavras, neste caso, o trabalho de tradução incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades (SANTOS, 2008, pgs. 125, 126).

Essa ideia de tradução como busca de preocupações isomorfas entre diferentes assemelha-se bastante ao que Castiano (2010, p. 190) denomina de intersubjetivação. Embora seu foco seja o que se pode chamar de referências da filosofia africana, o autor refere que intersubjetivação seria “o processo em que, como o filósofo do Benin [Hountondji] reclama, os sujeitos do conhecimento entram em diálogo, em debate, em concordância e em discordância. Partimos da ideia de que filosofar é estar a caminho e não propriamente a chegada a um fim, a um acordo”.

Nos diálogos em volta das fogueiras a intersubjetivação vai partir a criação de ideias, valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Para o contexto africano e moçambicano em

particular, essa intersubjetividade, segundo Castiano (2010), vai basear-se na liberdade e na interculturalidade.

Como acontece com as relações subjetivas, a liberdade arrolada pelo autor é consentânea da ideia de que haja necessidade (digamos, nas relações humanas, relações entre experiências e outras) de reconhecer o outro como ser humano que é também “livre” em seus vários e múltiplos sentidos. “Este aspecto da liberdade é o que está em causa da opressão do outro quando o eu não reconhece o outro como ser humano” (CASTIANO, 2010, p. 196).

Assim, apropriando-se de seu próprio discurso epistemológico, essa liberdade permite pensar em outro processo necessário: o da interculturalidade. Um processo que se traduz como o conjunto das predisposições necessárias para o envolvimento de dois ou mais sujeitos na troca de suas experiências subjetivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduos ou grupos sociais) com os outros.

No campo estritamente educacional essas relações sociais internas e externas levam a desafios políticos deveras complexos. Existem, pelo menos, três eixos que se desenvolvem para compreender e pensar a educação escolar (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Os dois primeiros eixos, segundo os autores, estão sustentados nas ideias iluministas da educação escolar como possibilidade “para o povo tomar o poder”. Estes eixos assentam-se, também e, como corolário dos compromissos que o país vem assumindo a nível internacional: nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio; na Declaração de Educação Para Todos de Jomtien; na universalização de educação básica assumida em 2000 no Dakar e, que desencadeou na adoção da conhecida Iniciativa Acelerada de Educação Para Todos (FTI/EFA – Fast Track Initiative/ Education For All), que conta com o financiamento do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Já o terceiro eixo é mais consentâneo com o debate axiológico que vem permeando a discussão filosófica e política em muitos países africanos. Assim, os contextos de referência para a educação situam-se segundo Castiano e Ngoenha (2013, p. 12), em:

Primeiro eixo: expandir a todos os cantos do país o acesso a educação escolar, o que “leva a uma aceitação implícita da escola em suas acepções universal, global e moderna”

Segundo eixo: mais interno, tem como tendência debater e questionar a qualidade de educação (muitas vezes, a que o primeiro eixo assume). Essa qualidade, no entanto, se baseia em indicadores ‘traçados’ em fóruns internacionais (relação aluno/professor; qualificação dos professores; material didático disponível; infraestruturas escolares e outros).

O terceiro eixo tem como tendência questionar a legitimidade dos saberes que estão sendo transmitidos e produzidos pela escola moçambicana. Este eixo assenta-se na necessidade de sairmos do paradigma ocidental de educação.

Desenvolvendo esta análise a partir dos referenciais dos estudos do cotidiano e considerando a micropolítica como possibilidade de mudança e de pensamento contra-hegemônico, acredito existir um conjunto de deslocamento de sentidos, negociações que subvertem, colocam em jogo, interrogam o que se concebe como formalizado nos contextos escolares. Por exemplo, os ritos de iniciação estão na escola assim como a escola está nos ritos de iniciação, pelos grupos de amizades que se criam, pelas referências das conversas, pelo período em que os rituais de iniciação ocorrem, entre outros. Sany, Marta e outros/as jovens iniciados e iniciadas, produzem seus diálogos a partir de seus referenciais sobre os ritos e sobre a escola.

