

UDZIWI



Ano II, Número 7, Julho - 2011

Educativas. Educação. Ciências da Educação. Políticas

Centro de Estudos de Políticas Educativas-CEPE

Conselho Editorial:

Hildizina Dias – Professora Doutora.

Carla Maciel – Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois

Albino Chavale – Doutor em Ciências da Linguagem por Montpellier

Ângelo José Murias – Doutor em Educação (Gestão e Políticas de Educação) pela UNI-MEP-SP

Jaime Mondlane – Licenciado em Ensino do Português pela UP

Daniel Ernesto Canxixe – Licenciado em Psicologia de Necessidades Educativas Especiais pela Universidade Educarco Mondlane

Título: UDZIWI

Publicação: Trimestral

Capa: Jossefa Benzane

Propriedade: Centro de Estudos de Políticas Educativas (**CEPE**) da Universidade Pedagógica

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

Índice	3
Editorial.....	4
<i>Práticas de Ensino e aprendizagem integradas</i>	5
<i>Carla Maciel</i>	
Cão-escola em acção: educar “à maneira”.... Por uma antropologia de linguagem dos nomes de cães em Moçambique.....	29
<i>César Cumbe</i>	
Samora Machel: O princípio do <i>Homem Novo</i> e seus significados.....	50
<i>Guilherme Basílio</i>	
CURRÍCULO LOCAL: ALGUMAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	60
<i>Jó António Capece</i>	

Editorial

Trata-se da revista **UDZIWI, 7ª edição**, editado pelo Centro de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica.

Como é de sempre trazer artigos cujos focos temáticos principais sejam assuntos relacionados com a educação em qualquer nível de ensino. Nesta edição não há excepção, trazemo-lo uatro artigos com a mesma intenção de educar.

Carla Maciel aborda a questão das **Práticas de ensino e aprendizagem integradas**. O desenvolvimento da linguagem e da literacia escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores e uma preocupação central do ensino básico. É com o objectivo de contribuir para uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do ensino básico que apresento, neste artigo, algumas ideias para actividades a serem desenvolvidas, na 6ª classe, a partir de textos de canções populares moçambicanas.

César Cumbe enfoca a questão de **Cão-escola em acção: educar “à maneira”... Por uma antropologia de linguagem dos nomes de cães em Moçambique**. Neste artigo o autor tem por objectivo apresentar as práticas linguísticas urbanas e diferentes formas de expressão popular, na perspectiva da Sociologia e da Antropologia de Linguagem no terreno moçambicano, que começou-se em 1998 em torno da produção de signos expostos ao ar livre em suportes banais.

Guilherme Basílio apresenta o artigo intitulado **Samora Machel: O princípio do *Homem Novo* e seus significados**. Segundo o autor, o artigo reflecte sobre os pressupostos políticos e ideológicos a partir dos quais foi construída a sociedade política moçambicana emergida depois da independência. Analisa os significados e as configurações que a moçambicanidade foi tomando a partir do paradigma *Homem Novo*.

O quarto artigo desta revista é de autoria de **Jó António Capece**, cujo o título é: **o Currículo Local: algumas reflexões epistemológicas**. Na concepção do autor, o artigo pretende trazer à tona uma discussão epistemológica em torno do Currículo Local. Esta discussão está arraigada nos diversos posicionamentos dos vários teóricos da actualidade que de algum tempo a esta parte se têm debruçado sobre esta temática.

Práticas de ensino e aprendizagem integradas

Carla Maria Ataíde Maciel¹

Sumário

O desenvolvimento da linguagem e da literacia escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores e uma preocupação central do ensino básico. Por isso, existe uma extensa literatura e pesquisa sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a literacia escrita, nas disciplinas de Linguística e Didáctica de Línguas. Porém, há sempre novas formas de abordar e trabalhar esta relação e, conseqüentemente, novos desenvolvimentos e formas alternativas de compreender, trabalhar e desenvolver estes saberes.

Até aos anos 80, as tão conhecidas habilidades de língua – ouvir, falar, ler e escrever – eram trabalhadas quase como habilidades estanques. Nas últimas duas décadas, linguistas e pedagogos, preocupados com o insucesso escolar, começaram a chamar a atenção para a necessidade de uma maior integração destas diferentes habilidades e da sua relação quer com o pensamento crítico, quer com outras formas de conhecimento. A título de exemplo, Dunn (2001: 11) defende que a fala e a escuta, o desenho e o movimento são, tanto quanto a leitura e a escrita, formas válidas de construir conhecimento.

No novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, já existe a preocupação de permitir a aquisição, a transformação e o desenvolvimento de vários conhecimentos, habilidades e valores/atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade.

É com o objectivo de contribuir para uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do ensino básico que apresento, neste artigo, algumas ideias para actividades a serem desenvolvidas, na 6^a classe, a partir de textos de canções populares moçambicanas.

¹ Doutora em Estudos Ingleses pela Universidade de Illinois. Docente da UP, Faculdade de Ciências de Linguagem Comunicação e Artes.

1.Introdução

O desenvolvimento da linguagem e da literacia escrita (ler e escrever) tem sido uma preocupação constante dos educadores e uma preocupação central do Ensino Básico. Esta preocupação assenta em algumas ideias, mitos e realidades, como sejam:

- a ideia de que a função cognitiva do pensamento não se realiza sem a linguagem e a função comunicativa da linguagem não se realiza sem o pensamento (Schaff: 1974: 207);

- a ideia de que a língua em que nós somos educados, é um instrumento, um depósito e uma forma de pensamento, condicionando, portanto, o nosso saber e a nossa experiência, ou seja, a nossa visão do mundo (Idem: 18-19);

- a ideia de que a linguagem “vira-nos para o mundo exterior e exprime a nossa própria dimensão representativa do real, que será tanto mais fiel, quanto maior for o nosso domínio linguístico” (Santos e Balancho: 1990: 21).

