



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse

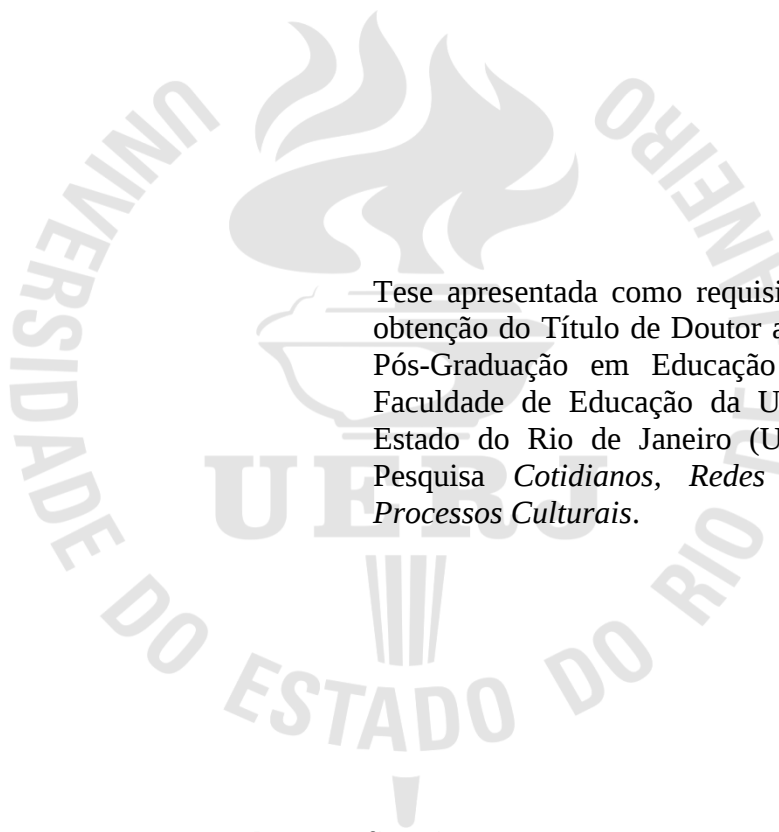
**Memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em
Moçambique**

Rio de Janeiro

2017

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse

Memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).Linha de Pesquisa *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2017

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

J94	Juliasse, Arlindo Cornélio Ntunduatha. Memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique / Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse. – 2017. 271 f. Orientadora: Jane Paiva Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Educação – Moçambique – Teses. 2. Escrita – Teses. 3. História Oral – Moçambique – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título. es CDU 37(679)
-----	--

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

Assinatura

Data

Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse

Memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Linha de Pesquisa *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais*.

Aprovada em 18 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ)

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ)

Prof. Dr. Osmar Fávero
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a. Dr^a. Stéphanie Gasse
Université de Rouen/França

Prof. Dr. Kabengele Munanga
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Erenata Ntunduatha e Cornélio Juliasse e aos meus queridos filhos Kefacy, Weselan e Gresse.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dou Glórias a Deus todo poderoso, que me permitiu chegar até aqui, vivenciar as experiências que me remeteram às questões discutidas neste trabalho e ainda me proporcionou a graça de conviver com pessoas maravilhosas. Obrigado Senhor, porque o seu amor dura para sempre.

Aos meus pais, Cornélio Juliasse e Erenata Ntunduatha, a minha raiz, meu começo e continuidade, grato pelo carinho, amor, apoio de sempre, e principalmente, por não pouparem esforços em me oferecer a formação afetiva, social e escolar que referendou minha caminhada até o presente momento.

Aos meus filhos Gresse, Wiselan e Kefacy, estes que, além do incentivo constante, souberam compreender minha ausência, mesmo quando eu estava fisicamente presente. Estendo os mesmos agradecimentos aos afilhados que a vida me proporcionou, especialmente, a Anna (Mamy), Edy pelo carinho e por fazerem parte de minha vida. Agradeço, igualmente, a Aurélia Nhampossa e Yolanda Popinsky que, além de serem mães, desempenharam papel de pai dos meus filhos na minha ausência.

Aos meus irmãos, Cesário, Alex, Fabião, Ermelinda, Lucia e Teresa, e toda a família, pelo apoio incondicional, especialmente, Isabel Nhemuliua, pela sua presteza sem denominação, companheira e confidente.

À minha orientadora, Jane Paiva, pelo acolhimento em seu Grupo de Pesquisa, pelas oportunidades de aprendizagem (em cada encontro de aula, de orientação, de conversas e convívios nos múltiplos *espaçostempos*), pela orientação atenciosa, paciente, clara, incentivadora e, sobretudo, pela confiança em oferecer-me liberdade intelectual na elaboração deste trabalho desde o primeiro momento que me recebeu como orientando, antes mesmo de chegar ao Brasil. Por tudo isso, a ela, serei eternamente grato.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED/UERJ), meus parceiros de trabalho, porque cada um deu seu gesto de apoio, incentivo e compartilhamentos. Sou especialmente grato à Luciana, exemplo de luta e abnegação para com o outro, sempre pronta para ajudar, obrigado Lu! Os mesmos agradecimentos são extensivos à minha querida amiga Aline, pelo carinho e amizade de sempre e de todos os momentos, e ao William, companheiro de batalhas e leitor dos meus textos.

À Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), com quem tive o privilégio de ter contatos iniciais com os estudos dos Cotidianos e Epistemologias que muito me animaram a olhar a educação e a pesquisa em outras perspectivas. Agradeço ainda por suas ricas contribuições sugeridas na qualificação, que muito me ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Stéphanie Gasse da Universidade de Rouen - Normandie /França, pela amizade inspiradora, por quem tenho respeito, carinho e admiração. Obrigado Stéf, pela sua disponibilidade e contribuições iniciadas na qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo, da Universidade Estadual do Norte Fluminense / Brasil/RJ, pelas contribuições enriquecedoras no exame de qualificação. Grato pelos apontamentos, sugestões e críticas que consolidaram o meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Kabengele Munanga, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), por quem tenho fraterna admiração e inspiração pelo seu percurso histórico-intelectual. É uma honra tê-lo na banca pela riqueza de suas contribuições e experiências que muito ajudarão no aprofundamento das ideias adotadas neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Osmar Fávero, da Universidade Federal Fluminense (UFF) pela disponibilidade, quando gentilmente aceitou o convite para compor a banca de avaliação deste trabalho. Tenho a imensa satisfação e a honra de recebê-lo por suas contribuições e experiências. Sou seguidor do seu engajamento pela educação, de suas maneiras de luta e de seu jeito de pensar sobre ela.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd); aos professores e funcionários dos diferentes setores. A todos, o meu respeito, reconhecimento e aplausos pelas lutas, resistências e criações possíveis quando, em meio ao desmonte da UERJ, ajudaram o manter o Programa com o conceito Capes 7. Sou especialmente grato ao Prof. Dr. José Gondra, à Prof^a. Dr^a. Lígia Aquino, à Prof^a. Dr^a. Miriam Leite, à Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Mattos, ao Prof. Dr. Walter Kohan, à Prof^a. Dr^a. Mailsa Passos, à Prof^a. Dr^a. Ana Karina Brenner, à Prof^a. Dr^a. Fátima Lobato, Prof^a. Dr^a. Sônia Schneider, pelo apoio e ensinamentos ao longo desses anos de trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento da minha bolsa de estudos.

À Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), pelo incentivo, apoio e autorização para a continuidade dos meus estudos no Brasil, de modo especial ao Prof. Dr. Rogério Utui que, na sua gestão, incentivou e priorizou a formação de professores.

Aos meus colegas professores, à direção e funcionários da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, em particular ao Prof. Dr. Brito dos Santos, Diretor da Delegação, pela autorização para a continuidade dos meus estudos conforme o plano de formação institucional e, especialmente, ao Prof. Dr. Lucas Mangrassse e ao Prof. Dr. João de Sá e Bonnet, pelos ensinamentos e termos de referência que justificaram a minha candidatura à bolsa de estudos.

Aos amigos, colegas e compatriotas moçambicanos, pelos compartilhamentos, pelas nossas conversas e utopias sobre a nossa Pátria Amada, Moçambique!

Ao povo brasileiro, amigo e acolhedor, que me proporcionou uma vivência do seu cotidiano e, especialmente, a Ivon Linhares de França, pelo carinho, amor e companheirismo durante a elaboração desta tese, escutando, mesmo sem respostas, e acolhendo minhas inquietudes, incertezas, tristezas e também minhas alegrias.

Finalmente, não só agradeço, mas dedico este trabalho aos sujeitos e instituições de pesquisa que me proporcionaram as informações que compõem esta tese — o meu muito obrigado. Da mesma maneira, agradeço a todos que, de viva voz ou no silêncio, deram suas contribuições para que a caminhada tornasse possível o que consegui construir.

Dedico, ainda, ao Reverendo Profeta Kavod Hesed, meu pai espiritual que me gerou na palavra de Deus, pelo seu apoio e comprometimento com a educação em Moçambique. Igualmente, agradeço ao Apóstolo Hian e Apóstolo Dário, meus irmãos e co-herdeiros em Cristo, aos pastores Luís Xavier, Neusa Xavier, Chico Quembo, Cláudia Santos, Armando Cuna e a todos os meus irmãos e intercessores em Cristo — gratidão sempre.

Ao falar de tamanha esperança da possibilidade de mudarmos o mundo, não quero dar a impressão de ser um pedagogo lírico, ou ingênuo. [...]. Reconheço os enormes empecilhos que a nova ordem impõe a pedaços mais frágeis do mundo [...]. Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente a tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico do discurso dominante.

Paulo Freire

RESUMO

JULIASSE, Arlindo Cornélio Ntunduatha. **Memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique**. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A investigação objetivou compreender e interpretar, complexamente, práticas cotidianas de leitura e escrita em Moçambique, e os sentidos atribuídos por alguns sujeitos leitores, em perspectiva histórica e sociocultural, no período de 1964-2014. Por meio de narrativas memorialísticas de sujeitos no contexto social e no contexto escolar, pertencentes os últimos ao *Programa de Alfabetização Regular*, desenvolveu-se metodologicamente, pela abordagem qualitativa da história oral, pautada nas possibilidades de produzir ciência sobre como jovens e adultos em múltiplos *espaçostempos* se tornam/aram leitores e escritores. No primeiro contexto, a pesquisa envolveu memórias de três sujeitos originários de lutas de libertação nacional e desenvolvimento, quando a alfabetização configurava uma “arma” de poder para os revolucionários, em Moçambique; no segundo contexto, a investigação foi realizada em três Centros de Alfabetização e Educação de Adultos institucionalizados no país após a Independência. Como questões chave o estudo intencionou saber: como se dá o processo de formação de leitores e escritores em contexto de diversidade cultural e étnico-linguística, quando os sujeitos alfabetizados ou a alfabetização de sujeitos têm o português como segunda língua?; que práticas cotidianas adultos têm empreendido para a apropriação da cultura escrita?; o que constitui a alfabetização para esses sujeitos, em contextos cada vez mais críticos quanto à diversidade étnico-linguística e à conectividade global?; e qual o lugar e sentidos da alfabetização e da escrita na história de vida de sujeitos da educação de adultos? Os resultados destacaram três movimentos principais percorridos pelos sujeitos da pesquisa, para se tornarem leitores e escritores — uns em língua oficial portuguesa, outros em línguas nativas moçambicanas e, outros, ainda, na combinação dessas duas possibilidades. O trabalho vislumbrou elementos que possibilitam a transgressão que se move da língua oficial portuguesa à leitura e escrita em língua nativa e vice-versa, marcando outros possíveis caminhos de apropriação da cultura escrita nos diferentes *espaçostempos*. As múltiplas possibilidades de acesso a textos, metodologias e práticas da cultura escrita ajudaram a compreender que a escolarização constitui *um* dos espaços de aprendizagem, mas não o único, porque os sujeitos se inventam e (re)criam cotidianamente. Eventos de leitura e de escrita em relação com contextos socioculturais constituem processos singulares e particulares — esta a razão pela qual a formação de leitores e escritores faz sentido para a transformação e o aprendizado dos sujeitos, segundo suas próprias marcas sócio-históricas e étnico-linguísticas.

Palavras - chave: Escrita. Leitura. Cultura. Memória. História Oral. Moçambique.

ABSTRACT

JULIASSE, Arlindo Cornélio Ntunduatha. **Memory, Written Culture and Meanings of Adult Education in Mozambique**. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The investigation aimed to comprehend and construe, intricately, daily reading and writing practices in Mozambique, and the meanings associated by some subjects-readers in a historical and sociocultural perspective, spanning the period of 1964-2014. By means of memory-related narratives, of subjects in social and school contexts (the latter pertaining to the Programa de Alfabetização Regular/ Regular Literacy Program), it was methodologically developed, through the qualitative approach of oral history, based on the possibilities of producing science about how youth and adults in multiple spacetimes become/came readers and writers. In the first context, the research encompassed the memory of three subjects, coming from fights for national liberation and development, when literacy was considered a “weapon” and a way to bestow power upon the revolutionaries, in Mozambique; in the second context, the investigation was done in three institutionalized Adult Literacy and Education Centers in the country, after the Independence. As key questions the study aimed to discover: how the process of formation of readers and writers in a cultural, ethnical and linguistic diversity context happens, when the literate subjects or the literacy of the subjects has/have Portuguesa as a second language?; which daily practices adults have applied to the incorporation of written culture?; what constitutes literacy to these subjects, in increasingly more demanding contexts, in what relates to ethnical-linguistic diversity and global connectivity?; and what is the place reserved to and meanings of the literacy and writing in the life story of the subjects of adult education? The results highlighted three main movements that the research subjects went through, in order to become readers and writers — some in the official Portuguese language, others in native Mozambican languages and some, even, in the combination of these two possibilities. The work glimpsed at elements that enable the transgression that moves from the official Portuguese language to the reading and writing in the native language and vice versa, marking other possible paths for the incorporation of written culture in the various spacetimes. The multiple possibilities of access to texts, methodologies and practices in written culture helped comprehend that the schooling constituted one of the learning spaces, but not the only one, because subjects invent and (re)create themselves daily. Reading and writing events, in relation to sociocultural contexts, constitute singular and particular processes — this being the reason by which the formation of readers and writers makes sense to the transformation and learning of the subjects, according to their own social, historical, ethnical and linguistic marks.

Keywords: Writing. Reading. Culture. Memory. Oral History. Mozambique.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Mapa de Moçambique
- Figura 2 - Conversando Bibi, Salvador (tradutor) e pesquisado
- Figura 3 - A capulana na conversa de *Bibi* e Rosa (filha de *Bibi*)
- Figura 4 - *Vicente* lendo seus registros de vida
- Figura 5 - Registros de história de vida de *Vicente*
- Figura 6 - Conversando com *Mundimua* à margem do Rio Licungo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
AEA	Alfabetização e Educação de Adultos
ANC	African National Congress
CAEA	Centros de Alfabetização e Educação de Adultos
CEPIS	Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRM	Constituição da República de Moçambique
CRP	Constituição em República Popular de Moçambique
DNAEA	Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos
DNE	Direção Nacional de Educação
DTIP	Departamento do Trabalho Ideológico do Partido Frelimo
EPF	Escola de Professores do Futuro
EPT	Educação para Todos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IDEH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFEA	Instituto de Formação de Educadores de Adultos
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
INEA	Instituto Nacional de Educação de Adultos
MANAU	Mozambique African National Union
MARP	Mecanismo Africano de Revisão de Pares
MBC	Malawi Broadcasting Corporation
MINED	Ministério da Educação

NELIMO	Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas
NEPAD	Nova Parceria para o Desenvolvimento de África
NPB	Núcleo Pedagógico de Base
ODM	Objetivos do Desenvolvimento do Milénio
OE	Orçamento do Estado
OMM	Organização da Mulher Moçambicana
OUA	Organização da Unidade Africana
PAEA	Programa de Alfabetização e Educação de Adultos
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PARP	Plano de Ação para a Redução da Pobreza PARP
PARPA II	Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta II
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
PES	Plano Económico e Social
PESOD	Plano Económico e Social e Orçamento Distrital
PESOP	Plano Económico e Social da Província
PNE	Política Nacional de Educação
PPI Plano	Prospectivo Indicativo
PQG	Programa Quinquenal do Governo
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
REFLECT	Alfabetização Freireana Regenerada através de Técnicas de Potencialização Comunitária
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SADAC	Southern African Development Community
SNE	Sistema Nacional de Educação

UA	União Africana
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNAMI	União Nacional Africana para Moçambique Independente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE.	32
1.1 Breve contextualização histórica do analfabetismo em Moçambique	34
1.2 Contextualização geopolítica, formação do povo moçambicano e diversidade linguística.....	37
1.3 Alfabetização nas zonas libertadas do colonialismo português: da energização e educação popular à independência nacional (1964-1975).....	45
1.3.1 <u>Eduardo Mondlane e a Fundação da FRELIMO: possíveis especulações sobre seu pensamento político-educacional no contexto moçambicano</u>	46
1.3.2 <u>Alfabetização como instrumento de produção e luta pela descolonização</u>	56
1.3.3 <u>Samora Machel, Julius Nyerere e Paulo Freire: descolonização das mentes e experiências de alfabetização</u>	63
1.4 Militância e massificação do acesso à alfabetização e educação de adultos (1975-1983).....	73
1.5 Renovação do poder: de uma nova abordagem de alfabetização ao silenciamento das línguas autóctones (1983-1992)	83
1.6 Direito à educação de adultos em Moçambique	86
1.7 Redescoberta e resgate da alfabetização: em busca de outros espaços nas políticas públicas de educação de adultos em Moçambique	95
2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO: REFLEXÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS	100
2.1 Da trajetória percorrida	102
2.2 Primeira etapa da pesquisa de campo	105
2.3 Das opções, escolhas metodológicas	115
2.4 Das escolhas de referências filosóficas africanas	120
2.5 Procedimentos de entrevista em história oral.....	126
2.6 Segunda etapa da pesquisa de campo	131
2.6.1 <u>Momento de entrevistas com memorialistas no contexto da vida cotidiana</u>	131
2.6.2 <u>Momento de entrevistas nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos</u>	142

2.7 Tratamento das compreensões e experiências dos depoentes.....	150
2.7.1 Primeira parte	153
2.7.2 Segunda parte	154
2.7.3 Terceira parte.....	156
3 DA ORALIDADE DOS GRUPOS ÉTNICOS MOÇAMBICANOS A POSSÍVEIS ABORDAGENS DESSA MARCA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	159
3.1 Narrativa memorialística de <i>Bibi – a musa da pesquisa</i> – de alfabetizadora nativa à “semianalfabeta” na língua portuguesa	159
3.1.1 Processos de acesso e apropriação da cultura escrita	166
3.1.2 Da escolarização aos processos de tornar-se professora: “ler me faz viver o que a vida nem sempre pode me dar”	176
3.2 Narrativa memorialista de <i>Vicente – a revelação da pesquisa</i> - de “makuagem” a “aportuguesado” de “um homem, com três nomes e três idades”	183
3.2.1 Processos de apropriação da escrita em língua portuguesa e desta para a língua nativa <i>makua</i>	187
3.2.2 Do respeito por medo à liberdade sem respeito: “Quando você sabe ler e escrever, você tem mais horizontes”	190
3.3 Narrativas memorialísticas de <i>Mundimua</i> – a ponte da pesquisa – da travessia do rio a histórias de escrita e vivências do canoeiro	193
4 MEMÓRIAS, NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE ...	200
5 DO CONTO ORAL À ESCRITA: POSSÍVEIS ELEMENTOS DE TRADUÇÃO CULTURAL, OUTRAS SABEDORIAS E OUTRAS APROXIMAÇÕES	217
5.1 “Ouvi dizer”: conto oral como tática de apropriação da leitura e escrita	221
5.2 <i>A boa vontade do macaco matou o peixe</i> : conto oral como espaço de (re)produção de identidade cultural.....	224
5.3 Conto oral como espaço de produção de conhecimentos: da teia de aranha à teia da vida humana.....	226
6 MOÇAMBIQUE E SUAS COMPLEXIDADES: TENSÕES E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS	233
7 DAS PRÁTICAS, CONCEPÇÕES, SENTIDOS E SUJEITOS DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	240
7.1 Práticas de cultura escrita existentes-possíveis: maneiras de ler e de escrever	241
7.1.1 Potencialização das práticas emergentes dos contos orais	242

7.1.2 Reconhecimento e valorização da oralidade dos grupos étnicos moçambicanos nas práticas de leitura e escrita.....	243
7.1.3 Disponibilidades e acessos <i>existentes-possíveis</i> de materiais de leitura e escrita	244
7.2 Concepções de alfabetização e educação de adultos existentes-possíveis	245
7.3 Sentidos <i>existentes-possíveis</i> de alfabetização e sujeitos da educação de adultos	246
7.3.1 Sujeitos <i>existentes-possíveis</i> da educação de jovens e adultos.....	249
7.3.2 O lugar da escrita: sentidos e usos funcionais na vida cotidiana.....	249
7.4 Desafios possíveis da escola e do professor: dialogar com os diferentes saberes.....	251
7.5 Da reconstrução das memórias dos depoentes.....	252
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICE A - Roteiro de questões para entrevistados estudantes.....	268
APÊNDICE B - Roteiro de observação de práticas de leitura e escrita dos alunos nos centros de alfabetização e educação de adultos	269
APÊNDICE C - Dados do projeto e ficha de perfil dos sujeitos.....	270
APÊNDICE D - Roteiro geral de questões para os entrevistados alfabetizadores.....	271

INTRODUÇÃO

As memórias que habitam esta tese compõem-se de narrativas de sujeitos memorialistas da vida cotidiana e do contexto escolar no *Programa de Alfabetização Regular de Moçambique*, correspondente a três Centros de Alfabetização e Educação de Adultos (CAEA).

Tomar as experiências e histórias de vida dos sujeitos como espaço de pesquisa constitui, neste trabalho, uma oportunidade de não só reconstruir parte dos elementos históricos da educação de adultos no contexto moçambicano, mas também de mergulhar na minha própria história, no tempo presente, como protagonista desse processo.

A pesquisa empreendida tinha em vista compreender e interpretar complexamente práticas cotidianas da leitura e da escrita e seus sentidos, protagonizadas por sujeitos oriundos (ou não) de programas de alfabetização e de educação de adultos, numa perspectiva histórica e sociocultural no período de 1964-2014. Caracterizada por deslocamentos tanto epistêmicos, quanto culturais, sociais e porque não, políticos, pois o fato de estar a estudar em outro país, com outras culturas, outros lugares, outras pessoas, mesmo idioma (familiar, mas, ao mesmo tempo, estranho, diferente na sua semântica, nos sentidos e significados dos diferentes contextos), mexeu com a minha sensibilidade. Houve momentos em que respondi sim, quando devia responder não; não opinei quando devia; permaneci em silêncio quando devia falar e por aí em diante. Esta diversidade remeteu-me à ponderação de avaliar tudo o que se escuta, se pensa e se fala. Aliado a isso, o fato de estar distante da família, dos amigos acabou nalgum momento me deixando sozinho, apenas comigo mesmo. Foram momentos de recolhimento à consciência, de desvios e inquietudes a ponto de “perder” o meu objeto de pesquisa, porque o que eu acreditava, aos poucos foi se transformando em algo inacreditável com o contexto da violência, pela conjuntura de tensão política no meu país, a mesma que encontrei no Brasil, manifestando-se de diferentes maneiras. Difícil foi ver a destruição deliberada, por parte do Estado, destruindo as Universidades e serviços públicos, tantas foram as paralisações pela falta de condições estruturais de funcionamento, com bibliotecas fechadas, ruas ensombradas, professores tristonhos e desesperados por conta dessa destruição e fragilização da tarefa e do trabalho de professores, alunos e de pessoal técnico administrativo.

Algumas vezes, pensei em ir ao mar, mas as forças das ondas também não me deixavam em paz; pensei em ir ao samba, mas esta ideia também se transformou naquilo que

sempre foi – instrumento e força de lutas. Então, o som dos instrumentos, as palmadas das mãos já não eram mais de canto, de dança, nem de alegria, mas de lamentos, de resistências e busca pela alegria que vi ser roubada do povo brasileiro; os gritos e canções dos últimos — não outros se não: “*Fora Temer*”, “*Fora Pezão*”, “*Diretas já*”, como se fosse o Brasil do outro tempo, o da dita-dura-realidade de que ninguém quer se lembrar, mas da qual parece que revivemos alguns dos seus enlances!

Quando cheguei ao Brasil, acreditava na possibilidade de (com)partilhar a experiência do exercício democrático, de uma mesma democracia que me possibilitara estar aqui, em tempos de Brasil próspero. Porém, com o tempo, fui percebendo que, efetivamente, em nome da democracia, estão-se destruindo as próprias democracias. No caso da UERJ, por mim escolhida para desenvolver meus estudos de doutoramento, as questões ainda se sentiram com mais gravidade, pelo desmonte do estado do Rio de Janeiro e, nele, a forma como as instituições ligadas à ciência e à tecnologia foram atingidas. Contudo, em meio a essa turbulência, a UERJ tem resistido, e com ela resistimos e criamos movimentos outros de subversão de *espaçotempos*¹ em favor das universidades públicas e, com isso, com força e muita luta, chegamos até aqui, e certamente, a outros momentos melhores.

Comecei minha pesquisa lendo e interpretando os discursos políticos e científicos de diferentes áreas de conhecimento que tratam direta ou indiretamente da questão da alfabetização e da educação de adultos em Moçambique. Essas leituras despertaram em mim enigmas que me intrigaram, ao estudá-los. Ampliava, desse modo, o meu desejo pela busca de compreensões e interpretações sobre os processos de acesso e práticas cotidianas de leitura e escrita no *Programa de Alfabetização e Educação de Adultos (PAEA)* de Moçambique. Programas em geral me pareciam, de um lado, politicamente tão apetecidos nos discursos governamentais quanto pela comunicação social, proferidos por intelectuais e acadêmicos, incluindo os próprios sujeitos beneficiários. Todos pareciam reconhecer a existência de dificuldades de acesso aos domínios da técnica e da ciência a quem não dispunha dos recursos da leitura. Nesse sentido, parecia-me indiscutível afirmar que a decifração da escrita permitia acesso ao conhecimento.

Assim, fui produzindo meu percurso de pesquisador. Metodologicamente, a pesquisa fundamentou-se essencialmente na abordagem qualitativa da história oral. A opção pela história oral se justifica, primeiramente, pela ausência de memórias escritas que circulam

¹ Expressão usada para compreender que não podemos separar essas dimensões ao tentar entender o cotidiano, tratando *espaço* e *tempo* de forma não dicotomizada. O termo busca sentidos nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, para mostrar a superação dos limites de nossa formação, no contexto criado pela ciência moderna para compreender a sociedade (OLIVEIRA, ALVES, 2008).

sobre educação de jovens e adultos no contexto moçambicano. Constate-se que, num estudo recente, intitulado *Mil e tantas teses de doutoramento de moçambicanos ou sobre Moçambique*, publicado em livro por Paulus Gerdes, em 2013, constatei que dessas teses — “mil e tantas” registradas —, apenas uma tratava da educação de jovens e adultos. Posso crer que haja mais teses, mas que não estão disponíveis ou acessíveis aos leitores, talvez, porque ainda não registradas. Em seguida, argumento que a riqueza que esta metodologia proporciona permite não só obter o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas, mas, também, possibilitava questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas (ALBERTI, 2008).

O esboço para a concretização desse trabalho e os caminhos percorridos para a escolha do objeto também brotaram do percurso pessoal dos processos de formar-me leitor e escritor. Estes processos envolveram uma teia de interações socioculturais complexas com o “outro” nos múltiplos *espaçotempos*, tendo em consideração a importância da oralidade como uma das passagens necessárias de acesso à cultura escrita. Além desse reconhecimento, vale destacar que o estudo da leitura e da escrita envolve, inelutavelmente, tanto a aquisição e produção de saber, quanto se apresenta como uma das mais poderosas formas de preservação da memória individual e coletiva, e como um espaço de ascensão social privilegiado para as compreensões e interpretações do mundo.

Assim, com base nessa perspectiva, apresento os sujeitos e sentidos identificados segundo critérios estabelecidos pela pesquisa, e que apresentam indícios de que se formaram como leitores e escritores; considero os usos funcionais da escrita, discutindo sentidos emergentes dessas práticas, quando o leitor tem lugar e referência de si, do outro e do mundo que o circunda. A partir desse objetivo, trilhei com sujeitos praticantes da leitura e da escrita suas narrativas, visando a, especificamente, apresentar memórias rotineiras sobre seus processos de apropriação da leitura e da escrita nos diversos espaços em que circulam; caracterizei processos de disponibilização, acesso e utilização de material didático (textos) dos/pelos educandos nos programas de alfabetização e educação de adultos; compreendi o lugar da escrita na história de vida de sujeitos da educação de jovens e adultos; identifiquei usos funcionais da escrita, a partir de discursos e sentidos produzidos pelos sujeitos praticantes; relacionei os sentidos da escrita emergentes nas práticas de leitura e escrita de sujeitos com as teorias de alfabetização.

Meus sujeitos entrevistados narraram suas histórias de vida em torno do acesso e de práticas de cultura escrita, que transcrevi literalmente; em outras partes, fiz *transcrição*,

apropriando-me de seus depoimentos a partir de minhas análises. Desse exercício, emergiram outros “achados” entre as concepções de alfabetização (práticas de cultura escrita) e seus sentidos, fundados nas *táticas* (CERTEAU, 2012) usadas pelos sujeitos entrevistados. Tais *táticas* se configuram como um *fio particular na teia da vida*, como me ensina Capra (1996), engendrando as relações pessoais e sociais, constituídas a partir da ideia de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007), a qual me ajudou a compreender complexamente o contexto da pesquisa e dos pesquisados.

Depois do momento acadêmico da qualificação encontrei informações que considerei importantes para o trabalho: recuperei-as e atualizei o texto e, por isso, optei por começar a apresentar toda a situação histórica de Moçambique antes de efetivamente descrever como ocorrera meu processo de pesquisa. Primeiro, porque há poucas memórias escritas sobre a área de educação de jovens e adultos em Moçambique. Segundo, porque ao trazer para este trabalho novos elementos históricos da educação de adultos em Moçambique, abria-se a possibilidade de desenvolver as informações já existentes, o que fazia todo sentido. Além disso, o desconhecimento por parte dos leitores de minha opção de cursar o doutorado fora do meu país implicava que eu desse a conhecer, a esses leitores uma história que pressuponho não terem. Com isso, justifico-me, embora isto faça com que seja um texto mais longo, para o que peço paciência aos leitores. Primeiro, deverão, acompanhando-me, conhecer minha própria história até chegar a este momento — contextualizando, assim, este país de onde sou nativo e no qual desenvolvi meu campo de investigação. Por conseguinte, tendo como objeto muitas fontes orais, as memórias de 15 narradores, o presente trabalho procura, também, colocar-se como complemento e “convite” a outras reflexões sobre o processo educativo escolar e sobre a vida cotidiana. Discorrendo indícios de vozes memorialísticas que revelam pistas de formação e práticas de leitura e escrita na intensidade do tempo, que se traduz na problematização do presente, meus depoentes, mediados por vestígios do passado e por desejos do futuro, ressignificam a história da educação de adultos em Moçambique.

Minha descoberta como sujeito começa com meu nascimento em 1979 na aldeia de *N’cheza – M’penha*, localizada no Distrito de Angónia, ao Norte da Província de Tete em Moçambique. Aldeia habitada por uma confluência de diversos povos de várias origens, considerando-se que os mais antigos são os povos de origem *Chewa* (a chewa) e *N’goni* (a ngonni), ambos provenientes dos movimentos migratórios dos Bantu, cuja atividade principal é a agricultura. Filho de enfermeiro militar da tropa colonial portuguesa, que se tornou professor pelas circunstâncias logo após a Independência, e de mãe que se tornou parteira tradicional, movida pela carência de hospitais na região, cresci em uma família tradicional,

cristã, constituída por nove filhos, dos quais sou o quinto. Esta posição de nascimento me deixava muitas vezes dividido, pois ora me sentia mais novo entre os mais velhos, ou mais velho entre os mais novos participando, deste modo, dos encontros que se destinavam aos dois grupos.

Foi com essas condições que me fui fazendo homem, pois, de acordo com Heller (2008), o homem nasce já inserido em sua cotidianidade, em que se considera adulto aquele que é capaz de viver por si mesmo. Assim, tive oportunidade de aprender com os mais velhos a dar os primeiros passos, e a compreender os segredos da família, do clã e da etnia, pelas narrativas orais e da educação tradicional.

No Distrito de Angónia, minha terra natal e Distrito de Macanga², ambos da Província Tete³, o *Nyau*⁴ constitui uma autêntica escola de iniciação masculina entre os 10 a 15 anos de idade e *Cinamwali*⁵ de iniciação feminina. Nesta fase, ocorre a educação tradicional que “dá ao jovem um conjunto de conhecimentos utilitários muito diversos, que lhe permitem enfrentar, com eficácia e sem frustrações as dificuldades da vida futura” (GOLIAS, 1993, p. 16). A iniciação masculina, assim como feminina, marca o rito de passagem de adolescente a adulto. Talvez aqui pudéssemos questionar se encontraríamos a justificativa, ainda que “tradicional”, que considerasse indivíduo adulto a partir dos 15 anos e, por conseguinte, o acesso à modalidade de educação de adultos seria definido mediante essa idade cronológica. Enfim, o autor não discute essa questão, mas considera que atualmente esta prática não existe no seu estado puro, mas continua presente na sociedade moçambicana e segue dialogando possivelmente com a educação oficial. Dada a diversidade cultural que caracteriza a sociedade moçambicana, a concepção de adulto é complexa. Viera (2006) afirma que quem não participou dos “rituais de passagem”, pode ser considerado criança na sua comunidade. Para Mangrassé (2004), essa condição veta ao indivíduo o acesso a alguns saberes comunitários que constituem segredos locais. Nesse sentido, uma mulher, por exemplo, “que nunca teve filhos é considerada, nessa linha de pensamento, criança” (MANGRASSE, 2004, p. 70). O

² Macanga é nome de um dos Distritos da Província de Tete.

³ A Província de Tete situa-se no extremo Noroeste de Moçambique, e faz fronteira com três países, nomeadamente, República do Malawi a este, República da Zâmbia a norte e República do Zimbábue a oeste e sul. Também faz fronteira com três Províncias moçambicanas, Zambézia a este, Manica e Sofala a sul.

⁴ Dança e cultura dos habitantes da Província de Tete em Moçambique, Malawi e Zâmbia. Foi certificada pela UNESCO em novembro de 2005 como uma obra-prima do patrimônio oral e inteligível da humanidade.

⁵ Rito de passagem da infância a adulto na etnia dos *Angoni* em Moçambique.

mesmo acontece com aquela pessoa que nunca foi ao rito de iniciação também ela é criança no mundo das que já tiveram essa oportunidade.

Ao nível da escola, particularmente nas zonas rurais, sua presença é notória entre as crianças, nas quais se mostram bem patentes os valores tradicionais veiculados e defendidos pela família de onde cada uma provém.

Infelizmente, não tive oportunidade de passar integralmente por este processo de educação “tradicional”, pois os meus primeiros 14 anos de vida foram preenchidos por um ambiente de conflito armado, que assolou o país entre 1976-1992. A ocorrência de ataques nos obrigava, crianças ainda, a fugir sem saber para onde, seguindo apenas os outros, mesmo sem conhecê-los, sem esperar por pais, irmãos, familiares ou conhecidos. Impelidos pelo conflito, refugiamo-nos no Malawi, país com quem partilhamos história, língua e tradições, e onde também temos famílias. Lembro-me que nós, como refugiados, fomos aglomerados em campos onde chegava algum apoio internacional, nunca suficiente para suprir todas as carências. Às vezes não tínhamos sequer onde dormir e nem o que comer.

Foi nesse *espaçotempo* que tive o primeiro contato com a alfabetização e a escolarização formal, em meados de 1985, que se estendeu até 1988, como refugiado. Frequentei e concluí os três primeiros anos de escolaridade em língua nyanja⁶, minha língua materna, e inglês. Aqui era necessário viver a partir das “brechas”, com todos os preconceitos de que éramos vítimas; já não tínhamos nomes, éramos chamados *refugees* (refugiados) na escola. A vontade de aprender, no entanto, era maior que as atrocidades que vivíamos no cotidiano. Lembro-me que por recomendação de meu pai deveríamos sempre que possível falar português em casa por considerá-lo condição necessária para posterior reintegração ao Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

Considerando essas impressões gerais, focalizo a questão das línguas maternas no ensino, pois o fato de ter iniciado a escolarização em outro país africano, mas com o mesmo idioma, foi fundamental tanto na escolarização quanto na integração social nesse país de empréstimo. Um outro momento sucede-se entre meados de 1988 e final de 1992, marcado pelo regresso a meu país de origem, para prosseguimento de estudos na Vila Ulónguè, sede do Distrito de Angónia, onde havia alguma segurança das forças governamentais de defesa. Tive de recomeçar a escolarização, pois o sistema de ensino do Malawi era diferente do sistema de Moçambique, desde a língua nativa, a mesma do Malawi pelo menos na minha região, mas que não era adotada na escola, aos conteúdos, disciplinas e metodologias de ensino. A língua

⁶ Uma das línguas nativas falada em Moçambique, Malawi e Zâmbia.

oficial era a portuguesa, e não se podia aprender nem falar em língua nativa na sala de aula, apesar da Lei n. 4/83 do SNE⁷ no Art. 5 referir que a educação devia contribuir no estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, com o objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação. Lembro-me dos muitos castigos que recebíamos, pelo fato de falar a língua materna na sala de aula ou no recinto escolar.

Portanto, em Moçambique, tal como aconteceu em outros países, outorgou-se a uma língua europeia importada, desde a colonização do país, um *habitat* funcional, privilegiado e notável, que a fazia única em todas as atividades principais da nação, do governo, do comércio e da indústria, com a consequência inevitável de a população nacional a considerar ainda hoje como a única língua de algum valor funcional e socioeconômico significativo. Dessa forma, colocavam-se as línguas autóctones no lugar do silêncio ou quase as silenciava.

Em relação a esta problemática do silenciamento das línguas autóctones, Castiano, Ngoenha e Guru (2012, p. 32) chamam atenção para a discrepância entre as línguas faladas no cotidiano pelas crianças e a língua portuguesa, oficial e quase exclusiva na educação formal, pois mais de 90% das crianças não falam ainda hoje português em casa, e o sistema de ensino pouco considera as línguas nativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Para estes autores, o fraco aproveitamento pedagógico e a deficiente aprendizagem do português podem estar relacionados à desconsideração das línguas nacionais. Por isso, defendem a proposta da introdução do bilinguismo escolar em nível nacional, uma pedagogia já utilizada pelos missionários no Sul de Moçambique e que mostrou bons resultados.

Vale destacar, ainda, que “o colonialismo português, ao proibir a utilização das línguas autóctones como instrumento de comunicação social, não o fez por querer ‘civilizar’ os povos africanos” (LOPES, 2004, p. 231), fê-lo para reprimir, evitar e retardar o aparecimento e crescimento da consciência nacional. Partindo desse pressuposto, penso que o povo moçambicano não se sentirá completamente reabilitado enquanto não recuperar sua dignidade de povo identificado com suas origens linguísticas e culturais.

Com o advento da Independência nacional, o erro manteve-se, ao não se atribuir às línguas autóctones moçambicanas uma função social específica, permanecendo a língua portuguesa como oficial, garantia da “unidade nacional”. De acordo ainda com Lopes (2004, p. 233), “tivemos muitas baixas na educação, que poderiam ter sido evitadas. Volvidos vinte anos após a independência é que pusemos a mão na consciência e refletimos sobre questões

⁷ Sistema Nacional de Educação.

que poderiam ter sido evitadas”. Pensando neste lugar estatutário das línguas autóctones, é que acrescento que as nossas línguas foram silenciadas ou foram colocadas no lugar do silêncio.

Concordando com Lopes (2004), ao descrever que estamos comodamente espremidos entre os valores da nossa cultura tradicional e os do Ocidente, observo que o processo de mudança por que estamos passando criou um dualismo de formas de vida que vencíamos, no momento, menos como um estilo de instigante complexidade do que como de confusa desigualdade.

Adicionalmente a essas questões, podemos refletir a partir de outras levantadas por Lopes (2004), quais sejam: por que um país independente deveria confiar as funções públicas mais críticas a uma língua não autóctone e quão efetiva é essa língua na realização da onerosa tarefa de construção da nação? Será que os países que adotaram línguas autóctones como únicas línguas oficiais se desenvolveram mais rápido do que os que optaram por línguas não autóctones? Ou será que os países com uma política de meio-termo tiveram melhores resultados que os de dois extremos?

Tomando o exemplo da Zâmbia, um país vizinho, Lopes (2004) realça que a reforma educativa de 1977 considerou que a política vigente, em que o inglês é um meio de instrução a partir da 1ª classe (1º ano), devia continuar, mas auxiliado por uma das línguas zambianas, para que a maioria dos alunos se compreenda na turma. Algumas razões podem ser destacadas para a Zâmbia tomar essa decisão. Uma delas prende-se à ideia dos custos envolvidos a serem considerados, caso as línguas zambianas fossem o meio de instrução. A outra razão defendia que, sendo o inglês considerado meio de instrução em classes avançadas, traria vantagens, se a criança fosse introduzida nesta língua o mais cedo possível. Outra razão ainda a considerar tem a ver com a maior mobilidade do povo na Zâmbia que, depois da Independência, viu-se com a possibilidade de ir viver numa área onde a língua zambiana usada fosse diferente da área de origem, ou mesmo da língua falada em casa (LOPES, 2004). Crescia, assim, a dificuldade das crianças em idade escolar, mesmo nas primeiras classes do ensino primário.

No tocante à guerra civil, não posso afirmar que sempre consiga me libertar de traumas da guerra que vivenciei, embora pouco se fale dessa tragédia. Talvez isso se deva a marcas e feridas que ainda não sararam. Se ainda não sararam, é porque se sente a dor, não simplesmente a dor física mas, e principalmente, a psicológica, como a minha. Ainda assim, vejo que esse passado foi produzido de forma a projetar vivências e questões do presente, sendo assim “presentificado”. Em função desse “passado-presente”, o presente de hoje é visto como uma perda daquilo que se imagina, nostalgicamente, ter existido (ou não) nessa nossa história recente.

O impressionante é que falamos com toda a naturalidade sobre a luta de libertação nacional do jugo colonial, mas não da guerra civil. É como se a recente guerra não nos significasse nada ou significasse apenas muito mais pelas suas atrocidades. Talvez porque estejamos esperando que outras gerações que não viveram a guerra venham falar sobre ela. É provável que essas sejam algumas das preocupações que não querem calar em mim ou talvez, ainda, seja mais um motivo para refletir e discutir a respeito, para que novos incidentes do gênero não tomem a estrada das nossas vidas. Porém, informações possíveis a propósito, referem que nos primeiros anos após a Independência, o país mergulhou num conflito armado, primeiramente promovido pelo “regime racista da Rodésia do Sul e, a partir de 1981, através do regime do *apartheid*, que em suas linhas básicas, era decorrente da guerra fria que imperava entre EUA e União Soviética [...]” (LOPES, 2014, p. 51). De acordo com José Lopes (2014), as circunstâncias desse tempo fizeram emergir o movimento de oposição governamental denominado Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), o qual parece ter aproveitado a componente étnica como resposta à estratégia equivocada de governação por parte da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo)⁸, pelo poder político considerado demasiadamente centralizado nas etnias do Sul, privilegiando economicamente algumas regiões. Além disso, a concentração forçada das populações em aldeias comunais, o silenciamento ou hostilização das línguas moçambicanas, entre outros fatores, estavam como pano de fundo da insatisfação popular. Tendo em consideração esses aspectos, o Estado moçambicano pode ser caracterizado nessa época como um “quase-Estado”, termo usado por Robert Jackson (1996 *apud* LOPES, 2014, p. 51) para se referir aos Estados a que foram “concedidos o estatuto jurídico de nações, e que com isso se tornaram parte integrante do sistema mundial de Estados, mas aos quais falta a capacidade necessária para exercer as funções de governo historicamente associadas à condição de Estado”.

Em verdade, pretendo ampliar o debate partindo de uma experiência educacional emergente em situação de guerra. Nesse sentido, também vale destacar que o meu processo de alfabetização esteve ligado a esse movimento histórico. Não há dúvidas de que a guerra civil “afetou profundamente os transportes e as possibilidades de exportação da produção, tanto de

⁸As expressões FRELIMO e Frelimo, ambas querem dizer Frente de Libertação de Moçambique, mas, ao mesmo tempo, são diferentes. A primeira forma de escrita, representa o Movimento de Libertação Nacional que lutou pela Independência. Porém, com a transformação política decorrente do 3º Congresso desse Movimento, realizado em 1977, passou-se a escrever Frelimo como forma de diferenciar o Movimento de Libertação original do partido político que passou a constituir, depois desse 3º Congresso.

Moçambique como dos países da SADAC⁹, diminuiu a projeção desta organização” (JOHNSTON, 1986, p. 23) e, além disso, fez deslocar as populações, sobretudo as das zonas rurais para vilas e centros urbanos onde havia proteção das Forças de Defesa Governamentais. Esta concentração de gente nesses centros urbanos fez com que alguns que ainda não tinham acesso à escola nas suas comunidades pudessem participar de atividades de alfabetização e escolarização, facilitando de alguma forma tanto a população quanto o sistema de educação, no que diz respeito ao acesso à educação.

Tentando afastar-me do dualismo dos protagonistas dessa guerra — refiro-me ao movimento de resistência, RENAMO, e ao Governo da Frelimo—, busco operar com as táticas de Certeau que, em situação de guerra e colocados em um “não lugar”, nos permitem “sem dúvida a mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 2012, p. 95). Foi assim que alguns moçambicanos desse tempo se escolarizaram. Tal movimento também se associa à própria desconstrução dos limites dos *espaçotempos*, criando “ali surpresas” de tal modo que alguém “consegue estar onde ninguém espera”. É astúcia, como afirma Certeau (2012, p. 95).

Dando continuidade ao meu processo de escolarização, diria que este foi marcado pela rebeldia, no sentido positivo, como processo de transitividade de consciência e de transição para outra sociedade (MORTATTI, 2010); tratava-se de uma tentativa constante de mudança de atitude como bem explicitava Paulo Freire (2005), ao afirmar que a sua rebeldia era contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia, não menos ofensiva e imoral, que o acompanhou desde sua infância a reagir contra toda a palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação.

Mas também minha escolarização foi marcada por indignação diante de situações que perpetuavam a exclusão social, sobretudo o impedimento do uso das línguas nacionais no processo de ensino aprendizagem. Daí que resistência e táticas eram necessárias para superar as dificuldades que se impunham à escolarização. Lembro-me ainda que, na sala de aula, conseguia notas regulares em quase todas as disciplinas. Mas, esta regularidade de notas dependia fundamentalmente da memorização da matéria que os professores lecionavam, e muitas vezes não tinha a menor ideia do que se discutia nas aulas e disciplinas, apenas tinha o trabalho de decorar a matéria. Sentia que a estadia nas salas de aulas constituía um tempo de enfadamento, olhava o relógio até o ponteiro mostrar as horas de saída. O meu momento de memorização ocorria geralmente à noite, nas madrugadas, quando revia matérias discutidas na

⁹SADAC é a sigla que designa Southern African Development Community, em português Comunidade dos Países da África Austral.

escola. O outro momento de aprendizado significativo ocorria a partir das histórias de vida que os mais velhos, amigos e colegas contavam em plena descontração: brincando, jogando até mesmo passeando. Para a escola, sabia que bastava decorar a matéria estudada, era suficiente para conseguir uma boa nota que garantia minha aprovação para o nível seguinte. Poucas vezes os professores se preocupavam com nossas dificuldades de vida, e aqueles que eram considerados os melhores professores eram os que tinham estatísticas mais baixas em termos de aproveitamento pedagógico. Com essas estatísticas se consideravam implacáveis, exigentes e de excelência diante de seus alunos, pois administravam avaliações difíceis que na prática tinham pouco a ver com nossa vida e, às vezes, nem com o que aprendíamos em aulas.

A propósito, o estudo de Castiano, Ngoenha, Guru (2012, p. 67) afirma que uma das discrepâncias identificadas nos métodos de ensino utilizados em Moçambique é a separação total entre os problemas do cotidiano e o conteúdo que os alunos aprendem na escola. Conforme estes autores, o típico aluno moçambicano está cheio de problemas, que vão desde a habitação, passando pela nutrição, até o vestuário, e estes problemas constituem dramas existenciais.

O meu primeiro encontro com sujeitos de alfabetização e educação de adultos e que consubstanciou a ideia deste estudo iniciou-se em 2002, numa das comunidades do distrito de Sussundenga, Província Central de Manica em Moçambique, quando trabalhei como alfabetizador voluntário, enquadrado no estágio técnico profissional do curso de formação de nível médio. A partir deste trabalho, compreendi que havia e ainda há jovens com interesse de se alfabetizar, mas sem estímulo e coragem suficiente para enfrentar o embaraço de voltar à escola para aprender. Segundo Rojo (2010, p. 75) este pensamento nos remete “àqueles jovens e adultos que foram excluídos” e ou se excluíram da escola em algum momento da vida, seja porque não tiveram oportunidade ou porque a vida não lhes exigiu que frequentassem a escola, deixando para fazer no tempo presente o que não foi feito no tempo da infância (PAIVA, 2011).

Buscando caminhos para me aperfeiçoar enquanto pessoa e profissional, senti necessidade de voltar a estudar. A falta de estímulo constituía para mim um grande obstáculo, pois ouvia vozes de sujeitos, considerados “ideais”, que propalavam a ideia de que é muito difícil um jovem de origem popular (e rural) aceder ao ensino superior, a menos que fosse muito inteligente, ou tivesse a indicação de alguém para facilitar sua aprovação no concurso público (exame de admissão). Fora isso, tinha que ter “boa sorte”. Reproduzi por anos esta fala e, provavelmente, influenciei outros a pensar do mesmo modo sobre o acesso à universidade. A expressão “boa sorte” deve ser entendida aqui na perspectiva de Mia Couto

(2011, p. 33) como “a proteção dos antepassados mortos e a proteção dos padrinhos vivos”. Nesta perspectiva, nunca se vê o êxito como resultado do esforço e do trabalho, como um investimento em longo prazo. Para esse autor, prevalece a visão de que as causas do que nos acontece de bom ou de ruim são atribuídas a forças invisíveis que comandam o destino. Esta visão é tida por alguns como intrinsecamente “africana”, sob a alegação de que perderíamos identidade se dela abdicássemos (COUTO, 2011).

No prosseguimento da minha caminhada, tive a oportunidade de me encontrar com outros sujeitos, “não ideais, mas reais, sujeitos que não se consideram nem são considerados extraordinários” (RODRIGUES, 2011, p. 50). Sujeitos que surgiram da periferia, e construíram sua trajetória baseada na realidade, no trabalho e na dedicação. Foi durante uma conversa com esses sujeitos que recebi o questionamento sobre o meu sonho e, rapidamente, respondi que gostaria de continuar meus estudos no ensino superior, pensando que eles estariam disponíveis para me ajudar, já que para mim esse sonho seria difícil de realizar, pois entendia que a universidade era para os outros. Sim, outros que tinham “boa sorte”. Indignados com minha resposta, apresentaram-me como contra-argumento outras questões, como se eu estivesse num “interrogatório com inquisidores que insistiam nas perguntas” (GINZBURG, 2006, p. 161): “você já participou do concurso público de admissão e reprovou?”. “Já consultou qual é o custo de estudos numa universidade pública”? “O que sabe sobre a universidade?”.

À medida que ia respondendo às questões, fui denunciando a eles que, na verdade, nem uma nem outra coisa eu tinha feito, ou seja, pouco sabia sobre a universidade e sobre o acesso a ela. O pouco que sabia escutara de outros sujeitos sobre dificuldades de ingresso. Esta conversa, aparentemente convencional, quebrou os obstáculos. Comecei a me preparar para o exame de admissão. Felizmente, aconteceu mais rápido do que imaginava, e não precisei apenas da “boa sorte” para ingressar na universidade. A partir daí, minha concepção de “boa sorte” passou a ser outra: a de um sujeito informado, preparado e com uma oportunidade não desperdiçada, isto é, a sorte passou a assumir três categorias fundamentais: preparação, oportunidade e aplicação, reconhecendo que a preparação exige trabalho. Daí que faça sentido afirmar que a sorte é resultado de trabalho que, em sequência, dá muito trabalho ao “sortudo”. Desde que me descobri “sortudo”, o trabalho nunca cessou, ele sempre me escolheu.

Minhas experiências vividas no processo de alfabetização de adultos condicionaram a escolha pelo curso de Licenciatura em Educação de Adultos. Ao longo dos estudos fui percebendo que era um dos cursos menos prestigiado. Lembro-me de colegas que não se

identificavam com o curso, que preferiam dizer que faziam curso de psicologia, desenvolvimento comunitário ou qualquer outro considerado relevante. Por conta dessa depreciação, optei por outro curso adicional de Licenciatura em Direção e Gestão Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Moçambique, objetivando apenas ampliar as oportunidades de acesso a outros empregos, já que a primeira opção era desprestigiada no mercado de trabalho.

Após a conclusão dos dois cursos, iniciei minha carreira no ensino superior como assistente estagiário. Foi ali que redescobri o verdadeiro prazer de trabalhar com jovens e adultos, o que me fez e me faz querer ir mais além, superar desafios, buscar formas de participar de alguma maneira na construção de um mundo melhor. Mais tarde fiz opção pelo curso de mestrado em gestão de desenvolvimento, sem intenção de trabalhar nessa área, queria apenas a oportunidade de crescer, conhecer coisas novas e me aperfeiçoar como ser humano. Enfim, em meio a tantas mudanças, alegrias, conquistas, dificuldades, fui construindo minha trajetória como profissional no ensino superior, resgatando o gosto pelo que mais me confortava, o de ser professor de jovens e adultos. Portanto, foi vivendo as experiências e a práxis que a ideia de rede e de complexidade, aos poucos, fez-se viva como epistemologia de pesquisa.

Movido pela falta de sensibilidade, solidariedade e reconhecimento desta área tão relevante e necessária para o país e procurando caminhos para me aperfeiçoar enquanto pessoa e profissional retomei os estudos para ampliar o meu espaço de intervenção no campo, pensando na possibilidade de que, talvez falando a partir daqui, possa ser escutado! Foi neste contexto que tive a oportunidade de ir/vir ao Brasil e continuar minha formação, cursando o doutorado em educação. Inicialmente, pretendia desenvolver estudos sobre qualidade de ensino na educação de jovens e adultos em Moçambique, por considerá-los sujeitos com graves problemas em relação a processos de aprendizagem de leitura e escrita. Mas a trajetória inicial do curso foi-me proporcionando outro olhar, que inflexionou minha escolha inicial, e que será apresentado no capítulo metodológico.

Esta tese foi, então, assim organizada: o primeiro capítulo apresenta uma visão geral de possíveis elementos históricos de educação de adultos em Moçambique, os quais remetem a três questões básicas. A primeira refere-se à posição ocupada por essa modalidade de educação¹⁰ no âmbito das políticas e no próprio contexto escolar ao longo da história da educação moçambicana. A segunda discute os sentidos de alfabetização que foram sendo

¹⁰ Uso *modalidade* de educação, tal como adotado no Brasil, país em que desenvolvo meus estudos de Doutorado.

constituídos (ou não) ao longo dessa história, dialogando com diversos protagonistas da educação, enquanto um direito humano fundamental. A terceira problematiza o silêncio e a indiferença em pesquisas e investimento nesta área, tida como a que deu base para a construção do sistema nacional de educação e, certamente, à formação de quadros que atualmente trabalham na função pública em vários níveis ou a que, pelo menos, deu os primeiros passos significativos na edificação do “projeto nação”.

No segundo capítulo, aprofundam-se processos de construção do percurso investigativo, explorando reflexões teóricas e filosóficas pensadas a partir das disciplinas formadoras do pesquisador que sinalizam pistas, caminhando entre vidas e histórias em movimento, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos memorialistas. A pesquisa de história oral tem como uma de suas características fundantes as histórias de vida, que se expressam narrativamente na busca da construção de conhecimentos, sentidos e significados. Colaboraram intensamente para este processo os estudos e abordagens teóricas de Thompson, P. (1992), Halbwachs (2006), Pollak (1989), Portelli (1997), Alberti (2008), com os quais busquei compreender o uso da história oral enquanto fundamento metodológico da pesquisa.

Em seguida, o terceiro capítulo debruça-se sobre o movimento de se fazer leitor desencadeado pelos sujeitos — da oralidade dos grupos étnicos moçambicanos a possíveis abordagens dessa marca no ensino da língua portuguesa. Aqui, discute-se sobre os processos de formação de leitores e escritores, traçando aspectos que possibilitam a transgressão que se move da língua oficial portuguesa à leitura e escrita em língua nativa, e vice-versa. Na sequência, relatam-se formas de apropriação da cultura escrita nos múltiplos espaços sociais, desvelando aspectos que a escola ignora nesse processo.

O quarto capítulo apresenta reflexões que caracterizam práticas de leitura e escrita dos alunos participantes do *Programa de Alfabetização Regular* do tempo presente. O quinto capítulo traz possíveis elementos de tradução cultural que buscam outras sabedorias e outras aproximações da filosofia africana, considerando que os sujeitos transitam em diversos contextos socioculturais. Nesse processo, defende-se a ideia de *autoformação* fundada na interculturalidade, a partir de contos populares que transformam tanto o contador quanto o ouvinte. O sexto capítulo aborda Moçambique e suas complexidades — tensões e resistências no processo de alfabetização e educação de adultos. O objetivo foi, retomando os capítulos anteriores, verificar como essas tensões e resistências se fazem presentes nos múltiplos *espaçostempos* históricos, tendo em consideração as complexidades achadas no decurso da pesquisa. Tais complexidades se traduzem em negociações constantes que precisam ser estabelecidas entre sujeitos, suas culturas e seus contextos, envolvendo tensões, resistências e

desafios da vida cotidiana. Tratou-se de fomentar o pensamento reflexivo na interação entre o local e o global na aprendizagem, para formar leitores e escritores.

O sétimo capítulo traz uma contribuição fundamental para se entender as práticas, concepções e sentidos de alfabetização – produzidos a partir das experiências tecidas num “entremeio” tridimensional: participantes, pesquisador e contexto, que constituem *espaçotempos* pessoais e sociais.

1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE

O processo histórico, político, econômico e sociocultural de Moçambique tanto anterior quanto posterior à proclamação da Independência Nacional obrigou o uso de um quadro teórico metodológico complexo que permitisse a construção de inter-relações de diversos saberes entrelaçados a multiplicidades de áreas disciplinares. Esse desafio da complexidade exige abrir-se para a indeterminação dos acontecimentos, buscando possibilidades e caminhos que possibilitem compreender a dinâmica dos processos passados e dos que ainda estão em curso.

Neste capítulo, a abordagem da história da educação de adultos segue como apresentada na introdução, pela razão de continuar sendo considerada, nas recentes políticas educacionais, como uma das estratégias prioritárias para o desenvolvimento socioeconômico do país. De acordo com a Lei n. 4/1983, o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique era constituído pelos seguintes subsistemas: educação geral, educação de adultos, educação técnico profissional, formação de professores e educação superior. Desses subsistemas, a educação de adultos incluía a alfabetização e a educação da população maior de 15 anos, de modo a assegurar formação geral e o acesso aos vários níveis (ensino primário, secundário e pré-universitário) de educação e formação técnico profissional, educação superior e formação de professores. Posteriormente, a Lei n. 6/92¹¹ reestruturou o SNE em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar. Com esta modificação, a educação de adultos foi restringida ao ensino extraescolar e nas modalidades especiais do ensino escolar. Quanto ao ensino escolar, lê-se no Art. 31 da Lei n. 6/92 que o ensino de adultos é aquele organizado para indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência ao sistema de ensino geral e formação técnico profissional, incluindo os que não o concluíram. Conforme esta lei tem acesso à educação de adultos os indivíduos a partir dos 15 anos para o ensino primário e a partir de 18 anos para o ensino secundário.

Ao definir a educação de adultos para o lugar do ensino extraescolar, a Lei n. 6/92 parece tê-la reduzido ao âmbito da educação não formal, permitindo a participação de outras entidades na gestão da educação, incluindo as comunitárias, cooperativas e privadas (do reino da sociedade civil), que devem dar conta do processo educativo sem, no entanto, responsabilizar o Estado. Constate-se que uma das condições para ser alfabetizador é a

¹¹ A Lei n. 6/92 de 6 de Maio de 1992, revoga e reajusta a Lei n. 4/83 de 23 de março de 1983 que cria o Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

voluntariedade e ter “uma escolaridade igual ou superior à 7ª classe (7º ano) e ou professores e estudantes que tenham atingido este nível e que estejam interessados por esta atividade” (MINED, 2010, p. 47). Contudo, no contexto da estratégia global de desenvolvimento, o Governo de Moçambique adotou, em 1995, a Política Nacional de Educação (PNE), que operacionaliza o Sistema Nacional de Educação. De acordo com essa política, a Educação Básica inclui o Ensino Primário de sete classes (7 anos) e a Alfabetização e Educação de Adultos em três anos. O SNE instituiu, como um dos objetivos gerais, a erradicação do analfabetismo, “de modo a proporcionar a todo o cidadão o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades”. Para isso, o SNE se propôs, ainda, “proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, ciências, meio ambiente e cultural”. Pela mesma razão, coube ao Ensino Básico “desenvolver a capacidade de comunicar claramente [...] em língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade”. Nesse sentido, esperava-se que, até a conclusão do ensino básico, o aluno fosse capaz de “comunicar oralmente e por escrito, de forma clara, em língua portuguesa” (INDE/MINED, 2004, p. 19). Do mesmo modo, os objetivos prescritos para o ensino primário foram nivelados aos definidos para a alfabetização e educação de adultos, já que se previa que os participantes dos programas de alfabetização fossem posteriormente integrados ao Ensino Geral do Sistema Nacional de Educação.

Na sequência, foi concebida a Estratégia do Subsetor de Alfabetização, Educação de Adultos e Educação não Formal – para o período de 2001-2005, aprovada pelo Conselho de Ministros, visando a aumentar as oportunidades de acesso à educação básica da população jovem e adulta e preconizando reduzir o analfabetismo em, pelo menos, 10% durante a sua vigência (NANDJA, 2004). Partindo desses pressupostos, para esta pesquisa uso a nomeação de educação de adultos, conforme adotado pelo Ministério da Educação, como um processo que integra atividades de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), que ocorre nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos (CAEA).

Em geral, sabe-se que esses Centros seguem orientações do Ministério de Educação, as quais determinam que os Centros de Alfabetização e Educação de Adultos funcionem em todas as escolas primárias ou secundárias, em português e em línguas maternas ou locais, coordenados pelos diretores das respectivas escolas e que “estas devem dar todo apoio necessário, para o funcionamento regular das atividades deste subsistema. Além disso, podem também funcionar noutros locais, desde que haja condições para o efeito, sempre sob tutela da escola mais próxima” (MINED, 2010, p. 47). Em cada nível, os alfabetizados recebem a certificação de conclusão. Nesse sentido, os certificados são emitidos pelos Centros de AEA

ou pelas escolas próximas com que têm parceria. Assim, nas comunidades onde existem mais de cinco Centros de AEA, funciona um Núcleo Pedagógico de Base (NPB), visando à formação/exercício de alfabetizadores voluntários e de educadores sem formação, garantindo troca de experiências entre os alfabetizadores, a partir de uma planificação conjunta de aulas.

Efetivamente, pretendia ampliar a discussão em torno da alfabetização e da educação de adultos, realizando um voo regressivo que partisse do presente, mas com olhos fitados no futuro, de modo a que nos possamos reconhecer como povo singular, de constituição histórica ímpar. Instiga-me buscar lembranças do povo moçambicano, sua origem e formação plasmada por uma confluência de diversos povos, e que vem se fazendo e refazendo por meio de um sistema complexo de relações sociais que se impõem a seus membros.

1.1 Breve contextualização histórica do analfabetismo em Moçambique

Tendo em consideração essa complexidade histórica, recorri às ideias de Morin (2010) quando explicita em pressupostos que sempre existe um jogo retroativo entre presente e passado, no qual não somente o passado contribui para o conhecimento do presente, mas em que igualmente as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado e, por meio disso, transformam-se. Para este autor, o conhecimento do presente é necessário para o conhecimento do futuro, este também necessário para o conhecimento do presente.

Por tudo o que está posto, inicio a discussão supondo que trazer convicções e experiências de educação de adultos constitui uma das possibilidades de chamar atenção mais qualificada para os modos de alfabetização dessas pessoas, ao mesmo tempo em que busco, para debate, fundamentos e referências que orientam a educação como um todo.

Nesse sentido, a discussão tem como referência diversos contextos e práticas educativas que atravessaram o período de luta de libertação nacional e pós-independência, contribuindo para o patrimônio educacional do país pela preservação da memória individual e coletiva, e preenchendo lacunas existentes quanto a dados e percepções histórico-sociais de alfabetização. Trata-se de uma reflexão sobre histórias de alfabetização que se construíram e se constroem discursivamente, que se contam e são contadas em espaços e tempos de incertezas e conflitos que também tocam minha história de vida e de educação continuada em diferentes espaços de produção de saberes, nessa língua assumida como sendo nossa (oficial) e não nossa (herança colonial). Assim, ocupo-me de diferentes momentos históricos,

marcados por movimentos de luta anticolonial, guerra civil¹², paz e reconciliação, em que a diversidade étnica e linguística, a desigualdade social e a pobreza assumem o lugar de alguns elementos essenciais nessa história, na qual a figura do “analfabeto” constitui objeto e evidência social sobre a qual se constroem discursos e práticas educativas.

Tratando da formação do povo e seu contexto, talvez alguns dados preliminares ajudem a entender como Moçambique se ergueu como nação. Para começar, trata-se de um país que, ao longo dos últimos 50 anos (1964-2014), vem experimentando mudanças políticas e econômicas, bem como demográficas. De acordo com dados do Censo Nacional de População de 2007, o país tem 20.530.714¹³ habitantes, dos quais 9.787.135 são homens e 10.743.579 mulheres (INDE, 2009, p. 31). Desse total de habitantes, 70,2% estão nas zonas rurais e 29,8% nas zonas urbanas, sendo as províncias de Nampula e Zambézia as mais populosas. Atualmente, os dados do Instituto Nacional de Estatísticas de 2015 estimam que haja cerca de 25 milhões de habitantes. Com esse número de habitantes, Moçambique é considerado o quarto país mais populoso entre os 14 que integram a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC); e o primeiro entre os Países Africanos de Língua¹⁴ Oficial Portuguesa (PALOP). Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a renda era de meio dólar americano por dia/pessoa em 2007, com uma taxa de analfabetismo de 48,1% em 2008; estimativa de vida de 42 anos (NAÇÕES UNIDAS, 1999) tendo, em 2005, subido para 45,2 anos para homens e 49 anos para as mulheres (INDE, 2009). Com esses dados, Moçambique situa-se “na posição 166 em termos de IDH, [e] é o nível mais baixo em toda África Austral”. (INE¹⁵, 2000b, p. 3). Assim, pode-se afirmar que, em geral, a melhoria das condições de vida em Moçambique requer um esforço dobrado. Mas, ao contrário dessas condições, a cidade de Maputo, capital do país, apresenta um “IDH

¹² Entendida geralmente como guerra de guerrilha entre grupos ou partidos políticos organizados em milícias oficiais ou não dentro do mesmo Estado-Nação ou República. No caso de Moçambique, refere-se à guerra que decorreu de 1976 a 1992 entre o movimento de Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) e o Governo da República Popular de Moçambique, dirigido Pelo Partido da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo). Alguns ativistas preferem chamar de luta pela democracia; outros denominam de guerra de desestabilização.

¹³ Com ligeira diferença, o portal do governo de Moçambique apresenta os seguintes dados: 20.366.795 de habitantes dos quais 9.842.760 homens e 10.524.03 mulheres. Disponível em: www.portaldogoverno.gov.mz/por/mocambique/populacao. Acesso em 30 ago. 2015.

¹⁴ Em Moçambique, a língua portuguesa assume o estatuto de língua de comunicação oficial, de ensino, de unidade nacional, de comunicação social e de Estado, coabitando com outras línguas nacionais nas relações cotidianas.

¹⁵ MOÇAMBIQUE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. *A mortalidade em Moçambique e Estimativas do Censo de 97*. Maputo: INE, 2000.

considerado de categoria média, como a do Egito e da Argélia [...]”. (NAÇÕES UNIDAS, 1999).

Estes dados me fazem pensar na questão da fraca distribuição de recursos no país, concordando de alguma maneira com o Relatório de Desenvolvimento Humano 2010, o qual assinala que Moçambique registrou progressos no campo da educação, saúde e em outras áreas sociais, mas relata com preocupação o crescimento das desigualdades. Por um lado, notam-se elevados níveis de crescimento econômico; por outro, *um número elevado de pessoas que sofrem privações graves*. Esta disparidade foi recentemente reconhecida pelo novo Presidente da República de Moçambique, Filipe Nyusi¹⁶ em discurso de assunção do poder em 15 de janeiro de 2015:

Lutarei para que os moçambicanos sejam os donos e a razão de ser da economia, assegurando uma crescente integração do conteúdo local e a participação efetiva dos moçambicanos nos projetos de investimento, em especial na exploração de recursos naturais. O meu Governo vai assumir-se como parceiro estratégico na afirmação de uma classe empresarial moçambicana mais ampla e robusta. Quero que o nosso Estado e os moçambicanos em geral, sejam os verdadeiros donos das riquezas e potencialidades da nossa pátria (NYUSI, 2015, p. 5).

Essa declaração do Presidente Nyusi faz-me associá-la à ideia de Mia Couto (2011), renomado escritor moçambicano, quando disserta em suas histórias que “a pressa em mostrar que não se é pobre é, em si mesma, um atestado de pobreza”. Para ele, “a nossa pobreza não pode ser motivo de ocultação. Quem deve sentir vergonha não é o pobre, mas quem cria a pobreza” (COUTO, 2011, p. 39). Do mesmo modo, a transcrição de Mia Couto, por um lado, me faz pensar na possibilidade de questionar a ideia de que é “pobre quem quer”, um discurso produzido nos últimos tempos em Moçambique, que defende a “questão da pobreza mental”, em mais uma tentativa de responsabilizar os pobres pela sua pobreza; por outro, permite-me problematizar a possibilidade da existência de uma mão invisível de alguém que produz o discurso e que impacta na pobreza dos outros. A mesma transcrição parece, ainda, me apelar a não esperar que as pessoas se encantem com o que me encanto e a problematizar a ideia de quem pensa a escola como agente de verdade, de transformação e que, com ela, se poderia romper o discurso dominante, ao mesmo tempo em que influenciaria na reprodução do discurso já dito (ou não).

Nesta perspectiva se espera reduzir a pobreza, a partir de vários programas de alfabetização e educação de adultos, contrariamente ao disposto já em 1958 no Rio de Janeiro,

¹⁶NYUSI, Filipe. Discurso oficial na Cerimônia de investidura S.E. Filipe Jacinto Nyusi: Presidente da República de Moçambique. Maputo: Praça da Independência, 15 jan. 2015.

Brasil, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, quando um grupo de Pernambuco, relatado por Paulo Freire, defendeu a tese de que o problema não era o analfabetismo e que alfabetizar não era a solução, porque o problema era a miséria (do Nordeste), revolucionando o pensamento imperante.

Parece-me que não há coordenação de estratégias entre os diferentes programas propostos, todos com o objetivo de desenvolvimento do país, o que me leva a novamente invocar Mia Couto (2011, p. 8), ao questionar a possibilidade da esperança que, segundo ele:

[...] é última a morrer. Diz-se. Mas não é verdade. A esperança não morre por si mesma. A esperança é morta. Não é um assassino espetacular, não sai nos jornais. É um processo lento e silencioso que faz esmorecer os corações, envelhece os olhos dos meninos e nos ensina a perder a crença no futuro.

Nessa mesma direção, outro ensinamento de Mia Couto (2011, p. 8) nos ajuda a reformular as práticas e modos de olhar a educação, ao replicar poeticamente que “a esperança é última a morrer ainda que possa ser a primeira a matar-nos”. Para ele, “estaremos mortos se aceitarmos conviver, com cinismo, num mundo em que fazemos de conta acreditar”.

1.2 Contextualização geopolítica, formação do povo moçambicano e diversidade linguística

Quanto à localização geográfica, Moçambique situa-se na costa oriental da África Austral, banhado pelo Oceano Índico, fazendo fronteira ao Norte com a Tanzânia, a Noroeste com o Malawi e a Zâmbia, a Oeste com o Zimbabwe, e ao Sul com a Suazilândia e África do Sul. Ocupa uma área de “7.999.380 km², dos quais 13.000 km² correspondem a áreas aquáticas, a costa estende-se por 2.470 km² e a metade da área do país é constituída por planície litoral” (JOHNSTON, 1986, p. 1). Em relação à divisão administrativa, o país é constituído por 11 províncias (incluindo a cidade de Maputo) e 128 distritos, distribuídos por regiões. A região Norte inclui as províncias de Niassa, Cabo Delgado e Nampula; a região central as Províncias de Tete, Manica, Sofala e Zambézia, por último, a região Sul integrada pelas Províncias de Gaza, Inhambane, Maputo e Maputo Cidade.

anos estabeleceram-se na região atualmente denominada Moçambique” (INDE¹⁷, 2009, p. 14); e em seguida “foi o outro árabe e depois se seguiu o outro europeu” (CASTIANO, 2010, p. 195).

Conforme o INDE (2009) foi a 1000 anos que se formaram os reinos e impérios em toda a África Oriental, tendo início o comércio com os povos árabes e persas que se estabeleceram ao longo da costa. Com os árabes, o contato baseava-se em trocas comerciais e relações interculturais, o que levou ao abandono de hábitos culturais, língua oral e escrita e religião. Mas não se sabe que tipo de educação foi usado pelos árabes para conseguir lograr seus interesses. Como suas influências culturais ainda presentes se configuraram e se configuram no cotidiano moçambicano? Estas sintetizam algumas questões sem respostas, e sobre as quais vale a pena refletir, considerando o contexto educacional atual. Para Lopes (2011), a chegada do Islã nas regiões costeiras nessa época trouxe uma forma de ensino limitado de escrita para a África Oriental. O ensino, segundo Lopes (2011), é limitado porque o uso da escrita se restringia a fins religiosos e comerciais, pouco servindo ao desenvolvimento intelectual.

Sequencialmente, no princípio do século XV, devido à localização geográfica na costa oriental do continente africano, Moçambique passou a ser explorado por Portugal, mas só depois da Conferência de Berlim, realizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 sobre a partilha de África. A Conferência objetivava organizar, por meio de regras, a ocupação da África pelas potências colonizadoras, resultando numa divisão territorial que não respeitou nem a história, nem as relações étnicas e mesmo familiares dos povos. No entanto, foi essa partilha que transformou “oficialmente” Moçambique em colônia portuguesa. Na sequência, o colonialismo substituiu inteiramente o sistema africano, inclusive seu passado. O “pacto colonial” determinava que os africanos produzissem apenas produtos em bruto, matérias primas para enviá-los ao Norte — onde estava a indústria europeia, que os beneficiaria. Como afirma Ki-Zerbo (2010), os africanos não produziam sequer uma agulha. Com os portugueses, dá-se a entrada à cultura escrita nos círculos dominantes, contribuindo para a erosão das hierarquias sociais e para o surgimento de novas relações de poder. Portanto, o contato de natureza política “transformou” Moçambique em uma província ultramarina e, seu povo, em “escravo”¹⁸, “analfabeto” e, depois, em “subdesenvolvido”. Por

¹⁷ Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE).

¹⁸ *Escravo*, como substantivo e entre aspas remonta à forma como eram vistos os povos originais moçambicanos, como condição natural. A discussão que cabe fazer é a de que ninguém nasce *escravo*, mas livre; o que ocorre

tudo isso, Moçambique é considerado antropologicamente um mosaico de culturas diferentes e, politicamente, um “projeto nacional” — nas palavras de Severino Ngoenha (2014).

De acordo com o INDE (2009, p. 13) a confluência de diferentes povos de Moçambique caracterizou-se essencialmente em duas formas sociais: 1) as sociedades matrilineares, constituídas pelos povos *chewa-nyanja*, *makonde*, *makua-lomué*, *senga*, *pimbwe* e *yao*; e 2) sociedades patrilineares, que incluem os *bitonga*, *chopi*, *nguni*, *shona* e *tsonga*. A simbiose dessas duas influências pode ser encontrada na região do vale do Zambeze, representada pelos povos *chuabo*, *sena*, *nhungue* e na zona costeira patriarcal islâmica, pelos povos *muani* e *makuas*.

A matrilinearidade e a patrilinearidade são descritas neste trabalho conforme Cipire (1992). Para ele, o sistema matrilinear consiste na transmissão da herança para as mãos do sobrinho, filho da irmã. Neste sistema, a rapariga (moça) é considerada riqueza familiar em duplo sentido: no primeiro, por ser geradora de novas criaturas, sua ação irá preservar o *nihimo*¹⁹, e por isso a ocupação de posições cimeiras na família. No segundo sentido, o rapaz (moço) é quem irá morar na povoação, junto à casa dos pais de sua mulher. “Por isso, que se diz que na sociedade matrilinear, a mulher é rainha do mundo, mas forasteira da autoridade” (CIPIRE, 1992, p. 35). No sistema patrilinear, a herança dos bens se transmite diretamente para o filho varão. Este sistema está relacionado com a atividade de criação de gado bovino e caprino da maioria dos povos *bantu* de Camarões, Zaire, Zâmbia, incluindo o Sul da África Austral. Aqui, o elemento mais importante é o filho, o herdeiro. Por isso, quando se vai casar não se retira do “ninho” paterno e, geralmente, obtém a moça numa família vizinha e a traz para junto de seus pais como esposa. Na sequência, “pagará o ‘lobolo’²⁰ aos pais dela devido a esta saída” (CIPIRE, 1992, p. 35).

Em geral, o processo educacional nessas sociedades é caracterizado por espontaneidade dinâmica, improvisação, inventividade, o que exige do mestre e dos instrutores “uma velocidade na busca de solução rápida e prática” (LOPES, 2004, p. 211). Para os autores, essa forma de transmissão de conhecimento em espiral faz-se em movimento de vaivém – observando a experiência (ouvindo e vendo); repetindo; dramatizando com cantos e danças ao som do tambor; esclarecendo dúvidas até que o ensinamento e tabu sejam

pela colonização ou dominação de uma nação sobre outra é a *escravização*. Portanto, o mais adequado será referir-se à população original sob o jugo do colonizador como *escravizada*.

¹⁹*Nihimu* significa descendência familiar em língua *Emákhwa*, falada na região Norte do país.

²⁰ Refere-se ao pagamento em bens materiais ou simbólicos que a mulher e seus pais recebem pelo casamento. A mulher irá “progenitar” filhos para o clã do seu marido, porém não tem direito a herança nem a filhos em caso de separação. Esta prática é frequente na região Sul e partes da região central do país.

aprendidos, memorizados e assimilados. Um processo muito diferente do que a criança encontra na escola, que parece mais preocupada com o cumprimento material do programa do que com o conhecimento experiencial do aluno.