A vivência diária em contextos escolares emana também a valorização, fora das “estratégias” que diríamos recrudescerem ao nível de diversos debates educacionais, das táticas cotidianas. Penso que seria ilusório hoje, falar de uma educação que seja moçambicana, pois essa ideia esconderia, por sua vez, as múltiplas referências e diferenças internas existentes no país. Moçambique é um país constituído por várias nações étnicas pertencentes a um contexto com relações e não relações com os contextos bantus, africanos e de um mundo que clama, mais, por ideias de abertura dialógica de fronteiras. Assim, afigura-se mais consentâneo, a necessidade de, nestes conflitos “todos”, produzir-se um engajamento cotidiano na ideia de uma escola multirreferencial baseada no diálogo entre as diferenças. Um diálogo e um confronto em que “entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sabias” (SANTOS, 2008, p. 107).

Um diálogo que sobreleve as ideias humanas existentes em vários substratos locais (como o ubuntu, por exemplo) e que com outros contextos (que não são apenas outros) produza-se, no sentido continuado, o que Santos (2008) chama de “ecologia de saberes”. “A ecologia de saberes” que parte da ideia de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre seres humanos e a natureza, implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância, sendo fundamental a utopia do interconhecimento que consiste em aprender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios.

Portanto, os caminhos traçados e que nos indicam a busca de credibilidade, visualização, horizontalidade para os conhecimentos não científicos (não escolares), não advém do descrédito ao conhecimento científico (escolar). Implicam, a sua utilização contra-hegemônica para aferir muito mais do que uma simples imposição que essas relações parecem sugerir. Táticas cotidianas para Certeau (1994, p. 38), que ao contrário das estratégias, o seu

não-lugar depende do tempo “vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões. Sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhe são estranhas”. Como vai propor Giard (2012) sobre a “empreitada teórica” da *Invenção do cotidiano* de Certeau (2012), é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações de seus usuários:

É mister ocupar-se com as ‘maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio num dado por uma pratica’. O que importa já não é, nem pode ser mais a ‘cultura erudita’, tesouro abandonado a vaidade dos seus proprietários. Nem tão pouco a chamada ‘cultura popular’, nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou, pois para eles e para o poder a ‘beleza do morto’ é tanto mais emocionante e celebrada quanto melhor encerrada no túmulo (2012, p. 13).

É preciso ocupar-se nessa óptica, aos movimentos cotidianos que indicam a “proliferação disseminada” de modos “anônimos e percíveis” de criar, marcar, narrar, fazer, contar as práticas nas escolas, nos ritos e em outros *espaçostempos* formativos e produtores de sentidos presentes em nossas sociedades.

Essa ocupação indicará nos sujeitos ordinários desses *espaçostempos*, no dizer de Certeau (1994, p. 39), uma *outra* produção qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não produzindo produtos próprios, se faz notar nas *maneiras de empregar* os produtos impostos: com *palavras sempre novas, sempre novas/Palavras deste tempo sempre novo* inventam-se coisas novas.

Estas astúcias se encontravam nas varias fotografias feitas nos espaços escolares. Com elas, os meninos e as meninas empreendiam um processo de visualização/mostração de suas conexões subjetivas e de suas redes de existências. As maquinas fotográficas se constituíram também como fogueiras registrando luzes de táticas de praticantes em contextos de ritos e escolas. Lampejos de Sany que fotografava quem estilasse; Anoque que conversava sobre sua iniciação conosco em roda e, deixando com muito entusiasmo o espaço escolar, seguiu para o lugar onde sua iniciação decorreu, contrariando o tabu que se cria quanto ao lugar de iniciação: “nunca ninguém viu o local do seu nascimento, muito menos seu cordão umbilical, então é tabu voltar ao local em que um homem foi circuncidado e iniciado” (BONNET, 2002, p. 167); Madalena que, embora esteja habituada em suas vivências rurais a contemplar suas residências de materiais locais, não deixa de vislumbrar as diferenças, como os arranha-céus distantes impressos em seu caderno escolar; o empoderamento que suas próprias fotografias

podem propiciar, entre outras e tantas outras imagens, falas, sons, sentidos, gestos das *mil maneiras de viver* presentes nos ritos de iniciação, nas escolas, em Moçambique e no mundo.