- a ideia de que a língua constitui o principal veículo de instrução e de comunicação nas escolas, ou seja, o principal veículo de transmissão, assimilação, construção e desenvolvimento do conhecimento;

- o facto de que, quer o sistema de avaliação no ensino, quer o mercado de trabalho, de uma maneira geral, dão maior importância às competências de leitura e de escrita do que às outras competências linguísticas;

Por isso, existe uma extensa literatura e pesquisa sobre a relação entre a linguagem e a literacia escrita, nas disciplinas de Linguística e Didáctica/ Metodologia de Ensino de Línguas. Porém, há sempre novas formas de abordar e trabalhar esta relação e, conseqüentemente, novos desenvolvimentos e formas alternativas de compreender, trabalhar e desenvolver estes saberes.

Até aos anos 80, as tão conhecidas habilidades de língua – ouvir, falar, ler e escrever – eram ensinadas quase como habilidades estanques. Assim, durante a sua formação, os professores aprendiam técnicas variadas para desenvolverem, na sala de aulas, actividades de desenvolvimento da audição (ouvir), de desenvolvimento da oralidade (falar), de desenvolvimento da leitura e de desenvolvimento da escrita. Na melhor das hipóteses, eles eram também estimulados para trabalhar a relação entre as habilidades de domínio oral (ouvir e falar) e as habilidades de domínio escrito (ler e escrever). Porém, nas duas últimas

décadas, linguistas e pedagogos preocupados com o insucesso escolar começaram a chamar a atenção para a necessidade de uma maior integração destas diferentes habilidades e da sua relação quer com o pensamento crítico, quer com outras formas de conhecimento.

A título de exemplo, Dunn (2001: 6) nota que, em Universidades dos Estados Unidos e Inglaterra, professores de escrita académica têm usado técnicas variadas como o desenho, o movimento, trabalhos de oralidade em grupo, apresentações orais e representações para estimularem o pensamento e ajudarem os estudantes a melhorarem a sua competência escrita. A mesma autora (Ibidem: 11) defende que a fala e a escuta, o desenho e o movimento são, tanto quanto a leitura e a escrita, formas válidas de construir conhecimento. Peck (2001: 139-141) nota que, ao observar salas de aulas de professores de sucesso que ensinam o Inglês como língua segunda a crianças, constatou que tais professores envolvem as crianças numa série diversificada de actividades que nunca duram mais de 10 minutos, e nas quais as crianças estão, normalmente, em movimento – fazendo algo, segurando algo, fazendo algo com as mãos ou andando para algum lugar. As crianças têm maior apetência para “brincar” com a língua do que os adultos. Elas participam mais activamente nas aulas quando os professores usam jogos e histórias. Elas gostam muito de ritmos e de repetições. Sentem prazer em brincar com a entoação de frases e gostam de cantar. Por isso, os professores de línguas que ensinam crianças devem usar muito mais músicas, poemas e canções do que aqueles professores que trabalham com aprendentes adultos. Devem ainda tentar aliar gestos e movimentos do corpo às músicas e canções que ensinam.

Estas observações são importantes para o Ensino Básico em Moçambique, pois sugerem o uso de uma metodologia muito dinâmica de ensino de Português língua segunda. Nas aulas de língua, para além de ouvir, falar, ler e escrever, as crianças devem ser envolvidas em outras actividades – por exemplo, cantar, cortar, colar, correr – que permitam que elas se movimentem e estabeleçam uma relação emotiva de prazer e de envolvimento activo na construção e integração dos vários saberes. Isto é muito importante, uma vez que, como nota Oxford (2001: 359), os estilos de aprendizagem² dos alunos podem diferir de acordo com as suas personalidades, preferências sensoriais ou outras diferenças genéticas. Por isso, métodos e estratégias de ensino que funcionam bem para alguns alunos podem ser menos eficazes para outros.

² Os estilos de aprendizagem são abordagens gerais – por exemplo, global ou analítica, auditiva ou visual – que os alunos usam para aprenderem uma língua ou qualquer outra disciplina (Cornett 1983: 9 citado por Oxford: 2001: 359).

No novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, já existe a preocupação de permitir a aquisição, a transformação e o desenvolvimento de vários conhecimentos, habilidades e valores/attitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. Esta preocupação é evidente na variedade de disciplinas curriculares do 3º Ciclo deste subsistema de Educação: Português, Línguas Moçambicanas (Programa de Educação Bilingue), Inglês, Educação Musical, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Naturais, Ofícios, Educação Visual e Educação Física. É também apresentada nos princípios básicos da transformação curricular, assim expressos:

- concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos;
- o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada;
- exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e;
- predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo (INDE: 2008: XV).

Para além disso, foi criado para este nível de ensino, um Pacote Básico que contém materiais provenientes de diversas fontes (UNICEF, Geração Biz, Vida Positiva, MONASO, GTZ, Progresso e outras) que devem ser utilizados pelos professores para explorarem temas transversais, como HIV/SIDA, Género, Ambiente e Habilidades para a Vida. Como explica o documento descritivo do Pacote Básico “Habilidades para a Vida, os temas transversais não devem ser tratados numa aula especial ou em actividades extracurriculares; todos os professores devem procurar maneiras de acomodar as temáticas nas suas aulas e actividades. Por outras palavras, os temas transversais o devem ser abordados, de uma forma integrada, em todas as disciplinas.

Porém, abordar as disciplinas de uma forma integrada não é uma tarefa fácil para os professores deste subsistema, uma vez que:

- 1) Ao longo da sua própria aprendizagem escolar, eles estiveram, durante muitos anos, sujeitos a programas curriculares que compartimentavam o saber em várias disciplinas, enfatizando as fronteiras entre elas;

2) As unidades temáticas, objectivos específicos e conteúdos dos actuais programas das diversas disciplinas ainda revelam uma concepção compartimentada dos saberes. Por exemplo, no programa de Educação Física da 6ª classe, as unidades temáticas são: Ginástica de Base, Atletismo, Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Dança e Jogos Educativos, Rolamentos à Frente, Rolamento atrás, Apoio invertido. Em nenhum momento, os professores são orientados a estimular as competências/ habilidades de leitura ou escrita dos alunos, pois, supostamente, essas competências/habilidades são trabalhadas nas disciplinas de língua. De igual modo, nos programas de língua, que pretendem o desenvolvimento das habilidades de **ouvir, falar, ler e escrever**, nunca se sugere que os professores contribuam para criar e desenvolver nos alunos a prática e apreciação musical, objectivo específico da disciplina de Educação Musical.