Assim, o processo de alfabetização e educação de adultos em língua portuguesa deve ser visto tendo em consideração a confluência de diversos povos, de seus aspectos sociais, históricos, políticos, ideológicos e linguísticos. Nesta ótica, os estudos linguísticos ainda continuam em aberto quanto ao número de línguas e variantes linguísticas existentes, como alerta Dias (2006, p. 61) em seu trabalho:

Em Moçambique estão representadas as línguas do tronco *bantu*²¹, a língua portuguesa (língua oficial) e algumas línguas indianas originárias da Índia e do Paquistão. Alguns estudos (KATUPA, 1985 e MARINIS *apud* NGUNGA, 1991) apontam para a existência de oito línguas; para outros estudos como, por exemplo, do Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO, 1989) existem 14 línguas *bantu* faladas em Moçambique: Emákhua²² (incluindo Ekoti e Elomwe), Xitsonga (incluindo Xironga e Xitswa), Cisena (incluindo Cikunda e Cinyungwe), Echuwabo (incluindo Emerendje), Shishona, Cinyanja (Cinsenga), Cicopi, Shimakonde, Gitonga, Ciyao, Kimwane, Kiswahili, Zulu e Swazi. Ngunga (1992), na apresentação dos resultados do Projeto 001 do NELIMO, afirma-se que em Moçambique há 18 línguas *bantu*, sendo 13 majoritárias e cinco minoritárias. Em 1991, o INE indicava 13 línguas *bantu*. Firmino (1998) indica que segundo o Atlas Geográfico do Ministério de Educação e Cultura (MEC) há 15 unidades linguísticas. Gumende *et al* (1998) "[...] indicam sessenta e sete línguas bantu". Parece que nesse relatório não se diferenciam línguas e dialetos.

Para Lopes (1999) lembrado por Dias (2006), em Moçambique existem 20 línguas, nomeadamente: Emákhua (*makua*), Cisena (*sena*), Xichangana (*changana*), Elomwe (*lomué*), Echuwabo (*chuabo*), Cishona (*shona*), Xitswa (*chitsua*), Xironga (*ronga*), Cinyanja (*nyanja*), Cinyungue (*nyungue*), Cicopi (*chopi*), Ciyao (*yao*), Shimakonde (*makonde*), Gitonga, Ekoti (*koti*), Kimwan (*kimuani*), Kiswahili (*suaíli*), Swazi (*suazi*), Cinsenga (*senga*) e Zulu. Esta quantificação de Lopes tem como base os dados estatísticos do Inquérito Nacional de Agregados Familiares sobre as condições de vida, apresentados pelo Instituto Nacional de

²¹ As línguas *bantu* são as línguas locais africanas, neste caso, refiro-me às faladas em Moçambique.

²² Dadas as diferenças de grafia das línguas africanas *bantu* e a língua portuguesa, tanto em Portugal quanto no Brasil, optei por escrever os nomes e palavras não originalmente como se escreve nas línguas *bantu*. Assim, pensando na diversidade dos leitores que terão acesso ao texto, por exemplo, em vez de *mundhimuwa*, passo a escrever *mundimua*. Mais adiante, palavras como *makhua*”, escrevi *makua*; *shimakonde* equivale a *makonde*; *lomwue* em *lomué*; *chuawabo* em *chuabo*. Contudo, permanecem o sentido e o significado original atribuídos a essas palavras, bem como a sua forma de pronúncia.

Estatística em 1998. Como se pode depreender, ainda não há consensualidade quanto à classificação e número de línguas faladas em Moçambique.

A política linguística colonial portuguesa foi usada como um instrumento de dominação, fragmentação e reintegração em uma estrutura política dominante. Inicialmente, “em 14 de Agosto de 1845, o ministro da Marinha e Províncias Ultramarinas, José Falcão emitiu o decreto relativo à educação para os nativos, [e] nele constava que a educação seria ministrada na língua materna” (LOPES, 2004, p. 228). Posteriormente, foram emitidos outros decretos que determinavam que apenas o português poderia ser utilizado no ensino. Contudo, mais tarde, em 4 de julho de 1908, Freire de Andrade decreta, na Portaria 476, que as línguas moçambicanas fossem utilizadas nos primeiros anos de instrução (MATUSSE, 1993). Esta aceitação foi possível graças a protestos de algumas missões religiosas que tinham perspectiva diferente quanto ao tratamento que se deveria dar às línguas locais. Na esteira dessa perspectiva, em 1929, o Governador da Província de Moçambique, José Cabral, emitiu o diploma legislativo 167, que no Art. 2 previa que: “em todas as missões, a língua portuguesa deve ser usada na catequese e em todos os contatos com os indígenas [...]. Provisoriamente, e enquanto o português não for conhecido pelos indígenas, utilizar-se-ão as línguas, mas é proibido o seu uso de forma escrita”. (LOPES, 2004, p. 29).

Na sequência, entre 1929 e 1930, surgem leis e regulamentos que tentam organizar o ensino indígena, nomeadamente, programa para o ensino primário rudimentar, para artes e ofícios, escolas de habilitação para professores indígenas. A *Lei do Ensino Indígena* de 17 de maio de 1930 declara que o “ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para vida civilizada, formar a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil a sociedade e a si próprio” (Art. 1). Mais tarde, outros decretos surgiram, estabelecendo a diferenciação entre a educação na metrópole e nas colônias.

Uma das tentativas de propor um currículo em línguas nacionais pode ser constatada no estudo de Mutemba (MAGAIA, 2010) ao referir que, com a chegada das missões religiosas (chamadas protestantes) cristãs evangélicas, diferentemente da missão católica portuguesa — que fazia de tudo para acabar com as línguas nacionais e sentimentos culturais dos povos do território moçambicano — protestantes tomaram as línguas étnicas, traduzindo a Bíblia e canções religiosas e alfabetizaram tendo, por isso, conseguido se misturar com os africanos e, desta forma, conhecer suas culturas. Parece evidente afirmar que a “igreja se engajou na alfabetização para que as pessoas entendessem a Bíblia e, assim, melhor as moralizava” (CASTIANO, NGOENHA, 2013, p. 160).

Na mesma direção, Metzler (2012) chama atenção ao afirmar que, para compreender os processos e as práticas educacionais pós-coloniais na África, é fundamental examinar o legado do colonialismo (a) do ponto de vista político, econômico, social e cultural; e (b) dos sistemas educacionais coloniais. No seu entender, as sociedades africanas variavam em termos de práticas de educação pré-coloniais:

[...] é importante reconhecer que todas as sociedades tinham sistemas sofisticados de educação informal que permitiam a transmissão intergeracional de conhecimentos, habilidades, valores e sistemas de crenças, o que facilitava a reprodução da sociedade no tempo e no espaço. Algumas sociedades africanas tinham sistemas sofisticados de aprendizado e outros sistemas de escolas religiosas que ensinavam alfabetização e operações com números, como, por exemplo, as escolas corânicas na África islâmica e as escolas dominicais na Etiópia (METZLER, 2012, p. 335).

Este sistema de educação colonial é considerado fracassado pelas seguintes razões: não havia provisão para a formação de professores; a língua de ensino era o português, que ainda não havia sido ensinado como segunda língua. Relata-se, ainda, que havia restrições de idade para cada nível de formação, o que fazia com que quem reprovasse não pudesse continuar, por ser velho para isso. Por isso, muitas crianças foram excluídas do processo educacional, por razões de idade.

Além disso, o regime colonial tinha sua própria agenda para a educação como nos descreve uma carta pastoral do prelado português Gouveia, em 1960, afirmando que a intenção era apenas ensinar a população nativa a ler, escrever e contar, mas “não para fazer médicos”. Do mesmo modo, esta situação é denunciada por Cerejeira (MONDLANE, 1975, p. 49) ao dizer que “tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade [...], não para fazê-los ‘doutores’, mas [...] educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração da cidade”. Contudo, a população moçambicana reconhecia que a escola era necessária, porém, tinha de ser uma escola na qual ao nativo se ensinaria o caminho da dignidade humana.

A propósito, Metzler (2012) acrescenta dois problemas principais das políticas e práticas de educação na colônia africana: o primeiro, segundo ele, é um “pecado de omissão” — recursos parcimoniosos alocados para a educação na maioria dos países africanos. O segundo é um “pecado de ação” — o uso deliberado da educação (currículo, estrutura escolar, atividades curriculares) para colonizar as mentes e deseducar os alunos africanos. Para ele, embora reconheça o impacto negativo e de longo prazo da ideologia herdada e internalizada na educação africana, o legado negativo mais duradouro está na institucionalização e na

estruturação de um sistema de educação essencialmente não democrático e estruturalmente antagônico à intervenção estatal no desenvolvimento econômico e social.

Lendo Paulo Freire (2006), mais precisamente sobre alfabetização, percebe-se que a educação colonial caminhou mais pela vertente ideológica do que epistemológica. Pois, no entender de Freire, ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meios de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Nesse sentido, a alfabetização pode assumir o papel tanto de libertação do homem quanto da sua dominação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e chama atenção para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. Certamente, a ideologia plasmada na educação colonial foi de dominação, exploração e opressão dos povos africanos.

Pela mesma razão, Desmond Tutu, olhando para o futuro pensado a partir do *apartheid* na África do Sul, no início da década de 1960, apresenta duas preocupações: a primeira, a de que nós, africanos, até então tínhamos sido somente "objetos" da história; e, a segunda, a de que é imperativo que nos tornemos "sujeitos" da nossa história (CASTIANO, 2010).

Em consequência do sistema excludente, as estatísticas coloniais do “recenseamento realizado em 1950 revelam um registro de 5.738.911 habitantes dos quais 5.615.053 analfabetos. Entre os analfabetos também estavam portugueses que viviam em Moçambique, correspondendo a taxa de 97,84 % de analfabetismo” (JORGE, 1982, p. 18). Por seu turno, Langa (2010, p. 16) acrescenta que, em 1970, esse número subiu para 9.407.700 habitantes, dos quais 4.572.200 homens e 4.835.500 mulheres, representando um crescimento de 2,1%.

Partindo dessas condições, encontro na visão de Brito (2009, p. 4) a ideia segundo a qual a história de Moçambique foi marcada por dois processos estruturantes do ponto de vista social e político. O primeiro começa com a fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 1962, que posteriormente assumiu a luta na forma de confrontação militar contra o regime colonial, a partir de 1964. Desse processo de luta resultou a proclamação da independência, em 1975 (“primeira República”) e a instituição de um sistema monopartidário, em que partido e governo se confundiam. O segundo processo foi o da guerra civil que se seguiu, imediatamente após a Independência, e que se prolongou até 1992, opondo a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) ao governo da Frelimo que culmina com a introdução do sistema político multipartidário (“segunda República”).

Porém, do ponto de vista educacional, a periodização da história da educação de adultos é complexa, pois há poucas discussões nessa área mas, a meu ver, posso adicionar as

marcas disponíveis com base nas leituras possíveis que fiz. Proponho, assim, a minha própria escolha para facilitar a compreensão dos fatos neste trabalho, traçando um olhar que percorre o período de 1964, o qual coincide com o início da luta de libertação nacional e que se estende até os nossos dias. Esperava-se que as campanhas de alfabetização embutidas no longo período dessa luta reduzissem as taxas de analfabetismo de 93% em 1975, ano da independência (AGENDA 2025, 2003) para 30% em 2015 (MEC, 2012).

Para isso, dividi esse movimento histórico em cinco momentos (décadas) que considero cruciais, cada um deles marcado por um sentido atribuído (ou não) à alfabetização e à educação de adultos (AEA), que mais tarde integrou os jovens pela influência internacional. O primeiro momento ocorre entre 1964 e 1975, marcado por uma educação do tipo popular, melhor dizendo, que considero *popular*, mobilizada pelos movimentos de alfabetização nas zonas libertadas²³ do colonialismo português; o segundo momento vai de 1975 a meados de 1983, caracterizado pela militância e massificação (campanhas) de alfabetização e de educação de adultos; o terceiro momento, de 1983 a 1992, é marcado pela renovação do poder, e pelo “silenciamento” das línguas nacionais, marcado por um ensino em português para todos com uma desqualificação das línguas autóctones (LOPES, 2004) e seu afastamento dos meios de decisão político-econômica. O quarto momento é caracterizado pela reconstrução nacional, resgate e redescoberta da alfabetização, que se materializa em meados de 1992 a 2002; e, por fim, o quinto e último momento é marcado pela redefinição das políticas educacionais e busca pela reforma curricular da educação de adultos, período que vai de 2002 aos dias atuais.

1.3 Alfabetização nas zonas libertadas do colonialismo português: da energização e educação popular à independência nacional (1964-1975)

Antes do início da Luta de Libertação Nacional, o povo moçambicano sempre resistiu à invasão e dominação colonial por meio dos diferentes movimentos de resistência que, em geral, eram “tribais”, aldeãs ou regionais, nos quais coexistiam duas formas de educação. Por um lado, estava a educação “tradicional” baseada em “práticas de ritos de passagem de uma fase de vida para a outra preparando desta forma o adolescente a encarar os problemas que lhe

²³ Zonas Libertadas é a expressão usada literalmente para descrever as áreas/regiões conquistadas pelos militantes da FRELIMO durante a luta anticolonial portuguesa em Moçambique. Essas áreas/espços (geográficas/os) eram ocupadas/os pelos militantes do movimento de libertação após a vitória, quando se instituíam princípios de controle do poder popular. Também o termo tem sido usado político-revolucionariamente para se referir às transformações das relações de produção socioeconômica nas zonas, como sugestão da Frelimo.

esperam nesse outro estádio de vida” (CIPIRE, 1992, p. 23); por outro, estava a educação colonial portuguesa, considerada discriminatória e excludente.

Adicionalmente a isso, Johnston (1986) afirma que foi o desespero do povo pelo fato de não conseguir atingir, por meios pacíficos, os direitos políticos e econômicos bem como a Independência do país, que considerava pertencer-lhe, o que levou os moçambicanos a formar a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) com a qual se desencadeou a luta pela libertação.

Ao longo da caminhada de luta pela libertação, a alfabetização de adultos acompanhou-a nas zonas libertadas do jugo colonial português em Moçambique. Deparamo-nos, nesse tempo, com algumas afirmações que colocavam nos sujeitos sem alfabetização a “culpa” e consequência da condição de “analfabetos”. Porém, na contramão dessas afirmações, encontramos reflexões nacionalistas e bastante insurgentes que apontavam para um processo de educação mais sensível e conectado aos interesses dos sujeitos e, especialmente, de sujeitos que conquistavam seus interesses. Esta segunda situação chama atenção pela busca do poder do povo, na constituição do direito à educação de adultos. Por essa razão, neste item trabalharei a perspectiva da *educação popular*, pensada a partir de Paiva (2009), como uma das fontes do poder popular e da luta dos trabalhadores, de estudantes, militantes e camponeses, pela educação.

1.3.1 Eduardo Mondlane e a Fundação da FRELIMO: possíveis especulações sobre seu pensamento político-educacional no contexto moçambicano

Consta que no início dos anos 1960, foi construído um Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salam, Tanzânia, com ajuda da Fundação Ford dos Estados Unidos, que objetivava acolher jovens refugiados de Moçambique. Na sequência, em 1962, os três movimentos formais existentes no país — nomeadamente a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO); a *Mozambique African National Union* (MANU²⁴); e a União Nacional Africana para Moçambique Independente (UNAMI), ambos com sede em países diferentes e com base social e étnica também diferente — fundiram-se para formar um único movimento nacional, que lutasse de forma organizada contra o colonialismo português.

²⁴União Nacional Africana de Moçambique.

Nesse contexto, em 25 de junho de 1962, nasce o movimento nacional de luta anticolonial denominado Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), liderado por Eduardo Chivambo Mondlane²⁵. O Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO serve-se, então, da estrutura de coordenação do Movimento de luta e do Instituto, que até 1963, teve cerca de 50 pessoas acolhidas e escolarizadas.

Para entender o percurso histórico de Moçambique, e da educação em particular, certamente seria necessário compreender o projeto pessoal e nacional de Mondlane, o primeiro presidente da FRELIMO, de 1962 a 1969. No entanto, há poucos estudos disponíveis sobre sua biografia, o que de alguma maneira parece ser revelador do incômodo da sua figura para a *cultura frelimista*. Note-se que suas duas obras mais emblemáticas, “*Chitlango, Filho de Chefe* e *Lutar por Moçambique*”, só foram publicadas em Moçambique mais tarde, isto é, muitos anos depois da Independência, já no contexto da abertura ao pluripartidarismo” (GRAÇA, 2012, p. 8). Para Graça, esse silêncio pode encontrar justificativa ideológica, pois, lendo essas duas obras de Mondlane, percebe-se que o seu pensamento se contradizia com o projeto monopartidarista, radical e modernista do grupo marxista-leninista da outra ala da FRELIMO, liderada por Marcelino dos Santos, projeto assimilado por Samora Machel²⁶ após a morte de Mondlane (GRAÇA, 2012). Na mesma direção, Alexandrino José um dos destacados membros do partido FRELIMO e historiador moçambicano, admite que a fraca divulgação das obras de Mondlane pode ter servido para ocultar seu verdadeiro projeto político e “atrelá-lo, de forma velada”, ao marxismo que tomou o país logo após a Independência. Porém, apesar de ter sustentação “especulatória”, Alexandrino José caminha na contramão, defendendo que Mondlane morreu sem ter revelado o seu ponto de vista político sobre Moçambique independente. Esta tese de Alexandre José baseia-se no seguinte trecho da obra de Mondlane (1975, p. 54):

Uma vez que a finalidade da guerra é construir um Moçambique novo, e não apenas destruir o regime colonial, todos temos que ter ideias acerca do modo de organizar a futura nação; mas isso ainda está muito longe para podermos discutir formalmente nesta fase. A nossa política quanto às questões imediatas pode apenas dar alguns tópicos para o futuro. A estrutura da FRELIMO pode também ser olhada como precursora dum corpo político nacional. Faz parte da essência desta estrutura, porém, que as ideias venham do povo; que os membros dos Comitês Executivo e

²⁵Eduardo Mondlane foi pastor, “moleque”, designação de “garoto” (uso esse termo para me referir à fase de adolescência ou juventude, com brincadeiras típicas do seu tempo como outros adolescentes e jovens coetâneos), estudante, catequista, emigrante, operário, professor, funcionário das Nações Unidas e finalmente guerrilheiro e diplomata. É considerado “pai fundador” do projeto nacional moçambicano. Sua biografia, entretanto, é pouco conhecida.

²⁶ Samora Machel foi primeiro de Presidente da República Popular de Moçambique.

Central sejam livremente eleitos e possam, portanto, mudar. [...]. Assim, ao discutir o futuro, posso apenas invocar as minhas próprias convicções; não posso prever o que será decidido por um Comité Central que ainda não existe.

Estas afirmações de Mondlane evidenciam de certa forma o seu pensamento cauteloso quanto às incertezas do futuro e pode-se pensar na possibilidade das questões que ele supostamente defendia — *a liberdade e a democracia*. Quanto à liberdade, podemos destacar as seguintes afirmações do trecho acima apresentado: “construir um Moçambique novo”, neste caso independente, e não apenas restringir-se a uma proposta de “destruir o regime colonial”, ainda que opressor e exploratório; em relação à democracia, deixa clara sua concepção, ao sugerir que “todos temos que ter ideias [...]”; e mais adiante, quando afirma “que as ideias venham do povo”; “que os membros [...] sejam livremente eleitos”; que “não posso apenas invocar as minhas próprias palavras”; entre outras relevantes considerações que deixam transparecer princípios de seu projeto de nação. Naturalmente, é difícil interpretar seu pensamento, mas pode-se perceber que Mondlane via e valorizava capacidades no povo como potencial, não só para a luta, como, principalmente, para decidir o seu próprio destino, com suas próprias forças.

É provável que o principal projeto pessoal de Mondlane esteja ligado ao processo de mudança cultural da matriz “tradicional africana”, o que porventura fez com que ele aprofundasse a perspectiva teórica da Psicologia Social durante seus estudos universitários. “Como o próprio escreveu num formulário de candidatura a uma bolsa de estudo para o ano letivo de 1954-55”, o seu interesse estava focado nos “*Social-Cultural Aspects of Personality*” (GRAÇA, 2000, p. 318). Nessa direção, no ano letivo de 1955-56 termina sua tese de mestrado intitulada *Ethnocentrism and the Social Definition of Race as In-Group Determinants*.

Todavia, seu trabalho na Organização das Nações Unidas possibilitou-lhe o contato com a problemática do nacionalismo africano ao longo dos anos de 1958 e 1959, quando conheceu Julius Nyerere²⁷, que lhe prometeu apoio, depois da Independência da Tanzânia, para criar um movimento também voltado à Independência de Moçambique. Este seria, provavelmente, um dos caminhos para participar na fundação da FRELIMO.

No prosseguimento da carreira acadêmica, em abril de 1960, concluiu sua tese de doutorado intitulada *Role Conflict, Reference Group and Race* — mais um enfoque particular da Psicologia Social a que dava continuidade e, de certo modo, reformulava sua tese de mestrado. Em seguida, baseando-se em seus estudos, Eduardo Mondlane condenava o

²⁷ Nacionalista africano e primeiro presidente da Tanzânia após a independência em 1964.

“tribalismo” no processo de formação da FRELIMO e na luta armada. No entanto, parece evidente afirmar que ele possuía ideias concretas sobre o enquadramento da diversidade dos grupos étnicos moçambicanos, como se pode constatar no seu texto de 1967, quando propunha considerar os seguintes grupos como principais — *nyanja, makua, yao, makonde, sena, shona e tsonga* —, minimizando desta forma as diferenças a partir das semelhanças existentes nos “usos e costumes” dos grupos visto que eram de origem comum, *bantu*. Além disso, partia do pressuposto conceitual de povo (MONDLANE, 1975) entendido como uma sociedade composta de diversos grupos, ocupando território delimitado e cômico da semelhança existente entre os seus membros pela homogeneidade cultural. Neste caso, os grupos constituintes do povo moçambicano têm a raiz *bantu*. Este era o elemento forte que vislumbrava possibilidades da edificação de uma Nação que se sonhava.

Na prática, Mondlane via o caso moçambicano numa perspectiva político-ideológica, a partir do conceito de personalidade africana, então presente nos países africanos *anglófonos*, como a Tanzânia. Tal perspectiva foi reforçada no seio da FRELIMO, constituindo assim um dos principais fundamentos da *cultura frelimista*. O pensamento de Mondlane, para Reis e Muiane (*apud* GRAÇA, 2012, p. 9), podia ser assim traduzido:

Não nos parece exagerado afirmar que se o colonialismo não tivesse imposto uma separação geográfica forçada o processo natural de assimilação social e cultural que se operava em toda a África Austral teria determinado que, depois de alguns séculos, as diferentes etnias se tivessem fundido numa só gente.

Dessa forma, creio que a ideia de uma educação moçambicana com intenção de abrangência nacional, provavelmente surgiu em simultaneidade com a fundação da FRELIMO em 1962. Uma educação que fosse, por um lado, diferente da visão de educação “tradicional” e, por outro, completamente oposta à perspectiva da educação “colonial”. Buscava-se, com essa ideia, “um ensino moderno e científico, sem violência, sem submissão, marginalização, mas que favorecesse a libertação dos moçambicanos para a participação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva” (AFRIMAP²⁸, 2012, p. 33).

Adicionalmente a esse fato, em 1964, com o Decreto-Lei n. 45.908, de 10 de setembro, promulga-se a reforma do ensino primário elementar nas Províncias Ultramarinas

²⁸ *The Africa Governance, Monitoring and Advocacy Project* (AfriMAP) foi uma iniciativa das quatro fundações africanas da *Soros Foundation Network*, tendo sido estabelecida em 2004 com o objetivo de monitorar as atividades dos Estados africanos e de seus parceiros de desenvolvimento em relação à observância dos padrões de direitos humanos, Estado de Direito e prestação de contas pelo governo.

²⁸ Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.

(Colônias) e define-se o funcionamento, nos estabelecimentos de Ensino Primário, cursos vespertinos ou noturnos para jovens e adultos, a partir de 15 anos de idade. Em seguida, no mesmo ano, em 25 de setembro, tem início a luta de libertação nacional. Decorrente dessa luta, a FRELIMO conquistou o domínio de grandes áreas no Norte de Moçambique, designadas como Zonas Libertadas, as quais eram administradas de acordo com princípios da FRELIMO. Foi nessas Zonas que, em 1965/6, surgiram as primeiras ações de alfabetização no território moçambicano, caracterizadas pelo sentido de militância, de compromisso, de curiosidade, movidas pela necessidade de luta pela Independência Nacional. Note-se que a educação assume um caráter político, sendo usada como instrumento para a expansão, garantia e legitimação do poder político. Para Eduardo Mondlane (1975, p. 137), a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta.

O problema do treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura ação armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da Independência. Tínhamos, e temos a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta.

Vale lembrar que, durante esse período, o processo de educação era atravessado por algumas das dificuldades emergentes da luta. Destacam-se entre outras, as divergências políticas sobre a estratégia militar, a definição do inimigo e a participação dos brancos na luta; divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento econômico, sobre a emancipação da mulher e sua participação na frente de combate e, mais tarde, sobre o tipo de ensino a adotar nas escolas das Zonas Libertadas. Considera-se que essas contradições e conflitos contribuíram para configurar a FRELIMO em mais do que uma organização militar, mas em um processo endógeno, voltado à transformação da própria sociedade moçambicana, primada pela “criação de uma nova realidade” – nas palavras de Eduardo Mondlane.

Nesse sentido, as Zonas Libertadas constituíam um *espaçotempo* e lugar em atravessamento por uma pretendida sociedade. O exercício do poder, por sua vez, “exigia mudanças de mentalidades e de vida, de aprendizagem de novos valores para formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos” (MONDLANE, 1975, p. 141).

Em 1967, com três anos de luta armada, Eduardo Mondlane (1975, p. 73), então Presidente da FRELIMO, refletia, com os militantes e simpatizantes desta, sobre o significado dos grupos étnicos moçambicanos na luta de libertação nacional. A preocupação principal de Moçambique era com a consolidação da unidade interna. E fazia-se ver que não havia antagonismos entre a realidade de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional, pois esta era uma construção político-cultural de todos os moçambicanos e a luta de libertação nacional um processo de criação de uma nova realidade (MONDLANE, 1975, p. 79).

João M. Cabrita (1999), no livro *Mozambique, The Tortuous Road to Democracy*, considera Eduardo Mondlane um nacionalista moçambicano de inspiração americana e com ligações muito fortes com a administração Kennedy. Para Cabrita, a ligação de Mondlane à América é mais pelas ideias que por agendas políticas. Daí, a sugestão de entendermos o pensamento de Mondlane quando disserta acerca da melhor forma de governo, em seu trabalho intitulado *Woodrow Wilson and the Idea of Self-Determination in África*, de abril de 1962, no qual declara:

Defendemos que um Estado moderno deve conter na sua Constituição o seguinte: a) divisão de poderes; b) garantia dos direitos básicos; c) garantir aos tribunais um desempenho o mais independente possível do Governo; d) duas câmaras legislativas, uma na Câmara dos Representantes a ser eleita diretamente, e um Senado ou Câmara dos Deputados representando as regiões, esta última com poder de veto para impedir determinadas propostas de lei de serem aprovadas prematuramente; e) finalmente, deve haver um governo central forte, que estaria encarregue de cumprir as decisões quer da legislatura, quer dos tribunais, bem como desenvolver políticas para todo o país (MONDLANE, 1962, p. 64).

Seria este o pensamento defendido pelo militante para o futuro de Moçambique? As respostas podem ser várias, quanto várias são as opiniões a respeito. Para Janet Mondlane, viúva de Eduardo Mondlane, citada por Graça (2012), tomando como base seu livro, não é possível dizer o que teria acontecido em Moçambique se ele tivesse sobrevivido, e provavelmente não seria importante sabê-lo. Adicionalmente a isso, note-se que Mondlane não especificou no seu artigo o caso de Moçambique, apenas apresentando uma possibilidade de governação africana em geral. Sua perspectiva parece enfocar profundamente a questão da liberdade e da igualdade entre todos os seres humanos, uma discussão que continua tão atual quanto no seu tempo.

Em suma, trazer as ideias de Mondlane neste trabalho ajuda a pensar sobre as rupturas e continuidades na construção do país e da educação em particular. Após a morte de

Mondlane em 1969²⁹, Samora Moisés Machel assumiu a presidência da FRELIMO em circunstâncias que só a história e os historiadores se encarregarão de esclarecer. Em primeiro lugar, o local e as circunstâncias da morte de Mondlane ainda não são claras, o que levanta suspeitas que dão pistas para possíveis e futuras pesquisas. Em segundo lugar, questiona-se a criação da Comissão Presidencial constituída por três membros: Uria Simango (que ocupava o cargo de Vice-Presidente), que seria provavelmente um dos sucessores de Mondlane; Samora Machel (Chefe de Departamento de Defesa, comandante das forças militares) e Marcelino dos Santos (Secretário do Departamento de Relações Exteriores). Com relação à possível sucessão no Movimento da FRELIMO, Ncomo (2003) ressalta que Mondlane considerava Uria Simango um indivíduo leal, sensato e dotado de senso comum, mas a quem faltavam qualidades dinâmicas de um líder político. Portanto, pensando a partir dessas características, penso que era visto como sendo “demasiado cauteloso e lento em tomar decisões” (NCOMO, 2003, p.125). Na sequência, ocorreram conflitos de natureza ideológica e estratégica no seio do movimento da FRELIMO (CABAÇO, 2007).

Quanto à natureza ideológica, Uria Simango e outros defendiam que o “caráter nacional da luta deveria convocar a todos os moçambicanos sem distinção ideológica” (CABAÇO, 2007, p. 407). As posições dos guerrilheiros sob liderança de Samora Machel, entretanto, assumiam que “existiam diferenças profundas entre os interesses de alguns nacionalistas e os interesses populares e a solução dessa divergência passava necessariamente pelo trabalho com o povo e pelo ativo envolvimento de todos na luta armada” (CABAÇO, 2007, p. 408).

Em relação à natureza estratégica, fica-se atento contra as infiltrações subversivas dos agentes do colonialismo e sua influência ideológica. Como consequência dessas divergências políticas internas com implicações profundas, Uria Simango, um dos três membros da Comissão Presidencial, abandonou a organização com sérias acusações públicas à direção (CABAÇO, 2007) e outros o acompanharam, desertaram e pediram a proteção das autoridades coloniais portuguesas. Por conseguinte, os militares ocuparam a direção do movimento. Sendo assim, foi dissolvida a Comissão Presidencial e, “em Maio de 1970, a IV Sessão do Comité Central da FRELIMO elege o Camarada Samora Moisés Machel Presidente da FRELIMO” (ORGANIZAÇÃO DA MULHER MOÇAMBICANA, 2008, p. 8).

²⁹ Mondlane morreu no dia 3 de fevereiro de 1969, às 9 horas da manhã, em Dar-es-Salam, Tanzânia, vítima de uma bomba armadilhada no interior de um livro (PARTIDO FRELIMO, 2009), e em 1976 a FRELIMO proclamou o 3 de fevereiro como uma data nacional, estabelecendo-o como o *Dia dos Heróis Nacionais* (grifo meu).

Samora Machel conduziu a luta de libertação até a Independência, tornando-se o primeiro presidente da República Popular de Moçambique. Seus pensamentos, discursos e legado estão amplamente divulgados, incluindo a moeda nacional com sua imagem gravada, o que faz dele uma das figuras mais importantes da Independência de Moçambique, também marcada pela positividade, tal como acontece com “Eduardo Mondlane em plena dessacralização, passando por Marcelino dos Santos – guardião do templo – e Chissano, figura de democratização” (NGOENHA, 2009, p. 16). A dessacralização de Mondlane figura como personagem positiva “em honra ao facto de ser [...] o *arquitecto da unidade nacional*” (FRELIMO, 2009, p. 9, grifo meu). Nesta mesma história nacional, destacam-se outras figuras “pintadas negativamente – Urias Simango, Joana Simeão, Matsangaiça, até, porque não, Dlakhamá – nenhuma delas parece poder ser tão aglutinadora mas ao mesmo tempo tão problemática como a figura de Machel” (NGOENHA, 2009, p. 16).

Ngoenha (2009, 2013, 2014) é um dos principais filósofos africanos deste tempo. De origem moçambicana, contemporâneo das lutas de libertação africanas. Nasceu em 1962, ano da Fundação da FRELIMO, tendo crescido no calor dessas lutas. No ano da Independência tinha 13 para 14 anos. Ngoenha (2009) diz que possui Graduação em Teologia pela Universidade Urbaniana de Roma e Doutorado em Filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma obtido no ano de 1991. Em Moçambique, é Professor na Universidade Pedagógica e na Universidade Eduardo Mondlane, atuando no estrangeiro como Professor Associado na Universidade de Lausanne, na Suíça; como professor convidado nas Universidades Italianas de Bolonha e Roma III, e na Universidade Estadual da Bahia no Brasil. Os seus trabalhos de investigação têm-se desenvolvido nas áreas de Antropologia, Pensamento Africano, Filosofia da Educação e interculturalidade. Das suas obras destacam-se *Duas interpretações filosóficas da história do século XVII e Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica* (NGOENHA, 2014, grifo meu). O destaque de Ngoenha neste trabalho é vincado pela sua forma cautelosa de olhar sobre a figura de Machel, que assumo como preponderante na história de Moçambique, principalmente na primeira República após a Independência. A Independência de Moçambique acontece quatro anos antes de meu nascimento, mas a morte de Samora Machel³⁰ ocorre quando eu tinha 7 para 8 anos, e refugiado no país vizinho como me referi no início do texto. A notícia trágica foi acompanhada pela Estação Nacional da

³⁰ Machel morreu no dia 19 de outubro de 1986, vítima de acidente quando a aeronave Tupolev 134 se despenhou em Mbuzine, nos Montes Libombos, em território sul-africano, próximo à fronteira de Moçambique. Inicialmente, atribuiu-se o acidente a erro do piloto russo; em seguida, especulou-se pela cumplicidade do governo racista da África do Sul, o que nunca se conseguiu provar, tanto a natureza quanto o grau de envolvimento no acidente. (ORGANIZAÇÃO DA MULHER MOÇAMBICANA, 2008).

Rádio Malawiana, *the Malawi Broadcasting Corporation (MBC)*. Lembro-me das manifestações havidas em alguns lugares onde me encontrava, um misto de sentimentos, alguns tristes, porque consideravam a tragédia como o fim de um sonho da Nação recentemente conquistada; outros acreditavam no fim da ditadura, pois como afirma Elsa dos Santos no prefácio do livro de Ngoenha (2009), “ninguém de fora do seu grupo (a FRELIMO) poderia pensar diferente. As escolhas *corretas eram exclusivas desse mesmo grupo*” [grifo meu]. Minhas lembranças desse tempo sobre a figura de Machel estão associadas às poucas histórias que meu pai contava, dos discursos de Machel que eu ouvia pela Rádio Moçambique, das canções que cantávamos e dançávamos na escola, exaltando sua figura. Esses fatos faziam-me crer que era possível tornar real o sonho de construir um país que nos pertencia, a partir do esforço de todos. Mas, ao mesmo tempo, decorria a guerra que começara no Centro do país meses depois da Independência Nacional, e que se alastrou posteriormente para o Norte e para o Sul. Para Joaquim Chissano³¹ (2009 *apud* BRITO, 2009, p. 12), tomando partido da discussão teórica sobre a natureza que a guerra dos 16 anos teve em Moçambique, este afirma que “não tivemos uma guerra civil, foi uma guerra de desestabilização”.

Lembro-me também das ações dessa guerra, sobretudo, a forma como os militares governamentais (da Frelimo) e os guerrilheiros do movimento resistência (RENAMO) eram recebidos pelo menos na aldeia onde morava. A sinalização da chegada dos primeiros era anunciada com a expressão *Nyerere zafika*, que significa literalmente em língua nyanja que “chegaram as formigas”. Esta atribuição tinha a ver com a forma como os militares chegavam à aldeia, juntos, organizados e fardados (uniformizados), semelhantes às formigas quando estão “trabalhando”, mas aparentando ter dificuldades de identificar o inimigo, já que os outros se misturavam com a população civil. Os guerrilheiros do movimento de Resistência Nacional de Moçambique, também designados por “bandidos armados” pelos primeiros, tinham sua chegada à aldeia anunciada nos seguintes termos: *Alendo afika*, que significa literalmente, também em nyanja, que “chegaram os hóspedes”. Estes, que chegavam não fardados, dispersos, aparentemente com alvos bem definidos como se conhecessem todos os moradores da aldeia, chegavam com respeito, solicitando acolhimento do povo (alimentação, materiais diversos e, às vezes até, e infelizmente, reforço a seu efetivo). Portanto, a anúncio da chegada de cada um desses grupos ajudava a definir por onde refugiar-se, de

³¹ Chissano é ex-presidente da República Popular de Moçambique (monopartidário) que sucedeu Samora Machel após a sua morte em 1986. Depois transitou como Presidente da República de Moçambique (democrático) em dois mandatos no período de 1994 a 2004, saído das eleições gerais e multipartidárias.

modo a escapar da fúria da guerra, já que os *modus operandi* eram aparentemente conhecidos pelo povo, eram táticas de sobrevivência, pois pertencer a um ou outro movimento constituía um perigo em todos os sentidos para o povo. Certamente, as Forças Governamentais desempenhavam a tarefa de garantir a defesa e soberania do país. Mas, esta defesa era visível e sentida nos centros urbanos, vilas e outros locais onde havia maior concentração da população, mas as aldeias... estas sobreviviam à própria sorte.

O destaque da figura de Samora Machel associa-se à multiplicidade de eventos nacionais sob sua liderança política, pois foi ele quem guiou o movimento de libertação após a morte de Mondlane, tendo liderado a delegação para a assinatura dos acordos de Lusaka em 1974; quem proclamou a Independência Nacional em República Popular de Moçambique a 25 de junho de 1975 e assumiu o “monopartidarismo” do Estado e a consequente eliminação física, fortemente discutível, quer do ponto de vista político quer científico [...]” (NGOENHA, 2009) de “Uria Simango, Adelino Gwambe, Joana Simeão, Raul Casal Ribeiro, Mzee Lazaro Kavandame, Padre Mateus Pinto Gwenger, Nasser Narciso Mbule, Absalam Bahule, e outros [...] que pereceram apenas por seguirem [que] os seus ideais de liberdade e democracia lhes ditavam” (NCOMO, 2003, p. 18).

Talvez essa associação também se deva ao fato de ter sido ele quem presidiu a proclamação da Frelimo como partido político de orientação marxista em 1977. Talvez, seja pela declaração das nacionalizações logo após a independência; talvez, ainda, pelo fato de ter sido ele quem declarou que a solução do conflito com a RENAMO passava pelas armas e não pelo diálogo; como também por ter sido ele quem assinou os acordos de Inkomati³², conforme se refere Ngoenha (2009). Além disso, também foi sob sua liderança que se preparou a adesão de Moçambique ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). De fato, é por conta disso que os eventos da Primeira República estão intrinsecamente ligados a Samora Machel, independentemente do posicionamento que se possa ter.

³² O acordo de Inkomati assinado em 1984 tratava do termo da guerra civil em Moçambique. De um lado, o governo de Moçambique representado pelo presidente Samora Machel, cuja responsabilidade consistia em deixar de apoiar o Movimento e Partido Político, Congresso Nacional Africano (CNA), em inglês *African National Congress* (ANC), que lutava contra o apartheid na África do Sul, e do outro lado, o governo da África do sul representado pelo presidente Pieter Botha, com responsabilidade de deixar de apoiar movimento de Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) que lutava contra o governo moçambicano.

1.3.2 Alfabetização como instrumento de produção e luta pela descolonização

Pela mesma causa de libertação do povo, Samora Machel deu continuidade aos ideais de Mondlane, sobretudo a participação do povo na tomada de decisões – a democracia que Mondlane defendia. Nessa direção, referindo-se ao processo de democratização dos métodos de trabalho, Samora Machel testemunha que consistia na “discussão coletiva” com o povo, buscando em suas preleções o entendimento sobre os métodos de aumentar, diversificar e melhorar a produção, sobretudo, no “método de repartição dos frutos da produção tendo em conta as necessidades quer da guerra, quer da elevação do nível de vida das largas massas” (MACHEL, 1975a, p. 28). A provável diferença de Machel com Mondlane talvez recaia sobre a constituição do tipo de governo, do ponto de vista liberal para um e do ponto de vista socialista para outro. Mas, para ambos, as Zonas Libertadas constituíam um espaço de mudança de mentalidade pela transformação das relações sociais de trabalho e, fundamentalmente, de trocas de experiências e vivências dinâmicas, marcadas por conflitos, incertezas, contradições e em que, nas relações, forjavam-se diferentes tipos e formas de educação. Cabia à alfabetização e educação de adultos o papel da disseminação de estratégias de luta, produção e promoção da “unidade nacional”. A questão da unidade nacional era fortemente discutida, já que nem todos os integrantes do movimento de libertação falavam o mesmo idioma nacional. Foi possivelmente por conta disso que a língua portuguesa passou a ser usada como língua de comunicação e ensino nas escolas criadas nas Zonas Libertadas.

Contrariamente ao seu caráter histórico, parece-me que as experiências educacionais desse período são pouco exploradas, talvez por se basearem em “simples” práticas do cotidiano. A este propósito, Freire (2011) ressalta que na história da educação poucos têm valorizado tanto o saber de experiências, ignorando o quanto aprendemos na vida cotidiana, por meio de mecanismos que não sabemos descrever ou explicitar, mas que “formam o que sabemos e que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuindo, portanto, para nossas ações e sobre as relações com o mundo à nossa volta” (OLIVEIRA, 2001, p. 33). São essas experiências que, no entender de Santos e Meneses (2010) produzem, reproduzem conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõem uma ou várias epistemologias. Argumentam que não há, pois, conhecimento sem práticas e sem atores sociais. Assim, cabe-me questionar que epistemologias foram e são produzidas a partir dessas experiências populares? É sobre este prisma que me atrevo a buscar as memórias da luta, ainda que insignificantes, mas que contribuíram na construção dos sentidos e sujeitos da educação de adultos em Moçambique.

Nesse sentido, as Zonas Libertadas enquanto *espaçotempo* cultural se efetivavam pelos encontros e reuniões populares em que se discutiam os diferentes problemas e se buscavam as alternativas mais justas possíveis para resolvê-los. “As massas aprendiam a basear-se nas próprias forças” (MACHEL, 1978, p. 10) libertando, dessa maneira, sua imensa energia criadora.

A ideia de espaço cultural faz-me lembrar o pensamento de Freire (1970, p. 11) quando afirma que “ao povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural”. Para ele, se a direção racional de tal processo já é política, então, conscientizar é politizar. Nesse sentido, a cultura popular se traduz em política popular. Por isso, não há cultura do povo, sem política do povo — afirma Paulo Freire.

Por conseguinte, esse espaço cultural constituía outra possibilidade de momentos de aprendizado, permitindo analisar situações e tomar consciência dos interesses das populações e assumir a direção própria de suas vidas. Na prática, assumiam “o seu papel histórico, aprendiam a exercer o Poder [...]” (MACHEL, 1978, p. 16).

Essas vivências me fizeram pensar na possibilidade de busca por outros percursos de alfabetização de adultos, primados pela ação que emerge historicamente como movimento. As experiências de alfabetização (de moçambicanos para moçambicanos) durante a luta de libertação foram relevantes quanto à educação herdada do colonialismo, porque essas experiências serviram de base para a reconstrução do processo de educação de adultos em Moçambique.

Não poderia deixar, porém, de associar essas reflexões à experiência acumulada de educação popular, um fértil campo de produção e experimentação de metodologias, sobretudo na aquisição da cultura escrita. Dessa forma, instiga-me afirmar que o processo educacional ocorrido nas Zonas Libertadas foi essencialmente baseado em princípios da educação popular. Partindo desse pressuposto, embarco numa viagem no *espaçotempo*, para dialogar com Freire (1970, 1996), Brandão (2006) e Paiva (2009).

Resgatando Freire (1996, p. 58), este afirma que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. A partir dessa perspectiva de ser inconcluso, percebo que enquanto sujeito, cada pessoa vai-se fazendo a si própria em interação com os outros para, constantemente, ir-se humanizando. Assim, entendo que as ideias freireanas nascem, portanto, como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular. Entretanto, pensando com Freire, imponho-me mais uma

questão: será que se eu admitisse que as experiências educacionais emergentes das massas durante a luta de libertação nacional constituem formas de *educação popular*, não seria esta uma possibilidade para o estudo de novas linhas de uma autêntica política popular? Em decorrência, questionaria quem são os atuais colonizadores, dos quais as massas populares moçambicanas precisariam se libertar? Penso, com isto, como essa abordagem educacional que não consta do sistema nacional de educação pode ser útil ainda hoje em nossas práticas pedagógicas.

Ao longo do percurso desta pesquisa, encontro em Haddad (1994) lembrada por Paiva (2009), uma possível compreensão de educação popular pensada a partir de atividades de alfabetização no contexto moçambicano, organizadas pelas massas populares que, possivelmente, deram origem à educação de adultos.

De fato, acabou por se constituir uma das principais ações educativas dos movimentos organizados da sociedade civil, durante o regime militar [...] os movimentos educativos de educação popular [...] se organizaram sob dois influxos: crítica ao Estado autoritário e crítica ao modelo excludente e diretivo da educação e dos sistemas escolares de uma maneira geral (HADDAD, 1994 *apud* PAIVA, 2009, p. 156).

Assim, no movimento de libertação, as ações de mobilização popular havidas nas Zonas Libertadas tinham o intuito de derrubar o regime colonial, por ser este excludente em sentido amplo. Note-se que a educação não era apenas tarefa de professores, nem somente se destinava a crianças. Todos se envolviam com ela, inclusive o próprio Exército — assim afirmava Eduardo Mondlane. Esse movimento educacional norteava-se pelos princípios da negação e ruptura com o colonialismo e com os aspectos negativos da tradição, por um lado e, por outro, uma ruptura com o sistema de educação colonial que servia aos interesses da burguesia colonial. Quanto ao processo de recrutamento de professores, baseava-se no princípio de que “aquele que tinha estudado devia ensinar o que sabia àqueles que não sabiam” ou “sabiam menos” (MONDLANE, 1975, p. 140). Com este princípio, objetivava-se suprir a falta de professores para a demanda escolar então existente.

Por conseguinte, era nesse espaço que “decorria a reforma de educação e seu desenvolvimento” (FRELIMO, 1978, p. 89); criava-se, difundia-se uma nova cultura, um novo tipo de educação, por exemplo, de “trabalho de conjunto” dos chefes militares, entre pessoas de várias etnias (MONDLANE, 1975); criava-se um novo tipo de “relacionamento entre homem e mulher, entre adultos e novos” (MACHEL, 1974, p. 6). Sou levado a concluir, a partir do que venho entendendo nesta pesquisa, que o sentido de educação aqui presente está fortemente vinculado à *participação* e à *democratização*.

De acordo com Brandão (1984 *apud* PAIVA, 2009) uma das mais importantes características da *educação popular* é o fato de que ela emerge historicamente. Para ele, onde quer que surja constitui-se como “um movimento da educação” ou “educação em estado de movimento”. É, portanto, um momento em que política, teórica e metodologicamente a educação quer ser uma transgressão de si mesma. Paiva (2009) acrescenta que essa característica é similar à forma de atuação do poder público, que se antecipa às demandas das comunidades, na ideia de educação como dimensão necessária da utopia, confirmatória do instrumento de preparação dos homens para a construção da nova sociedade e, portanto, do futuro. Conforme esses autores, a educação popular é demandada pelas iniciativas populares como sujeitos portadores de cultura, saberes e direitos, aos quais se confere o poder de traçar o seu próprio destino.

Concordo com Lavinia (1989), quando reafirma que a alfabetização de adultos começou com o movimento de libertação nacional, baseada em teoria pedagógica que surgia da prática e que propunha melhorá-la constantemente, transformando-a. Conforme este autor, até 1968 os professores não tinham manuais de orientação, mas juntos discutiam os problemas políticos, sociais e militares que cada um tinha encontrado. Os alunos também não tinham nem livros nem cadernos. Aqui, a “iniciativa criadora” era solicitada para minimizar as dificuldades, recorrendo em alguns casos a meios alternativos quando “em lugar do quadro usava-se um pedaço de madeira escura, a mandioca seca substituía o giz e os mapas geográficos desenhavam-se no chão” (LAVINIA, 1989, p. 49).

Se nessas condições difíceis ocorriam processos de *aprendizagemensino*³³ (OLIVEIRA, 2013), dá para pensar que o esforço era empreendido tanto pelos educadores quanto pelos educandos para que os processos se efetivassem. Retomando Paiva (2009), seria talvez uma possibilidade de verificar os desafios enfrentados pela educação popular, em contribuição aos processos locais de democracia. Talvez, esta poderia ser, ainda, uma alternativa pedagógica complementar às práticas recorrentes, todavia, continuando-se aberta ao reconhecimento de que a educação popular, também, “requer autocrítica pela tensão não resolvida entre a proposta teórico-metodológica e a prática real” (PAIVA, 2009, p. 157).

Por sua vez, Gomes (1999, p. 130) reforça a ideia de que, desde a sua fundação, a FRELIMO estava ciente de que o campo educacional representava muitos e grandes desafios a enfrentar. Portanto, a concepção de educação na luta de libertação, assim como a concepção

³³A autora defende o uso dos termos *aprendizagemensino* unidos, e não o “ensino” —sozinho—, porque as *políticaspráticas* cotidianas incorporam as formas de expressão de seus *políticopraticantes* docentes e discentes no seu acontecer cotidiano e que, portanto, tecem redes nas quais estão presentes as escolhas. (OLIVEIRA, 2013).

do tipo de sociedade que se pretendia construir, foi-se definindo no decurso da própria luta armada de libertação nacional, à medida que se ia formulando, modelando, inventando e reinventando seu projeto educacional.

Quanto às práticas de alfabetização, estas decorriam nas escolas; nos “Centros Pilotos”; nos campos de treinamento e de preparação político-militar; nos centros de saúde, assim como nas representações do movimento nos países vizinhos, abrangendo inicialmente os combatentes e, mais tarde, a população que vivia nas Zonas Libertadas. As aulas eram orientadas em língua portuguesa, por se considerar que esta era a “única” passível de manter a unidade nacional, já que não havia uma só e única língua falada pela maioria populacional. Evitavam-se, desse modo, os possíveis focos e tendências de tribalismo, racismo, regionalismo no seio dos moçambicanos. Mas, ao mesmo tempo, as línguas nacionais constituíam uma arma forte, por serem de pouco domínio dos colonizadores. A isso, cabe um novo questionamento: será que na situação em que Moçambique se encontrava a saída mais cabal era a alfabetização nessa língua dita “única” para combater o inimigo, usando suas próprias armas — a linguagem?

Talvez esta opção se apoiasse na hipótese de que as múltiplas línguas nacionais não transmitiriam o saber “científico” para lograr os sonhos da “nação” que se pretendia construir, como se verificou na proposta política da FRELIMO, sintetizada nos discursos de Samora Machel. Ilustra-se com seu argumento de que a educação que se pretendia teria que:

[...] desenvolver nos alunos atitudes e práticas coerentes e necessárias para a construção de um Moçambique unitário, coeso, próspero, política e economicamente independente e solidário com a luta dos povos africanos e do mundo. Devia formar o homem moçambicano através da consciencialização do poder transformador da sua inteligência e do seu trabalho, libertando-o do fatalismo e resignação incutidos pela educação tradicional e colonial. Por isso, a escola devia desenvolver nos alunos uma atitude científica aberta e crítica que superasse qualquer tipo de dogmatismo (MACHEL, 1974, p. 14).

Por um lado, as afirmações acima transcritas parecem delimitar um sentimento de necessidade de homogeneização da diversidade do povo, considerando pouco ou nada os aspectos da educação “tradicional” e “colonial”, ao defender radicalmente o seu combate, negligenciando a interação de elementos constitutivos, ao longo de tantos anos de origem étnico-cultural e de formação colonial. Esta situação me faz questionar como (des) considerar umas ou outras experiências se ambas se constituíram, provavelmente, num possível jogo de negociação e negação, tanto de forma explícita quanto de forma implícita. Em outras palavras, “se por um lado tende-se a omitir os lados positivos da educação colonial, ainda que poucos,

por outro é frequente ignorar os momentos de crise da educação nas zonas libertadas” (LAVINIA, 1989, p. 56). Assim, em nome da unidade nacional foi-se pensando e transmitindo uma história única, relegando as diferenças culturais, linguísticas, sociais da realidade moçambicana para o segundo plano.

Para tal, *a tribo deveria morrer para se construir a nação* (MACHEL, 1974). Parece evidente que a unidade nacional e identidades nacionais deveriam estar assentes também num sistema nacional de educação, relegando para o segundo plano a experiência adquirida na luta de libertação nacional, que defendia a ideia de que o método deve nascer da consideração atenta às condições sociais, culturais, políticas de uma região.

Por outro lado, a conscientização — referida na transcrição — como instrumento de poder transformador e de libertação, me fez pensar, lendo a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, que ainda pode ser um ótimo instrumento de trabalho a ser usado aqui e agora, nesse nosso Moçambique, que ainda atravessa um período de tensão política e pobreza. A pedagogia do oprimido é vista, nessa perspectiva, não como um “roteiro que pessoas solidárias e de boa vontade devem usar para libertar o oprimido” (FREIRE, 2011, p. 10). Ao contrário disso, Freire sugere que seja uma pedagogia que permita ao oprimido *extrojetar* de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor, a fim de resgatar seu ser livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a “dialogação” de todos com todos — práticas que tornam menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor.

Iniciativas que estimulem essas práticas pedagógicas no contexto moçambicano podem ser visibilizadas no discurso de Samora Machel, dirigindo-se ao povo, por ocasião da tomada de poder do Governo de Transição em 20 de setembro de 1974:

Colocaremos a instrução, a educação e a cultura prioritariamente ao serviço das largas massas oprimidas e humilhadas pelo sistema de exploração colonialista e capitalista. O sangue do povo não se derramou somente para libertar a terra da dominação estrangeira, mas também para reconquistar a nossa personalidade moçambicana, para fazer ressurgir a nossa cultura e para criar uma nova mentalidade, uma nova sociedade. [...] estabelecendo um combate contra a superstição, individualismo, o egoísmo, a ambição e principalmente o analfabetismo, um produto do colonialismo que afeta a grande maioria do nosso povo (MACHEL, 1974, p. 12).

Por isso, algumas palavras de ordem no contexto educacional defendiam: *educar o homem para vencer a guerra; criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*. Nesta ótica, a alfabetização e educação de adultos deveria adotar mecanismos que traduzissem essa intenção, partilhando experiências no sentido de adequar conteúdos de formação e aprendizagem às exigências do desenvolvimento político, econômico e social. Em 25 de

junho de 1974, o Decreto-Lei n. 5/73 aprovou diretrizes a serem seguidas na reforma do sistema educativo, entre as quais se destaca: introdução da modalidade de ensino para adultos, equivalente aos ensinos básico, secundário e superior.

Assim, se não podemos considerar a experiência das Zonas Libertadas, ainda que rica e consolidada durante uma década, pelo menos podemos afirmar que vale a pena olhar para ela como um instrumento basilar para repensar nossas práticas da atualidade. Note-se que, nesse período, havia falta de condições materiais, financeiras, humanas e de infraestrutura. Mais grave do que isso, os sujeitos da educação de adultos estavam o tempo todo tomando “consciência de que as práticas cotidianas” eram (e ainda são, reafirmo) “capazes de alterar as lógicas do jogo político, desde que se organize(m) para além das táticas” (CERTEAU, 1994 *apud* PAIVA, 2005, p. 209), “como estratégias de resistência e de transformação” do poder dominador em favor das massas populares.

Vale a pena lembrar que a educação desde o início foi assumida como um instrumento central para o desenvolvimento nacional e para a efetivação da democracia popular “[...] alfabetizar é criar e consolidar condições para planificar a vida e a produção, para que o povo possa efetivamente tomar o poder e construir uma sociedade nova” (MACHEL, 1978, p. 13). Por isso, um dos motivos que me fez destacar este período prende-se não só ao fato de haver poucos estudos sobre este tempo, mas, também, pelo entendimento de que as grandes transformações no campo educacional têm fundamentalmente suas experiências cravadas nesse momento histórico.

Certamente graças aos esforços empreendidos durante a luta, em 1972 operavam 160 escolas primárias, abrangendo 20.000 crianças; e cerca de 60 alunos estavam matriculados na escola secundária da FRELIMO, na Tanzânia (JOHNSTON, 1986, p. 34). Com efeito, estima-se que 20.000 pessoas tenham sido alfabetizadas, abrindo nova perspectiva para a educação, ligando *a aprendizagem à produção e ao combate* (à luta armada). Estima-se, ainda que, em média, havia um professor para um grupo que variava entre 80 a 100 alunos.

Na visão de Castiano e Ngoenha (2013, p. 49) um dos primeiros passos sistêmicos para a introdução de novos conteúdos nos programas de ensino neste período acontece no I Seminário Nacional de Educação entre 25 de janeiro a 2 de março de 1973. Nesse Seminário foram fixadas o que se considerou serem as “linhas gerais” para as disciplinas curriculares, com destaque para a de Português, língua na qual os alunos deviam se expressar fluentemente, e para a qual os professores, por sua vez, deviam metodologicamente “instruir”, utilizando linguagem que expressasse frases completas. Os currículos de matemática e física baseavam-

se em atividades práticas que incluíam conteúdos de balística, pensando sua utilidade na luta armada.

A disciplina de História deveria, entre outros aspectos, destacar a “história de resistência” contra a penetração e dominação colonial, além de proporcionar aos alunos e participantes de campanhas de alfabetização a possibilidade de “compreender a natureza, importância e necessidade do desencadeamento da luta de libertação nacional”. Na disciplina de Geografia “[...] devia-se dar [...] ênfase nos rendimentos de geografia econômica de Moçambique, mostrar os produtos mais importantes [...]” (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 53). Por outras palavras, pode-se afirmar que essa educação tinha entre outras preocupações a conscientização da população sobre a necessidade de luta e a clarificação de que o inimigo a combater era o *sistema de opressão, exploração e dominação colonial*.

Entendo que este período, que antecede a Independência Nacional, constitui o primeiro momento — e fundamental — na história da educação em Moçambique, pois foi nesse período que o processo de alfabetização e educação de adultos (AEA) começou a ganhar espaço, a partir das experiências abstraídas no início da luta de libertação, em contexto de transição nacional. Este contexto também foi marcado por movimentos sociais e políticos influenciados pela abolição do “Estatuto do Indígena em 1961, ligada à conjuntura política provocada pelas guerras de libertação [...] nos países vizinhos” (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 37). Em suma, pode-se dizer que a participação de jovens e adultos na luta pela libertação se constituía numa motivação a mais para participar de programas de alfabetização.

1.3.3 Samora Machel, Julius Nyerere e Paulo Freire: descolonização das mentes e experiências de alfabetização

Nas décadas de 1960-1970, em geral, o Continente africano viveu a luta pela primeira Independência — “essencialmente política” —; passando pela segunda Independência considerada “notadamente econômica”; e a terceira Independência provavelmente “cultural” (FAÚNDEZ, 2012, p. 598). Porém, nessas décadas, o cristianismo e suas variantes do marxismo também desempenharam um papel orientador da Independência. Por um lado, o pensamento e a ação cristã se concretizavam na educação e formação dos líderes da Independência e, por outro, o marxismo foi difundido por movimentos de esquerda em prol da libertação e por algumas universidades europeias. De acordo com Faúndez (2012), Nyerere —

líder da Independência da Tanzânia – foi formado nesse sistema, na variante inglesa do cristianismo. Nyerere foi o primeiro a convidar Paulo Freire para participar no processo de educação de adultos na Tanzânia, convite feito via Conselho Mundial de Igrejas, que reunia – com caráter ecumênico – as igrejas protestantes, em Genebra.

Paralelamente a isso, interessa trazer à discussão o pensamento de Nyerere neste trabalho, pelo fato de a fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1962 ter ocorrido na Tanzânia, como se afirmou anteriormente. Interessa, igualmente, dialogar com Freire, tendo em consideração “seus encontros com educadores de diferentes países da África, seus dirigentes, e, sobretudo com as lideranças da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), dialogando 'com militantes experimentados na luta'" (FREIRE, 1992, p. 148). Além disso, uma das primeiras decisões políticas feitas pela FRELIMO foi quanto ao papel da educação no contexto de luta, cujo modelo norteava-se pelos seguintes princípios orientadores:

[...] contar apenas com os seus próprios recursos; o dever de todos de ensinar e aprender; a aplicação dos conteúdos e métodos às circunstâncias e realidades locais; a adoção de um sentido de nacionalidade moçambicana e de combate contra o tribalismo; regionalismo e racismo; educação ligada à produção; ligação da teoria à prática; a escola como centro democrático onde se deveriam desenvolver novos tipos de relação entre professor e aluno; combate contra a superstição através da educação com uma base científica para formar o homem novo (JOHNSTON, 1986, p. 34).

Partindo desses pressupostos, considero a Tanzânia como ponto de encontro e “encontramentos³⁴” ideológicos, tanto de convergências quanto de divergências, de sucessos e fracassos dos pensamentos e das práticas educativas de Machel, Nyerere e Freire. Portanto, à medida que vou apresentando suas aproximações, também não escaparão algumas críticas quanto aos seus pensamentos político-pedagógicos. Faúndez (2012) afirmou que o marxismo foi uma fonte inspiradora do pensamento *político-intelectual* ou *intelectual-político* de Amílcar Cabral, originário da República da Guiné-Bissau, que defendia a intencionalidade de incorporar certos aspectos das culturas africanas à luta pela Independência. Não vou me deter aqui à discussão do pensamento de Cabral, cabendo-me recordar, simplesmente, que foi a principal liderança na construção do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), e que a sua militância intelectual o tornou um símbolo da luta política

³⁴Refiro-me a conversas decorrentes de encontros ou reencontros espontâneos e que se ressignificam. Trata-se de encontros entre pessoas que se cruzam no caminho da vida em movimento (porque não previamente programados) e que ocorrem em diversos espaços e lugares, numa interação entre conhecidos ou desconhecidos em diálogo, os quais *conversam sobre o que fazem e o que sentem com o que fazem* (SKLIAR, 2014).

pela libertação na África (PEREIRA, VITORIA, 2012). Além disso, a trajetória política de Amílcar Cabral teve uma importante presença no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (FAÚNDEZ, 2012).

Torres (1996 *apud* ROMÃO, GADOTTI, 2012, p. 59) afirma que:

[...] a experiência na Tanzânia ofereceu a Freire a oportunidade de trabalhar dentro do experimento socialista, com plano centralizado, com um partido socialista revolucionário e um substantivo interesse em educação de adultos como uma real alternativa metodológica para o sistema formal de instrução.

Faúndez (1992) aponta que a visão democrática de Paulo Freire sofreu resistência de alguns dirigentes tanzanianos, mostrando contradições vividas no próprio socialismo tanzaniano, no que se refere à política de alfabetização. Contudo, sabe-se que Paulo Freire não só aprendeu muito na sua atuação na África, mas também pôde contribuir no seu processo de libertação. Foi pensando nessa dupla mão que aproximei a discussão de Machel como líder revolucionário moçambicano; de Nyerere, líder africano, não só de um dos países vizinhos de Moçambique mas, e principalmente, por ser da Tanzânia, país onde era treinado e orientado o movimento de luta de libertação nacional, a FRELIMO.

Assim, o diálogo entre Machel, Nyerere e Freire se funda no comprometimento com o pensamento crítico. Para eles, o conhecimento só pode ser legitimado, epistemologicamente, se tiver origem na prática e, politicamente, se se tornar instrumento de intervenções mais qualificadas nessa mesma prática (ROMÃO, GADOTTI, 2012). Outro aspecto, como veremos mais adiante, é a ideia de que a “revolução é permanente”, porque a libertação definitiva não vem com a proclamação da Independência *política de uma nação*, tampouco com sua *libertação econômica*; ela só se plenifica quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram profundamente enraizadas no solo e na consciência dos "ex-colonizados". Portanto, fundamentos, princípios, valores, projeções e ideais decalcados nas mentes colonizadas pelo opressor, acabavam por transformar o oprimido em hospedeiro de seu próprio opressor. Por esse motivo o indivíduo lê o mundo com olhos — e a partir da perspectiva da visão de mundo — do opressor, ficando muito mais difícil completar-se a tarefa de libertação. Esses *pensadores político-pedagógicos* propõem, por isso mesmo, a “descolonização das mentes e [...] o processo de conscientização, que é sempre processo de autoconscientização”, conforme Romão e Gadotti (2012, p. 9).

Contudo, a influência tanzaniana é representada pelo pensamento de *Mwalimu*³⁵ Julius Nyerere. Nyerere via o “papel da educação no contexto mais amplo da filosofia político-social baseada no socialismo africano: *ujamaa*” (CASTIANO, NGOENHA, 2013, p. 225). Para estes autores, o pensamento de Nyerere representava um modelo de “resistência” e alternativa paradigmática ao projeto educativo colonial, visando à reabilitação social e formulando a crítica ao sistema de valores coloniais.

Na perspectiva de Nyerere, para o desenvolvimento precisava-se, essencialmente, de dois componentes: a) recursos financeiros (materiais); b) de pessoas. Portanto, por reconhecer que os recursos materiais são esgotáveis, devia-se confiar mais no fator humano (as pessoas) numa política de *Self-reliance*³⁶. Com essa filosofia, Nyerere defendia a ideia de que o desenvolvimento do homem ou de uma nação não podia ser *para* o homem ou *para* a nação: “só pode ser feito pelo próprio homem ou pela própria nação”. A transcrição que se segue, lembrada por Castiano e Ngoenha (2013, p. 231) pode ser ilustrativa dessas ideias:

As pessoas não podem ser desenvolvidas, elas, apenas se desenvolvem. Portanto, é possível que um estranho construa um modelo de desenvolvimento para outro, mas um estranho jamais vai dar o orgulho e a autoconfiança em si mesmo como um ser humano. Trata-se da possibilidade que a pessoa tem de criar-se em si mesma por suas próprias ações e forças interiores. Assim, o homem se desenvolve por aquilo que faz, por tomar suas próprias decisões, ampliando dessa forma a compreensão de si, bem como do que sente com o que faz. Nesse sentido, aumenta seu próprio conhecimento, habilidade e sua participação plena - de igual para igual - na vida pessoal, assim como na comunidade em que vive. (NYERERE, 1967, p. 27. Tradução livre)³⁷.

De alguma forma, parte das ideias de desenvolvimento de Moçambique foi inspirada nessa visão de *Mwalimu* Nyerere, pois a presença de um grupo de intelectuais e líderes moçambicanos na Tanzânia, no momento da criação da FRELIMO e no decurso da luta, pode ter sido fundamental no desenvolvimento dessas ideias. Esse grupo foi gradualmente

³⁵ O termo *Mwalimu* significa professor em Swahili, um título dado inicialmente pelo fato de ter sido professor secundário, mas também no sentido de que ele era “guia” do seu povo (CASTIANO, NGOENHA, 2013). Foi o primeiro presidente da Tanzânia, dirigindo o país de 1964 até se aposentar em 1985. Acreditava no pan-africanismo e foi um dos membros fundadores da Organização da Unidade Africana (OUA), tendo apoiado diversos movimentos de luta anticolonial.

³⁶ *Self-reliance* representa o centro da filosofia social de Nyerere, que significa “autoconfiança”, “autonomia”, “autossuficiência”.

³⁷ *People cannot be developed, they can only develop themselves. For while, it is possible for an outsider to build a man's house, an outsider cannot give the man pride and self-confidence in himself as a human being. Those things a man has to create in himself by his own actions. He develops himself by what he does, he develops himself by making his own decisions, by increasing understanding of that he is doing, and why, by increasing his own knowledge and ability, and his own full participation – as an equal – in the life so the community he lives in* (NYERERE, 1967, p. 27).

alargando sua influência no seio da organização e tornou-se hegemônico a partir de 1968, no II Congresso da FRELIMO, realizado em Matchedje, Província de Niassa. Ao mesmo tempo, o contexto internacional da época e a opção pela luta armada anticolonial reforçaram o papel de referência ao marxismo no discurso nacionalista moçambicano.

Outra referência importante nesse período diz respeito à influência das ideias de Paulo Freire a partir do contato que ele teve quando de sua passagem pelas ex-colônias portuguesas em África, à exceção de Moçambique. Freire (2011, p. 204), entretanto, assinala ter dialogado com alguns militantes moçambicanos, e particularmente assim se refere a um deles: “aquele encontro em Lusaka³⁸, tal qual teve em Dar Es Salaam³⁹, com a liderança da Frente de Libertação de Moçambique, que me levou ao Campus de Formação de Quadros, num sítio cedido pelo Governo da Tanzânia, me marcou fortemente”. Mais adiante, Freire (2011, p. 205) acrescenta:

[...] afinal, eu era convidado a dialogar com militantes experimentados na luta, cujo tempo não podia ser gasto com devaneios ou com arrancadas intelectualistas. O que eles queriam era entregar-se comigo à reflexão crítica, teórica, sobre sua prática, sobre sua luta, enquanto um “fator cultural e um fator de cultura” (Cabral, 1976). A sua confiança em mim, como um intelectual progressista, era realmente importante. Eles não me criticavam porque, citando Marx, citava também um camponês. Nem tampouco me consideravam um educador burguês porque eu defendia a importância do papel da consciência histórica.

O modelo de educação, na perspectiva de Paulo Freire, tinha em vista educar as populações, para torná-las conscientes do seu próprio *status*, da sua luta de libertação, da sua própria realidade, mediante discussões informais sobre os problemas socioeconômicos e políticos que as afetavam. Em seguida, iniciava-se o ensino da leitura e da escrita de palavras escolhidas, relacionadas com esses problemas. Por isso, defendia que o “conteúdo programático da alfabetização – as palavras geradoras e os temas a elas referidos – como o da pós-alfabetização, emerge da compreensão crítica do bairro e das diferentes práticas que nele se possam desenvolver” (FREIRE, 1978, p. 160).

Portanto, o entrelaçamento entre as ideias de Paulo Freire, de Julius Nyerere e, mais tarde, de Samora Machel pode ser constatado na seguinte passagem, quando Freire (2011, p. 205) refere-se às “minhas conversas com o presidente Nyerere em que discutíamos *Education as Self-reliance* e a Pedagogia do Oprimido”. Relembro que Nyerere com *Self-reliance* defendia que a educação deveria ser organizada de acordo com valores culturais e objetivos

³⁸ Capital da Zâmbia, um dos países de África austral, colonizado pelos ingleses.

³⁹ Cidade capital da Tanzânia, também ex-colônia inglesa da mesma região africana.

políticos, destacando a relevância dos conceitos de autoconfiança, autonomia e autossuficiência como um dos caminhos necessários para o desenvolvimento do povo. Freire, com a *Pedagogia do Oprimido*, combatendo a proibição da fala e a imposição da cultura do silêncio, ensinava a cada gente a dizer a sua palavra, na sua língua, na língua que conhece.

Note-se que, apesar de esses pensadores pertencerem a contextos diferentes, ambos destacam que tanto para o desenvolvimento quanto para a prática da liberdade se requer uma educação que estimule esforços interiores da pessoa para melhor compreender os outros. Ambos se colocam ao lado do povo, como companheiros de luta e de construção de possibilidades e desejos.

Pela mesma mão, o presidente Samora Machel, também com muitas aproximações com Nyerere na luta pela Independência, defende a educação e a cultura como prioridades a serviço das largas massas oprimidas e humilhadas pelo sistema de exploração colonialista. Para Machel, era imprescindível desenfrear um combate enérgico contra o analfabetismo, contra pensamentos obscuros e com teor de exploração do homem pelo homem. Machel via a escola como uma “arma” poderosa para esse combate, bem como uma possibilidade de mobilização do potencial humano para o desenvolvimento e progresso da sociedade.

Severino Ngoenha (2009), em seu texto *Samora Machel: ícone da Independência?* assinala algumas relevantes questões quanto à justificativa para o reconhecimento da personalidade de Machel como uma das figuras “emblemáticas” africanas a merecer destaque. Ngoenha começa por questionar onde estão, em África, “pessoas com calças” que merecem o juízo da *Maat*⁴⁰? Onde estão, pergunta ele, pessoas que ousam ter ideias próprias, ideias que não são do marxismo soviético, do maoísmo dos chineses, do liberalismo dos americanos, do cristianismo pós-constantiniano, do protestantismo dos luteranos, do ateísmo dos revolucionários, do gnosticismo dos iluministas, do tribalismo dos antropólogos, do nacionalismo dos europeus, da democracia dos burgueses?

Ngoenha prossegue questionando, ainda, onde estariam os africanos que se diziam “comunistas, socialistas, capitalistas, liberais, democratas, não em função de uma ideia teleguiada, mas por convicção, em defesa de um ideal, por acreditarem que a vida é uma invenção de sentidos”? (NGOENHA, 2009, p. 39). E segue, indagando onde estariam os

⁴⁰*Maat* significa deusa da verdade, justiça e da ordem divina que fazia com que os egípcios acreditassem que ela regia os fenômenos da natureza. É uma expressão popular do antigo Egito, que desempenhava um papel importante na hora de decidir se o morto entraria no submundo ou não. Para tal, o morto deveria fazer uma confissão negativa numa lista de coisas que teria evitado fazer em vida. Dentre elas se destaca *não matei, não roubei, não cometi adultério, não menti*, um total de 42 confissões. A pesagem do coração era feita em uma balança utilizando de contrapeso a pena de Maat. Nesse sentido, o coração do morto deveria pesar menos que a pena para que o mesmo pudesse ter a vida eterna. Caso contrário, o morto era devorado por uma espécie de devoradores de almas (QUESNEL, 1993, p. 7, grifo meu).

africanos que não governam em Dakar, sonhando com Paris; que não estariam na praça, pensando em Washington; para usarem um pouco do dinheiro para se despirem, cultivando um culto detestável das suas pequenas pessoas, como se os povos morressem de amores por eles, uma cultura narcisista do seu *eu*, em detrimento da vida, dos meios, dos interesses do maior número? No prosseguimento das suas questões, Ngoenha parece reconhecer a singularidade de Machel no contexto africano, por isso, continua descrevendo as suas qualidades, e eu aqui me limito a reproduzi-las.

Onde estão os africanos que ousam libertar-se da escravatura da dependência, da repetição, da imitação, da reprodução dos modelos existentes [...]. Onde estão os africanos que ousam tomar-se a sério, que não se consideram pessoas em função dos pensamentos alheios, que não procuram sistematicamente uma legitimação no homem branco e ocidental? Onde estão os africanos que não consideram a própria cultura como folclore, as suas línguas como dialetos, os seus pais como ignorantes e analfabetos? Onde estão os africanos [...]; que se tomam a sério, que fixam objetivos e, com abnegação, determinação e sacrifício, se batem para atingir os objetivos que fixaram anteriormente? (NGOENHA, 2009, p. 39).

É nesses termos que Ngoenha descreve Samora Machel como uma das figuras africanas que merece destaque pela sua luta, pela sua capacidade e olhar diferenciado das outras renomadas figuras. Ngoenha vai mais longe, ao afirmar que Samora é, sim, um africano, mas “não é um africano qualquer”, pois, ele:

Não é fundador de um partido como Kaunda, Nyerere, ou Touré! Não era um produtor de ideias como Cabral, Nkrumah ou Diop! Não tinha os diplomas de Mondlane ou de Senghor. Era um socialista, mas provavelmente nunca leu nem Marx nem Engels, Trotsky ou Gramsci... Mas era um homem, e que homem. Samora Moisés Machel; trata-se de Machel, santidade. [...]. Uma personagem curiosa; sem inteligência projetual-utópica de Nkrumah, nem visão histórico-retrospectiva de Diop, mas também sem alienação estrutural de Senghor nem a ambiguidade militante de Mondlane [...] (NGOENHA, 2009, p. 30).

As reflexões de Ngoenha me instigaram a pensar o lugar de Samora Machel no contexto educacional: seria ele também um pedagogo? Mas, sabemos que foi “Excelência”, “Presidente”, “Marechal”, “Camarada”⁴¹. Penso que Machel, por sua ousadia; originalidade de ideias *não teleguiadas*; de sua convicção e amor ao povo, parecia ter clareza sobre os problemas pontuais que o país recém-nascido do colonialismo tinha a enfrentar. E que um dos caminhos possíveis a trilhar seria, evidentemente, educar o povo para o novo tempo

⁴¹ Camarada, termo usado pelos membros e simpatizantes da ideologia política da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) desde a sua fundação como movimento libertador e, posteriormente, Frelimo como Partido Político. Em ambas as situações representa a forma de tratamento amistosa com conotação política entre correligionários ou companheiros de lutas, enfim, de militância política.

atravessado pelo país. Por isso, a alfabetização continuava na visão dele como um instrumento fundamental. Mas seriam essas as razões fundamentais que teriam estimulado Ngoenha a levar a candidatura de Machel ao julgamento de Osíris⁴², para o reconhecimento de sua figura? Certamente, não. Talvez se deva à “ressuscitação do seu nome, de sua figura nos *chapas*⁴³, teatros, nos *rapes*⁴⁴, depois de muitos anos de silêncio” (NGOENHA, 2009, p. 30). Essa ressuscitação é provável que seja uma necessidade para “confrontar a nova orientação do país com os ideais passados, e que talvez ainda não foram ultrapassados”. Machel foi um líder africano que combateu o racismo, a ponto de que pessoas negras bateram o recorde sobre pessoas brancas na participação em seu governo. Mais adiante, Ngoenha (2009, p. 31) continua questionando, para ajudar a compreender essa personalidade que parece mais que singular. Será que alguém, pergunta ele:

Conhece um homem que mais se tenha batido pela liberdade e igualdade da mulher? Conhece um homem que tenha combatido o tribalismo? Conhece um presidente que mais tenha combatido a corrupção, que mais tenha amado e defendido a igualdade? Conhece um presidente que mais tenha arregaçado as mangas para trabalhar na recolha do arroz, na limpeza da cidade, na defesa do valor do trabalho? Conhece qualquer país que mais tenha sacrificado o seu povo para ajudar um amigo vizinho como fez Moçambique de Machel com o Zimbabwe e a África do Sul? Conhece um regime político que tenha sido mais internacionalista que o Moçambique de Machel com os refugiados do Chile, da Argentina, de Timor-Leste, do Saara Ocidental? Mas, sobretudo, conhece alguém que mais tenha amado a liberdade do seu povo como o fez Machel? Conhece alguém que estava de tal maneira imbuído pela ideia da liberdade e igualdade entre os homens a ponto de perder quase o sentido da realidade?

Efetivamente, não se trata aqui de fazer nenhum juízo, pois o recurso a Ngoenha faz sentido neste trabalho como alternativa de busca do pensamento de Machel para compreender a educação de adultos — um dos campos da aposta de Machel tanto durante a luta de libertação quanto após a conquista da Independência Nacional. Para Machel, a escola deveria ser um *centro democrático*.

Sendo a escola um *centro democrático*, era necessário *democratizar os métodos de ensino*, de modo que “os alunos e professores participassem com responsabilidade no processo de criação da escola que valorizasse o trabalho manual como uma das fontes de

⁴² Metaforicamente Ngoenha evoca o Julgamento de Osíris para questionar o lugar de Machel no contexto moçambicano e africano em geral.

⁴³ *Chapas* termo popular usado para designar transportes semicoletivos de passageiros nas vilas, nos centros urbanos e suburbanos das cidades moçambicanas, vulgo *mini-bus*.

⁴⁴ *Rapes* significa discurso rítmico com rimas e poesias que surgiu no final do século XX entres a comunidades negras dos Estados Unidos. Os seus atores também são conhecidos como *Rappers*. Este termo é usado em Moçambique por jovens músicos com poemas rimados como meio de crítica social e política.

conhecimento, profundamente ligado à prática, nela se inspirando e servindo o povo”. (MACHEL, 1974, p. 14). Aqui, observa-se que as ligações entre a escola e a comunidade local estavam intimamente forjadas. Nesse sentido, parece-me que o pensamento *macheliano* baseava-se no princípio de “contarmos com as nossas próprias forças”, enfatizando a *austeridade e o trabalho* como palavras de ordem. Por esta visão, o “desenvolvimento econômico é, com efeito, essencialmente o resultado de trabalho” (MACHEL, 1974, p. 12), e quanto mais trabalho maior produção, o que, por sua vez, permitirá melhorar as condições de vida.