Enfim, formas de internarrar o cotidiano e acreditar que o caminho é de lutas e esperanças e, que no diálogo feito nas fogueiras nos permitimos questionar e dizer nova poesia:

*Os meninos à volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão aprender como se ganha uma bandeira
Vão saber o que custou a liberdade.*

Fotografia 16: Sany fotografando quem estilasse.



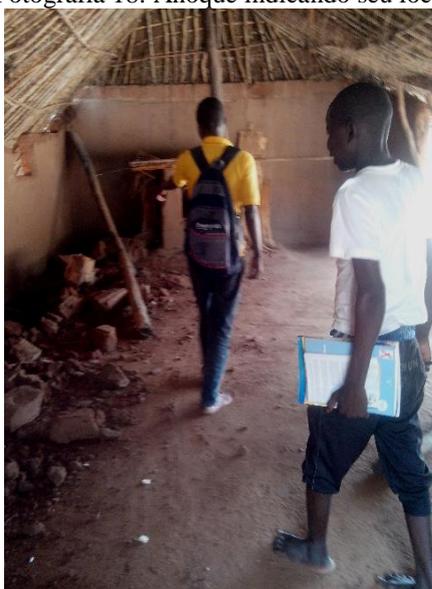
Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 17: Anoque em roda de conversa sobre Iniciação.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 18: Anoque indicando seu local de Iniciação.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014

Fotografia 19: Usos e domínios de artefatos em espaço escolar.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

Fotografia 20: Usos e domínios de espaço escolar.



Fonte: Acervo particular do autor, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer ao diálogo questões ligadas aos ritos de iniciação já é, por si, uma tarefa difícil, pois, um dos marcos defendido nas cerimônias de iniciação é que as discussões sobre os fatos ocorridos ou referentes aos rituais devem circular pelas veias, no sentido figurado do termo, dos iniciados ou das iniciadas. Imaginemos então, um não-iniciado tecendo conclusões a respeito dos ritos de iniciação! Pela dificuldade que a tarefa conclusiva aponta, considero importante retomar os aspectos que embasaram a necessidade de realização desta pesquisa, quais sejam: a partir da minha não-iniciação, dialogar com iniciados e não-iniciados *dentrofora* das escolas para compreender as relações e redes de conhecimentos que são produzidas no entre lugar Ritos de Iniciação. E, desta compreensão discutir com fotografias e narrativas os lugares dos ritos de iniciação em contextos em que o eurocentrismo através de suas diversas práticas é requerido.

Deixo-me conduzir então, pelo provérbio africano que aponta: *por onde passa a enxada há sempre algo por colher*. Assim, considero mais consentâneo não apresentar conclusões, mas algumas outras considerações limitadas sobre os ritos de iniciação, tendo em conta que o trabalho todo teve como base a intenção de “lamber-se com própria língua, chamando a complacência do outro”. Uma potência suscitada no encontro com o professor Viegas quando ao incentivar, este dizia: a língua pode ser de qualquer tipo, mas ela nunca impediu de nos lambar os lábios.

O continente africano é muito mais do que a história única (ADICHIE, 2009), contada e sugerida grandemente pelo ocidente. Na diversidade e diferença próprias, existem relações complexas entre os vários povos africanos. Nestas relações destaca-se a concepção *ubuntiana* de vivência que concebe a compreensão do existir do outro como condição de compreensão de nossa própria existência. É nesta concepção que procurei apresentar os ritos de iniciação como prática cotidiana que, ao produzir conhecimento aprimora a vivência cotidiana e atribui elementos conducentes ao viver com o outro nas diversas comunidades *bantus*.

Se essa produção é de relativa força nas comunidades moçambicanas e da província de Nampula em particular, há que se destacar, porém, contextos e processos tendentes a representar práticas como os ritos e outras suas diversas redes como “tradicionais”, “ultrapassadas” e não producentes nos ideais de um mundo com temporalidade historicamente determinada pela produção eurocêntrica.