3) As diferentes disciplinas são leccionadas por professores formados nas diferentes áreas de saber que têm dificuldades em realizar uma exploração integrada e pluridisciplinar das matérias.

É com o objectivo de contribuir para uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do Ensino Básico que apresento, nesta comunicação, algumas ideias para actividades a serem desenvolvidas, a partir de textos de canções populares moçambicanas. Ao conceber as actividades, tive em conta os objectivos específicos e conteúdos dos programas das várias disciplinas da 6ª classe. No entanto, estou em crer que as mesmas podem ser também desenvolvidas ao nível da 7ª classe, ou mesmo de classes menos avançadas, desde que os professores sejam capazes de as ajustar aos seus alunos e às condições específicas do seu meio de ensino.

2. Desenvolvimento

Abaixo, passo a descrever algumas actividades que poderão ser realizadas a partir dos textos das canções populares “Já viste o gala-gala” e “Dona Lágrima”. Para cada actividade proposta, indico as disciplinas que, através da actividade, serão abordadas de uma forma integrada, defino os objectivos a alcançar e descrevo os procedimentos a serem seguidos pelos professores.

2.1.Actividades a serem realizadas a partir da canção “Já viste o gala-gala?”

Texto

Já viste o gala-gala?

Tem uma cabeça azul

e vive emburacado

a dançar a cabeça

Aceitamos que SIM,

é uma lagartixa,

mas bem diferente!

ACTIVIDADE 1: Integração Português e Educação Física

Ditado-corrída (pode ser feito no pátio da escola ou num campo de jogos)

Objectivos principais:

- Ler com atenção e transmitir correctamente a mensagem;
- Ouvir com atenção e escrever sem erros ortográficos.

Procedimentos

1. O professor divide os alunos em grupos de 15 alunos;
2. Um aluno/ aluna de cada grupo fica afastado uns 4 ou 5 metros dos outros e segura uma folha com o texto da canção; os restantes 14 alunos ficam em fila. À frente de cada fila, é colocada uma carteira (cadeira e mesa), a mesa deve ter um papel branco e uma caneta para os alunos escreverem;
3. O professor descreve o jogo, explica as regras e, quando todos compreenderam as instruções, dá indicações (apita ou bate palmas) para o início do mesmo;

Descrição do jogo

Ao som do apito ou das palmas do professor, o primeiro aluno da fila deve correr para o aluno que tem o texto da canção; ler o primeiro verso e, a seguir, correr para a fila e ditar o verso ao ouvido do segundo aluno. Este, deve ouvir com atenção, sentar-se na carteira e escrever o verso na folha de papel. Depois de escrever o verso, deve levantar-se e levantar a mão para que o terceiro aluno da fila vá, a correr, ter com o aluno que tem o texto para ler o segundo verso. Enquanto isso, o quarto aluno da fila ocupa o lugar na carteira. O terceiro aluno da fila dita o segundo verso ao ouvido do quarto aluno da fila que o deve escrever, e assim sucessivamente. O primeiro grupo que acabar de reescrever o texto diz STOP e pára o jogo. Este grupo ganha o jogo, mas só se tiver o texto igual ao original e sem erros ortográficos. Se isso não acontecer, o grupo fica eliminado e os outros grupos continuam o jogo, até que se apure um grupo vencedor³.

ACTIVIDADE 2: Integração Educação Musical e Português

Objectivos principais:

- Criar no aluno hábitos de prática e apreciação musical;
- Desenvolver a sensibilidade e o gosto pelo património musical de Moçambique e contribuir para a sua preservação;
- Desenvolver a sensibilidade pelo mundo animal e a escrita de versos.

Procedimentos

- Os alunos analisam o poema em termos de número de estrofes e versos;
- O professor ensina aos alunos a melodia e ritmo canção;
- Os alunos e o professor entoam a canção e analisam a sua pulsação, compasso e padrão rítmico;
- Os alunos, com a orientação do professor, escrevem novas letras da canção, que possam ser cantadas com o mesmo tipo de pulsação, compasso e padrão rítmico, descrevendo outros animais, por exemplo, o elefante, o leão, o macaco, o coelho, etc.

³ O sublinhado é nosso.

Texto possível

Já viste o elefante?

Tem uma tromba grande

E vive na savana

a comer folhas das árvores

Aceitamos que SIM

É um animal selvagem

Um pouco perigoso

ACTIVIDADE 3: Integração Português e Ciências NaturaisObjectivos principais:

- Produzir de frases comparativas;
- Desenvolver a percepção e o conhecimento do mundo natural;
- Desenvolver atitudes de preservação do meio ambiente.

Procedimentos

- O professor faz perguntas e ajuda os alunos a compararem o gala-gala e a lagartixa caseira em termos de tamanho, cor, alimentação, classe animal, modo e rapidez de locomoção, etc.
- Os alunos fazem comparações com base nas suas observações dos dois animais e, com a orientação do professor, escrevem frases comparativas, como por exemplo:
 - a. O gala-gala é maior do que a lagartixa.
 - b. A lagartixa é menos colorida do que o gala-gala.
 - c. O gala-gala move-se mais depressa do que a lagartixa.
 - d. O gala-gala e a lagartixa são répteis.
 - e. Tanto o gala-gala como a lagartixa podem comer insectos.

- f. Tanto o gala-gala como a lagartixa rastejam pelos troncos das árvores.
4. O professor pede aos alunos que descrevam um encontro que tiveram com um lagarto ou uma lagartixa: onde encontraram o bicho, como reagiram, como reagiu o bicho, etc. Para os ajudar, pode dar-lhes uma descrição exemplo:

Texto possível

Encontro com um gala-gala

Um dia, às 6.00 horas da manhã, eu estava a caminhar no miradouro de Maputo. De repente, olhei para um pinheiro, e vi um gala-gala: era um lagarto grande, com o corpo de cor cinzenta escura e a cabeça de cor azul turquesa brilhante. Aproximei-me do pinheiro para observá-lo melhor ... O gala-gala olhou para mim e, alarmado, abanou a cabeça duas vezes seguidas. Logo de seguida, desatou a rastejar, muito depressa, pela árvore acima, enquanto mudava a cor da sua cabeça para cinzento.