Para levar a cabo esta concepção dinâmica da unidade da prática e da teoria, conforme Freire, a escola jamais se definiria como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo. Nem tampouco se definiria como um “mercado” de conhecimento. Portanto, “a escola, como “mercado” de conhecimento cederia lugar à escola como centro democrático”, a que faz referência o “Camarada” Samora Machel, no registro de Paulo Freire (1978, p. 116). Freire, dialogando com Machel, afirma que olhar a escola como *centro democrático*, implicava não só o desaparecimento da figura do professor considerado transmissor autoritário de um saber seletivo mas, também, do aluno considerado passivo, ao receber o saber transferido. Em seu lugar, deveria surgir o professor e o aluno militantes. No entender de Freire e Machel, tal professor deveria ser aquele que, “ao ensinar, aprende e o aluno que, ao aprender, ensina”. No entanto, admite-se não haver, ainda, no sistema educacional, o clima necessário para a encarnação do educador e do educando militantes, no sentido autêntico em que os definia Samora Machel (FREIRE, 1978).

Paulo Freire (1978, p. 66), nas *Cartas a Guiné-Bissau* ressalta a relevância da confiança crítica que esteve sempre presente na prática de pedagogos-políticos como Amílcar Cabral, Samora Machel, Fidel, Raúl Ferrer, Makarenko, Freinet, Nyerere para citar apenas estes, entre tantos outros. Em suma, retomando o diálogo entre Freire e Nyerere, percebe-se que a proposta de educação por eles defendida, em primeiro lugar, recai na ideia de que nossas escolas primárias deveriam oferecer uma educação completa em si mesma e não uma preparação para a escola secundária, técnica ou universitária. Em segundo lugar, continua Nyerere, deveria oferecer uma preparação para a vida, o que se dá na compreensão crítica da vida que se vive, para ser possível criar novas formas de vida. Freire afirma, na mesma direção, que seu pensamento pedagógico-político empapa-se do real, do concreto, na prática, em cuja transformação ele centra a atividade educativa.

Em uma possível leitura das contribuições desses pensadores no contexto educativo moçambicano nota-se nos princípios político-pedagógicos de um sistema de educação em que

se defende que “*uma escola é onde todos aprendemos e ensinamos*” e com a perspectiva de “*contar com as nossas próprias forças*”. Estes princípios, aplicados tanto nas salas de aula, como em locais de trabalho revelam, segundo Castiano e Ngoenha (2013), a ideia de que, durante as aulas, dever-se-ia dar prioridade ao trabalho em grupo e ao individual, como alternativa. O segundo princípio, segundo eles, denota a ideia de que cada escola deveria criar condições de auto-sustentabilidade. Nesse sentido, as escolas deveriam desenvolver campos de cultivo e de criação de pequenas espécies de animais. A partir dessas atividades, os alunos aprenderiam que é pelo trabalho que se pode construir a nova nação. Esse princípio de aprender com e pelo trabalho já estava consolidado em Moçambique nas aldeias comunais, com as “machambas” (roças) coletivas.

Dessa forma, trabalho e estudo se combinam com atividades regulares na produção, tanto para o financiamento das escolas e combate a atitudes elitistas, que valorizam o trabalho intelectual sobre o trabalho com as mãos, quanto para a criação de “poder popular” nas Zonas Libertadas, pelo estabelecimento de uma estrutura de democracia de base e de participação popular. Judith Marshall (1991) afirma que os alunos do ensino secundário na Escola da Frelimo, na vizinha Tanzânia, trabalhavam para desenvolver cartilhas de alfabetização e manuais de professores com os quais ensinavam durante as férias. Durante esse processo, as diferentes formas de educação popular emergiram nas Zonas Libertadas.

Castiano e Ngoenha (2013, p. 43) seguem afirmando que os princípios de “*todos aprendemos e ensinamos*” e de “*contar com as nossas próprias forças*”, acima referidos, “se não coincidem, pelo menos derivam indubitavelmente da visão de Nyerere sobre educação”. Esta constatação foi discutida em parágrafos anteriores. Vale a pena, entretanto, destacar que esses princípios são funcionais na perspectiva da necessidade de auto-sustento e autossuficiência das escolas, das pessoas e da nação, tal como Nyerere defendia.

Enfim, as experiências de pensadores *político-pedagógicos* ou *intelectuais políticos* descritas no texto denotam sua emergência a partir do envolvimento das massas populares. As ações por eles vividas, em maioria, não nasceram do poder público, mas da luta e da resistência social a projetos de dominação que, desde os embates pela libertação nacional, também conformaram e ainda conformam a nação moçambicana. Estudantes, militantes, intelectuais “junto aos grupos populares, desenvolveram perspectivas de cultura e educação popular” (PAIVA, 2009, p. 151), essa que parece tão atual quanto necessária aos nossos tempos. Por isso, trazê-la à discussão pode significar reabertura de outros caminhos possíveis para a educação efetivamente popular, não só como direito e educação em movimento mas, e principalmente, como resposta a necessidades e anseios do povo.

1.4 Militância e massificação do acesso à alfabetização e educação de adultos (1975-1983)

O segundo momento, como anunciei anteriormente, é marcado historicamente pelo⁴⁵ de 25 de abril de 1974, ocorrido em Portugal, e pela assinatura dos acordos de Lusaka⁴⁶ em 7 de setembro do mesmo ano na Tanzânia, entre a FRELIMO e o governo colonial português. Esses eventos jogaram a favor da corrente, marcando o fim e o início de uma nova era histórica, que deu passos significativos para a confirmação da vitória da FRELIMO. Nesse momento eufórico, o sistema educativo ficou quase paralisado, pois “centenas de professores [...] abandonaram o país, tal como fizeram milhares de crianças colonialistas” (JOHNSTON, 1986, p. 35). Assim, para compensar a lacuna deixada pelos colonialistas, surgiu um movimento enorme e espontâneo de alfabetização em toda parte de Moçambique. Juntaram-se a esse movimento os simpatizantes secretos da FRELIMO, os quais escolheram a alfabetização como forma de concretizar seu apoio para a Independência. Do mesmo modo, os estudantes, as organizações culturais, associações e grupos religiosos nacionais reforçaram as atividades de alfabetização. Contudo, apesar desse esforço, Johnston (1986, p. 46) afirma que “só foi possível começar a recuperar esta situação com a tomada do poder pela FRELIMO em 1975, e a nacionalização da educação em julho daquele ano”.

Adicionalmente a esses fatos, outro salto significativo para a oficialização do processo de alfabetização se afirmou com a reforma ocorrida entre 16 e 24 de abril de 1975, dois meses antes da Independência, no I Seminário Nacional de Alfabetização, realizado em Ribaué, Província de Nampula. Nesse Seminário foram avaliadas as primeiras experiências de alfabetização desde o começo do governo de transição (7 de setembro de 1974). Decorrente desse processo, em todo o país existia pequenas organizações de alfabetização que preparavam alfabetizadores e elaboravam materiais segundo metodologias diferenciadas (LOPES, 2004). Além disso, foram esboçadas as principais diretrizes, não só de alfabetização

⁴⁵ Também conhecido como Revolução dos Cravos (Revolução de 25 de abril), resultante de um movimento social ocorrido nessa data, liderado por um movimento militar, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo em Portugal.

⁴⁶ Foram assinados em Lusaka, Tanzânia, decorrentes da reunião havida de 5 a 7 de setembro de 1974 entre as Delegações da Frente de Libertação de Moçambique e do Estado Português, com vista ao estabelecimento do acordo conducente à Independência de Moçambique. Nesse acordo, o Estado Português reconhece o direito do povo moçambicano à independência e aceita, por acordo com a FRELIMO, a transferência progressiva dos poderes que detém sobre o território de Moçambique. Nos acordos, destaca-se o de cessação de fogo entre as partes e o da criação de um governo de transição.

mas, sobretudo, do Sistema Nacional de Educação, o que culminou com a aprovação da Lei n. 4, de 23 de março de 1983, que orienta o referido Sistema. Foram igualmente discutidas questões sobre métodos de alfabetização e, dessa discussão recomendou-se aos participantes que “ao ensinar-se o alfabeto e a leitura, devia-se integrar questões que refletissem problemas concretos das populações a alfabetizar, assim como observar suas atividades [...]”. (CASTIANO, NGOENHA, 2013, p. 58). Para esses autores, naquele Seminário, continuou-se com a ideia de que a alfabetização deveria ser feita em língua portuguesa, mas, no entanto, não ficou clara a forma de finalização e reconhecimento dos cursos de alfabetização (se exame ou certificado de participação). Em seguida, formaram-se grupos de alfabetização, os quais foram integrados na estrutura dos “grupos dinamizadores” que existiam em todos os bairros, para realizar atividades políticas e “exercer controlo administrativo da população” (CASTIANO, NGOENHA, 2013, p. 58). Na verdade, constatou-se que a alfabetização não se inseria na problemática das comunidades, mas que essas aulas eram, também, um meio de se divulgar as orientações da Frelimo para a conjuntura do momento, (LOPES, 2004, p. 384). Por um lado, esse processo parece significar o que Foucault (1996) chama de esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos, adaptando e harmonizando os instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância. Por outro, pode significar outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa.

Com este desafio a enfrentar, o Departamento do Trabalho Ideológico do Partido Frelimo (DTIP), propôs-se a:

- a) fazer com que o povo assuma a importância da alfabetização como um processo de assimilação da nossa linha política e de participação ativa na reconstrução nacional, dado que ela permite também a aquisição de novos valores, de uma nova concepção científica do mundo, indispensável para os trabalhadores exercerem cada vez mais consciente e eficazmente o seu poder;
- b) combater a ideia de que alfabetização é só para jovens, dela estando excluídos os adultos e os velhos, ou que ela não inclui as mulheres (LOPES, 2004, p. 389).

Para Marshall⁴⁷ (1991), esses grupos tinham adaptado o material existente nas escolas primárias. Outros inventaram métodos e escreveram suas próprias cartilhas de alfabetização.

⁴⁷Marshall and Others *Training for Empowerment: a Kit of Materials for Popular Literacy Workers Based on an Exchange among Ed. Doris Marshall Inst. for Education and Action, Toronto (Ontario) International Council for Adult Education from Mozambique, Nicaragua and Brazil, Toronto (Ontario); Mozambique National*

Portanto, em algumas Províncias (Estados), as equipes fizeram questionários sociais na comunidade local para determinar as palavras ligadas a questões-chave sobre as quais se basearia o processo de alfabetização, numa perspectiva de “conscientização”. Trata-se da visão freireana que propõe pensar e praticar “um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo; manifestando e configurando – método de conscientização” (FREIRE, 2006, p. 8).

Como se pode verificar, o movimento de alfabetização nesse momento inicial da Independência foi caracterizado pelo controle social da comunidade, pela diversidade de formas de organização e pela elaboração local de materiais de ensino em concordância com o processo político mais amplo. Evidentemente, o novo governo da Frelimo empenhou-se em estabelecer o “poder do povo” e, nesse sentido, a alfabetização foi um ponto chave para a discussão, o debate e tomada de consciência política crescente entre as pessoas comuns. Há estimativas de que “mais de 500 mil homens e mulheres foram alfabetizados durante este período” (MARSHALL, 1991, p. 53).

Até 25 de junho de 1975, data da Proclamação da Independência Nacional, o perfil educacional da população moçambicana era considerado extremamente baixo. Estima-se que “a taxa de analfabetismo se situava em 93%” (AGENDA 2025, 2003). Em geral, estudos consultados mostram uma tendência de consensualidade em destacar três etapas de provimento de educação moçambicana, as quais se iniciaram logo após a Independência e que se vêm modificando inevitavelmente com a situação geopolítica e oscilação da economia global, dominada pelo capitalismo e universalização de valores.

Essa tendência pode ser constatada na periodização apresentada por Mário (2005) ao realçar que o período de mobilização popular para a reconstrução nacional começa em 1975 e se estende até 1980. Para esse autor, a 2ª etapa ocorre em meados da década de 1980 até 1995, caracterizando-se pela redução significativa das atividades de educação, devido à intensificação da guerra civil. E a 3ª e última etapa começa em 1995 e se estende até os nossos dias, marcada pela redescoberta e resgate da alfabetização e da educação de adultos.

Entretanto, a partir dos anos de 1975, com o processo de nacionalização de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização

Directorate of Adult Education, Maputo, 1991. Marshall e outros. Formação para o empoderamento: um kit de materiais para alfabetizadores populares baseados em uma troca de experiência entre os educadores de Moçambique, Nicarágua e Brasil. Instituto de Educação para Ação Doris Marshall: Consulado Internacional para Educação de Adultos, Toronto; Direção Nacional de Educação de Adultos em Moçambique, Maputo, 1991(tradução livre).

passaram a ser consideradas estratégias de “desenvolvimento da nação”. Daí que o primeiro Governo da então República Popular de Moçambique organizou campanhas de alfabetização e tornou o ensino obrigatório para crianças com idades compreendidas entre 7 e 12 anos de idade.

Na sequência, um ano após a Independência, em fevereiro de 1976, foi formado oficialmente, pela primeira vez na História de Moçambique, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) com seguinte estrutura:

Gabinete de Estudos, Departamento para Assuntos da Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de Administração, e cinco Direções Nacionais, nomeadamente, a Direção Nacional de Educação (DNE), Direção Nacional para o Ensino Técnico, Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), Direção Nacional de Cultura (DNA) e Direção Nacional de Educação Física e Desportos (JOHNSTON, 1986, p. 36).

Naquele período, os anos de 1976 a 1977 foram caracterizados pelo aumento no número de matrículas, exigindo medidas de emergência para cobrir as dificuldades surgidas. Grandes esforços também foram colocados na formação de professores tendo-se, para isso, incrementado o recrutamento de novos professores e “reciclagem” imediata dos “antigos”. Adicionalmente a essas ações para enfrentar a crise de falta de professores, “no dia 8 de março de 1977, o Presidente Samora Machel organiza um encontro com alunos que frequentam a 10^a e 11^a classes a fim de integrá-los no Aparelho do Estado. [...] nasce assim, o grupo denominado [...] Geração 8 de Março⁴⁸” (CASTIANO, NGOENHA, 2013, p. 58).

Um dos marcos fundamentais neste período foi a planificação centralizada que se iniciou, formalmente, com a realização do III Congresso da FRELIMO em 1977. Nesse Congresso, decidiu-se transformar o movimento de luta em partido de vanguarda da aliança operário-camponesa. Também definiu-se uma política de alfabetização que pudesse responder a exigências colocadas por aquela fase, e desenvolveram-se condições necessárias para as campanhas nacionais passarem a ser dirigidas e planificadas, conforme refere Lopes (2004).

Com as condições criadas em termos de estruturação e mobilização, a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos desenvolveu a alfabetização e a educação de adultos em massa, declarando-as como uma das áreas prioritárias. Por isso, de março a novembro de 1978, é lançada a primeira Campanha Nacional de Alfabetização, sob o lema *Façamos do País inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos*. Substituíam-

⁴⁸ Refere-se a um grupo de intelectuais e estudantes chamados para cobrir a falta de professores que se fazia sentir. Atualmente, alguns estão distribuídos em outras áreas de trabalho na Função Pública, em diversos níveis ministeriais.

se, desse modo, as desorganizadas atividades de alfabetização que vinham sendo realizadas “voluntariamente”. Essas atividades tiveram grande importância em todo o país, e se caracterizaram pela diversidade de objetivos, de métodos, de materiais sem atribuição de qualquer certificação.

Os 1º e 2º anos de ensino noturno foram substituídos por este subsistema. Em 1980, foram iniciadas atividades em massa, substituindo os 3º e 4º anos de ensino noturno. O nível secundário da educação de adultos permanece na forma do 5º ao 9º anos de escolaridade do ensino noturno, que recebeu uma reforma limitada em 1983, preparatória para introdução dos cursos específicos para adultos equivalentes a esses anos de escolaridade e dentro do enquadramento da introdução do Sistema Nacional de Educação [...] (JOHNSTON, 1986, p. 99).

Para Castiano e Ngoenha (2013, p. 73) estima-se que a primeira Campanha beneficiou 200.000 participantes, dos quais chegaram ao fim cerca de 140.000. Por sua vez, a segunda Campanha, realizada entre janeiro e outubro de 1979, incorporou novos alunos, ao mesmo tempo em que continuavam os estudantes anteriores, que haviam ingressado tarde no processo ou reprovado no primeiro teste nacional (JOHNSTON, 1986, p. 101). Em geral, estima-se que essa segunda Campanha tenha abrangido cerca de 321.000 participantes (entre operários; veteranos da luta de libertação; quadros do Partido Frelimo e das organizações democráticas de massas e das forças de defesa e segurança; deputados; e trabalhadores dos setores sociais do campo) com a crença de que, com a aprendizagem da leitura e da escrita, aumentariam a produção e abraçariam, com isso, a causa da revolução.

Marshall (1991, p. 55) afirma que “todo mundo estava indo para a escola”. Por conta disso, a escolarização primária passou de 600 mil para 1,6 milhões de pessoas nos primeiros cinco anos após a Independência. Acrescente-se que as escolas noturnas estavam transbordantes de adultos, como tentativa de “compensar o tempo perdido”. Mulheres vendedoras no mercado, operários e camponeses em cooperativas participavam do processo de alfabetização nas pausas para o almoço. Por seu turno, alguns funcionários públicos ocupavam-se com seus estudos nas manhãs de sábado. Em outros casos, companheiros de trabalho com quatro anos de escolaridade primária alfabetizavam outros, e aqueles com seis anos de escolaridade primária faziam a pós-alfabetização. Incluiu-se nesse processo a participação dos Grupos Dinamizadores a quem competia:

Organizar militantes para darem cursos de alfabetização de adultos. Impõe-se assim o estudo a nível provincial das palavras geradoras em português, dado que é o veículo de comunicação de acordo com as realidades locais. Devemos suprir as nossas faltas de material através dos instrumentos práticos, e, para além, do auxílio do Ministério de Educação e Cultura na medida do possível, temos de contar com as

nossas próprias forças, as quais devem ir buscar à produção, [...] os recursos necessários (LOPES, 2004, p. 385).

No entender de José Lopes (2004) esta transcrição parece sugerir práticas de alfabetização baseadas na metodologia de Paulo Freire, o que é provável, tendo em consideração sua influência no contato com os líderes moçambicanos. Mas, na prática, não existiam diretivas muito rígidas acerca da metodologia a ser seguida, existindo também práticas de alfabetização baseadas na metodologia de ensino do ABC, como se fazia nas escolas coloniais. Entretanto, o mais interessante nesse processo é a tendência de preocupação com os contextos particulares e locais no currículo. Quanto aos aspectos pedagógicos adotados nas Campanhas, destaca-se a disponibilização do livro do alfabetizando em português e o manual para o educador, contendo orientações para o ensino da alfabetização e da aritmética. Na segunda Campanha, fez-se revisão do manual anterior do alfabetizando e do alfabetizador que, posteriormente, nas 3ª e 4ª Campanhas, teve acrescido um livro de exercícios para apoiar os alfabetizadores, os quais, em maioria, haviam terminado a 4ª e a 6ª classes, integrando um contingente de cerca de 500 alfabetizadores a partir dos Núcleos Pedagógicos de Base. Nessas Campanhas, os adultos recebiam, durante nove meses ao ano, dez horas de lições por semana, as quais eram oferecidas fora do horário de trabalho.

A consequência imediata dessa empreitada se caracterizou, por um lado, pela demanda da comunidade, o que excedeu a capacidade do Ministério de Educação e Cultura para garantir professores treinados, livros, currículo e apoio pedagógico. Por outro, a qualidade do ensino nessas condições trouxe outros problemas para os níveis subsequentes. Todavia, parece-me que esses problemas conviviam adjacientemente com tensões entre salas de aula em que se pretendia ver estabelecida a relação entre escola-comunidade-produção e professores que traziam, por um lado, experiências extraídas das tradições das Zonas Libertadas e, por outro, a tendência de professores minimamente treinados, que reproduziam a experiência autoritária de salas de aula do colonialismo. Esse exercício exigia capacidade de negociação e negação, marcando, assim, os movimentos constantes de avanços, recuos e estagnação. Por isso, “não era fácil abordar as questões culturais, estruturais, frutos da escola colonizadora, opressora, que discriminava as pessoas conforme seu nível cultural, escolar e social” (MELO FILHO, 2017, p. 77).

Do mesmo modo, as Campanhas de educação de adultos (pós-alfabetização) também decorreram utilizando um livro de textos que incluía temáticas de geografia, saúde e higiene básicas. Note-se que, aqui, a liberdade didática e a criatividade dos educadores e alfabetizandos começavam a ser colocadas em causa, pela rigidez das orientações

pedagógico-metodológicas plasmadas nos *únicos* manuais de ensino prescritos para serem aplicados nas diferentes realidades do país, o que poderia marginalizar a diversidade sociocultural existente. Outros estudos relacionados a esta problemática referem que mais de 90% dos participantes não falavam português em casa e o sistema de ensino pouco considerava as línguas nativas no processo de ensino-aprendizagem, o que provavelmente contribuía (e continua contribuindo) para a separação entre problemas do cotidiano e conteúdos que os alunos aprendiam na escola.

Em outras palavras, os programas foram limitados pela definição dos livros didáticos, com pouco espaço para a diversidade regional ou local. Talvez isso se deva ao fraco treinamento dos voluntários, além da provável ideia de construção da unidade nacional que pressupunha também um currículo nacional, já que este período foi fortemente marcado pela planificação centralizada no setor da educação. Parece evidente que a multiplicidade de identidades culturais e uso das línguas nacionais no ensino estariam em contradição com a política da unidade nacional. Daí que Castiano e Ngoenha (2013) questionam: com que valores se ergueu o sistema “nacional” de ensino? Existirão valores “nacionais”?

É provável, ainda, que essas ideias e práticas pedagógicas tenham suas bases no pensamento político ideológico desse período, tal como se pode constatar num dos trechos extraídos do discurso de Samora Machel em 1977 (p. 3), dirigindo-se a uma plateia de alunos e professores, apregoando a ideia de “unidade nacional”:

Somos nós que temos esse privilégio de decidir sobre milhões e milhões de moçambicanos. O que nós queremos é o que todos querem. O que nós diremos aqui irá significar a aceitação do povo inteiro do Rovuma ao Maputo. Neste encontro diremos: não é o que eu quero, não é o que tu queres, mas sim o que todos nós queremos.

A transcrição acima me faz pensar sobre a complexidade da dimensão cultural da educação que se pretendia proporcionar ao povo, questionando como converter em prática o sentimento de que os valores a serem veiculados na educação deveriam ser do povo, conciliados com a diversidade racial, de etnia ou religião existente até então. De certa forma, Samora Machel parece está falando em nome do povo quando diz “o que nós queremos, é o que todos querem”, mas, ao mesmo tempo, parece evidente que ele o cria, quando acrescenta que “o que nós diremos aqui, irá significar aceitação do povo”. Uma tentativa eufórica e histriônica que opera sutilmente, procurando transformar o heterogêneo em homogêneo, quando em outros discursos afirma a intenção de construir “Um só povo”, “Uma só nação”, “Uma só cultura”, de “Rovuma a Maputo” (de Norte ao Sul do país).

A ideia de unificação faz-me pensar em Bourdieu (2001) quando afirma que longe de acarretar, como se poderia acreditar, um processo de homogeneização, é acompanhada ao mesmo tempo da concentração do poder, que pode ir até a monopolização, e de um alinhamento de parte da população assim integrada. Pode-se entender que, apesar de haver boa vontade em unir as forças para a edificação da nação, também havia interesse de criação do centro do poder, como Bourdieu (2001, p. 99) chama atenção, ao realçar que “a *unificação beneficia os dominantes* cuja diferença está constituída como capital apenas pelo fato de instituírem essa relação” [grifo do autor].

De fato, com toda euforia, entusiasmo e voluntarismo, percebe-se o quanto o povo ansiava por dias melhores com a conquista da Independência. Severino Ngoenha (2014, p. 9) reflete esta situação ao lembrar-nos que, em 1974:

[...] todos saboreamos o doce sabor de ser livres, independentes, protagonistas e fautores da nossa história, do nosso futuro. Ninguém ficou indiferente a esses eventos. Todos nos deixámos mobilizados pelos grupos dinamizadores, pelos comícios *machelianos*⁴⁹, pelos planos de desenvolvimento.

Mais adiante, o autor questiona: “quantas vezes ouvimos dizer que o futuro dependia de nós? Quantas vezes repetimos 'viva' aos continuadores da revolução?” A Frelimo “convidava-nos a participar, e de uma maneira que se queria ativa, na construção do futuro, só que esse futuro tinha cores bem precisas, tinha traços bem determinados” (NGOENHA, 2014, p. 9).

Para Severino Ngoenha (2014), mais uma vez não nos foi perguntado qual o tipo de futuro que sonhávamos *nós* e o que sonhávamos para os nossos filhos, pois um pequeno grupo de pessoas, supostamente representando o povo, definira os destinos do país. É possível pensar, a partir desse entusiasmo, que apenas se pretendia que fôssemos rápidos na resposta, mobilizando nossas energias, planos e projetos para a construção de um futuro, de cuja elaboração não tínhamos participado. Em decorrência, para a concretização dessa projeção, “a força militar estava lá para obrigar a traduzir em atos os planos futurísticos daqueles que tinham o privilégio *divino* de saber o que era bom para todos. Nós fizemos a história, mas, uma vez mais, como instrumentos da vontade alheia” (NGOENHA, 2014, p. 9, grifo do autor).

Contrariamente à problemática acima transcrita, vale a pena lembrar a experiência interessante de leitura e escrita de *Jornais do Povo*, organizados pelo Departamento para

⁴⁹ Com pensamentos ideológicos de Samora Machel.

Informação do Partido Frelimo. Esses jornais eram elaborados pelos participantes das campanhas de alfabetização, cujo conteúdo era escrito de forma simples e informativa sobre assuntos da atualidade nacional e internacional. Além disso, havia programas de rádio com o objetivo de apoiar e acompanhar os programas usados nas campanhas de alfabetização. Não só os programas radiofônicos eram divulgados regularmente pelo Ministério da Educação⁵⁰ através da antena nacional da Rádio Moçambique, também foram abertos cursos noturnos que funcionavam em quase todas as escolas que tivessem luz elétrica, com os mesmos níveis de ensino que os diurnos. Nesse processo, tanto os programas, quanto os professores eram majoritariamente os mesmos do ensino geral e técnico-profissional. Em relação ao ensino técnico-profissional, as diferenças notáveis baseavam-se no tempo de duração do curso, quer dizer, os cursos noturnos duravam, em média, mais um ano de formação.

Entre 1978 e 1982, mais de 79.000 pessoas frequentaram o curso noturno da 1ª a 4ª classes. Para os trabalhadores de vanguarda⁵¹ e responsáveis abre-se a possibilidade de frequentarem cursos especiais intensivos organizados só para eles, em turmas especiais (CASTIANO, NGOENHA, 2013, p. 74).

Os problemas mais assinaláveis neste período podem ser sintetizados nos seguintes termos, de acordo com os estudos de Castiano e Ngoenha (2013): falta de programas de pós-alfabetização com os quais os adultos poderiam usar os conhecimentos pelo domínio da leitura; dificuldade de acesso a jornais nas aldeias rurais, onde não chegavam; falta de bibliotecas que pudessem favorecer e estimular práticas de leitura. Da mesma forma, os programas de rádio, que tinham o objetivo de estender o campo de percepção da língua portuguesa, tinham um raio de cobertura deficitário, embaraçando a sintonia, sobretudo nas regiões do interior e naquelas situadas longe das cidades. Por conta disso, os programas enfrentavam desistências que atingiam até 28% no ensino primário, incluindo alfabetização.

Concorreram para as desistências a problemática do tempo (pós-laboral). Em geral, pela fadiga dos trabalhadores que exercem profissões pesadas, havia pouca disposição dos adultos para cumprirem todos os programas curriculares de alfabetização e educação de adultos. Pela mesma razão, os professores que lecionavam à noite, sendo os mesmos que lecionavam nos cursos diurnos, além do cansaço, tratavam o ensino de adultos com os

⁵⁰ Inicialmente se designava Ministério da Educação (MINED), depois, o Decreto Presidencial n. 13/05, de 4 de fevereiro cria o Ministério da Educação e Cultura; atualmente, a partir de janeiro de 2015, passou a ser designado como Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

⁵¹ Vanguarda refere-se aos chefes das Forças Populares de Defesa e militantes destacados da FRELIMO que participaram ativamente do movimento de luta anticolonial. O termo é derivado do francês *avant-garde*, que significa guarda avançada ou parte frontal de um exército.

mesmos conteúdos, matérias e métodos de ensino usados para as crianças. Aqui, de novo, destacam-se os problemas de falta de preparo dos professores para trabalhar com adultos, e igualmente os atrasos ou faltas constantes dos alunos, principalmente os de turmas de trabalhadores — operários, administradores, membros do partido, acompanhados por outros fatores como interrupções constantes da eletricidade, o que afetava sobremaneira as aulas do curso noturno.

Em suma, o foco de atividades, nessa fase, continuava ligado ao trabalhador e ao processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que assegurava o objetivo político, científico e cultural do governo. Portanto, o saber ler e escrever foram associados a critérios — semelhantes aos utilizados na mobilização para a alfabetização — de “dignidade humana”, de “liquidação da ignorância” e de “desenvolvimento”, mas não a necessidades concretas e pessoais. Por isso, “a Frelimo procurou ‘inculcar’ nas pessoas que não há sociedade nova nem homem novo coexistindo com uma situação de analfabetismo” (LOPES, 2004, p. 391), embora a oferta de alfabetização continuasse a fazer pouco sentido para as populações. Os discursos usados no processo de inculcação eram, em geral, dosados por triunfalismo quanto às previsões do governo, que estimava eliminar o analfabetismo até 1992/1993. A perspectiva anunciada assim se traduzia:

Alfabetizar não é apenas aprender a ler e a escrever, mas identificar o adulto com a sua realidade cultural e social, garantir a sua participação ativa e consciente na transformação do meio, conquistando o adulto para a defesa da Revolução, para a defesa dos interesses das classes trabalhadoras. É lutar contra os preconceitos, os tabus, as interpretações erradas dos fenômenos naturais e sociais, é utilizar todas as potencialidades em benefício do progresso e do desenvolvimento social e econômico (LOPES, 2004, p. 388).

Embora se acreditasse que o analfabetismo era “um produto do colonialismo que afeta hoje a grande maioria do nosso povo” (MACHEL, 1974, p. 13), e que, posteriormente, o seu enfrentamento e ação educativa não deveria simplesmente limitar-se à alfabetização na perspectiva *supletiva do Estado* para atender aos não escolarizados, mas, sim, formar o homem novo, “integrado num sistema de organização social que combate igualmente a exploração”, nas palavras de Samora Machel, se faziam evidentes as contradições entre a ação alfabetizadora realizada e seus modos de fazê-la e as concepções sobre sentidos políticos que encerra.

1.5 Renovação do poder: de uma nova abordagem de alfabetização ao silenciamento das línguas autóctones (1983-1992)

O período que vai de 1983 a 1992, no calor das discussões relativas à busca da primeira lei do Sistema Nacional de Educação, pode ser caracterizado pelo fim do otimismo em relação ao sistema socialista, diante da barbárie vivenciada na década de 1980. Três grandes situações nacionais podem ser apontadas: uma ligada ao sistema político monopartidário; outra de guerra civil; e uma terceira de catástrofe natural.

A primeira foi marcada pela ruptura do sistema político por não agregar a todos, proporcionando de fato a liberdade e a democracia conquistadas ao jugo colonial. Em nome da construção da unidade nacional e de identidades nacionais silenciou-se a diversidade de pensamento, das línguas e das identidades culturais dos povos moçambicanos. A segunda, decorrente da primeira, foi marcadamente pelo desenvolvimento da guerra civil em todo o território nacional, com todo tipo de violência, incluindo a destruição de vidas humanas e de infraestruturas. A terceira foi protagonizada pela seca e pela fome que assolou parte do país, gerando uma crise generalizada. Com isso, tomou forma um movimento que passou a suspeitar do projeto socialista fortemente defendido pela visão de Machel, cuja morte em 1986 – “ainda hoje rodeada de mistério entre os assassinos e cúmplices reais, possíveis e imaginários, que vão dos racistas do regime de Apartheid, até aos russos traídos, passando pela cumplicidade interna” (NGOENHA, 2009, p. 15) – se confunde com o fim do projeto socialista.

Em Moçambique, quatro anos após a morte de Samora Machel, o sistema capitalista foi oficialmente inaugurado com a Constituição de 1990. Princípios que eram vistos como capazes de garantir a emancipação humana passaram a ser pensados como um sistema de opressão nacional em nome da *formação do homem novo*, como a seguir vamos apresentar.

Para começar, esse período foi marcado por um novo olhar sobre a ideologia político-pedagógica que se inicia em meio a incertezas presentes na época. Esse olhar começa com o movimento de renovação do “poder do povo”, o que ocorre logo após a realização do IV Congresso do Partido Frelimo, em 1983, com o lema: *Defender a Pátria, Vencer o Subdesenvolvimento, Construir o Socialismo*. Os dados apresentados nesse Congresso indicam que “as despesas do Orçamento do Estado para o apoio ao desenvolvimento da educação cresceu de 1.8 milhões de contos em 1977 para 3,7 em 1982. Esses gastos com educação representam 20% das despesas do orçamento estatal”, conforme o documento do

Partido Frelimo (1983, p. 17). Paralelamente, o mesmo documento refere que a taxa de analfabetismo da população com mais de 7 anos baixou de 93% em 1975, para 73% em 1980.

Para compreender essas mudanças nas taxas de analfabetismo, vale a pena lembrar que, depois da Independência, Moçambique realizou três Censos Gerais da População e Habitação: o primeiro, em 1980; o segundo em 1997; e finalmente o terceiro no ano de 2007. Desde 1997 os Censos passaram a ser realizados de dez em dez anos, sendo o Instituto Nacional de Estatística (INE) o responsável pela preparação, execução, apuramento e difusão dos resultados dos censos de população e habitação. Quanto ao primeiro Censo, os resultados obtidos demonstravam que Moçambique tinha 12.130.000 habitantes, dos quais 5.908.500 homens e 6.221.500 mulheres; desta população, 13,2% vivia no meio urbano e 86,8% no meio rural (INE, 1982). Para o Partido Frelimo (1983) o índice de cobertura desse Censo atingiu 96% da população, o que representava, no seu entender, uma grande vitória, não só pelos resultados obtidos, mas também pelo sentido de organização e disciplina do povo, que contribuiu para esses resultados.

Mais adiante, retomando a educação, o Partido Frelimo afirmava que para consolidar os sucessos alcançados e garantir a “unificação dos esforços num ‘sistema único’, ‘unificado’ e ‘compatibilizado’”, foi introduzido em 1983, o Sistema Nacional de Educação, considerado pelo Partido Frelimo (1983) como alavanca decisiva para caminharmos seguramente na criação do *homem novo*, o *homem socialista*. (PARTIDO FRELIMO, 1983, p. 18)

Na mesma análise, Marshall (1991, p. 53) diz que o IV Congresso do Frelimo trouxe fortes críticas ao sistema vertical de comunicação e métodos de trabalho, que não consideravam as capacidades das pessoas comuns para organizar, realizar atividades e tomar decisões. Até então, a administração educacional era baseada no poder centralizado. Outro aspecto a destacar, saído desse encontro, foi a iniciativa para uma nova abordagem da alfabetização, que pudesse contrariar tendências de excessiva formalização e burocratização. Constate-se que essa intenção apareceu como uma das recomendações saídas do Congresso, tal como se pode notar na transcrição que se segue:

[...] na alfabetização e educação de adultos, é necessário adoptar medidas para uma efetiva direção e controlo do ensino. Realizar experiências piloto com o objetivo de adequar os conteúdos de formação às exigências do desenvolvimento económico e social de cada região. Promover o correto enquadramento e apoio aos monitores, através de uma ligação estreita com a comunidade e as unidades de produção. Realizar ações concretas, definindo um programa para o efeito, aumentar significativamente o número de alfabetizandos e reduzir drasticamente os índices de desistências e reprovações, assegurando desta forma a utilização correta dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados a este objetivo (PARTIDO FRELIMO, 1983, p. 63).

Com esta constatação buscou-se, provavelmente, não só recapturar a experiência de educação popular do período de Independência, mas também desenhar um projeto piloto de treinamento de pessoal, visando a discutir outras formas de fazer a alfabetização. Talvez, por essa constatação, tenha vindo o plano de enviar um grupo de moçambicanos para a Nicarágua e o Brasil, com vista a conhecer as ricas experiências de educação popular. Pela mesma razão, outro grupo visitou, por um período mais curto, a Guiné-Bissau e Portugal. Na sequência, Marshall (1991, p. 5) afirma que, no retorno dos dois grupos, estes se uniram a outros colegas no Centro de Formação de Pessoal da Manga na Província de Sofala, em Moçambique, os quais em 1986 juntaram suas experiências e ideias para elaborar uma nova abordagem de formação de pessoal para a educação de adultos.

Na visão de Marshall (1991) a nova abordagem de alfabetização seria fundamentada na ideia de que o processo de alfabetização não pode ocorrer apenas com base em decretos de cima para baixo mas, e principalmente, como ação baseada no contexto da comunidade em movimento para a mudança social. Por essa perspectiva, o analfabetismo não pode ser resolvido sem que se resolvam as questões sociais mais amplas que mantêm a pobreza e a miséria, silenciando a voz do povo, onde quer que o poder dominador resida na sociedade.

Assim, o grupo de moçambicanos enviado ao Brasil teve a oportunidade de conhecer e trabalhar com o Grupo do Centro de Educação Popular do Instituto *Sedes Sapientiae* (CEPIS) que trabalhava à época com alfabetização em comunidades de favelas em São Paulo, tal como narrado na transcrição que segue.

Tivemos a chance de participar de um curso de formação com 30 participantes entre pessoas com poucos anos de escolaridade primária a estudantes universitários. Muitos eram de grupos comunitários em áreas de favelas de São Paulo. As atividades de alfabetização promovidas pelo CEPIS estão ligadas a comunidades cristãs de base e consistem em pequenos grupos que se reúnem várias vezes por semana. A equipe de treinamento incluiu Irmã Yolanda que havia trabalhado na alfabetização por muitos anos, usando uma adaptação dos métodos de Paulo Freire (MARSHALL, 1991, p. 7).

Em seguida, foram traçadas as linhas gerais que culminaram com a criação do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, definido pela Lei n. 4/83 de 23 de março de 1983. Este marco histórico aconteceu no âmbito do “Plano Prospectivo Indicativo (PPI) de 10 anos, elaborado pelo governo em 1980, com o fim de perspectivar e equilibrar em longo prazo o desenvolvimento económico e social”. Por conseguinte, este período foi declarado como a “década da vitória sobre o subdesenvolvimento” (JOHNSTON, 1986, p. 3). A educação era vista aqui, como espinha dorsal no quadro da formação do *homem novo*.

Paralelamente à intenção de formação do *homem novo*, punha-se a questão da “unidade nacional”, profundamente tratada nessa fase de reorganização “formal” da atividade de alfabetização e educação de adultos, pelo legislador que cria oficialmente o Sistema Nacional de Educação (SNE). Como referido anteriormente, a ideia de unificação, penso, tenha sido um caminho para uma possível eliminação de todo tipo de diversificação educacional, já que a centralização do poder de decisão continuava reforçada e a língua portuguesa era claramente definida como exclusiva no ensino, reassumindo o papel de “símbolo da unidade nacional”, cujas razões foram anunciadas nas fases anteriores.

No contexto dessa utopia social, o *homem novo* era visto como aquele liberto das ideologias coloniais e dos valores negativos tradicionais (ritos de iniciação, dogma, superstição, religião e magia), para ser capaz de utilizar a técnica e a ciência a serviço da revolução. Este período foi caracterizado por um “processo dinâmico e multifacetado de mobilização popular para as tarefas de reconstrução nacional, de construção da unidade nacional e de afirmação da identidade moçambicana” (MARIO, NANDJA, 2005, p. 3).

Retomo, uma vez mais, a figura de Samora Machel, ora sacralizada em duas dimensões, uma nostálgica e outra melancólica. Quanto à nostalgia, Ngoenha (2009) se refere à morte trágica de Machel que, efetivamente, deixou um vazio tal que não parecia ser colmatado num futuro próximo. A melancolia foi destacada pelo fato de se considerar que, nos últimos momentos de sua vida, pouco a pouco se viu o desgaste de um governo vacilante que, posteriormente, se sentiu “obrigado pela força dos eventos a ceder à entrada dos fautores do imperialismo como Banco Mundial, [...] gesto que no fundo significava o reconhecimento da derrota dos vossos princípios, das vossas ideias, vossos ideais” (NGOENHA, 2009, p. 33).

1.6 Direito à educação de adultos em Moçambique

Em Moçambique, como me referi anteriormente, a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional, desde a Independência, no início da década de 1975. Suas raízes estão, no entanto, na experiência educativa da colônia e nas escolhas políticas da FRELIMO desde a luta de libertação, nos anos 1960 e 1970, atravessando o período revolucionário e socialista pós-Independência, nos meados dos anos 1970 e 1980, até a atual fase de liberalismo econômico, pluralismo político e cultural. No tocante ao acesso ao direito à educação, a educação de adultos se formaliza à zero horas do dia 25 de junho de 1975,

quando “o Comité Central da FRELIMO proclamou solenemente a Independência Nacional de Moçambique e a sua Constituição em República Popular de Moçambique” (CRP⁵², 1975). Pela primeira vez, a Constituição se tornava um instrumento jurídico fundador do Estado a serviço do povo. Por esta razão, a Constituição declarou que todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais ou profissão (Art. 66). Em seguida, a Constituição consagrou a educação como um “direito e dever de cada cidadão”, determinando que o “Estado promove a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos o gozo desse direito” (Art. 92).

Mais adiante, a Constituição considera a educação como uma “estratégia de educação visando a unidade nacional, erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos” (Art. 52). De referir que nessa fase inicial do novo Estado, a competência para proceder à revisão constitucional foi atribuída ao Comité Central da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) até a criação da Assembleia Popular com poderes constituintes que só ocorreu em 1978, três anos após a Independência. Note-se que, até aqui, a Frelimo desempenhava o papel de governo, legislador e provavelmente representava também o judiciário e o partido político. Talvez seja por isso que o problema de gestão de pessoal tenha sido complicado por falta de espaço de crítica ao regime. Este sistema político foi caracterizado pela existência de um partido único, em que a Frelimo assumia o papel dirigente. Há relatos de que este regime de partido único baseava-se em ideologias proclamatórias e de apelo às massas, de compreensão acentuada das liberdades públicas de forma autoritária e primada pela recusa de separação de poderes em nível da organização política e funcionamento do Estado.

Tratar a alfabetização e a educação de adultos como uma das prioridades do Governo significou garantir o direito à educação previsto não só na Constituição, mas também na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948; na Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos; e na Declaração do Direito à Educação para Todos (EPT). Legitimava-se o projeto de construção da nação do governo da Frelimo, que tanto a Constituição de 1975, de 1990, quanto a emenda de 2004, e todas as intervenções decorrentes da educação asseguravam como direito, estendido a todos os níveis e modalidades de ensino e à formação profissional dos cidadãos.

⁵² Constituição da República Popular de Moçambique (CRP).

Em 23 de março de 1983, oito anos após a proclamação da Independência, o Estado Moçambicano regulamentou a educação com a Lei n. 4/83 do Sistema Nacional de Educação, a qual foi posteriormente revisada pela Lei n. 6/92 de 6 de maio de 1992, ampliando a participação de outras entidades no processo educativo. Parece evidente que um Sistema Nacional de Educação aberto a outras entidades, “é proclamado como conformante da república e da democracia enquanto conformador da cultura nacional” (ARROYO, 2011, p. 270). Seria instigante questionar como eram e são vistos os coletivos populares e suas histórias emaranhadas pela diversidade cultural do povo, em conformação com a edificação da ideia de uma cultura, uma identidade e memória nacional. Como alerta Arroyo (2011), é provável que sejam considerados um fardo do passado, do retrocesso, do primitivismo. Esse fardo, se possível, não deveria ser lembrado, mas se lembrado responderia a um desejo imperioso de deixá-lo para trás como uma mancha negativa herdada do colonialismo.

Importa referir, ainda, que a Constituição sofreu alterações pontuais em 1976⁵³, em 1977⁵⁴, em 1978⁵⁵, em 1982⁵⁶, em 1984⁵⁷ e em 1986⁵⁸. Nessas alterações, podemos destacar as que foram feitas em 1978, por ter retirado do Comitê Central da FRELIMO o poder de retificar a Constituição, anteriormente a ele atribuído, passando-o para a Assembleia Popular, que passava a ter essas competências.

A Lei n. 4/83 de 23 de março, definindo o Sistema Nacional de Educação visava a garantir o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino. Esse sistema tinha os seguintes grandes objetivos: erradicação do analfabetismo, introdução da escolaridade obrigatória⁵⁹, formação de quadros para as necessidades de desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

Com base nessa lei, nota-se de forma marcada a declaração prática do direito à educação dos cidadãos, pois os princípios gerais reafirmavam a educação como *um direito e dever de todo cidadão*. Este direito traduz-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos

⁵³In 8ª Reunião do Comité Central da FRELIMO, publicada no Boletim de República (BR) n. 42, I Série, em 10 de abril de 1976.

⁵⁴In 2ª Sessão do Comité Central da FRELIMO, publicada no BR n. 100, I Série, em 30 de agosto de 1977.

⁵⁵Lei n. 11/78 de 15 de agosto, publicada no BR n. 97, I Série, em 15 de agosto de 1978.

⁵⁶Resolução n. 11/82, de 01 de setembro, BR n. 34, I Série, Suplemento, em primeiro de setembro de 1982.

⁵⁷Lei n. 1/84 de 27 de abril, publicada no BR n. 17, I Série, Suplemento, em 27 de abril de 1984.

⁵⁸Lei n. 4/86 de 25 de julho, publicada no BR n. 30, I Série, 2º Suplemento, em 26 de julho de 1986.

⁵⁹A frequência e conclusão das sete primeiras classes do ensino primário são obrigatórias, devendo a criança ser matriculada na primeira classe ao completar os sete anos de idade (Art. 6º).

os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo (Lei n. 4/83) figurando, entre outros, os seguintes princípios:

A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e patrimônio científico técnico e cultural da humanidade [...] É um instrumento principal da criação do homem novo⁶⁰ [...] Devendo os programas e conteúdos de ensino refletir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo⁶¹ [...] Ligação entre teoria e prática que se traduz no conteúdo e método das várias disciplinas [...] Ligação entre escola e comunidade [...] Estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de identificação com as classes trabalhadoras, de aplicação dos conhecimentos científicos, a produção e participação no esforço do desenvolvimento econômico e social do país (Art. 1).

Em termos estruturais, o Sistema Nacional de Educação foi constituído pelos seguintes subsistemas: Subsistema de Educação Geral, Subsistema de Educação de Adultos, Subsistema de Educação Técnico Profissional, Subsistema de Formação de Professores e Subsistema do Ensino Superior. Especificamente, ao Subsistema de Educação de Adultos compete a alfabetização e a educação da população maior de 15 anos, de modo a assegurar formação científica geral e acesso aos vários níveis de educação técnica e profissional, à educação superior e à formação de professores (Art. 20).

São objetivos do Subsistema de Educação de Adultos assegurar o acesso à população trabalhadora à educação, com prioridade à classe operária, aos camponeses, cooperativistas e camadas sociais que desempenham papel fundamental no processo político econômico e social e cultural da edificação e defesa da sociedade socialista; proporcionar formação científica geral que confira conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para aquisição de uma concepção científica materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, criando condições para superação da mentalidade obscurantista; desenvolver a consciência patriótica e revolucionária do homem novo através de uma formação que permita: libertar iniciativa criadora de modo consciente e eficazmente as necessidades da construção do socialismo, contribuir para consolidação da unidade nacional e desenvolver uma moral sã e revolucionária promovendo o sentido de responsabilidade coletiva e individual, libertação da mulher e o espírito de solidariedade internacionalista (Art. 21).

⁶⁰ Trata-se de homem livre do obscurantismo, da superstição, da mentalidade burguesa e colonial, que assume os valores socialistas, nomeadamente: unidade nacional, amor à pátria e espírito de internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; concepção científica e materialista do mundo; engajamento na construção do socialismo. (Art. 4º, Lei n. 4/84).

⁶¹ Até então, era o partido único que assumia o papel dirigente do Estado.

O ensino primário para adultos tem duração de cinco anos e compreende dois graus. O primeiro grau tem a duração de três anos e oferece formação correspondente à 5ª classe do Subsistema Geral de Educação; o segundo grau tem a duração de dois anos, com formação correspondente à 7ª classe do Subsistema da Educação Geral.

Nesse processo, considera-se alfabetizado aquele que conclui com aproveitamento satisfatório os dois primeiros anos desse nível. O que significa que o processo de alfabetização de adultos, na vertente do domínio da leitura e escrita, circunscreve-se a esses dois primeiros anos e os restantes três anos conferem outros domínios de conhecimento. Quanto aos objetivos, pretendia-se com esse nível oferecer formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, na área político-ideológica e na estético-cultural, que permitiria ao adulto sistematizar e fundamentar os conhecimentos empíricos e a experiência que possuía. Inclui-se, ainda neste nível, o desenvolvimento da consciência patriótica e revolucionária, bem como conferir a base necessária para os níveis subsequentes.

O ensino secundário para adultos corresponde à 10ª classe do Subsistema Geral de Educação e abrangia alunos que terminassem o ensino primário, objetivando ampliar, aprofundar, consolidar a formação adquirida nas diferentes áreas, desenvolvendo suas capacidades de aplicação de métodos de trabalho e pensamento científico na interpretação dos fenômenos, na resolução dos problemas práticos e da produção, assim como na planificação da vida diária, conferindo formação necessária para o nível médio dos vários subsistemas (Art. 23).

Por seu turno, o ensino pré-universitário para adultos, definido no Art. 24, oferece formação de nível médio correspondente à 12ª classe do Subsistema de Educação Geral, visando a consolidar, ampliar e aprofundar conhecimentos nas áreas político-ideológicas, das ciências matemáticas, naturais e sociais, estético-cultural, permitindo: o domínio e a compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional e internacional, do processo de desenvolvimento da natureza e sociedade e do pensamento; desenvolver no adulto o pensamento lógico-abstrato e a capacidade de avaliar e aplicar modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real, levando-o a assumir a posição de homem transformador do mundo, da sociedade e do pensamento, conferindo-lhe a preparação necessária para ingresso nos cursos de nível superior.

Finalmente, o Subsistema de Educação Superior para Adultos, nos termos do Art. 37, seção VI da Lei n. 4/83 do SNE, objetiva assegurar um alto grau de formação político ideológica, científica, técnica e cultural num ramo ou especialidade das diferentes esferas de

atividade produtiva e social conferindo, aos jovens e adultos, capacidades para aplicar e desenvolver criativamente os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos no processo de formação; realizar investigação científica e tecnológica, atividades de extensão, entre outras para o desenvolvimento do país. Esse subsistema destina-se aos estudantes que terminam o ensino médio da educação geral ou equivalente, dando prioridade aos filhos de operários e camponeses cooperativistas e aos combatentes e trabalhadores da vanguarda.

Em 1990, introduziu-se o sistema político multipartidário, pela adoção de uma nova Constituição, que consagrava Moçambique como um Estado de Direito Democrático e reconhecia, constitucionalmente, o sistema político multipartidário. Essa alteração impactou o contexto educacional com a Lei n. 6/92 de 6 de maio de 1992 que fez uma revisão na Lei n. 4/83 de 23 de março de 1983. A nova lei permitia a participação de outras entidades na gestão da educação, incluindo as comunitárias, cooperativas e privadas no processo educativo, e valorizava o desenvolvimento das línguas, promovendo sua introdução progressiva na educação dos cidadãos. Entendo que esta pode ter sido uma das tentativas de conexão dos saberes culturais com os considerados científicos.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos meados dos anos 1980, e que se prolongou até 1995. A partir da Constituição de 1990, introduzindo-se o sistema político multipartidário, definia-se também a educação como um direito de todo cidadão (Art. 88) e um caminho para a unidade nacional; a erradicação do analfabetismo; o domínio da ciência e da técnica; bem como a formação moral e cívica dos cidadãos (Art. 113). Consagrando Moçambique como um Estado de Direito Democrático que reconhecia, constitucionalmente, o sistema político multipartidário, passava-se a chamar República de Moçambique, rompendo com a tradição do Partido único que assumia um papel histórico pela conquista da Independência. Nessa Constituição, inseriam-se regras básicas da democracia representativa e da democracia participativa, reconhecendo deste modo o papel dos outros partidos políticos na reedificação da nação; o Estado rompia com sua função intervencionista e gestora, para dar lugar a uma função reguladora e controladora; direitos e garantias individuais eram reforçados, aumentando seu âmbito e mecanismos de responsabilização, como ilustra a transcrição do preâmbulo da Constituição de 1990.

A Constituição de 1990 introduziu o Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da modernização, contribuindo de forma decisiva para a instauração de um clima democrático que levou o país à realização das primeiras eleições multipartidárias. Esta Constituição reafirma, desenvolve e aprofunda os princípios fundamentais do Estado moçambicano,

consagra o caráter soberano do Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo de expressão, organização partidária e no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos.

Importa realçar que a Constituição de 1990 sofreu algumas alterações pontuais nomeadamente: duas em 1992⁶² e uma em 1996⁶³. Dentre as alterações, destaca-se a de 1996 que introduziu princípios e disposições sobre o poder local, descentralizando o poder pela criação de órgãos locais, impactando o sistema educacional, com vista a adequá-lo às condições socioeconômicas do país. Assim, o sistema sofreu duas alterações em 1990/91 pelos Diplomas Ministeriais n. 92/91 e 25/91, culminando com a Lei n. 6/92⁶⁴ de 6 de maio de 1992 aprovada pela Assembleia da República Popular de Moçambique. Revogava a Lei n. 4/83 de 23 de março de 1983, e reestruturava o sistema educativo moçambicano.

Portanto, foi com estes dispositivos legais que se pretendeu eliminar o analfabetismo literal e funcional, contribuindo para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que frequentam o sistema regular de ensino e que abandonaram precocemente a escola, oferecendo-lhes a alfabetização e o ensino de base de crianças e adultos. A Lei prevê, também, assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com atividades de natureza cultural e de ensino informal, sobretudo para os que não tiveram acesso à escola.

A mais recente revisão da Constituição moçambicana foi aprovada em 16 de novembro de 2004. Essa revisão não trouxe profundas modificações, mas sim, disposições que procuraram reforçar e solidificar o regime de Estado de Direito Democrático, por meio de especificações e aprofundamentos das disposições e pela criação de novas figuras, princípios, direitos e elevação de alguns princípios já existentes na Constituição de 1990.

A Constituição de 2004 reafirma, no Art. 88, que “a educação constitui direito e dever de cada cidadão e o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito”. Na sequência, a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando à unidade nacional, à erradicação do analfabetismo, ao domínio da ciência e da técnica, bem como à formação moral e cívica dos cidadãos (Art. 113). Mais adiante, a Constituição garante que o “acesso às instituições públicas do ensino superior deve garantir a igualdade e equidade de oportunidades

⁶² Lei n. 11/92 de 08 de outubro de 1992, publicada no BR n. 41, I Série, Suplemento de 08/10/92 e Lei n. 12/92 de 09 de outubro de 1992, publicada no BR n. 41, I Série, Suplemento de 09/10/1992.

⁶³ Lei n. 09/96 de 22 de novembro de 1996, publicada no BR n. 47, I Série, Suplemento de 22/11/96.

⁶⁴ República de Moçambique, Lei n. 6/92 de 06 de maio de 1992 do Sistema Nacional de Educação.

e a democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico no país” (Art. 114). Ainda nesse documento constitucional, pode-se encontrar o seguinte trecho, no item que trata da organização social, destacando a preocupação com a juventude, para o que a política do Estado visa a, nomeadamente, o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens, a promoção do gosto pela livre criação, o sentido de prestação de serviços à comunidade e a criação de condições para a sua integração na vida ativa (Art. 123).

Adiante, no mesmo Artigo, segue afirmando:

O Estado promove, apoia e encoraja as iniciativas da juventude na consolidação da unidade nacional, na reconstrução, no desenvolvimento e na defesa do país [...] em cooperação com as associações representativas dos pais e encarregados de educação, as instituições privadas e organizações juvenis, adopta uma política nacional de juventude capaz de promover e fomentar a formação profissional dos jovens, o acesso ao primeiro emprego e o seu livre desenvolvimento intelectual e físico.

No entender de Castiano e Ngoenha (2013, p. 166) são aqui reiterados os três objetivos previstos na Lei n. 6/92, nomeadamente: educar para a cidadania, educar para o desenvolvimento económico e social e educar para as práticas ocupacionais. No tocante à educação para o desenvolvimento económico e social focam-se como objetivos a erradicação do analfabetismo, a garantia do ensino básico para todos os cidadãos, a promoção da rapariga (moça) na educação e, por meio da educação, o respeito pelo ambiente e ecossistemas, a formação básica na comunicação, ciência e cultura, a investigação, a vocação e profissionalismo. Porém, para esses autores, os objetivos acima mencionados não informam o que é educar para o desenvolvimento económico e social, desligando-se deste modo do ideário de transformação da escola como um espaço de convívio multicultural.

No contexto africano, Moçambique ratificou tratados internacionais e regionais (África e África Austral) e os domesticou no seu quadro regulatório nacional. De acordo com a AfriMAP⁶⁵ (2012), nesse contexto os estados africanos comprometeram-se com a boa governação, na sequência da substituição da Organização da Unidade Africana (OUA) pela União Africana (UA), em 2002. A Constituição da União Africana previa disposições sobre a promoção dos direitos humanos, princípios e instituições democráticas, participação dos cidadãos e boa governação. Outros documentos com compromissos mais específicos foram

⁶⁵ Entidade africana criada para produção de relatórios que buscam oferecer a discussão sobre boa governação, respeito pelos direitos humanos e participação política, destacando áreas que precisam de melhorias, por meio de consultas a especialistas e à prestação efetiva de serviços públicos. Disponíveis no *website* do AfriMAP, www.afrimap.org.

adotados posteriormente, incluindo a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD); o Mecanismo Africano de Revisão de Pares (MARP); a Convenção contra Corrupção da União Africana; o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Mulheres em África; e a Carta Africana sobre Democracia, Eleições e Governança. O objetivo dos relatórios da AfriMAP é facilitar e promover o respeito por esses compromissos, sublinhando assuntos relevantes ao continente e facilitando a formação de uma plataforma para que organizações da sociedade civil possam usar nas suas atividades de monitoria.

No tocante à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e o seu Protocolo Adicional sobre os Direitos das Mulheres em África, assim como a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, “os Estados-Membros da Organização da Unidade Africana, reconhecem os direitos, deveres e liberdades enunciados nesta Carta e comprometem-se a adotar medidas legislativas ou outras para aplicá-los” (Art. 1º) ⁶⁶.

Especificamente na educação, a Carta Africana reafirma no Art. 17 que “todas as pessoas têm direito à educação”. Por isso, os Estados membros têm o dever de promover e assegurar, pelo ensino, pela educação e pela difusão de direitos humanos, o respeito aos direitos e às liberdades contidos na Carta e de tomar medidas para que essas liberdades e esses direitos sejam compreendidos, assim como as obrigações e deveres correspondentes (Art. 25). Portanto, esta regra permite maior aproximação entre a Constituição e o regime dos direitos humanos, assim como, ao reconhecer a incompletude do texto constitucional, abre a possibilidade de, por via interpretativa, se invocar a aplicabilidade de outros direitos fundamentais para além dos que estão expressamente consagrados na Constituição.

Ki-Zerbo (2006, p. 28) chama atenção ao considerar que “o capitalismo produziu muitas invenções e impeliu os povos para novas realizações. Mas ao mesmo tempo, sempre produziu a pobreza”. Conforme este autor, no tempo pré-colonial e mesmo durante a colonização, as sociedades africanas eram marcadas por certo equilíbrio dos rendimentos, do nível de vida e do poder de compra dos diferentes segmentos da população. Por isto, Ki-Zerbo questiona, por que alfabetizar?

⁶⁶ Extraído da Primeira Parte: Direitos e dos Deveres, Capítulo: Direitos do Homem e dos Povos.

1.7 Redescoberta e resgate da alfabetização: em busca de outros espaços nas políticas públicas de educação de adultos em Moçambique

O quarto momento histórico caracteriza-se pela reorganização do país, realização das primeiras eleições gerais e multipartidárias em 1994, seguidas das eleições de 1999, que culminam com a alteração da Constituição da República em 2004, vigente até hoje. Analisando a reforma do Estado moçambicano a partir dos mandatos de 1995/1999 e 2000/2004 do presidente Joaquim Alberto Chissano, e avaliando aspectos da reconfiguração das relações entre as esferas públicas e privadas geradas pelo novo papel atribuído ao Estado a partir de então, com base na justificativa da política de descentralização, racionalização de gastos e reformas curriculares, passou-se a defender que o Estado desenvolveria políticas sociais focalizadas no desenvolvimento local. Nesse sentido, um dos desafios do Ministério de Educação consistiu no enfrentamento do “dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais” (MINED, 2003, p. 7). Daí a proposta de matérias do currículo local, integradas às diferentes disciplinas curriculares, com carga horária de 20% do total do tempo previsto para se cursar cada disciplina no Ensino Básico. Mário & Nandja (2005) descrevem esse período como sendo de redescoberta e resgate da alfabetização de adultos como meio e instrumento indispensável de desenvolvimento econômico, social, sustentável e centrado no homem e na mulher moçambicanos.

De acordo com Mário e Nandja (2005), dos esforços do governo moçambicano e da sociedade civil, consubstanciados nos sucessivos planos quinquenais de 1995-1999 e 2000-2004, a alfabetização e a educação de adultos emergiram como prioridade, pois as taxas de analfabetismo continuavam elevadas e acima da média dos países da África Sub-Sahariana. O sistema formal de ensino não conseguia absorver todas as crianças em idade escolar, deixando de fora cerca de 50% das crianças, o que constituía uma fonte permanente de crescimento da população analfabeta no país.

O quinto momento histórico e último, neste trabalho, vai de 2004 a 2014, caracterizado pela redefinição das políticas educacionais e busca pela reforma curricular da educação de adultos. Esse período corresponde aos dois mandatos de 2005-2009 e 2010-2014 do Presidente Armando Emilio Guebuza⁶⁷, que pleiteou o combate à pobreza como sua

⁶⁷ Guebuza é ex-presidente da República de Moçambique, eleito em 2004, sucedendo o Presidente Joaquim Chissano.

missão, destacando a corrupção como um mal que corroía as instituições do Estado e promovia a não confiança do cidadão (GUEBUZA, 2005). Assim, as atuais políticas de educação de adultos, seus sucessos e desafios, assentam-se fundamentalmente na agenda dos acordos internacionais, cujos princípios estruturantes centram-se na ideia de democratização do ensino e na sua articulação com políticas de desenvolvimento nacional, destacando-se a *igualdade de oportunidades de acesso* a todos os níveis de ensino; a *melhoria da qualidade do ensino* e o *reforço da capacidade institucional* (AFRIMARP, 2012, grifo meu). Desta feita, as políticas de combate à pobreza e suas estratégias foram desenhadas com base na Constituição e figuradas na Agenda 2025, em que consta a visão mais ampla da Nação com o objetivo de estabelecer novos caminhos para impulsionar o desenvolvimento.

Para isso, a produção de políticas públicas de educação articula-se em três níveis: planos de longo, médio e curto prazo. O primeiro nível de planificação, ou seja, “a principal política nacional é a Agenda 2025, a qual é complementada pelos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas” (AFRIMARP, 2012, p. 62). Recentemente, as províncias têm também aprovados planos estratégicos provinciais com um horizonte temporal de dez anos.

O segundo nível — planificação em médio prazo — consiste na transformação dos manifestos eleitorais em Programa Quinquenal do Governo (PQG) que, por sua vez, traduz as intenções em Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP) 2011–2014, substituindo o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta II (PARPA II) 2006–2009/10. Incluiu-se neste horizonte o Programa de Ação do Mecanismo Africano de Revisão de Pares (MARPA), cujo documento de sustentação integra ações para o governo e para outras instituições sociais (parlamento, judiciário, sociedade civil).

O terceiro nível — planificação em curto prazo — refere-se ao Plano Econômico e Social (PES). Este plano tem sido aprovado anualmente pelo Parlamento, juntamente com o Orçamento de Estado. Em nível descentralizado, as províncias desenharam o Plano Econômico e Social da Província (PESOP); os distritos, o Plano Econômico e Social e Orçamento Distrital (PESOD) que alcança as escolas ou centros de alfabetização e educação de adultos. Em termos de orçamento, mobilização e alocação de recursos para a implementação dos planos estratégicos, estes são elaborados por meio do Cenário Fiscal de Médio Prazo (CFMP) para três anos, assim como o Orçamento do Estado (OE), elaborado para o ano seguinte, forjado no compromisso do governo no plano internacional, como afirma o MEC (2006, p. 8):

[...] a estratégia para a área de educação é baseada na Política Nacional de Educação (1995) bem como no PEE I, reafirma a educação como um direito humano fundamental e um instrumento chave para a melhoria das condições de vida e para a redução da pobreza. Esta estratégia reflete o compromisso do Governo para com a Educação para Todos e os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) apoiadas pela comunidade internacional. Desta forma, tem por objetivo explícito assegurar a conclusão dos sete anos de Ensino Primário a todas as crianças moçambicanas, a ser alcançado em 2015. Os cinco anos (2006 – 2010/11) cobertos pelo PEEC, irão produzir progresso substancial em direção a esta meta.

O mesmo documento acrescenta que a educação deve assentar-se sobre os seguintes pilares, ratificados no documento da UNESCO: "[...] o saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos [...]" (COMITÉ DE CONSELHEIROS, 2003, p. 71). Entendo que esta seja uma das manifestações da vontade do governo e da sociedade como um todo em conferir à alfabetização um espaço e um papel cada vez mais ativo na redução da pobreza e no desenvolvimento do país, alinhando-se, assim, com os compromissos internacionais assumidos a partir das Declarações de Jomtien e de Dakar, entre outros. Pensar políticas públicas de educação numa abordagem complexa inclui observar que os *agentes são heterogêneos*; que podem afetar significativamente as propriedades do sistema, originando fenômenos inesperados em sistemas socioeconômicos; e que *as coisas estão interconectadas*, numa perspectiva de que “[...] o todo é maior do que a soma das partes”. Implica, pois, reconhecer que a interação entre os agentes tem em conta que os sistemas não são lineares; pois, as “[...] *políticas não funcionam com causas e efeitos óbvios, lineares ou diretos*, o que exige considerar o dinamismo dos objetos, visto que eles não funcionam de forma mecânica, mas mudam, evoluem e se adaptam num processo de constante negociação e negação”. (FURTADO, SAKOWSKY, TÓVOLLI, 2015, p. 53. Grifo meu).

Os Programas Quinquenais do Governo (PQG) de Moçambique para os períodos de 1995-1999, 2005-2009, 2010-2014, 2015-2019 priorizaram em seus planos nacionais de desenvolvimento o investimento em educação, com o objetivo de formar cidadãos capazes de intervir ativamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país. Procurava-se, com isso, promover a satisfação crescente das necessidades fundamentais do povo moçambicano, em especial dos grupos sociais considerados vulneráveis (os jovens, adultos, as mulheres/raparigas, crianças de rua).

O Plano de Ação para Redução da Pobreza Absoluta II (2006, p. 100) associava a alfabetização, a educação não formal e a educação de adultos, objetivando reduzir as elevadas taxas de analfabetismo a 10%, por meio de: alfabetização de 1.500.000 pessoas, 70% das quais mulheres, e tendo em conta o alcance da meta de Educação Para Todos. Recorrendo à educação não formal pelo rádio, televisão e alfabetização presencial com programas de

qualidade, envolvia o uso de línguas locais e situava-se em coordenação com a sociedade civil. “Note-se que a Educação Para Todos deve atender, também, as raparigas e as crianças com necessidades educativas especiais a todos os níveis do sistema de ensino” (AFRIMARP, 2012, p. 63).

Quanto ao Plano de Ação para Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014⁶⁸, dá continuidade ao PARPA II, cuja implementação cobriu o horizonte temporal de 2006 a 2009, e foi estendido até 2010, cuja meta consistiu em reduzir o índice de incidência da pobreza alimentar de 54,7% em 2008/09 para 42% em 2014. O documento destacava a expansão da alfabetização a 1 milhão de jovens e adultos, por meio de programas de alfabetização e de habilidades para a vida, pela consolidação e harmonização das diferentes intervenções dos parceiros:

[...] incluindo o encorajamento da criação de bibliotecas comunitárias; assegurar (ando), em colaboração com outros provedores (dentro e fora do Governo), a expansão das oportunidades de formação profissional não formal e de curta duração para alunos que completem o ensino primário, bem como jovens e adultos fora de sistema através, entre outros, da criação dos Centros Comunitários de Desenvolvimento de Competências (PARP, 2011, p. 29).

De acordo com Castiano e Ngoenha (2013), a taxa de analfabetismo tem vindo a decrescer significativamente na África subsaariana. Estimada em 69%, em 1965; reduziu-se para 59%, em 1985; e caiu para 43,1% em 1997. Em Moçambique, a taxa de analfabetismo perfaz hoje 56,7%, o que representa uma queda de 36,3% em 27 anos, contra os 93% de 1975.

O Relatório sobre os Seis Objetivos da Educação para Todos em Moçambique⁶⁹ 2015, reconhece que se incrementou e diversificou-se a oferta de Programas de Alfabetização e Educação de Adultos, mas que “os altos índices de desistência afetam o cumprimento dos objetivos de redução em metade do índice de analfabetismo na sociedade” (MINED, 2015, p. 47). Por conta disso, não serão cumpridos os objetivos da Declaração de Dakar, devendo o país continuar a trabalhar no sentido de atingir os objetivos nos próximos anos, conforme se

⁶⁸Aprovado na 15ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros em 3 de maio de 2011, é um instrumento de médio prazo que se enquadra no Sistema Nacional de Planificação (SNP), alinhando-se à visão da Agenda 2025, contribuindo para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), sendo o Cenário Fiscal de Médio Prazo 2012-2014 (CFMP) o instrumento que reflete a alocação orçamentária dos objetivos do PARP, que serão operacionalizados, anualmente, por meio do Plano Económico Social e Orçamento do Estado.

⁶⁹Relatório preparado por autoridades nacionais competentes com vista ao Fórum Mundial sobre a Educação (Incheon, República da Coreia, 19 a 22 de maio de 2015), em resposta ao convite feito pela UNESCO aos Estados Membros, para avaliar os progressos realizados desde 2000, com vista a atingir a Educação para Todos (EPT).

refere o relatório de Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2010-2014 (MINED, 2015).

O mesmo Relatório descreve que os subsídios para os alfabetizadores (650 Maticais por mês, que corresponde aproximadamente a R\$50,00 no Brasil, de acordo com o câmbio atual) são pouco motivadores para eles, além de que, em 2013, não foi possível recrutar todos os 21 mil alfabetizadores previstos, e que o orçamento para o pagamento desses alfabetizadores foi executado em, apenas, 82% (PQG, 2010 *apud* MINED, 2015). Por seu turno, o Relatório da UNESCO (2015, p. 32) descreve que a “maioria das campanhas estabeleceu metas ambiciosas, mas os prazos já estouraram e, em alguns casos, essas metas não foram alcançadas”. Parece evidente que as expectativas levantadas não foram realistas, atendendo, apenas, a demandas externas que exercem pressão sobre os governos. Mais adiante, o Relatório acrescenta que, desde 2000, as campanhas de alfabetização não tiveram impacto global significativo, não melhorando as habilidades em leitura e escrita.

Atualmente (2011), a estrutura do Ministério tem direções e departamentos, responsáveis por setores específicos⁷⁰. Até 2010 as atividades de educação de adultos foram coordenadas pelo Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), criado em 2004 pelo Ministério da Educação e a este subordinado, e pela Direção Nacional de Educação de Adultos (DINAEA), do Ministério da Educação. Em novembro 2010, o INEA foi extinto, e foram criados os *Institutos de Formação de Educadores de Adultos* (IFEAs), os quais estariam localizados em Gaza, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula. (AFRIMARP, 2012, grifo meu). A operacionalização dessa estratégia assenta-se sobre três pilares fundamentais: acesso e retenção, melhoria da qualidade e relevância e reforço da capacidade institucional.

⁷⁰ São eles: Inspeção Geral da Educação; Direção Nacional de Educação Primária; Direção Nacional de Educação Secundária; Direção Nacional de Educação Técnico-Profissional e Vocacional (DINET); Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DINAEA); Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP); Direção de Gestão e Garantia de Qualidade (DGGQ); Direção da Administração de Qualificações (DAQ); Direção de Programas Especiais (DIPE); Direção de Coordenação do Ensino Superior (DICES); Direção de Recursos Humanos (DRH); Direção de Planificação e Cooperação (DIPLAC); Direção de Administração e Finanças (DAF); Gabinete do Ministro (GM); Departamento de Educação Especial (DEE); Departamento para a Gestão de Livros Escolares e Material Didático (DGLEMD); Departamento Jurídico (DJ); Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação (DTIC); Centro de Documentação (CD).

2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO: REFLEXÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS

Iniciei o texto recorrendo a minhas memórias para descrever as escolhas metodológicas do presente, entendendo que a formação dos sujeitos se efetiva em *redes* (SANTOS, 2010) que se complementam e, muitas vezes, antagônicas a redes culturais⁷¹. Nasci em uma família localizada numa determinada classe social e fui criado nela, pertenço a determinado gênero, professo certa religião, frequentei determinadas escolas, migrei de um lugar a outro, tive acesso a determinadas formas de lazer e de informação, fiz certas amizades e inimizades, cresci, vivi (e ainda vivo) em diversos contextos. Conforme Santos (2010), em todos esses *espaçostempos* aprendi comportamentos e regras sociais, fiz/faço escolhas, tecendo, destecendo e *retecendo* valores, que ressignificam a minha concepção sobre o mundo e a forma de ser e estar no mundo, num processo contínuo de tensões e de múltiplas e complexas negociações.

Tratando-se de pesquisa, compreendo que seja qual for a concepção que se queira usar, ela se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta interesse no pesquisador e especifica a sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a que se propõe investigar. Esse exercício implica escolhas de objetivo e caminhos a seguir, por isso, embarco pela ideia de *objetividade-entre-parênteses* no processo de explicar, desenvolvida por Maturana (2002, grifo do autor), pressupondo que seja “impossível determinar universalmente uma determinada percepção como válida e outras não, porque as distinções entre uma e outra dependem de quem distingue” (OLIVEIRA, 2014, p. 63). Em outras palavras, significa que ao colocar a *objetividade-entre-parênteses*:

[...] me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar (MATURANA, 2002, p. 45).

Assim, a elaboração desta pesquisa, em atravessamento, percorreu caminhos imagináveis e inimagináveis, deslocando-se da margem do rio das certezas da “produção de ciência como entende o pensamento cientificista” para a margem das *incertezas* inacabáveis,

⁷¹Aproprio-me da expressão *redes culturais* para me referir à multiplicidade de grupos de pertencimento com os quais teço relações socioculturais. São grupos humanos que vão surgindo e se ligando por um fio condutor (os laços) na medida em que estes multidimensionam as aproximações, os afetos, enfim, *as teias da vida*.

de “produção de conhecimentos rigorosos [...] na medida do possível” (OLIVEIRA, 2014, p. 63). Nesse sentido, Morin (2003, p. 55) ressalta que “a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. Portanto foi nessa travessia que me coloquei como canoieiro remando de remo em remo, navegando entre águas profundas e superficiais em busca do “conhecimento dos limites do conhecimento” (MORIN, 2003, p. 55). O grande desafio que se impôs a essa caminhada consistiu em compreender e definir limites à contradição levantada por Silva (2003 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 76), quando expressa:

Por vezes, escolhe-se a metodologia que permitirá alcançar o fim determinado previamente. Há nisso algo razoável e algo contraditório. O razoável consiste em buscar os meios que possibilitem alcançar o fim. O contraditório está em fechar a porta ao desconhecido, quando a essência da pesquisa está no imprevisível.

Na esteira deste pensamento, Santos (2009, p. 19) reafirma que “há muitos modos de conhecer o mundo e o conhecimento científico é um entre outros [...]”. Partindo desse pressuposto, o autor ainda ressalta que o conhecimento científico é limitado e não pode superar os seus limites com recurso exclusivo aos seus métodos, o que significa dizer que as promessas progressistas da ciência, segundo Santos, não foram cumpridas. Oliveira (2014, p. 59) apresenta o modo como a ciência moderna e seu rigor são questionados por alguns autores que apontam os limites da metodologia hegemônica de se fazer e divulgar resultados de pesquisa, tais como: Boaventura (SANTOS, 1998, p. 124), por considerar que “[...] o rigor científico, porque fundando no rigor matemático, é um rigor que quantifica e, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza”; Certeau (1994), ao criticar os “procedimentos de seleção, organização, classificação e transformação dos ‘dados’ em algo que se possa reproduzir”; por seu turno, Ginzburg (2006) questiona a organização e classificação dos objetos pesquisados, por ser “o olho humano [é] incapaz de ver diferenças em alguns ‘objetos’”.

Quanto à escrita do texto, Barthes (1987, p. 24) me ensinou que “não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto: o olho por onde eu vejo *Deus é o mesmo olho por onde ele me vê*”. Sendo assim, “o texto só tem sentido graças a seus leitores, muda com eles, ordena-se conforme códigos de percepção que escapam, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de expectativas combinadas”. (CERTEAU, 2012, p. 242). Assim, a produção deste trabalho se desenvolveu pensando a partir da “ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de

um entrelaçamento perpétuo, perdido neste tecido — nessa textura — o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia [...]. É o *tecido e a teia da aranha*” (BARTHES, 1987, p. 82).

Os desafios encontrados para o desenvolvimento da pesquisa foram múltiplos, e vão desde as diferenças de grafia da língua portuguesa, já que o meu pensamento se constrói a partir da minha língua materna, *nyanja*⁷² (não oficial), da qual sou exigido a traduzir esse pensamento para a segunda língua, *portuguesa* (oficial) com suas interferências linguísticas possíveis. Por conta dessas exigências, o texto está sendo redigido usando as normas vigentes no Brasil onde faço o doutorado. Outro desafio tem sido a indisponibilidade de literatura que aborde a problemática da cultura escrita em Moçambique. O recurso à internet foi uma das alternativas encontradas, embora não resolvesse o problema de falta de alguns dados fundamentais e atualizados para consubstanciar a fundamentação empírica. Outro desafio, ainda, prende-se à dificuldade de compreensão de leituras dos autores com quem dialogo no texto, visto que a maioria deles me foi apresentado ao longo deste estudo. Por isso, tudo o que apresento não passa de tentativa de procurar compreender seus pensamentos sobre a escrita, os quais provocam em mim um deslocamento na maneira de pensar e de questionar meu objeto de pesquisa, suscitando novas discussões e mudanças no olhar sobre as questões que inicialmente vinha desenvolvendo.

2.1 Da trajetória percorrida

Destaco cinco momentos que considero cruciais para o que vim pensando como problemática desta pesquisa.