Embora se pense, assim, que “o ritual se reconhece como fruto de uma aprendizagem, implicando, por conseguinte a continuidade das gerações, dos grupos etários ou dos grupos sociais dentro dos quais ele se produz” (SEGALEM, 2002, p.32), as narrativas e fotografias, apresentadas, nos ajudam a compreender não só os desconsenso presentes nessas práticas ritualísticas, mas também, um ideal societário masculinizado e não favorável a liberdade feminina. Os ritos se configuram como em outros *espaçostempos*, lugares de disputas, de tensões e principalmente, lugares que precisam ser pensados e repensados se tomarmos em conta a ideia de sociedade que lucubramos sonhar.

Talvez tenha sido um dos limites deste estudo, o seu menor aprofundamento de como essas tensões decorrem no cotidiano, principalmente no escolar, onde, por exemplo, as assimetrias de gênero, a evasão escolar e outros “insucessos” escolares são compreendidos como facilitados pelos ritos de iniciação. Mas, como afirma Amorim (2001), a pesquisa tem seu começo quando encontramos a sua “forma/fim” provisória, o que indica uma necessidade de estudos contínuos sobre os ritos de iniciação. Esta proposição de estudos deve abarcar também uma discussão teórica do mestiço/interculturalismo; a compreensão sobre os universos de relações adultocentricas sugeridas pelos ritos de iniciação, bem como, as questões de gênero implicadas nos contextos dos ritos e de todas as práticas culturais africanas.

Entretanto, com o estudo há por destacar a circulação de conhecimentos entre diferentes práticas de vivências e cotidianas a que os sujeitos iniciados ou não-iniciados estão compreendidos em Nampula, e em particular nos *espaçostempos* a que se refere esse trabalho.

Nas relações cotidianas, talvez, o que demanda a minha incompletude, e quiçá, a de outros não-iniciados seja o encantamento que os ritos de iniciação a adulto propiciam para nossas concepções de vivência estética e coletiva. Com o aval para atuar ativamente e com responsividade (BAKHTIN, 2011), os ritos de iniciação vão propiciar saberes que, muito além do que a lógica secretícia dos mesmos sugere circulam e emanam sua valoração ao nível das relações cotidianas. Aqui, temos que concordar com a epigrafe apresentada logo no começo deste trabalho: “Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Os ritos de iniciação são, assim, espaços de produção e reprodução de conhecimentos. Conforme meu entendimento, estes conhecimentos, não são complacentes com a ideia de que sejam elencados, embora vários estudos se esgrimam nesta tentativa, como são os casos de Bonnet (2002), Manjama (2013, em prelo), Osório e Macuácuá (2013). O que os ritos sugerem são conhecimentos que, ao se mostrarem em constantes renovações vão variar e “adequar-se”, não apenas às necessidades comunitárias da época e do local, mas também, às

redes de significações que determinada família considera importante para alavancar uma educação ao iniciando ou inicianda.

Para finalizar, diria que os ritos são *espaçostempos* de produção de conhecimentos de luta e resistência cotidiana. De luta, porque em meio a vários processos como a colonização, as opções políticas que Moçambique adotou e, a globalização – que se quer global reservando aos ritos e outras práticas o lugar de tradicionais e locais – os ritos de iniciação e suas práticas continuam vivas nas cidades e nos campos de Moçambique, movimentando gentes e saberes, e incomodando as ideias instituídas e formalizadas como necessárias nas vivências. De resistência cotidiana, porque a vida vista nessas relações, é uma prova de resistência. Resistências nas relações que tecemos, nas doenças, na alimentação e enfim, em tudo que consideramos vida. Uma vida multirreferenciada e humana.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. TED, 2009, Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em 21 de dezembro de 2014.
- ALVES, Nilda. *A narrativa como método na história do cotidiano escolar*. SBHE, s/d Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2014.
- ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas Lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petropolis: DP ET Alii, 2008.
- _____. Lembranças em imagens. In: POSSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Mabel Nobre (Org). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo: Paulus, 2008.
- _____. *Possibilidades de ‘usos’ de fotografias nas pesquisas de espaçotempos de escolas*. [S.l.: s.n.], 2013.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: bakhtin nas ciencias humanas*. São Paulo, Musa editora, 2001.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BÂ, Amadou Hampaté. *A tradição viva*. In: _____. *História geral de África I. metodologia e pré-história de África*. São Paulo, 1982.
- BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida, discurso na arte – sobre poética sociológica*. In _____. *Freudianism. A marxist critique*. New York, Academic Press, 1976. Tradução de Cristovão Tezza para fins acadêmicos.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Pequena História da Fotografia IN Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, volume II. São Paulo: editora Brasiliense, 2012.
- BHABHA, Homi k. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BOAKARI, Francis Musa. Prefácio. In: CRUZ, Domingos da (Org.) *África e Direitos Humanos*. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- BONNET, João Alberto de Sá. *Ethos local e currículo oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutoramento, Puc-SP, 2002.