O professor pede aos alunos para realizarem uma pequena investigação sobre o papel destes animais no meio ambiente, entrevistando adultos ou procurando informação em livros ou na internet, e escreverem uma pequena redacção sobre um destes animais.

Observação

Nesta actividade, os alunos devem aprender que:

- as lagartixas alimentam-se de insectos, como traças, mosquitos, moscas; por isso, não se deve matar as lagartixas que aparecem dentro das casas, principalmente, no tempo das chuvas;
- as lagartixas são comidas por outros animais como grandes aranhas, cobras, corujas e mamíferos de pequeno porte;
- os gala-galas são principalmente herbívoros, mas também comem insectos como grilos, gafanhotos e formigas;
- os gala-galas são usados como arma biológica para ajudar a combater as pragas de gafanhotos e, por isso, são úteis para a agricultura.

- em algumas regiões de Moçambique, acredita-se que os gala-galas atraem as trovoadas e os temporais;

Se os alunos não recolherem estas informações através das fontes que utilizaram, o professor pode dar-lhes esta informação.

ACTIVIDADE 4: Integração Ciências Naturais e Ofícios

Objectivos principais:

- Preservar o ambiente na perspectiva da melhoria da qualidade de vida;
- Identificar matérias-primas para a produção de artesanato;
- Valorizar o património cultural moçambicano e os artesãos locais;
- Desenvolver aptidões manuais e técnicas, usando os recursos disponíveis de forma criativa.

Procedimentos

- O professor orienta um debate sobre a importância dos lagartos no meio-ambiente, exigindo que os alunos usem boas maneiras e expressões apropriadas para interromperem alguém que esteja a falar e tomarem a palavra (nesta actividade, o professor deve recrutar os conhecimentos que os alunos adquiriram em Ciências Naturais);
- O professor dialoga com os alunos sobre a importância da reciclagem para a preservação do meio-ambiente;
- Um artesão convidado pelo professor mostra aos alunos os lagartos que fez com arame e/ou latas de refresco;
- Com a ajuda do artesão e do professor, os alunos produzem outros lagartos, usando o mesmo tipo de materiais;
- Os alunos reciclam outros materiais (cartolina, caixas de ovos, panos) e produzir o mesmo tipo de animais.

Figura 1



Figura 1: lagarto produzido por artesão local, com arame e missangas

Figura 2



Figura 2: lagarto produzido por artesão local, com arame e lata de refrigerante

Figura 3



Figura 3: lagarto produzido por uma aluna da 6ª classe com cartolina e folhas de revista

Figura 4



Figura 4: lagartixa produzida por uma aluna da 6ª classe com caixas de ovos e embalagem de gelatina

2.2. Actividades a serem desenvolvidas a partir da canção “Dona Lágrima”⁴

Texto

Eu tinha uma boneca que se chamava Dona Lágrima

Ela era tão triste que todos dela tinham lástima

Mas um dia o seu choro estancou

Ela ouviu uma voz que gritou:

⁴ A letra e a música desta canção foram adaptadas por Martinho Lutero, a partir de uma música popular recolhida na Ilha de Moçambique. A partitura e a letra estão publicadas no Cancioneiro, Vol I, pp. 24-25.

VAMOS CANTAR!

Hoje ela sorri e anda pelas ruas da cidade

já mudou o seu nome, hoje chama: Liberdade

Eu tinha uma boneca que se chamava Dona lágrima

já mudou o seu nome, hoje chama: Liberdade

ACTIVIDADE 1: Integração Português e Ciências Sociais

Objectivos principais:

- Reconhecer o poema pela mancha gráfica e analisa as suas estrofes e versos;
- Interpretar o poema da canção e as passagens que descrevem a boneca;
- Indicar a data comemorativa da independência em Moçambique e reconhecer a mesma como uma data de celebração da liberdade;
- Reconhecer a contribuição de Moçambique na libertação do Zimbabué, Namíbia e o fim do sistema racial na África do Sul;
- Conhecer e respeitar as normas de conduta social que conduzem à preservação da liberdade e conduzem à harmonia e respeito mútuo entre pessoas de uma mesma sociedade.

Procedimentos

1. Os alunos reconhecem o texto como sendo um poema, pela sua mancha gráfica. Eles analisam a estrutura do poema, em termos de número de estrofes e número de versos em cada estrofe. Podem, ainda, identificar os versos que rimam.
2. Os alunos interpretam o poema, particularmente, e as passagens que descrevem a boneca, através da resolução do seguinte questionário escrito:

Questionário (para ser resolvido aos pares)

1. A boneca mudou a sua maneira de ser e, por isso, também mudou de nome.
 - a) Descreve a maneira de ser da boneca, no início e no fim do poema. Usa as pistas que o texto te dá, mas tenta fazer uma descrição mais pormenorizada sobre a forma como a boneca vivia e convivia com as outras pessoas, com base na tua imaginação.
 - b) Um dia, a boneca ouviu uma voz que gritou “Vamos cantar!” Imagina que a boneca, que era muito triste, se recusava a cantar ... Como achas que o dono/dona da voz a convenceu? O que foi que a voz lhe disse?
 - Escreve o diálogo que pode ter acontecido entre a boneca triste e o dono/ dona da voz que a convenceu a cantar.

2. Hoje, a boneca chama-se LIBERDADE.

- a) O que quer dizer esta palavra?
 - b) Qual é o dia da LIBERDADE em Moçambique? Porquê?
 - c) Moçambique contribuiu para a libertação de alguns países. Quais?
 - d) Achas que a LIBERDADE deve ser um direito humano de todos os cidadãos do mundo? Se sim, porquê? Se não, porquê?
3. Às vezes, cidadãos de uma sociedade são presos e, por isso, ficam sem liberdade.
- a) Por que é que isso acontece?

b) A lista abaixo apresenta alguns deveres que os cidadãos moçambicanos devem cumprir para poderem ter direito à liberdade. Acrescenta, pelo menos, quatro outros deveres a essa lista:

- Os cidadãos moçambicanos não devem roubar;

- Os cidadãos moçambicanos não devem torturar outros cidadãos.