O primeiro momento tem início em 2000, no curso de formação como professor do ensino básico, ministrado na Escola de Professores do Futuro (EPF), vinculada à Organização Não Governamental (ONG) *Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo* (ADPP), Chimoio em Moçambique. Foi aqui que tive o contato inicial com o campo de educação de adultos, quando participei no Seminário de Capacitação de Educadores de Adultos na Abordagem de *Alfabetização Freireana Regenerada através de Técnicas de Potencialização Comunitária*

⁷²De acordo com a classificação de Guthrie, *nyanja* é uma das línguas *bantu* da zona N, grupo linguístico N 30.

(REFLECT)⁷³ em 2001. Nesse seminário me dei conta de que os adultos tidos como “analfabetos” e “pobres absolutos” nos discursos recorrentes tinham outras potencialidades, outros saberes, outros olhares que lhes constituíam como sujeitos do seu próprio destino, e que talvez, nalguns casos, necessitassem de outras formas de buscas de respostas nos seus problemas. Movido por essas potencialidades, tornei-me alfabetizador voluntário em 2002, trabalhando com um grupo de 30 educandos criado a partir de inscrição feita de casa em casa na Comunidade 1º de Junho no Distrito de Sussundenga em Moçambique.

Para minha surpresa, enquanto alfabetizador constatei que os meus sujeitos já sabiam ler e escrever desde palavras simples, frases e outros ainda escreviam textos completos, além do domínio de matérias de ciências matemáticas, naturais e sociais. Havia ainda outros que tinham interrompido os seus estudos na 6ª ou 7ª classe, mas desejando continuar a sua escolarização. Esta diferenciação de níveis de escolaridade pressupunha a necessidade de diferentes tipos de aprendizagem. Porém, eu senti que não estava preparado para lidar com este grupo tão diverso, que me exigia uma adaptação flexível, tanto em métodos de trabalho quanto em conteúdos de aprendizagem. Aqui começa a minha desconstrução da ideia preconcebida sobre o que pode ser uma aula de alfabetização. Ainda nessa mesma comunidade no período 2002 a 2004, atuei em tempo parcial como professor no curso noturno em turmas de jovens e adultos nas 8ª e 9ª classes do Ensino Secundário.

O segundo momento se materializou nos primeiros anos de docência na Universidade, quando coordenei o *Projeto de Alfabetização e Educação Comunitária: um Estudante, uma Família*, implementado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula por meio do curso de Licenciatura em Educação de Adultos, vinculado a atividades de extensão universitária. A ideia do projeto, apesar de ter sido coletivo, envolvendo colegas e estudantes do curso, certamente foi reforçada pela minha experiência como alfabetizador na busca por outros caminhos de educação de adultos.

Portanto, “foi vivendo as experiências e a práxis, que a ideia de rede e de complexidade, aos poucos, fez-se viva como metodologia de pesquisa” (PAIVA, 2006). Na sequência, cursei o Mestrado em Gestão do Desenvolvimento na Universidade Católica de Moçambique, tendo desenvolvido pesquisa sobre *Alfabetização como estratégia de desenvolvimento nas zonas suburbanas do município de Nampula: um estudo de caso do Projeto de Alfabetização e Educação Comunitária: um Estudante, uma Família*, do qual fora coordenador. A pesquisa-ação foi a base do estudo, sendo os beneficiários do projeto, os

⁷³Paulo Freire *Literacy Regeneration Techniques of Community Empowerment*.

sujeitos de pesquisa. Tal atividade consistia na “definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e as organizações sociais populares abraços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa” (SANTOS, 2011, p. 55). Para Santos, neste processo os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores, e a produção do conhecimento científico ocorre estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais.

Como professor universitário (assistente estagiário) constatei, a partir dos estudos monográficos apresentados pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação de Adultos da Universidade Pedagógica, e de outros, ter havido um crescimento em termos de acesso, mas ainda persistindo problemas de retenção dos educandos até a conclusão do processo de alfabetização e pós-alfabetização nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos (CAEA). Esta problemática instigou-me a conceber outro projeto de pesquisa com o objetivo de discutir e analisar os diferentes programas de alfabetização e educação de adultos no contexto moçambicano, pensando no doutorado.

No seguimento desse sonho, ocorreu o terceiro momento, marcado pela mudança da problemática do estudo para *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de adultos, caso de Moçambique*, ajustando meu interesse ao projeto de pesquisa da orientadora para quem eu concorria à vaga, pelo Programa PEC-PG do CNPq. Aqui se iniciavam meus contatos com a Prof^a. Jane Paiva, minha orientadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, vinculado na época à linha de pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ).

No contato com o Grupo de Pesquisa, dava-se o quarto momento. As reflexões trazidas pelas professoras e colegas do Grupo e das disciplinas cursadas, fizeram um ponto de inflexão na minha formação como professor e potencial pesquisador, provocando um movimento de inversão de perspectiva, um deslocamento da atenção para um “não lugar”, aquele da criação anônima, nascida do desvio no uso dos produtos recebidos, e que reconhece os discursos táticos dos consumidores (CERTEAU, 2012). Aqui, nascia a intenção de relacionar concepções de alfabetização, políticas públicas e melhoria das condições de vida dos sujeitos beneficiários dos diferentes programas de alfabetização, numa perspectiva de *desenvolvimento como liberdade* defendida por Amartya Sen (2010).

2.2 Primeira etapa da pesquisa de campo

O retorno à Moçambique para o primeiro trabalho de campo realizado no âmbito do projeto de pesquisa que me levou ao Doutorado trouxe outras perspectivas. Esse trabalho tinha em vista atualizar o acervo documental e bibliográfico sobre educação de adultos em Moçambique — *locus* da pesquisa —, no período de 20 de dezembro de 2014 a 20 de março de 2015, bem como estabelecer contato exploratório com os sujeitos da pesquisa.

No percurso da viagem de campo, ocorreria o quinto e decisivo momento que redirecionaria a problemática desta pesquisa. Nessa viagem, deparei-me com dois obstáculos principais que interferiram de alguma maneira no meu trabalho. Por um lado, as condições climáticas que vivera Moçambique no último verão, com a queda demasiada de chuvas que destruíram infraestruturas escolares, de habitação, de transportes rodoviários, ferroviários e linhas de distribuição de energia elétrica, dificultando a circulação normal de pessoas e bens. Por outro, a tensão política marcada pela reivindicação dos resultados eleitorais de outubro de 2014, sobre os quais os partidos políticos de oposição atribuíam fraude. Mais tarde, não imaginava que viveria situação idêntica no Brasil, após as eleições de outubro de 2014. Essa tensão ainda se fazia sentir em Moçambique, dificultando o funcionamento pleno das instituições e acesso às informações.

Devido a esses constrangimentos, consegui apenas realizar encontros com responsáveis municipais de educação da cidade e Província de Nampula, mormente ao mapeamento da rede escolar e de outras instituições das quais decorriam programas de alfabetização e educação de adultos. Por esses motivos, concentrei-me no levantamento documental, legislativo, bibliográfico sobre alfabetização e educação de adultos em Moçambique, o que me ajudou a clarificar o objeto, identificar sujeitos de pesquisa, de modo a facilitar o acompanhamento das atividades na segunda etapa de coleta de dados de pesquisa feita em 2016, após a qualificação regularmente prevista.

Porém, nesse processo deparei-me com dois sujeitos memorialistas. Trata-se de *Mundhimuwa*⁷⁴ e *Bibi*, os quais relataram suas experiências e histórias de vida com a escrita. Chamo-os de memorialistas por serem eles mesmos autores de suas memórias históricas, sociais e culturais, pois como me alerta Chauí (2008), assim é pelas suas obras, pelo trabalho

⁷⁴Passo a escrever *Mundimua* conforme anunciei anteriormente- tradução literal da língua *echuwabo* (*chuabo*) falada na Província da Zambézia em Moçambique, que significa alguém mais velho, não só pela idade, mas principalmente pela sabedoria, pelo mérito, exemplar na comunidade. Usei esse termo pelo reconhecimento que este sujeito tem na comunidade, e como forma de preservação da sua identidade.

que eles fizeram e fazem; portanto, refere-se a seus percursos e a suas contribuições para a educação moçambicana.

Assim, as informações coletadas resultaram em dois textos: um sobre *Alfabetização em Moçambique: 50 anos em busca da constituição de sentidos e do sujeito da educação*. Outro texto/artigo sobre alfabetização e vivências de alteridades: duas narrativas, em dois contextos, os quais me possibilitaram reconstituir historicamente a educação de adultos, bem como a formulação de novos questionamentos. Neste segundo texto, relatos, experiências e vivências de escuta de alteridade — que me ressignificaram — a partir do contato com *Mundimua* e *Bibi*, sujeitos “alfabetizados” em *espaçostempos* diferentes (colonial e pós-colonial), os quais me influenciaram a embarcar na história oral como metodologia. O uso metodológico da história oral provoca um desafio não só ao narrador que ao tentar reconstituir um fato imprime sua marca na narrativa e na interpretação, mas também ao pesquisador, que ao interpretar as falas dos sujeitos não deve sufocar suas vozes.

Os dois sujeitos tiveram seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita fora da escola. O primeiro, o qual designei por *Mundimua*, afirmou: “aprendi a ler com os jornais que meu tio comercializava”. Em outros fragmentos conta que:

[...] acompanhava o meu avô na pesca, depois fui trabalhando sozinho. Fui um pouco na escola, fiz 3º ano de alfabetização, mas não continuei porque a escola fica longe e não dá para frequentar à noite; a guerra também atrapalhou, e meu avô me levava à pesca. Mas agora estou a ver que a escola é bom mesmo, eu sei ler e escrever um pouquinho pra falar com as pessoas... e minhas crianças é que vão à escola, o maior está avançado mesmo quase... ficar enfermeiro, vai ajudar a nossa família [...] (risos) (relato oral).

O segundo sujeito era a jovem *Bibi*⁷⁵, como carinhosamente lhe chamavam. Numa das suas falas contou: “eu aprendi a ler na casa dos colonos missionários [...], eu brincava com filhos de uma das trabalhadoras onde minha mãe trabalhava [...]”. Além disso, “aprendi a escrever com eles também”, “depois quando o patrão descobriu que sabia ler, me matriculou na escola para eu estudar”. Foi nessa escola que *Bibi* frequentou até a 4ª classe do sistema de ensino colonial, nível que lhe deu a possibilidade de ser professora nas escolas das Zonas Libertadas durante a luta de libertação nacional até a primeira década após a Independência Nacional de Moçambique. Os anos se foram, *Bibi* formou parte dos vários alfabetizadores, educadores e professores que orgulhosamente proclamaram e proclamam este sujeito como símbolo de luta e generosidade. Ao longo do tempo, *Bibi* foi perdendo o domínio de escuta e

⁷⁵ Tradução literal da Língua *makonde* falada na Província de Cabo Delgado, Região Norte de Moçambique, que significa “mestre”, alguém com um saber, com a arte de fazer alguma coisa.

fala, de leitura e escrita em língua portuguesa, como se em algum momento de sua vida nunca tivesse usado essa língua. Mas ela escuta e fala, lê e escreve em sua língua materna. O que teria acontecido com *Bibi*? Poderíamos aventar a hipótese de que o não uso social da prática de leitura e escrita teria lhe desabilitado a fazê-lo? Ela pareceu-me não revelar problemas de saúde. Seria sua idade? (*Bibi* tem 76⁷⁶ anos de idade). Faria sentido pensarmos na transferência de habilidades de leitura e escrita do português para sua língua materna, já que continuava lendo e escrevendo, mas agora na língua materna que não esteve autorizada a usar por tanto tempo? Ao contrário de *Bibi*, *Mundimua* continua a ler e escrever, esperando por uma oportunidade para seguir com os estudos no curso noturno. E o que teria acontecido com *Mundimua* para manter suas habilidades tão pouco consolidadas na escola? Estas questões foram respondidas nas conversas que travei com esses sujeitos, na continuidade do meu trabalho de campo.

Parece evidente afirmar que a disponibilidade de materiais impressos não é suficiente, mas influencia o surgimento de oportunidades para acessar ou perder práticas de leitura e escrita e vice-versa. “O acesso à escrita se refere a situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores e às oportunidades para aprender a ler e escrever”, como descrito por Kalman (2009, p. 73). Conforme essa autora, a presença de material não promove leitura, mas é a circulação destes e seu uso em mãos de leitores que a estimula. Daí a necessidade de compreender o que faz com que os sujeitos a procurem.

As duas histórias apresentadas no texto, por um lado, me possibilitaram reconhecer que processos educativos com jovens e adultos extrapolam o contexto escolar e de ensino - e, por outro, mudaram meu olhar sobre alfabetização e educação de adultos, lembrando igualmente da minha própria experiência de alfabetização. Assim, a valorização e reconhecimento dos diversos saberes dos sujeitos que se formam ao longo de toda a vida requer uma visão otimista em relação às pessoas comuns, potencializando-as de fatos concretos da vida cotidiana, como me tem ensinado Certeau. Essas histórias ajudaram-me a compreender que tudo o que se faz em diversos espaços envolve hoje, de alguma maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas da cultura escrita mesmo sendo analfabeto (ROJO, 2010), o que me revelou pistas e caminhos que, acredito, sejam mais explorados na educação de adultos.

Em geral, noto que o processo de alfabetização na educação de adultos tem assumido diversos movimentos teóricos e histórico-metodológicos, ilustrando um mundo de múltiplas

⁷⁶ Na segunda etapa de trabalho de campo ela revelou a partir do documento de identidade, que tinha 83 anos.

possibilidades para os seus sujeitos, em que se destacam não só as ofertas de capacidades do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, mas e, fundamentalmente, a aquisição de habilidades para a vida, que dialogam com mudanças sóciocognitivas das quais resulta a ideia de ser alfabetizado, e de se ter uma população alfabetizada. Assim, “[...] a alfabetização implica uma avaliação da utilidade dessa capacidade” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 31). Em outras palavras, a leitura e escrita envolvem práticas sociais. Nesta mesma direção, Kalman (2009, p. 75) acrescenta a esta ideia “as concepções que as pessoas possuem sobre si mesmas”.

Apesar das radicais mudanças teóricas produzidas, estudos recentes demonstram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar, tanto crianças como adultos (OLIVEIRA, 2004; MOURA, 2001). Essas autoras nos direcionam à multiplicidade de enfoques sobre alfabetização, o que me faz pensar, embora de forma inicial, a ocorrência do aprendizado da leitura e da escrita em diferentes *espaçostempos* que atravessam a fronteira do território escolar. Trata-se de uma travessia que não delimita o início e o fim do percurso, mas que inclui o território falado e não falado, atravessado e não atravessado, bem como a trajetória em curso. Esta complexidade remeteu-me à discussão sobre *memórias, cultura escrita e seus sentidos na educação de adultos*.

A cultura escrita é entendida como combinação “de uma série de operações em que a escrita e leitura engendram-se mutuamente”. Trata-se de “uma relação do escrito ao que ele permite ler, e dessa leitura ao que ele permite escrever, uma prática que desenvolve possibilidades de produção” (CERTEAU, 2012, p. 180). Esta relação visa a fazer algo diferente com o texto que o torna possível, modificando igualmente a posição do leitor. Assim, em vez de os conhecimentos ou das ideias se empilharem em um só lugar de onde o saber, supostamente, viesse a exprimir-se sempre, a própria enunciação deixa-se alterar de maneira a modificar o saber e o lugar em que ele se manifesta.

Concordando com Paulo Freire (2001) quando afirma que para o processo educativo ser autêntico é fundamental a relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica, nesse sentido, a *leitura do mundo* constitui o primeiro passo entendido de forma inseparável de certa concepção de conhecimento e de uma filosofia da educação. Efetivamente este processo é contextualizado com base em princípios que lhe dão corpo, consistência, significado e têm, como fio condutor, a própria emancipação do sujeito que aprende a ler, que não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político. Assim, a alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito, daí ser

necessário valorizar “a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (FREIRE, 1996, p. 19).

No espírito dos ensinamentos das histórias e dos pressupostos teóricos referenciados, pretendo, com o tema *memórias, acesso à cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique*, compreender e interpretar complexamente práticas cotidianas da leitura e da escrita e seus sentidos em programas de alfabetização e educação de adultos, numa perspectiva histórica e sociocultural no período de 1964-2014, vinculado à formação de leitores e escritores, tendo em consideração os usos funcionais da escrita, discutindo os sentidos emergentes dessas práticas, quando o leitor tem um lugar e referência de si, do outro e do mundo que o circunda.

Meu objeto de estudo, portanto, procurou outros “achados” entre as concepções de alfabetização (práticas de cultura escrita) e seus sentidos a partir das *táticas* (CERTEAU, 2012) usadas pelos sujeitos jovens e adultos alfabetizados em contextos da diversidade étnico-linguística, que frequentam o 3º ano de alfabetização e educação de adultos, em Moçambique. Esses achados me ajudaram a desvelar pistas que me conduziram a repensar as múltiplas e complexas possibilidades de que o acesso e as práticas de leitura e escrita extrapolam o contexto escolar e de ensino.

Para esse desvelamento, me propus: a) trilhar, com sujeitos praticantes da leitura e da escrita, suas narrativas, visando especificamente a apresentar memórias rotineiras desses sujeitos sobre seus processos de apropriação da leitura e da escrita nos diversos espaços; b) caracterizar processos de disponibilização, acesso e utilização de material didático (textos) dos educandos nos programas de alfabetização e educação de adultos; c) compreender o lugar da escrita na história de vida de sujeitos da educação de adultos; d) identificar usos funcionais da escrita, a partir de discursos e sentidos produzidos pelos sujeitos praticantes; e) relacionar sentidos da escrita emergentes nas práticas de leitura e escrita de sujeitos, com as teorias de alfabetização.

Quanto às escolhas de locais de pesquisa, estas foram pensadas na perspectiva de uma possível contribuição que o tema pode trazer para o meu país. Além da minha possibilidade de circulação e acesso as informações de pesquisa, já que moro e trabalho na região em que desenvolvi a pesquisa. Por essa razão, optei por fazer a pesquisa na região Norte de Moçambique, Províncias de Nampula, Zambézia e Cabo Delgado pela proximidade. Assim, busquei recuperar e reunir um possível farto e pouco conhecido conjunto de fontes primárias e secundárias, estas reconstituídas por meio de memórias individuais e coletivas. Além disso, busquei ainda percepções quanto à importância estratégica de práticas culturais de leitura e

escrita no desenvolvimento do país. Outro elemento chave da escolha dessas províncias prendeu-se, por um lado, a elevados índices de analfabetismo que apresentam e, por outro, por ser uma zona econômica especial (Nacala – Porto), que precisa de pessoas tecnicamente preparadas para enfrentar os desafios que se colocam para o desenvolvimento da nação.

Essa proposta, conforme Paiva (2005), parte do entendimento de não superação de outros entendimentos, mas uma incorporação de perspectivas que possam permitir compreender mais amplamente o campo do fenômeno, percebidas na complexidade das relações em que se dão, diante das transformações que afetam as sociedades e culturas na economia globalizada. Assim, acredito, a partir do que venho pensando sobre educação de adultos, que esta se constitui das práticas que se vão fazendo nos diversos *espaçostempos* em que se educam nas sociedades.

Nesse sentido, defendo a tese de que a ausência de escolarização não impede a formação de leitores e escritores, do mesmo modo que a escolarização em si não garante práticas de leitura e escrita. Estas ideias orientam-se pelo entendimento da leitura e da escrita “como prática social e, portanto, como atividade discursiva que exige interações para a construção de sentidos” (RODRIGUES, 2011, p. 40). Pela mesma razão, não creio que se possa alfabetizar os africanos sem recorrer às línguas africanas, pelo contrário, deve-se basear nessas línguas. Assim, inseri a discussão das línguas maternas e seus sentidos sociais como importantes para as aprendizagens da leitura e da escrita da língua portuguesa.

Esta tese ainda se fundamenta por dois princípios da *ecologia da ação* (MORIN, 2003). Conforme Morin (2003, p. 61), o primeiro princípio da ecologia da ação defende que “toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado”. Daí que a leitura e a escrita não se baseiam, somente, em conhecimentos formais, mas acontecem de múltiplas e variadas formas, forjadas no repertório cultural de cada sujeito (FREIRE, 2005).

O segundo princípio da ecologia da ação diz que “as consequências últimas da ação são imprevisíveis; de modo que [...] ninguém poderia predizer [...]” (MORIN, 2003, p. 61). A disponibilização e acesso do material impresso, mediante a ocorrência de eventos cotidianos de leitura e escrita, a partir da subjetividade e do lugar social de cada indivíduo, podem favorecer as práticas de cultura escrita. Mas, o aprendizado da leitura e da escrita também pode ser condicionado, fundamentalmente, pela vontade, interesse, necessidade, perseverança e esforço individual, tendo em consideração diferentes ritmos, formas e espaços de leitura, bem como o significado cultural da leitura e da escrita na vida de cada indivíduo.

Concordando com Oliveira (informação verbal)⁷⁷, quando afirma que “nada impede nada” e “nada gera nada”, compreendo que as circunstâncias constituem um fator determinante tomando em conta que são “as possibilidades e as capacidades concretas [que] vão redeterminar tudo aquilo que tocam, modificando e, portanto, pondo em questão as determinações anteriores” (OLIVEIRA, 2008, p. 86). Por conseguinte, Morin (2003) propõe-nos aprender a ultrapassar a causalidade linear (causa-efeito). Trata-se de uma ultrapassagem que nos ajuda a compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade. Em outras palavras, significa entender que “as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos” (MORIN, 2003, p. 77). Na mesma direção, segue Cordeiro (2008, p. 197), quando afirma que a “leitura não é uma prática homogênea em todo o lugar e espaço social”, e Freire (2003, p. 11), quando disserta que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Sendo assim, Freire (2005, p. 11) destaca o que se requer do processo de alfabetização:

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações texto e contexto.

Esta declaração de Paulo Freire reafirma o que Paiva (2009) vem defendendo, de que todos os sujeitos são atravessados pelo texto quando se movem em todos os espaços sociais, mesmo sem saber ler, pois criam sistemas próprios de significação, passando a apreender e (re)significar outros códigos. Critica uma única forma de saber, assim como um único conteúdo do dizer/escrever, que admite que os sujeitos “nada sabem”. Portanto, com Kalman (2009, p. 74) complemento que “acessa-se a leitura e escrita em situações de educação formal, mas também em situações do cotidiano”.

Por conseguinte, a antítese dessa ideia seria olhar a escola como um lugar instituído, “ao já conhecido e acumulado historicamente sob forma de tradição cultural, em que os seus instrumentos são símbolos, seu formato obedece a determinada organização hierárquica de funções e saberes” (ROSA, 2010, p. 58).

⁷⁷ Em banca de qualificação de doutorado de Francisco Canindé na UERJ/ProPEd, realizada no dia 12 de junho de 2015. Inês Barbosa de Oliveira é Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

Neste sentido considera-se que as escritas escolares estão longe de ter significado para seus produtores, porque como aponta Rodrigues (2011, p. 15) “a cultura de sala de aula vem muito marcada pela cultura da normalização, do código escrito, de paradigmas textuais, de manifestações retóricas privilegiadas”.

Assim, a partir das ideias acima formuladas, percebo que a busca pela construção da escrita, a partir das memórias de sujeitos participantes de programas de alfabetização e educação de adultos, me possibilitou “ampliar o entendimento escolar sobre o significado político, histórico e cultural do acesso e do uso social desse magnífico ato humano: o escrever” (RODRIGUES, 2011, p. 17).

Tendo em vista os argumentos enlaçados, questiono como se dá o processo de formação de leitores e escritores em contexto de diversidade cultural e étnico-linguística, quando os sujeitos alfabetizados ou a alfabetização de sujeitos tem o português como segunda língua. Que práticas cotidianas os adultos têm empreendido para apropriação da cultura escrita? O que constitui a alfabetização para esses sujeitos, em contexto de fatores cada vez mais críticos quanto à diversidade étnico-linguística e à conectividade global? Qual o lugar da escrita na história de vida dos sujeitos da alfabetização e da educação de adultos?

Com base nessas reflexões pretendo problematizar o que está surgindo nas práticas cotidianas de aprendizado da leitura e da escrita, como problemas, como possibilidades, como potencialidades, como limites, como ensinamentos das práticas educativas. Quero destacar, igualmente, quais as aprendizagens que alfabetizadores e educadores estão vivendo no cotidiano, bem como quais as táticas usadas pelos alunos para apropriação da cultura escrita? A partir dessas reflexões, intento produzir um diálogo com interpretações teóricas existentes e o saber constituído, complexificando, então, outras possíveis reflexões teóricas emergentes dessas aprendizagens e os desafios com os quais estão implicadas.

Elenquei, para isso, as *táticas* e as astúcias realizadas pelos educandos/alunos alfabetizados, assim como pelos professores (traduzidas em práticas pedagógicas) durante o processo de alfabetização, e que foram reconstituídas a partir de memórias de práticas de cultura escrita e dos sentidos aí produzidos. Creio que o recurso às memórias também me ajudou a pensar e questionar de que modo a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos tornam inédito um estudo razoavelmente comum, mas que tende a se fazer interessante, pela abordagem epistêmica e metodológica escolhida. Com essa compreensão, acredito, ainda, que me autoformo na escuta dos outros (meus sujeitos de pesquisa), particularmente de alunos — “porta-vozes de nossa época”, conforme Edgar Morin (2003).

Assumo o princípio de que eventos de leitura e escrita em sua relação com contextos socioculturais se constituem como processos singulares e particulares, sendo esta a razão pela qual a formação de leitores e escritores faz sentido na transformação e aprendizado do sujeito, segundo suas próprias marcas sócio-históricas e étnico-linguísticas. Nenhuma ação educativa pode, portanto, prescindir de reflexões sobre o homem (o humano) e de compreensão sobre suas condições culturais. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1978, p. 61). Pensando outro caminho possível, considero a alfabetização como um sistema que inclui não a disponibilidade e acesso ao material impresso, mas um processo que se constrói no contexto histórico e social do sujeito. Entendo que, os alunos alfabetizados, a partir do contexto sociocultural, têm probabilidade de manter práticas cotidianas de cultura escrita durante e após a escolarização, porque aprenderam ajudados pelas condições existentes possíveis. Portanto, partindo de memórias do acervo existente e de protagonistas nas relações nacionais e internacionais travadas, complemento a reconstituição da história da educação de adultos em Moçambique, enquanto um direito humano fundamental.

O campo de educação de jovens adultos em Moçambique têm similitudes fortes com a experiência brasileira, além de influências da UNESCO e outros vínculos internacionais, enlaçados pelo pensamento de Paulo Freire. Assim, as distintas perspectivas teóricas conceituais, associadas a este campo têm destacado temáticas, como: a) *alfabetização de adultos*; b) alfabetização funcional, c) aprendizagem ao longo da vida; d) educação formal, não formal ou informal.

O documento *Estratégia de alfabetização e educação de adultos em Moçambique* (2010-2015) define a área de educação de adultos como “processo de aprendizagem formal, não formal e informal, em que jovens e adultos desenvolvem habilidades, conhecimentos e atitudes, aperfeiçoando as suas qualificações técnicas e profissionais, na perspectiva de satisfazer as suas necessidades, da comunidade e da sociedade em geral” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 4). A designação jovem surge, em Moçambique, com as influências internacionais. A realidade moçambicana nas diferentes etnias pouco destaca o conceito de juventude, já que a puberdade indica o início da vida adulta, pela possibilidade da reprodução.

O documento *Estratégia* (CONSELHO DE MINISTROS, 2011) caracteriza a educação formal como sendo a que faz parte do sistema escolar, estruturado e institucionalizado, que obedece a etapas, segundo um plano de estudos, papéis definidos para educandos e educadores, e culmina com uma certificação. Ao passo que a informal é definida como educação assistemática de conhecimentos, habilidades e atitudes, através de

experiências em diferentes contextos. Educação não formal, por sua vez, refere-se ao conjunto de atividades educacionais, organizadas e sistemáticas, realizadas fora do quadro do sistema formal de ensino, flexíveis em tempo, local e na adaptação de conteúdos às necessidades dos educandos.

A *alfabetização* é tomada, nesse discurso, como “aquisição e aplicação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 4), uma concepção tradicional. Parece-me evidente que os esforços dos especialistas dirigem-se mais a resolver problemas de ortografia, vícios de campanhas, reformas do alfabeto, processamento de textos etc., fazendo com que os diferentes tipos de *alfabetização* sejam compreendidos fundamentalmente no âmbito escolar. Em compensação, olha-se a alfabetização funcional como sendo a “aprendizagem através de um conjunto de atividades de leitura, escrita e cálculo que permitem que as pessoas, individual ou coletivamente, apliquem os seus conhecimentos de forma efetiva para a melhoria das suas condições de vida e da comunidade” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 4). Para tanto, parece-me ainda que a noção de alfabetização funcional “continua sendo utilizada devido à sua suposta adaptabilidade a um contexto cultural dado” (WAGNER, 2000, p. 26). Para Wagner, esse termo tem sido utilizado recentemente para definir o tipo de alfabetização nos países industrializados, mas considera que o termo propõe problemas semelhantes àqueles que carecem de adjetivação. Questiona se, em uma situação em que as capacidades associadas à alfabetização sem acréscimo do adjetivo fossem consideradas “não funcionais”, se existiria a possibilidade de que qualquer dessas capacidades tivesse algum valor. Não me deterei na discussão conceitual, mas entendo que a alfabetização, como fenômeno cultural, define-se e se compreende no seio da cultura, da língua, da época em que acontece, das necessidades presentes naquele momento, sendo, por isso mesmo, difícil defini-la.

Além disso, parece-me que a distinção feita aos dois termos: *alfabetização* e *alfabetização funcional* tende a utilizar provas que contêm elementos relacionados com a escola mais do que outras relacionadas à vida cotidiana. Reafirmo que as capacidades de leitura e escrita adquiridas e utilizadas na vida cotidiana podem ser muito diferentes das ensinadas e utilizadas nas escolas. Nesse sentido, “o conceito de prática da língua escrita contempla os usos sociais da leitura e da escrita, como também as concepções que as pessoas possuem de si mesmas” (KALMAN, 2009, p. 75). Busco auxílio nos estudos socioculturais sobre a língua escrita que, conforme Kalman (2009) procuram descrever e explicar os fenômenos relacionados com as práticas de língua escrita em situações específicas, com os

processos de aprendizagem e apropriação da leitura e da escrita, e com a renovação e transformação histórica do uso da escrita e as relações entre ela e a organização social.

Quanto à aprendizagem ao longo da vida, o Conselho de Ministros (2011) a concebe como toda a atividade de aprendizagem, em qualquer estágio da vida, cujo objetivo é melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, com vista à promoção da cidadania. É também assumida por educação permanente. Por essa perspectiva a *alfabetização* seria vista como etapa inicial de um processo que se realizará ao longo de toda a vida, que inclui a leitura e a escrita como base da aprendizagem escolar. Para Paiva (2006) a educação continuada significa processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização.

2.3 Das opções, escolhas metodológicas

A construção metodológica do trabalho tomou as noções de sistema, de redes e de complexidade, “procurando tecer um modo de apreender não apenas as expressões conceituais [dos projetos e práticas], mas as teias que se formam entre eles, relacionadas às diversas dimensões sociopolíticas” (PAIVA, 2005, p. 29), econômicas, históricas e culturais. Assim, a “ideia de sistema foi introduzida e impôs-se, sob a forma de ecossistema, entendido como conjunto das interações entre populações vivas no seio de uma determinada unidade geofísica que constitui uma unidade complexa de caráter organizado” (MORIN, 2003, p. 27).

Para Morin (2003), as disciplinas ligadas à concepção de ecossistema precisam recorrer às ciências humanas para analisar as interações entre o mundo humano e a biosfera. Trata-se, segundo Capra (1996, p. 231), de “redes autopoieticas e com estruturas dissipativas” em que a interdependência constitui um dos princípios básicos da ecologia, segundo a qual “todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada *rede de relações, a teia da vida*” (CAPRA, 1996, p. 231).

Teia da vida é entendida, de acordo com Capra, como uma rede flexível e sempre fluante em que, quanto mais variáveis forem mantidas fluando, mais dinâmico será o sistema e, por sua vez, maior será sua flexibilidade e capacidade para se adaptar a condições mutáveis. De fato, pela visão de Capra, essas redes de relações ecológicas implicam considerar que o comportamento de cada membro vivo do ecossistema depende do

comportamento de muitos outros. E que o sucesso da comunidade toda depende do sucesso de cada um de seus membros, enquanto o sucesso de cada membro depende do sucesso da comunidade como um todo.

Desse modo, o estudo orientou-se, teoricamente, por postulações de autores que me ajudaram a perceber e pôr em ação o pensamento da complexidade, levando em conta o tempo histórico em que as experiências se deram (e ainda se dão) de forma que pudesse refletir sobre as articulações complexas de modos de viver e pensar, da dinâmica dos processos sociais. Assumo, portanto, a complexidade dialogando com Morin (1999) quando ressalta que esta não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um *memento*, um “lembrete”. Nesse sentido, o método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade (MORIN, 1999). Essa proposta de Morin (1977) ampliou a minha reflexão na medida em que coloca as questões na incerteza, inclusive a incerteza sobre a dúvida e o próprio princípio do método cartesiano, buscando com isso outro método capaz de detectar, e não de ocultar as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades. Morin (1977, p. 19) explicita:

Só podemos partir com a ignorância, a incerteza e a confusão. Mas trata-se duma nova consciência da ignorância, da incerteza e da confusão. Aquilo de que tomamos consciência não foi a ignorância humana em geral, foi a ignorância escondida e dissimulada, a ignorância quase nuclear, no seio do nosso conhecimento considerado como o mais certo de todos — o conhecimento científico. Sabemos agora que este conhecimento é mal conhecido e conhece mal, que é fragmentário e que ignora aquilo que desconhece e aquilo que conhece [...].

Percebo que a confusão e a incerteza são os sinais precursores da complexidade, conforme Morin (2001, p. 59): “o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro”. Nesta concepção o objeto de pesquisa constitui um sistema que “permite articulações organizadoras ou estruturais entre disciplinas separadas e deixa compreender a unidade do que até então estava dividido” (MORIN, 2001, p. 74). Por sua vez, Capra (1996) afirma que precisamos nos tornar, por assim dizer, ecologicamente alfabetizados. Para o efeito, significa usar princípios de organização das comunidades ecológicas para criar comunidades humanas sustentáveis. Neste processo, as relações entre os membros são não lineares, pois envolvem múltiplos laços de realimentação.

Assim, as propostas de Santos (2011, p. 77) me ajudaram a reconstituir os relatos orais — e os escritos deles advindos — de meus sujeitos de pesquisa. Seus ensinamentos me remetem a uma “vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de uma comunidade epistêmica mais ampla”.

Ainda com o auxílio de Santos (2007), discuto a questão da “sociologia das ausências e das emergências” no caminho entre teorias e práticas de leitura e escrita em educação de adultos. Para Santos (2007) a sociologia das ausências é vista como crítica à produção de realidade não existente pelo pensamento hegemônico. Nesse sentido, a inexistência significa não existir sob qualquer forma: mesmo sendo relevante ou compreensível. Tudo o que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o *outro*. A sociologia das emergências consiste numa “amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita a compreensão como a transformação do mundo” (SANTOS, 2007, p. 20). Esse processo possibilitou-me questionar o lugar do sujeito nas teorias de alfabetização. E o que emerge das práticas alfabetizadoras? Em outras palavras, seria o mesmo que questionar o que acontece no *entremeio* (CERTEAU, 2012, p. 179), “espaço criado por uma prática de separação, [...] um trânsito, passagem de um lugar para outro ‘alhures’ ainda não identificável”, o de analfabeto a alfabetizado? Santos (2009) nos adverte que caminhar nessa direção implica valorização e reconhecimento de que estes são conhecimentos que não distinguem entre teoria e prática porque não existem senão nas práticas sociais em que ocorrem. Acrescenta que, ao lançarmos mão destes conhecimentos estamos, necessariamente, a falar de agentes, de indivíduos, de grupos sociais que os detêm e produzem. Grupos, entretanto, que não os escrevem ou registram, mas que se expressam por meio do que fazem acontecer no mundo e das interpretações que daí decorrem. Trata-se de “conhecimentos concretos nascidos em lutas pela sobrevivência, pela vida decente, pela dignidade, pela igualdade, pelo direito à diferença, em suma, pela aspiração de uma vida melhor” (SANTOS, 2009, p. 21).

Seguindo essa advertência, Oliveira (2014, p. 62) explicita que a sociologia das ausências pretende ser:

Uma defesa da volta ao palco daqueles que não aceitam mais esses roteiros e que foram tornados invisíveis, que problematizam os modos restritivos e restritos de pesquisar, que lutam contra o empobrecimento das experiências sociais e de seus significados produzidos pelo modo como esses mesmos roteiros aprisionam a vida em caixinhas normalizadas nas quais só cabem as informações quantificáveis, cientificizáveis, enquadráveis nos modelos, produzindo a não existência de tudo aquilo que sai da norma. Não aceitando esses roteiros, voltamos ao palco para, ao dizer não a eles, fazer a aventura do conhecimento (MORIN, 1996) [...] para tecer conhecimentos mais solidários (SANTOS, 2010), valores e práticas sociais mais plurais e inclusivos, e vidas mais decentes (SANTOS, 2004).

Essas transcrições traduziram minha intenção de trabalhar com a escuta de vozes, numa perspectiva de alteridade, que me ressignificaram e me reconstituíram enquanto sujeito de aprendizagem a partir do outro. Não somente com o outro conhecido, mas e, principalmente, um outro desconhecido. Como me sinaliza Skliar (2014), tratam-se de desconhecidos novos: os que chegam ao mundo, os que entram nele; desconhecidos anônimos: os que estão ali, mas com os quais nunca conversamos; desconhecidos diferentes: aqueles a quem convidamos à igualdade, ainda marcados pela suspeita de não serem capazes de conversar, de não serem capazes ainda, ou definitivamente, de estar entre nós. Para ele, o que temos a fazer com esse outro é: “conversar, não apenas sobre um ou sobre o outro ou sobre nós. Temos que conversar sobre o que fazemos, sobre o que sentimos com aquilo que fazemos [...]” (SKLIAR, 2014, p. 206). Enfim, a sociologia das ausências me ajudou não só a estabelecer um relacionamento horizontal entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural e de presentificação dos ausentes, mas e, principalmente, a revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto (OLIVEIRA, 2008).

Por sua vez, a sociologia das emergências, de acordo com Santos (*apud* OLIVEIRA, 2008, p. 88), investiga “as alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” ampliando “os saberes, práticas e agentes de modo a identificar as tendências do futuro (o Ainda-Não)”, agindo tanto sobre as capacidades quanto sobre as possibilidades sobre as quais identifica e fortalece sinais, pistas e traços (OLIVEIRA, 2008). A partir das formulações desses autores acredito que, ao identificar e credibilizar saberes e práticas plurais dos meus sujeitos de pesquisa, ampliei as possibilidades emancipatórias do que havia anteriormente disponível. Sintetizando, enquanto a sociologia das ausências me auxiliou no desvendamento de experiências já existentes, a sociologia das emergências me ajudou a buscar experiências possíveis; daquilo que ainda não era, mas que ampliava o que era inserido nele — possibilidades e expectativas que ele comportava (OLIVEIRA, 2008).

Esta reflexão nos remete à ideia de valorização da experiência já referenciada por Santos (2001, 2009, 2010), também destacada por Contreras (2009, p. 7) ao afirmar que:

O saber não pode ser desligado da experiência; ele precisa manter-se em relação viva com ela, porque é daí, da experiência, de onde nasce a inquietação pedagógica, a pergunta pelo sentido e pelo adequado. O saber, que sustenta o fazer educativo [...] nasce do vivido e do pensado como próprio e precisa fazer o percurso de sentido, disposições e vivências que orientam o fazer: meu fazer, seu fazer.

Pensando nesse fazer, recuperei memórias de teias de acontecimentos, situações/contextos atravessadas pelos narradores de histórias, interpretações do mundo provenientes da experiência deles nos processos de aprendizagem da leitura e escrita, tendo em consideração que os conhecimentos que fizeram emergir eram, ao mesmo tempo, coletivos e pessoais. Por isso, para a compreensão dessa empreitada fenomenológica de práticas de cultura escrita de sujeitos jovens e adultos nos diversos espaços e tempos, recorri às memórias individuais e coletivas, enquanto “auto-expressão do ativismo do passado, presente e futuro” (SANTOS, 2009). O recurso às memórias dos sujeitos não se limitou apenas a estudar uma sociedade marcada por uma “cultura de forte tradição oral” (LOPES, 2004, p. 200) mas e, principalmente, por perseguir fios narrativos que entrelaçavam fatos, experiências e vivências processadas mentalmente num fluxo temporal e espacial vivido.

Nesse sentido, com Certeau (2012) busquei enriquecer as reflexões, problematizando a questão de *táticas* utilizadas pelos educandos adultos não só como forma de resistência diante das *estratégias* e políticas públicas de educação estabelecidas pelos órgãos de poder do Estado colonial e pós-colonial, mas e, sobretudo, o lugar atribuído a esses sujeitos que dentro de suas possibilidades tentaram se escolarizar. A trajetória histórica da educação de adultos em Moçambique permitiu-me entender que às demandas beneficiárias desta modalidade foi (e ainda continua a ser) negado o direito à educação tanto no acesso quanto à qualidade de oferta. Diante do emaranhado de dificuldades que encontravam para usufruir o direito, estavam a todo o momento buscando possibilidades astuciosas para a sobrevivência.

Entendo que meus sujeitos de pesquisa foram, como nos dizeres de Certeau, produtores desconhecidos, e não apenas consumidores. Produziram práticas significantes num espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado, onde circularam suas trajetórias, formando frases e imprevisíveis “trilhas”. Conforme Certeau (2012, p. 45), a *estratégia*, considerada como o cálculo das relações de força, se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder é isolável de um “ambiente”. “Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”. A *tática*, entretanto, só tem por lugar o do outro. Em outras palavras, o “fraco” deve tirar partido de forças que lhe são estranhas, aproveitando ao máximo cada “ocasião”.

2.4 Das escolhas de referências filosóficas africanas

Busquei também referenciais filosóficos africanos para compreender a perspectiva educacional disposta para Moçambique, dialogando com Joseph Ki-Zerbo (2006), Molefi Assante (1998), Mogobe Ramose (2010), Samora Machel (1978), Julius Nyerere (1973) e Hountondji (2010). Assante (1998) assevera que se alguma coisa se perdeu no continente africano, essa coisa foi a capacidade de evocar a centralidade cultural tradicional africana na análise dos fenômenos, fossem de natureza social, fossem de natureza política. Isto é, teríamos sido desviados, na nossa própria plataforma básica — o nosso espaço cultural —, de valores como a harmonia, a justiça, a equidade, sem partir da perspectiva de oposição de dicotomias.

Para compreender o espaço africano, recorri a duas referências filosóficas. A primeira defende a *afrocentricidade* proposta por Molefi Assante (1998), como um conjunto de princípios que guia para a articulação ou produção de conhecimentos científicos em qualquer área, desde que africanos. A *afrocentricidade*, por isso mesmo, “é uma crítica ideológica e uma sociologia do conhecimento com elementos da filosofia entrementes” (CASTIANO, 2010, p. 128). A crítica de Assante circunscreve-se nos “mitos eurocentristas” predominantes nas práticas científicas, caracterizados pelo universalismo, a objetividade e as tradições clássicas (ASSANTE, 1998). Para estes autores, o mito do universalismo consiste em produzir interpretações científicas sobre os fenômenos da realidade com uma pretensão originária dessas interpretações serem válidas para todas as regiões culturais, portanto *universais*. A consequência disso, é que teremos com frequência um discurso africanista, em vez de um discurso científico *afrocêntrico*. Assim, “o africanista, é aquele que discursa sobre África usando lentes do *eurocentrismo* enquanto o *afrocentrista* o faz a partir dos valores que o seu ‘local cultural’ lhe permite fazer” (CASTIANO, 2010, p. 135). Em outras palavras, a liberdade do discurso do denominado *africanista* é provável que seja possível, se este romper o cerco da ordem do discurso e montar uma estrutura que permita também ele discursar a partir do seu contexto local. Porém, o referencial do afrocentrismo é criticado por basear-se numa negação-desconstrutivista (subjetivação-desconstrutiva) e obcecada do outro ocidental. A crítica feita ao *afrocentrismo* sugeriu-me lançar mão da segunda referência filosófica, o *Ubuntu*. Esta filosofia surge como uma afirmação construtiva do *eu* (subjetivação-construtiva) que dá consistência à justificação ontológica, epistemológica e ética para o movimento da

subjetivação, apesar de se reconhecer a ausência de textos para uma fundamentação consistente.

As origens do *Ubuntu* estão associadas ao movimento de libertação na África do Sul pelas condições desumanas que os negros viveram em tempo de *apartheid*. Esse movimento surgiu na tentativa de intelectualizar a necessidade de libertação do negro, a partir de uma base conhecida por movimento *Black Consciousness* liderado por Steve Biko e pelas influências que outros intelectuais tiveram na diáspora, como são os casos de: Desmond Tutu, Ramose, Mkabela, Luthuli, Goduka, Moiketsi Letseka, Pitika Ntuli, e outros. Destaca-se o livro *Towards an African Philosophy of Education*, que mais contribuiu pela “fundamentação que dá à educação a partir de valores africanos” (CASTIANO, 2010, p. 150). Neste contexto, revisitam-se muito as teorias da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Vale destacar que Steve Bantu Biko, considerado inspirador política e teoricamente dos cultores de *Ubuntu*, baseou-se fundamentalmente na inspiração intelectual dos *Black Consciousness* e das leituras da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, livro que, embora banido, circulava nos bolsos de estudantes que o emprestavam entre si e se organizavam em sessões de leitura e interpretação. Contribuição semelhante veio das obras de Franz Fanon, particularmente *Os Condenados da Terra e Pele Negra, Máscaras Brancas*. Fanon (1997) salienta a ideia de que a arma essencial dos colonizadores era a imposição, aos povos colonizados, das imagens negativas contra eles forjadas. De acordo com Castiano (2010), os estudantes negros se interessavam por tudo o que pretendia analisar a situação do oprimido para poderem compreender e explicar sua própria situação. Esta análise de Castiano (2010) corrobora a leitura de Kabengele Munanga (1988), que sustenta que, para os povos colonizados se libertarem, devem, antes de mais nada, se desembaraçarem dessas imagens de si depreciativas, reconstruindo um vínculo entre a autocompreensão e a compreensão do mundo. Entendo com Munanga (2004, p. 7) que seja necessário continuar a questionar “Quem somos nós? De onde viemos e onde vamos? Qual é a nossa posição na sociedade? Quem são eles? De onde vieram e onde vão? Qual é a posição deles na sociedade?”. Tais questionamentos, conforme Munanga (2004) vão permitir o desencadeamento de um processo de construção de identidade ou personalidade coletiva que servirá de plataforma mobilizadora do sujeito para compreender-se e construir o mundo. Assim, entendo também que, a partir do que venho pensando ser necessário, primeiramente está a conquista da liberdade epistêmica, no sentido de que o sujeito africano fale por si sobre si mesmo; (re) construa sua própria história e narrativa sobre a sua (re) existência e criação; e, depois, lute pela liberdade de ter o direito de negociar sua entrada na modernidade para melhor dialogar com o *outro*.

Vale a pena lembrar o aporte de Freire, destacado por Faúndez (2012) que me parece essencial, especialmente sua reflexão sobre a relação *educação e política*, quando Freire demonstra que a educação tem finalidade política frequentemente escondida ou simplesmente negada. Faúndez (2012) considera relevante que educadores, organizações civis proponham programas de educação para permitir a milhões de jovens e adultos ter acesso a conhecimentos criados pela humanidade, a fim de participarem ativamente da transformação da sociedade, uma sociedade que deveria tornar-se mais justa, mais solidária, mais igualitária.

Retomando o *Ubuntu*, Ramose (2010) define-o como uma expressão formada por duas palavras: o prefixo *ubu* e a raiz *ntu* que evocam o ser em geral e as alianças entre as pessoas e suas relações. Essa palavra se refere ainda a uma categoria epistêmica e ontológica fundamental do pensamento africano, especialmente dos grupos que falam línguas *bantu*.

Para Jean Kashindi⁷⁸ (2015), *Ubuntu* é uma filosofia que propõe a “mudança da concepção da identidade a partir do ‘*eu sou porque tu não és*’ (concepção excludente) para o ‘*eu sou porque nós somos*, e dado que somos então eu sou’ (concepção includente)”.

Conforme este autor, o termo *Ubu* está profundamente marcado pela incerteza, por estar ancorado na busca da compreensão do cosmos numa luta constante em harmonia, em que a política, a religião e o direito se assentam e estão banhados pela experiência. Assim, para Mogobe Ramose (2010), o *Ubuntu* funda-se sobre duas teses dos aforismos filosóficos africanos em língua Sepedi: a primeira é *Motho ke motho ka batho* e a segunda, *Feta kgomo o tshware motho*. Quanto ao primeiro aforismo, “ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros e, sobre tal embasamento, estabelecer relações humanas respeitadas para com eles” (RAMOSE, 2010, p. 212). Este aforismo sustenta-se por dois princípios filosóficos conceitualmente inter-relacionados. O primeiro defende a ideia de que o ser humano individual é um sujeito e não objeto, que possui valor intrínseco em si mesmo. Neste sentido, depreciar e desrespeitar o outro ser humano é, antes de tudo, depreciar-se e desrespeitar-se a si próprio. Outro princípio decorrente do anterior considera que *motho* é humano somente e verdadeiramente no contexto das relações reais com outros seres humanos, como uma entidade nunca acabada, no sentido em que o contexto relacional revela e oculta as potencialidades do indivíduo. Este princípio me faz pensar em Paulo Freire quando afirma que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com

⁷⁸ Jean Bosco Kakozi Kashindi, filósofo congolês, fala sobre o princípio do “eu sou porque nós somos” e comenta como a filosofia africana oferece elementos para pensar a realidade latino-americana: “é momento de considerar outras racionalidades”. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/samuel/42253/ubuntu+filosofia+africana+confronta+poder+autodestrutivo+do+pensamento+ocidental+avalia+filosofo.shtml>. Acesso em 17 nov. 2015.

seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. (FREIRE, 1996, p. 58).

O segundo aforismo refere-se a que, se e quando uma pessoa tiver de enfrentar uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, ela deve optar pela preservação da vida. O que significa que o cuidado mútuo e o partilhar entre si precede a preocupação com a acumulação e a proteção da riqueza. De acordo com esta filosofia, o ser humano individual deve ser encarado não apenas como um provedor de valores, mas como o valor básico e principal entre todos os valores (RAMOSE, 2010).

Por “*filosofia africana entendendo um conjunto de textos*” afirma Hountondji (2010, p. 136, grifo do autor). Esse autor vê o modelo alemão como um dos que poderia ser pensado para construir em África, pelos seguintes motivos: primeiro, é um modelo que fala a sua própria língua; em segundo, dirige-se prioritariamente a um público que fala alemão e processa-se de acordo com um debate interno dentro da Alemanha, no qual os acadêmicos se questionam mutuamente, respondendo e discutindo entre si. Em terceiro, as questões debatidas dizem muito à comunidade acadêmica falante do alemão e são por ela largamente partilhadas, o que permite o desenvolvimento de um debate horizontal e com sustentação própria. Em quarto, debater questões endógenas não conduz, forçosamente, a uma autarquia científica, em outras palavras saber local, nem a um autofechamento intelectual.

No entender de Hountondji (2010) o uso exclusivo de línguas europeias como veículo de expressão científica reforça a alienação. Esta reflexão também me fez pensar sobre os destinatários desta minha pesquisa — redigida em português para moçambicanos e ou africanos em geral —, tendo em consideração que mais de metade da população não fala português, e que a África, no seu todo, tem mais de 2000 línguas vernáculas. Parece evidente concordar com Hountondji (2010, p. 140) quando afirma que “tendemos a pesquisar temas que são do interesse de um público ocidental [...],destinando-se, portanto, a leitores não africanos.”

Aqui, talvez faça sentido rever a “polêmica” entre Cabral (1974), Freire (1978) e outros quanto ao processo de alfabetização como instrumento “conscientizador” do povo para buscar sua adesão e participação na luta pela Independência. Faúndez (2012) nos lembra que Cabral (1974) era partidário de alfabetizar em português, talvez pensando no modelo da formação dos estados territoriais em Europa, no qual uma língua — por razões políticas, econômicas, culturais etc. — se impunha a nações emergentes como símbolo de unidade na construção da nação. Frente à dificuldade, de um lado, de ensinar a leitura-escrita em português a etnias que falavam línguas completamente diferentes e, de outro, ao impasse de

ter que realizar a conscientização na língua “do opressor”, Paulo Freire (1978) tomou o partido de realizar um trabalho de alfabetização-conscientização em uma língua vernácula. O problema de política linguística que se colocava às nações africanas nos processos de Independência continua sendo atual. No contexto moçambicano, uma das saídas possíveis seria a de efetivar um ensino multilíngue capaz de dialogar com a multiplicidade linguística. Tal processo implicaria reconhecer e valorizar as línguas vernáculas, sem prejuízo dos usos funcionais, sociais, culturais e políticos da língua portuguesa, porque oficial e de unidade nacional. Por outro lado, é importante que a oficialidade desta não desvalorize nem prejudique as outras línguas nativas.

Apoiei-me na contribuição de diversos autores moçambicanos, entre os quais destaco Castiano (2010; 2014; 2015) e Castiano, Ngoenha (2009; 2013; 2014) que se dedicam à pesquisa da filosofia e da história recente de Moçambique. Gómes (1999), Mangrassse (2004), Nandja (2005) me auxiliaram a compreender a questão educacional em Moçambique, em especial a alfabetização e a educação de adultos no país. Vieira (2006) juntou-se aos estudos deste campo com a tese sobre educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique.

Além desses autores, recorri à análise de documentos e de legislação disseminados pelo governo de Moçambique e por organismos internacionais oficiais como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que divulga em forma de relatório, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a análise socioeconômica de todos os países do mundo.

Ainda com Certeau (2012) busquei compreender a questão de espaços e lugares — o lugar entendido como a “ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”; o espaço, que pressupõe cruzamento de móveis, animado pelos movimentos que aí se desdobram, “espaço [como] um lugar praticado. Do mesmo modo, a leitura é um espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito” (CERTEAU, 2012, p. 184). Pensando nesses ensinamentos, os relatos de meus sujeitos de pesquisa permitiram estabelecer um deslocamento permanente, um movimento que transforma lugares em espaços ou espaços em lugares, pois o espaço que “nos circunda de modo permanente e suas diversas partes não refletem apenas o que nos distingue dos outros [...]”, também explicita “laços que sempre nos ligam a um número enorme de sociedades sensíveis e invisíveis”, [...] e a “cada instante descortinam horizontes” que nos recordam “costumes e as antigas distinções sociais” (HALBWACHS, 2006, p. 159). Partindo dessas ideias, Halbwachs (2006, p. 158) afirma que cada objeto reencontrado e o lugar em que ele se encontra no conjunto nos recordam uma maneira de ser, comum a muitas pessoas. Por isso,

“não há memória coletiva que não aconteça em contexto espacial. [...]” o que significa que “jamais saímos do espaço”.

A discussão sobre o uso de memórias da alfabetização e da educação de adultos no país alimentou-se pela concepção de que o “conhecimento do presente é necessário para o conhecimento do futuro, o qual é necessário para o conhecimento do presente”, o que, inclui compreender que “as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado e, por meio disso, transformam-no” (MORIN, 2010, p. 13). Creio, a partir desse pressuposto, que a história oral “permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2008, p. 155). Portanto, o estudo foi desenvolvido complementando-se memória individual e coletiva a partir das narrativas dos sujeitos da educação de adultos, esta entendida como sistema dinâmico de relações em rede que reconstituem múltiplas histórias de vida. A distinção teve a consideração sobre a qual me alerta Halbwachs (2006), de que a memória individual, para evocar o passado, em geral recorre às lembranças de outras pessoas e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. A memória individual funciona com palavras, ideias que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente.

Enfim, Halbwachs (2006) afirma que para que a memória dos outros venha assim a reforçar e completar a nossa, é necessário que as lembranças desses grupos não deixem de ter alguma relação com os acontecimentos que constituem meu passado, pois não se retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Nesse sentido, o autor ainda afirma que o depoimento da testemunha só tem sentido em relação a um grupo do qual esta faz parte, porque a consciência jamais está encerrada em si mesma, não é vazia nem solitária. Nesse sentido, a primeira testemunha a que podemos recorrer será sempre a nossa própria memória. Quando se diz: “não acredito no que vejo”, a pessoa sente que nela coexistem dois seres – um, ser sensível, uma espécie de testemunha que vem depor sobre o que viu, e o *eu* que realmente não viu, mas que talvez tenha visto outrora e talvez tenha formado uma opinião com base no testemunho de outros (HALBWACHS, 2006). Na mesma direção Monteiro (2005), lembrado por Paiva (2014, p. 8), acrescenta que “nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que inventamos a nós mesmos, porque nossa identidade reside na memória, no relato da nossa biografia”.

Na senda desse pensamento dialoguei com Goff (2013, p. 387), que conceitua a memória como “um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações pesadas ou que ele representa como passadas”. Changeux (*apud*

GOFF, 2013) acrescenta a esta definição que o processo da memória no homem faz intervir não só na ordenação de vestígios, mas também na releitura desses vestígios.

2.5 Procedimentos de entrevista em história oral

As ações de desenvolvimento da metodologia assentaram-se na sistemática busca e organização da memória contida em narrativas que evocam a memória de depoentes, as quais consistiram na observação participante e no contato com entrevistados, seguido de gravação de depoimentos, transcrição e transcrição, revisão e interpretação de entrevistas, tendo em consideração suas condições de produção, privilegiando o próprio entrevistado como sujeito de construção da pesquisa. Nesse processo, Oliveira (2000) chamou-me atenção para o cuidado a ter com a influência do meu olhar e do ouvir, já previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Além disso, compartilho com o referido autor quando afirma que seja qual for o objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. Com efeito, entendo que tal disciplina formadora e seus paradigmas condicionaram tanto o meu olhar quanto meu ouvir no decurso da pesquisa.

Ajudado por reflexões de Brandão e Streck (2006, p. 13), que justificam o trabalho de pesquisa participante, a que consideram como “pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio ‘conhecimento’, mas é, antes dele, o ‘diálogo’ de e entre ideias e experiências de pesquisas participantes [...]”, insisto que a “[...] trama faz com que se valorize a individualidade e a subjetividade, mas ao mesmo tempo faz lembrar que o indivíduo não existe por si e nem para si” (BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 13). Conforme os autores, o indivíduo é sempre resultado de outras tramas provenientes da relação com outras subjetividades, da complexa inter-relação entre o passado, o futuro e o presente; da confluência de conhecimentos, sonhos, condições históricas, o saber, enfim, a vida.

O recurso à história oral surge pelo “fascínio que o ato de contar e ouvir histórias tem exercido sobre nós através dos séculos, nas mais diversas sociedades, nas mais diversas ocasiões sociais” (BASTOS, SANTOS, 2013, p. 9). Acreditando que ao contar histórias exercitamos, conforme Certeau, um movimento não só das *‘artes de dizer’* (e dizer-se) às *‘artes de fazer’* (e fazer-se), mas também – acrescento — às artes de escutar e escutar-se, que se ligam nas suas alternâncias, cumplicidades e imbricações. Ou seja, ocorre “uma troca entre

si, [...] das astúcias da história vivida às da história narrada” (CERTEAU, 2012, p. 142). Certeau assegura que o conto popular é visto nesse contexto como fonte que “fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar”. Assim, recorri à perspectiva de história oral defendida por Thompson (1992), Alessandro Portelli (1997), Michael Pollak (1989), Verena Alberti (2008) e Walter Benjamin (1989). De acordo com Meihy e Holanda (2007, p. 64), a “história oral é um processo de registro de experiências que se organizam em projetos que visam a formular um entendimento de determinada situação destacada na vivência social”. Meihy e Holanda (2007) categorizam a história oral em três tipos principais: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Portanto, neste trabalho recorreu-se aos dois primeiros tipos. Trata-se de abordagem que utiliza fontes orais na produção de saberes, como é o caso da “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação, são modalidades tipificadas da expressão polissêmica história oral” (SOUZA, 2008, p. 87). Esta diversidade terminológica reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas com a abordagem de histórias de vida no campo das ciências sociais. Neste trabalho adoto-as como história oral de vida e história oral temática, construídas por meio de *entrevistas de história de vida* e *entrevistas temáticas*, respectivamente, tal como propõe Alberti (2008), já que se objetivava compreender uma vida ou parte dela como um possível caminho para reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA, 2008). Conforme Souza (2008), ainda, a utilização do termo história de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual ou coletiva.

A distinção entre entrevistas de história de vida e entrevistas temáticas, neste trabalho recaíram sobre dois aspectos fundamentais: o recorte da história e o posicionamento do pesquisador. De um lado, a história de vida foi tomada como única/singular. Neste caso, apesar de o pesquisador orientar a conversa, quem decidiu o que devia ou não ser contado foi o ator, a partir da narrativa de sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso por ele vivido. Aqui, narratividade constituiu o princípio norteador de busca das informações e compreensões dos sujeitos entrevistados. Como enfatiza Souza (2008, p. 94), “é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida”. De outro lado, isto é, nas entrevistas temáticas, trabalhou-se com os

depoimentos em que o pesquisador dirigia-se ao informante diante de um tema e das questões da pesquisa. A conversa foi conduzida pelo pesquisador, frente aos acontecimentos da vida do informante, para que estes fossem incluídos no trabalho.

A opção por esta metodologia prendeu-se à sua riqueza, que permite não só o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas que possibilitam questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas (ALBERTI, 2008); mas também me possibilitou ter acesso a uma multiplicidade de *histórias dentro da história* que, dependendo de seu alcance e dimensão, permitem alterar a hierarquia de significações historiográficas. Porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de história oral. Portanto, trata-se de “uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita” (ALBERTI, 2008, p. 155).

Thompson (1992, p. 21) afirma que por meio de “histórias, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas [...]”. Na mesma direção, o sociólogo Michael Pollak (1989) chama atenção para a existência de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade. Sendo sociedades complexas, os indivíduos fazem parte de diversos grupos, dos quais extraem diversas memórias, organizando-as de forma idiossincrática. As fontes orais têm sobre o historiado o que nenhuma outra fonte possui em medida igual — a subjetividade do expositor (PORTELLI, 1997).

Portelli (1997, p. 9) afirma que “não há ‘falsas’ fontes orais, [...], pois, a diversidade da história oral consiste no fato de que as afirmativas ‘erradas’ são ainda psicologicamente ‘corretas’, que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registro factual confiável”.

Assim, no entender de Portelli (1997), para o historiador a utilidade específica das fontes orais repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado, mas nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar o sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. Nesse sentido, Alberti (2008) chama atenção para a distinção entre autobiografia e entrevista de história oral. Conforme a autora, na autobiografia há apenas um autor, ao passo que em entrevistas de história oral há, no mínimo, dois autores — o *entrevistado* e o *entrevistador*. Neste caso, Alberti (2008) sugere que o entrevistador fale

pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências; a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato — científico, acadêmico, político etc. — sobre ações passadas, e também de suas ações do presente.

Outra especificidade da entrevista pela metodologia de história oral reside no fato de ser um de seus principais alicerces a *narrativa*. Portanto, um acontecimento vivido pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se *constitui* (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido, portanto:

[...] toda narrativa integra uma construção dialógica, em que tornam-se salientes os traços de “apoio” que o interlocutor fornece ao contador da estória — por exemplo, sinais de retroalimentação como ‘mhm mhm’, ‘tá’, ‘sei’; sinais de ratificação tais como a repetição de elocuições; pedidos de informação, pedidos de esclarecimento; pedidos de confirmação (BASTOS, SANTOS, 2013, p. 25).

Acrescentadas a essas afirmações, as contribuições de Certeau (2012, p. 141) concebem a *narrativização* das práticas como uma “‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios [...]”; por seu turno, “Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’”. Bourdieu (1997) “toma relatos como vanguarda e a referência de seu sistema”. Este conceito de *narrativização* de Michael de Certeau auxiliou-me na compreensão de questões históricas as quais, nas suas múltiplas possibilidades, ofereceram diferentes interpretações sobre o mesmo evento. Por isso, o autor explicita a necessidade de se reconhecer a legitimidade científica, supondo que em vez de ser um resto a eliminar do discurso, a narratividade tem uma função necessária, supondo ainda que a teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas.

Nesse sentido, Certeau (2012) considera que os indivíduos falam com frequência o que pensam contando histórias. A partir do que pensei sobre as narrativas em entrevistas, estas me permitiram compreender a complexidade, a multiplicidade de práticas e táticas presentes nos processos de apropriação da cultura escrita dos entrevistados. Portanto, para assegurar essa compreensão, foi importante considerar os seguintes aspectos na transcrição e interpretação, como alerta Portelli (1997, p. 28):

A fim de tornar a transcrição legível, é usualmente necessário inserir sinais de pontuação, sempre, mais ou menos, adição arbitrária do transcritor. A pontuação indica pausas distribuídas de acordo com regras gramaticais: cada sinal tem um lugar convencional, significação e comprimento. Estes quase nunca coincidem com os ritmos e pausas do sujeito falante, e, portanto, terminam por confinar o discurso

dentro de regras gramaticais e lógicas não necessariamente seguidas por ele. A posição e o exato comprimento da pausa tem uma importante função no entendimento do significado do discurso [...], isto pode somente ser percebido se se ouve, não se se lê. Pode-se notar uma situação similar em relação à velocidade do discurso e suas mudanças durante a entrevista. Portanto, a diminuição do ritmo pode significar tanto ênfase maior como maior dificuldade, e a aceleração pode mostrar um desejo de escorregar sobre certos pontos também como familiaridade ou facilidade. Em todos os casos, a análise de mudanças na velocidade deve ser combinada com análises rítmicas. Mudanças são, entretanto, a norma do discurso, enquanto que a regularidade é a norma da escrita e a norma presumida da leitura; variações são introduzidas pelo leitor e não pelo texto em si.

No entender de Portelli (1997), essas manifestações revelam as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história o afetou. Adicionalmente a isso, a história oral enquanto metodologia de pesquisa constitui um campo transdisciplinar por excelência, e esse é mais um fator que favoreceu minha escolha para este trabalho, pois por ele estive mais próximo a apreender a complexidade dos eventos vividos e narrados pelos depoentes. A história oral é, segundo Alberti (2008, p. 164), “um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade”. Na esteira desse pensamento, Thompson (1992, p. 44) afirma:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula alunos e professores a se tornarem companheiros de trabalho; traz para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade; ajuda aos menos privilegiados a conquistar a dignidade e autoconfiança; contribui para formar seres humanos mais completos; oferece meios para transformação radical do sentido social da história.

Assim, a proposta metodológica do trabalho de campo desenvolveu-se na perspectiva da abordagem qualitativa da história oral. A opção pelo estudo qualitativo fundamentou-se na possibilidade de esta proporcionar a compreensão e apreensão da multiplicidade de estruturas conceituais, de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos de uma realidade que não podem ser traduzidos pela operacionalização de variáveis. Além disso, possibilitou-me compor a interação com os sujeitos da pesquisa. Tratou-se de um exercício de cooperação em que se trabalha a descoberta uns dos outros tal como propõe Minayo (1994).

2.6 Segunda etapa da pesquisa de campo

A segunda etapa do trabalho de campo decorreu após a qualificação do projeto da pesquisa, seguindo orientações dos membros da banca, posteriormente negociados com a orientadora. Assim, as atividades foram desenvolvidas no período entre 28 de janeiro e 28 de outubro de 2016, quando encontrei outras informações consideradas relevantes para o trabalho e, por isso, recuperei-as e as atualizei. Usei esse procedimento para complementar e desenvolver informações já existentes na primeira fase da pesquisa de campo e, principalmente, para mergulhar nas memórias e histórias de vida dos sujeitos. Além disso, considero que as duas fases da pesquisa se justificaram por possibilitar-me não só compreender o contexto da pesquisa, identificar e clarificar sua problemática mas, também, por ter sido um momento de tessitura do fio condutor teórico das práticas de cultura escrita na vida cotidiana e no contexto escolar. De acordo com esses contextos, os procedimentos foram se modificando ao longo do trabalho para melhor se adequarem aos sujeitos da pesquisa.

2.6.1 Momento de entrevistas dos memorialistas no contexto da vida cotidiana

Metodologicamente, nesta parte tratei a história oral dos memorialistas na perspectiva de Portelli (1997), como forma de comunicar o depoimento oral em que o sujeito conta, singularmente, não apenas o que fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Portelli ressalta que essa fonte pode não adicionar muito ao que já se sabe, mas conta bastante sobre seus custos psicológicos. Daí que a entrevista de *história de vida* proposta por Alberti (2008) tinha sido fundamento de partida, tendo em consideração que esta coloca o entrevistado no centro de interesse da pesquisa, a qual inclui sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.

O fato de ser uma história oral, que resulta de uma interação entre entrevistado e entrevistador, torna-a uma conversa, em que de certa forma o entrevistado fala, mas quando pode, também, ser influenciado pela circunstância da entrevista e do modo pelo qual ele percebe seu interlocutor. Chauí (2008) chamou-me atenção para o cuidado a ter com os "focos de atração na paisagem", de modo a ter condições adequadas para que a experiência com o

entrevistado permitisse a concretização do trabalho memorioso e de sua escuta. Com ela, entendo que há percepção e compreensão de limites e fronteiras geradores de tensão e conflitos para o memorialista. Assim, foi necessário desenvolver a sensibilidade para captar a intenção que configurava a narrativa, estar atento aos silêncios, aos lapsos, às incertezas do narrador, já que a fala emotiva e fragmentada também é portadora de significações que podem ignorar que lidam com o esquecimento e a perda. Por conseguinte, outro aspecto tomado em consideração foi o “direito do narrador de receber de volta sua narração, pois assim como o intelectual, ao escrever, apaga, modifica, volta atrás, assim também, no trabalho da memória o memorialista tem o direito de mudar o que narrou” (CHAUÍ, 2008, p. 19). Desse modo, a entrevista de *história de vida* foi usada na conversa com Bibi, Mundimua e Vicente, por considerá-los como “bons entrevistados” — pensado a partir de Camargo, lembrado por Alberti (2008, p. 173) quando afirma:

[...] por sua percepção aguda de sua própria experiência, ou pela importância das funções que exerceu, pode oferecer mais do que o simples relato de acontecimentos, estendendo-se sobre impressões de época, comportamento de pessoas ou grupos, funcionamento de instituições e, num sentido mais abstrato, sobre dogmas, conflitos, formas de cooperação e solidariedade grupal, de transação, situações de impacto etc. Tais relatos transcendem o âmbito da experiência individual, e expressam a cultura de um povo, país ou Nação, chegando, a partir de categorias cada vez mais abrangentes — por que não? — ao denominador comum à espécie humana.

A seleção desses memorialistas baseou-se em critérios qualitativos, como a posição dos entrevistados no grupo e o significado de sua experiência com o meu objeto de estudo, isto é, as práticas de cultura escrita e sentidos da educação na sua vida cotidiana e da comunidade onde se encontram inseridos, e a disponibilidade em colaborar na pesquisa. Além disso, valeu o fato de as suas disposições serem constituídas e atualizadas ao longo da vida (LAHIRE, 2006); e a aceitação da leitura como profundamente evolutiva e não linear, mas que se constitui pelas trajetórias dos indivíduos (PERONI, 2003). Entendo que o leitor revela-se no ato da leitura pelas capacidades que possui e o encaminham para um tipo de leitura, já que ele está submetido a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, conflitantes, o que implica considerar a leitura não apenas como um consumo cultural, mas e, principalmente, como uma prática social que permite experimentar múltiplas possibilidades, compreensões e criações. De acordo com Certeau (2012), trata-se de um procedimento de consumo e uso que conserva a sua diferença no espaço organizado pelo ocupante, o qual permanece outro, no interior do sistema que assimilava, modificando-o, sem deixá-lo. Pois,

para o autor, a “leitura introduz, portanto uma ‘arte’ que não é passividade” (CERTEAU, 2012, p. 49).

Com base nesses critérios, considerei relevante a participação na pesquisa de meus memorialistas, pela riqueza de suas histórias de vida que se confundem com a história da educação moçambicana, concordando com Alberti (2008) quando afirma que esse tipo de entrevista contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, porque ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados.

Com esses sujeitos, novamente as agendas foram colocadas em dia e horários atualizados e, previamente negociados, de acordo com a conveniência de cada participante. Portanto, as entrevistas decorreram nas suas respectivas casas, onde fui bem recebido por todos. Trabalhei com vista a fazê-los participarem de uma conversa, valendo-me de um roteiro (Apêndice 1), que me serviu de base para a reconstituição, pelo relato, de suas histórias de vida em relação à escrita e aos sentidos produzidos em processos de educação, ressaltando fatos, pessoas e experiências que os levaram a se fazer leitores (ou não), tal como são hoje, admitindo a possibilidade de retornar algumas vezes a suas casas, dependendo da necessidade de busca de mais informações e circunstâncias, assim como de aclarar aspectos que tivessem ficado obscuros para mim — o entrevistador —, fato que aconteceu depois da transcrição de seus depoimentos.

Quanto à entrevista com *Mundimua*, foram realizados dois encontros, um em maio e outro em junho de 2016. O primeiro, de conversa sobre os objetivos da pesquisa, reconstituição de sua história de vida e agendamento de outra entrevista. Contudo, apesar de ter sido um encontro para agendamento, foi mais uma oportunidade de busca de outras informações básicas e enriquecedoras de pesquisa. Este primeiro encontro teve duração de duas horas. Importa salientar que o contato e entrevista com *Mundimua* decorreu em meio à suspeita e insegurança de nós dois, por conta de sinais de estado de tensão político-militar eminente na região quando buscava as informações⁷⁹.

No encontro seguinte, a entrevista estendeu-se para quatro horas, com um intervalo de almoço conjunto, no qual houve continuidade de conversas “informais” que esclareceram coisas, além de ter sido mais um momento de estreitamento de laços como sujeitos em diálogo. Constate-se que, no contexto da comunidade do entrevistado, ser convidado para almoçar é algo que vai além de tomar parte do alimento, significa compartilhar a mesa,

⁷⁹ Havia desentendimento na época entre o governo de Moçambique e o maior partido da oposição, Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) decorrente dos resultados eleitorais de 2015, estando agora em processo de entendimento e consolidação da paz entre as partes envolvidas.

abordando de forma leve e suave assuntos complexos do cotidiano pessoal, da família e do povo. Foi nessas conversas informais que *Mundimua* me sugeriu conversar com o *Novilela*⁸⁰, que fora seu professor no processo de alfabetização escolar. *Novilela* é, popularmente, conhecido como *Professor Tau-tau*⁸¹, mas oficialmente, se chama *Vicente*, nome que uso neste trabalho. Esta sugestão surge a partir do entendimento de *Mundimua* quanto à natureza da minha pesquisa, tendo em consideração as experiências de seu professor que, na verdade, foram importantes para este estudo. Com essa contribuição, considero *Mundimua* neste trabalho como sendo a *ponte da pesquisa de campo*, pois foi ele quem me deu pistas para conversar tanto com *Bibi* quanto com *Vicente*.

Na sequência, seguindo pistas, fui recebido por *Vicente*, em sua residência. O contato com ele foi intermediado por sua filha, por sinal minha colega de profissão. Foi ela quem introduziu antecipadamente os meus objetivos de pesquisa. Tendo aceitado, agendamos o dia e horário da entrevista que se efetivou em julho de 2016. Por conta da distância e dificuldades da via de acesso, tivemos apenas um encontro de cinco horas com um intervalo de uma hora de tempo para almoço. Pelas surpresas e descobertas apreendidas das conversas com *Vicente*, o considerei como *sujeito-revelação da pesquisa* de quem, posteriormente, relatarei suas histórias de vida.

Dias mais tarde, realizei entrevistas com *Bibi*, cujo contato para agendamento foi por via telefônica, a partir de seu filho mais velho, Salvador, o qual me recebeu e encaminhou-me à sua residência. Importa referir que a conversa com *Bibi* foi muito enriquecedora para o trabalho e, por isso, considero-a a *musa da pesquisa*, que me ajudou a descobrir outros caminhos de ensino e pesquisa, como me revela Certeau (2012, p. 55), uma mulher *comum*, que “pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas”. Contudo, no processo de diálogo com *Bibi*, encarei alguns desafios. Com ela, foram três encontros de conversas. No primeiro, o tom da voz era calmo, sereno, confiante e audível ao reportar imagens prazerosas do seu passado enfático, principalmente, quando pronunciava palavras simples e fáceis; mas o tom se apagava (silenciava) nas palavras complexas e nas que dificilmente se lembrava. Esta situação fazia com que gaguejasse com frequência e, às vezes, não conseguia sequer soltar uma palavra. Essas dificuldades, de alguma maneira, contribuíram para que inicialmente declinasse gravar a entrevista e tirar fotos.

⁸⁰ Apelido atribuído quando perdeu seus pais para significar órfão/pobre em sua língua nativa *makua*.

⁸¹ Este apelido foi atribuído ao professor *Vicente* pelas suas práticas de surrar os alunos durante o processo de escolarização.

Desse modo, o olhar, os gestos e o tom da voz, entre outros, não só me ajudaram a entender como as linguagens ampliam ou reduzem os sentidos das informações a serem interpretadas pelo pesquisador, como também a compreender que havia naquele encontro dificuldades de comunicação oriundas da língua de enunciação. Tais dificuldades se explicam, pelo fato de *Bibi* ser falante de sua língua nativa *makonde*, uma das faladas na Província de Cabo Delgado, região Norte de Moçambique e eu, pesquisador, falante de outra língua, *chinyanja* (*nyanja*), uma das faladas nas Províncias de Tete, Niassa e parte da Província da Zambézia. Ambas são de origem *bantu*, mas distintas, sendo, portanto, a língua portuguesa (oficial), a possível de entendimento comum.

Acontece que *Bibi* já perdera a faculdade da fala fluente em língua portuguesa. Solicitamos, então, à filha presente para mediar nossa conversa devido ao fraco domínio do português pela entrevistada. Por um lado, *Bibi* parecia o tempo todo nada confortável pelo fato de não conseguir falar fluentemente em português e sabendo que eu não falava a mesma língua que ela. Por outro lado, possivelmente, o desconforto era causado pelo fato de eu ser estranho no seu contexto. Portanto, eu tinha de falar em português, a filha traduzia para *Bibi* e, por sua vez, *Bibi* respondia falando em *makonde* para, em seguida, a filha traduzir para mim em língua portuguesa. Porém, a filha também tinha dificuldades para traduzir algumas palavras, principalmente, aquelas de teor técnico.

Certamente, tive a sensação de ser estrangeiro no meu próprio país, mas o maior desconforto foi o imaginário que passava pela minha mente, refletindo sobre as relações herdadas do colonialismo, típicas de colonizador e colonizado num diálogo quase impossível. Sim, era como se fosse um embate entre o que outrora era considerado popular, como meio simples de comunicação de gente humilde, na maioria das vezes analfabetas; e a língua escrita portuguesa como forma de intercomunicação social, produto superior.

Efetivamente, aqui compartilho ideias com Mia Couto (2011) quando afirma que “o meu país é um território de muitas nações em que o idioma português é uma língua de uma dessas nações”. No entender de Couto, trata-se de um território cultural inventado por negros urbanizados, mestiços, indianos e brancos. Sendo monitório e circunscrito às cidades, esse grupo ocupa lugares-chave nos destinos políticos e na definição daquilo que se entende por “moçambicanidade”. Nesse sentido, “os outros moçambicanos das outras nações moçambicanas correm o risco de ficar de fora, afastados dos processos de decisão, excluídos da modernidade” (COUTO, 2011, p. 177).