CANIVETE, Belchior. *Patrimonialização do Nyau e a redução do sentido*. [S.l.: s.n.], 2013.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTIANO, José P. *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. Ndira, Maputo, 2010.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. *A longa marcha dum 'educação para todos' em Moçambique*. 3ed, Maputo: Publifix, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. 1ed, Petrópolis, Vozes, 1994.

CHAUUA, Roberto da Costa Joaquim. *Memória de um menino moçambicano em escola eurocêntrica em Moçambique*. In: VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, 7, 2013. Anais da VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, 2013.

CHICHAVA, Sergio. *Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique*. Discussion Paper nº 01/2008. Iese, Maputo, 2008.

CHIZIANE, Paulina. *Balada de amor ao vento*. 4. ed. Njira, Maputo, 2008.

COUTO, Mia. *A varanda do frangipani*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1996.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. Maputo: Ndjira, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência de vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. EDITORA HUCITEC. São Paulo, 1985.

FRANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA. 2008.

GIARD, Luce. *Mais que das intenções, a paisagem de uma pesquisa...*, in CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. 19ed, Petrópolis, Vozes, 2012.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente*. Editora escolar, Maputo, 1993.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos*. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, pp.98-109, jan/Abr 2012.

GOMES, Renato Cordeiro. *Das margens, contranarrativas: um olhar a partir dos subúrbios do mundo*. IPOTESI, JUIZ DE FORA, v.15, n.2, p. 13-19, jul./dez. 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

HOUNTONDJI, Paulin J. *Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & pesquisa*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MANJAMA, Beatriz Helena C. M. *Os ritos de iniciação e o desempenho escolar da rapariga do EGI nas zonas rurais: caso da Escola Secundaria de Riane, distrito de Ribáuè*. Dissertação de mestrado. Universidade Pedagógica. 2013 (em prelo).

MAZULA, Brasão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, et al. *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar* GT: Currículo /n.12.

OSÓRIO, Conceição; MACUÁCUA, Ernesto. *Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos. construindo identidades de género*. Maputo: WLSA Moçambique, 2013.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *Encontros cotidianos e a pesquisa em educação: relações sociais, experiência dialógica e processos de identificação*. Educar em revista. Curitiba, Brasil. p. 227-242. 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade de poder e classificação social*. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Magobe B. *Ensaio Filosófico*, Volume IV - outubro/2011, pp 6-25.

RAMOSE, Magobe B. *Globalização e Ubuntu*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MOÇAMBIQUE. Lei 6/92 de 6 de maio de 1992. Revoga a primeira lei do Sistema Nacional de Educação. Republica de Moçambique, 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei 4/83 de 23 de março de 1983. Lei do Sistema Nacional de Educação. Republica de Moçambique, 1983.

RESTREPO, Eduardo. *Modernidade e diferença*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14: 125-154, janeiro-junio 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Rita. O pensamento compromisso de Homi Bhabha... In: BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SEGALEM, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SOARES, Maria da Conceição da Silva; ALVES, Nilda Guimarães. *Cultura, cinema e redes de conhecimento e significações*. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. (Orgs) *Educação experiência estética*. Nau, Rio de Janeiro, 2011.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth.(org) Bakhtin: *conceitos-chave*. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2013.

TEIXEIRA JUNIOR, José Carlos. “Tudo 2 Digital” – tensões na nomeação de uma rádio escolar. Eixo 2: Espaços formativos, memórias e narrativas. Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biografia. Rio de Janeiro, 2014.

VIEGAS, Alberto. *Educação tradicional Macua: ritos de iniciação (rapazes e raparigas)*, s/Ed. Nampula, 2012.