(Nesta actividade, o professor poderá explorar, com mais detalhe, os direitos das crianças ou os direitos das mulheres e, desta forma, explorar questões de desigualdade de género).

ACTIVIDADE 2: Integração Português, Educação Musical e Ofícios

Objectivos principais

- Interpretar canções moçambicanas;
- Representar graficamente o movimento sonoro;
- Coser em ponto de máquina;
- Fazer vestuário para bonecas.

Procedimentos

- 1 - Os alunos aprendem e entoam a canção;
- 2 - Os alunos, representam graficamente o movimento sonoro dos versos:

Eu tinha uma boneca que se chamava Dona Lágrima

Ela era tão triste que todos dela tinham lástima

mas um dia o seu choro estancou

ela ouviu uma voz que gritou: VAMOS CANTAR!”

3- Os alunos, com a orientação e ajuda do professor de ofícios, confeccionam duas bonecas de pano, uma representando a BONECA TRISTE e outra representando a BONECA LIVRE. As bonecas devem ser cosidas à mão, mas em ponto de máquina. A boneca TRISTE deve ter roupas de cores escuras e a boneca LIVRE roupas de cores garridas. As roupas das bonecas devem também ser confeccionadas pelos alunos. Se não houver pano, outros materiais podem ser reciclados para a produção de bonecas.

Figura 5



Figura 5: Boneca de pano feita por uma aluna da 6ª classe.

Figura 6



Figura 6: Boneca feita por uma aluna da 6ª classe, com aproveitamento de uma embalagem de champô, papel, pedaços de palha, formas de papel para bolinhos.

2.3. Actividades a serem desenvolvidas a partir da canção “A Árvore que eu vi chorar”

Texto

Queres mesmo saber quem eu vi chorar?

Foi ali, ao pé do jardim

Eu vi uma árvore tão triste

Porque chorava tanto

chorava assim,

sem mais fim

Só não sei quem a fez chorar

Como a vi posso recordar

Tinha um largo tronco, folhas verdes

e uma sombra grande

uma sombra assim,

sem mais fim⁵

Actividade 1: Integração Educação Musical, Educação Física; Português, Ciências Naturais

Objectivos principais

- Criar hábitos de prática e apreciação musical;
- Executar instrumentos musicais de sopro;
- Reconhecer o movimento sonoro ascendente e descendente;
- Executar, com harmonia, os movimentos básicos da dança tradicional Tufo;
- Interpretar canções e contos moçambicanos;
- Desenvolver a comunicação;
- Conhecer a importância das árvores e outras plantas da comunidade;
- Desenvolver atitudes de preservação do meio-ambiente.

Em Educação Musical, os alunos aprendem a letra e a melodia da canção e entoam-na. O professor deve explicar que esta é uma canção feita a partir de um tema popular recolhido na Ilha de Moçambique. Os alunos, a partir dessa informação, devem inferir que se trata de uma canção que acompanha a dança Tufo. Com a orientação do professor, os alunos devem identificar o movimento ascendente e descendente dos sons, muito típico das canções que acompanham o Tufo. O professor poderá ensinar os alunos a tocarem a melodia da canção, usando instrumentos de sopro acessíveis, como o xigovio ou a flauta.

Em Educação Física, os alunos, depois de aprenderem a canção, deverão aprender e executar os movimentos básicos da dança tradicional Tufo. Desta forma, eles poderão cantar e tocar ao mesmo tempo que dançam. Como esta dança é normalmente praticada por mulheres, as raparigas poderão ser o principal alvo de atenção do professor de Educação Física. No entanto, os rapazes devem também conhecer os movimentos básicos da dança e aprender a movimentar a corda. O professor poderá aproveitar a aula para dialogar com os estudantes sobre a relação entre a dança e o género, levando os alunos a distinguirem, em

⁵ A letra e a música desta canção foram adaptadas por Martinho Lutero, a partir de uma música popular recolhida na Ilha de Moçambique. A partitura e a letra estão publicadas no Cancioneiro, Vol I, pp. 60-61.

termos do significado social, danças moçambicanas tipicamente praticadas por mulheres e danças tipicamente praticadas por homens, como o Xigubo. Uma outra actividade que o professor poderá desenvolver, a partir da letra desta canção, é um ditado-corrída, usando as mesmas regras acima apresentadas.

Em Português, os alunos poderão fazer a interpretação da letra e a análise dos versos com rima. Poderão também analisar o segmento descritivo do texto e a presença da personificação no texto, uma vez que a árvore é descrita como tendo a capacidade de chorar, típica dos animais ou seres humanos. Por fim, o professor poderá orientar os alunos a reflectirem sobre a oração subordinada causal “ A árvore (estava) triste, porque chorava tanto”

A mesma letra da canção poderá, então, ser trabalhada em Ciências Naturais. Nesta disciplina, o professor poderá estimular a imaginação dos alunos e perguntar-lhes: “Por que é que a árvore estaria triste? Por que é que a árvore, que tinha um largo troco e folhas verdes, teria razões para chorar?” A partir das respostas dos alunos, ele poderá levá-los a reflectir sobre acções de degradação das árvores e do meio ambiente como as queimadas, o descuido pela rega e poda das árvores e o hábito de as pessoas urinarem próximo das árvores, o que pode provocar doenças nelas. Ele poderá, então, pedir aos alunos para fazerem um estudo das árvores (ou outras plantas) do seu bairro e comunidade e dizerem o tipo de árvores predominante, o uso habitual que as pessoas da comunidade fazem delas, o uso que poderiam fazer, etc. Com esta actividade, os alunos devem desenvolver a atitude de preservação do meio-ambiente.