No entanto, quanto à oposição que se costuma fazer entre língua estrangeira e língua materna, encontro em Derrida (1991) a ideia de que a língua materna, com seu poder local e

tribal pode ser opressora, paralisante, enquanto o estranhamento pode ser extremamente criador. Por isso, somos todos falantes e estrangeiros e essa é a única condição que torna possível uma ética ou política da relação com o outro (AMORIM, 2004). Isso me remete a Certeau (2013) para quem a história se define por uma relação de linguagem com o social e, portanto, também pela relação com os limites que o social impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do outro do qual se fala. Nessa perspectiva, a lembrança sugere criação e recriação de elementos necessários da subjetividade na construção social da realidade.

Foi em meio a essa ambivalência que começou o meu desafio de tradução e interpretação, pois, entendo que a narradora, ao reconstruir um fato de sua história de vida, imprimia sua marca na interpretação e o mesmo acontecia com a tradutora, e posteriormente comigo, o pesquisador. Evidentemente, ao ouvi-la, cada um atribuía ao mesmo fato diferentes significados. Nesse sentido, a (re) construção das compreensões se fazia por meio de tensões sociais e pessoais que implicava constantes negociações de cultura e de poderes sociais. Entretanto, assumo que neste contexto específico da diversidade cultural era impossível materializar uma comunicação sem constrangimentos, pelo contrário, estes foram tomados como pressupostos dialógicos entre nós enquanto sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, diria que era necessário transformar a depoente em “interlocutora”, de modo que ocorresse verdadeira interação entre a entrevistada e entrevistador.

Outro aspecto que marcou esta conversa foi a suspeita que a entrevistada tinha inicialmente em relação a mim, como entrevistador. Aparentava desconfiar que eu fosse alguém “mandado” para especular o posicionamento político dela ou da família em geral. Esta suspeita deveu-se à situação política tensa que se vivia no país, quando se desconfiava de tudo e de todos na época em que realizei o trabalho de campo. Era necessário convencer *Bibi* de que eu era um pesquisador, e de que a pesquisa destinava-se a fins acadêmicos. Possivelmente, a desconfiança se devia em parte ao fato de ser ela ex-combatente da luta de libertação nacional e membro ativo do Partido Frelimo, que está no poder desde a Independência Nacional.

Nesta circunstância, é provável que tenha havido confusão no entendimento inicial da finalidade da pesquisa por parte da entrevistada. Pela mesma razão, o trabalho estaria sendo visto como uma “missão” e, o pesquisador, um “missionário” enviado para contrapor ou especular a memória do passado, dado que as diferentes memórias político-partidárias ainda estão em pleno processo de disputa. No meu entender, tal disputa tem gerado alguns

momentos de tensão pelos constantes desentendimentos entre algumas representações políticas da oposição e do governo do país.

Contudo, essa desconfiança de *Bibi* me fez perceber *a priori* que suas lembranças foram tecidas com o sentimento de solidariedade e pertencimento a um grupo político organizado e consciente da importância da luta anticolonial. Todavia, ela parecia reconhecer que, algumas vezes, os seus pares de camaradagem rompiam com a visão inicial do grupo, o que provavelmente colocava medo em seus membros, de uma possível mudança (alternativa) política no país, daí a vigilância sobre tudo e todos. Portanto, esse medo convidou-me a ficar mais atento ao seu relato, para compreender o contexto da pesquisa e da pesquisada, o que me levou a uma viagem pela imaginação, pelo mundo da subjetividade dos envolvidos.

Entendo que a lembrança não se configura como uma mera reprodução de fatos, pois ela sofre influências do contexto, o que coloca em ação a *função do lugar*, tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Certeau (2013, p. 63) ensinou-me que o lugar “torna possível certas pesquisas em função de conjunturas e problemas comuns. Mas torna outras impossíveis, exclui do discurso aquilo que é sua condição em um momento dado, representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes”. Daí que, tive, então, de agendar outro encontro, quando estava presente o filho mais velho, que fala fluentemente português e que ajudou a reintegrar-me à família. Devido a seus compromissos profissionais, o encontro ficou marcado para um final de semana, em um sábado.

A entrevista durou quatro horas, com um intervalo de lanche, devido à tradução, sempre necessária. Ao longo da conversa, senti que o tradutor falava menos que a entrevistada, passando-me a sensação de estar encobrindo alguma informação, algo que o tradutor não descrevia. Pensando nessa lacuna, marcamos um terceiro encontro, com a justificativa de que este seria para “contação” de histórias populares da sua aldeia e dos seus tempos, recuperando algumas memórias sobre as formas de educação tradicional de sua época. Efetivamos o encontro à noite, à “volta da fogueira” e, à medida que ela ia contando histórias, eu aproveitava para buscar mais informações escapadas nos encontros anteriores. Aqui, entendi que a narração de contos orais obedece a certos rituais, como assinala Junod (1996, p. 191):

[...] quando se contam contos: é tabu fazê-lo durante o dia; trata-se de um entretenimento da noite; o que transgredir esta regra torna-se calvo! [...] Penso que esta proibição provém de que, como este jogo é tão popular, os indígenas receiam consagrar-lhe tempo demasiado: perderiam toda vontade de trabalhar, se comesçassem a jogá-lo logo a meio do dia. Por isso, se interditar, instintivamente, a narração de contos durante o dia.

Na mesma linha de pensamento, Munanga (2008) acrescenta que as pessoas acordam de manhã e vão trabalhar, mas quando retornam à casa, no momento de descanso, principalmente à noite, sentam diante da fogueira e os velhos começam a contar contos, mitos e provérbios para as crianças. Contudo, nada havia sido acenado previamente para que a “contação” de histórias ocorresse à noite, mas de alguma forma cumpriu-se esse ritual a que Junod se refere. Assim, a partir das histórias, desenvolvi e atualizei a filosofia africana pensada a partir do conto oral que, em suas práticas culturais, traduz-se numa das passagens de acesso à leitura e à escrita. Neste encontro, ela já estava mais solta, mais familiar e mais segura com a presença dos dois filhos. Em alguns momentos da entrevista foi necessário incluir os dois filhos na conversa, como forma de “puxar” mais o diálogo, de fazer a *Bibi* falar mais. Por fim, ela aceitou gravar a conversa em vídeo, e a partir do vídeo, vendo e ouvindo a fala dela, solicitei a tradução de alguns trechos com outros sujeitos que melhor entendem e falam a língua *makonde*. Portanto, como se pode notar, foi necessário desbravar o contexto em busca de informações, percepções e exercitar a prática de entrevista que o trabalho foi costurando. Contudo, a tradução e transcrição das entrevistas contaram fundamentalmente com o apoio de Salvador, filho de *Bibi*. Como foi dito, após a chegada e acolhimento no campo de pesquisa, percebi logo que a entrevistada que eu considerava familiar (no sentido literal) se tornou estranha para, em seguida, também me estranhar num diálogo que imaginava possível. A estranheza ocorreu pela língua e pela linguagem de comunicação, como me referi anteriormente.

Diz-se que todo trabalho de pesquisa é uma tradução do que é estranho para algo familiar (AMORIM, 2004). Aqui, a tradução ocorreu em dois níveis: o de língua e de conteúdo enunciado nessa língua, a partir do lugar do enunciador, quando cada um — entrevistador, tradutor e entrevistada — faziam tentativas para buscar compreensão, por isso, constantemente se suspendia e se recomeçava o trabalho. Nesse processo, o conhecimento do outro se construía e se desconstruía. Toda tradução, escreveu Walter Benjamin (1989, p. 75) “é apenas uma maneira, de certa forma provisória, de fazer as pazes com a estranheza das línguas”. A tradução é incomensurável, tal como salienta Macedo (2006), para quem a ideia da incomensurabilidade entre as culturas resulta das dificuldades criadas pela percepção de que nem todos os saberes e práticas são pronunciáveis em todas as línguas. Mas, também os silêncios que as constituem e alteram os sentidos do que é dito têm significados diferentes em culturas e línguas diversas. Aqui, a minha tarefa enquanto pesquisador foi a de tornar familiar o estranho, e dar sentido ao que não tinha a partir da decodificação e interpretação de mensagens preservando, sempre que possível, singularidades. Desse modo, Boaventura

Santos (2008, p. 87) afirma que “cada um é a tradução do outro, ambos criadores de textos, escritos em línguas distintas, ambas conhecidas e necessárias para aprender a gostar das palavras e do mundo”. A princípio, porque conforme Santos (2008), assim ressubjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático. Depois, porque é necessário considerar que a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos; ela faz do cientista um ignorante especializado e faz do cidadão comum um ignorante generalizado.

Na sequência, parti do pressuposto de que a narrativa *oral* resulta de uma interação entre entrevistado e entrevistador (ALBERTI, 2008) sendo, portanto um processo de interação social, o que permite a Haguette (1992) ressaltar que esta tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Por sua vez, Minayo (1994) acrescenta a importância da narrativa *oral* com a natureza do trabalho e com o tipo de problema estudado, entre outros aspectos. Conforme Minayo (1994), a entrevista fornece dados secundários e primários que dizem respeito a fatos, ideias, sentimentos, maneiras de ser, de sentir, pensar, crenças, conduta ou comportamentos presentes ou futuros.

Porém, a prática da entrevista presente nesta pesquisa foi além do planejado, pelo menos no que diz respeito ao modelo de interação construído entre entrevistador e entrevistada e, mais tarde, com o tradutor. Tratou-se de um modelo de entrevista de história de vida que envolveu três sujeitos imbricados nas conversas. Refiro-me ao entrevistador, ao tradutor e à entrevistada, envolvidos no estranhamento de um e de outro na linguagem. Dessa estranheza, ocorreu a transição do processo dialógico do *eu e o outro* para o “trialógico”, isto é, uma interação entre a *voz do eu* (entrevistador), a *voz do tu* (mediador/tradutor) e a *voz do ela* (entrevistada). Constate-se que o terceiro sujeito, no processo da entrevista, assumia papéis de comentarista e narrador em alguns momentos da conversa. Ou seja, o mediador estava tão envolvido nas conversas, e de tal maneira, que dava opiniões por conhecer parte da história de vida da entrevistada. De alguma forma, penso que o tradutor constituiu parte da história contada, por ser filho da entrevistada.

Nesta perspectiva, poderia até considerar que ocorreu uma entrevista de histórias de vida “coletivizada”, no sentido de que o que considerava entrevista singular passou a ser, em alguns momentos, plural. Talvez pudesse até pensar em uma outra entrevista com o tradutor, mas, não, eu a assumi como a mesma, com a participação dele para mais do que tradução: para interpretação e transcrição de muitos fatos, indizíveis em língua portuguesa. Com a orientação dos autores apresentados no texto, os quais consideram a entrevista como um processo de interação social entre *duas* pessoas, acrescento que quanto ao modelo, esta tratou-

se *também* – e sublinho o *também* para indicar que proponho não uma alternativa, mas um complemento – de um processo que foi além da *interação social* entre entrevistador e entrevistado. Entendo que a experiência de trabalho de campo ensinou-me que a entrevista pode ocorrer não só entre *duas pessoas*, já que o terceiro envolvido na entrevista não era apenas intermediário da conversa, mas, um sujeito que desempenhava um papel além da intermediação ou tradução: assumia posição de endosso de opiniões/narrativas decorrentes da conversa. De fato, trataram-se de opiniões valentes para a pesquisa. Se, por um lado, estas complementavam os saberes da entrevistada, por outro, produziam outros saberes pelo domínio sobre a temática da conversa. Por isso, o designo de “coentrevistado” porque, em alguns momentos da conversa, tornava-se “entrevistado”, ao participar de forma direta na conversa, respondendo questionamentos por mim efetivados. Mas em outros, o considero como “coentrevistador”, quando assumia a posição de questionador à entrevistada, para clarificar e contextualizar as perguntas feitas pelo entrevistador.

Assim, o filho de *Bibi* foi um mediador polivalente, no sentido de que desenvolvia duplamente esses movimentos de coentrevistador e de coentrevistado, além de tradutor, para que eu chegasse a alcançar as narrativas feitas em língua que eu próprio não dominava. Enfim, afirmo que houve interação ativa envolvendo o tradutor na conversa. Tal envolvimento me levou a crer que o modelo de entrevista que ali estava presente diante de mim, resultante das circunstâncias do fato de eu não dominar completamente a língua que a minha entrevistada falava, e na qual melhor se expressava para contar sua história, exigia mediação que ia além do papel de um tradutor e que não consigo nomear. Deixo essa questão em aberto para posteriores pesquisas, que poderão esclarecer melhor o modelo desenvolvido, se eu, como investigador, não tiver conseguido fundar uma nova questão metodológica para a pesquisa.

Dada a complexidade do contexto, e para dar seguimento à entrevista, recorri à conversa como elemento chave de diálogo. Não foi uma conversa qualquer, mas aquela que ocorre entre *desconhecidos*, tal como propõe Skliar (2014). Penso que foi complexamente um encontro de interação entre culturas que vai além de construção de sentidos compartilhados, mas um espaço de enunciação. Entretanto, com a experiência de *Bibi* e a forma como ela conta suas histórias, me senti convidado a compreender um pouco mais sobre sua vida. Foi, portanto, ela quem sentou ao meu lado para me ensinar, transformando as nossas sessões de entrevistas em aulas de *aprendizagem* ensino da cultura escrita do seu povo. Aqui, ela assumiu simultaneamente um caráter de “professora – conversadora” e de “professora-contadora de histórias”, poupando-me da angústia de colocar-lhe questões.

Assim sendo, passei a assumir o caráter de “pesquisador-conversador” e de “aluno” – “ouvinte-comentarista” numa “interação entre vozes, entre elocuições posicionadas” (PRATT, 2016, p. 67). Consequentemente, aproprio-me da explanação de Skliar (2014) com a intenção deliberada de enfatizar que foi nessa conversa entre desconhecidos que conversamos, não apenas sobre um ou sobre o outro ou sobre nós. Porém, conversamos principalmente sobre “o que fazemos”, sobre “o que sentimos com aquilo que fazemos”, conversamos sobre o ler, o escrever, o pensar, o olhar, o perceber, o imaginar, o contar, enfim, conversamos sobre a vida.

Aqui, certamente, nossas vozes rolaram como aquilo que Certeau (1998) chama de *arte de conversar*, que consiste em práticas transformadoras de produções verbais quando o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais. Trataram-se de criações de comunicação que não pertencem a ninguém, mas com “um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’” (CERTEAU, 1998, p. 50, grifo meu). Assim, a *entrevista de história de vida “coletivizada”* proporcionou-me informações, percepções e sentidos provenientes do “triálogo” entre o entrevistador, o “tradutor” e a entrevistada. Entendo com Oliveira e Reis (2017) que esse foi um dos *espaçotempo* de partilha de experiências que contribuíram para a tessitura de conhecimentos múltiplos a respeito das práticas cotidianas que cada um desenvolve, e os sentidos coletivos tecidos a partir daí, além de relações mais ecológicas entre os diferentes saberes, potencializando e complexificando o diálogo plural entre diferentes conhecimentos, em interlocução. Enfim, as conversas contribuíram “para a efetivação de aprendizagens coletivas e negociadas e para a ecologia entre os saberes, na medida em que todos e cada um se expressam e aprendem com as narrativas e conversas que delas emergem” (OLIVEIRA, REIS, 2017, p.3).

Como me referi, trataram-se de conversas, entre as quais houve aquelas orientadas para responder objetivos e interesses da pesquisa, mas houve também aquelas que nasceram da conversa e que despertaram um interesse geral pela relevância da atuação dos entrevistados, de seus contextos, de suas experiências e das narrativas então obtidas na interação com entrevistador e “tradutor”. Por isso, sustento com Maturana (2002) que as relações sociais aqui estabelecidas fundaram-se no respeito, na aceitação do outro, e no amor. Tal amor, entendido como emoção que constitui “o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro, fazem do outro um legítimo outro na convivência”. (MATURANA, 2002, p. 22). Portanto, foram essas interações que ampliaram e estabilizaram a nossa convivência no decurso das conversas. Nesse sentido, o outro emerge como interlocutor legítimo em sua alteridade, como possuidor de saberes tecidos com e pelas suas

experiências, mas não só, são saberes que advêm, também, de reflexões individuais e coletivas e nelas e com elas são tecidos, nas palavras de Oliveira e Reis (2017).

Cabe indagar, contudo, como usar esse modelo de entrevista e até que ponto ela pode ser útil (ampliada) a outros contextos? Sem pretender generalizar, acredito que em outros contextos se desenrolam outros modelos de entrevistas.

2.6.2 Momento de entrevistas nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos

Tendo em consideração os propósitos da pesquisa, nesta fase optei por *entrevistas temáticas*, propostas por Alberti (2008). De acordo com a autora, as *entrevistas temáticas* são as que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido. Com esta entrevista, busquei informações e compreensões de jovens e adultos do tempo presente que frequentam Programas de Alfabetização e Educação de Adultos. Essa técnica consistiu na escuta singular das vozes dos sujeitos puxada pela temática em estudo.

O trabalho nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique iniciou-se com a definição de critérios para a escolha das instituições e dos sujeitos de pesquisa. Depois, fiz carta de pedido de autorização justificando a pesquisa e especificando os objetivos. Após a autorização, entrei em contato inicial com os sujeitos que iriam participar da pesquisa, agendei as entrevistas e reformulei o roteiro (Apêndice 2), tendo em consideração as características dos participantes, assegurando desse modo que a linguagem do diálogo fosse acessível a todos.

Assim sendo, elencaram-se os seguintes critérios: a) ser um Centro de Alfabetização e Educação de Adultos, que funcionasse numa escola do Sistema Nacional de Educação (SNE); b) ser instituição reconhecida pelas autoridades locais de educação ou estar a elas vinculadas; c) ser um Programa de Alfabetização Regular ou Funcional que desenvolvesse atividades educativas formais ou não formais; d) ser aluno do 3º ano de alfabetização de um desses Programas; e) saber ler e escrever em língua portuguesa ou nativa; g) ter experiência de aprendizagem e práticas de leitura e escrita na vida cotidiana.

O Programa de Alfabetização Regular compreende processos de “aquisição e aplicação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo e habilidades para a vida” que, geralmente, funciona nas escolas públicas como parte integrante do ensino básico (do 1º ao 3º ano de alfabetização). O relatório da Estratégia Nacional de Alfabetização e Educação de

Adultos refere que este Programa tem sido mais concorrido “alegadamente por proporcionar oportunidades de continuidade noutros níveis de ensino, bem como o acesso ao emprego como serventes, escriturários, professores, entre outros” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 13). O Programa de Alfabetização Funcional refere-se aos processos de aprendizagem por meio de um conjunto de atividades de leitura, escrita e cálculo que permitem que as pessoas, individual ou coletivamente, usem os seus conhecimentos de forma efetiva para a melhoria de suas condições de vida e da comunidade. Este Programa tem sido gerido por organizações da sociedade civil, confissões religiosas e outros parceiros da educação.

Os critérios privilegiaram principalmente aqueles bem sucedidos nos domínios da leitura e da escrita, os quais foram identificados a partir da observação participante com ajuda dos professores, já que a problemática da pesquisa consistia em compreender como esses sujeitos se formaram leitores e escritores e que práticas e sentidos da leitura e da escrita estão presentes na escola e na sua vida cotidiana.

No começo, previa desenvolver a pesquisa em quatro Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, envolvendo 20 sujeitos, dos quais 12 seriam alunos, distribuídos numa proporção de três em cada Centro; quatro seriam professores alfabetizadores (um em cada Centro), e dois seriam Coordenadores de Programas de Alfabetização e Educação de Adultos. Nesses quatro Centros, tinha a informação de que funcionavam Programas de Alfabetização Funcional e Alfabetização Regular, e eram assim designados: Centro de AEA da Cavalaria-Maná, uma instituição educacional que se localiza no Centro da cidade de Nampula, no Bairro de Carrupeia, Rua da Unidade Nº 864, em funcionamento desde 2002; Centro de AEA da Vila-Sede de Rapale, Distrito de Rapale, Província de Nampula; Centro de AEA São Pedro de Nacala Porto, Município de Nacala, Província de Nampula; e o Centro de Alfabetização 1 de Junho de Gurué, Município Gurué, Província da Zambézia.

Contudo, o contexto da pesquisa mostrou-me outra realidade, pois dos quatro Centros previstos, foi possível trabalhar apenas em dois, tendo excluído os Centros de AEA 1º de Junho da Vila Municipal de Gurué e o Centro de AEA São Pedro de Nacala Porto. O primeiro, devido ao estado de tensão político-militar que afetava o país nessa e noutras regiões e que, por consequência, tornava difícil a circulação de pessoas e bens, o que ameaçava a vida. E, o segundo, por não existirem mais os anteriores alunos do 3º ano de alfabetização, visto que no momento do trabalho de campo apenas funcionavam turmas do 1º e 2º anos, níveis que não faziam parte do universo da pesquisa. Em compensação, incluí o Centro de AEA de Muegane e aumentei o número de entrevistados, de três previstos para

quatro alunos em cada Centro. Dessa forma, trabalhei em três Centros com quatro depoentes em cada, mantendo o total de 12 alunos abrangidos pelo estudo no contexto escolar. Os dados constantes nestes contextos foram obtidos a partir de uma ficha de perfil (Apêndice 3) dos sujeitos, objetivando sua identificação e caracterização como forma de prévio conhecimento de suas procedências. Nesse sentido, foram assinalados os seguintes elementos: nome do Centro de Alfabetização e Educação de Adultos, nome do depoente, idade, gênero, seus idiomas e suas atividades cotidianas.

Assim, no Centro de AEA Maná, foram pesquisados os seguintes sujeitos: Shenia António, 22 anos, falante das línguas *makua*, *lomué* e português, vendedora informal de hortícolas; Sabina António, 21 anos, falante de *makua*, *chuabo* e português, empregada doméstica; Ana João Maurício, 43 anos, falante de *makua*, *lomué* e português, vendedora informal de bebida tradicional “*cabanga*”⁸² e Maria Carlos, 28 anos, falante de *makua*, *lomué* e português, desempregada.

Em seguida, no Centro de AEA de Muegane, que funciona na Escola Primária Completa de Muegane, foram selecionados os seguintes: Maimuna Assane, 30 anos, falante de *makua*, *chuabo* e português, costureira; Joana José Carlos, 41 anos, falante de *makua*, *lomué*, *chuabo* e português, comerciante informal de diversos artigos; Chico Karibu, 36 anos, falante de *makua*, *nyanja* e português, considera-se pequeno avicultor; André Luís, 43 anos, falante de *makua*, *chuabo*, português e pouco fluente em outras línguas, mas não as descreveu, alfaiate.

E, por fim, o Centro de AEA da Vila Sede de Rapale, onde funciona a Escola Primária Completa Rapale. Nele foram abrangidos os seguintes depoentes: Atija Salimo Ali, 24 anos, falante de *makua* e português, entende um pouco de outras línguas locais, camponesa; Agira Sousa Cassimo, 38 anos, fala *makua*, *lomué* e português, camponesa; Natalia Abudo, 46 anos, falante de *makua*, camponesa e vendedora de produtos hortícolas na sua residência; Mariamo Abdul Sualé, 33 anos, fala *makua*, *chuabo*, *lomué* e português, comerciante informal de bebidas e de artigos de primeira necessidade.

Portanto, dos 12 entrevistados nesses Centros, apenas dois eram do sexo masculino, ampliando assim, a discussão de gênero, segundo a qual as mulheres participam mais nos Programas de Alfabetização e Educação de Adultos do que os homens em Moçambique. Talvez, a sua ampla participação tenha a ver com fatores históricos e socioculturais. É de destacar que os depoentes autorizaram para uso público as transcrições e os depoimentos orais

⁸² É uma bebida de fabrico caseiro, feita geralmente à base de fermentação de farelo de milho e açúcar. O modo de preparo e outros ingredientes adicionais variam de acordo com a cultura de cada local.

que compõem o texto. Porém, esse livre consentimento foi igualmente firmado e, por questões éticas, os dados referentes à identidade dos sujeitos⁸³ e dos locais seriam preservados, substituindo-os por outros nomes, de modo a que não possam ser identificados.

Importa destacar ainda que os três centros abrangidos pela pesquisa funcionam apenas com o Programa de Alfabetização Regular, o qual é ofertado em português conforme propõe o Ministério de Educação que, na sua qualidade de signatário da UNESCO, considera a educação de adultos como processo de aprendizagem formal, não formal e informal, em que adultos desenvolvem habilidades, conhecimentos e atitudes, aperfeiçoando suas qualificações técnicas e profissionais, na perspectiva de satisfazer suas necessidades, da comunidade e da sociedade em geral.

Como foi dito, a pesquisa previa ainda entrevistar professores e coordenadores de programas de alfabetização e educação de adultos. Pensava-se que estes participariam em entrevista temática para relatarem suas experiências de formação, como leitores e escritores, bem como os procedimentos que utilizavam na alfabetização e na educação de seus alunos. O envolvimento dos professores no estudo justificava-se pelo reconhecimento de que suas memórias trariam a ideia de ser uma possível passagem para entender os motivos das escolhas metodológicas do presente, relacionando-as com os usos cotidianos que fazem da leitura e da escrita como sujeitos praticantes. Além disso, acreditava-se que esta era uma possibilidade de ampliar os esforços no sentido de aproximar, por um lado, a ideia de contemporaneidade, entendida como o esforço comum em busca da construção de relações sociais baseadas nos ideais de solidariedade, respeito às identidades, convivência com a diversidade e, sobretudo, de respeito e preservação da vida e, por outro, a ideia de educação vista como processo de formação de sujeitos autônomos, solidários e participativos.

Aqui, os critérios de escolha dos professores recaíram no aceite a convites a eles formulados nesses Centros, esperando sua colaboração. Porém, professores e coordenadores cooperaram menos do que se esperava. Primeiro, porque alegaram falta de autorização de superiores hierárquicos na escola. Depois, porque se mostraram indisponíveis na hora agendada para os encontros. Contudo, permitiram observar suas aulas, conversar com os alunos, mas sem, no entanto, fotografá-los no decurso das aulas. Por conseguinte, realizei visitas agendadas às escolas e às salas de aulas onde funcionavam os Centros de Alfabetização, com anotações sistemáticas em diário de campo sobre fatos e eventos observados.

⁸³ Com a intenção de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, realizada nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, utilizamos nomes e locais fictícios.

Portanto, sem a pretensão de buscar outras formas de resistir para descomplicar a indisponibilidade dos professores para as entrevistas, percebi que havia aí outras possibilidades, além da resistência às suas *estratégias organizadas e exercidas* (CERTEAU, 2012) de inviabilização para a colaboração nos *espaçostempos* diferenciados da escola. Constatei que existiam, nessa indisponibilidade, movimentos outros que me ajudaram a criar outros *espaçostempos* de conversas em busca de informações. Dei-me conta de que os professores estavam comigo o tempo todo, principalmente, momentos antes do início da aula para saudação, apresentação de alguém ou comentários do que iam lecionar. Depois, durante a aula, pela observação participante e, por último, no fim da aula para as despedidas quando, na sequência, rolava sempre uma daquelas conversas informais, comentando sobre isto ou sobre aquilo que acontecera na aula.

Tive, então, outra opção. Recorri às *táticas* certeunianas, utilizando essas possibilidades que a conjuntura particular abria na vigilância do poder proprietário. Aqui, Certeau animou-me quando afirma “aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É *astúcia*”. (CERTEAU, 2012, p. 95). Com Certeau, entendi que, por um lado, criei (estava aí presente) um espaço de diálogo nas conversas informais, as quais permitiram um possível mergulho nas experiências dos professores; por outro, incentivou-me a investir mais na observação participante e nas entrevistas com os alunos, *porta-vozes* de nossa época (MORIN, 2013). Depois desses rodeios, as conversas informais e práticas de observação participante foram me revelando a riqueza de informações para a pesquisa. Desse modo, considero que, apesar das ações estratégicas de limitações estabelecidas, a colaboração dos professores foi fundamental na pesquisa. Além disso, foi um privilégio vivenciar suas práticas pedagógicas correntes nas salas de aulas.

O roteiro geral de questões para os entrevistados alfabetizadores (Apêndice 4) foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, contendo os seguintes temas: memórias e processos de apropriação da leitura e escrita; processo de adaptação da língua nativa à língua portuguesa; o lugar da escrita na história de vida dos sujeitos; concepções de alfabetização e usos funcionais da escrita (sentidos atribuídos à escrita); práticas de promoção de habilidades de leitura e escrita; atividades de rotina da sala de aula e materiais de *ensinoaprendizagem*. Por sua vez, o roteiro individual resultou do cruzamento entre o que havia de particular àquele entrevistado e o geral a todos os que foram listados, isto é, “aquilo que se constituiu, ao longo da pesquisa, no conhecimento sobre o tema” (ALBERTI, 2008, p. 177). Assim, o roteiro auxiliou-me no momento da entrevista para me localizar no *espaçotempo* e me situou com relação ao tema investigado, à medida que os assuntos eram tratados pelos entrevistados.

Seguidamente, as entrevistas foram realizadas em local definido pelos entrevistados e todas as conversas foram gravadas em áudio. Durante a gravação da entrevista foi previamente enunciado uma espécie de “cabeçalho” da entrevista, informando o nome do entrevistado, do entrevistador, a data, o local.

Neste caso, fui recebido nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos onde os alunos frequentam as aulas. No momento de entrevistas, valeram-me os ensinamentos de Coutinho (1993) que, com seu método de conversa, propõe mínima intervenção, o que consistiu em “dar a voz”, suavizando o interrogatório, e oferecendo segurança e isenção aos entrevistados. Como explica Coutinho (1993), para desvelar os dramas de cada narrador é preciso ter sensibilidade, cautela e uma enorme capacidade de bloquear quaisquer julgamentos que possam surgir após a escuta do outro. Assim, no decurso da entrevista, foi necessário saber não só o que ouvir, mas, também, ter atenção às perguntas de modo que elas despertassem interesse, para que o entrevistado evocasse fatos não mencionados anteriormente.

Tal tática, assinala Coutinho (1993), tem efeitos sobre o pesquisador, que deixa momentaneamente “de ser um entrevistador para tornar-se ouvinte”. Na sequência, deixa-se de ouvir para publicar e passa-se a ouvir para dar importância e significado ao que foi dito, e não se usa o depoimento das personagens sem ética, negligenciando seus sentimentos, mas, ao contrário, preocupa-se com cada sujeito. Assim, “ao contar sua experiência, o narrador possibilita a si e aos que estão ao seu redor pensarem sobre ela” (BASTOS, SANTOS, W., 2013, p. 30). Conforme Benjamin (1975, p. 66), a “experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada”. Esta partilha de experiências transforma-se na experiência daqueles que ouvem a história. Em relação à observação participante, como já referido, esta me auxiliou na caracterização dos sujeitos. Por um lado, a minha observação esteve focada nos sentidos atribuídos ao ato de ler e escrever pelos protagonistas nos diferentes *espaçostempos* de sua vida, sobretudo nas suas práticas cotidianas. Por outro lado, destaco as narrativas produzidas nas entrevistas e as análises que realizei das memórias dos alunos a partir das observações que fiz acerca das suas ações nas práticas de leitura e escrita em sala de aula para identificar relações entre essas práticas e sua formação leitora. Desse modo, na reconstrução do diálogo, observei os seguintes elementos: as palavras, os gestos dos depoentes, os locais, as atividades, suas escritas e leituras. Assim, a cada dia, no início da pesquisa registrava no caderno de campo: data, horário de chegada e saída, um esquema traçando o mapa do ambiente e descrevendo as interações observadas. Para registrar como os alunos desenvolviam as práticas de leitura e escrita foram realizadas

nove observações de aulas da disciplina de Português, sendo três em cada Centro de Alfabetização. Esse procedimento possibilitou-me não só compreender suas práticas de leitura e escrita mas, também, o ambiente de estudo, além de despertar o interesse dos entrevistados em colaborar na pesquisa a partir de seu modo de agir.

Para cada aula observada, preenchia um guia de observação por mim elaborado, auxiliado pelas notas do diário de campo, que me facilitaram esclarecer passagens obscuras; forneceram informações sobre fatos e pessoas citadas; e corrigiram, desse modo, os possíveis equívocos do entrevistado e do entrevistador, explicando circunstâncias da entrevista relevantes para a compreensão do que foi dito (ou não). A propósito, Santos (2012) acrescenta que a escrita no diário de campo é uma técnica que se desenvolve, à medida que se a pratica. Nesse sentido, ela serve para autoanálise da observação realizada, fazendo pontes com a teoria operada na pesquisa.

Os registros assentavam-se naquilo que me parecia útil e significativo no estudo. Adicionalmente, tais registros foram complementados pelas gravações de áudio nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, em gravações em áudio de *Vicente e Mundimua*, e áudio e vídeo de *Bibi*. Com estes três sujeitos memorialistas, fiz fotos quando me foi permitido, mas não me foi permitido fazer fotos nos CAEA. Em seguida, fiz a transcrição e transcrição, realizada tomando em conta as diferentes formas que “carregam e dão suporte a diferentes interpretações e posicionamentos teóricos” (BASTOS, SANTOS, W., 2013, p. 31). Por conseguinte, essa técnica ajudou-me não somente à produção ampliada de dados observados mas, e principalmente, a confirmá-los, reafirmá-los e complementá-los, de modo que estes fossem revisitados quantas vezes fossem necessárias no processo de tradução, *transcrição*, interpretação e respectiva análise. Ajudado por Meihy e Holanda (2007), entendo que a *transcrição* refere-se ao processo de inserção de elementos extratextuais na composição das narrativas dos depoentes, recriando o contexto da entrevista no documento escrito. Trata-se de produzir sentidos percebidos pelo pesquisador, além da narrativa e atuação do depoente. Há, portanto, interferência explícita do pesquisador no texto, que é feito conforme sugestões, alterações e acertos combinados com o entrevistado nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

Contudo, dependendo do contexto da pesquisa e da relevância da informação, em algum momento, fazia anotações no local durante ou no fim da entrevista ou observação participante. Em outros, para não atrapalhar o curso da conversa durante a entrevista, fazia as anotações mais tarde em outro lugar ou em casa. Neste caso, registrava no mesmo dia ou no dia seguinte após o trabalho de campo, tendo em consideração a minha disposição enquanto

pesquisador, cansaço ou outra agenda de trabalho. Esse processo consistia em relatar as minhas impressões, percepções sobre os diferentes fatos e eventos acontecidos, sobre o decurso da entrevista ou observação, sobre a recepção e reação dos entrevistados, sobre a viagem de campo, enfim, sobre o entorno do campo da pesquisa, suas ações, movimentações e interações. As constatações de uma entrevista ajudavam-me a aprimorar as outras subsequentes, pois era, igualmente, uma espécie de balanço da atividade realizada.

Em suma, considero que as entrevistas realizadas nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos mostraram, em geral, que os sujeitos se tratavam de pessoas de pouca fala durante as conversas. Não sei bem as razões, mas parecia que estávamos travando uma conversa em que o outro não se interessava por ela. Na verdade, é provável que a conversa com esses sujeitos tenha sido marcada pela suspeita que acompanhara em conversas informais de que eu pudesse ser alguém que, usando os Centros de AEA, desenvolveria entrevistas com a intenção de tirar proveito delas para fazer dinheiro, já que, em alguns casos, quando alguém aparecia dizendo que tinha um projeto de pesquisa, a interpretação corrente de alguns sujeitos era a de que existia dinheiro envolvido, ou seja, esperavam então que a entrevista fosse a eles remunerada. Ainda em conversas informais, os professores relataram que muitas pesquisas realizadas por várias instituições e pesquisadores não têm dado retorno dos resultados aos locais pesquisados como forma de ajudá-los a compreender suas realidades, de modo que possam, pelo menos, contribuir em alguma coisa, fato que desestimula a colaboração dos pesquisados. Nesse sentido, entendo que o contexto da pesquisa foi inibidor, pois como ressalta Pollak (1992), o entrevistado deve estar convencido a respeito da própria utilidade de falar e transmitir seu passado a outrem. Tomei o alerta para minha devolutiva aos sujeitos entrevistados.

Contrariamente a esses sujeitos dos Centros de AEA, as entrevistas de história de vida realizadas com os memorialistas *Mundimua*, *Bibi* e *Vicente* foram mais interessantes, marcadas por surpresas que a própria pesquisa foi concedendo. Para estes, o momento de entrevistas foi encarado como oportunidade e motivo de orgulho por partilhar experiências de vida que consideravam importantes (e necessárias) para a situação atual da educação em Moçambique. Efetivamente, as conversas com estes protagonistas desenvolveram-se amigável e informalmente, recorrendo a uma variedade de técnicas para que pudesse obter melhores informações. Desse modo, compartilho com Thompson (1992) o argumento em favor de que uma entrevista seja completamente livre em seu fluir, o que a faz ficar forte, quando seu principal objetivo não é apenas a busca de informações ou evidências que valham por si

mesmas, mas sim, fazer um registro “subjetivo” de como o homem, ou a mulher olha para trás e enxerga a própria vida em sua totalidade, ou em uma de suas partes.

Nesta perspectiva, “o modo como fala sobre ela, como ordena, o que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista [...]” (THOMPSON, 1992, p. 258). Assim, a colaboração destes protagonistas possibilitou-me compreender as expressões de suas vivências, diferentemente dos depoentes dos Centros de Alfabetização, que pareceram encarar as entrevistas como perda de tempo. Este fato também me ajudou a perceber que a metodologia de história oral não é, efetivamente, uma resposta para todos os contextos, o que me faz concordar com Alberti (2004) quando alerta que em algumas situações convém ter claro até que ponto ela pode ser útil, e delimitar sobre o que vale a pena perguntar.

2.7 Tratamento das compreensões e experiências dos depoentes

Quanto à apresentação, organização, tradução e interpretação dos resultados, utilizei categorias e conceitos construídos a partir das narrativas dos entrevistados, atento aos objetivos da pesquisa, a fim de tecer o texto pela compreensão do conteúdo, pelas diferenças e similitudes, aproximações e afastamentos sobre o universo pesquisado. No entanto, ao selecionar os fatos que me foram significativos no relato, tomei como suporte as narrativas, privilegiando a história de vida dos narradores e maximizando outros meios auxiliares de pesquisa em história oral, incluindo gestos, sorrisos, silêncios e o contexto geral da pesquisa, além do relacionamento de cada qual com a família, e o convívio social nos diversos espaços.

Do mesmo modo, parti da compreensão *benjaminiana* de que “nada do que aconteceu ou acontece pode ser considerado perdido pela história, por uma história que leva em conta a vida cotidiana dos homens” (BENJAMIN, 1989, p. 223), por uma história que estuda o sujeito no tempo, como me ensina Bloch (1974). Assim, os procedimentos de interpretação dos relatos orais e escritos para recuperar as lembranças do processo de aprendizado da leitura e da escrita foram desenvolvidos à luz do referencial teórico de Bernard Lahire (2011), tomando em conta o princípio de que os atores individuais são portadores de memórias coletivas decorrentes de seu percurso de vida e de suas experiências socializadoras; Portelli (1997), com recomendações sobre o uso de fontes orais; assim como Alberti (2008); e Thompson (1992). Além desses teóricos, destacaram-se Chartier (1999) Coutinho (1993) com

a proposta de entrevista como conversa; Kalman (2009); Freire (2006; 2011); Bastos e Santos W. (2013), entre outros que me foram sendo apresentados ao longo do estudo.

Ao rolar das falas dos depoentes, uso suas memórias não apenas como um fenômeno individual, relativamente íntimo, próprio da pessoa (POLLAK, 1992) mas, sim como algo coletivo e social, submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (HALBWACHS, 2006). A partir dessa perspectiva, compreendo que a história tanto individual quanto coletiva marca o percurso do(s) sujeito(s) em diferentes contextos e formas de interação social. Alberti (2008, p. 179) auxiliou-me com outras recomendações sobre a necessidade de inserir instrumentos de consulta, como sumários e índices temáticos, pois sem esses instrumentos corre-se o risco de manter um acervo “mudo”, por não se conhecer o conteúdo das entrevistas.

Quanto à exposição das memórias dos depoentes, fiz transcrição parcial das falas dos narradores. Primeiro, porque fui seguindo sempre que possível suas palavras. Depois, porque em outras declarações optei por usar as minhas próprias palavras, recorrendo à *transcrição* dos áudios como forma de clarificar algumas falas dos depoentes para um português mais “correto” (norma culta). Além disso, apropriei-me da transcrição já traduzida, complementando com minhas análises. Na interpretação dos relatos baseei-me nos processos de formação leitora e escritora dos sujeitos, sua participação ou não no processo de alfabetização e educação de adultos, seus sentidos, suas táticas de busca de melhores condições de vida e na sua identidade construída e reconstruída no cotidiano a partir de sua relação com a educação e com outros processos sociais.

Amorim (2004) adverte-me que no processo de tradução é necessário observar as seguintes questões: como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele. Concordo com ele quando realça que a resposta a essas questões aparecem lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Amorim (2004, p. 31) ainda rebate a ideia de que:

[...] não se pode não traduzir, ou seja, não abrir a sua própria língua a formas diferentes de interação entre os significantes e o sentido, mas não se pode traduzir, ou seja, reproduzir em sua própria língua o corpo significativo do outro: traduzindo, objetiva-se o sentido, mas ao mesmo tempo deixa-se cair o corpo, que é igualmente constitutivo do sentido. A tradução é memória e esquecimento.

Essa mesma ideia do corpo intraduzível está presente em Michel Certeau (1990), conforme exposto por Amorim (2004, p. 49) que “a voz do outro não pode ser transcrita, pois, ela é aquilo que da oralidade não se traduz: a sonoridade – barulhos do corpo, gritos e

lágrima”. Porém, sabe-se que na verdade é impossível não traduzir, pois, como se refere Amorim (2004), afirmando que o próprio Certeau não faz outra coisa em seu trabalho quando, por exemplo, traduz o ato cotidiano de andar em enunciação pedestre, atribuindo-lhe assim, uma série de significados impensados por aquele que anda normalmente pelas ruas. Cabe, no entanto, concordar com Certeau (1990) no que tange ao limite de algo do corpo que fica de fora em qualquer tradução. Nesse sentido, afirmo com Morin (2014) que a percepção é uma tradução. Primeiro, porque as próprias palavras são, igualmente, traduções de traduções. Depois, porque são reconstruções, discursos, teorias do mesmo discurso. Logo, para Morin (2014), o problema do conhecimento é muito importante, e é necessário ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução.

Por isso, na impossibilidade de fazer uma transcrição efetivamente *pura*, uso o termo *transcrição*, apropriando-me da proposta de Meihy e Holanda (2007) adotado por Barbosa (2015), que o considera como “‘ação transformada, ação recriada’ de uma coisa em outra, de algo que, sendo de um estado da natureza, se torna outro” (BARBOSA, 2015, p. 47). Para Barbosa (2015), o uso da palavra *transcrição* tem a função de aproximar o sentido e a intenção original que o depoente quis comunicar em seu relato oral. Nesse sentido, o texto *transcrito* corresponde à recriação ou entendimento do pesquisador, que cria o texto final em colaboração com o entrevistado. Assim sendo, a transcrição se deu na passagem do depoimento oral para o escrito tal como a narrativa se apresenta no áudio gravado. Depois textualizei os depoimentos, retirando as imperfeições e traduzindo o texto original em documento escrito possível de ser compreendido. E, finalmente, na *transcrição*, trabalhei o que foi dito, buscando não somente a memória narrada, mas também os silêncios, as ausências gestualmente reveladas, como elementos importantes e enriquecedores da entrevista. Adiante, Barbosa (2015) acrescenta que o que dá autoridade à *transcrição* do texto, resultante da entrevista, é a aquiescência do entrevistado, cuja criação textual é apresentada e negociada com o autor do relato inicial, o qual deve reconhecer-se na narrativa final do trabalho de entrevista. Por isso, retornei o texto *transcrito* aos entrevistados de histórias de vida, para a confirmação dos depoimentos.

Contudo, como me referi anteriormente, a tradução do texto ocorreu em dois níveis, nomeadamente, o linguístico e o de conteúdo. No quesito de conteúdo, Santos (2007) afirma que tudo depende do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural. Por meio da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis (SANTOS, 2007, p. 30). Daí, que considera a ecologia de saberes como processo que nos capacita a uma visão mais abrangente daquilo que

conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, e não ignorância em geral (SANTOS, 2007).

No tocante ao modo de organização e interpretação dos depoimentos dos entrevistados, recorri à proposta de Thompson (1992) que destaca três modos pelos quais a história oral pode ser construída. Assim, sob essa orientação, organizei o conjunto do material obtido da pesquisa em três partes, que itemizo, favorecendo a compreensão do meu percurso.

2.7.1 Primeira parte

Na primeira parte, apresento narrativas memorialísticas dos sujeitos, localizadas no contexto da vida cotidiana que, pela natureza e riqueza das histórias de vida, foram organizadas separadamente, mas inteiras, porque únicas. Este constitui o primeiro modo que Thompson denomina de narrativa da história de uma única vida, em que o informante, dotado de memória excepcional, merece um destaque como forma de fazer justiça ao material coletado.

Nesse sentido, a narrativa “pode ser utilizada para transmitir a história de toda uma classe ou comunidade, ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se construa uma série extremamente complexa de eventos” (THOMPSON, 1992, p. 303). Por essa perspectiva, relato as contribuições de *Bibi*, de Vicente e de *Mundimua*, porque a partir de suas memórias encontrei lembranças do passado e compreensões do presente. Trata-se de três memorialistas cujas histórias de vida ocorreram em *espaçostempos* diferentes, quando a alfabetização configurava uma “arma” de poder para os revolucionários e instrumento de desenvolvimento em Moçambique. Portanto, estes sujeitos vivenciaram o fato histórico em estudo, e seus testemunhos trazem elementos constituintes de uma parte da história do país não registrada, já que estes não participaram da construção da história oficial.

Por conseguinte, discuti seus relatos separadamente e, em seguida, correlacionei-os em busca de possíveis elementos de diálogo sobre práticas de leitura e escrita na vida cotidiana. Apesar de pertencerem a contextos e momentos distintos da história da educação moçambicana, as práticas e os sentidos atribuídos à leitura e à escrita se aproximavam. Porém, os três tornaram-se leitores e escritores por meio de suas leituras de mundo (FREIRE, 2003) como estratégia de sobrevivência na prática social (KALMAN, 2009), e pelas práticas de leitura realizadas. Portanto, os depoentes trouxeram para este espaço suas experiências de

como se formaram leitores e escritores: suas práticas de cultura escrita e a constituição de sentidos para a educação de adultos em contexto de diversidade *étnicolinguística*.

Uso o termo *contexto* na perspectiva de Kalman (2000, p. 25), que o concebe como “*uma noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica*”. Por isso, considero que apesar das similitudes e aproximações entre as rememorações, os relatos dos sujeitos foram tecidos em *contexto* singular de cada conversa, o que me ajudou a compreender a riqueza de suas entrevistas de histórias de vida nos diferentes *espaçotempos*, forjados por elementos substantivos que os fizeram e os fazem diferentes entre si. Além disso, o *contexto* possibilitou-me não só reconhecer sua amplitude, reconstruí-lo, narrá-lo e interpretá-lo, mas também a reencontrar valores, culturas, modos de vida, representações, enfim, uma gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem parte da vida das comunidades moçambicanas e sua relação com a escrita e sentidos da educação.

2.7.2 Segunda parte

Na segunda parte, prossigo trazendo outros “achados” entre as concepções de alfabetização (práticas de cultura escrita) e seus sentidos a partir das *táticas* usadas pelos sujeitos jovens e adultos desse tempo, oriundos de Programas de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) dos três Centros de Alfabetização já referenciados. Por isso, pela natureza do lugar e dos sujeitos da pesquisa — que apresentaram poucas falas nas conversas —, optei por relatar suas narrativas por tópicos e fragmentos, perfazendo uma coletânea, como propõe Thompson (1998), uma vez que nenhuma delas apresenta riqueza que exija tratamento isolado e completo como narrativa única. Por esta razão, agrupei-as em torno de temas comuns, extraídos das entrevistas temáticas e as reuni numa só narração e discussão multidimensional. Este modo de construção de histórias de vida facilitou-me a interpretação histórica mais ampla dos diferentes *espaçotempos* de aprendizagem.

Na sequência, em relação à leitura e interpretação dos dados, apoiei-me no referencial de análise de conteúdo com abordagem qualitativa. Como proposto por Bardin (1977), a análise de conteúdo é uma metodologia pela qual são estabelecidas categorias que emergem da leitura e da recorrência das respostas. Conforme a autora, trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, [...], indicadores (quantitativos ou não)

que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Tratando-se de um conjunto de entrevistas, trabalhadas a partir das palavras ou discursos emitidos pelos sujeitos, constatei a ocorrência de repetição de informações referentes a alguns assuntos abordados. Daí o desafio de compor o texto, como se refere Bardin, porque se repete um dos questionamentos clássicos de trabalhos qualitativos que é o de como preservar a especificidade, a particularidade do indivíduo “enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas” (BARDIN, 1977, p. 90).

Isto se passa diferentemente das narrativas da história única, que na sua singularidade nunca saturam. O conjunto de dados produzidos das entrevistas temáticas satura porque representa um *contexto* social mais uniforme, com experiências e formas de representar parecidas. Por isso, tanto os conteúdos quanto as narrativas, a partir de um determinado momento se repetem. Contudo, apesar dessa repetição, há sempre particularidades em cada entrevista, e por isso entendo que, no decurso do tratamento e interpretação dos dados, a fala de um complementa a fala do outro, demonstrando sua relevância.

Uso o conceito de “saturação”, formulado por Daniel Bertaux (1980) lembrado por Alberti (2008), e utilizado quando se constata que as entrevistas se repetem, seja em seu conteúdo, seja na forma pela qual se constrói a narrativa. Quando isso acontece, continuar o trabalho significa aumentar o investimento, enquanto o retorno é reduzido, já que se produz cada vez menos informação. Bertaux (1980) chama esse momento de “ponto de saturação”, no sentido de que o pesquisador fica com a impressão de que não haverá nada de novo a apreender sobre o objeto de estudo, se prosseguir as entrevistas, mas também pode sinalizar um forte indício de relevância de algo.

Nesse sentido, usei ambos os tipos de análise, conforme propõe Bardin (1977), ao considerar que são indispensáveis, e que as insuficiências decorrentes da utilização de apenas um dos tipos de análise podem ser resolvidas. As repetições temáticas podem-nos permitir identificar estruturas discursivas, todavia precisam ser completadas com e por outra técnica de decifração, manipulando individualmente entrevista por entrevista. Consequentemente, optei por trabalhar com os dois níveis de análise, como sugere a autora, em duas fases sucessivas e imbricadas, em que uma enriquece a outra, em que se mostram as constâncias, as semelhanças e as regularidades, as especificidades e a riqueza das informações, reunindo texto e *contexto* e tecendo a trama dos sujeitos.

2.7.3 Terceira parte

Na terceira parte, apresento possíveis compreensões, concepções de alfabetização (práticas de cultura escrita) e a constituição dos *sentidos de leitura e escrita* na vida cotidiana e no espaço escolar. Trata-se de um diálogo entre memorialistas do passado e alunos dos Centros de AEA, sintetizando similitudes, aproximações e afastamentos quanto aos processos de acesso, apropriação e práticas de cultura escrita e seus sentidos na educação de adultos.

Dada a complexidade do processo nesta parte, recorri à análise cruzada de dados tal como descrito por Thompson (1992), que consiste em tratar a evidência oral como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo, apesar do meu objetivo primordial não ser o de analisar. Trata-se apenas de combinação das diferentes fontes orais extraídas das entrevistas de história de vida e das temáticas, no sentido de complementaridade emergente da lógica interna da exposição. Daí que as citações apresentadas nesta parte são curtas, correlacionando as evidências de uma entrevista com outra e, ainda, associadas a evidências provenientes de outras fontes anteriores ou posteriores às entrevistas.

Entendo que pela natureza desta pesquisa, a exposição e a análise cruzada ou correlacionada foram essenciais em todo o desenvolvimento sistêmico da interpretação das histórias de vida que se complementam e se entrelaçam. Assim, a compreensão de cada depoimento da entrevista foi tomada como um todo, isto é, fazendo-se ouvi-la ou lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados e sentidos sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista.

Esse procedimento permitiu-me não só compreender os conceitos utilizados pelos entrevistados, mas também as formas como se referem a determinados acontecimentos ou situações — as lembranças cristalizadas; enfim, a *lógica e as escolhas do entrevistado* foram respeitadas, permitindo que houvesse ampliação do conhecimento, tal como ressalta Alberti (2008). Nesta fase, Bastos e Santos, W. (2003) chamaram-me atenção para os cuidados a se ter com o objetivo da pesquisa; com os valores, posicionamentos políticos e teóricos que influem na tomada de decisões do pesquisador. Portanto, a questão da “verdade” dos dados estaria ligada não só aos sentidos construídos (o conteúdo), mas à forma como esses sentidos foram sendo reconstruídos na transcrição.

Quanto aos resultados das observações, vale lembrar que elas estão focadas nos sentidos atribuídos ao ato de ler e escrever pelos protagonistas nos diferentes *espaçotempos* de sua vida, sobretudo nas suas práticas sociais. Além disso, destaco ainda que as narrativas

produzidas nas entrevistas e as análises que realizei das memórias dos alunos do tempo presente foram enriquecedoras, pois, a partir das observações constatei as relações entre as práticas sociais e sua formação leitora. Aqui, a memória, compreendida conforme Bosi (1997), não é fruto de sonho, mas do trabalho, uma operação que consiste em refazer os fatos ou eventos com ideias e experiências do presente, suscitando indagações. Nesse sentido, Marilena Chauí (2002, p. 128) acrescenta que:

[...] selecionamos e escolhemos o que lembramos e a lembrança, como a percepção, tem aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (existem lembranças alegres e tristes, saudade, arrependimento, remorso). [...] também não se pode explicar o esquecimento, pois se tudo está espontânea e automaticamente registrado e gravado em nosso cérebro, não poderíamos esquecer coisa alguma, nem poderíamos ter dificuldade para lembrar certas coisas e facilidade para recordar outras.

Com essa formulação, chego então, ao ponto crucial, para mim: lembrar significa não necessariamente contar a verdade, mas, e principalmente, reviver o passado por meio da tradução e interpretação dos fatos ou eventos, experiências, saberes, memórias, sentimentos, compreensões, saudades, partilhados em interação com outros, com objetos e lugares a partir do presente. Ou seja, não se trata de reviver o passado de tal maneira como fora realizado, mas de um esforço de *reconstituição* (CERTEAU, 2013) desse passado diante de nossas atuais possibilidades.

Pela complexidade das entrevistas de histórias de vida, as conversas foram longas, como já informado. Esta situação fez com que as discussões não obedecessem necessariamente uma ordem cronológica dos fatos. Notam-se movimentos de ida e volta nas falas dos entrevistados, isto é, eles voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos. Tais movimentos sinalizam a importância das informações para a análise da entrevista, principalmente daqueles acontecimentos narrados da mesma forma, que podem significar que estão cristalizados na memória do entrevistado; e um papel específico no trabalho de significação do passado. Porém, ao mesmo tempo, os acontecimentos podem significar, não necessariamente, que nessas voltas haja algo importantíssimo, e que recorrer a esses movimentos de referência ajuda a dar seguimento a outras falas.

Maturana (2002) me anima no processo de compreender as práticas de cultura escrita, as concepções de alfabetização e de educação de adultos, ao ensinar-me que para conhecer é necessário explicar o conhecedor, que é o ser humano, e o caracterizar como uma máquina *autopoiética*, que funciona com correlações internas, produzindo sua própria organização pela produção de seus próprios componentes. Nesse sentido, o conhecimento produzido foi

compreendido pelo paradigma da complexidade (MORIN, 1999; SANTOS, 2011), apreendendo diversas realidades e também capturando outros achados representados pelos depoimentos reveladores de um estar no mundo com tantos *educadores* com quem pude conviver — meus sujeitos da pesquisa. Trataram-se de narrativas memorialísticas que me surpreenderam com sua riqueza, “com a dinâmica de ação dos sujeitos, níveis de realidade, entrelaçamento e apreendendo os objetos e as múltiplas relações que se estabelecem em uma larga rede de sentidos que possibilitam ao conhecimento permanecer aberto para sempre” (PAIVA, 2005, p. 444).

3 DA ORALIDADE DOS GRUPOS ÉTNICOS MOÇAMBICANOS A POSSÍVEIS ABORDAGENS DESSA MARCA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo apresento parte da produção de conhecimentos em história oral, uma perspectiva em que os sujeitos ganham vida ao verem retratadas as suas experiências e memórias. Com efeito, esse processo de produção de conhecimentos requer desfazer as experiências de vida para melhor entendê-las, em movimentos de tessitura e *retessitura* que permitam chegar a uma compreensão de seus sentidos.

3.1 Narrativa memorialística de *Bibi* – a musa da pesquisa – de alfabetizadora nativa à “semianalfabeta” na língua portuguesa

Figura 2 - Conversando Bibi, Salvador (tradutor) e pesquisador



Figura 3 - A capulana na conversa de Bibi e Rosa (filha de Bibi)



Fonte: Imagens do acervo fotográfico do autor

Bibi é oriunda de uma família humilde do povo Makonde⁸⁴, nascida em 1935, em Muidumbe, numa pequena aldeia da Província de Cabo Delgado, em Moçambique. Ela se chama oficialmente Vitória Vinta Chambala, mas é conhecida por *Bibi*, apelido reconhecido pela família e pela comunidade pela sua sabedoria, humildade, idoneidade e experiência de vida. Na foto, observa-se a entrevistada mostrando a capulana, um tecido, geralmente colorido e estampado com desenhos narrando diferentes histórias de vida do povo moçambicano e do continente africano. Ela é símbolo da beleza da mulher moçambicana, representando um tipo de veste característica usada em diferentes ocasiões; tais vestes também são usadas pelos homens. O nome *Bibi* traduz-se também como avó, uma categoria de definição da cultura local ou tradicional. Porém, nas outras línguas nativas existem outros termos usados para designar essa categoria – e sublinho o *também*, para destacar a sua figura de avó que ultrapassa o sentido cronológico, ou de ter netos, mas que de fato é considerada mulher respeitável e exemplar na sua conduta humana.

No contexto político, religioso e profissional, ela é também conhecida como combatente de luta de libertação nacional, catequista e professora/alfabetizadora militante. *Bibi* relata suas experiências sobre os processos de tornar-se leitora e escritora, que primeiramente, ocorreu em sua língua nativa *makonde* em um contexto escolar e depois na língua portuguesa no decurso da vida cotidiana. A sua trajetória de aprendizagem da leitura e da escrita apresenta elementos possíveis de diálogo entre a língua nativa e estrangeira nos processos de apropriação da cultura escrita em um contexto da diversidade linguística.

Bibi iniciou seu relato reconstituindo as imagens de sua infância no Planalto de Mueda. Paulatinamente, foi compondo um quadro repleto de emoções, refazendo a paisagem nortenha de Moçambique e revelando que teve sua vida marcada pela alfabetização em língua nativa, religião e envolvimento na luta de libertação. Ela viveu toda a juventude na sua aldeia e, só mais tarde, se mudou para outros locais, principalmente, após a conquista da Independência Nacional em 1975. Nesse percurso, a narradora conta que houve momentos de deslocamento de um lugar para outro por diversos fatores, e entre outros se destaca sua participação na luta de libertação nacional do jugo colonial. Alguns anos depois da Independência, viveu na cidade de Nampula, de onde saiu quando seu esposo faleceu, retornando à Província de Cabo Delgado, especificamente à cidade de Pemba, onde reside atualmente.

⁸⁴ Neste trabalho uso a expressão *makonde*, para me referir ao nome de um povo de Moçambique e sua respectiva língua *shimakonde* (*makonde*), que na classificação das línguas moçambicanas, segundo Guthrie, pertence à zona P, grupo linguístico 23.

A história de *Bibi* toca, certamente, porque além de apresentar fatos do cotidiano de uma mulher comum, ela narra, repensa e reconstrói sua realidade por meio de seus desejos, sonhos, crenças, enfim, por meio da sua experiência de vida. Os fragmentos de suas falas me possibilitaram perceber seu relacionamento com a cultura oral e escrita, principalmente, com a Bíblia Sagrada e outros livros, em sua maioria, “religiosos”, destacando os trechos que lia e continua lendo e o modo como ela escrevia, e ainda consegue escrever em sua língua nativa.

Em suas falas e gestos, a narradora transmite a sensação de se considerar e ser considerada na sua comunidade como uma das mulheres inspiradoras que atravessou tempos “coloniais e pós-coloniais”. Primeiro, porque participou da luta anticolonial ao juntar-se ao movimento da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1972, época em que ela já não exercia atividades de professorado e alfabetização em língua nativa *makonde*. Durante esse período, ela afirmou ter ajudado a transportar diversos materiais de guerrilha da Tanzânia para Moçambique. Segundo, porque sua história de vida parece se confundir com o perfil de educadora generosa. Além disso, sua história de vida ajuda-nos a questionar como a escola prepara as pessoas para a vida e, ao mesmo tempo, como ela própria é produtora de “analfabetos”. Questionada sobre como decorria esse processo, diz a narradora:

[...] normalmente, a comunicação era feita de dia, mas a nossa concentração e viagem aconteciam de noite. Se amanhecesse durante a viagem, parávamos, descansávamos em algum lugar à espera que novamente anoitecesse para continuar a caminhada, passávamos pela travessia do Rio Rovuma, até chegar à Tanzânia. De lá, trazíamos carga militar [...] nós as mulheres não éramos suspeitas de fazermos parte do movimento, pois, era difícil naquela época imaginar a capacidade das mulheres em participar da guerra. Por isso, estrategicamente, nós é que carregávamos os materiais mais discretos para uso na guerra, principalmente os mantimentos, as caixas de munições, mas as armas pesadas eram homens que carregavam. Tudo era feito à noite. (BIBI).

A força motivadora para participar desse movimento era apenas uma: “libertar o país”. Isso era o que os movia, segundo a narradora. Naquele momento, *Bibi* lembra-se da desconfiança emergente entre o governo colonial português e os missionários holandeses pelo suposto apoio destes últimos ao movimento de libertação. *Bibi* entende que a diferenciação de filosofia de trabalho entre eles pode ter sido uma das causas dos desentendimentos.

Nós vivíamos na Missão, mas quando os colonos portugueses começaram a chegar naquela região, tivemos que sair. Os missionários holandeses é que começaram a avisar-nos que eles também iam sair porque os colonialistas já estavam também a ameaçar a eles. Então, eles nos sugeriram que saíssemos da Missão porque havia um movimento de ocupação portuguesa. E saímos [...]. Nós é que assegurávamos a Missão, éramos intermediários entre a Missão e a comunidade. De tal maneira que o meu marido foi o primeiro escriturário do Planalto *makonde* que escrevia usando

máquina datilográfica, aquela máquina antiga de escrever... ele também tocava piano na Igreja. Além disso, ele era tradutor de *latim* para *makonde*, ele já falava, não sei como aprendeu. Mas não foi a nenhum outro lugar para aprender o *latim*, aprendeu aí mesmo com os padres, nem foi pela escola, foi nas conversas [...] do dia a dia. Lembro-me que ele lia livros em *latim*, preparava missa em *latim*, depois passava para *makonde* os escritos. Só o dono poderia explicar melhor como foi esse processo, como aprendeu o *latim*, como fazia as traduções para *makonde* e mais tarde para português (BIBI).

Quanto ao envolvimento de *Bibi* na luta, entendo que suas falas e seus gestos mostram seu comprometimento político como uma das jovens batalhadoras da época, e que ainda hoje se sente orgulhosa do heroísmo e do sucesso alcançado na guerra anticolonial. Seu semblante parece revelar o reconhecimento da importância do movimento de libertação e do sacrifício do povo moçambicano na vitória sobre os colonos. Os fragmentos que se seguem caracterizam as memórias de sua participação na luta:

[...] nós íamos para as zonas longínquas sem comer, sem nada [...], conheci o movimento de luta a partir do meu marido que já servia na clandestinidade antes de início da luta armada, pois, nessa altura, eu tinha 29 anos de idade e já era casada. [...] hipotecamos a nossa vida para aderir ao movimento de luta e com ela todas as consequências passamos (BIBI).

Entretanto, no meio dessas lutas, *Bibi* lembra-se de que seu marido foi simultaneamente um trabalhador da Missão e integrante do movimento de luta de libertação. Mais tarde, a PIDE⁸⁵ percebeu que ele tinha ligação com o movimento de libertação. Daí que foi preso, tendo sido levado para Lourenço Marques (à época o nome da capital de Moçambique, dado pelos portugueses). Sua libertação foi influenciada pelo domínio da fala e da escrita da língua portuguesa. Aconteceu que o juiz que vinha julgar as pessoas que estavam presas precisava de tradutor, então:

O meu marido passou a ser tradutor dos presos *makondes*, pois o advogado que vinha de Portugal convidou ele para a tradução. Foi assim que passou a fazer parte da equipe de julgamentos, em outras palavras, a decisão do juiz era influenciada pela tradução que ele fazia. Diante desse episódio, eu acredito que ainda hoje tem gente que perde ou ganha casos nos tribunais por influência da boa ou má tradução da língua nativa para a oficial e vice-versa, pois o número de falantes do português como língua de comunicação ainda é reduzido no país. Foi nesse processo que meu marido ficou liberto não só pela presteza e esperteza que tinha no meio dos outros, mas, e principalmente, por dominar a leitura, a escrita e a fala em língua oficial portuguesa [risos]. (BIBI)

Bibi compartilha, aqui, a convicção do empoderamento do sujeito em luta, quando se apropria da língua do dominador. Entendo que essa narrativa possibilita pensar na concepção

⁸⁵Polícia Internacional de Defesa de Estado

de alfabetização como empoderamento, discutindo a relação saber e poder. Para a narradora, a luta pela Independência constituiu uma oportunidade e experiência de vida. Ela conta que aprendeu bastante e, por isso, concorda com a concepção de que viver é um aprendizado, pois se aprende e se ensina com o outro na prática. Esta afirmação me leva a discorrer sobre o que Paulo Freire (1996) defende quando realça que se aprende na vida, se aprende com a prática. Corrobora, portanto, a narradora, ao destacar que na época em que era professora/alfabetizadora, assumia na prática o que aprendia, acrescentando que tal convicção:

[...] nos levou à vitória contra os colonos, pois o que passava pela minha mente era simplesmente a necessidade de luta e, assim, participamos, pois, nós, jovens naquela época fizemos o possível. Poderia dizer que aquilo que aprendemos na família e na igreja moldou o nosso pensamento, nossa força e coragem para a luta.

Trata-se de um engajamento, entendido como compromisso, próprio da existência humana em defesa do povo. Antes de aderir ao movimento de luta de libertação, *Bibi* passou toda a sua juventude na aldeia onde se estabeleceram os missionários monfortinos⁸⁶ holandeses, cujo trabalho específico era a evangelização do povo.

A participação holandesa na Missão *Nangololo* não ultrapassou as fronteiras de uma concepção de “cristandade”, pois me parece que estavam mais preocupados com a evangelização no sentido de doutrinação fundamentada no evangelho. Como dizia o Papa Pio XI na sua formulação arrepiante e inescrupulosa: “evangelizando-se, civiliza-se, mas não se evangeliza, civilizando” (SILVA, 2015). Esta passagem parece fazer um apelo para o entendimento de que estes missionários tinham um modo de operação colonial aparentemente negociado, e que os portugueses que assumiam caráter exploratório eram dominadores e opressivos. Creio que, àquela altura, se entendera cabalmente a mensagem “civilizadora e catequizante” da eurocêntrica cristandade. Com esse apelo, proclamava-se aparentemente a ideia de que a evangelização era um espaço de formação de “bons cristãos” para serem “bons cidadãos”, ou seja, o que faz alguém ser bom cristão é o mesmo que lhe poderia mover a fazer-se um bom cidadão no cotidiano. O fragmento abaixo mostra o tipo de relacionamento entre o povo *makonde* e os missionários holandeses:

⁸⁶ Missionários monfortinos refere-se à Companhia de Maria Missionários Monfortinos, fundada na França em 1716 por São Luís Maria Grignon de Montfort, constituída por leigos e leigas consagrados a Jesus por Maria que, com o Rosário e o Evangelho, levam o amor de Deus a vários lugares. Em Moçambique, a Missão de Santa Maria de Namuno foi a primeira dos padres monfortinos, fundada em maio de 1922 e as Irmãs da Consolata chegaram ao mesmo local em 1932.

A simpatia dos autóctones para com eles pode considerar-se como resultante de muitos fatos, que facilmente a explicam: na sua longa permanência, eles viram sempre como um auxílio, em seu benefício, numa dedicação de todas as horas sem nenhuma retribuição. Não os maltrataram, não abusaram da sua inexperiência, roubando-os ou explorando-os nos trabalhos e vendas dos produtos; respeitavam-lhes as suas mulheres e filhas e aquilo que legitimamente lhes pertencia. Não é difícil ver nestas atitudes dos missionários, a causa de uma simpatia que lhe foi radicanando bem funda até hoje. Aos olhos dos autóctones, os padres apareceram sempre como pessoas desinteressadas, que sem auxílio e, por vezes, sem compreensão de ninguém, desde a primeira hora, os ajudaram material e moralmente. Para os missionários, por outro lado, os nativos eram sempre o objeto da sua dedicação, dos seus sacrifícios, transformados depois da sua conversão à fé cristã, em ovelhas do seu rebanho (SILVA, 2015).

Aqui, a filosofia dos missionários holandeses era movida pelas sutilezas coloniais aparentemente apregoadas a não ferir o povo, porque à primeira vista parece evidente que tudo faziam para beneficiar os nativos, mas por trás disso tudo estava o grande golpe desferido contra o princípio da liberdade. Certamente, os missionários eram grandes aliados da penetração colonial no território moçambicano, pois suas intenções primárias de educação eram as de “civilizar” um povo considerado incivilizado. Trata-se de um pressuposto guiado pelo que Boaventura Santos (2006, p. 782) chama de “razão metonímica”, que consiste numa lógica de pensamento que produz a não existência do outro. Essa lógica educativa é centrada na desqualificação do outro, da sua cultura e das suas experiências locais. Na mesma linha, Quijano (2005), com seu conceito de colonialidade forjado na experiência latino-americana, ajuda-me a criticar os colonizadores que exerceram operações de dominação que dão conta de novas identidades geoculturais e históricas produzidas sobre a ideia de raça, associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Tais identidades expropriaram as populações colonizadas, reprimindo-as em suas formas de produção de conhecimento, de seus padrões de produção de sentidos, de seu universo simbólico, de seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade.

Para *Bibi*, o elemento chave para a integração local dos missionários holandeses foi o interesse pela língua local. A partir dela, ocorria o entrelaçamento cultural, pois havia uma larga rede de circulação da palavra traduzida entre língua nativa e estrangeira. Isso envolvia não só os padres e as irmãs, mas também os líderes comunitários, comerciantes e outros influentes da região. *Bibi* revela que os missionários holandeses e as irmãs missionárias *Consolatas*, quando chegaram à região do Planalto de *Muidumbe*, abriram uma escola, sob orientação da Direção Geral dos Missionários, para ensinar a ler e a escrever, sem exceção, aos filhos de nativos, tais como de artesãos e populares, sem nenhum tipo de pagamento.

Todavia, existiam outras escolas de nível rudimentar em outras regiões distantes, mas estas estavam sob a direção do Governo Colonial Português, onde se ensinava apenas em língua portuguesa. Aqui, a exclusão era explícita, porque havia um sistema oficial para filhos dos assimilados e outro rudimentar para os filhos dos “sem ninguém”. Porém, sua maior surpresa estava relacionada ao fato de, em sua aldeia, ter funcionado uma escola em que se aprendia e se ensinava em língua nativa *makonde*, diferentemente de outras regiões do país.

Bibi se lembra de outro detalhe ao afirmar que os padres holandeses privilegiavam a língua *makonde* em detrimento da língua portuguesa, ou seja, não queriam que os nativos se escolarizassem em português. Por isso, sua escolarização foi em *makonde* e não na língua colonizadora, o que me instigou a questionar as relações que se estabeleciam entre holandeses e portugueses nessa região. Na verdade, esta é uma questão histórica que foge ao escopo desta pesquisa. Porém, sabe-se que pelo Estatuto Missionário (Decreto n. 31.207, de abril de 1941), Portugal deu aos missionários portugueses e estrangeiros que trabalhavam nas suas colônias ou províncias, facilidades e benefícios iguais aos que dava aos funcionários do Estado, porque aqueles não o eram, nem poderiam ser funcionários do Estado português. Os missionários seguiam este princípio e exigiam sempre o respeito previsto no Decreto, de parte de Portugal (SILVA, 2015).

A narrativa de *Bibi*, enquanto documento histórico, remete a dois possíveis entendimentos: o primeiro é o de que relata fatos de sua vivência cotidiana de ex-combatente de luta anticolonial, ex-professora/alfabetizadora em língua nativa, mas analfabeta na língua portuguesa. O segundo é o de que rememora seus desejos, emoções, valores culturais de sua família e do seu povo, seus afetos e temores. Nesta dimensão, atribuem-se sentidos aos fatos narrados, decifrando o não dito que se esconde nas palavras da narradora. Com este processo, a narrativa de *Bibi* ensinou-me a estabelecer relações entre o narrado e o histórico social na pesquisa, tendo em consideração que toda narrativa expressa o tempo em que foi produzida. Embora a narrativa envolva memória, tratando-se de memória, passado e presente se confundem, pois trata-se de uma reconstrução do passado instigada e realizada no presente. Nesse sentido, penso que a tentativa de conexão da narrativa com o histórico social e com outras formações culturais nos coloca o desafio das interpretações. Assim, sendo conhecedora de sua realidade e consciente da necessidade do uso das línguas nativas, *Bibi* sugere que as autoridades governamentais devem aprimorar as políticas favoráveis ao desenvolvimento cultural dos povos moçambicanos. Mas, também, ela não esconde o desejo de ver o povo falando e escrevendo bem em língua portuguesa, assumida por empréstimo como nossa.

Portanto, por um lado, os colonizadores portugueses combateram a educação e as culturas autóctones, impondo sua língua, práticas, costumes, religião, a fim de catequizar a todos e uni-los numa religião universal e mais facilmente escravizá-los. Por outro, os holandeses promoviam as línguas nativas não só para evangelizar, mas, e principalmente, para melhor se estabelecerem. O povo *makonde* rejeitava a língua portuguesa em defesa da sua própria língua e de tradições locais, mas também parece que o interesse em alfabetizar-se era menor, já que pouco se utilizava no cotidiano o que se aprendia. A aparente aceitação do povo ao programa levado a cabo pelas igrejas protestantes fracassou no contexto moçambicano. Primeiro, porque os portugueses tiveram o domínio do território e, segundo, porque a “tradição europeia religiosa era calcada no valor da palavra escrita ao passo que a tradição cultural africana é basicamente dominada pela oralidade”. [...] (GADOTTI, 1997, p.202).

3.1.1 Processos de acesso e apropriação da cultura escrita

A leitura tem história, escreveu Robert Darnton (2011). Entretanto, sendo a leitura uma apropriação, invenção, produção de significados (CHARTIER, 1999), *Bibi*, relata a história de como se tornou leitora e escritora de sua língua nativa e estrangeira, como uma caçadora que percorre terras alheias nos dizeres de Michel de Certeau (2012).

Questionada sobre quando e como aprendeu a ler e escrever, Bibi foi contundente ao afirmar que o seu acesso à cultura escrita se deu com a ajuda dos padres e das irmãs missionárias da Congregação Consolata de Nangololo, que lhe forneciam textos e imagens legendadas. Foram estes missionários que fundaram a Escola de Nangololo, frequentada por ela até a 4ª classe do sistema colonial (religioso) de ensino, nível que lhe deu a possibilidade de ser alfabetizadora. A narradora afirma que, nessa escola, se escolarizou na língua nativa e não na língua oficial portuguesa. Os processos de leitura e escrita em língua portuguesa se deram mais tarde, principalmente no contato com seu marido e com visitas de seus amigos que traziam cartas e revistas que circulavam na época. Depois, desenvolveu-se na interação com os militantes de luta de libertação nacional, com os quais trocava mensagens manuscritas.

Ao reconstruir sua história de leitura, *Bibi* fez-me perceber que passava maior parte do tempo na residência das missionárias, enquanto sua mãe trabalhava. Lembra-se de que os primeiros textos que leu eram histórias bíblicas e de outros livros, principalmente, os que

continham canções, louvores e imagens do mundo. A narradora disse que os missionários já falavam a língua local minimamente, portanto, foram eles que a estimularam e a outros moçambicanos daquela região a aprender a ler e escrever em sua língua nativa. Assim, aprendeu inicialmente o alfabeto em *latim*, língua que os padres falavam, para depois se apropriar do mesmo alfabeto para aprender a ler e a escrever em *makonde*. Contudo, disse ela que isso não queria dizer que os missionários ignorassem inteiramente a opção pelo ensino em língua portuguesa ou latina, mas que havia outros interesses (não revelados), talvez os mesmos de evangelização, tal como sucedeu em outras comunidades da região Sul de Moçambique, promovida pelas igrejas protestantes.

Nesse processo, *Bibi* conta que aprendeu a ler imitando o que as irmãs liam, além da interação com outras pessoas que dominavam o escrito. Esse processo me fez pensar no que a autora mexicana Judith Kalman (2009) sustenta, ao afirmar que o sujeito aprende por meio de práticas sociais. São, portanto, essas práticas sociais que o fazem ler e escrever. Na verdade, existe um imaginário social que rotula o contexto escolar como o único para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos, porém, sabe-se que as práticas sociais e a leitura de mundo antecedem a escola. Com efeito, penso que a leitura ocorre com a interação que a pessoa faz com as práticas cotidianas que a desafiam a decifrar os códigos da escrita, como por exemplo, ter que identificar rótulos de produtos ou saber o que está listado em um rol de compras. Entretanto, isso parece sugerir que a leitura seja mais comum nas práticas cotidianas do que nas atividades ensinadas. Nos encontros comuns, desde outrora, acontecia de as pessoas sentarem em círculo, umas de frente para as outras, quando ouviam textos, contavam histórias, liam jornais, liam a bíblia e outros textos religiosos. Enfim, quando praticavam exercícios de leitura e escrita nos diversos *espaçostempos* comuns, nos quais iam aprendendo a ler e a escrever.

Na sequência, *Bibi* esclarece que participou do processo de catequização em *makonde*, traduzido do *latim*. Essa tradução, também disse ela, era feita aos crentes durante a missa. Nessa época, “não havia muito material como temos hoje, o que víamos com frequência era a bíblia e outros livros religiosos” (Salvador, filho de *Bibi*). *Bibi* não se lembra como foi efetivamente o primeiro processo de tradução das bíblias de *latim* para *makonde* e ou de português para *makonde*, mas ela reafirma: “[...] recebíamos bíblias em *makonde*, foi por isso que também havia processo de aprendizagem da leitura e escrita em *makonde*. Mas também, não tínhamos muitos professores como temos hoje” (BIBI).

Bibi não tem guardado nenhum material usado no seu processo de aprendizagem e de ensino daquela época, mas seu filho Salvador, lembra-se de que havia muito material de

alfabetização e catequese em casa, escrito em *latim*, em *makonde* e em português, de tal maneira que: “[...] eu comecei a aprender a ler e escrever com esse material que tínhamos disponível em casa. Na escola, não havia livro, nem caderno” (Salvador, filho de *Bibi*).