Figura 7



Figura 7: Exemplo de um desenho que o professor pode levar para a sala, para estimular o diálogo com os alunos

Actividade 2: Integração Português, Inglês, Educação Moral e Cívica, Ciências Naturais, Educação

Visual, Ofícios

- Descreve a sua família em Inglês (*Express information about families*);
- Conhecer os deveres e direitos que as pessoas em família têm uma para com a outra;
- Reflectir sobre o abuso sexual de menores;
- Manifestar um comportamento adequado para uma convivência harmoniosa;
- Respeitar e observar as regras e medidas de higiene pessoal e pública;
- Produzir cartazes sobre a família e a higiene no lar;
- Identificar materiais naturais úteis, provenientes de árvores, para fazer instrumentos de limpeza;
- Fazer instrumentos de limpeza: vassouras.

Em Português, os alunos lêem e resolvem o questionário de interpretação da história “A Árvore da Amizade.” O professor pode fazer a ligação desta história com a canção da árvore, porque, na história, a Clara estava a chorar, porque a sua amiga Isilda estava doente. O professor pode reforçar a ideia de que as plantas, tal como as pessoas, também ficam doentes. As pessoas devem ser boas amigas de outras pessoas, mas também devem ser amigas das árvores.

Na aula de Inglês, os alunos devem aprender a descrever a sua família. Para tal, como sugere o programa, o professor deve desenhar uma “árvore de família,” ou seja, uma árvore social, e ensinar os diferentes termos de parentesco, tais como como *son, daughter, mother, father, granddaughter, grandfather, brother, and sister*. Depois, os alunos devem aprender a descrever a sua família.

Figura 8

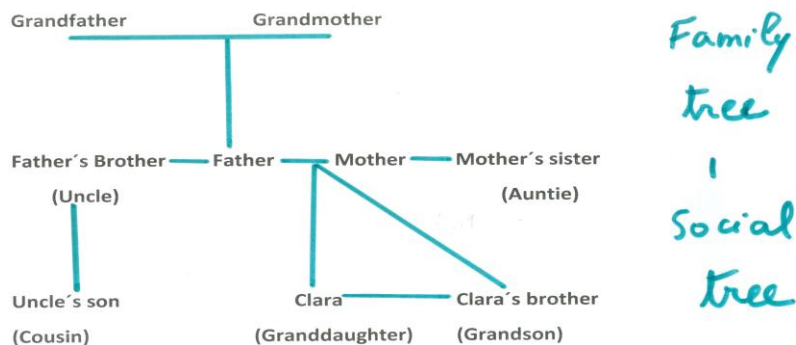


Figura 8: Exemplo de um esquema de árvore de família que o professor pode mostrar aos alunos.

O professor pode usar a imagem do livro da página 3, e levar os alunos a dizer ou a escrever frases como: *“This is Clara;”* *“This is Clara’s grandmother;”* *“The old lady is Clara’s grandmother;”* ou *“Clara and her grandmother are together, they love each other, they talk to one another.”*

Em Educação Moral e Cívica, eles devem reflectir sobre o valor da amizade e do amor na família e na comunidade e, mais especificamente, sobre os deveres e direitos que as pessoas de uma família têm uma para com a outra. Isto pode ser feito a partir da relação entre a Clara e a avó. Na história, a avó, vendo que a Clara está triste, fala com ela e encontra forma de a ajudar. Ela, com a sua sabedoria, dá uma lição à Clara e ajuda-a a ajudar a sua amiga. Neste momento, é importante falar sobre a importância da terceira geração e dos valores que esta transmite às novas gerações. É importante frisar que os idosos têm um papel orientador muito importante na família e na sociedade e, por isso, devem ser respeitados e acarinhados. Ainda, na reflexão sobre a relação entre os membros da família, o professor poderá pedir aos alunos para fixarem os olhos na imagem da história da página 3, que retrata a avó pegando na mão da Clara. Pode, pois, perguntar aos alunos se essa carícia é natural, se é uma boa carícia, se a Clara se havia de sentir feliz com ela. A partir das respostas dos alunos, pode levar-lhes a desenvolver a actividade 2 “Falar sobre carícias” proposta do livro *N’weti: Os Bradas- O Amanhã Começa Hoje*, página 88 e, na sequência da mesma, levar os

alunos a reflectirem sobre o abuso sexual de menores, com base nos textos apresentados na mesma revista, página 89. Essas reflexões ajudarão o aluno a crescerem com uma atitude responsável e consciente sobre os comportamentos aceitáveis e condenáveis na sociedade.

Em Ciências Naturais, onde os alunos já terão falado das doenças das árvores, ao analisarem a canção popular, o professor pode chamar atenção dos alunos para a “doença” da Isilda. A história não diz que doença tem a Isilda, só diz que ela estava muito doente e que, com a passagem do tempo, foi ficando mais fraca. O professor pode, portanto, pedir aos alunos para imaginarem que doença poderia ter a Isilda e quais teriam sido as causas dessa doença. Na 6ª classe, os alunos já têm alguma experiência de vida e eles poderão dar uma variedade de respostas que caberá ao professor gerir. De facto, os alunos poderão falar de uma série de doenças como a malária, a diarreia e mesmo o SIDA. Nesta altura, o professor, poderá pedir aos alunos para realizarem a actividade proposta na ficha 14 no Manual de Uso Habilidades para a Vida que requer que os alunos realizem uma pequena investigação e comparem algumas doenças, respondendo a perguntas básicas sobre as mesmas. Este trabalho pode ser realizado em coordenação e em colaboração com os professores de Português e Educação Cívica. Com base no trabalho realizado, os alunos, com a ajuda dos professores das várias disciplinas (Ciências Naturais, Português e Educação Cívica), poderão preparar uma pequena dramatização a ser apresentada a outros alunos da escola num evento comemorativo.

Na altura da apresentação dos trabalhos de investigação, o professor de Ciências Naturais poderá realçar a questão da higiene, com base no argumento de que a falta de higiene causa várias doenças. Assim, poderá levar os alunos a reflectirem sobre a situação de higiene nas famílias e na comunidade. Para tal, o professor poderá recorrer aos textos e actividades apresentadas na unidade 2 do livro Melhor Saúde na Comunidade Local, onde os alunos recebem uma série de informações e reflectem sobre a sua higiene pessoal, os hábitos de higiene nas suas famílias, os cuidados a ter com as fezes e o lixo, os cuidados a ter com as mãos, com os alimentos e com a água. Nesta actividade, os alunos vão conhecer e aprender a respeitar melhor as regras e medidas de higiene pessoal e pública. Podem, no fim, jogar o “jogo das escadas e serpentes,” utilizando, como é sugerido no pacote básico, cartões “Verdade ou Mentira?,” onde o professor coloca afirmações sobre a higiene familiar e pública, do tipo:

- Quando não tenho escova de dentes, posso usar a do meu irmão.

- Devemos ferver ou filtrar a água antes de a bebermos.
- É sempre bom tapar os alimentos para os protegermos das moscas.
- A água faz bem à saúde e nunca pode transmitir doenças.
- A casca das frutas tem vitaminas, por isso, não é precisamos de as lavar antes de as comer.
- A água fresca faz bem á saúde, não importa se está fervida ou não.
- Quando lavamos as mãos, não precisamos de ter cuidado com as unhas.
- Podemos atirar o lixo das nossas casas numa esquina; não precisamos de o queimar ou enterrar.
- Pintar as unhas não é importante; o importante é cortá-las e lavá-las.
- Devemos lavar sempre as mãos antes de utilizar a latrina.
- Depois de uma grande chuvada, podemos divertir-nos tomando banho nos charcos ou em valas de drenagem.
- Se não temos água potável, devemos fervê-la e filtrá-la.
- Quando não temos uma latrina próxima, podemos urinar ou defecar à volta das árvores.

Como sugere o pacote básico, cada vez que o jogador pisa uma escada, deve tirar um cartão do baralho. Se souber a resposta certa, pode subir a escada. Se não souber a resposta, não sobe. Igualmente, quando for mordido por uma cobra, tira um cartão, se souber a resposta, sobrevive; não cai, se não souber, cai.

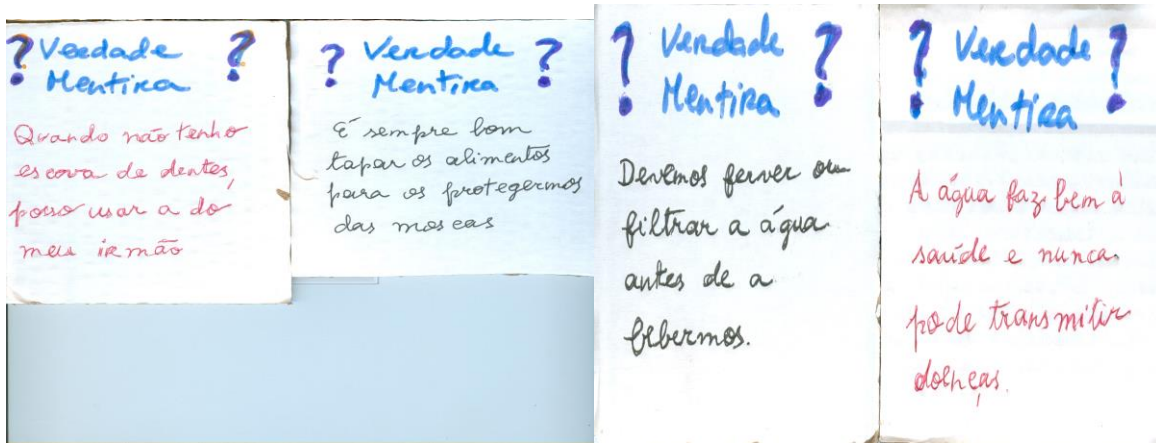


Figura 9: Exemplos de cartões “Verdade ou Mentira?” que podem ser usados no jogo das escadas e serpentes

Nas aulas de Educação Visual, eles poderão sistematizar essa informação e produzir vários cartazes educativos que deverão ser colados em locais públicos, na comunidade. Assim, a escola poderá ter um impacto positivo na comunidade.

Por último, na disciplina de Ofícios, os alunos poderão identificar materiais naturais úteis, provenientes de árvores, úteis para a produção de instrumentos de limpeza. Por exemplo, eles podem identificar materiais úteis para a produção de vassouras, como é o caso das folhas de palmeiras, tronco do coqueiro, ou os talos das árvores de acácia. Com a ajuda do professor e/ou artesãos da comunidade local, eles podem produzir vassouras. Poderão, ainda, reflectir sobre a utilização de vários materiais naturais para actividades de limpeza, como o uso da papaia verde para lavar a roupa, do uso da cinza para lavar as mãos, da casca de coco para polir metais, do coco seco para puxar o lustro ao chão encerado, a *mulala* para a higiene oral, do *m'siro* para a limpeza facial, e outros casos.

Figura 10



Figura 10: Exemplo de vassoura produzida por um aluno da 6ª classe com talos das árvores de acácia e fitas de ráfia tingidas

3.Conclusão

Neste artigo, apresentei algumas ideias de actividades que os professores da 6ª classe poderão implementar para, com base em textos de canções populares, realizarem uma abordagem integrada das várias disciplinas do currículo do Ensino Básico. Nessa implementação, os professores deverão ter em conta os contextos específicos em que estão a trabalhar (número de alunos, espaço físico da sala ou campo de jogos, materiais disponíveis, etc.) e fazerem os ajustamentos necessários.

Bibliografia

- ABREU, Cláudia Regina. *Jogos Rápidos na Sala de Aulas do 1º ao 12º Anos*. Porto, Porto Editora, 2007.
- DUNN, Patricia A. *Talking, Sketching, Moving: Multiple Literacies in the Teaching of Writing*. Portsmouth, N:H: Boyton Cook Publishers, 2001.
- HOUSE, Catherine. *A Árvore da Amizade*. Maputo, Macmillan, 2005.
- INDE. *Programa do Ensino Básico 3º Ciclo - 6ª e 7ª Classes*. Maputo, INDE, 2008.
- LICHTENBERG, Else et al. *Melhor Saúde na Comunidade Local: Livro 2- Projecto Habilidades para a Vida*. Maputo, ADPP-Moçambique, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Pacote Básico para o Ensino Básico–Habilidades para a Vida*. Maputo.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. “Dona Lágrima”. In: *Vamos Cantar Crianças – Cancioneiro: Vol. I*. Maputo, INLD, 1981, pp. 24-25.
- N’weti: Os Bradas – O Amanhã Começa Hoje*, Maputo, Jacana Media, 2007.
- OXFORD, Rebecca. “Language Learning Styles and Strategies.” In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Bóston, Heinle & Heinle, 2001. pp.359-366.
- PECK, Sabrina. “Developing Children’s Listening and Speaking in ESL.” In: CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Bóston, Heinle & Heinle, 2001. pp.139-149.
- SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos Santos e BALANCHO, Maria José Santos. *Criatividade no Ensino de Português*. 2. ed. Lisboa, Texto Editora, 1990.
- SCHAFF, Adam. *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

Cão-escola em acção: educar “à maneira”...