Na escola, a irmã-professora escrevia no quadro e todos os alunos copiavam para a *ardósia*⁸⁷. Para começar, cada um aprendia a escrita do seu próprio nome. Esclarece *Bibi*: “[...] escrevíamos as letras alfabéticas depois íamos juntando as letras para formar palavras”. Mas era necessário usar “esperteza de coelho”, forma como *Bibi* se refere às táticas de aprendizagem necessárias para a apropriação da cultura, pois, segundo a narradora, o processo inicial era complexo, cansativo e consistia no seguinte:

[...] havia dois intérpretes, o padre falava em *latim* e já trazia consigo alguém que falava língua *makua*. Isto é, o primeiro, era tradutor de *latim* para *makua* que, por sua vez, falava para o segundo tradutor de *makua* para a língua *makonde*, minha língua nativa. Ou seja, essas duas línguas nativas têm um pouco de proximidade. Esse que falava *makonde* é quem transmitia a informação às pessoas falantes de língua *makonde*. [...] Lembro-me que quem fazia essa tradução de *makua* para *makonde* era meu tio. Em outras palavras, tinha um *makua* que já entendia *latim*, este, traduzia o que entendia de *latim* para *makua*, em seguida tinha outro que era *makonde*, mas entendia *makua*; este traduzia o que entendia de *makua* para *makonde*. Foi dessa maneira que nós iniciamos a ter contato com a língua *latim* e mais tarde com a língua portuguesa quando os portugueses chegaram nesta região (BIBI).

Com a língua portuguesa a trajetória de comunicação seguia o mesmo trilho de tradução de português para *makua* e desta para *makonde*. Com o tempo, disse que foram surgindo outros nativos falando português de forma crescente. “Interessante, confesso que esta história me surpreendeu, não sabia disso”, acrescentou Salvador, filho de *Bibi* que participou da conversa. A catequese e a celebração da missa também aconteciam em *latim*, traduzidas para *makonde*. Nessa fase já havia alguns *makondes* que conseguiam falar *latim* aprendido, primeiro, com os padres: “Lembro-me que eu também tive catequese em *latim* porque era considerado como se fosse filho de assimilados” (Salvador, filho de *Bibi*).

Na *ardósia*, *Bibi* complementava o estudo em casa. “Eu lembro-me”, disse *Bibi*, que “[...] líamos aquilo que escrevíamos na tabuleta ou *ardósia* e, no dia seguinte, apagávamos a matéria que tinha sido escrita”, portanto, “[...] recebíamos um novo apontamento e

⁸⁷ *Ardósia* era o quadro negro daquela época. Uma pedra preta, individual, que fazia às vezes de caderno. No processo de acesso à cultura escrita usava-se *ardósia* como meio de aprendizagem e prática da escrita e da leitura. A narradora explica que a *ardósia* era uma placa mineral lisa que podia ser convencional ou de madeira. Importa referir que a de madeira era produzida a partir de uma árvore importante da região. “Normalmente, preparava-se parte do tronco dessa árvore e fazia-se uma tabuleta” (BIBI), ou seja, trabalhava-se uma porção de madeira, constituía-se o que se chamava de tabuleta e escrevia-se nela como fosse uma placa com inscrições. Então, declara ela, que levava essa tabuleta para casa, a qual também era designada *ardósia* de madeira.

escrevíamos novamente na ardósia ou tabuleta”. A narradora salientou, ainda, que era nessa ardósia, em que escrevia com lápis de carvão ou pedaço de mandioca seca, apagando depois os escritos com a ajuda de uma folha própria de uma árvore chamada *N’chacha* em língua local. Ela explicita que essa folha era lisa e que, por suas características, era usada como lixa. Essa folha ajudava a apagar o que se escrevia na tabuleta. Eu também usei— acrescentou o filho, Salvador, dizendo:

Para mim, isso foi no tempo da luta armada, quando comecei a estudar numa das zonas libertadas, chamada *Muidumbe*. Então, na minha pré-primária e primeira classe, usei esse material na escola, portanto, herdei esse sistema [...] Mas depois veio a ardósia oficial [...], mais tarde a FRELIMO introduziu cadernos como material para o desenvolvimento da escrita (Salvador, filho de *Bibi*).

Salvador ressaltou que os jovens da sua época não aderiam à escola, nem sequer queriam saber dela. Ele considera que muitos dos jovens de sua geração frequentavam a escola por obrigação, talvez imposição da família ou de outra pessoa que tentasse conscientizá-los sobre a importância da escola, pelo menos para aprender a ler e a escrever em língua portuguesa, para não ser “humilhado” pelo colono. Aqui, a escolarização já decorria em língua oficial portuguesa, como expresse na fala de Salvador, que conta sua própria experiência de ida à escola: [...] “eu fui à escola pela influência do meu pai e da minha mãe, sem eles, talvez eu não tivesse ido”.

Para *Bibi*, não foi necessário apanhar de *chamboco*⁸⁸, nem sofrer pressão para ir à escola, pois assim ela contou:

[...] Ah, para mim não foi necessário *chamboco* [risos]; quando nasci, minha mãe já trabalhava nas irmãs missionárias. E por inerência, comecei a frequentar a casa delas por conta da minha mãe. E aí, eu, ao ver o movimento que minha mãe fazia, comecei a segui-la, e aos poucos fui tendo contato com a língua escrita em *latim*, *makonde* e, mais tarde, em português. Foi esse contato que fez nascer em mim a vontade de ir à escola. No entanto, a apropriação da escrita iniciou-se pela imitação do que as irmãs missionárias liam e desenvolveu-se nos exercícios de prática de escrita, nas brincadeiras com minhas amiguinhas e, mais tarde, na escola. Assim, a escolarização se deu em minha língua nativa, *makonde*. (BIBI).

Essa experiência de imitação e suas múltiplas situações propiciaram modos e práticas de iniciação leitora e escritora de *Bibi*. Entendo que a rede de sociabilidade dos membros familiares, a convivência com o universo de outros sujeitos leitores — como foi o caso das irmãs e dos padres, dos amigos da catequese e da escola — forneceu um espaço

⁸⁸ Refere-se a instrumento de opressão usado no tempo colonial. Usava-se este para bater em alguém. Também pode ser considerada vara flexível, chicote, açoite, por vezes com pontas de borracha.

pedagogicamente instigador de modelos de práticas que lhe transmitiram o desejo de imitar os outros que liam textos e de treinar a escrita. Assim, apesar da imitação ser um dos processos iniciais eleitos por *Bibi*, creio que com o tempo foi-se reinventando, incorporando suas próprias marcas de leitura, visto que esse não foi único meio de acesso e prática de cultura escrita. Outro elemento fundamental a considerar sobre o processo de formação da leitora *Bibi* tem a ver com vontade, interesse e esforços intelectuais empreendidos. Contudo, a narradora revelou que seu maior sonho era o de ser irmã missionária, porque ela gostava daquele estilo de vida. Quer dizer, parece que havia uma associação causal entre ser irmã missionária e escolarização. Em outras palavras, *Bibi* pareceu declarar, implicitamente, que pela vontade de ser irmã missionária, se escolarizou.

Quanto ao tempo de aprendizagem da leitura e da escrita, o relato de *Bibi* reafirma que aprendeu em pouco tempo, dado seu interesse maior em querer ser irmã. Além disso, considerava que a aprendizagem fora intensiva, pelo fato de ter mantido contato com pessoas que liam e o tempo longo de estadia na escola, o que ampliava possibilidades de práticas de leitura e de escrita. Ao ser questionada sobre em qual das línguas se apropriou mais facilmente da leitura e da escrita, *Bibi* teceu o seguinte comentário:

Na escola e na catequese, aprendia em *makonde* e um pouco em *latim*, ao passo que na língua portuguesa, tudo o que sabia aprendi fora da escola, por isso, não sei como comparar em termos de facilidade entre *makonde* e português, além de que essa primeira é minha língua nativa. Mas acredito que o conhecimento que tinha, principalmente do domínio alfabético em *makonde* e *latim*, ajudou bastante a aprender a ler e escrever em português. Acho que a dificuldade era da pronúncia [risos], mas com o tempo fui aprendendo com os outros, principalmente com o meu marido, que fazia questão de ensinar-me a falar corretamente, para melhor receber as visitas de amigos e colegas dele que chegavam à casa, às vezes com livros, e jornais da época (BIBI).

Como se pode perceber, ela aprendeu a língua portuguesa mais tarde, pela experiência da vida cotidiana, em casa e, principalmente, com os amigos da luta de libertação nacional. O tempo de luta foi outro momento de desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa, pelo fato de esta ser a língua de comunicação, de unidade e entendimento de todos que estavam no movimento de luta. Contudo, *Bibi* acredita que para quem já sabia ler e escrever em *makonde*, era fácil ler e escrever em português. Tratava-se de transição da escrita em língua *makonde* para a língua portuguesa, como transferência de habilidades de leitura e de escrita, influenciada pela conjuntura da época. *Bibi* parecia perceber, com discricionariedade, o fato de que o domínio de uma língua e de mais que uma favorecem, em muito, o domínio de aprendizado de novas línguas.

Bibi narrou que seus pais, os líderes comunitários e outras pessoas influentes locais, também participaram do processo de alfabetização orientado pelos missionários. O envolvimento dessas pessoas influentes visava não só ganhar simpatia das autoridades locais mas, ainda, assegurar o estabelecimento do domínio e a mobilização da população para responder aos interesses de evangelização. Entretanto, conta que foram as autoridades locais que trouxeram a iniciativa de usar “ardósia de madeira” no processo de alfabetização. Essa iniciativa emergiu de suas experiências de *arte makonde*, que consistia em produzir diferentes esculturas a partir da madeira.

Nesse sentido, os missionários produziam discursos que convenciam o povo a ir à escola a partir da persuasão de que, lá, iriam aprender a “ouvir o que Deus quer”, afirmou *Bibi*. Então, as pessoas aderiam à escola e à religião pelo desejo de saber a vontade de Deus sobre suas vidas. Provavelmente, não se tratava de um convite ou persuasão, mas de uma obrigatoriedade ao diálogo, já que não poderiam questionar nada, mas, apenas, aprender a “ouvir e obedecer ao que Deus quer”. Ainda que parecesse que se preocupavam com o povo, entendendo que a razão cosmopolita da escola resumia-se no sentido da evangelização.

A exortação das irmãs missionárias e dos padres era de que em tudo disséssemos a verdade, segundo a palavra de Deus, para que assegurássemos a nossa salvação. Mas, em geral, a nossa tradição sempre nos ensinou a viver em comunidade, cada um apoiando o outro, compreendendo que a minha existência não faz sentido sem a existência do outro. Em outras palavras, eu costumo dizer que sou para os outros, no sentido de que a minha alegria flui quando faço bem ao outro e, principalmente, perceber que ele está bem e alegre, e que de alguma forma eu contribuí para o bem estar e a alegria de alguém, daí que a alegria dele também se converte em minha alegria. É isso que sinto quando faço bem aos outros e, isso, eu aprendi dos meus pais (BIBI).

Nessa perspectiva, as falas de *Bibi* me fazem pensar na reflexão bem conhecida de um dos líderes africanos, Jomo Kenyatta⁸⁹, que afirmava em seu discurso que “[...] quando os missionários chegaram — os africanos tinham a terra e os missionários a bíblia. Eles nos ensinaram como rezar de olhos fechados. Quando abrimos os olhos, eles tinham a terra e nós tínhamos a bíblia” (KENYATTA, 1968, p. 7). O ponto de partida da reflexão de Kenyatta era a posse da terra, considerada como o fator mais importante na vida social, política, religiosa e econômica de seu povo, que vivia na parte central do Quênia.

Todavia, penso que a proposta de evangelização não era somente para o conhecimento da palavra de Deus, mas também uma ideologia sutilmente utilizada para a dominação dos

⁸⁹Jomo Kenyatta (20 de outubro de 1894-22 de agosto de 1978) foi Primeiro Ministro (entre 1963 e 1964) e Presidente da República (1964-1978) do Quênia, um dos países africanos. É considerado o fundador da nação queniana.

nativos. A partir desse contexto, entendo que a ideologia da educação “espiritual”, de alguma forma, contribuiu mais para “adormecer” o povo do que para “acordá-lo”. Assim, embora as tradições locais dessem conta da educação do seu povo, era difícil pensar outros sentidos da escola, ou seja, o contexto não lhes exigia para tanto, além de que a escola formal era algo novo para a população, e apareceu justamente com a intenção de evangelização.

Porém, mais tarde, o povo foi se apercebendo de outros sentidos que a escola poderia ter na sua vida. A visão inicial “para nós” diz *Bibi*, “era a de que as meninas seriam irmãs missionárias e, os meninos, padres, essa é que era a vantagem da escola que todos nós víamos. Mas, sem saber que a escola era muito mais do que isso, portanto, paulatinamente fomos tomando consciência dos outros sentidos da escola”, declarou *Bibi*. O impressionante é que, na geração seguinte, alguns ainda continuavam com essa visão, como se pode notar no fragmento que segue: “[...] mesmo eu, no meu tempo, estava a estudar para ser padre, mas por ter nascido em tempo de início de luta, a escola passou a ganhar outro sentido na vida” (Salvador, filho da *Bibi*).

Contudo, o mesmo sentimento continua presente na memória de sua mãe que, às gargalhadas, teceu:

[Risos]. Eu ainda queria ser irmã, mas nessa altura já estavam a escolher meninas mais novas que eu para serem missionárias, mas em compensação me apaixonei pelo meu marido [risos...]; a minha idade já não permitia para ir, até que podia, mas tinha outras meninas mais novas [...]. O processo de seleção acontecia depois dos ritos de iniciação — ritos de passagem à fase adulta — que eram organizados na escola. Esses ritos de iniciação eram organizados na escola da Missão pelas irmãs e pelos padres, no caso dos homens (BIBI).

Com base nesta passagem, a narradora revelou-me um elemento interessante e pouco discutido na educação moçambicana, quando afirmava que os “ritos de iniciação eram organizados na escola da Missão”. Penso, no entanto, que se tratava de uma tentativa de construção de um espaço híbrido que pretendesse fundir os conhecimentos “religiosos” e “não religiosos”, “tradicionais” e “científico-modernos”. Seria esta uma possibilidade de construção de uma escola multicultural? Parece-me difícil responder esta questão, mas creio que os missionários quisessem descobrir as virtudes do ser “nativo”, a fim de perceber o que significava *ser feliz e satisfeito nas suas próprias tradições*, como escrevera Eduardo Mondlane (1975).

Porém, fica-me outra suspeita de que tenha sido uma estratégia para tirar proveitos do nativo, a fim de que ele os servisse e produzisse para eles, sem violência. Mas, também, uma outra suspeita me assalta: de que fosse uma possível estratégia para fazer com que os nativos

desenvolvessem apenas a “espiritualidade”, sem oferecer-lhes a “ciência moderna” que, supostamente, era necessária naquele momento.

Entendo, então, que essa tentativa de trazer a educação tradicional na escola a partir de processos ritualísticos de iniciação, fosse mais valia para o sistema de ensino formal. Contudo, *Bibi* relata que havia separação entre pessoas evangelizadas e as não evangelizadas. Para as evangelizadas, as cerimônias dos ritos de iniciação decorriam na escola da Missão, orientadas pelas missionárias no caso das meninas, e pelos padres para os meninos. Normalmente, esse processo durava duas semanas. Para as outras pessoas não evangelizadas, os processos decorriam no povoado durante um mês, numa mata previamente escolhida e preparada pelos membros da família e da comunidade, para acomodação das meninas e dos meninos em separado, os quais eram orientados por mestres, formados pela experiência de vida cotidiana. Isso não tinha nada a ver com a escola, mas essas atividades eram desenvolvidas no período em que os alunos estavam em férias escolares.

Importa destacar que essa educação tradicional remonta a práticas culturais herdadas de geração em geração, mas que, com o tempo, vêm sofrendo algumas transformações. Trata-se de uma herança africana pré-colonial. Por isso, “[...] o fato de a África pré-colonial não possuir ‘escolas’, exceto por curtos períodos de iniciação em algumas tribos – não implica que as crianças não fossem educadas” (NYERERE, 1997, p. 210). Apropriando-me de Nyerere, percebo que havia variadas formas pelas quais a educação era veiculada, tanto contando e ouvindo histórias dos mais experientes aprendia-se a história tribal sobre suas lutas, derrotas e vitórias; o relacionamento de sua etnia com outras; com os seus espíritos; com a natureza e com mundo em geral, assim, como “aprendiam vivendo e fazendo”, defende Nyerere. Portanto, nos processos de ritos de iniciação se aprendiam e se compartilhavam os usos e costumes, se ensinavam as habilidades da sociedade tribal e o comportamento esperado de seus membros.

Relativamente aos saberes populares, *Bibi* lamenta o fato de “não termos as nossas histórias, contos, provérbios registrados”, pois se lembrou de que seu avô era um homem sábio que contava histórias de suas transgressões e de outros povos. Porém, atualmente, ela já não se lembra de muitas histórias, porque o tempo se foi e com ele se foram as histórias, mas contou algumas das quais, mais adiante, apresento alguns fragmentos.

Quanto aos procedimentos dos ritos de iniciação na perspectiva tradicional, aqueles realizados na/com a comunidade, a narradora assinalou a ocorrência de atos de “violência”, principalmente contra a mulher.

Eu sei que a minha argumentação não é suficiente para explicar o fenômeno de “violência”, pelo fato de eu ter sido iniciada numa escola missionária, mas acompanhei a experiência das minhas irmãs, amigas e de outras meninas familiares [...]; havia diferença em termos de educação. Na Missão os padres e irmãs missionárias aconselhavam as meninas e meninos para adiamento da atividade sexual. Eram conselhos de precaução para que as meninas e meninos evitassem contato sexual antes do casamento. Ao passo que na educação tradicional, parecia uma orientação que indicasse o estado de “prontidão” em termos de maturidade. Quer dizer, duma maneira implícita parecia haver um apelo de que já estavam preparados e que a qualquer momento poderiam ser pais, porque biologicamente maduros (BIBI).

Bibi acrescenta que o processo incluía ensinamentos de como ser homem e como ser mulher num possível lar. Além dessa aparente distinção, os métodos e meios usados no sistema tradicional de educação exigiam uso de força física em contato direto com a natureza, e em alguns casos havia conteúdos que estimulavam “violência”, principalmente contra a mulher. Isto é, as meninas e meninos da educação tradicional saíam mais fortalecidos e encorajados a assumir uma vida adulta do que os saídos da escola missionária.

Por isso, uns estavam mais propensos a iniciar a vida sexual, enquanto outros estavam mais receosos pelos apelos à abstinência sexual, pelos medos, riscos e esperanças de uma vida melhor no futuro que lhes era apregoada. Essa questão de abordagens que estimulam a violência tem sido apontada por outros estudos dessa área como se refere Bonnet (2002) que no processo de iniciação feminina, por exemplo, afirma que à menina não lhe é ensinado como “*ser para si*”, mas sim, “*ser para o outro*”.

Este argumento de Bonnet (2002) se aproxima do que *Bibi* relatou quando afirmara que “sou para os outros, no sentido de que a minha alegria flui quando faço bem ao outro”. Penso que este ensinamento seria mais valioso se fosse estendido aos meninos, no sentido de também ensiná-los a “*ser para o outro*” e não somente a “*ser para si*”. Essa seria uma forma de manter equilíbrio nas relações de gênero porque cada um viveria para o outro. No entanto, Bonnet (2002) observa que alguns ensinamentos dos ritos de iniciação são uma espécie de instrumentalização sexual que, inconscientemente, se vão interiorizando na mulher, o que a torna submissa aos caprichos do companheiro, inclusive a aceitação passiva e fatalista da poligamia do marido.

A mesma crítica é apresentada por Osório (2015) ao considerar que os ritos reforçam a divisão sexual do trabalho, delimitando o papel do homem e da mulher. Por um lado, a aprendizagem da construção da casa pelos rapazes e, por outro, a aprendizagem das tarefas domésticas pelas mulheres pode parecer à primeira vista uma forma natural de separação de tarefas, mas na verdade constitui, desde logo, um modo simbólico de demonstrar quem é o responsável pela família e quem é o dono da casa. Porém, apesar dessas críticas, os ritos de

iniciação continuam sendo um espaço e momento de educação, de festa e de alegria das famílias, como nos relata *Bibi*:

O processo de preparação dos ritos de iniciação começa a partir da constatação de sinais de maturação biológica das meninas e dos meninos. A família seleciona e reserva, desde logo, os animais a serem abatidos para a cerimônia. Os padrinhos dos iniciados também são propostos pela família. O dia de celebração inicia com cantos e danças, uma beleza característica: mulheres coloridas de *capulanas* e outros enfeites apropriados e os homens também com as suas vestes que lhes caracterizam. É festa de circuncisão dos meninos já tornados homens. É a beleza das meninas tornadas mulheres, vestidas de *capulanas* e blusinhas coloridas, enfeitadinhas com *musiro*⁹⁰ no rosto, com colares no pescoço e missangas na cintura, nos pulsos da mão, brincos na orelha, no nariz e às vezes no umbigo, é tudo lindo e maravilhoso.

Assim sendo, cria-se a concepção de que a ideia de tradição opõe-se ao que seria o progresso. Daí que tudo o que aparenta não se encaixar no tempo do progresso se encontra “na zona colonial, do universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2010, p. 29). Aqui, as concepções abissais de um lado produzem um “outro” e seu saber desqualificado (porque tradicional). Mais adiante, Boaventura Santos (2010) acrescenta que a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. Esse tipo de pensamento supõe que “a pobreza é do pobre, a violência, do violento, o problema de aprendizagem, do aluno, a deficiência, do deficiente, a exclusão do excluído” (SKLIAR, 2001, p. 119).

Em suma, entendo que nem tudo o que é tradicional é ruim, mas também nem tudo o que é considerado moderno é bom. Importa refletir sobre questões que estimulam a violência de todo tipo, respeitando as diferenças, respeitando os direitos humanos. Todavia, entendo que seja necessário desnaturalizar os processos ideológicos e culturais que tendem a superiorizar ou inferiorizar uns em relação aos outros, pois ao caricaturar alguém, por exemplo, faz-se com que:

[...] a mulher seja considerada o problema na diferença de gênero, que o negro seja considerado o problema na diferença racial, que a criança ou os velhos sejam considerados o problema da diferença de idade, que o jovem seja o problema de geração, que os surdos sejam o problema na diferença de língua (SKLIAR, 2005, p. 52).

⁹⁰ Refere-se ao pó extraído de uma raiz chamada m’siro para tratamento cosmético em forma de creme branco, com o qual se produz uma máscara de beleza para o alisamento da pele facial. A elegância feminina nesta região é traduzida pela fisionomia redonda do rosto pintado, macio e lindo.

Dessa forma, compreendo que seja necessário ampliar a discussão de gêneros que possibilite a construção de uma “gramática da diferença” que explicita, sem essencializar, as diferenças, realçando-as em contextos em que elas não parecem significativas. Portanto, uma gramática na qual as diferenças são postas em questão (MACEDO, 2006). Valendo-me dessa ideia, reafirmo que tudo o que viola direitos humanos que asseguram a possibilidade de ser diferente – seja gênero, etnia, deficiência, condição étnico-racial etc. – deve ser repensado, se possível eliminado. É nesta perspectiva que o processo de alfabetização e educação de adultos deve-se assentar. Um processo que ajude a compreender e valorizar direitos humanos e toda a diversidade cultural e social para que, de fato, ajude a construir um mundo cada vez melhor.

Voltando a *Bibi*, observei que suas memórias de leitura e de escrita, principalmente em língua portuguesa, estão fortemente marcadas pelo relacionamento com seu círculo familiar e de amizade, especialmente com seu marido, tal como afirmou em “[...] na verdade, eu aprendi a falar, ler e escrever bem em português, com meu marido em casa. Ele era espetacular”, sentenciou *Bibi*, alegremente e com risos, lembrando-se do bom companheiro que tivera e que deixou tantas saudades.

Por um lado, parece evidente afirmar que esta ausência eterna de seu companheiro pode ser vista como um dos fatores que tenha contribuído pelo desinteresse do uso da língua portuguesa na comunicação; por outro, o fato de ela ter deixado de ser professora e vivendo apenas uma realidade cotidiana em que português não era, necessariamente, o idioma de comunicação social, a língua *makonde* continuou sendo a base de comunicação, de trocas, de fazeres do seu cotidiano, como acontece com as demais línguas em outros lugares de Moçambique.

3.1.2 Da escolarização aos processos de tornar-se professora: “ler me faz viver o que a vida nem sempre pode me dar”

As memórias, narrativas orais e histórias de vida me levaram não só a refletir sobre os processos de como tornar-se professora, emergentes nas práticas cotidianas, mas também, a possibilidade de trabalhar com fontes menos recorrentes que se inscrevem na perspectiva da história cultural e social. Invoquei as memórias de práticas de professorado da *Bibi* nesta parte do texto, na perspectiva de que elas, apesar de constituírem vivências singulares e autorreferentes, não se limitam apenas ao campo subjetivo, mas, também, se situam num

contexto histórico e cultural. Entretanto, entendo que a valorização da narrativa oral de *Bibi* seja uma forma de recuperar as memórias de práticas da cultura escrita e de sentidos das vozes ausentes de seus alunos.

Bibi, ao refazer o seu passado escolar com os olhos do presente, expressa o modo peculiar como constrói e enxerga o mundo – seu relato é pleno de subjetividade, lembrando-se de que após concluir a 4ª classe⁹¹, fugiu do Seminário de *Mariri* para a casa de seus pais a pé. Contou que o percurso foi de aproximadamente 300 km. Contudo, não se lembra de quantos dias andou e como se alimentou. A fuga contou com a ajuda de seu colega que, posteriormente, viria a ser seu marido, pois ambos já não queriam seguir a vida missionária.

Atravessamos o Rio *Missalo*, não havia barco, nem canoa, [...], espetávamos o bambu no fundo do Rio e num movimento impulsivo cada um se atirava para a outra margem, era muito arriscado, além da corrente da água, tinha crocodilos [...] tomamos essa decisão depois que concluímos a 4ª classe daquele tempo, então após esse regresso à casa, casamos, eu e meu marido nos tornamos professores da nossa aldeia. Lembro-me do Padre Amaro que já está velho e do padre Elias que já faleceu, foram alguns dos meus primeiros alunos nessa época. (BIBI).

Este relato me faz lembrar que bambus e paus são usados como ponte em pequenos rios na maior parte das comunidades rurais onde, também, já os usei na travessia de um rio enquanto fugia do ataque militar na minha aldeia natal no tempo de guerra civil em Moçambique. Percebo, aqui, sinais de resistência à continuidade da escolarização, buscando outras possibilidades de compreender e mudar o mundo, recusando o discurso de que a mudança iria acontecer porque estava “dito que viria” com a escola, esta que tinha a função de evangelização. A narradora caracteriza a profissão de professorado como prestigiosa, pois:

[...] sempre que me encontro com os meus alunos, me chamam de professora, fico feliz por isso, sinto que fiz alguma coisa prestigiosa. Nessa altura, fui professora primária, alfabetizando crianças, isso foi ainda no tempo colonial e antes de início da luta de libertação nacional. Eu ensinava inicialmente em *makonde* e não em português. Eu aprendi a falar português por acaso, nesse tempo os padres holandeses, que criaram a Escola Missionária, exigiam-nos que ensinássemos na nossa língua, *makonde*. Mas depois da Independência eu já não era professora, porque só deveria se ensinar em língua portuguesa, e eu falava, mas não era proficiente nessa língua, infelizmente, hoje sou quase analfabeta. (BIBI).

De fato, observando seus escritos e acompanhando a sua leitura, nota-se que ela ainda lê e escreve perfeitamente em língua *makonde*, ao passo que na língua oficial portuguesa,

⁹¹ Difícil prever a idade de *Bibi* ao final da 4ª classe, porque a existência de repetências eram comuns, quando os alunos não alcançavam os padrões idealizados pelas escolas.

entra nas estatísticas de uma das pessoas “analfabetas” no sentido funcional, já que ela soube falar, ler e escrever em português, mas perdeu pelo desuso.

Em seus depoimentos, *Bibi* ressaltou que não teve formação para atuar na rede escolar nacional, tendo-se tornado professora por sua *trajetória* de vida cotidiana. No entanto, diz ela que pela necessidade da época, a irmã Paroba foi quem a propôs tornar-se professora, a fim de desenvolver atividades de alfabetização na comunidade. Caracterizou Paroba como uma missionária branca, holandesa e uma das responsáveis pela alfabetização e escolarização da Missão *Nangololo*. Quanto aos critérios usados para sua seleção, *Bibi* contou que foi pela capacidade de domínio da leitura e da escrita, do conhecimento da palavra de Deus e das noções básicas da vida missionária, já que se tornou moça vivendo em lar escolar da Missão; e o domínio da língua local, outro elemento destacado. Além disso, afirmou que a Diocese procurou substituir os simples catequistas por professores que tivessem pelo menos o diploma da 4ª classe complementar. Portanto, ela reunia condições para o tipo de educação que se pretendia na época.

O termo *trajetória* para *Bibi* resume o percurso de sua vida, (re)construída ao longo e em meio a tantas adversidades. Portanto, foi com histórias e imagens, com os modos de ver, de ouvir, de fazer e de sentir tudo o que era vivenciado no cotidiano que se foi tornando professora. Esse processo de formação ocorreu desde a observação dos gestos, expressões, maneiras de falar, movimentação do corpo, maneira de fazer as coisas usadas pelos que a educaram, à sua volta, tornando-a praticante-alfabetizadora. Nesses termos, pressuponho que tenha sido apenas uma experiência, entendida como “aquilo que nos toca, que nos acontece [...]” (LARROSA, 2014, p. 10).

Como vimos, ela se tornou professora pelas práticas enraizadas nos seus contextos e nas suas histórias individuais e coletivas que antecedem até mesmo a entrada na escola, mas que se estenderam ao longo da vida. Trata-se de um processo em que se cruzam e se produzem múltiplas ambiguidades e contradições que se entrelaçam, e trazem à tona diversos sentimentos (de alegrias, tristezas, harmonias, tensões, dúvidas, realizações, desânimos, conquistas) que compõem a vida humana. Nesse sentido, compreendo que a experiência de professorado da *Bibi* resultou da rede de relações intersubjetivas construídas ao longo de sua vida, o que me possibilita reafirmar que a formação do sujeito se constitui no “tecido de imbricações sociais com os outros” (LAHIRE, 2011, p. 15), que se forma logo na infância e continua a deformar-se e a reformar-se ao longo da sua existência nos diferentes *espaçotempos* ou grupos de pertencimento como a escola, entre colegas e até mesmo na sociedade como um todo.

Nesse processo complexo, o sujeito se edifica na prática e com ela aprende. É verdade que, em meio a tudo isso, se fazem escolhas que melhor representam cada um. Mas, pensa-se em ser e tornar-se aquele alfabetizador imaginário que se gostaria que fosse ou não a partir da experiência extraída de seus professores. Portanto, por ser uma coisa nova na época, *Bibi* buscava o jeito de seus professores, a sua maneira de ensinar, de se vestir. Porém, havia dificuldade em pensar como deveria, efetivamente, atuar e se vestir uma professora, visto que o exemplo possível que “tínhamos e víamos era o das irmãs da igreja, pois, não havia professoras – mulheres — que não fossem missionárias; os poucos que havia, eram homens”. Esta passagem me faz lembrar a história recente de educação em Moçambique em que, até há pouco tempo, a maior parte de profissionais de educação de adultos eram homens. Cenário que tem vindo a mudar desde a luta de libertação nacional quando a mulher conquista, dia a dia, o seu espaço.

Bibi confundia-se entre ser uma irmã (no sentido religioso) e ser professora, como se fossem duas atuações interdependentes, ou seja, a imagem que passava era a de que para se tornar professora era necessário ser uma irmã missionária da igreja. De alguma forma, diz ela, “muitas meninas-jovens da minha época desejavam ser irmãs da igreja”, na esperança de que um dia se tornariam professoras. Portanto, “fomos ajeitando sobre as relações que víamos entre professores-alunos”, tendo em consideração os diferentes modos de ser professor, além das inspirações extraídas das diferentes formas que nossos mestres de educação tradicional usavam para conduzir meninos e meninas no processo de iniciação de passagem à vida adulta. Tratava-se de um processo de reinvenção cotidiana. Por isso, “eu me tornei professora por casualidade, não tive formação, fui aprendendo a ser alfabetizadora, ensinando o pouco que sabia”, sentenciou *Bibi*.

Questionada sobre como era a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos, a narradora explicou que nas suas turmas havia alunos mais rápidos na aprendizagem, mas também havia outros que ela considerava brincalhões, porque “brincavam muito”; a esses, “eu puxava um pouquinho a orelha para aprender” [risos], outros nem tanto, mas “todos eles terminaram os seus estudos sabendo ler e escrever”. Nesta passagem, *Bibi* me faz lembrar a lógica de que a escola não é lugar para brincar. Entretanto, ela explica que no processo de ensino-aprendizagem usava mais gravuras, contos e provérbios.

Em relação às gravuras, segundo ela, as ilustrava e questionava os alunos para que descrevessem o que viam. Depois da explicação do significado e sentido da gravura, seguia-se a fase da escrita no quadro, quando cada um lia e depois copiava para sua tabuleta, a fim de dar continuidade ao trabalho da leitura e da escrita em casa. *Bibi* entendia que aprender a ler

só com letras era diferente e menos enriquecedor que complementar o estudo com as gravuras, imagens. Para ela, era necessário trabalhar a combinação entre essas técnicas.

Quanto aos contos e provérbios, *Bibi* enfatizou que estes foram técnicas e métodos que mais usou, não só para estimular e desenvolver a reflexão sobre diversas temáticas de aula, como também para exercitar a prática da escrita e da leitura, pois, lembra-se de que:

[...] ensinava os meus alunos a partir das histórias que eu e eles contávamos-nos. Eu os escutava, eles também me escutavam [...]; isso era respeito, depois eu colocava questões de reflexão para que cada um imaginasse como seria a continuidade ou o desfecho de uma dada história [...], eles apresentavam as suas reflexões oralmente e depois as redigiam. É verdade que nem todos conseguiam escrever, mas tentavam [...], as suas reflexões produziam outras continuidades, outros desfechos, outras histórias. E, em outros momentos, eles mesmos contavam e exercitavam as escritas de suas histórias, seus sonhos, seus projetos, seus mundos [...] (BIBI).

Bibi estava sentada ao meu lado e, ao ouvi-la contando suas histórias, senti-me envolvido e surpreso com os detalhes de sua metodologia de uso de contos no processo de práticas de leitura e escrita. Creio que muitos de nós contamos histórias em diversos *espaçostempos*, mas usar como método de aprendizagem e ensino, penso que *Bibi* se distingue como uma das poucas pedagogas que trabalhou a técnica de contos em sala de aulas para favorecer o aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, o mais impressionante, era a forma como ela tratava de assuntos complexos da sociedade com simplicidade, o seu modo de contar histórias que prendem o ouvinte e este prende-se à história contada. No entanto, entendi que a interação de escuta respeitosa possibilitava aos alunos refletirem sobre as temáticas retratadas nos contos, tirando delas lições de vida, produzindo conhecimentos e outras histórias possíveis de vida. Outro elemento marcante neste relato foi a concepção de respeito que, para ela, significava processo de escuta de um ao outro.

[...] veja só, se você pedir para eu escrever alguma coisa sobre ciência, [...], te garanto que não vou conseguir, mas se me pedires para eu escrever alguma coisa sobre a minha história de vida, a minha família, a cultura do meu povo, sobre meus sonhos, desejos ou simplesmente sobre minha experiência disto ou daquilo, certamente conseguiria escrever, é claro que seria desafiador, mas iria tentar. Então, eu entendo que saber escrever é colocar no papel a sua experiência de vida sobre qualquer coisa. É isso que eu ensinava e exigia dos meus alunos, e eles cumpriam [risos]. Como dizia meu marido em tempos de luta, que não se podia reclamar de viva voz: *está de saco cheio, recolha-se no silêncio, confessa para si mesmo, desabafa no papel ou esculpe na madeira, que ninguém vai te trair. Está alegre, regozije-se, manifeste a sua alegria no papel ou crave na tabuleta, que ninguém vai se incomodar* (BIBI).

Por essa perspectiva, *Bibi* ensinou-me que escrever significa desabafar de forma sincera e espontânea os sentimentos, emoções e pensamentos que vêm da alma. Em outras

palavras, diria que escrever consiste em confessar ou contar segredo, revelando o que instaura ou restaura, mas que antes estava oculto. A confissão pode ser entendida ainda como um partilhamento de experiência, de sentidos, de narrativas e posteriores acolhimentos de outras experiências procedentes de outros sujeitos e saberes. Trata-se de exteriorização dos sentimentos, por intermédio do escrito, que pode ser no papel, na tabuleta, no chão ou esculpindo na madeira ou em outros meios, impressos ou digitais. Entendo, ainda, que nessa partilha tecem-se práticas coletivas, potentes, esperançosas, freireanas, porque se propõe construir um espaço cotidiano de trocas solidárias, democráticas e cidadãs. Nessa perspectiva, a leitura seria um processo de compreensão da história de sua vida e a do mundo. Tomando por empréstimo Sousa (2006), trata-se de *aprenderensinar* a “escrita de si”, isto é, significa ler a vida, dando ao sujeito o poder de se dizer como sujeito, singular e produto de sua história, tal como a narradora reafirmou:

[...] ler me faz viver aquilo que a vida nem sempre pode me dar. Quando leio textos sobre amor de Cristo ou histórias de vida, me fazem acreditar na possibilidade de vivenciar de fato o amor entre as pessoas [...] e quando a saudade do meu *ente querido* bate, as leituras me ajudam a matá-la, a reduzir o sofrimento e a trazer esperança, mesmo sabendo da sua impossibilidade [...] Meu marido gostava muito de ler e escrever, sempre que pego um livro, me lembro dele! Então, quando leio uma história de conquista ou vitória, de superação de dor ou de algum problema, gera em mim uma força interior, a coragem de encarar as coisas e de acreditar que vou conseguir. Por isso que, mesmo sendo pobre, vivo da minha riqueza interior que me traz paz e ânimo [...]. Para mim, saber ler significa compreender as emoções, os sentimentos, as esperanças, os questionamentos que os textos escritos e a vida me proporcionam (BIBI).

Pode-se juntar aqui a reflexão sobre concepção de alfabetização, já que, no sentido restrito, tem significado ensino de técnicas de leitura e escrita. Contudo, fujo das teorizações de autores que postulam apenas o domínio de técnicas de decifração do alfabeto – da leitura de palavras, entendendo a alfabetização como capacidade de exteriorização e compreensão de emoções, sentimentos, desejos, sonhos, esperanças, questionamentos, pensamentos, experiências, enfim, a vida e o mundo por escrito. Rompendo desse modo com as práticas pedagógicas alfabetizadoras baseadas em cartilha, no método silábico, corroboro desse modo Freire (2002), quando considera que seja necessário dar continuidade a “leituras de mundo”, como estimulante a aprendizagens que instigam pensar, interrogar, criar, imaginar. Portanto, configuram-se aqui aprendizagens que abrem espaço para que na escola aconteçam experiências que não só nos tocam (LARROSA, 2014) mas, principalmente, nos transformam. Tal como propõe Chartier (2002), a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Mas, também é *remédio* (COUTO, 2011) que liberta o *oprimido*

(FREIRE, 1996) pela possibilidade que este tem de exteriorizar o seu sentimento, mesmo estando em silêncio.

De diversas formas, e me apropriando de Mia Couto (2011), entendo que ensinar a ler é, sempre, ensinar a pensar e transpor o imediato, escolhendo entre sentidos visíveis e invisíveis, que podem inclusive “curar” ou “tratar” um ferimento. Nas palavras de Couto (2011, p. 97), é necessário “repensar o mundo no sentido terapêutico de salvá-lo de doenças que padece”.

Desse modo, penso que caberia, então, repensar o conceito de *analfabeto* a ser trabalhado pela escola e na sociedade em geral, de modo que, no tempo presente, não seja considerado apenas aquele que não sabe ler nem escrever, mas aquele que, *lendo*, não compreende os sentimentos dos homens — e *escrevendo*, não “confessa” o que vem do coração, não expressa os seus sentimentos como me revelou *Bibi*. Por outras palavras seria, por um lado, uma possibilidade de escrever algo a alguém e a si mesmo, narrando suas próprias experiências de vida com suas próprias palavras. Por outro lado, isso significaria, nas palavras de Couto (2011) que nós não sabemos ler o mundo, não sabemos ler os outros e, por isso, também, podemos nos considerar *analfabetos* de qualquer coisa que não sabemos fazer.

Chego ao ponto crucial, porém sem pretender trazer outras postulações, entendo, como Couto (2011), que pouco vale a leitura e a escrita se elas não nos fizerem transitar em vidas, se não nos deixarem dissolver por outras identidades, e não recordarmo-nos em outros corpos, em outras vozes. Porém, o relato de *Bibi*, assim como a perspectiva de Couto, trazem contribuição importante quando, de formas diferentes, advogam o sentido de que saber contar histórias, ler e escrever desenvolve não só as capacidades de ouvir, olhar e contar, mas, e principalmente, disponibilizam instrumentos para sermos “felizes”, pois, concordo com a ideia de que:

[...] a leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o mundo, lemos a vida. Tudo pode ser uma página. Depende apenas da intenção da descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não têm livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não sabemos ler os outros (COUTO, 2011, p. 103).

Neste sentido, a concepção de alfabetização encontra em Paulo Freire (2005) a ideia de “leitura do mundo” como forte referência, mas *também* – sublinho o *também* – não como alternativa, mas complemento à ideia de que o contar histórias orais pode constituir uma das passagens do processo de acesso à cultura escrita.

Contudo, no recente debate sobre o uso das línguas moçambicanas na alfabetização, Couto (2011) ajuda-me a compreender duas armadilhas que têm polarizado os pesquisadores. Na primeira armadilha, trata-se do próprio idioma que pode constituir um tropeço para chegarmos aos outros e a nós mesmos, pois, nas suas palavras, o autor me lembra com maestria que pensamos na nossa língua, mas não pensamos essa mesma língua, isto é, deixamos de ler a nossa própria língua, por isso, somos surpreendidos por ausências e defasagens.

A segunda armadilha consiste em pensar que a sabedoria tem residência exclusiva no universo da escrita e olhar a oralidade como um sinal de inferioridade. Nesta armadilha, usualmente, considera-se a oralidade como patrimônio tradicional que deve ser preservado. Assim, acrescento que no contexto moçambicano, a exclusão social me parece não começar apenas no fato de uns se considerarem ou serem considerados *analfabetos* e outros alfabetizados em língua oficial ou não, mas no valor e sentidos que se atribuem à lógica da escrita — *estabelecida hegemonicamente* — e à lógica da oralidade — *subalternizada*, mas em disputa, resistindo à lógica dominante. Certamente, este cenário exige compreensão cultural que se lastreia no relativismo cultural, na aceitação da diferença como algo positivo e no diálogo entre os diferentes grupos étnico-linguísticos.

Por essa perspectiva, espera-se que o professor seja sensível às diferenças étnicas, linguísticas, buscando desenvolver atitudes positivas no que diz respeito a essas diferenças. Dessa forma, a escola joga um papel fundamental na produção da diferença, sendo necessário, também, repensar as políticas linguísticas no país. Para isso, o currículo teria de incluir de fato não só o uso das línguas autóctones na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também, os saberes e sentidos que elas postulam. Nesse contexto, assumo a proposta de Couto (2011) segundo a qual o desafio da educação seria o de alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada e ensinar a escrita a conversar com a oralidade.

3.2 Narrativa memorialista de Vicente – a revelação da pesquisa - de “makuagem” a “aportuguesado” de “um homem, com três nomes e três idades”

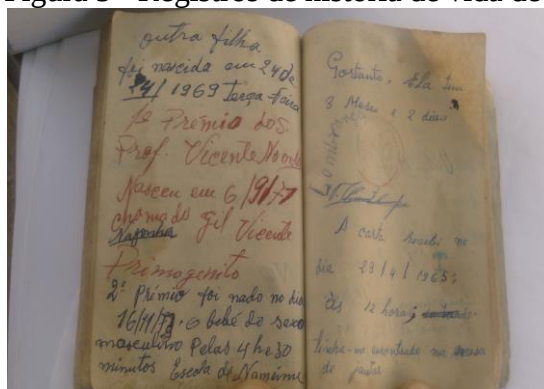
Nascido em 1943, em Mogovolas, Província de Nampula, região Norte de Moçambique, Vicente tornou-se professor em 1965, após ter concluído a 4ª classe do sistema colonial de ensino em Moçambique. Inicialmente, trabalhou como carpinteiro, arte que

aprendera na escola como parte integrante do processo educacional. Entretanto, sua paixão pela educação levou-o a dedicar-se exclusivamente ao professorado, usando suas habilidades de carpintaria para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Figura 4 - Vicente lendo seus registros de vida



Figura 5 - Registros de história de vida de Vicente



Fonte: Fotografia do acervo pessoal do autor

A trajetória de *Vicente* é um dos exemplos de como alguém se tornava leitor, escritor e professor na década de 1960 em Moçambique. Visto como referência em sua aldeia, uma vez que o sistema vigente de educação na época era excludente, ele revela que não teve curso de formação de professores e, por esse motivo, como tantos outros contemporâneos, formaram-se quase como “autodidatas”, aprendendo na prática do cotidiano.

Em nossa conversa, ele começa por se apresentar como “um homem de três idades e três nomes”. Esclarece que o nome oficial na identidade é *Vicente*; o segundo é *Novilela*, expressão usada para se referir a um indivíduo órfão (pobre) em sua língua materna. Assim, “em muitos locais onde trabalhei, sou conhecido por *Novilela*, apelidado quando meu pai morreu, seguido da morte de minha mãe [...], daí, fiquei apenas com o meu irmão mais velho. Mas, a mulher que ele tinha casado, maltratava-me, eu ia à escola sem comer”. A partir desta fala, afirmo com o escritor Mia Couto (2011) que a palavra *pobre* não designa apenas o que não tem bens, mas é, sobretudo no contexto de *Vicente*, o que perdeu a rede de relações

familiares. “Eu tenho uma lembrança que guardo”, disse *Vicente*, “o meu padrasto mandava-me destilar o vinho, isso aconteceu depois que meu pai morreu”. Esse vinho destinava-se ao trabalho da *machamba* (roça). *Vicente* explica que, nesse processo, entregava-se o vinho às pessoas que cultivavam na *machamba*, como recompensa, pois não era comerciável, servia apenas de troca com outros produtos ou prestação de serviços do campo.

O terceiro nome, *Tau-tau*, representava o som dos castigos que sofrera, aplicados por seu professor durante o processo de aprendizagem. Cabe dizer que, enquanto atuou como professor, adotou a mesma postura opressora para se impor, pois entendia que desse modo asseguraria o respeito e manteria ordem em sala de aula. Quando se aposentou, sua visão mudou. Refletiu sobre sua postura e percebeu que era a repetição do que vivera, pretendendo, com isso, conquistar respeito e domínio da turma.

Sobre as idades, explica que tem três datas de nascimento:

Nasci em 1943, mas no meu bilhete de identidade e cédula pessoal consta que nasci em 1950; ao passo que no tempo de batismo, que ocorreu em 1959, registraram-me que nasci em 1947. Portanto, essas são as minhas idades: uma de nascimento, registrada na memória da minha família; outra de batismo, registrada pela igreja e outra ainda de registro oficial, realizada pelo governo colonial português.

Com a opressão colonizadora portuguesa, tudo era difícil, mas em 1950 já frequentava a escola de *Nanthira*⁹², com mais ou menos 7 a 10 anos de idade. Em 1953, então fundaram a escola de *Vacarreira*⁹³ e, por isso, fazia sentido afirmar que o seu nascimento ocorreu em 1943, como explicara *Vicente*: “A pessoa que ouve esta minha história deposita confiança e acredita em mim. Veja só, nos documentos oficiais têm o registro de que nasci em 1950, mas o histórico escolar declara que em 1950 já frequentava uma escola”.

Porém, por causa da *longitude* (distância) de casa à escola, *Vicente* relata que seus pais lamentavam por este voltar tarde da escola. Na verdade, “sofríamos muito”, diz ele, pois, “antigamente, para ir à escola, percorria-se uma distância de mais de 7 km a pé, por exemplo. Era difícil uma criança percorrer essa distância”, porque era longa e coberta de mata. Ainda nessa questão de distância, “lembro-me” [que a trajetória] “da minha aldeia para a vila fazíamos em um dia”, mas, “tínhamos sempre uma paragem em algum lugar para descansar, depois continuávamos a caminhada no dia seguinte”. Mas hoje, “percorremos a mesma distância em 6 a 7 horas de tempo a pé. Não sei por que demorávamos tanto naquele tempo!”

⁹² Nome local de uma das aldeias do Distrito de Mogovolas, Província de Nampula, em Moçambique.

⁹³ Nome de outra aldeia de Mogovolas.

Nesta fala, *Vicente* compara o tempo e a distância ao afirmar que percorria a mesma distância usando os mesmos meios em diferentes etapas de sua vida, e que, porém, a duração da viagem era diferente. Esta afirmação parece sugerir que a duração de uma viagem variava de acordo com as diferentes épocas da vida. Certamente, as explicações para este fenômeno devem ser várias e, uma delas, é a que Mia Couto (2011, p. 174) defende ao referir que “nos nossos dias, já não há viagem. Deslocamo-nos, apenas. [...], ganhamos destino, num outro mundo, as distâncias são atingíveis por números, mas não por humano entendimento”.

Pensando nessa narrativa de *Vicente*, mais questões me vêm à tona. Como explicar esse fenômeno? Será porque era mais novo e por isso a caminhada era lenta? Será porque a pressão e a opressão de cada época definem a dinâmica do movimento humano? Será porque naquele tempo as pessoas tinham mais tempo umas com as outras e, por isso, tinham mais tempo para conversar, mais tempo para brincar enquanto caminhavam e o dia passava mais rápido que a distância? E que hoje, a distância passa mais rápida que o dia? Porventura, o afeto, as brincadeiras, as histórias, as amizades, as alegrias, a paz, a segurança e o pertencimento aos lugares fazia parar o tempo, uma vez que não havia pressa para nada, era tudo correndo no seu tempo, no tempo em que as coisas podiam acontecer. Hoje, parece ser tudo corrido, tudo sem tempo, tudo sem sentido, tudo sem graça, tudo enfim, sem afetos, sem pertencimentos, sem amor!

O relato de *Vicente*, quanto ao percurso de casa à escola tanto quanto de sua aldeia à vila, corrobora a leitura de Couto (2011). Para o autor, a viagem, essa antiquíssima epopeia, com seus desconhecidos meandros, seus ritmos e presságios morreu por causa da velocidade que extinguiu a transição pausada entre gentes e lugares, essa travessia que convoca travessias das nossas próprias paisagens interiores.

Assim, *Vicente* reflete em sua narrativa os diversos acontecimentos escolares de hoje que, no seu entender, aparentam um disfarce desferido contra o princípio de responsabilidade. Esse disfarce levantado por *Vicente* instigou-me a questionar se, efetivamente, hoje se vai à escola ou se simplesmente se passa tempo na escola? Creio que se vai à escola, mas será que algo nos toca ou nos acontece nessa escola? Certamente, acontece e se faz aula na escola, mas será que nós fazemos parte dessa aula? Ainda assim, creio que se cumpre o programa de ensino, mas será que algo nos transforma nesse programa de ensino?

São apenas algumas questões para pensar se, na verdade, há tempo para a aula, se os professores se dão tempo para aprender e ensinar, e se os alunos se dão tempo para “aprender a aprender” ou se apenas passam o tempo na escola. A mesma reflexão pode ser direcionada aos pais ou encarregados de educação, se estes também se dão tempo para acompanhar seus

filhos. Enfim, parece que algo nos foi roubado ou nós é que não conseguimos roubar tempo para pensar, para aprender, para ensinar? Por fim, não se consegue roubar tempo para uma boa aula. Na mesma linha, Larrosa (2002) argumenta que a *experiência* é cada vez mais rara, por falta de tempo. Daí, tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa, por conseguinte, essa falta de tempo nos mobiliza de tal maneira que “não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24).

3.2.1 Processos de apropriação da escrita em língua portuguesa e desta para a língua nativa *makua*

Quanto ao processo de apropriação da leitura e da escrita, *Vicente* lembra:

Eu aprendi a ler e escrever como uma exigência do meu professor que nos pressionava a escrever na ardósia [silêncio]. As primeiras palavras que eu escrevi eram conhecidas como palavras monossilábicas. Por exemplo, pai, mãe, tio etc. O uso dessas palavras na aprendizagem inicial era para facilitar as leituras (VICENTE).

O interessante de todas as palavras lembradas pelo memorialista *Vicente* estão ligadas a pessoas, afetos, relações familiares mais próximas com as quais se tem um carinho especial. De alguma forma, o recurso a essas palavras facilita a memorização, por ser não só de fácil pronúncia e escrita, mas e, principalmente, por se tratar de substantivos que se referem a pessoas com quem tem relação mais próxima e de contato cotidiano, pelo menos nos primeiros anos de vida humana. Concorro, nesse caso, com Lahire (2011, p. 14) ao afirmar que a família é base “através da qual cada indivíduo aprende a descobrir o mundo social e a encontrar o seu lugar, é o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objetivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável”.

Vicente relata que a pessoa, para aprender a ler e a escrever, primeiro tinha que dominar o alfabeto da língua portuguesa. Para tal, o professor orientava a divisão de grupos e, em cada um, colocava uma ardósia e selecionava um líder que dominasse aquelas letras alfabéticas para orientar os outros.

Aqui, a organização em grupos parece sugerir laços de proximidade e uma relação menos formal e rígida. Parece ainda ser uma opção mais produtiva e que funcionava bem. O narrador diz que, depois de aprender devidamente no grupo, o professor mandava ler no

quadro aquelas palavras em sílabas. Vicente usava essa tática de grupos de colegas e vizinhos para aprender, pois os grupos do seu tempo já tinham ultrapassado essas dificuldades da leitura e da escrita, mas havia outros alunos que demoravam bastante para aprender. Nessa época, “utilizávamos ardósia ou casca de árvore, e escrevíamos com carvão”. Em casa, exercitava a escrita conciliando com outras “tarefas definidas na família, principalmente atividades domésticas”, pois “ajudávamos muito os nossos pais nas suas atividades”.

Em geral, *Vicente* diz que exercitava a escrita com palavras consideradas “difíceis”. Por exemplo, *verdadeiro*. Para ele, esta palavra era difícil de ser pronunciada devido à interferência linguística de sua língua materna – *makua*⁹⁴ com a língua portuguesa. Há uma confusão na pronúncia das letras “D” e “T”, pois na palavra *verdadeiro*, a letra “D” é substituída pela letra “T”, o que não ocorre na escrita, já que a palavra permanece sem alterações. Vale ressaltar que há casos em que a interferência linguística ocorre tanto na pronúncia quanto na escrita. Ao invés de *verdadeiro*, pronuncia-se e escreve-se “vertateiro”.

Então, *Vicente* a pronunciava e a escrevia cinco vezes: “verdadeiro, verdadeiro, verdadeiro, verdadeiro, verdadeiro” para exercitá-la. Em seguida, exercitava a palavra *cativeiro* que se pronunciava “cadiveiro”. Ele a repetia novamente, cinco vezes: “cativeiro, cativeiro, cativeiro, cativeiro”, pois se tratavam de palavras “difíceis” de serem pronunciadas naquela época. O grupo realizava os exercícios de escrita e de leitura em casa, para evitar que quando o professor solicitasse a um deles que escrevesse no quadro uma palavra, se cometesse erros e, por isso, escreviam cinco vezes cada palavra nova, treinando a escrita. Tais desafios de leitura e escrita serviam para evitar a escrita com erros. Portanto, “as palavras de difícil pronúnciação eram as que mais levávamos à casa para treinamento”. Segundo o narrador, aquele que demonstrasse preguiça na escrita recebia castigo. O professor batia nas costas e nas mãos dos alunos com um pedaço de madeira. No relato de *Vicente* a sonoplastia dos castigos era “tau-tau” (risos), isto é, representava dois movimentos consecutivos de castigos para cada erro. Em casa, a lembrança dos castigos físicos e psicológicos que oprimiam os alunos os obrigavam a realizar as atividades de casa por medo de apanhar “tau-tau” novamente.

É por isso que, no entender de *Vicente*, muitos inventavam histórias nas suas famílias para desistirem da escolaridade, por medo de apanhar na escola. E o professor justificava a sua postura opressora ao persuadir que o *tau-tau* era uma forma de manter a ordem, o respeito e a educação dos alunos na escola. Por isso, o professor entregava ao aluno as atividades que

⁹⁴ Nome de um dos povos do Norte de Moçambique e da sua respectiva língua.

deveria fazer, listando-as. Por sua vez, o aluno devia cumprir essas atividades, auxiliado pelos seus colegas que já dominavam a leitura e a escrita. “Esse auxílio permitia que outro aluno dominasse as atividades de aprendizagem propostas pelo professor”. Aqui, *Vicente* explicita que os alunos que conseguiam ler e escrever bem, sem erros, eram dignos de elogios e exemplos a seguir, não necessariamente os mesmos caminhos, mas, e principalmente, para fazê-los acreditar que eles também podiam aprender.

No tocante ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita antes ou fora da escola, ele revela que, no seu tempo, era possível, mas difícil e, por isso, conhece poucos casos, porém:

[...] excepcionalmente, eu adiantei lhe dizer que o filho do professor Vicente aprendeu a ler antes de ir à escola. Mas não era o pai quem ensinava pelo simples fato de eu ser professor, não. [...] é verdade que eu dava uma mãozinha, mas, muito mais do que isso, era o incentivo que eu dava aos meus filhos, mostrando para eles a importância de aprender a ler e escrever. Não era eu quem ensinava. Ensinavam-se entre irmãos, os já experientes ensinavam aos outros irmãos menos experientes em casa e no grupo de amigos ou vizinhos. Isso quer dizer que a família e vizinhança desempenham um papel importante na educação dos nossos filhos. Lembro-me de que eu era exigente, mas eu deixava que eles se ajudassem entre eles mesmos. Eu só intervia nas coisas difíceis, [...] mas não podia intervir muito porque sabia que os outros meninos que eram meus alunos não tinham essa oportunidade, então, era também uma forma de manter equilíbrio entre os meus e os filhos dos outros pais que não eram professores (VICENTE).

No entanto, *Vicente*, sendo originário de povo e língua *makua*, afirmou que “foi difícil sair de *makua*gem *aportuguesado*”. Em seguida, explicou que o termo *makua*gem significa movimento de apropriação da cultura escrita com marcas de interferência da língua portuguesa sobre a língua *makua*. Tratou-se de aprendizagem da escrita nessa língua nativa a partir do empréstimo alfabético em português. Consequentemente, a expressão *aportuguesado* consiste no movimento contrário de apropriação da língua portuguesa, interferida pela língua nativa *makua*. Portanto, o cruzamento dessas línguas gera outras culturas, outras línguas que, no entender de *Vicente*, seriam consideradas: *makua-aportuguesado* e *português-makualizado*. Portanto, “eu já não falo totalmente *makua*, nem puramente português”. Trata-se de uma mistura resultante das trocas, compartilhamentos de culturas, empréstimos e “influenciações” na pronúncia e escrita das palavras. Desse modo, ele se considera *portuguêsmakua*, que faria parte do *portuguêsmoçambicanizado* no cômputo geral. Mais adiante acrescenta que:

Como falei inicialmente, os professores organizavam os alunos em grupo [...], porém, no pátio da escola não era permitido falar em língua materna. Quando

dizíamos que não sabíamos falar nada em língua portuguesa, os professores nos obrigavam a exercitar falando [...], assim, aos poucos nos tornávamos portugueses sem ter ido nem conhecido o Portugal [risos]. Se, por exemplo, um aluno falasse “minha pai”, o professor corrigia dizendo que fala-se “meu pai”; o professor considerava a fala, mas em seguida corrigia dizendo a forma correta, distinguindo os gêneros masculino e feminino. [...]. Na verdade, aprendíamos com o coração apertado por medo. Contudo, sei ler e escrever minha língua nativa [...], mas nunca ensinei nessa língua no contexto escolar [...], eu não posso mentir, não ensinei efetivamente. Mas, aprendi a ler e escrever em *makua* no momento em que era catequizado, e mais tarde quando me tornei catequista da minha aldeia, também catequizei em *makua*. Por isso, pessoalmente tive que aprender a ler e escrever, não foi necessário ir à escola, porque já dominava o alfabeto em português e falava em *makua* por ser minha língua materna. Mas, não me lembro de como efetivamente se sucedeu. Acredito que fui exercitando na prática, até conseguir catequizar nessa língua moçambicana (VICENTE).

Em relação à língua materna, *Vicente* revela na passagem acima que não teve oportunidade de usá-la como meio de aprendizagem nem de ensino no contexto escolar, mas lembra de que catequizou nessa língua na igreja de sua aldeia. Por isso, ele considera que o exercício de catequização fez com que descobrisse seu próprio caminho de apropriação da leitura e da escrita de sua língua. Para ele, foi uma questão de adaptação e combinação das consoantes e vogais, já que as dominava em português. Em seguida, conveniou-as para a forma de pronúncia e fala das palavras em sua língua materna. A partir dessa experiência, ele acredita que se tivesse oportunidade de ensinar em língua materna no contexto escolar, também teria se adaptado. Mas isso não aconteceu porque o sistema de ensino ainda não estava aberto para usar línguas nativas no contexto escolar.

Nesse processo todo, o que eu vejo é que a língua *makua* era difícil de escrever. Quando a pessoa fosse ler a palavra “Ca”, lhe custava escrever pela interferência linguística. Escrevia-se “Ga”. Outro exemplo, em vez de “p” escrevia-se “b”, por causa da pronúncia. Outro exemplo ainda, “T” juntando com “A” lê-se “ta” em português. Mas em *makua* escrevia-se “tha”; a própria palavra *makhuwa*, em português pode se escrever simplesmente macua/*makua*. Por isso, eu digo que havia sempre dificuldades (VICENTE).

3.2.2 Do respeito por medo à liberdade sem respeito: “Quando você sabe ler e escrever, você tem mais horizontes”

No tocante aos sentidos da leitura e da escrita na sua vida cotidiana, *Vicente* cita o exemplo de uma senhora que estava em sua casa durante a entrevista e destaca que ela tem dois filhos, um dos quais ele chama de “Barrigudo”, que frequentemente apoia a sua mãe em

tudo e, o outro, chama de “Panhonho⁹⁵” por não apoiá-la em nada. Ele considera que o “Barrigudo” ajuda a mãe graças à sua escolarização porque está empregado, resultado de sua dedicação na escola. “Não é falar mal”, diz *Vicente*, mas, “é verdade, a escola nos retira algumas limitações trazendo outras possibilidades”, principalmente, “quando você sabe ler e escrever alguma coisa, você tem mais horizontes”.

No caso de *Vicente*, foi preciso um “empurrão” (no sentido de obrigação) para ir à escola, até se habituar a não ser empurrado. Esse processo durava um ou dois meses até ir à escola normalmente. Portanto, por saber ler e escrever seu nome, ao invés de ser *Novilela*, que significava ser pobre e órfão, *Vicente* passou a ser conhecido por “Senhor Professor”.

O reconhecimento de ser um leitor e escritor, diz *Vicente*:

[...] ajudou-me bastante, porque este tempo aqui eu já teria sido “enterrado na cova [risos]”. Teria morrido, pois já estive numa situação em que se eu não soubesse ler, teria consumido remédios errados quando uma vez caí doente. Isso, meu filho, [silêncio] eu nunca contei a ninguém, mas não esqueço. Veja bem, por ter estudado, e saber ler e escrever, entrei num parque de educação em que a pessoa deve aprender a higiene, porque [...] por mais atenta que seja a pessoa, se não cumprir as regras básicas de higiene pessoal e coletiva morre cedo. Pega uma doença, em que essa doença não lhe deixa perto, morre. Então uma pessoa que sabe ler e escrever está em alerta pelas informações que circulam sobre doenças que estão por vir e as medidas de prevenção. Por exemplo, eu durante a semana passada e esta semana, estou muito falido⁹⁶. E antes de ontem, encontrei-me com um enfermeiro conhecido, pedi que me comprasse água oxigenada e outro remédio para cuidados familiares. Portanto, ele deu-me um litro de *Certeza*⁹⁷ selado, e aquela água oxigenada que me vale mais, mesmo na parte familiar, minha mulher, meus filhos, basta pegar uma agulha, meter seringa, pronto eu corro para lá para resolver aquela enfermidade que aconteceu, pronto passa logo. Eu faço isso porque aprendi com a vida, quando não tínhamos médicos ainda; hoje leio, percebo algumas coisas e cuidados a ter com os diferentes remédios (VICENTE).

Ao relatar sobre a escrita afirmou que ocupa um lugar importante em sua vida por trazer à memória a sua própria história de vida. Pontua, também, a necessidade de conhecer as leis e os seus direitos:

Então, eu posso afirmar que a escrita ocupa um lugar importante na minha vida. Tem pessoas que não conhecem as leis porque não sabem ler nem escrever, esses perdem seus direitos, sem saber. Agora, seria bom que o governo olhasse essa parte, para termos as leis básicas também escritas nas nossas línguas nativas. Conheço muita gente que sabe ler e anotar algumas coisas nas nossas línguas moçambicanas. No meu caso, consigo anotar acontecimentos importantes que passam na minha

⁹⁵ Termo popular, geralmente usado no sentido pejorativo para se referir a alguém que não faz nada, preguiçoso, que não presta, dependendo do contexto.

⁹⁶ Palavra usada pelo narrador para dizer que estava sem dinheiro.

⁹⁷ Refere-se a um dos produtos composto de hipoclorito de sódio, conhecido por *Certeza* em Moçambique, utilizado como desinfetante de microrganismos existentes na água.

vida, por isso, digo que a escrita me ajuda a lembrar de coisas que eu anotei há algum tempo e que eu tenha esquecido. [...] recorro ao meu registro para recordar. Portanto, a escrita me faz lembrar aquela coisa que li ou vi, uso mais a escrita para escrevinhar minhas memórias, para nunca mais esquecer aquela palavra importante (VICENTE).

Para registros dos acontecimentos marcantes de sua vida e da família, *Vicente* usa um caderno vermelho, antigo. Ele considera que a escrita modificou profundamente a sua autoestima, pois não é mais considerado *analfabeto* como eram considerados os seus pais.

Se eu não soubesse, acho que teria dificuldades de me relacionar com pessoas que já sabem ler e escrever, além de que continuaria a ser chamado de analfabeto como os meus pais eram considerados, mas também teria dificuldades de resolver alguns problemas inerentes a minha família e da comunidade em geral. Hoje intervenho e entendo as coisas do mundo em geral, sem recorrer tudo a outras pessoas para me explicar o que é uma coisa e o que é outra coisa (VICENTE).

Além disso, diz o narrador:

[...] o domínio da leitura e escrita redefine a nossa trajetória de vida. Hoje, graças a esse domínio da leitura e escrita posso viajar por todo canto do país fazendo os meus negócios à vontade. Não preciso de ninguém para me traduzir da minha língua materna para português e vice e versa, faço todas negociações pessoalmente dos meus produtos agrícolas, que produzo. Para me movimentar na cidade, basta ler a placa do “chapa-cem⁹⁸”, já sei qual é o transporte que tenho de subir para chegar ao meu destino.

Portanto, em suas lembranças, *Vicente* afirma que duas coisas o fariam retornar à escola do seu tempo. Primeiro, trataria de saber ser e estar no seio dos outros enquanto aluno; e a segunda coisa, refere-se à aprendizagem, em geral, e feitura de obras de arte como esteiras, pastas, chapéus com material local, usando suas habilidades, coisas que no seu entender a escola atual não proporciona.

[...] a escola de hoje já não desenvolve essas atividades, por isso, os nossos filhos quando terminam o ensino médio, só podem ir à universidade, um lugar que no fundo não é de todos nem é para todos. E o que não consegue ingressar à universidade tem poucas possibilidades de emprego, e ao mesmo tempo, não tem nenhuma arte que a escola e a vida lhe tenham ensinado para que possa desenvolver com as suas próprias mãos e ganhar dinheiro para a vida. A consequência disso é o número crescente de “marginais” envolvidos em atos criminais. Mas também, lembro com tristeza os castigos que recebíamos dos professores, coisa que não gostaria de reviver, apesar de eu também ter castigado um pouco os alunos, quando era professor. (VICENTE).

⁹⁸ Expressão popular usada para designar um transporte semicoletivo de passageiros em Moçambique.

Ainda rememorando as práticas de ensino da leitura e escrita, o narrador realçou que exigia que os seus alunos dominassem, primeiramente, o alfabeto, e escrever corretamente as palavras, ler bem pequenos textos e, em seguida, que desenvolvessem a escrita a partir de exercícios de redação sobre vários assuntos do seu cotidiano escolar, familiar e comunitário. Além disso, orientava atividades em que alunos deveriam escrever uma carta para seu colega, amigo ou familiar, e no final, aprovavam aqueles que, efetivamente, respondessem as exigências ao nível que frequentavam.

Vejo que o comportamento de jovens atuais mostra que estão livres. Isso é bom. Eles fazem as coisas do jeito como querem e nalguns casos, exageradamente, circulam à vontade, falam sem medo, porém, o respeito está longe deles. Já no meu caso, não desfrutei dessa liberdade de escolhas, de expressão, mas tinha respeito, só que o meu respeito era derivado do medo. Hoje em dia, se eu cruzar consigo na estrada caminhando, você pode andar até tocar o meu ombro, mas, no meu tempo marcava-se distância de um metro, para que o meu ombro não tocasse no ombro do outro, isso era respeito por medo, não era liberdade, não era respeito com o outro [...], liberdade significa respeito mútuo. Acho que ganhamos liberdade, mas também perdemos o respeito. [...] Quer dizer que ainda estamos longe do tipo de sociedade que almejamos ter, a de liberdade com respeito, humanismo e todos os valores que traduzem numa vivência de paz, esperança e amor de um para com outro. Por exemplo, quando me avisaram que você vinha me entrevistar, eu disse que sugeria que fosse às 9 horas para me permitir ir *machamba* cedo de modo que a essa hora você pudesse me encontrar em casa. Quer dizer, por respeito, você sendo hóspede encontrou-me em casa à sua espera e antes da hora combinada você chegou, ninguém “plantou” outro, isso é respeito, entende? O contrário seria falta de respeito de um para com outro (VICENTE).

Nestes fragmentos, *Vicente* ensina-me que a pontualidade constitui um dos elementos fundamentais e que significa, primeiramente, um ato de respeito a si mesmo e, em seguida, respeito para com o outro com quem tenho compromisso marcado. Algo que, no entender do narrador, está faltando na relação dialógica de hoje entre professor e aluno.

3.3 Narrativas memorialísticas de *Mundimua* – a ponte da pesquisa – da travessia do rio a histórias de escrita e vivências do canoeiro

Como já dito, o encontro com *Mundimua* surge durante o percurso inicial da viagem de pesquisa de campo. Nesse percurso, deparei-me com dois obstáculos principais que interferiram de alguma maneira no meu trabalho nessa fase. Por um lado, as condições climáticas que viveu Moçambique na transição de 2014 para 2015, com a queda demasiada de chuvas que destruíram infraestruturas escolares, de habitação, de transportes rodoviários,

ferroviários e linhas de distribuição de energia elétrica, dificultando a circulação normal de pessoas e bens. Por outro, uma convivência com a malvadeza dos poderosos (homens) e com o sofrimento do povo fragilizado que precisava de forças para se virar da dupla dominação: a da natureza e do homem malvado.

Estava num transporte semicoletivo de passageiros pertencentes a uma empresa privada, paramos um pouco em uma aldeia chamada Chimuara por avaria do carro; à noite, chegamos à cidade de Mocuba. Vimos a ponte sobre o Rio Licungo destruída. A paragem foi longa, na verdade, foi parcialmente o fim de uma viagem e começo da outra. No frio do início da manhã, logo antes do nascer do sol, vi gente aqui, gente acolá, aglomerada nas duas margens do rio esperando pelos barcos. Foi um dia caracterizado por aflição, dor, angústia e desespero. A travessia estava interrompida por conta da destruição da estrada e da ponte, pela correnteza de água da chuva que caíra excessivamente na região Centro do país. Tratou-se de uma situação de emergência na qual a grande luta era pela sobrevivência, o homem confrontando-se com a realidade que não dependia dele, mas que em suas necessidades vitais é chamado a agir.

Em meio a esses percalços, vivenciei uma experiência triste e alegre ao mesmo tempo. Triste porque tive que correr riscos de vida ao atravessar um dos grandes rios do país de canoa, carregado pela fúria das águas. Os barcos convencionais, considerados seguros, eram escassos e os critérios de elegibilidade das pessoas para embarcar eram (in)transparentes ou seguiam critérios a partir de propinas. Foram oito horas de espera aguardando que a minha oportunidade de subir ao barco chegasse, sem que nunca chegasse.

Ao longo desse período, fui observando a multidão presente que aguardava igualmente o acesso a esses barcos para a travessia. Enquanto uns furavam a fila, corrompiam as autoridades responsáveis pelos barcos, outros gritavam sem voz e emagreciam os seus rostos pelo desespero. Mas, ao lado, bem próximo de nós, estavam os canoeiros, transportando outras gentes na insegurança, sem coletes salva-vidas, mas num ambiente tranquilo de atendimento. De tanto cansaço pela espera e pela injustiça que estava vivenciando, gritei desesperado “basta, respeitem o sofrimento do povo!” Em seguida, um grupo considerável de passageiros que estava aí presente, também gritou, aplaudindo meu gesto de coragem.

Envergonhados, os responsáveis pela desorganização, os comandantes da tripulação se aproximaram de mim, ameaçando-me de não embarcar naqueles barcos até o dia seguinte, por ter agitado as pessoas a desobedecerem as autoridades! Não fizera nada demais se não reclamar pelo mau atendimento. Enquanto proferiam as ameaças, eu ia gravando as conversas, mas logo em seguida se aperceberam que estava gravando suas falas à revelia, e de imediato,

se aproximaram novamente e, de forma agressiva, retiraram o celular das minhas mãos, apagando as filmagens que também incluíam fotos e informações antigas. Só me devolveram o celular quando mais tarde souberam que eu era professor. A gravação tinha em vista apenas a minha defesa/proteção como cidadão diante do arbítrio de autoridades sobre a fraqueza do povo.

Porém, esta revelação os deixou mais inflamados de raiva, e começaram a falar mal de mim, tentando me envergonhar por tê-los criticado. “Que professor você é?”, perguntou um dos militares. “O que você ensina aos seus alunos?”, acrescentou outro. É “por isso que temos má qualidade de ensino com esse tipo de professor que não respeita as autoridades”!, concluiu o terceiro membro das “autoridades” presentes. Diante daquela desordem, respondi instantaneamente que eu era professor que ensina os alunos a desobedecer discursos violentos, a desobedecer ordens injustas, a não admitir o sofrimento do povo e a corrupção, sem poder fazer nada. Disse que era esse professor que ensina os alunos a não se aproveitarem do sofrimento do povo, antes pelo contrário, a ajudá-lo. E que era feliz por esse trabalho gratificante. E ainda perguntei: “E vocês, a quem protegem? A quem defendem, ou a quem servem?” Ninguém me respondeu e se foram embora!

No silêncio, ia me questionando: será que continuarei nesta margem ou atravessarei para a outra? Com um olhar magro de preocupação, fui revelando-a no rosto, até que apareceu um senhor ao lado que, em conversa, me confidenciou que teria atravessado o rio no dia anterior com o canoeiro que acabava de chegar à nossa margem e que o mesmo teria participado do resgate de vítimas do naufrágio que acontecera com um dos barcos convencionais, considerados “seguros”. Percebi que os canoieiros estavam na travessia, porém, não eram considerados por sua presumida insignificância e, por isso, não tinham direito a coletes “salva-vidas”. Tanto os gestores de calamidades quanto a maioria ou, pelo menos um número considerável da população aí instalada, não via, ou, se via, não valorizava o trabalho dos canoieiros. Nossas atitudes naquele espaço davam uma sensação aparente de não estarmos preocupados em encontrar alternativa, não tínhamos parado para ver, de fato, a relevância do trabalho daqueles canoieiros e, só ali, diante do olhar atento a seus movimentos de navegação, fui-me dando conta que, no cotidiano, eram (in)visibilizados: o trabalho, a significância e seu sentido.

Foi nesta dura realidade que conheci *Mundimua*⁹⁹, de 48 anos idade. Era alto, magro e pareceu-me bastante simpático, alegre e motivado pelo que fazia. Olhei para ele e, naquele

⁹⁹ Tradução literal da língua *chuabo* falada na Província da Zambézia em Moçambique, que significa alguém mais velho, não só pela idade, mas principalmente pela sabedoria, pelo mérito, exemplar na comunidade. Usei

instante, ganhei coragem junto a outros quatro passageiros que também iam embarcar naquela canoa. Para reduzir o medo e assegurar que a travessia fosse rápida, apesar de tanta incerteza que pairava entre nós, fomos conversando e inventando estórias.

Então, estávamos na canoa atravessando o rio Licungo e pedi a *Mundimua* para falar de sua experiência de vida e de trabalho com a canoa. E ele começou por comentar nos seguintes termos: “Tive uma vida dura desde criança, os meus pais foram mortos pela guerra civil que durou 16 anos em Moçambique. Fui criado pelos meus avós paternos. Tudo o que sei, eles é que me ensinaram, ensinaram-me a pescar, a cuidar da ‘minha vida e da dos outros’”. Hoje, ele é canoeiro com “calos nas mãos”, expressando-se pela sua atividade prática da vida cotidiana com sabedoria “tradicional”, singular e original de quem realiza a atividade porque a sabe fazer e com amor.

Esta passagem da conversa me remeteu à ideia de que a educação familiar para *Mundimua* consistia em ensinar e aprender a cuidar de si e do outro. Foi exatamente o que ele, generosamente, estava fazendo conosco ao longo da travessia. Este gesto de *Mundimua* me fez pensar sobre a escola e as nossas práticas educativas: será que a nossa escola tem ensinado a cuidar do outro? Será que nós, professores, temos sido generosos no sentido de ajudar, facilitar a aprendizagem dos alunos em nossas escolas? Faria sentido pensar uma prática pedagógica de generosidade entre professor-aluno-professor e alunos-professores-alunos, alunos entre si e professores entre si?

E continuamos o percurso falando de outros assuntos. Remando de remo em remo, de onda em onda, o canoeiro foi atravessando o avesso, difícil, mas tranquilo e confiante; seus gestos eram como se estivessem dizendo “*calma* que em breve estaremos na outra margem do rio”. O mais impressionante ainda foi que a canoa parecia passar numa linha já por ela traçada, como acontece com trens e metrô quando circulam pelos seus carris, ou um avião telecomandado que vai direitinho ao ponto. Parecia haver medidas tão exatas sobre a produção da canoa, número de passageiros, profundidade do rio, amplitude das ondas, intensidade da corrente de água, âncoras invisíveis que atracavam a canoa para as pessoas subirem e descerem com tranquilidade. Aqui encontro duas palavras-chave que me parecem importantes destacar: *tranquilidade* e *confiança*. Mas também não me escapa outro questionamento a seguir, que passava por minha cabeça.

Em relação à palavra *confiança*, apesar de ser discutível no contexto educacional quanto à sua aplicação, aproveito o pensamento de Biesta (2014, p. 45), ao afirmar que “a

esse termo pelo reconhecimento que este sujeito tem na comunidade, e como forma de preservação da sua identidade.

educação só começa quando o aprendiz está disposto a correr risco, porque a confiança gira em torno daquelas situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer”. No entender de Biesta (2014), a *confiança* é, por sua natureza, sem fundamento, porque se alguém soubesse o que iria acontecer ou como a pessoa em quem depositou confiança agiria e responderia, ela não seria necessária.

Ainda em silêncio fui-me questionando quais conhecimentos geográficos, físicos, matemáticos, geométricos, hídricos o canoeiro deveria ter? Quando chegamos à outra margem do rio, enquanto descansava para tomar seu almoço, questionei-o sobre onde teria aprendido a navegar. A resposta veio pronta:

[...] acompanhava o meu avô na pesca, depois fui trabalhando sozinho. Fui um pouco na escola, fiz 3º ano de alfabetização, mais tarde frequentei até a 7ª classe, mas não continuei porque a escola fica longe e não dá para frequentar à noite; a guerra também atrapalhou um pouco, e meu avô me levava à pesca. Mas agora estou a ver que a escola é bom mesmo, eu sei ler e escrever um pouquinho pra falar com as pessoas [...], até que já alfabetizei outros membros da minha comunidade [...]. Hoje, as minhas crianças são as que vão à escola, o mais velho está avançado mesmo, quase [...], vai ficar enfermeiro, vai ajudar a nossa família [...] (risos). (MUNDIMUA).

Nesta conversa inicial, *Mundimua* definiu a escola como espaço de aprendizagem para o trabalho institucionalizado, empregável, remunerável para “ajudar a família”. Esta situação me leva a questionar o sentido da nossa escola, seus objetivos e o modo como temos atuado sem maximizar os outros saberes adquiridos fora da escola e que jovens e adultos produzem na vida, dando primazia apenas a valores e saberes da classe dominante. Tal como nos reporta Santos (2008, p. 106) ao tratar da *sociologia das ausências*, segundo a qual “não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular”, nos sugere a aceitação da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos cuja utopia seria aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

Esta experiência da travessia do rio, da invisibilidade dos canoeiros e de seu trabalho fez-me igualmente pensar nos dizeres de Trindade (2000), quando argumenta que a gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama a pessoa, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz. A gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no *espaçotempo* de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para vida; a gente educa para morte das infinitas possibilidades, para uma morte em vida: a invisibilidade.

Pela minha alegria, essa discussão fez-me enxergar a existência de homens que estavam ali (in)visibilizados pelo discurso de perigo e insegurança de sua navegação, mas trabalhando arduamente, ajudando o povo a atravessar de uma para a outra margem do rio em suas canoas, com seu trabalho, com sua coragem e determinação.

Partindo do pressuposto de que a vivência de escuta do outro provoca um desafio não só ao narrador que, ao tentar reconstruir um fato, imprime sua marca na interpretação, mas também ao pesquisador, pois ao ouvi-lo pode atribuir ao mesmo fato outro significado, coloquei-me nesse espaço de *entre-lugar* (BHABHA, 1998) para interpretar as falas de *Mundimua*, sem sufocar sua voz, não só por sua rica trajetória de vida, mas também por sua extraordinária imaginação.

Nesse sentido, ao contar sua história, ainda que de forma rápida pelas circunstâncias em que nos encontramos no cruzamento da vida, *Mundimua* revelou nos seus olhos o valor de sua cultura, marcada pela arte de saber trabalhar a terra, de mergulhar nas profundezas dos rios, de se relacionar fortemente com a natureza. Relatou, de forma simplificada, o esforço da gente simples de sua comunidade na produção do milho nas *machambas* (roça), do arroz no baixo Zambeze¹⁰⁰, do feijão, entre outras culturas. Era como se ele estivesse me dizendo que, enquanto houver cumplicidade entre o eu, o outro e a natureza, jamais haverá fome, sofrimento, porque trabalho é o que não falta para o povo.

Percebi, igualmente pela sua imagem alegre, timbrada no rosto, por sua vontade de luta, o gosto pelo seu lugar que se encontra em atravessamento entre a vida urbana e a do campo, entre o tradicional e o moderno, destacando que ela não é inferior à cultura da cidade. Disse que, embora não fosse um homem considerado “instruído”, sabia ler, escrever e muitas coisas que os “bem-instruídos” não sabiam, por exemplo, como cultivar os artigos de subsistência e lavrar a terra, remar, pescar, entre tantos outros afazeres que também alimentam essa gente que se considera “instruída” e “citadina”. *Mundimua* acrescentou que vira muitos funcionários públicos passando fome, principalmente, quando os salários destes demoravam, razão porque “estão sempre endividados”.

[...] eu não tenho certificado, mas pela minha esperteza de saber ler e escrever, as pessoas daqui sabem que eu falo, sei ler e escrever bem, por isso, me tornei alfabetizador voluntário. Recebia apenas 500,00Mt (quinhentos meticais); era muito pouco [...], sinceramente, eu só alfabetizava para ajudar os outros irmãos para saber rabiscar o seu nome, escrever uma carta e comunicar-se com as pessoas do governo e outros parceiros que vinham na nossa comunidade. Desisti de alfabetizar porque demorava pagar esse subsídio, às vezes passavam uns seis meses ou mesmo um ano

¹⁰⁰ Refiro-me às áreas extensas e propensas à produção de arroz na Província de Zambézia, em Moçambique.

sem pagar, isso era desmoralizante [...], não sei onde parava dinheiro para chegar demorado [risos] (MUNDIMUA).

E, continuando a reconstrução das imagens do seu passado, apontou que entre as inúmeras qualidades que lhe foram transmitidas por seu avô estavam “a bravura no trabalho, a honestidade, o prazer de ser lavrador, pescador e de não gostar de preguiçosos, porque eles se tornam invejosos e perigosos”. Para ele, “os invejosos são pessoas que geralmente não querem trabalhar, nem deixam que os outros trabalhem à vontade”. Por isso, valores como *honestidade* e *caráter*, que lhe foram inculcados por seus avós, são *preciosidades* que ele “não trocaria pelo diploma de nenhum doutor”, pois “não adianta ser doutor e ser desonesto” como “aquelas autoridades que estavam a subornar as populações pela travessia do rio, usando barco e em tempo de sofrimento”. *Mundimua*, visivelmente emocionado pela tristeza que veio aos seus olhos, lamentou, acrescentando que “o governo enviou-lhes para socorrer o povo nessa travessia do rio, e eles cobram dinheiro a esse mesmo povo que está precisando de ajuda”. “É para isso que a escola dos doutores serve?” “Eu ensino aos meus filhos e netos — já tenho dois netos [risos...] — os valores que os meus avós me ensinaram”.

Em suas falas, *Mundimua* faz pontes interessantes no território escolar em atravessamento, ligando o caminho da casa à escola de seus filhos e dos futuros netos, ao afirmar que “quando os meus filhos vão à escola, lembro-lhes sempre para que não se esqueçam dos *ensinamentos* de nós, pais. Não é para nos desprezar, nem para ficar contra nós com essas coisas modernas, mas é para nos ajudar a pensar sobre a nossa vida e a dos outros da comunidade e do nosso país. É isso que eu espero da escola”, declarou *Mundimua*.

Figura 6 - Conversando com *Mundimua* à margem do Rio Licungo, onde realiza a pesca



Fonte: Acervo fotográfico do autor Memórias, narrativas de jovens e adultos

4 MEMÓRIAS, NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE

Neste capítulo, apresento reflexões sobre narrativas de sujeitos do contexto escolar no *Programa de Alfabetização Regular*, correspondente a três Centros de Alfabetização e Educação de Adultos conforme anunciado como segunda parte do tratamento de dados da pesquisa.

O processo de reconstituição das memórias dos sujeitos selecionados nesses Centros foi guiado por um roteiro de seis principais questões, já descritas na fase de trabalho de campo, especificamente no momento de entrevistas. Feita a análise dos dados, iniciou-se sua compreensão indicando a perspectiva do sujeito da pesquisa, a interpretação do pesquisador e o referencial teórico de modo que é possível conferir as similitudes, aproximações, divergências e afastamentos entre essas diferentes fontes num processo de *tessitura* (ALVES, 2003). Do mesmo modo, tal processo ajudou-me a formular asserções que fundamentam ou confirmam uma concepção epistemológica.

Nesse sentido, os relatos foram recortados em unidades de ação, priorizando as práticas – *astúcias de caçador* (CERTEAU, 1994) — de leitura e escrita, tendo atenção aos *indícios e pistas* (GINZBURG, 2006), contados e explicitados a partir dos *saberes e fazeres* de seus próprios protagonistas. Evidentemente, suas histórias de vida tomam uma dimensão que, em suma, revelam surpresas que desconstroem mitos e superam os discursos já ditos. Assim sendo, apoiado na noção de *cotidiano escolar*, nas palavras de Ferraço (2007) tratou-se de escrever, relatar, narrar, criar histórias, ou seja, fui ouvindo e trazendo a participação dos entrevistados a partir de registros materiais e mnemônicos de suas práticas de leitura e escrita.

Discuto, assim, trechos das questões respondidas pelos 12 entrevistados para trazer à reflexão suas memórias apropriando-me, parcialmente, de seus depoimentos. Desse recorte, resultaram as seguintes categorias temáticas: *memórias e processos de apropriação da leitura e escrita; processo de adaptação da língua nativa à língua portuguesa; o lugar da escrita na história de vida dos sujeitos; concepções de alfabetização e usos funcionais da escrita* (sentidos atribuídos à escrita); *práticas de promoção de habilidades de leitura e escrita; atividades de rotina da sala de aula e os materiais de ensino/aprendizagem*.

Para começar, os dados produzidos mostram que a pesquisa alcançou sujeitos de quatro grupos linguísticos: *makua, chuabo, makonde e nyanja*, correspondentes às províncias da região Norte de Moçambique: Nampula, Zambézia, Cabo Delgado e Niassa,

respectivamente. Contudo, apesar de pertencerem a esses grupos linguísticos, são falantes de, pelo menos, mais duas línguas nativas, além da portuguesa. A última província, Niassa, não constava no plano de trabalho, mas surgiu pela voz de um sujeito, oriundo dessa região, alcançado pelo estudo num dos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Em seguida, tal como salientado atrás, a primeira questão, ao buscar lembranças nas vozes dos sujeitos, pretendia compreender a possível existência de influências do contexto familiar no processo de formação do sujeito leitor e escritor. Apesar de muitos não se lembrarem efetivamente do quanto a família os apoiou, há relatos que destacam o papel de irmãos mais velhos (pela experiência ou idade) e dos pais, tal como teceu um dos sujeitos entrevistado:

[...] não me lembro de como foi, mas sei que quem me alfabetizou na escola foi um professor de nome Tadeu, que nos batia nas palmas das mãos quando não soubéssemos repetir o que ele ensinava, lia ou escrevia no quadro. Nós tínhamos que copiar o que ele escrevia (CHICO).

Outros educandos destacaram igualmente o papel desempenhado por parentes, sobretudo aqueles com noções básicas de leitura, que ensinavam aos outros que não as tinham. Adicionado a isso, parte considerável dos entrevistados evidenciou a relevância da escolarização e o apoio de amigos e colegas de escola nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, como mostra o depoimento que se segue:

Tive uma vizinha, uma menina cujo pai era professor, que brincava comigo. Nas nossas brincadeiras, ela gostava de escrever no chão e ler o que escrevia. [...] eu ficava apenas a olhar, às vezes até com inveja dela [...], eu não sabia nem ler, nem escrever, mas queria tanto entender o que ela escrevia... O meu pai também gostava muito de me ver a brincar com ela. Por isso, passou a incentivar-me para que aprendesse com ela na esperança de, um dia, ser uma professora. Assim, comecei a aprender as primeiras palavras escritas quando brincava com essa amiga. Lembro-me que a primeira palavra que aprendi foi machamba [...] nas brincadeiras, a menina ensinou-me a escrever essa palavra porque eu falava sempre para ela que os meus pais foram a machamba, eles eram camponeses que trabalhavam a terra todos os anos. Então, a menina iniciou por ensinar-me assim: ma-cham-ba; em seguida soletrou o meu nome, copiei e passei a treinar a escrita. Na verdade, já sabia o que significava essa palavra em português, ela apenas ensinou-me a escrever. Foi dessa maneira que tive acesso à leitura e escrita. Seguindo esse exemplo da minha amiga, o meu pai matriculou-me na escola e passei a aprender oficialmente. Estudei até a 5ª classe, mas parei porque para continuar os estudos tinha que ir numa outra zona distante [...]. Infelizmente, não consegui e como consequência, casei cedo [...]. Agora, que estou na cidade, o meu marido autorizou-me a voltar a estudar. Assim, comecei de novo na alfabetização de adultos, porque é rápido para obter certificado, e ajuda a lembrar de muitas coisas esquecidas na mente [...] (SHENIA).

Esta afirmação modesta de acesso, paragem temporária e continuidade de aprendizagem, deixa à deriva questões interessantes. A princípio, sinaliza elementos que retratam não só como a narradora teve contato com a escrita mas, também, com quem lhe "deu" o acesso. Do mesmo modo, faz referência ao valor da alfabetização, baseada na codificação e decodificação que a possibilitou a aprender e a escrever palavras conhecidas, incluindo seu nome. Depois, destaca os empecilhos fundamentais que a fizeram desistir da escola, nomeadamente: distância que existia entre casa e a escola e a pressão sociocultural. Consequentemente, ela tornou-se mulher-casada e submissa a seu marido, o qual parece deter "poder" e "autoridade" para decidir seu retorno à escolarização ou não. No entanto, entendo que essa conjuntura sociocultural tanto ajudou a criar condições potencializadoras quanto inibidoras para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Além disso, a depoente revela que pensava que a leitura e a escrita, em sua comunidade, eram atividades facilitadas à minoria das pessoas que, em geral, tinham seus familiares escolarizados ou pessoas conhecidas, que ajudavam as outras, introduzindo noções básicas de alfabetização e de escolarização. Atentando ao relato, nota-se, ainda, de forma ingênua a presença de uma tática de aprendizagem que se aproxima do sentido de alfabetização que vai além da memorização mecânica.

Dando seguimento, mais uma vez, a influência de parentes aparece como primeira oportunidade de acesso à escrita: "o meu pai, era grande incentivador, mas quando ele faleceu, não tive ninguém para ajudar-me, por isso, desisti da escola. Agora que tenho autonomia, retomei a escola por reconhecer a sua importância na minha vida" (ANDRÉ). Por seu turno, outra entrevistada afirmou ter aprendido por curiosidade em sua língua materna. Diz ela: "em casa já via as pessoas lendo a Bíblia em língua *chuabo*. Isso despertava em mim um espírito de querer aprender a ler e escrever na minha língua" (SABINA).

Ainda a esse respeito, os depoimentos que se seguem complementam as falas anteriores ao afirmar que:

Aprendi quando estava na 3ª classe com ajuda dos meus pais, mas depois desisti da escola e quase esqueci tudo [...]. Voltei a estudar no programa de alfabetização e educação de adultos. Foi difícil, exigiu muitos sacrifícios por causa da idade, além de muitas ocupações e cuidar da família. Agora leio e escrevo bem. (ANA).

Eu aprendi a ler e escrever na casa do meu amigo quando tinha 9 anos. Eu brincava com ele enquanto o seu tio nos ensinava a ler e escrever. Havia um quadro preto da família que ele usava. Escrevia as palavras no quadro e as lia. Geralmente, nós repetíamos e copiávamos para os papéis o que ele passava-nos (MARIA).

Novamente, André diz: “para mim, o interesse que tinha pelos estudos, facilitou-me a aprendizagem da leitura e escrita. Por isso, o que usei bastante foi ardósia, e com ajuda do meu irmão. Eu ia de manhã à escola e à tarde exercitava a leitura daquilo que escrevia na ardósia”.

Em geral, por meio das narrativas, compreendo que elas rememoram os modos pelos quais os sujeitos aprenderam a ler e escrever, tanto a partir dos estudos quanto das brincadeiras (dos jogos), das cópias e das repetições de palavras escritas. Soma-se a isso, a ideia de esforço e determinação, tal como notabiliza outra depoente que começou a “ler a partir dos anúncios publicitários e panfletos distribuídos nas ruas” (AGIRA), movida pela necessidade de saber o que dizia cada anúncio. Para Agira, a curiosidade pelos anúncios despertou seu interesse pela leitura, tendo chegado à escola já com noções básicas de escrita. Note-se, em seguida, a existência de outros depoentes que aprenderam, primeiramente, na língua materna nos encontros de catequese, em casa ou na igreja. Posteriormente, isso facilitou a apropriação da leitura e da escrita em português. Desse modo, chegaram à escola já a “escrevinhar” como mostra esta declaração:

[...] a fluência da escrita em minha língua materna acontece quando frequentava uma comunidade cristã e eu, como era a mais nova da comunidade, escolheram-me para fazer leitura na igreja; foi assim que comecei a aprender com os livros bíblicos em minha língua materna. A minha escolarização foi complicada [silêncio], é uma história longa [...] por isso, desisti. Entretanto, a minha escrita em português ocorreu no processo de alfabetização e educação de adultos no Centro de AEA Maná. Agora, também já sei ler em português, uso muito *WhatsApp* no meu celular para ler e escrever mensagens, gosto [risos]. Na minha língua materna, só uso o celular para falar com amigos e familiares (MAIMUNA).

Na sequência, outra depoente relatou que aprendeu a ler e escrever as primeiras palavras em língua portuguesa na casa de uma família de fazendeiros portugueses, onde a sua mãe trabalhava: “aprendi com os filhos dos patrões da minha mãe. Mais tarde, os proprietários da quinta viram o meu potencial e inscreveram-me numa escola próxima” (NATÁLIA). Atija também destaca a sua família, principalmente, diz ela, “a minha irmã que tinha mais paciência de ensinar-me a ler. Depois, aperfeiçoei na escola com ajuda do meu professor”. Concordo com Lahire (2005, p.179) quando afirma que “a leitura não é uma prática homogênea em todo lugar e espaço social”. Daí a necessidade de rastrear a história de leitura para se compreender o processo de formação leitor de um sujeito. Todavia, apesar de cada um narrar de formas diferentes os modos e as possibilidades de produção e acesso à cultura escrita, todos apresentam semelhanças nas suas experiências de aprendizagem, as quais se caracterizam pela memorização de letras alfabéticas nos momentos iniciais.

Natália, a quem já me referi, é também um exemplo. De acordo com a declarante: “a minha experiência de vida ensinou-me que uma das condições essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita consiste em conhecer o alfabeto e distinguir consoantes e vogais para depois começar a formar palavras”. Porém, essa técnica tem sido criticada (porque tradicional), como descrito por Ferreiro (2001, p.20): “não há nada que conhecer, simplesmente há coisas para memorizar e reter”. Para a narradora, três elementos foram fundamentais e necessários à sua aprendizagem da leitura, a saber: “domínio alfabético, motivação e esforço pessoal. O resto basta ter disponibilidade de material e tempo para aprendizagem” (NATÁLIA).

Creio que tal disponibilidade não seria suficiente, mas de alguma forma possibilitaria acessar ou perder as práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, o acesso à escrita deve referir-se à “situação em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores e às oportunidades para aprender a ler e escrever” (KALMAN, 2009, p. 73). Conforme esta autora, a presença do material não promove a leitura, mas a circulação deste e o seu uso nas mãos de leitores é que a estimula.

Quanto à adaptação da língua nativa à língua portuguesa, as narrativas mostram ocorrência de resistências oriundas de interferências linguísticas, típicas de aprendizagem de outra língua. Perguntados sobre como é que conseguiram se adaptar ao processo de formação de leitores e escritores em língua oficial portuguesa, não sendo esta sua primeira língua de origem moçambicana, responderam:

[...] não tive grandes dificuldades, porque a minha curiosidade de querer aprender algo novo, era maior. Penso que foi mais fácil decorar o alfabeto primeiramente, em seguida, aprendi a juntar as letras. Contudo, tratando-se da minha segunda língua, foi um desafio ter que adaptar-me a outra realidade. Cresci sabendo tudo em minha língua e em casa todos falamos nossa língua [...], não foi fácil, era preciso uma grande dedicação, e outra coisa, a minha língua é *makua*, em algumas palavras tem havido (confusão), por exemplo, a pronúncia do “D”, se confunde com “T”; e “Z” com “S”, [...] posso afirmar que mesmo sabendo ler e escrever tem palavras que só escrevo com ajuda de alguém, muitas vezes pronuncio e escrevo essas palavras com erros, então, sei ler e escrever à minha maneira [risos]. (MARIAMO).

“Para mim”, enfatizou Agira, “também foi difícil visto que em casa e na comunidade só se fala em língua materna, com exceção de algumas pessoas, como professores e enfermeiros, mas fui tentando, até que aprendi a ler e escrever”. Contudo, “a vontade de saber ler e escrever era mais forte que as dificuldades. Graças a isso, hoje já leio e escrevo normalmente” (AGIRA). Acrescentou Maimuna:

No meu caso, o problema de gagueira foi o que mais incomodou-me, pois não conseguia pronunciar as palavras inteiras, tinha de soletrar. Isso me fazia sentir mal

na turma, porque me chamavam de gaga, mas pelo esforço e dedicação consegui superar os limites, e hoje leio e escrevo bem.

Repare-se, nas falas, os desafios vivenciados pelos narradores, os quais reconhecem suas dificuldades, principalmente na escrita de palavras consideradas difíceis de pronúncia, o que muitas vezes cria erros ortográficos que, com o tempo, segundo eles, superam. Com respeito à questão do lugar da escrita na história de vida dos *sujeitospraticantes*, obtive os seguintes relatos:

Se não soubesse ler e escrever, julgo que teria dificuldades que me limitariam no meu processo de desenvolvimento dos conhecimentos, pois, não seria como sou hoje, não seria a mesma pessoa. Ia me sentir humilhado com as pessoas que sabem ler e escrever, seria pessoa atrasada e envergonhada de apresentar-me ao público dos que dominam essas habilidades; um exemplo concreto, não estaria hoje traduzindo para o outro, aquilo que leio. Na minha vida teria falta de muita coisa e perderia muitas oportunidades e informação (ANDRÉ).

Na mesma linha de pensamento, outros relatos demonstram de diversas maneiras a satisfação dos protagonistas por conquistarem o conhecimento da leitura e da escrita. Consideram que o domínio ampliou a liberdade e o acesso à informação. Além disso, acreditam que ajuda o sujeito, “a reduzir medo e vergonha de expressar-se em público” (JOANA). Aqui, refiro-me, principalmente, quando se trata de discussão, de “debates a partir dum texto escrito em que a pessoa consegue ler e opinar” (CHICO).

Nas vidas dos *sujeitos praticantes*, a leitura e a escrita ocupam um lugar de destaque. Por conseguinte, a escola, em suas memórias, constitui o lugar de esperança, de uma possível vida menos difícil. Tendo o saber escolar, a ele somam-se outros saberes, que não só ampliam os saberes iniciais mas, também, em muito os ajuda na vida pessoal e na inserção social.

Questionados sobre usos funcionais e sentidos atribuídos à escrita, parte dos protagonistas afirmou que se tornaram leitores e escritores em língua portuguesa como “imperativo” do sistema que comanda as possibilidades de ascensão social. A partir das narrativas, entendo que o domínio da língua portuguesa, condiciona a oficialidade, ou não, tanto do ensino quanto da comunicação oral e escrita; do acesso ao emprego e à vida cidadã, em geral. Constate-se que o acesso à moeda nacional, ao comércio formal, aos serviços e demais coisas só pode ser obtido nessa língua escrita e adotada como “a nossa”. Portanto, mais do que necessidade, parece-me que a leitura e a escrita se configuram como uma “obrigação” implícita, porque só dessa maneira é que alguém aparenta se sentir cidadão do país, com possibilidades de exercer plenamente seus direitos. Desse modo, defendo que seja necessário pensar em “multilinguismos” que possam, de um lado, reconhecer e revalorizar a

oralidade e as suas respectivas línguas maternas. De outro lado, preservar a oficialidade da língua portuguesa e suas funções sociais, contudo sem limitar o desenvolvimento da escrita em outras línguas nativas (porque importantes). Trata-se de um diálogo possível e necessário para uma convivência multicultural. Em outras falas, os *sujeitos praticantes* declaram:

[...] da minha parte não tive tanta preocupação em aprender a ler e escrever em língua portuguesa, mas por ser língua oficial de Moçambique, pensava que era a única que eu deveria aprender a ler e escrever, pelo fato de constatar que em cada papel ou livro que eu tentava ler, apenas aparecia escrito em português, ou seja, era a única língua com escritos e, que deveria aprender (SHENIA).

Outrossim, embora reconhecendo a importância de preservação das línguas nativas, alguns estudantes declararam:

[...] gostei de aprender a ler e escrever em português, porque é uma língua diferente da minha. Além disso, poucas pessoas falam a minha língua em outros lugares do país ou em espaços públicos, e quando você fala língua nativa no meio dessas pessoas, fica parecendo uma pessoa estranha. Penso que se não soubesse ler e escrever sentiria falta de muita coisa [...], quer dizer, ficaria isolada das outras pessoas do país e do mundo, sem poder aceder a outras interpretações sobre os fenômenos variados que ocorrem na natureza, visto que a maior parte das informações do nosso dia a dia aparece escrita em português. Para mim, outra coisa que julgo importante é que quando a pessoa domina a leitura e a escrita, entende mais coisas, por isso, não se engana facilmente. Sabe, é um orgulho (uma pessoa) saber ler e escrever [risos] (JOANA).

[...] a meu ver, teria dificuldades de relacionar-me com aquela menina que já sabia ler e escrever. Além de que continuaria a ser chamada de analfabeta como os meus pais são considerados, também teria dificuldades de resolver alguns problemas inerentes à minha vida e da família em casos de doença e outras situações. Hoje, intervenho e entendo as coisas do mundo, em geral, sem recorrer tudo a outras pessoas para explicar-me o que é uma coisa e o que é outra. (MAIMUNA).

Preocupei-me em aprender a ler e escrever em língua portuguesa porque eu pensava que era obrigatório. Lembro-me de que os professores da minha época batiam nos alunos que não sabiam ler, e valorizavam os outros que sabiam como importantes, por isso, estes poderiam passar à frente onde estava o professor para ensinar aos outros “burros” — como éramos chamados. Não saber ler naquele tempo era um grande embaraço, a pessoa era muito humilhada. De tanta humilhação, desisti da escola [...] arrependo-me de ter tomado tal decisão, possivelmente hoje teria outra condição. Por esta razão, retomei a escola já, com esta idade. Como se costuma dizer —“nunca é tarde” — para evitar outras vergonhas e humilhações (ATIJA).

Ajudado por Brandão (2006), as narrativas permitem-me afirmar que o ato de aprender a ler e a escrever, apesar de os dois aprendizados ocorrerem ao mesmo tempo, no desejo individual dos memorialistas (movidos pela melhoria de vida) e por ser uma necessidade imposta socialmente, extrapola esse limite: amplia a compreensão do conhecimento, já que alfabetizar-se tem para eles o sentido de “participar, junto com as outras pessoas, de um universo ampliado da própria curiosidade humana. Essa matriz da consciência, junto com o

conhecimento e o sofrimento” (BRANDÃO, 2006, p. 441). Em outras palavras, recorrendo a Paulo Freire, diria que se trata de um *ato político* que vai além do aprender as letras, pois é uma *leitura do mundo* que opera transformações, com vista à vivência da cidadania.

Com respeito às práticas de leitura e escrita, os narradores usam diferentes dispositivos para manter suas habilidades. Afirmo uma das vozes: “[...] leio, faço mensagens até no celular e muitas outras coisas. Isso me ajuda a estar em permanente contato com a escrita” (JOANA). Outra voz acrescenta: “[...] primeiro escrevo a mensagem no rascunho para não errar, depois teclar no celular, leio novamente e finalmente, envio” (MARIAMO). Essas passagens memoriais indicam que o uso do celular nas conversas com familiares e amigos se liga às demais práticas da escrita. Além disso, percebo a existência de uma convivência entre cultura oral, cultura escrita e cultura eletrônica. A emergência dessa tríade talvez seja o elemento fundante que impulsiona de forma persistente a conexão das pessoas em redes sociais. Aqui, urge repensar sobre as práticas de leitura e escrita em programas de alfabetização e de educação de adultos. Contudo, não me deterei a essa discussão neste trabalho, pois compreendo que seja mais uma pista para outras pesquisas nesta área. Se o sujeito pode interiorizar qualquer ato de escrever ou de ler – as *razões* ou *contextos* de recurso à escrita, “Elas entram familiarmente na escrita de diferentes maneiras, as quais produzem efeitos poderosos de socialização, quando combinadas entre si” (LAHIRE, 2011, p.17).

Partindo desse pressuposto, compreendo que as práticas de leitura e de escrita podem significar incitações pedagógicas que incluem uso de rascunho, quando se pretende redigir uma mensagem; de releitura do conteúdo para corrigir erros ortográficos; de publicação. Novamente, Joana teceu que: “[...] gosto de trocar mensagens com amigos e familiares sobre coisas que faço diariamente e acompanhar também o que cada um está a fazer, principalmente no fim de semana” (JOANA). Por essa e outras razões, parece-me que as anotações dos acontecimentos constituem mais uma das formas usuais de exercitar a escrita, pois:

Para mim, o mais importante é listar as minhas atividades do mês para não esquecer eventos e coisas importantes que tenho a fazer. Às vezes, escrevo as coisas que sonho, principalmente se for uma boa coisa [risos], por exemplo, o meu último sonho foi sobre nascimento de bebês gêmeos, mas não sei o que significa [...] (SABINA).

Este depoimento revela o exercício de seleção da memória que elimina o que menos interessa e guarda o que favorece ao sujeito. Este constitui um dos casos que estimula a escrita de um diário e a reflexão sobre acontecimentos vivenciados. Corroboro as considerações de Marilena Chauí grafadas no prefácio do livro de Ecléa Bosi (1997), segundo as quais o modo

de lembrar é individual tanto quanto social, porque o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai, paulatinamente individualizando a memória social e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que significa.

Ainda sobre as práticas de promoção de leitura e escrita, importa realçar que, da observação feita às salas de aulas, constatei que os educandos moviam-se mais nas atividades e situações que envolviam narrativa oral de si, do que no fazer interpretação de texto proposto pelo professor. Porém, neste quesito, ao priorizar tarefas de interpretação de texto, o professor caminhava aparentemente na contramão dos interesses dos educandos. Todavia, parece que esta era de fato uma das oportunidades que podia ajudar a escola a valorizar tanto a língua oral quanto a escrita dos alunos. Assim, inspirado em Freire (1992), compreendo que a leitura e a escrita não sejam abordadas dicotomicamente, pelo contrário, se complementam, e se combinadas, o processo de aprendizagem coopera com a riqueza da oralidade dos educandos. Nesse sentido, a valorização dos três processos talvez transforme a escola como um lugar pertencente aos educandos, porque aí a oralidade encontra a escrita como espaço de dizer-se, de ler-se e de escrever-se memorialmente. É provável que seja isto que Freire (2005, p. 13) chama de movimento, dado que, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por [...] certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo”. Ou seja, de transformá-lo por meio de práticas conscientes, daí, a necessidade de desenvolver atividades que estimulem diversas táticas de compreensão da leitura e da escrita que consideram os múltiplos espaços (com seus sujeitos e objetos) como oportunidade de formar-se leitor e escritor. Esse processo requer a aprendizagem da compreensão e da lucidez, como caracteriza Morin (2003, p. 53), para quem, “além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada)”.

A observação participante realizada nos três Centros de Alfabetização e Educação de Adultos ocorreu em três aulas da disciplina de Português do 3º ano do *Programa de Alfabetização Regular*. Aqui, as ações consistiram no acompanhamento de atividades de rotina na sala de aula, tendentes à formação leitora e escritora. Os dados produzidos referentes à observação foram organizados em três grupos. O primeiro caracteriza os recursos materiais usados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita; o segundo, refere-se à observação do ambiente de interação entre professor e alunos; e, o terceiro, destaca a observação específica da oralidade e de práticas de leitura e de escrita.

No tocante ao primeiro grupo, observei que cada turma tinha um professor/alfabetizador para todas as disciplinas, nomeadamente: português, matemática e ciências naturais. As aulas decorriam no período da tarde, às segundas, terças e quintas-feiras, havendo, portanto, alterações dos dias em caso de necessidade, mas sempre combinadas entre

os participantes. Durante as aulas observadas, os professores utilizavam livro didático de cada disciplina, auxiliados por um manual de apoio ao educador do 3.º ano de educação de adultos. Tanto o livro quanto o manual são produzidos pelos técnicos da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA), do Ministério da Educação. Tal manual é usado como “receita” dos educadores para orientação do processo de *ensinoaprendizagem*. No entanto, os professores não concederam informações a respeito, mas ficou-me a sensação de que o manual prescreve “receitas” referentes às sessões de alfabetização e educação de adultos, objetivando manter ordem e controle deste subsistema pela indicação de atividades ao educador e ao educando, o que supostamente regularia condições e critérios de orientação de ensino e obtenção de resultados.

Nem todos os educandos tinham acesso aos livros, por isso, organizavam-se em grupos para atividades de leitura em sala de aula. A realização de tarefas se dava pela distribuição dos livros e dos educandos em grupos; atribuição de tarefas; realização e sua posterior correção em sala de aula. Às vezes, o professor recomendava tarefas para serem feitas em casa e corrigidas na aula seguinte, junto com a turma. Quanto à presença dos alunos nas aulas observadas, variavam entre 15 a 20, sendo que a lista geral destes era de 25 em dois Centros investigados e de 30 no outro. Estes números sinalizam ausências de alunos às aulas, variando em média de 5 a 10. Todavia, o estudo não explorou as causas de ausência ou de possíveis desistências dos educandos nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Em relação ao ambiente de interação, a pesquisa constatou que os alunos dialogavam entre si sobre várias temáticas do cotidiano e do decurso da aula. Esse diálogo, muitas vezes ocorria em “grupinhos” de proximidade (e amizade) entre duas, três ou quatro pessoas. Normalmente, os educandos sentavam-se no chão, um próximo ao outro e o professor permitia trocas de ideias entre eles. Contudo, o mesmo não acontecia com frequência entre alunos e professor, incumbindo aos primeiros responder questões colocadas pelo professor. Nas vezes em que os alunos respondiam questões ao professor, geralmente o faziam mais em coro (coletivamente) e, poucas vezes, individualmente. Nas outras vezes, os educandos não respondiam voluntariamente, cabendo ao professor indicar alguém para responder ou, simplesmente, ele mesmo fornecia a resposta à questão. É possível dizer que entre professor e alunos, e às vezes entre alunos, apareciam sinais de heterogeneidade de conhecimentos. Este fenômeno não é novo, Samora Machel já acautelava sobre os numerosos fatores que a população deveria vencer para sair da condição de opressão em que vivia, sob o jugo colonial, em seu discurso: *fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Tal discurso transformou-se, posteriormente, em palavra de ordem. Nele, Machel apontava a diversidade

das vivências de cada um, a que se atribuía a responsabilidade pelas desigualdades, criticando o seguinte:

Do lado do professor, armado de diplomas e de experiências científicas e teóricas, por vezes ricas, haverá a tendência de desprezar o aluno, sobretudo quando as circunstâncias históricas, tendo asfixiado a sua iniciativa, o aluno sente dificuldade em ordenar e exprimir correta e livremente o seu pensamento. Assim também o professor se privará de aprender do aluno. Este tipo de mentalidade é um dos produtos da deformação capitalista que classifica os homens em função dos diplomas, a que confere uma auréola mística de sabedoria. É um reflexo da mentalidade exploradora de oposição entre o trabalho manual que é desprezado, e o trabalho intelectual que é considerado. [...]. Os complexos de inferioridade e superioridade impedem a aplicação do nosso princípio justo de aprendermos uns dos outros para progredirmos em conjunto (MACHEL, 1974, p. 9).

Certamente, o discurso estigmatizante de Machel (que parece reforçar a culpabilização da vítima de que todos os desiguais vêm sofrendo historicamente) se refere a um tempo histórico diferente, mas faz sentido buscá-lo para pensar o presente e relê-lo pelo que pode significar, considerando o que ele queria: educação como base para livrar o povo da opressão e tomar o poder, com armas do conhecimento capazes de fazer com que compreendesse porque é pobre, não como fatalidade, nem porque Deus quer, mas pela profunda desigualdade do sistema capitalista mundial. Penso que Machel, por sua ousadia, convicção e amor ao povo, parecia ter clareza sobre os problemas pontuais que o país recém-nascido do colonialismo tinha a enfrentar. E que um dos caminhos possíveis a trilhar seria, evidentemente, educar o povo para o novo tempo atravessado pela nação. Por isso, a alfabetização continuava na visão dele como um instrumento fundamental. Nesse sentido, a escola deveria constituir uma instituição que permitisse a emancipação das classes trabalhadoras, de modo a assumirem os destinos de uma sociedade *igualitária* que se pretendia construir.

Importa realçar que, em minhas observações, notei esforço considerável da parte de professores em proporcionar condições que favorecessem o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita aos seus alunos. Em geral, os professores iniciavam suas aulas estimulando os educandos com relatos de atividades de leitura e escrita de aulas anteriores ou convidando-os a narrarem suas experiências de vida relacionadas a uma temática proposta pelo professor. Esta última situação foi constatada em apenas uma aula das nove observadas, em que o professor buscava narrativas dos seus educandos. Constatou-se, ainda, que os educandos tinham um intervalo de 20 minutos destinados ao convívio no pátio da escola, onde funciona o Centro de Alfabetização e Educação de Adultos. Durante esse intervalo, o pesquisador permanecia no pátio, conversando com os educandos, e geralmente buscando algumas

respostas a perguntas sobre a pesquisa. Portanto, a cada dia de visita à sala de aula, permanecia no Centro de Alfabetização até o encerramento das atividades e a saída dos educandos, para melhor compreensão do contexto. Em suas práticas, os professores orientavam a disciplina de português em um dia na semana, exceto o Centro de AEA Muegane, que tinha um horário com disciplinas intercaladas em, pelo menos, um dos dias da semana, decorrendo então as disciplinas de matemática e ciências naturais.

Finalmente, a observação alusiva à oralidade e a práticas de leitura e escrita registrou as seguintes atividades rotineiras: exercícios de cópias, ditado, preenchimento de sílabas em espaços vazios de palavras, redação e interpretação de imagens e gravuras. Aqui, vale observar a lentidão no processo da escrita pela maior parte dos educandos observados. Nas observações feitas nos cadernos de alunos, com frequência observou-se confusão na escrita de palavras que contêm as seguintes letras: “g”, “q”, “p” e “b”. Além disso, notaram-se dificuldades na escrita de palavras contendo dígrafos rr e ss, e de leitura de textos complexos. A tabela que segue sintetiza as tarefas observadas nas aulas:

Tabela 1: Exemplo de momentos marcantes do contexto da aula de leitura

Algumas das tarefas rotineiras observadas				
Chegada de educandos e de professor	Início da aula, professor em pé, e educandos sentados em grupos, em forma semicircular	Solicitação de trabalho de casa feito pelos educandos	Correção de tarefas de casa, feita pelo professor ou em conjunto com os educandos	Entrega de tarefa (corrigida)
Momento a seguir				
Apresentação do texto da aula por meio de leitura feita pelo professor	Escuta silenciosa dos educandos em relação à leitura do professor Levantamento de palavras difíceis de leitura e compreensão	Leitura guiada pelo professor e acompanhada pela turma inteira em voz alta pelos educandos	Leitura coletiva (em grupos) dos educandos; o professor trabalha brevemente com cada educando, à medida que eles leem em simultâneo	Leitura individual feita pelos educandos
Nos momentos finais da aula				
Atribuição de tarefas de interpretação do texto	Realização da atividade de interpretação do texto indicado	Produção de texto narrativo relacionando o texto lido e a vida do educando	Correção das tarefas indicadas feita pelo professor com a participação dos educandos Leitura dos textos produzidos pelos alunos	Recomendação de trabalho para casa (redação) ou perguntas de interpretação de texto

Conforme exposto na Tabela 1, a leitura guiada consistia, inicialmente, em o professor introduzir a leitura do texto; depois trabalhava com a turma inteira, num ato em que ele e os educandos liam em simultâneo e em voz alta um texto. Em seguida, o professor centrava-se num pequeno grupo de educandos e acompanhava suas capacidades de leitura em grupo. Tal procedimento possibilitava ao professor identificar erros e apoiar os seus educandos na leitura e escrita de palavras e expressões de difícil pronúncia e codificação. Finalmente, redobrava suas atenções ao nível individual dos educandos, com o objetivo de ajudá-los a aprender a utilizar estratégias de leitura e escrita independentes.

Todavia, os educandos se mostravam mais interessados e ativos nas temáticas ou textos que apresentavam contos, histórias, fábulas, como por exemplo, na narrativa escrita sobre *O caracol e a impala*, do *Livro do Educando do 3º Ano de Educação de Adultos: Língua Portuguesa*.

Outro texto achado noutra aula da disciplina de língua portuguesa narrava a história da *Cobra e o gato* do livro da 5.^a classe do antigo currículo. Este livro foi usado e adaptado pelo professor do programa do 3.^o ano de alfabetização regular em suas aulas, devido à insuficiência de livros na escola. Aqui, o professor usou o texto para o exercício de ditado. Leu-o duas vezes para a turma; em seguida, ditou dois parágrafos. Terminado o exercício de ditado, os educandos passaram a ler individualmente a transcrição do ditado feito nos seus cadernos. Na sequência, organizados em grupos, os educandos trocaram seus cadernos, cada um corrigindo os erros constatados no caderno do outro. Para tal, o professor escreveu a história no quadro para que os educandos corrigissem os cadernos dos colegas com base no texto apresentado. Adiante, os educandos devolveram-se os cadernos, leram o texto escrito no quadro e copiaram-no para seus próprios cadernos. Nessa história digladiam-se ações de maledicência da cobra e benevolências do gato, comparando-as com a vida e o comportamento humano. No entanto, nas histórias, os professores parecem não explorar muito o elemento disponível de contos e fábulas, o que exigiria chamá-los a se reinventarem nessa prática pedagógica.

Dos seis cadernos de educandos observados, verifiquei práticas similares desenvolvidas diariamente em salas de aula. Tais práticas incluíam cópias de pequenos textos redigidos no quadro, redação e registros de atividades e relatos inerentes ao diário de suas famílias, na maioria lista de eventos familiares e outras informações consideradas importantes para os protagonistas.

A maioria dos educandos produzia pequenos textos seguindo elementos básicos estabelecidos para a construção frasal. Porém, os cadernos observados apresentavam certos erros gramaticais, o que retirava, em muitos casos, a coerência e sentido das frases. Todavia, os educandos afirmaram que seus professores compreendiam o que eles escreviam. Três dos entrevistados após a observação de seus escritos disseram que só conseguiam escrever uma frase completa com ajuda do professor ou de algum colega que escrevia bem.

No que se refere à leitura, na outra turma observada, os alfabetizadores faziam, igualmente, leitura do texto proposto no quadro ou no livro do aluno. Neste caso, como já dito, os alunos sentavam em pequenos grupos de três a quatro pessoas, mediados por um leitor guia que lia o texto em voz alta para seus colegas; em seguida, liam coletivamente e, no fim, individualmente. Quanto à orientação metodológica, tomava-se como ponto de partida o conhecimento de letras e de seus nomes. Começava-se pela apresentação de vogais seguidas de consoantes. Os manuais e os professores priorizavam a prática da leitura, restringindo o ensino da escrita ao exercício da caligrafia, da cópia e do ditado.

No decurso das entrevistas surgiu uma questão que pedia aos alunos que comentassem se, em caso de se tornarem professores, como ensinariam seus educandos a ler e a escrever? Três dos entrevistados disseram que ensinariam com os mesmos métodos usados para sua aprendizagem da leitura e da escrita. Para eles, começariam por exigir de seus educandos que memorizassem o alfabeto e, depois passariam a ajudá-los a distinguir consoantes de vogais. Em seguida, ensinariam a juntar as letras (consoantes) e as vogais, formando palavras; e a partir daí, escreveriam seu próprio nome, outras palavras, até construir frases completas.

Eu gosto de contar a minha história de escolaridade porque quando comecei a frequentar a escola eu não tinha nome na lista dos alunos matriculados. O meu pai dizia que eu ainda era nova. Na verdade, era, mas eu não queria ficar sozinha em casa, por isso, seguia meus irmãos à escola. Enquanto frequentava a escola, o professor descobriu que eu dominava o abecedário (ABC) com facilidade, então ele elogiava-me. [...] quando os meus pais ouviram sobre os elogios da escola, deram-me força e estudei até 5.^a classe. Depois, desisti por doença. Esta é mais uma oportunidade para continuar os meus estudos (MARIA).

A minha irmã é meu exemplo do que significa ser professora, pois ensinou-me rapidamente a ler e escrever. Ela era muito atenciosa; se eu fosse professora, penso que ofereceria aos meus alunos muitos exercícios práticos da leitura e escrita, além de procurar saber deles o que já sabem fazer. Em seguida procuraria material necessário para aprendizagem, mas acredito que não tem fórmula fixa para aprender, cada um aprende da sua maneira (ATIJA).

Ainda que de forma ingênua, o relato da Atija remete-me ao pensamento freireano de “alfabetizar-se” e “educar-se” e, nunca, “ser alfabetizado” nem “ser educado”. Trata-se de um processo que implica não só aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais mas, também, aprender a ler crítica e criativamente *o seu próprio mundo* (FREIRE, 1996). Na mesma linha de pensamento, Morin (2007, p. 71) ajuda-me a perceber que não basta “conhecer e transmitir, ou o mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador”. Ainda seguindo esta linha de pensamento, Machel (1974) considerava o professor e o aluno como militantes da causa educadora. Na perspectiva macheliana, o militante é aquele que vive a preocupação da organização e que, no detalhe do cotidiano, pela aplicação criadora que faz, se torna, para todos, um modelo servidor do povo. Nesse sentido, ser professor militante vai além de preparar corretamente as aulas, explicar claramente as matérias e corrigir com justiça os exercícios – “isso também o fazem professores burgueses animados de consciência profissional” (MACHEL, 1974, p. 15). Portanto, o professor militante é referência permanente de comportamento correto, aprende com/do aluno e sabe orientá-lo, mobiliza recursos face às novas ideias e, geralmente, está sempre consciente das suas limitações, por

isso, abre-se à autocrítica, incluindo a dos alunos. Já o aluno militante, cabe-lhe assumir suas responsabilidades, confiadas pelas massas para servi-las e, nunca, para colonizá-las; ele encontra-se engajado na emancipação das classes trabalhadoras às quais se identifica. Para Samora Machel (1974, p. 18), “nestas condições é imperativo que a nossa escola seja um centro democrático”.

Outro elemento observado nas aulas foi o uso das línguas moçambicanas como recurso de *ensinoaprendizagem*. Isso acontecia quando a comunicação entre o professor e os educandos era bloqueada por razões linguísticas. Porém, em geral, foi notório que os participantes do *Programa de Alfabetização e Educação de Adultos* dos Centros estudados falam essas línguas durante o intervalo ou em qualquer atividade fora da aula. Somado a isso, os professores também as usam, principalmente quando percebem esgotados todos os recursos linguísticos para explicarem as matérias em português. Repare-se que, no contexto escolar, os educandos mostram fraco desenvolvimento da oralidade em tarefas que se relacionam com a leitura em língua portuguesa, embora se note entre eles um diálogo permanente. Ou seja, parece não se explorar suficientemente a linguagem oral como elemento fundamental para a aprendizagem e práticas de leitura e de escrita.

Além disso, foi notória a excessiva preocupação em desenvolver principalmente a leitura e a escrita em detrimento da oralidade havendo, por isso, descontinuidade entre o que acontece no cotidiano e o que os programas de alfabetização e educação de adultos desenvolvem. Aqui, parece-me que a escola monopoliza o tempo com o que está programado, fundamentalmente para o ensino quase exclusivo da leitura e da escrita. Desse modo, é provável que se desperdicem os significados, sentidos e outros saberes presentes nas leituras e escritas dos alunos.

Entendo que os alunos aprendem de acordo com as línguas frequentemente mais utilizadas no contexto familiar ou em ambientes culturais com os quais se relacionam. O material escrito no seio de suas famílias, assim como nos Centros de Alfabetização é escasso. Contudo, o livro se configura como sendo material impresso existente e presente tanto nos Centros de Alfabetização quanto nas famílias de sujeitos entrevistados. Muitos dos entrevistados revelaram que aproveitam os livros de seus filhos ou parentes que, em geral, estejam a frequentar um nível equivalente ao programa de alfabetização de que estiverem participando.

Em suma, as narrativas indicam que as práticas educativas, os processos pedagógicos estão presentes, também, fora da escola, e que boa parte da formação de leitores e escritores é autoformação, e que no entrar e sair da escola, no diálogo com as formas não sistematizadas

de aprender o saber se constrói. Nesse sentido, a autoformação da pessoa consiste em “ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2003, p. 65). É necessário reconhecer que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1999, p. 178) logo, há diferentes modalidades do ato de ler e, por fim, resgatar uma história das maneiras de ler implica identificar disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

5 DO CONTO ORAL À ESCRITA: POSSÍVEIS ELEMENTOS DE TRADUÇÃO CULTURAL, OUTRAS SABEDORIAS E OUTRAS APROXIMAÇÕES

Enquanto ouvinte/leitor e admirador da arte de (re)contar histórias, e também na qualidade de professor, creio que seja interessante pensar na educação como *arte de entramar histórias* (FILÉ, 2010), um processo de *ensinoaprendizagem* que se envolve com as narrativas. Assim, se faz necessário dar foco às narrativas e ampliar a visibilidade das múltiplas possibilidades existentes na produção de uma escola mais plural, admitindo que se encontrem, aí, atalhos potentes que permitam mergulhar nos *pensamentos utópicos* (SANTOS 2002). Conforme Santos, tais pensamentos são produzidos com ideias que transformam silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientações.

Portanto, este capítulo resulta da escuta dos sujeitos investigados a partir da “contação” de histórias — *à volta da fogueira* — um espaço coletivo de enunciação, em que as conversas, a palavra “vozeada”, circulam num movimento de (com)partilhamento de saberes, memórias, sentimentos, saudades, afetos, alimentos, calor do fogo, enfim, calor humano. Tal processo se deu durante o trabalho de campo, que pelas dificuldades da língua de enunciação dos entrevistados exigiu a presença de um tradutor em língua nativa e do recurso aos contos orais como *tática de caça* e aprofundamento de outros saberes. Aprendi com Certeau (2012, p. 94) que “a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’”. Porém, tal movimento “depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho” (CERTEAU, 1998, p. 47). Daí que as dificuldades da língua, de comunicação e o menosprezo dos contos orais como fonte de pesquisa subverteram-se em elementos potenciais de produção de conhecimento. São as maneiras que o homem ordinário encontra para transgredir regras estabelecidas, jogando constantemente com os acontecimentos a partir do “lugar do inimigo”, para transformá-los em ocasiões. Essa interação dialógica permitiu viver a aprendizagem da escuta coletiva, fundada na formação dos *saberes de experiência feitos* (FREIRE, 1992). Como se pode imaginar, foi um procedimento baseado no respeito à voz dos protagonistas e na valorização de seus saberes. Além disso, com essa expressão, o autor reitera a discordância com a visão cientificista que valoriza a ciência e menospreza o senso comum, o que muito me ajudou a compreender “o que nele há de bom senso” (FREIRE, 1992, p. 26), sobretudo, nos contos orais.

Destaco a ideia de que as práticas de escrita interagem com a oralidade e, esta é influenciada pela escrita, na medida em que a epistemologia da leitura se faz como instrumento que desenvolve a fala do sujeito. Ou seja, o domínio da língua por meio do aprendizado da leitura e da escrita pode modificar a maneira de pensar do leitor, criando ações conscientes imagináveis e inimagináveis antes da sua exposição (da escrita) ao texto. Dessa feita, é importante considerar a história de vida que perpassa os sujeitos na convivência cultural e social da sua vida cotidiana. Primeiramente, porque essa consideração possibilita que seus contos orais, suas histórias, suas línguas, enfim, suas vidas, produzam e desenvolvam suas identidades culturais. Depois, porque contar histórias populares em si mesmas torna-se fundamental à nossa vida. Logo, elas não só regem a nossa existência, mas também constituem uma potência na produção (pesquisa) cultural e de conhecimentos nos diversos *espaçotempos*.

Compartilho com Certeau (2012) a ideia de que contar histórias é uma “arte de dizer” — de fato o é —, mas também acrescento como complemento a essa formulação certeauniana que *contar história* é, ao mesmo tempo, uma arte de dizer-se, de escutar e escutar-se, de ler e ler-se, e de escrever e escrever-se. Em seguida, debruçando-me sobre o modo como são tecidas tais narrativas no contexto escolar ou fora dele, entendo que o conto oral pode, de um lado, contribuir para *dar voz* aos sujeitos anônimos; de outro, pode ajudar a revalorizar seus saberes e suas práticas sociais que, histórica e culturalmente, têm sido subalternizadas (e, ademais, por outro lado, podemos usar o conto oral também para subalternizar mais ainda as pessoas).

Além disso, a “contação” de histórias constitui um espaço de formação humana e um método de pesquisa, em que se discutem questões relativas às práticas pedagógicas emergentes das conversas entre os sujeitos, nos encontros “à volta da fogueira” e de suas possíveis implicações. Portanto, a reflexão sobre os elementos acima elencados ajudou-me a compreender, complementarmente, os processos de tornar-se leitor e escritor a partir de histórias contadas oralmente. Deste modo, considereei que tais histórias ocorrem em um contexto da diversidade cultural, em atravessamento entre o tradicional e o moderno. Assim sendo, para essa discussão, valeram-me os contos populares narrados por *Bibi* e os escritos por Alberto Viegas¹⁰¹. Além desses narradores, dialogo com o escritor moçambicano Mia Couto (2011), o escritor francês Certeau (2012) e com outros autores que discutem esta

¹⁰¹ Professor, escritor, contador de histórias e um dos eminentes pesquisadores e divulgadores moçambicanos da cultura *makua* em Nampula, Moçambique.

temática que, de certa forma, também são “contadores de histórias” de suas investigações e produções. Por isso, reconheço que:

Os contos bantu são muito antigos, pelo menos os materiais que os formam. Mas são feitos de uma substância plástica, o que permite aos narradores operarem nela, inconscientemente, importantes e incessantes modificações. Estes fatos são interessantes, pois mostram as condições de produção literária nas sociedades oralistas. Essa produção é essencialmente coletiva; os contos não são criados, em todas as suas partes, por autores individuais; são modificados e enriquecidos, pois se transmitem de uma pessoa a outra, de etnia a etnia, de maneira que tipos novos surgem, novas combinações se produzem e disso resulta uma verdadeira evolução (JUNOD, 1996, p. 199).

E, as pesquisas, as histórias oficiais não são assim também? Talvez o que diferencie o conto seja esse assumir com liberdade a faceta criativa inerente a qualquer narrativa e descrição de algo. Assim sendo, trilho em outros “achados do saber”, a partir dos contos orais, relacionando-os com a escrita enquanto passagem (necessária) para o acesso e práticas de leitura e escrita. Aliás, como ressalta Munanga (1988), por meio da oralidade começamos os primeiros passos de educação dentro da própria família, depois, a escrita é registro dessa oralidade. Há, no entanto, um entrelaçamento de produção de conhecimentos que atravessa o que se considera “base do poder na África negra”, como escreveu Ki-Zerbo (2010). Tal base se expressa, em geral, por uma palavra que significa “a força” que vai da integridade física à sorte e à integridade moral. Aqui, a sabedoria popular testemunha essa ideia de “poder” em numerosos contos, colocando em cena chefes despóticos, que são punidos no final, extraindo assim, literalmente desse fato, a moral da história.

Evidentemente, não é novidade ouvir-se e falar-se de que a África tem a sua história e tradições culturais “basicamente dominadas pela oralidade” (GADOTTI, 1997, p.202). Certamente, deve ser uma das verdades (porque parcial) entre várias. Todavia, é importante sublinhar que a *oralidade* não é apenas “um fato tipicamente africano, nem é uma característica exclusiva daquilo que se chama erradamente de ‘povos indígenas’”. A *oralidade* é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são registadas pela poesia” (COUTO, 2011, p. 23).

Por isso, nada justifica a desvalorização das tradições orais, dos seus saberes e percepções de mundo. Além de que pouco ou nada se fala sobre os sentidos e conhecimentos produzidos nessa oralidade, tanto para os africanos quanto para outros. Ignora-se, assim, a importância da sabedoria que ela representa para os povos africanos, pois, para estes, “trata-se de um esforço para racionalizar o desenvolvimento social” (KI-ZERBO, 2010, p. 34). Soma-se a isso, a ideia de que os contos constituem elementos de animação e recreação

popular, nos quais o sujeito “aprendente” está imerso num ambiente cultural particular, do qual se impregna segundo a capacidade de sua memória. Entendo também que na hegemonia da contação da historiografia oficial do “mundo”, dois elementos se afirmaram a partir da negação da narrativa dos contos orais ditos indígenas: o primeiro foi denominar a história oficial escrita enquanto moderna e menosprezar a oralidade, vinculando-a a uma ideia de tradicional como algo inferior; o segundo foi eleger uma escrita ocidentalizada/colonizadora como *a* escrita, em detrimento das milhares de escritas africanas e de outros lugares do mundo, todas consideradas escritas inferiores. Ou seja, para se afirmar, a historiografia oficial teve que inferiorizar outros modos de existir na língua e na cultura de outros povos, não europeus. Como descrito por Couto (2004, p. 265), “os outros necessitam conhecer-nos. Porque até aqui ‘eles’ têm uma miragem [...] – o retrato feito pelos ‘outros’ – foi produzido pela sedimentação de estereótipos”. No entender de Couto, pior do que ignorância é a presunção de saber — essa ignorância disfarçada de arrogância.

Essa perspectiva discriminatória, embora seja herança do passado colonial, mantém presentes suas manifestações, reconstituídas e ressignificadas nos diversos *espaçotempos* políticos, sociais e históricos. O que me leva a crer que apenas houve alteração na “roupagem” que opera sutilmente, baseada numa relação dissimulada do tipo “braços abertos”, mas de “coração fechado” ou de “casa aberta”, mas de “portas fechadas”. É dessa “roupagem” que se aparenta querer, sem querer. Contudo, as narrativas e contos que discuto no texto vislumbram esses *modus operandi* que a modernidade produziu e continua a produzir. Daí, a necessidade de reconstruir a memória como uma tática não somente de negação de subalternização, mas e, principalmente, de negociação e busca pela sobrevivência nesse lugar que fomos e continuamos a ser colocados.

Enfim, considero que haja múltiplas possibilidades de complementaridade que se entrelaçam entre conto oral e escrito. Tal entrelaçamento implica transformações, não só cognitivas nos modos de expressar e pensar a realidade mas, também, nas formas de interação social e cultural. Em seguida, prossigo pensando a partir de minhas próprias experiências de professorado, as quais me instigam a colocar algumas questões de reflexão: como é que o conto oral pode ser usado como meio de iniciação à escrita em contexto da diversidade étnico-linguística, sem menosprezar os traços próprios da cultura oral? Que práticas de leitura e escrita e modos de *aprenderensinar* são possíveis de se construir na educação de jovens e adultos? Como produzir conhecimentos e identidades a partir dos contos populares?

5.1 “Ouvi dizer”: conto oral como tática de apropriação da leitura e escrita

Estudos sobre culturas orais e escritas emergiram, sistematicamente, no início das décadas de 1960 a 1970 (ONG, 1998). Na sequência, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas em diversas áreas de conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, as quais destacam o caráter oral da linguagem e as profundas implicações em todos os níveis da introdução da escrita em culturas tradicionais. Ong (1998) distingue, fundamentalmente, uma *oralidade primária*, caracterizada por qualquer desconhecimento da escrita ou de pessoas não familiarizadas com a escrita. E, outra, *oralidade secundária*, descrita como a cultura de alta tecnologia, sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos que funcionam dependentemente da escrita e da imprensa. Prins (2011), por sua vez, distingue três modos de comunicação. O primeiro refere-se a culturas orais em que a linguagem assume uma forma puramente oral, tipificadas por linguagens locais as quais são relativamente raras. O segundo é caracterizado por culturas escritas em que a linguagem assume somente a forma escrita, porque a forma oral não existe, sendo estas tipificadas pelas línguas clássicas. Finalmente, o terceiro se constitui como culturas compostas que assumem tanto formas orais quanto escritas, para todo o povo ou para uma proporção dele. A partir dessa classificação, o autor distingue, entre “culturas *universalmente alfabetizadas*, que nós admitimos de modo tácito, mas que são historicamente incomuns, e culturas *restritamente alfabetizadas*, em que a maior parte das pessoas vive à margem, mas sob o domínio do registro escrito” (PRINS, 2011, p. 171 grifo do autor). Assim sendo, as pessoas podem ser consideradas analfabetas ou semianalfabetas reguladas pelo livro. Todavia, as culturas orais e as culturas escritas se diferenciariam fundamentalmente na medida em que os seus modos de transmissão e apropriação da linguagem são distintos. No primeiro caso, a aprendizagem ocorre por meio da observação e da prática, por isso, participativa, e que implica “atingir uma identificação íntima, empática, comunal com o conhecido, ‘deixar-se levar por ele’” (ONG, 1998, p. 57). Aqui, a repetição do que se ouve, e o recurso à memória constitui a base dos processos de transmissão do conhecimento.

Quanto ao uso dos contos orais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, reescrevo os narrados por *Bibi*, baseados na tradição oral do povo e língua *makonde* da região Norte de Moçambique. Para exemplificar como funcionava a tática de apropriação e práticas da leitura e escrita, *Bibi* iniciou por contar-me uma história, sublinhada antecipadamente por

“ouvi dizer”, por isso mesmo, uma história como patrimônio coletivo. E seguiu desenvolvendo:

Era uma vez certa mulher, morava numa aldeia, e tinha uma filha muito linda, conhecida como "a princesa da mata". As pessoas que a viam questionavam umas às outras: quem casará com essa mulher lindíssima? Pretendentes vinham de vários lugares do mundo e de diferentes meios de transporte — uns, bem mais luxuosos que outros — a fim de pedi-la em casamento. Cada um apresentava sua melhor proposta de riquezas. Porém, a princesa não aceitava suas propostas, nem saía de dentro de casa para atendê-los. Ela exigia apenas uma condição: que conhecessem o nome dela. Mais tarde, veio um jovem humilde, que consultou os “velhos sábios da zona”, questionando-os para saber o que deveria fazer para se casar com a “princesa da mata”. Então, disseram-lhe os sábios, *o nome dela é Mwatinda*, acrescentando que deveria comprar faca, rícino, cinto e livro (instrumentos de trabalho) e que fosse à casa dela cantando o seguinte:

Mwatinda, mwatinda, mwateketela!

Lá na praia onde fui, comprei a faca, cinto;

Aceita-me lá.

O livro, eu comprei;

Aceita-me lá.

Você é linda, você é minha mulher;

Aceita-me lá.

Mwatinda, ao ouvir a canção, ficou “encantada” e apaixonadamente questionou: “— quem é essa pessoa maravilhosa que me está a chamar pelo meu nome? Vem meu amor”, respondeu Mwatinda! Todavia, ao lado de sua casa estava uma multidão, também esperançosa em casar com ela. Porém, todos se espantaram! Era o pobrezinho — mas, o mais rico amor da “princesa da mata”, que chegou à sua casa a pé e descalço. Em seguida, a mãe abriu a porta de casa para que o noivo entrasse, depois o padre foi convidado para abençoar o matrimônio. Na continuação, o “pobrezinho” saiu lá de dentro transformado em homem rico. Casou-se com a princesa e teve dois filhos. Mais tarde, a levou para apresentar aos seus pais, porém, havia uma recomendação dos “velhos sábios da zona”, os quais o haviam alertado que quando estivesse na travessia do rio, não deveria deixar a princesa descer da “maca”, nem tocar na água. Mesmo assim, quando chegaram à travessia do rio, a princesa ordenou: “tira-me deste lugar, quero descer”. Primeiramente, o marido não aceitou. Porém, pela insistência, ele apenas permitiu que ela tocasse a ponte. Na sequência, ela pulou para a água do rio e, então, o homem também pulou numa tentativa de salvá-la. Quando tocou a água do rio, Mwatinda transformou-se em “peixe-mulher”. Afinal, a lindíssima mulher era uma sereia, que escondia o seu mistério na beleza, exclamou-se o marido!

Para esta história, *Bibi* chama atenção para o cuidado com as aparências. Por um lado, diz ela, “a riqueza dos poderosos esconde a sua fraqueza interior”, pois mesmo aparentando ter tudo, “não conseguiram conquistar o coração da princesa” que apenas estava interessada no amor. Por outro lado, “a beleza exterior da mulher pode ser enganadora”, afirmou *Bibi*, pois, com o tempo, ela desvanece, mas “a beleza interior permanece”. Portanto, tanto os homens quanto as mulheres, na hora de escolher a companheira ou companheiro, têm de “tomar cuidado com as aparências”, pois “são as nossas preferências que nos (des)constroem”!

Constate-se que este conto apresenta um apego ao campo e envolve homens e animais. Além disso, observam-se elementos descritivos, responsáveis pelo “suspense” misterioso que inicia com o desconhecimento do nome da princesa e termina com o sumiço dela, na água do rio. A partir de uma história como esta, por exemplo, os alunos de *Bibi* eram instigados a buscar esclarecimento quanto ao “sumiço” da princesa, a fim de decifrar o enigma e imaginar um possível destino de seu marido, ou seja, a continuidade, o fim ou começo de outra história.

Em suas aulas, *Bibi* usava contos orais como meios de estímulo à aprendizagem de seus alunos, a fim de que estes se lançassem à reflexão de diferentes temáticas do cotidiano do seu povo. Taticamente, ela encantava e prendia os ouvintes com a sua voz, auxiliava-se de gestos e movimentação do corpo para descrever as características dos personagens. Além disso, recorria ao silêncio para marcar momentos de pausas, de admiração; risos e sorrisos para destacar momentos de alegria; gritos para atizar a vitória entre outras manifestações. Portanto, durante a entrevista, ao mesmo tempo em que a escutava, ela fazia-me embarcar na sua viagem imaginária, envolvendo-me com os personagens, fazendo-me viver as emoções decorrentes da história. Assim sendo, entendo que *Bibi* criava e recriava um método próprio de orientar a aprendizagem de seus alunos. Por seu turno, os alunos eram efetivamente provocados a pensar numa possível continuidade e alternativas que cada um adotaria para se escapar das adversidades.

Tal procedimento se aproxima à capacidade de Alberto Viegas (2015) que fascinava os seus ouvintes de tal maneira que também se prendiam às suas palavras, sem sentirem cansaço. O seu método de conversa consistia em esmiuçar assuntos complexos e delicados da sociedade usando, como pretexto de aproximação ao tema, o ângulo de sua cultura de base *makua* para se dirigir ao nacional e ao universal. Neste processo, Viegas cultivou um estilo de fala e escrita peculiarmente africano: “escondia o comportamento das pessoas e os valores *sociais* que pretendia criticar através dos seus contos e fábulas por trás dos animais que ‘falam e emitem juízo’” (CASTIANO, 2015, p. 20).

Assim, o processo de apropriação da cultura escrita consistia em fazer com que os alunos recontassem a história oralmente e, posteriormente, exercitassem a escrita. Adicionalmente, a professora sugeria que os alunos contassem suas histórias, de sua família, aldeia ou mundo imaginário, o que exigia uma intervenção interpretativa de seu significado e da lição moral de vida que dela podia-se abstrair. Do ponto de vista epistemológico, encontro neste processo o que Paulo Freire (1996) considera *leitura de mundo*, no sentido de educar-se como um direito cultural, para os seres humanos perceberem o que realmente significa dizer a palavra na sua perspectiva existencial. Tal direito deve *dar/ter* voz de expressar-se e expressar

o mundo, de criar e recriar e, principalmente, de decidir e optar, sem privilégios de poucos que dominam a maioria.

Recapitulando, a narrativa revela potencialmente sequências de momentos não lineares de apropriação da leitura e da escrita que se podem resumir em: a) narração de conto oral feita pela professora; b) levantamento e colocação de questões relativas à história contada; c) espaço de diálogo com os alunos para recontagem oral da história ou partes dela; d) escrita das compreensões retiradas da história; e) produção oral e escrita de um possível fim ou continuidade da história; f) reconto da história pelos alunos, oralmente; g) exercício da escrita de sua própria história; h) leitura das escritas de cada aluno. Somam-se, a isso, outros exercícios práticos de escuta, redação, ditado e cópias.

5.2 A boa vontade do macaco matou o peixe: conto oral como espaço de (re)produção de identidade cultural

A segunda história narra a inquietante fábula do macaco que sufoca o peixe com as suas imaginações utópicas. Debruçando-se sobre o papel da universidade no desenvolvimento da comunidade, Viegas (2015) dirigia-se a um grupo objetivamente definido — professores, alunos e outros convidados —, e iniciou por dizer:

Era uma vez, em belo domingo pela manhã, o macaco julgou ter salvado um peixe que aparentemente estava-se a afogar na água dum rio em que nadava. Para salvá-lo, o macaco retirou o peixe da água para terra firme. Primeiramente, ao ver o peixe mexer-se fora da água, abrindo a boca ao máximo numa tentativa desesperada para respirar, pensou que este estivesse a mostrar-lhe o seu contentamento e que aquele gesto de luta pela sobrevivência indicava um sorriso. Depois, o macaco afastou-se do peixe, satisfeito porque acabara de “salvar uma vida”. Mais tarde, quando retornou ao local, constatou que o peixe estava morto. Mesmo assim, ele afastou-se a assobiar, aparentemente satisfeito e com a sua consciência tranquila porque pensou que o seu amigo “pelo menos morreu feliz” (porque não afogado). Coitado do peixe! Exclamou o contador da história.

O mesmo conto, em Mia Couto, encerra sua narrativa lamentando: “que pena eu não ter chegado mais cedo”. Para *Bibi*, o pobrezinho peixe não resistiu à vida em terra firme, e morreu por causa da burrice (porque não conhecia o animal) ou negligência do macaco. Constate-se que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) como assinala Chartier (1999).

No entender de Viegas (2015), essa história pressupõe que, naquele contexto, “o macaco representa a universidade e o peixe a comunidade”. Assim sendo, os universitários podem ser considerados “ignorantes” por procederem como “macacos”, pelo menos pela forma como a história pretende mostrar seu comportamento diante das comunidades.

Portanto, nesta circunstância, o narrador considera que analfabeto é aquele que não sabe fazer estas coisas mais reais e necessárias à sua vida e não conhece as normas morais da sociedade. Saber ler e escrever nada diz para o seu viver no ambiente geográfico concreto em que ele se encontra enquadrado. Nesse contexto, um sábio universitário pode ser analfabeto na vida, visto que no ambiente rural nada saberá fazer para sua sobrevivência e para seu bom relacionamento com os membros da comunidade onde for viver. Sendo assim, onde deve estar o centro de validade dos saberes? Até os tempos atuais, os saberes têm sido validados partindo do ponto de vista do moderno, isto é, do lado literário é considerado como um analfabeto. “[...]. Perante tal situação das coisas, há toda necessidade de existir uma estreita aliança entre saberes literários e [...], socioculturais, um casamento entre o moderno e o tradicional, tomando como o ensino ou educação num sentido de globallocalidade” (CASTIANO, 2015, p. 23).

A filosofia africana se caracteriza por estar aliada à prudência, porque ensina a ter cautela nas afirmações e nos atos que, em geral, manifestam-se pela aplicação de provérbios, adivinhas, contos e fábulas na resolução de litígios. Assim, a retórica de Viegas (2015) pode ser vista como uma reflexão profunda e metodológica, tomada por cima de categorias por ele encontradas na educação tradicional *makua*. Portanto, trata-se de uma arte de tornar-se sábio universal sem ter deixado, no entanto, de ser fiel à cultura particular de origem, em que o narrador tem “*pés firmes*” (CASTIANO, 2015).

Filosoficamente, relaciono a retirada do peixe da água para terra firme com o que o pensamento eurocêntrico fez e ainda faz com as nossas mentes. Indubitavelmente, nos foi roubada a palavra (porque desviados da plataforma básica) para pensar nossa realidade ou, simplesmente, nós perdemos a nossa própria capacidade (porque nos desviamos) de olhar, ouvir, tocar, sentir, ler (analisar) e escrever nossos próprios fenômenos/acontecimentos. Ou seja, “*nos conhecemos mal* – muitos de nós nos olhamos com os olhos dos outros” (COUTO, 2004, p. 265). Aqui, incluem-se não só fenômenos políticos, econômicos, sociais e culturais mas, também, valores fundamentais como a harmonia, amor, justiça, equidade. Depois disso, afirmo com Mia Couto que, primeiramente, temos de aprender a pensar e sentir de acordo com uma racionalidade que seja nossa, e que exprima nossa individualidade. Como ensina um velho e conhecido provérbio moçambicano que “*A força do crocodilo é a água*”. Parece-me

que esta seja uma das formas de educação para acautelar-me que, quando se luta num terreno conhecido, a probabilidade de vencer é maior (porque dominado), e que o contrário pode dar em derrota. Por isso, Juno (1996, p. 192) ensina-me que “não tenteis sair dele: sereis como peixe fora de água”. Sintetizando, por outras palavras, diria que a “boa vontade do macaco” – unilateralmente, deliberada para ajudar — “matou o peixe”.

Politicamente, esse ensinamento pode servir aos nossos dias em que o discurso recorrente da democracia nos incentiva a lutar por ela. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2017) alerta que aqueles que incentivam a lutar são os mesmos que atacam em nome da própria democracia, com armas supostamente democráticas. Nesse sentido, a democracia constitui, para uns, uma arma de resistência e, para outros, um instrumento do imperialismo. Pois, “destroem-se países e governos legítimos em nome da democracia, dentro de uma suposta normalidade democrática”¹⁰², como o que está a acontecer no Brasil e no mundo, em geral. Parece que vivemos em um mundo cercado de muros invisíveis, que impedem a circulação e a transição dos visíveis. Trata-se de um muro não somente imaginário, mas real, que se apresenta de forma maquiada, mas que nos toca, nos desestabiliza. É uma maquiagem, que nos convence a acomodarmo-nos com as diversas injustiças. Certamente, mais do que nunca, estamos diante de um colonialismo forte, duro e suicida — mais do que os anteriores. Mia Couto (2004, p. 265) afirma que é necessário criar um mundo plural em que todos possam mundializar e ser mundializados, sem hegemonia e dominação. A princípio, deve ser um “mundo que escuta as vozes diversas, em que todos são, em simultâneo, centro e periferia”.

5.3 Conto oral como espaço de produção de conhecimentos: da teia de aranha à teia da vida humana

Em *O que nos dizem certos animais?* Alberto Viegas (2015) narra a história da aranha para discutir a complexidade relativa ao poder da natureza e do mundo animal.

[...] a aranha coabita em diversos lugares, sobretudo, os abandonados e os não higienicamente cuidados sob ponto de vista do ser humano. Nesses locais, encontramos esse inseto que faz parte da família dos aracnídeos, havendo, portanto,

¹⁰²Ideia proferida no IX Seminário Internacional Redes Educativas e as Tecnologias: Educação e Democracia – *aprenderensinar* para um mundo plural e igualitário, na conferência de abertura sob o tema *Uma outra universidade é possível: processos desiguais e combinados para descolonizar a universidade do mundo*. Rio de Janeiro, 5 de junho de 2017.

variadíssimas espécies de aranhas, que se difere entre si tanto nos tamanhos como nas cores e outras estruturas físicas suplementares. Algumas “venenosas”, cuja picada pode criar sérios problemas no organismo de quem tiver o azar de, por alguma delas, ser atingido (VIEGAS, 2015, p. 47).

A arte da Aranha consiste em utilizar uma substância produzida no seu próprio corpo para sua sobrevivência. Trata-se de uma seda, que no estado líquido, é produzida no abdômen da aranha, que quando puxada pelas pernas posteriores, ela passa para o estado sólido. Desse modo, forma um fio que estende de um ramo para outro, com o qual tece uma rede — a “teia de aranha”. Essa teia serve como refúgio na toca ou para capturar de modo “tático” insetos para seu sustento. Dada a sua resistência, em outros contextos, o seu material vem a ser estudado como matéria-prima para produção de fios de redes pesqueiras e coletes a provas de balas.

Outra tática da aranha incide na sua preferência de levar uma vida “solitária”. Por isso, não se encontra em grupo, mas em par, provavelmente um casal que se esconde num dos cantos da sua teia — o seu ninho (com ovos ou com crias ainda pequeninhas). Aqui, fica à espera da presa que há de cair nas malhas da artificiosa rede. Em seguida, sai do seu esconderijo para “dar o golpe de misericórdia ao infeliz caído na sua armadilha”. Por vezes, se encontra “transportando debaixo do seu corpo o casulo, que contém ovos, por chocar” (VIEGAS, 2015, p. 40).

Dessa narrativa, alguns sentidos podem ser produzidos e convertidos em fundamentos, conforme aponta Alberto Viegas. Trata-se de elementos potenciais e pedagógicos que, provavelmente, dialogam com alguns dos princípios da complexidade.

O primeiro fundamento seria o que alude ao fato de que a aranha recorre aos seus próprios recursos materiais para tecer a rede usada na obtenção de seus alimentos. Deste reconhecimento de recurso produzido no seu próprio organismo, deriva uma convicção quanto à sua autonomia, o que me faz pensar na filosofia africana — ujamaa, de Julius Nyerere. Com base nessa filosofia, Nyerere (1969) defendia que o desenvolvimento do homem ou de uma nação não podia ser *para* o homem ou *para* a nação: “só podia ser feito *pelo* próprio homem ou *pela* própria nação”. Adicionalmente, a aranha mostra que faz o reaproveitamento de sua proteína para fabricar outras teias, elementos que parecem ter-se afastado tanto no plano individual (do “indivíduo”) quanto do plano nacional (da “nação”). Encontro, aqui, uma possível compreensão do que Nyerere considera como noções de “autoconfiança, autonomia e autossuficiência” que, no meu entender, precisamos resgatar para os nossos tempos. O recurso a Paulo Freire (1996) se torna, também aqui, importante. Pois ele propõe uma discussão paradoxal que entrelaça a autonomia e a dependência. Nesse entrelaçamento, ser autônomo significa assumir a dependência derivada de nossa finitude. Por isso, a autonomia “se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 53). Conforme os autores, o sujeito torna-se autônomo quando constrói em si mesmo a capacidade de impor a lei a si mesmo, de fazer da lei uma qualidade de si mesmo e em si próprio. Nesta concepção,

aprende-se quando se emancipa a si mesmo e, ensina-se quando se socializa de modo digno e justo na comunidade dos iguais.

O segundo fundamento afirma que “vivendo isoladamente” e “não caçando em grupo”, a aranha evita problemas para si e para os outros. Claramente, este fundamento parece-me revelar cautela e prudência. É como se a aranha afirmasse que está disposta a ter amigos, mas não qualquer amigo. Por conseguinte, também não pretende ter nenhum inimigo nas suas proximidades. A inconformidade com esta postura da aranha leva-me a crer que o isolamento seja uma de suas astúcias para manter-se no foco, evitando distração e buscando, conforme Santos (2002), ser capaz de sobreviver, por algum tempo, às condições da sua criação. Contudo, temos de lembrar que a aranha é um animal que, vivendo do jeito que vive, se satisfaz, diferentemente de nós que somos animais que precisamos uns dos outros e não nos satisfazemos com as distâncias na comunidade em que vivemos. Há momentos em que podemos viver só como as aranhas, mas há outros momentos em que precisamos compartilhar com os nossos. Além disso, a aranha pode estar a nos ensinar que existem outras formas de “estar juntos”.

O terceiro fundamento ressalta que “transportando consigo o casulo” onde se encontram seus ovos ou as suas “criazitas”, a aranha demonstra a solicitude que os progenitores devem ter para com seus filhos: um exemplo de verdadeiro amor maternal, que transborda para o cuidado com a vida alheia que, ao mesmo tempo, é parte de si. Além disso, revela que o nosso crescimento é processual, segue passos que não devem ser ignorados, pelo contrário, acompanhados. Paralelamente, essa formulação permite compreender que tanto o aprender quanto o ensinar são, ambos, processos não só inseparáveis mas, também, levam seu tempo; por isso, seus atores devem ter paciência e amor suficientes para o sucesso pretendido.

O quarto fundamento revela que se mantém firme aguardando o momento em que a caça cai na rede. Aqui, ensina-me, a saber, esperar e *esperançar* (FREIRE, 2011) com calma, paciência e perseverança, buscando as brechas para assegurar uma boa caça. Esses mecanismos podem ajudar na obtenção de “pequenos sucessos”, já que os maiores vêm sempre desses pequenos. Nesse sentido, a esperança torna-se fonte que alimenta sonhos e busca forças para continuar nas lutas que transformam os anseios da promessa em experiência viva por antecipação, que não só já começou a ser cumprida, como também continuará a ser.

O quinto fundamento, central, reside no reconhecimento de que para garantir a caça, a aranha necessita não só tecer a própria teia mas, também, criar um sistema ecologicamente sustentável, na interação com outros animais. Por isso, a aranha se dedica à fiação e à tecelagem. Desse modo, entendo que o significado de sua teia pode traduzir-se em diversas

interpretações, pela complexidade dos fatos que se entrelaçam como a própria teia. Assim, compartilho Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 72) ao asseverarem que o simbolismo do fio tecedor da teia “é essencialmente o agente que liga todos os estados da existência entre si, e ao seu princípio. Liga este mundo e o outro mundo e todos os seres”. É desse modo que considero necessário pensar as relações entre conto oral e práticas de escrita de textos.

Por último, o sexto fundamento, decorrente do anterior, parte da ideia de que *a teia de aranha* nos encaminha ao movimento de tessitura e de *redes de saberesfazeres* para uma compreensão maior da realidade em que vivemos. Por conseguinte, tal movimento se associa à ideia de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007), a mesma compartilhada por Capra (1996), o qual ressalta que a ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. Ou seja, a concepção de Capra (1996) sobre *redes — a teia da vida* — fornece uma nova perspectiva sobre as chamadas hierarquias da natureza, que consiste em redes dentro de redes que estabelecem relações entre as várias partes de um todo unificado, mas que transmitem seu sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos. O autor afirma que, se assumimos que todos os sistemas vivos, em todos os níveis, são redes, então a teia da vida deve ser concebida como um sistema vivo (em redes) interagindo à maneira de rede com outros sistemas (redes) – porque sempre tecidas junto com outras questões complexas. Com efeito, complexidade é o que “tenta conceber a articulação, a identidade, e a diferença de todos, enquanto o pensamento simplificante, separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante” (MORIN, 2014, p. 176). Com Boaventura Santos (2007) encontro a crítica a esse pensamento simplificante, ao afirmar que todo conhecimento é parcelar e que as práticas sociais só raramente se assentam apenas numa forma de conhecimento.

Outro aspecto fundamental a destacar nas formulações dos autores, a partir das artes da aranha, é o de que os seus pensamentos conectam-se na visão de que todo o conhecimento está relacionado a uma forma específica de ignorância, bem como no trabalho de valorização do senso comum, enquanto um dos caminhos para a não dogmatização da ciência. Acrescentando ainda aos ensinamentos da aranha, interesse-me por uma história de Mia Couto (2009) que assim sucedeu:

[...] *num golpe divino, a aranha foi convertida em pessoa*. Quando ela, já transfigurada, se apresentou no mundo dos humanos logo lhe exigiram a imediata identificação. Quem era e o que fazia? – Faço arte. – Arte? E os humanos se entreolharam, intrigados. Desconheciam o que fosse arte. Em que consistia? Até que um, mais-velho, se lembrou. Que houvera um tempo, em tempos de que já se

perdera memória, em que alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres. (COUTO, 2009).

Essa aranha específica da história de Couto (2009) não queria tecer seus fios por instinto ou por regras e sim como uma forma de arte. Era uma aranha transgressora dos ensinamentos modelos. Quis romper com os modelos e criar seu próprio modelo. Penso que isso é autonomia também.

De outro ponto de vista, as narrativas propõem que se continue a refletir pacientemente sobre o modo de vida da aranha porque suas lições para a *teia da vida* são intermináveis. Portanto, compreendo que a aranha constitui, ao mesmo tempo, um símbolo de autonomia e de tessitura em redes (necessárias) para viver no mundo da complexidade. Daí que Viegas (2015) sublinha dois de seus ensinamentos como princípios ou lições de vida. O primeiro, sintetiza a ideia de que *“antes só, que mal acompanhado”*. O segundo princípio, decorrente possivelmente do primeiro, sustenta que *“não seas um peso para os outros”*. Desses dois princípios, acrescento um terceiro, segundo o qual *“se bem acompanhado”*, então, *“dê aos outros o seu melhor que desejaria que os outros lhe dessem”*.

Conforme explicitado nesses princípios, aprendi com Galeano (2012) que, embora os cientistas digam que somos feitos de átomos, também somos feitos de histórias. A propósito, Mia Couto (2011) acrescenta, a este pensamento, a sua relação com a natureza, ao realçar que as histórias não salvam o mundo, mas podem incutir o desejo de utopia e do mundo em mudança e até transformação. Couto (2011) ensina-me, assim, que todos nós somos produtores e produtos de pequenas histórias. Por isso, cada um e, qualquer um, é constituído por elas, já que a nossa vida é emaranhada no interior de outras tantas histórias. Logo, comungo a ideia de que a utopia é nossa fonte inspiratória — *para nos fazer continuar a caminhar. Para nos fazer continuar a caminhar em direção a ela. Para o horizonte*, diz Galeano (2011).

Nessa perspectiva, com os contos, com as fábulas, se rememora o passado, presenteando-o, para projetar um possível futuro imaginário com expectativas. Depois, as histórias contadas e recontadas produzem imagens que efetivamente podem auxiliar a refletir situações presentes no cotidiano, possibilitando a reordenação da apreciação, o entendimento, abrindo caminhos para novas compreensões sobre como a história escutada pode ser refeita numa situação real da vida. É a utopia, revela-me Galeano, acrescentando que contos e histórias tornam o presente à fonte de revolta, porque tal passado continua a ocorrer pelas injustiças geradas por ele. Para Galeano (2011), o fazer da utopia pode ser assim entendido: *“não só é realista aquele que pinta a realidade que conhece e padece, mas também são*

realistas aqueles que pintam a realidade de que necessitam, porque na barriga desse mundo há outro mundo possível”. Apropriando-me de Oliveira (2013, p. 381), “isso significa que os processos *ensinoaprendizagem* ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates”. Por isso, diz Galeano, é preciso reinventar o passado, construindo interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis.

Assim, reafirmo que os contos orais são uma potência que possibilita pensar e fazer melhor a nossa própria cultura e a educação como processos históricos. Primeiro, porque possibilitam produzir o nosso lugar com certo cosmopolitismo que pede por uma nova geopolítica do conhecimento. Depois, porque, de um lado, se tratam de propostas de inspiração utópica, mas que por si só não garantem práticas utópicas. Do outro, refere-se a propostas memorialísticas do passado-conservador, que não implicam necessariamente ideias de práticas conservadoras de educação. Por fim, porque a tensão e a resistência entre o moderno e o tradicional não representam uma relação *dicotômica precisa, nem gradação linear*, mas uma possibilidade de diálogos, de práticas e saberes *complexos e plenos de nuances e variações* (OLIVEIRA, 2013). Outro aspecto importante é o que nos dá pistas de termos na sala de aula um professor e alunos contadores de histórias (porque eles são em si, memória histórica). Em outros momentos, teríamos um professor e alunos conversadores, porque é de conversa que se trata “à volta da fogueira”. Esse modo de compreensão permite, ainda, abordar as narrativas como discursos táticos do povo, o qual concede à simulação ou dissimulação, trazendo à tona as práticas cotidianas que invertem as relações de força por meio das histórias de milagres que garantem, ao oprimido, vitória em espaço utópico. Neste sentido, ressalto, então, que é necessário que alguém conte histórias e que outros as escutem para que a tradição sobreviva e nós vivamos. Daí a importância que atribuo ao conto oral, pelo forte componente didático que transporta o próprio objeto de ensinamento que se quer transmitir. Nesse sentido, Oliveira e Reis (2017) afirmam que contar histórias e ouvi-las, discutindo-as em seus múltiplos significados e com as redes de conhecimentos que as envolvem, constitui uma experiência de autoformação, porque narramos aquilo que somos e para saber quem somos (MANGUEL, 2010), o que nos leva à autorreflexão e a aprendizagens coletivas e compartilhadas, sem hierarquias que as separem ou classifiquem. Do ponto de vista de Junod (1996), trata-se de uma proposta que estabelece relação interpessoal, na qual se cria a sensação de pertencer a uma comunidade, que parece remeter à infância e às relações familiares.

O que aprendi com a experiência de *Bibi* na prática de ensino com contos orais foi problematizar supostas verdades e compreensões, o que me leva a incluir os contos populares como parte da pedagogia das emergências (SANTOS, 2007), porque por muito tempo foram considerados pela visão cientificista (e colonialista) como um saber não científico. Consequentemente, marginalizado (porque considerado inútil), do mesmo modo como foram ridicularizadas as línguas de enunciação (porque desvalorizadas). Estas são concepções derrotadas pelo capitalismo; são conhecimentos dos povos nativos, moçambicanos e africanos, em geral; conhecimentos não subservientes ao capital e ao colonial.

6 MOÇAMBIQUE E SUAS COMPLEXIDADES: TENSÕES E RESISTÊNCIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Os relatos de educandos abrangidos pela pesquisa revelam diferentes contextos em que ocorrem as práticas pedagógicas e a forma como os sujeitos os percebem e estabelecem suas relações. De fato, são contextos emaranhados de múltiplas e complexas relações e possibilidades de aprendizagens em redes de saberes, os quais se dão em tensões e resistências, desafiando o cotidiano dos protagonistas. Além disso, as narrativas apontam que os diferentes momentos histórico-culturais combinam-se de modos diferentes, originando também diferentes constelações em movimento.

Para começar, um dos movimentos constatados no estudo, foi o da mudança, provocada pela desestabilização das representações trazidas para a educação e sobre a educação, em geral. Essa mudança criou alienação de si para desfazer laços com as histórias tecidas ao longo do percurso histórico (pré-colonial do povo moçambicano) e buscou outros fios para juntar aos fatos forjados pelo colonialismo. Depois, se deu o movimento de transição entre a tomada de consciência do processo de transformação mediante a ruptura com os modelos (leia-se tradicionais) e a assunção de outros valores (coloniais), os quais implicaram a busca de uma nova transposição da nação em construção que, após lutas anticoloniais, resultou na conquista da Independência nacional. Neste quesito, Meneses (2010) nos lembra que as relações coloniais revestiram-se de muitas formas: a conquista, rebeliões e repressões, missões religiosas, explorações científicas, a educação, os serviços médicos, o comércio e a exploração econômica, as viagens, a arte. Na sequência, outro movimento consistiu na própria aceitação como ser que se reinventa pela reflexão. Essa reinvenção criou abertura para a historicidade e para o outro, a responsabilidade por conquistas obtidas e o desejo de continuar a construir uma nação de “todos para todos”. Contudo, esse processo de (re)construção da nação e o “reconhecimento da diversidade suscitaram profundas reflexões, quer por parte dos cidadãos comuns, dos intelectuais, ou dos políticos, que procuravam desafiar a complexidade cultural herdada em nome de novos desafios da cidadania” (MENESES, 2010, p. 147). No entanto, foi no cruzamento entre esses movimentos histórico-culturais e as heranças identitárias “tradicionais” e as forjadas na violência do encontro colonial que se deflagraram tensões, resistências e desafios.

Em seguida, debruçando-me sobre essas tensões, parto dos pressupostos acima elencados, reafirmando com Santos e Silva (2004) que Moçambique é, de fato, um país

constituído de “múltiplas hibridações, heterogeneidades e dualidades que se manifestam sob a forma de inter-sociabilidades, inter-saberes, inter-legalidades, acionados de modo diferente, na comunidade, no mercado, trabalho e ainda no espaço público” (SANTOS, 2004, p. 29). Consequentemente, por questões históricas, como já ditas, hibridou-se a nação com culturas tão diferentes.

Assim, podemos elencar algumas dessas culturas, por exemplo: a) cultura eurocêntrica colonial; b) cultura eurocêntrica socialista, revolucionária; c) cultura eurocêntrica, capitalista, democrática; d) e culturas tradicionais ou comunitárias (SANTOS, SILVA, 2004). Essas culturas testemunham a complexidade que, de modo geral, exige um pensar multidimensional sobre a educação que, por sua vez, deve educar complexamente para a complexidade. Assim, a fusão dessas culturas pode ser sintetizada em dois grupos principais, nomeadamente: as culturas de maior duração histórica e as de menor duração histórica. O primeiro grupo inclui as culturas tradicionais (comunitárias) e coloniais que, apesar de sua rejeição, continuam presentes sob várias formas em diversos *espaçostempos*, sobretudo, em forma legislativa, hábitos e mentalidade. Por um lado, as culturas tradicionais foram ignoradas a partir de um olhar estranho para os espaços moçambicanos, usando os instrumentos epistêmicos coloniais para considerá-las produtos da ignorância e produtora de obscurantismo (MACHEL, 1978). Por outro lado, a cultura colonial foi rejeitada por ser exploradora do povo, já que as suas relações eram engendradas pela dominação, violência e por processos multifacetados de apropriação, para além da negação do oprimido.

O segundo grupo se constitui pela cultura socialista, revolucionária, e a cultura capitalista, democrática que domina hoje o panorama político nacional, pretendendo ser a única referência cultural legitimada. Todavia, ela convive numa “constelação cultural mais complexa, não só com as culturas de maior duração – colonial e as tradicionais, ainda com a cultura revolucionária” (SANTOS, 2004, p. 24). Efetivamente, enquanto nação parece-me que, ainda, não nos demos tempo para nascer; se nascemos, então, ainda não nos demos tempo para crescer; se crescemos, não nos demos tempo para pensar, talvez até possamos ter tentado pensar; porém, ainda não nos demos oportunidade para viver; enfim, continuamos a esperar como nos propõe Freire (2011).

Dada à complexidade das manifestações culturais que se apresentam tanto de forma dicotômica quanto tricotômica, novamente Boaventura Santos (2004) ensina-me que as dicotomias devem ser vistas como um bom ponto de partida, e não um bom ponto de chegada, deixando sempre o caminho aberto para pluralidades e hibridações.

Com isso, chego à primeira tensão, que amplia o debate entre a variável — tradicional e moderno — que diz respeito à origem e à duração histórica das práticas sociais ou dos universos culturais. A análise de Santos e Silva (2004) considera tradicional o que se crê existir desde os tempos imemoriais, não sendo possível identificar, com precisão, nem o momento nem os agentes da sua criação. Ao passo que, moderno, refere-se ao que se crê existir há menos tempo do que aquilo que se considera ser tradicional e cuja criação pode ser identificada, quer no tempo quer na autoria. O fato interessante nesta dicotomia é que “[...] consoante às diferenças de poder entre grupos sociais que sustentam cada um dos polos de dicotomia, tanto pode ser o poder tradicional uma criação do moderno, como o moderno uma criação do tradicional” (SANTOS, SILVA, 2004, p. 30). No fragmento de fala do memorialista *Mundimua*, este explicita como essa tensão se manifesta, quando afirma que embora não seja um homem considerado “instruído”, sabe ler, escrever e muitas coisas que os “bem-instruídos” não sabem, por exemplo, sabe atividades manuais como as de cultivo de artigos de subsistência e de lavrar a terra; sabe remar, pescar entre tantos outros afazeres que também alimentam “essa gente que se considera ‘instruída’ e ‘citadina’”. Assim dito, *Mundimua* parece considerar tradicional o que é do campo (camponês) e moderno o que é instruído e citadino.

A segunda tensão reivindica o que se considera oficial e não oficial, um discurso decorrente da concepção político-administrativa que estabelece o que é, e o que não é reconhecido plenamente como prática social. Nesse sentido, o “não oficial pode ser proibido ou tolerado, na maior parte das vezes é ignorado” (SANTOS, SILVA, 2004, p. 30). Conforme os autores, no contexto moçambicano compete ao Estado ditar o critério da definição e, muitas vezes, é considerado oficial aquilo que é estatal. Aqui se funda a ideia estatal do discurso competente, corroborando a formulação de Chauí (2011). Para Chauí (2011, p. 13), esse discurso olha “a ciência como saber separado e como coisa privada, como instrumento de dominação no mundo contemporâneo”. Adiante, a autora explicita que o discurso competente se instala e se conserva graças a uma regra, segundo a qual “não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e qualquer lugar” (CHAUÍ, 2011, p. 14). Consequentemente, essa regra produz os incompetentes sociais, daí a necessidade de pensar outras falas, um contradiscurso no sentido crítico, que possibilite um desmonte interno da competência estabelecida. Como explicitou a estudante Shenja ao declarar que “[...] o meu pai matriculou-me na escola e passei a aprender a ler e escrever oficialmente, [...] em língua portuguesa, mas por ser oficial língua de Moçambique”. Esta fala parece reafirmar o reconhecimento da oficialidade de que se *aprendensina* apenas na escola. Tal narrativa e

outras procedentes de memórias oficiais são complexas (porque plurais) e refletem relações de poder construídas a partir da herança colonial em disputa com estruturas socioculturais anteriores à colonização, e as identidades culturais híbridas do tempo presente.

A terceira tensão é a que marca disputa tricotômica formal, informal e não formal, que diz respeito aos aspectos estruturais das práticas em presença. De acordo com Santos e Silva (2004) considera-se formal prática padronizada segundo modelos relativamente fixos de ação e de sequências de ação. Assim, a educação formal refere-se ao “sistema escolar, estruturado e institucionalizado, que obedece a etapas, segundo um plano de estudos, papéis definidos para educandos e educadores, e culmina com uma certificação” (CONSELHO DE MINISTROS, 2011, p. 4). Ao contrário, Santos e Silva (2004) consideram informal a prática que foge a padrões fixos e que, por isso, parece improvisada e imprevisível. Para esta variável, o Conselho de Ministros moçambicano declara informal o processo de aquisição assistemática de conhecimentos, habilidades e atitudes, por meio de experiências em diferentes contextos. Boaventura Santos (2004, p. 30) chama atenção a esse modo de reduzir a complexidade da realidade social, reconduzindo a infinita variedade das interações e práticas a um conjunto previamente definido de opções, sem considerar a referida complexidade, que abriga práticas formais, não formais e informais mesmo dentro de opções previamente definidas. O mesmo documento ministerial considera como educação não formal o conjunto de atividades educacionais, organizadas e sistemáticas, realizadas fora do quadro do sistema formal de ensino, flexíveis em tempo, local e na adaptação dos conteúdos às necessidades dos educandos.

Chego então, à quarta tensão, a que disputa elementos sobre o religioso e não religioso vistos no sentido mais complexo. Segundo Boaventura Santos (2004), aqui constata-se a presença do formalismo religioso e do formalismo mágico, que continuam a existir em campos sociais em que parece haver formas híbridas de formalismo burocrático que não penetra, ou não penetra com eficácia mas que, certamente, se mistura com a componente religiosa ou mágica. Os fragmentos de fala dos entrevistados, como no caso de *Bibi*, denotam disputa de espaços, ainda que eles possuam um entendimento sobre o que a escola espera e sobre o que a comunidade gostaria que eles fossem como, por exemplo: os ritos de iniciação — ritos de passagem à fase adulta — eram “[...] organizados na comunidade pelos seus membros e na escola da Missão pelas irmãs e pelos padres, no caso dos homens”. Por um lado, tais ritos são práticas culturais consideradas “tradicionais”, que não encontram espaço na escola atual. Por outro lado, sendo práticas ritualísticas, parecem rejeitadas nos espaços “religiosos”, sobretudo, nas igrejas evangélicas. Porém, estão presentes na vida cotidiana do

povo moçambicano, disputando ou negociando com o escolar e o religioso, principalmente na região Norte do Rio Zambeze. Vale trazer a reflexão da escritora moçambicana Paulina Chiziane e da curandeira moçambicana Mariana Martins (2015, p. 15) no livro prefaciado por Nataniel Ngomane, que destaca a questão central que atravessa a obra *Ngoma yethu: o curandeiro e Novo Testamento*:

[...] de que modo os diversos sistemas implantados pela dominação colonial criaram condições para a emergência de uma atitude de autêntica *auto-colonização mental* por parte do africano que, já independente, continua, por si mesmo, a reproduzir os modelos de dominação e de esvaziamento cultural outrora impostos?

Com esta formulação, as autoras me parecem chamar atenção para o cuidado a ter com o discurso pró-cristão usado por seitas de duvidosa cristandade, para promover combate (e o *autocombate*) do próprio nativo contra suas próprias crenças e práticas religiosas autenticamente africanas, suprimindo quaisquer alternativas para potencializar o que é útil para o entendimento e desenvolvimento da religiosidade africana.

A quinta tensão discute a separação entre problemas do cotidiano e o conteúdo que os alunos aprendem na escola. Primeiramente, porque mais de 90% das crianças falam línguas nativas (maternas) em casa, e o sistema de ensino desconsidera essas línguas, já que a língua portuguesa é quase exclusiva na educação formal. Seguidamente, o típico aluno moçambicano, na sua generalidade, está embutido em dificuldades sociais que vão desde a habitação, nutrição, saúde, até vestuário, e tais problemas não constituem elementos pensados nos programas de ensino. Consequentemente, de alguma forma, esses elementos interferem no aproveitamento pedagógico dos alunos, pois discutir temas de várias disciplinas é necessário, como ensinava Paulo Freire, mas contextualizando a educação, ou seja, vinculando-a à vida do cidadão; à consciência dele no mundo; à sua relação com a natureza porque tudo se conecta, se religa, se entrelaça. Nesse sentido freireano, a escola permanece aberta ao seu entorno. Morin (2012) trata a educação como meio para a formação de um novo cidadão político que atue na sociedade, aprendendo sempre. A escola, assim, não se limita a ensinar e nem o professor é aquele que só ensina, mas o que estimula a aprendizagem, porque diante dele estão sujeitos de vontade e curiosidade diante do mundo que só aprendem o que lhes toca afetivamente, humanamente, nas interações uns com os outros. Isto significa dizer que, a princípio, ninguém ensina o que o outro não esteja disposto a saber ou tenha interesse em saber, pois o aprendizado se dá ativamente sobre o objeto de conhecimento. Com as mudanças tecnológicas, os conhecimentos passaram a mudar todos os dias, o que implica que

o professor já não tem mais o domínio único do saber, como antes a ele era creditado. Alunos também sabem e acessam muitas informações, muitas vezes, mais do que seus professores, a quem passa a caber torná-las conhecimentos e produzir, junto a eles aprendizados significativos. O professor, portanto, não é mais aquele que sabe tudo, mas aquele que tem interesse em tudo, como afirma Morin (2012). Para o autor, o princípio de instabilidade se materializa na ideia de que *todo saber é provisório*.

Chego à sexta tensão, talvez uma das mais complexas que até então comanda os destinos da nação: a que ocorre entre o projeto político do Partido Frelimo e o projeto político nacional, em disputa pela influência na definição de políticas públicas de educação e de outras áreas. Em Moçambique, como dito em capítulos anteriores, construiu-se a nação com “um sistema político monopartidário que, pelo menos aparentemente, pretendia atingir elevados índices de participação popular” (SANTOS, SILVA, 2004, p. 21). Porém, a nação nasceu com o discurso de tomada de poder do Presidente Samora Machel, ao declarar que: “em vosso nome, as zero hora de hoje, 25 de Junho de 1975, o Comité Central da FRELIMO declara solenemente a Independência total e completa de Moçambique”. Para nós parece não haver coincidência entre o projeto político de Moçambique e o do partido Frelimo, pois o Estado moçambicano parece ter imposto, a partir de cima, um sistema unificado: um sistema de partido único, única estrutura legal de matriz eurocêntrica. Era preciso (re)construir a “moçambicanidade, mas este novo projeto político tinha agora que interagir estas outras memórias, menos possíveis de instrumentalização política” (MENESES, 2010, p. 158).

Entendo que a escola seja um espaço que atende as massas populares na sua diversidade cultural, étnica, histórica, de modo a que a maioria pobre que sempre ficou fora dos serviços do Estado e dos direitos de cidadania os possa ter. Este contexto me faz pensar na complexidade da dimensão cultural da educação que se pretendia ofertar ao povo, com o sentimento de que os valores a serem veiculados deveriam ser do povo, com toda sua diversidade, tal como apregoado pela educação popular tão cara aos brasileiros nas décadas de 1950 e início dos anos 1960. Entendo que um currículo baseado na/pela diversidade cultural favorece que todos os sujeitos da educação desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos.

Portanto, essas diferentes fases históricas de alfabetização e educação de adultos são marcadas por resistência ao sistema havendo, por isso, necessidade de mobilizar análises sobre os modos de professores e de alunos buscarem novas formas e oportunidades para debater o currículo escolar com todas as múltiplas formas de pensar.

Em relação aos desafios, ajudado por Morin (2003) entendo que o hibridismo resulte como problema da globalidade — também desafio da complexidade. Conforme Morin, existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico são inseparáveis e um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo religa as partes e o todo, o todo e as partes. A pós-colonialidade aposta na possibilidade de “construção de uma sociedade política e de construção de uma estrutura política capazes de dar aos cidadãos uma visão coerente do seu passado e não uma visão limitada” (MENESES, 2010, p.163). Recorrendo a Boaventura Santos (2017), com a compreensão da pedagogia pós-abissal, que parte da ideia de que há divisão no campo da sociabilidade — uma urbana metropolitana e outra colonial-selvagem — observo que, para cada uma delas há uma linha abissal incomensurável. Esta linha abissal produz as ausências. A sociologia das ausências inclui todo o conhecimento da vida e de invenção que as comunidades do outro lado da linha abissal preservam: conhecimentos da zona colonial, da riqueza cultural do nosso tempo, de nossa humanidade. Mas não são reconhecidamente humanas, nem reconhecidas pelos conhecimentos que têm. Para Boaventura Santos (2017) esses conhecimentos, por isso mesmo, devem ser denunciados e transformados em emergências. Para fazer a pedagogia das ausências, é necessário recuar no tempo, buscando a história dos vencidos, dos invisíveis, a história dos que não aconteceram no tempo, nem se fizeram no mundo. A sociologia das emergências é, ao contrário, atenta para o que é pequeno e local para projetar para o futuro. O caso da arte do canoeiro que encontrei, é exemplar: fabrica canoas, as usa para navegação com um saber notório capaz de dialogar com o saber científico. No local, o saber do rio e da canoagem demonstraram ser suficientes para salvar a vida dos tripulantes da forte correnteza da água do rio.

7 DAS PRÁTICAS, CONCEPÇÕES, SENTIDOS E SUJEITOS DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

As discussões desta parte sintetizam as experiências tecidas entre participantes, pesquisador e o contexto, que constituíram *espaçostempos* pessoais e sociais. Trata-se da transição dos textos de campo em compreensões, marcadas por questões iniciais da pesquisa, pela fase de elaboração do projeto e de seu desenvolvimento. Assim, o conhecimento que produzi tem referência ao contexto, ao global e ao complexo, o qual mobiliza o que o conhecedor sabe do mundo (MORIN, 2000). Conforme Morin é fundamental considerar que a compreensão dos dados particulares necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. O autor ainda acrescenta que a compreensão do sentido das palavras de outro, de suas ideias, de sua visão do mundo está sempre ameaçada por todos os lados. Primeiro, porque existe o ruído que perturba a informação, criando mal-entendido ou não entendido. Segundo, porque existe polissemia de uma noção que, enunciada com um sentido, pode ser entendida de outra forma. Além disso, existe a ignorância e a incompreensão dos ritos e costumes próprios de uma cultura. Enfim, e, sobretudo, a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental à outra.

Assim, tanto a memória oral quanto os acervos pesquisados nos múltiplos espaços, deixaram-me perceber que as culturas não valorizam na mesma medida todos os domínios sensoriais, cabendo ao pesquisador descobrir distinções e relações de interação entre significados e práticas sensoriais próprias de uma cultura. Por isso, considero não somente os usos que os sentidos têm, na prática, mas ainda examino os meios pelos quais diferentes domínios sensoriais são investidos de valor social (LOPES, 2004). Corroborando Paiva (2005), afirmo a ação dos sujeitos nos níveis de realidade que entrelaçam e apreendem objetos e múltiplas relações que se estabelecem em larga rede de sentidos, o que possibilita o conhecimento permanecer aberto para sempre.

Considero como cultura escrita o lugar simbólico e material que o escrito ocupa em determinados grupos sociais, comunidades e sociedades, em épocas distintas (GALVÃO, 2010). Nesse sentido, o estudo revelou a existência de múltiplos espaços e instituições que formaram ou possibilitaram o acesso e a circulação do escrito, incluindo elementos (meios de produção) que suportam o escrito difundido e ensinado, bem como os sujeitos praticantes que

os utilizam (ou não). Atentando para a diversidade étnico-linguística no contexto moçambicano, percebo que existem muitos modos de acesso e práticas de cultura escrita.

Assim, quatro grandes questões orientaram a compreensão da pesquisa, por isso as retomo neste momento para ajudar nas reflexões finais: a) que práticas de cultura escrita estão presentes nas vozes memorialísticas dos sujeitos investigados? b) Que concepções de alfabetização e de escolarização estão presentes na memória dos entrevistados e nas propostas do programa de ensino, e como estas contribuem para atualizar as concepções próprias do campo da educação de adultos? c) Que sentidos são tecidos pelos sujeitos protagonistas na vida cotidiana e no contexto escolar? d) Qual o lugar da escrita, seus sentidos e usos funcionais na vida cotidiana dos praticantes?

7.1 Práticas de cultura escrita existentes-possíveis: maneiras de ler e de escrever

A existência de diversas maneiras de ler e de escrever nos *espaçotempos* diferenciados remete à ideia inicialmente formulada de que nem a ausência de escolarização impede a formação de leitores e escritores, e nem apenas a escolarização garante práticas de leitura e de escrita, sem que haja demanda nas práticas sociais do sujeito. Primeiro, porque as diferentes maneiras do ato de ler e de escrever se engendram nas interações socioculturais para a construção de sentidos. Depois, porque se aprende não necessariamente porque ensinado, visto que a vida cotidiana é repleta de múltiplas possibilidades de circulação e acesso a materiais impressos, e que o sujeito se cria nesses espaços, em que aprende. Logo, ao criar-se, ele se vai fazendo autônomo, dado que constrói em si mesmo a capacidade de impor-se uma linguagem, de penetrar nos círculos culturais e nos códigos que cada um deles produz para os grupos a eles pertencentes.

Com base nesta percepção, pode-se afirmar que o sujeito aprende quando se emancipa, e ensina quando se socializa de modo digno e justo na comunidade de iguais. Com isso, rompe-se o imaginário social existente que rotula o contexto escolar como único para processos de aprendizagem dos sujeitos, porque práticas sociais e leitura de mundo antecedem a escola. Ou seja, fora da escola também se aprende e muito. Consequentemente, a escola não é, e jamais será, a única e exclusiva responsável pelos processos de formação de leitores e escritores.

A leitura, portanto, ocorre com/nos/dos processos de interação que a pessoa tem com práticas cotidianas que a desafiam à compreensão de códigos os mais variados, entre eles o da escrita, como por exemplo, ao necessitar identificar rótulos de produtos; saber o que está listado em um rol de compras; reconhecer placa escritas de indicação de lugares. São essas práticas cotidianas de cultura escrita que dão suporte à continuidade da leitura e da escrita antes, durante e após a escolarização. Isso parece sugerir que a leitura é mais comum em práticas cotidianas do que nas atividades ensinadas: nos encontros comuns, desde outrora, quando as pessoas sentavam em volta ou à volta da fogueira, umas com as outras; quando ouviam textos; quando contavam histórias, liam jornais, liam a Bíblia e outros textos religiosos — enfim, infinitas são as práticas que permitem a aprendizagem da leitura e da escrita nos diversos *espaçostempos* comuns.

Outro elemento constatado na realidade moçambicana pode ser destacado: o de que práticas de leitura e de escrita estão ligadas a um tipo de lembrança, procedente do fato de todos os sujeitos entrevistados terem o português como segunda ou terceira língua aprendida e falada, o que exigia dos depoentes um desdobramento e acionamento de experiências e associações, como táticas de subversão para apropriação de novas práticas de leitura e escrita na língua oficial.

7.1.1 Potencialização das práticas emergentes dos contos orais

A abordagem dos contos orais (as histórias) como uma das passagens usadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitou mostrar como os sujeitos interiorizam elementos culturais de que se apropriam, criando identificações com seus grupos de pertença, além de estimular a aprendizagem, na escola, dos alunos. Por meio deles, viabilizam-se práticas de leitura e de escrita no (re)conto de histórias de famílias, do seu povo, de seus sonhos e sentimentos do seu mundo. Assinalo aqui dois elementos emergentes e fundamentais neste trabalho. Um refere-se à inovação metodológica apreendida pela pesquisa qualitativa, com o uso de contos populares como instrumento de produção de dados, conhecimentos e identidades. Outro elemento é pedagógico, ao perceber que o conto oral, usado como técnica ativa que estimulava a aprendizagem dos alunos, também desenvolvia sua reflexividade, necessária para que sujeitos descobrissem suas próprias representações, pertencimentos, sentidos e impressões conscientes e inconscientes, e para, a partir desses elementos, redigir

seus próprios textos, ser autor de sua própria história. Reafirmo aqui que os contos orais são uma pedagogia do conhecimento popular, uma cultura, um patrimônio cultural e um direito dos povos. Descolonizar os povos africanos exige, também, e necessariamente, reconhecer e valorizar saberes por estes produzidos como teorias adequadas a processos de aprendizado. Em seus tempos e lugares, as teorias que fundamentam a pedagogia dos contos orais podem promover suas próprias descolonizações.

7.1.2 Reconhecimento e valorização da oralidade dos grupos étnicos moçambicanos nas práticas de leitura e escrita

O estudo reafirma que a oralidade tem importante papel na sociedade dos grupos étnicos moçambicanos, por ampliar a discussão sobre a relação ou forma de abordagem possível dessa marca no ensino da língua portuguesa, que se estende em múltiplos espaços. Movimentos há que me possibilitaram trazer elementos que ajudam a pensar a convivência linguística para o desenvolvimento da cultura escrita, partindo das brechas existentes em contextos multiculturais moçambicanos. Entendo que tais movimentos envolvem processos de formação de leitores e escritores, traçando aspectos que possibilitam transgressões que se movem da língua oficial portuguesa à leitura e escrita em língua nativa, e vice versa. Assim, as narrativas memorialísticas revelaram-me três vertentes fundamentais que caracterizam os movimentos dos sujeitos nos processos de se tornarem leitores e escritores. Entre os que trilharam descobertas próprias de escrita em suas línguas nativas, e que o fizeram movidos por valores, sentimentos de sua história e de sua humanidade, e por isso reivindicam para as políticas públicas um estatuto linguístico merecedor de valorização. Entre os que usam a fala e a escrita impostas em língua oficial portuguesa, para que a escrita da língua oficial não impeça o processo de apropriação da escrita das línguas não oficiais: que a oficialidade não combata as demais, nem vice versa. E entre os que nasceram numa sociedade complexa, multilíngue, e caminharam pela combinação dos dois primeiros movimentos, promovendo um hibridismo cultural de acordo com processos pelos quais uma sociedade encontra modos de se compreender e comunicar.

Essa reflexão ajuda a pensar as possibilidades e desdobramentos práticos não só para a formação de educadores e professores em Moçambique mas, também, ao indicar movimentos

outros de recriação de uma escola híbrida, pensando um *existente-possível* ensino bilíngue, trilingue, enfim, multilíngue, para melhor lidar com essa situação.

Admitir a realidade complexa e multilíngue ultrapassa a assunção cultural das línguas existentes porque por elas os sujeitos (re)constroem suas identidades mas, e principalmente, porque são consideradas como um *lugar* em que os sujeitos se inscrevem e produzem conhecimentos que os fazem ser como são.

7.1.3 Disponibilidades e acessos *existentes-possíveis* de materiais de leitura e escrita

Constater, por minhas observações, que o livro escolar em língua portuguesa se configura como sendo o material impresso existente e mais presente tanto nos Centros de Alfabetização quanto nas famílias de sujeitos entrevistados. Ainda assim, nem todos os educandos tinham acesso a livros, pela escassez das políticas, o que, certamente dificulta processos de leitura e escrita na língua oficial ensinada nas escolas e requerida para a vida administrativa e jurídica do país. Em línguas nativas ainda não há políticas de produção de livros escolares. Compreendi, também, pela fala dos entrevistados sobre histórias de vida, que a Bíblia e outros textos religiosos têm sido os materiais em circulação acessível a muitos, circulando em diferentes línguas nativas. Parte considerável dos entrevistados teve os primeiros contatos com material impresso antes da escolarização. Esse material religioso continua presente na vida dos sujeitos, estando disponíveis e em circulação.

A chegada ao livro foi precedida do ensino que se valeu de artefatos rudimentares para a escrita, o caso da ardósia. A oralidade, como abordagem pedagógica se fazia pela recitação de poemas, de contos populares, provérbios, orações, de textos em livros religiosos, além de sermões públicos. Embora reconheça a força e poder da abordagem oral como referida e sabendo que continua a exercer influência sobre a educação dos sujeitos no contexto escolar e fora dele, entendo que a oralidade como epistemologia de conhecimento nas culturas moçambicanas é ainda um espaço de disputas que, se pensado na perspectiva da complexidade, pode ampliar as possibilidades de processos que consideram a escola como um centro democrático (MACHEL, 1976).

7.2 Concepções de alfabetização e educação de adultos existentes-possíveis

Uma primeira compreensão extraída das rememorações dos depoentes ilustra a existência de uma concepção de *alfabetização como movimento de vanguarda*. Esta concepção foi produzida pelo poder popular, movido pela necessidade de luta anticolonial. Tinha em vista educar as populações, para torná-las conscientes do seu próprio *status*, da sua luta de libertação, da sua própria realidade mediante discussões em diversos contextos e lugares. É sobre esta concepção que se nutria o sentido de *alfabetizar para libertar as pessoas*. Um processo que teve crescimento durante a luta de libertação nacional, tendo continuado logo após a conquista da Independência com as campanhas de alfabetização nacional. Os poucos que sabiam ler e escrever deveriam ensinar os outros.

Uma segunda compreensão é a dos que consideram o processo de alfabetização, por um lado, um momento de *ter oportunidade à educação sistematizada* e, por outro, visto como uma oportunidade *de retornar a ter acesso aos processos educativos*, por aqueles que já tinham entrado na escola e que por algum motivo desistiram. Percebo, assim, que a educação não era encarada como um direito humano no seu verdadeiro sentido, pois nem todos tinham acesso, e os que tinham acesso o encaravam como oportunidade e não direito.

Uma terceira compreensão destaca a concepção de alfabetização como empoderamento do sujeito em luta, quando se apropria da língua do dominador. Como se pode perceber neste fragmento de *Bibi*: “foi nesse processo que o meu marido ficou liberto não só pela presteza e esperteza que tinha no meio dos outros, mas, e principalmente, por dominar a leitura, escrita e fala em língua oficial portuguesa”. Entendo que essa narrativa possibilita pensar na discussão da relação entre saber e poder.

Uma quarta compreensão apontada foi a que considerou a escola como espaço de aprendizagem para “o trabalho institucionalizado, empregável, remunerável para ajudar a família” e para “cuidar dos outros” por meio da educação, em diferentes *espaçostempos*.

A quinta compreensão refere-se à concepção de alfabetização fundada nos princípios religiosos, orientada para a divulgação da palavra de Deus, tanto em português quanto em língua local que, ao mesmo tempo em que era usada para pregar a salvação, foi um dos instrumentos de dominação do povo. Esta concepção refere-se ao processo de educação colonial, sutilmente usada como estratégia de colonização e que, de formas diferentes, parece se configurar, ainda no presente, com diferentes atores. Portanto, a história de alfabetização e educação de adultos e sua função social no contexto moçambicano mostram que, por muito

tempo, esteve atrelado ao uso da Bíblia no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, uma das grandes dificuldades do processo de alfabetização está vinculada a uma concepção de escolarização em que o ato de ler e escrever se circunscreve num tipo de saber produzido a partir de uma lógica hegemônica dos sistemas educativos. Tal concepção não se sustenta porque desconsidera outros saberes produzidos em outros *espaçotempos*. Dessa forma, reafirmo mais uma vez que a escola não constitui e, seguramente, jamais constituirá espaço exclusivo de produção de conhecimentos, de partilhas e produção de identidades e pertencimentos.

A Igreja católica até hoje continua participando dos processos de alfabetização e educação de adultos em Centros de Alfabetização tutelados por uma escola pública próxima. Esta participação religiosa desde outrora concedia educação sistematizada aos seus membros em língua portuguesa, enquanto Igrejas protestantes alfabetizavam em línguas nativas. A primeira parecia estar mais acoplada ao colonialismo, mas se sentia incomodada tanto pela alfabetização quanto pelo analfabetismo do povo. Receava que, ao se alfabetizar, o povo teria instrumentos para sua própria libertação. Mas também entendia que o analfabetismo constituía uma das limitações que dificultava a execução de certos trabalhos coloniais e a crença que pregavam e, por isso, era necessário alfabetizar o povo. Nessa ambiguidade, o processo de alfabetização era controlado pela catequização, associada às práticas de confissão, como instrumento de preservação do poder da Igreja e do domínio sobre os nativos.

Uma sexta compreensão possível traz a concepção que considera a alfabetização como processo que consiste em *dar-se voz a si mesmo*, para que possa ouvir e ouvir-se por intermédio da palavra escrita. Tratando-se de sujeitos oriundos de uma sociedade predominantemente oral e rica em histórias, em contos populares, provérbios adivinhas etc., parece evidente que esses elementos culturais próprios da oralidade podem ser subvertidos para proporcionar práticas de leitura e escrita.

7.3 Sentidos existentes-possíveis de alfabetização e sujeitos da educação de adultos

Os “achados” sobre as práticas de leitura e escrita me fazem compreender a existência de alguns possíveis sentidos e sujeitos de educação atribuídos em cada *espaçotempo* de poderes. Assim, a primeira nota apreendida sobre os sentidos discutidos refere-se à existência de uma alfabetização e educação de adultos não oficiais, que relaciono com a educação

popular. Marcado pelo movimento de “libertação da pátria e da construção da unidade nacional”, este sentido continua recorrente ao se acreditar que a leitura possibilita ao sujeito viver o que a vida nem sempre lhe pode conceder, abrindo seu horizonte. Com essa liberdade, a escrita ajuda a confessar anseios, convicções e desejos. Trata-se da exteriorização de sentimentos por intermédio do escrito, que tanto pode ser feita no papel, na tabuleta, no chão ou esculpindo em madeira ou em outros meios, impressos ou digitais. Nessa partilha, tecem-se práticas coletivas, potentes, esperançosas, freireanas, porque se propõe a construir um espaço cotidiano de trocas solidárias, democráticas e cidadãs, tornando as pessoas conscientes de seu próprio *status*, de sua luta, de sua própria realidade mediante a discussão dos problemas do cotidiano.

A segunda nota se refere ao sentido da alfabetização e da educação de adultos oficial, como estratégias de “desenvolvimento da nação”. Esse sentido foi produzido pelo poder institucional ao ver as diferentes formas de linguagem como limites para o crescimento e para a formação da identidade nacional. Machel (1975), no discurso de tomada de posse como 1º presidente de Moçambique independente, defendia a experiência de educação de adultos nas Zonas Libertadas como fonte de inspiração e estratégia de desenvolvimento do novo Estado. A oficialidade continua, ainda hoje, privilegiando o domínio da leitura e da escrita na língua colonizadora em detrimento das línguas vernáculas.

O terceiro sentido decorrente do anterior destaca o “desenvolvimento da nação com as diferentes culturas”. Esse sentido foi produzido pelo poder institucional, ao ver que as diferentes formas de linguagem não poderiam ser mais consideradas para o crescimento e a identidade nacional no *espaçotempo* de globalização e de capitalismo mundiais, exigindo a adoção de uma língua nacional.

O quarto sentido refere-se à educação como a condição para um bem estar e para se manter saudável, como afirma Vicente, ao entender que a educação lhe proporcionava acesso a informações de utilidade para a manutenção da vida com saúde. Ou seja, a educação extrapola limites escolares para ter utilidade na vida de todos os sujeitos.

O quinto sentido, também oficial, diz respeito à educação de adultos voltar-se também para jovens, além de adultos, pelo fato de muitos jovens não terem cumprido a escolarização e permanecerem, assim, ou não alfabetizados ou com baixa escolaridade. Neste contexto, os sujeitos jovens e adultos reconhecem que o processo de alfabetização é relevante e necessário. Ainda hoje, em Moçambique, a condição de oferta dessa educação não viabiliza a participação desses sujeitos, corroborando o pensamento de Paiva (2005, p.444), quando afirma que “a perspectiva do direito – marco conceitual do porquê educar jovens e adultos –

tem fortes enunciações ao longo de toda a história pela qual transitei, embora nem sempre tenha sido assumida da mesma maneira, nem sempre para todos”.

O sexto sentido refere-se a que esta educação para jovens e adultos se faça “diferente de uma educação para os mais novos”. É diferente porque este público não mais atende à chamada idade escolar, e porque não podem estudar no mesmo horário dos filhos, pois têm outras prioridades da vida que implicam em não estudar e, sim, trabalhar. Suas especificidades como jovens e adultos, entretanto, parecem não ser respeitadas oficialmente.

O sétimo sentido engendra-se em uma educação nativa para jovens e adultos nativos: trata-se dessa educação considerada “tradicional” porque veiculada em língua vernácula, transcorrendo com conteúdos locais, transmitidos de geração em geração, mediados pelo uso de contos, fábulas, provérbios como uma nova pedagogia cultural para um determinado povo.

As disputas parecem evidentes, recorrendo a Mortatti (2010), que me faz entender que ao longo dos diferentes momentos históricos alguns sentidos da alfabetização se tornaram hegemônicos, passando a serem oficiais, embora nunca únicos nem homogêneos, tampouco isentos de resistências, mediadas especialmente pelas veladas utilizações de antigos métodos e práticas alfabetizadoras. Isto me faz lembrar Paiva (2009, p. 152), quando afirma que no contexto brasileiro:

[...] educação de jovens e adultos nas décadas recentes teve seu campo conceitual tanto vinculado aos sujeitos a que se destina – os adultos – e, por isso mesmo denominava-se educação de adultos, quanto ao tipo de intervenção pedagógica a ser feita, restrito, no mais das vezes, à alfabetização e à pós-alfabetização. Também se tem caracterizado por ser, quando se trata de atendimento de massa, de cunho governamental, mantida por instâncias oficiais e marcadamente com concepção compensatória, para pessoas consideradas “culpadas” por não saberem ler e escrever.

Ainda buscando relacionar o contexto moçambicano à realidade brasileira, em Paiva (2009, p. 150) encontro este trecho em que a autora afirma:

[...] essa questão encerra a lógica do direito apenas para um conjunto etário – as crianças – deixando de problematizar o conjunto de jovens e adultos, cujo direito primeiro de acesso ao ensino fundamental¹⁰³ sequer se fez prática, não existindo consenso mesmo entre os que dela precisam quanto a se fazer prioridade, assim como entre dirigentes e formuladores de políticas públicas.

Esta transcrição é reveladora de que, historicamente, apesar de anunciado o direito à educação a essa camada, nem sempre este esteve resguardado, o que nos remete à necessidade

¹⁰³ Equivale ao ensino básico em Moçambique.

de refletir sobre o modo como vêm sendo desenvolvidas práticas de educação de jovens e adultos. Paiva (2009, p. 159) ainda afirma, discutindo a perversa realidade brasileira quanto ao direito à educação: “embora a legislação admita a possibilidade de horários e de trabalho diferenciados, além de metodologias e currículo, concretamente não há ações formais de reinserção dos trabalhadores não escolarizados para seguirem o fluxo (des)contínuo pelo qual passaram algum momento pela escola”.

7.3.1 Sujeitos existentes-possíveis da educação de jovens e adultos

Quanto à compreensão sobre quem são os sujeitos nos diferentes momentos históricos, noto, por um lado, a presença de sujeitos de uma educação de adultos oficial: todos os envolvidos na máquina burocrática da educação e que trabalham para que os adultos aprendam o que é ensinado. Os conteúdos dessa educação estão no dia a dia (ou não). Essa abordagem parece não ter como foco o fato de que não lidam somente com o desenvolvimento da nação, mas, com pessoas que formam essa nação e que produzem para transformá-la, para benefício coletivo e individual.

Por outro lado, noto sujeitos que são alvo da ação educativa: jovens e adultos “analfabetos”, “pobres”, “semianalfabetos” e ou “pouco alfabetizados/escolarizados”. Estes estão no dia a dia de seus trabalhos, de suas labutas. A noite é o *espaçotempo* que lhes sobra e, então, essa oferta de educação deve aproveitar a “sobra” para ser oferecida. Além do mais, há aspectos que esses sujeitos estão a falar a toda hora, e que nós, envolvidos no processo oficial, nem sempre escutamos: “É verdade, tem escola, mas por causa de iluminação, à noite não funciona”. “[...] Não há luz elétrica e não posso estudar de dia, as vagas são para crianças” e, muitas vezes a escola “é muito longe daqui”. Tantas outras falas parecem não ser levadas em consideração pela “nação” para o “desenvolvimento” dessa mesma nação.

7.3.2 O lugar da escrita: sentidos e usos funcionais na vida cotidiana

As rememorações dos entrevistados apontam que a leitura e a escrita ocupam um lugar de destaque nas suas vidas. Esse destaque se configura, para uns, como um dos instrumentos

estrategicamente usado para a dominação e, para outros, se conforma taticamente como espaço de luta, resistência e criação de possibilidades de reinserção social. Uma das identidades presentes nas rememorações dos sujeitos tanto do tempo presente quanto do passado é a que reivindica, ainda que silenciosamente, o lugar produzido e atribuído ao “analfabeto”, produto e consequência da colonização. Algumas questões para reflexão me parecem necessárias, ampliando a discussão em outros estudos: como falar de analfabetismo em Moçambique no meio a tanta diversidade linguística? Quem efetivamente é o analfabeto? De que analfabetismo está-se tratando diante dos dados de saber ler e escrever em Moçambique? Como avaliar os alunos de diferentes proveniências a partir de um currículo oficial, nacional?

Essa condição de marginalizado pelas práticas de leitura e escrita (oficial), criou nos sujeitos um modo próprio de pensar práticas pedagógicas a partir do lugar do ocupante. Noto que cada pessoa tem razões justificadas para fazer sua leitura de mundo, mas a questão que se coloca é: o que a educação pode fazer? Pensa-se que a leitura de mundo que possibilita um mergulho no próprio mundo pode fazer sentido, ao problematizar-se esta própria leitura que o aluno traz para a escola. A questão da leitura de mundo é muito tratada desde a enunciação de Freire (1992), mas me parece pouco pensada, tanto epistêmica quanto politicamente. Muitas vezes, professores continuam pensando que o que fazem é sempre o correto, a despeito do que os alunos trazem para a escola. Como, então, a leitura de mundo pode entrar em sala de aula? Esta ideia de compartilhamento da leitura de mundo na sala de aula me parece fundamental, visto que para alguns talvez aumente a autoestima, ajudando a redefinir trajetórias de vida, e renovando a esperança de mobilidade social.

Compreendo que o processo de alfabetização dos depoentes envolveu inelutavelmente tanto a busca pelas maneiras de aquisição e produção de saber, quanto se apresentou como um esforço de se colocar nesse lugar da escrita, configurada como uma das poderosas formas de preservação da memória individual e coletiva. Além disso, há o reconhecimento de ser um possível espaço privilegiado para compreensões e interpretações de mundo. Por isso, para os sujeitos, o saber ler e escrever se configura como mais uma das possibilidades de ampliar seus horizontes, de libertar-se das amarras opressoras. Neste quesito, relaciono o contexto moçambicano com o contexto brasileiro quando Perez (2008) afirma que a abordagem histórica nos permite compreender a alfabetização como prática cultural implicada no processo de transformação social. O uso cotidiano da leitura e da escrita penetra os domínios da vida social, produz formas de organização, engendra significações e representações e modela relações sociais. No entanto, apesar de a alfabetização se efetivar a partir de usos

práticos e funcionais da leitura e da escrita, metodologicamente verifica-se a permanência de uma tradição de soletração.

Roland Barthes (1987) ajuda-me a problematizar a função do texto alfabetizador, ao assinalar que um texto é muito mais do que uma sequência de palavras que emitem uma única mensagem. O texto se complementa na leitura e na interpretação do leitor, portanto, ler é criar significados e construir sentidos: o leitor escreve um outro texto nos espaços abertos pelo autor. Tal concepção sustenta uma inversão fundamental (e necessária) à prática alfabetizadora, segundo a qual o mais importante não é perguntar ao aprendiz o que o autor do texto quis dizer (PEREZ, 2008), mas interrogar o que o leitor compreendeu do texto lido.

7.4 Desafios possíveis da escola e do professor: dialogar com os diferentes saberes

Olhando para a diversidade cultural moçambicana, difícil é encontrar um modelo de educação unívoco para o seu contexto. Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola e dos professores consiste em aprender antes de ensinar e, principalmente, de *saber dialogar* – um processo que possibilita criar práticas (maneiras) ecológicas de saberes em que a conversa entre múltiplos saberes seja contínua, solidária, aberta, flexível, sincera e em todos os níveis de educação e ensino, pelo fato de a própria sociedade se configurar democrática e plural. Assim, é necessário compreender que toda conversa gera uma tensão entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, diferentes maneiras de sentir, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se. Além disso, aceitar e permitir a existência de desentendimentos, incompreensões, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um só lado e respostas que nunca chegam faz parte do exercício do pensamento e da argumentação. A tradução cultural ajuda a compreender que cada indivíduo ou grupo elabora seus significados, reconhecendo que o mesmo ato ou a mesma ação pode adquirir significados diferentes a partir de diferentes referenciais culturais. Por isso, o conhecimento ao ser reescrito, baseia-se nas diferentes raízes étnicas que compõem o país, que se põem em diálogo.

Outro desafio a ser enfrentado consiste em construir, por conta própria, escolas de pensamentos (inventivas e criativas), aquelas que produzem conhecimentos e que sejam, simultaneamente, autônomas, flexíveis e propensas a (re)pensar o que se passa em outros contextos do mundo. Trata-se, então, de tirar de dentro para fora *os pensamentos próprios* e, depois, produzir utopias sociais e pensamentos políticos que orientem políticas públicas e

práticas pedagógicas. As maneiras de aprender a ler e a escrever de cada sujeito, em seu contexto, diferem, mas todas caminham para que se produzam conhecimentos. Reassumo, portanto, o princípio de que eventos de leitura e escrita, em sua relação com contextos socioculturais, se constituem como processos singulares e particulares, sendo esta a razão pela qual a formação de leitores e escritores faz sentido para a transformação e o aprendizado dos sujeitos, segundo suas próprias marcas sócio-históricas e étnico-linguísticas. Nenhuma ação educativa pode, portanto, prescindir de reflexões sobre o homem (e o humano) e de compreensão sobre suas condições culturais.

7.5 Da reconstrução das memórias dos depoentes

A história oral mostrou-me, neste trabalho, uma metodologia fundamental a ser utilizada como abordagem que colabore na aproximação e criação de possibilidades de aprendizagem entre entrevistador, tradutor e entrevistado, especialmente no caso de país multilíngue, como Moçambique. Essa aproximação ajuda a pessoa depoente a revelar-se como ser humano, ao compartilhar suas memórias com o outro. Depois, permite ao pesquisador compreender o contexto de produção como documento de análise para a pesquisa, a partir das memórias narradas. Por isso, de um lado, o entrevistado se encarrega à tarefa de dizer e dizer-se com seus próprios modos de perceber e perceber-se como protagonista de sua história de vida e, por outro, o entrevistador se responsabiliza a prestar atenção às sensibilidades, às percepções, às leituras de mundo, aos sentimentos daquele que narra e de como, na eventualidade de um tradutor, este narra o outro, a partir de sua própria subjetividade. Além disso, compreendo que as modificações decorrentes da narração revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, especialmente ao colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.

Observei que as rememorações dos sujeitos, apesar de algumas semelhanças, não eram iguais, mas singulares. Cada uma desvelava suas próprias práticas e táticas de aprendizagem da leitura e da escrita, porém, de diferentes maneiras, constata-se nessas rememorações a presença de Paulo Freire como forte referência nos momentos históricos da educação moçambicana. Freire foi e ainda é uma das importantes influências para as concepções de alfabetização focadas na compreensão do mundo da vida e dos indivíduos que convivem dentro e fora do espaço da escola.

Com a *Pedagogia do Oprimido*, seu principal livro datado de 1970, Freire de diferentes formas influenciou pensadores político-pedagógicos africanos como Julius Nyerere, Amílcar Cabral, Samora Machel e outros que, conjuntamente, propunham uma pedagogia baseada no diálogo, o que vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia (colonizadora), defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução social. Para tanto, repensar a educação, questionando como poderiam os colonizados que “hospedam” o colonizador em si, tomar parte de sua própria libertação foi a tarefa a que estes pensadores se propuseram.

Com Freire, aprendi que o conhecimento só pode ser legitimado, epistemologicamente, se tiver origem na prática e, politicamente, se se tornar um instrumento de intervenção mais qualificada nessa mesma prática. Nessa perspectiva freireana, a libertação não vem com a proclamação da independência política de uma nação, tampouco com sua libertação econômica; ela só se produz quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta das racionalidades que os colonizadores deixaram enraizadas no solo e na consciência dos ex-colonizados.

A partir desse ensinamento, entendo que à medida que cada um e qualquer um se descubra “hospedeiro” do opressor poderá contribuir para sua própria libertação. Dar mais voz aos alunos, de modo a que cada um possa ser protagonista de sua história, pela oportunidade de falar de si mesmo, de seus sonhos, de seus projetos, da história de sua família, de seu país, de suas vitórias, de seus fracassos, enfim, pode ser o começo para esta libertação. No tocante às políticas públicas da educação em geral, concordo com Munanga (2016)¹⁰⁴ quando observa que, no contexto africano, os países enfrentam grandes dificuldades no processo de construção de nações democráticas. Para ele, a explicação dessa situação não está na natureza dos africanos nem de suas culturas. Ela tem raízes profundas nos fatores históricos externos decorrentes do processo colonial e nos fatores internos decorrentes dos modelos políticos adotados por muitos dirigentes africanos, depois das independências. Para Munanga, esses modelos, incompatíveis com o respeito e a representação da diversidade, estão na base das guerras civis pelo acesso ao poder e das inúmeras violências que prejudicam a construção da paz no continente. Acrescente-se a esses fatores a pobreza, o subdesenvolvimento e a marginalização cada vez mais crescentes, agravados pela globalização do capital nômade, sedento de domínios e de lucros.

¹⁰⁴Ideia proferida na Conferência: aula inaugural da Universidade Pedagógica de Moçambique, sob o tema, *Diversidade étnico-cultural e construção da nacionalidade em África: um desafio para o milênio*, Nampula, 11 de março de 2016.

Finalizando, historicamente herdamos um modelo tradicional de educação, questionado pelo modelo colonial. Em seguida, o modelo colonial foi negado por ser excludente, exploratório, opressor, sem liberdade. Por sua vez, após a Independência, questionou-se esse modelo opressor, introduzindo outro modelo fundado na ideia de *homem novo*, que negava os dois modelos anteriores, buscando uma alternativa. O tempo todo em que se questionou o modelo opressor para criar um novo, a tendência de jogar fora o que era ruim se mesclou ao que fora bom, pelas disputas em curso. A educação de adultos aparece nesse espaço como necessidade de ampliação de mão de obra para o mercado, sem assegurar a escolarização de direito a todos os cidadãos, nem um projeto de formação humana e segundo as tradições culturais.

Campanhas nacionais de alfabetização desencadeadas para a demanda de mão de obra seguiram o curso de muitas instaladas em todo o mundo, estimuladas por acordos internacionais. O sentido da escola, assim, como espaço de “produção” de pessoas alfabetizadas apenas combina “peças velhas” e “novas” na intenção de compor o sujeito desejado, nem tradicionalista nem colonialista, mas um *homem novo*, socialista, mas que continua “hospedando” o colonizador.

Por se tratar de um processo histórico, os significados, os usos, os sentidos atribuídos, bem como as convenções sobre a alfabetização e a educação de adultos diferem com o tempo (porque histórico e culturalmente construído), engendrando, conseqüentemente, práticas de leitura e escrita diferentes.

Concluo, então, abrindo o debate que amplia possibilidades de diálogo entre os diferentes saberes, esperando e assumindo que a educação de adultos se mescla de ausências e emergências, mas também de resistências, tensões, invenções e criações decorrentes da vida cotidiana. Assim, os Centros de Alfabetização e Educação de Adultos pesquisados podem ser uma possibilidade real, como política de educação, para explorar mais as múltiplas expressões socioculturais existentes em torno da escola, proporcionando aos alunos a diversidade de experiências que os desafiem a experimentar e exercitar a escrita na própria língua, além da língua oficial. Com isto, atuarão para que o projeto político-pedagógico de educação faça com que o sujeito leia, mas também seja capaz de escrever sua própria história.

REFERÊNCIAS

AFRIMARP. Moçambique: *A prestação efetiva de serviços públicos no sector da educação*. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern África, 2012.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas* (org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências sociais*. São Paulo: Musa Ed., 2004.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ASSANTE, Molefasse K. The afrocentric idea in education. In: Hord, F.L. & Lee, J.S. *I am because we are: readings in black philosophy*. The University of Massachusetts Press, 1998.

BARBOSA, William Rodrigues. *Memórias, leituras e escritas comuns de um protagonista anônimo da história: José Luiz da Silva*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O narrador. In: *Textos escolhidos*. Tradução de Erwin Theodor Rosental. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 63-81.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. *Além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.

BONNET, João Alberto de Sá e. *Ethos local e currículo oficial. A educação autóctone tradicional Macua e o Ensino Básico em Moçambique*. 2002. Tese de Doutorado (Educação/Currículo). PUC-SP, São Paulo, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Ed. da USP, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRITO, Luís de. Discurso político e pobreza em Moçambique: análise de três discursos presidenciais. In: *II Conferência IESE Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique*, 22 a 23 de abril de 2009. Maputo: Conference Paper n. 8, 2009.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. *Moçambique: identidades, colonialismo e liberdade*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTIANO, José Paulino. *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação*. Ndjira, Maputo, 2010.

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias. *A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique*. Maputo, Publifix, 2013.

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias; GURO, Manuel. *O barómetro, educação básica em Moçambique: Estudo Piloto sobre a qualidade da educação*. Maputo: ISOED, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

_____. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. por Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12. ed. 6. impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Homenagem a Ecléa Bosi*. São Paulo: Psicol. USP, jan./mar. 2008, 19 (1), 15-24.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 14. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999.

CHIZIANE, Paulina; MARTINS, Mariana. *Ngoma Yethu: o Curandeiro e o Novo Testamento*. 2. ed. Maputo: Matiko Editora, 2015.

CIPIRE, Felizardo. *A educação tradicional em Moçambique*. Maputo: Publicações Emedil, 1992.

CONTRERAS, José. Prólogo. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridade en educación*. Rosário: Homo Sapiens, 2009.

COOK-GUMPERZ, Jenny et al. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venâncio (orgs.); PACHECO, Dirceu Castilho; [et al.]. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

COUTINHO, Eduardo. *Depoimento Eduardo Coutinho: Projeto memória do Cinema Museu da Imagem e Som*. São Paulo, 1993 (2DVDs).

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *O fio das missangas: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, Mia. Por um mundo escutador. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA, Teresa Cruz. *Moçambique e a reinvenção da emancipação social*. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

DIAS, Hildizina Norberto. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direção a uma prática linguística-escolar libertadora*. Maputo: Textos Editores, 2006.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FAÚNDEZ, António. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porte Alegre: Artmed Editora, 2001.

FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alit: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Ordem do discurso*. São Paulo: Letras e Filosofias, 1996.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Bernardo Alves; SAKOWSKY, Patrícia A. M; TÓVOLLI, Marina H (orgs.). *Modelagem de sistemas complexos de políticas públicas*. Brasília: IPEA, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das ideias pedagógicas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GALEANO, Eduardo. *Dias e noites de amor e de guerra*. Porto Alegre: LP&M, 2002.

GALVÃO, Ana Maria. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In: M. Marinho, M. G. Carvalho. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p.218-248.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOFF, Jacques Le. *História e memória*. 7. ed. rev. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.

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

GÓMES, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana: História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GRAÇA, Pedro Borges. O projeto pessoal e político de Eduardo Mondlane. In: *Atas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: história, memórias e ciências*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 24-26 de outubro, 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. por Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e história*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

INDE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). *Atlas de Moçambique*. Maputo: Editora Nacional de Moçambique, 2009.

JOHNSTON, Anton. *Educação em Moçambique: uma resenha preparada por Anton Johnston*. Maputo: SIDA, 1986.

JORGE, Celestino. Educação no colonialismo: testemunhos e números de uma época. In: *Tempo*. n. 615 de 25 de julho. Maputo, 1982.

JOSÉ, Alexandrino. Nota introdutória. In: MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed., 1975.

JUNOD, HENRI A. *Usos e costumes dos Bantu* (Tomo1: Vida Social). Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique (Documentos 3), 1996.

KALMAN, Judith. *La importancia del contexto en la alfabetización*. Texto basado en la conferencia magistral presentada en el 8 de septiembre, 2000 en Morelia, Michoacán, con motivo del día internacional de la alfabetización, 2000.

_____. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

KI-ZERBO, Joseph (edit.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. UNESCO: Brasília, 2010.

_____. *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *A transmissão familiar da ordem desigual das coisas*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág.13-22

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia: problemas e práticas*. n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf. Acesso em: 10 nov. 2006.

LANGA, José Samuel. *Desafios da estrutura geopolítica de Moçambique*. Maputo: Publifix, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVINIA, Gasperini. Moçambique: educação e desenvolvimento rural. *Iscos 8* (Coleção do Instituto dos Sindicatos para a cooperação com os países em vias de desenvolvimento). Maputo, 1989.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Poesia e etnicização nos livros didáticos de português: um estudo comparativo Moçambique e Brasil*. Curitiba: Ed. CRV, 2014.

_____. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.

LOPES, José de Sousa Miguel. Pós-colonialidades e hibridismos: os desafios ao pluralismo cultural em Moçambique. In: *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades*. Salvador, 7 a 10 de agosto de 2011.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*: Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, p. 327-352, maio/ago.2006.

MACHEL, Samora. *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. p. 3. Maputo: Frelimo, Departamento de Trabalho Ideológico, 1977.

_____. *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1976.

_____. *A revolução é irreversível*. *Revista Tempo*. Maputo, 1978.

_____. *Mensagem ao povo de Moçambique por ocasião da tomada de posse do Governo de transição em 20 de Setembro de 1974*. Maputo: Ed. Afrontamento, 1974.

_____. *O processo revolucionário da guerra popular de libertação*. Maputo: FRELIMO, 1975.

MAGAIA, Francisco. *Raízes, identidades de Moçambique*. Maputo, 2010.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

MANGRASSE, Lucas. *A ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre fatores políticos e culturais*. Tese de Doutorado. PUC-São Paulo, fev. 2004.

MÁRIO, Mouzinho, NANDJA, Débora. *A alfabetização em Moçambique: desafios da Educação Para Todos*. Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 2006.

MARSHALL, Judith. *Literacy, State Formation and People's Power. Education in a Mozambican Factory. Adult and Nonformal Education Thesis Series*. University of the Western Cape, Bellville (South Africa). Centre for Adult and Continuing Education, 1991.

MATURANA R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATUSSE, Gilberto. *A construção da imagem de moçambicanidade em José Craverinha, Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa*. Lisboa, 1993.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MELO FILHO, João Massena. *Kanimambo: autobiografia, João Massena*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

METZLER, John. Os estados em desenvolvimento e a educação: África. In: COWEN Robert; KAZAMIAS Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. vol. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOÇAMBIQUE. COMITÉ DE CONSELHEIROS. *Agenda 2025: visão e estratégias da Nação*. Maputo, 2003.

_____. CONSELHO DE MINISTROS DE MOÇAMBIQUE. *Programa Quinquenal do Governo para o ano 2010-2014*. Maputo, 2011.

_____. CONSELHO DE MINISTROS DE MOÇAMBIQUE. *Plano de Ação de para redução da pobreza absoluta, 2006-2009 (PARPA II)*: Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS DE MOÇAMBIQUE. *Estratégia nacional de alfabetização e educação de adultos de Moçambique*. Maputo, 2011.

_____. CONSELHO DE MINISTROS DE MOÇAMBIQUE. *Programa Quinquenal do Governo para o ano 1995-1999*. Maputo, 1996.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano estratégico de educação e cultura 2006 – 2010/11: fazer da escola um polo de desenvolvimento, consolidando a moçambicanidade*. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Moçambique — Exame nacional 2015 da Educação para Todos: relatório sobre os seis objetivos da educação para todos*. Maputo, 2015.

_____. *Plano curricular do ensino básico: objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégia de implementação*. Maputo: INDE, 2003.

_____. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação: Programa do Governo para 1995/1999*. (Extrato relativo ao setor da educação). Resolução n. 8/95 de 22 ago. 1995.

_____. *Constituição da República de Moçambique* (2004): promulgada em 16 de novembro de 2004. Organização do texto: Eduardo Joaquim Mulémbwè. Maputo, 2004.

_____. *Constituição da República Popular de Moçambique* (1975). Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei n. 4/83. Maputo: Minerva Central, 1985.

MONDLANE, Eduardo. *Woodrow Wilson and the ideia of self determination in Africa*. Boston, 1962.

_____. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed., 1975.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *O método: 3 O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *O método: A natureza da natureza*. 2. ed. Publicações Europa-América Ltda. 1977.

_____. *Para onde vai o mundo?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. *Ciência com consciência*. 16. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF : UNESCO, 2000

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n. 44. Rio de Janeiro: ANPEd, maio/ago. 2010.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista aberta concedida a Julvan Moreira de Oliveira. São Paulo, 2008.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NANDJA, Débora. *Educação de adultos em Moçambique: uma cronologia de fatos de 1964 a 2002*. Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de Educação de Adultos. Maputo, 2005.

NCOMO, Barnabé Lucas. *Uria Simango: um homem, uma causa*. Maputo: Ed. Novafrica, 2003.

NGOENHA, Severino Elias. *Filosofia africana: das independências às liberdades*. Porto: Paulinas Editora-Prior Velho, 2014.

_____. *Machel – ícone da 1ª República?* Maputo: Sociedade Editorial Ndjira Ltda., 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Currículo e processos de *aprendizagem* ensino: *políticas práticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

_____. Isto não é um artigo científico: a hegemonia contestada e os novos modos de pensar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, GARCIA, Alexandra. (orgs.). *Aventura do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, REIS, Graça Regina Franco da Silva. Auto-formação contínua em rodas de conversas: aprendizagens coletivas e ecologia de saberes. In: *Pedagogía 2017 - Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores*, 2017, Havana. *Pedagogía 2017. Programa Científico — Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores*. Havana, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ONG, Walter. J. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998. [original inglês: 1982]

ORGANIZAÇÃO DA MULHER MOÇAMBICANA (OMM). *Samora Machel e a mulher moçambicana*. Maputo, 2008.

OSÓRIO, Conceição. *Os ritos de iniciação: identidades femininas e masculinas e estruturas de poder*. Maputo: WLSA Moçambique, 2015.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009.

_____. *Projeto De memória em memória: traçando histórias na educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

_____. *Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2005.

PARTIDO FRELIMO. Alguns dados biográficos do Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, Fundador e Primeiro Presidente da FRELIMO, o arquiteto da unidade nacional: unidos na luta contra a pobreza. Maputo: Comité Central da Frelimo, 2009.

_____. *Diretrizes económicas e sociais: defender a pátria, vencer o subdesenvolvimento, construir o socialismo*. Maputo: Coleção IV Congresso, 1983.

PEREIRA, Amílcar Araújo, VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Estudos Históricos*. vol. 25, n. 50, p. 291-311. Rio de Janeiro, jul.-dez. 2012.

PERÉZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização, memória e história: cartilhas – um passado ainda presente. In: ARAUJO, Mairce da Silva *et al.* (orgs.). *Vozes da educação: memória, história e formação de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

PERONI, Michel. *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Trad. por Dora Rocha Flauman. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, p. 3. Rio de Janeiro, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Trad. Monique Augras. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. Trad. Dora Rocha Flauman. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, p. 3. Rio de Janeiro, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História oral diferente? *Proj. História*: São Paulo, p.25-39, fev. 1997.

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James; MARCUS, GEORGE E. *A cultura escrita: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Ed., 2016.

PRINS, Gwyn. História oral. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 165-202.

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

REIS, João; MUIUANE, Armando P. (orgs.). Resoluções da Reunião de Mocuba (16-21). In: *Datas e Documentos da História da Frelimo*. 2. ed. Maputo: Imprensa Nacional, 1975.

RODRIGUES, Alessandra. *Escrita e autoria: entre histórias e descobertas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

ROJO, Roxane. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à educação de adultos. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (orgs.) “...e uma educação pro povo tem?”. Seminários NEAd. v.1. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; et al. (org.). *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (org.). *As vozes do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1998

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro, 2007, 3-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA; Teresa Cruz (org.). *Moçambique e a reinvenção da emancipação social*. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004

SANTOS, Josilene de Souza. *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?* Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica. In: ARAUJO, Mairce da Silva et al. (orgs.). *Vozes da educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis: Faperj, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAM-BIAGI, I. (orgs.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Azoilda L; SANTOS, Rafael. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNESCO. *Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível?* São Paulo: Moderna, 2009.

VIEGAS, Alberto. *O que nos dizem certos animais*. Nampula: Fundação Girl Move, 2015.

VIEIRA, Márcia Aparecida Lima. *Educação de adultos, analfabetismo e pobreza em Moçambique*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2006.

WAGNER, Daniel A. *Alfabetização: construir o futuro*. Brasília: SESI-DN, 2000.

APÊNDICE A - Roteiro de questões para entrevistados estudantes

Agradeço a sua disponibilidade em conceder a entrevista para contar sua história de vida. A conversa enquadra-se no trabalho de pesquisa sobre memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique, vinculado ao projeto de pesquisa que se destina à obtenção do grau acadêmico de Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, objetivando compreender e interpretar as práticas cotidianas da leitura e da escrita, e sentidos da educação de adultos. Não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possui sobre o assunto, mas de partilhar suas experiências e relatos do processo de sua formação como leitor e escritor. Portanto, as informações e compreensões aqui concedidas são somente para este trabalho e não serão usadas para outros fins, por isso, será respeitada a preservação do sigilo quanto à sua identidade individual. As conversas serão gravadas, seguidas de transcrição, aprovação e aplicação dos dados produzidos. A sua autorização e colaboração é relevante para o estudo. Desenvolvimento da conversa:

1. Para começar a nossa conversa, poderia me falar seu nome, local e data de nascimento? Que lembrança guarda das suas origens, dos seus pais, avós, enfim, da sua infância e família?
2. Você sabe ler e escrever? Recorrendo a suas memórias, conte-me onde e como você aprendeu a ler e escrever? Com que materiais aprendeu a ler e escrever? Como eram produzidos e utilizados esses materiais no processo de alfabetização?
3. Sobre sua geração quanto processo de apropriação da cultura escrita há algum fato marcante que você lembra e que ainda gostaria de contar?
4. Qual o lugar da escrita em sua vida? Como foi a sua experiência de escolarização? E o que a escrita mudou em sua vida?
5. Como é que conseguiu se adaptar ao processo de formação de leitores e escritores em língua oficial portuguesa, não sendo esta sua primeira língua de origem moçambicana? Além do português, em que línguas sabe ler e escrever? Como é que aprendeu a ler e escrever nessas línguas?
6. Em sua opinião, o que acontece fora da escola e o que a escola não leva em consideração na formação de leitores e escritores?
7. Quais são as suas impressões, percepções e sentidos de alfabetização para jovens e adultos? Como você explica a sua trajetória na educação de jovens e adultos, aquela que tem um lugar mais destacado na sua memória?
8. O que tem feito para manter suas habilidades de leitura e escrita? (atividades, práticas cotidianas de leitura e escrita e seus suportes).
9. Se hoje, se tornasse um dos professores do Centro de Alfabetização, como é que ensinaria os seus educandos a ler e escrever?

APÊNDICE B - Roteiro de observação de práticas de leitura e escrita dos alunos nos centros de alfabetização e educação de adultos

1. Aspectos observados quanto aos recursos materiais usados nas atividades rotineiras
Disponibilidade e acesso ao material (textos e suportes usados)

Quais são os materiais e como são usados nas aulas?

Textos relacionados ao universo jovem e adulto;

Outros tipos de textos (observação dos cadernos de tomada de notas dos alunos);

Com que materiais aprendem, leem e escrevem facilmente?
2. Aspectos observados no ambiente de interação entre o professor e aluno
 - a) Horário de início e término de aula;
 - b) Presença do professor/alfabetizador e dos alunos na sala de aula;
 - c) Forma de saudação, início, desenvolvimento e conclusão da aula;
 - d) Participação dos alunos e forma de orientação do processo de *aprendizagem ensino*;
 - e) Relacionamento entre professor-aluno-professor e aluno-aluno;
 - f) Como as atividades são propostas pelo professor: situações de leitura e escrita (individuais ou em grupos), correção dos trabalhos. Como alunos recebem e realizam essas atividades?
3. Aspectos observados das práticas de oralidade às práticas de leitura e escrita
Sabem ler e escrever (em que línguas?);

Eventos de leitura e escrita propostos (O que gostam de ler e escrever);

Atividades de desenvolvimento oral existentes dialogando com as práticas de leitura e de escrita;
 - a) Maneiras como acontecem as práticas da leitura e da escrita dos alunos em sala de aula (táticas e práticas de atividades rotineiras de leitura e escrita);
Indícios de leituras e escritas existentes-possíveis dos alunos, observados nos cadernos e no quadro;
 Atividades rotineiras e criativas existentes-possíveis;

Quais são as atividades e como é que os alunos as realizam? E com que facilidades e tempo as realizam?

APÊNDICE C - Dados do projeto e ficha de perfil dos sujeitos

Dados do projeto Nome do projeto: Pesquisador: Orientadora: Instituição de ensino: Linha de pesquisa:	Informações do depoente Nome: Endereço: Gênero: Idade: Formação escolar: Idiomas falados: Atividades cotidianas:	Dados de contato Instituição contatada: Data de contato: Forma de contato: Data da entrevista: Local da entrevista: Entrevistador/mediador:
---	--	--

APÊNDICE D - Roteiro geral de questões para os entrevistados alfabetizadores

1. Para começar a nossa conversa, poderia me falar seu nome, local e data de nascimento? Que lembrança guarda das suas origens, dos seus pais, avós, enfim, da sua infância e família?
2. Recorrendo a suas memórias, conte-me onde e como você aprendeu a ler e escrever. Com que materiais e que práticas cotidianas tem empreendido para a apropriação da cultura escrita?
3. Qual o lugar da escrita em sua vida? Como foi a sua experiência de escolarização? E o que a escrita mudou em sua vida?
4. Como é que conseguiu se adaptar ao processo de formação de leitores e escritores em língua oficial portuguesa, não sendo esta sua primeira língua de origem moçambicana?
5. Quais são as suas impressões, percepções e sentidos de alfabetização para jovens e adultos?
6. O que tem feito para manter suas habilidades de leitura e escrita? (atividades, práticas cotidianas de leitura e escrita e seus suportes).