Por uma antropologia de linguagem dos nomes de cães em Moçambique.

César Cumbe⁶

“Os homens geralmente, assemelham-se aos cães qui ululam quando ouvem de longe os outros cães ulular”, Voltaire

“Para o seu cão, todo o homem é Napoleão. É o que explica a grande popularidade dos cães”, Aldous Huxley

“No fundo, o que há de melhor no homem, é o cão”, Nicolas Charet

“O cão, é a virtude que, não podendo fazer-se homem, fez-se besta”, Victor Hugo

Resumo

A reflexão que propomos no presente artigo inscreve-se numa perspectiva interdisciplinar que abraça simultâneamente a Linguística, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia de linguagem em torno da problemática do uso informal da língua no acto de atribuir livremente e espontâneamente nomes aos cães no contexto moçambicano, em situações ordinárias deliberadamente conotativas em que a linguagem não é objecto de atenção dos falantes. Inspirando-nos na teoria dos actos de linguagem (John Austin, 1970), o acto de atribuir nome é assumido não só como uma forma de expressão popular de vozes e identidades num universo plurilingue, mas também e acima de tudo, como uma interacção verbal diferida entre actores sociais que se servem dos seus cães para educarem a sociedade, para expressarem abertamente suas críticas, seus conselhos, suas amarguras, suas lembranças, suas vaidades, seus sonhos, etc., sem mostrarem a cara publicamente, regulando assim harmoniosamente os diferentes conflitos sociais e as diferentes sensibilidades dos destinatários visados. De facto, os termos utilizados para designar cães em Moçambique

⁶ Docente na Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes; Coordenador do Núcleo de Estudos Antropológicos no CEMEC – Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência da UP. O presente artigo inspira-se da minha comunicação intitulada “Cão nosso que não ladra e não morde” apresentada na Conferência Internacional organizada pelo CEA da UEM em Novembro de 2010.

oscilam entre nomes aleatórios e discursos performativos, que visam mais concretizar uma acção humana do que expressar um simples pensamento ou sentimento de cada dono do cão. Em outras palavras, os cães encarnam vozes dos cidadãos e revelam o modo de vida que estes levam ao nível da família, da vizinhança, do bairro ou da zona. O cão expõe-se e impõe-se como um reservatório do património cultural imaterial de Moçambique (línguas, antropónimos, topónimos, memória colectiva, provérbios, máximas...). Cada cão em Moçambique é porta-voz do seu dono na sociedade e porta de entrada às diversidades (e adversidades) cultural, cultural, linguística e social, observáveis na prosa quotidiana recitada autenticamente pela boca do povo. Enfim, parafraseando Inês Nogueira da Costa, é legítimo reconhecer que em Moçambique, « o que os documentos oficiais não dizem, o povo e o cão o dizem e o fazem de uma maneira extraordinariamente rica em detalhes (...)»⁷ » imperfeitamente conhecidos pelas elites; pois, o povo tem visão, o cão tem missão.

Introdução

O presente artigo inscreve-se no estudo de práticas linguísticas urbanas e diferentes formas de expressão popular, na perspectiva da Sociologia e da Antropologia de linguagem no terreno moçambicano, que começamos em 1998 em torno da produção de signos expostos ao ar livre em suportes banais tais como: barracas, *chapas*, viaturas particulares, *tchovas*, árvores, postos eléctricos, muros, corpo humano, vestuário, cães, gatos, burros, gado bovino, etc. Entre as diferentes formas de expressão popular utilizadas pelos Moçambicanos, a atribuição de nomes aos cães merecerá uma atenção muito especial. Importa salientar, é em tanto que pesquisador residente, que estudaremos factos sociais e fenómenos sociolinguísticos observáveis no acto de atribuir nomes aos cães, encarado como uma comunicação verbal legítima, inseparável das outras formas de comunicação e expressão popular (provérbios, contos, canto, dança, artesanato...).

Nesta aventura de estudar os nomes dos nossos amigos caninos que convivem connosco diariamente, constatamos que cada mestre, seja qual for o seu nível de literacia, mobiliza o seu repertório verbal para comunicar espontaneamente fazendo jogos de linguagens cúmplices e complexas. Por conseguinte, deparámo-nos com uma “enciclopédia” (fascinante,

⁷ Inês Nogueira da Costa, « Apontamento sobre o arquivo histórico de Moçambique » in *Boletim do Arquivo Histórico de Moçambique*, nº1, Abril de 1987, p.8.

instrutiva e sufocante) de nomes e discursos soltos, sem saber por onde começar, e muito menos por onde terminar. Consciente dos seus limites, o presente estudo assume-se como um estudo qualitativo e não quantitativo, pois contentar-nos-emos com os nomes de cães que conseguimos registar, na impossibilidade de registar a totalidade dos nomes de cães disponíveis em todo o país (vivos, mortos ou perdidos). Como veremos mais adiante, cada nome expõe-se como um «enunciado determinado tanto pelo facto de ser produzido por alguém, assim como pelo facto de ser dirigido à alguém» (Mikhail Bakhtine, 1977: 123). Este conjunto de enunciados, que são ao mesmo tempo práticas linguísticas, sociais e cognitivas, permitem estudar profundamente «a língua contemporânea em tanto que meio habitado pelo homem» (Vladimir Bibikhine, 2003: 123) e a palavra viva em tanto que motor das mudanças linguísticas (Marina Yaguello, 1977:13). Os nomes dos nossos cães revelam a nossa pura imaginação, inspiração, sentido de humor, fantasia e liberdade de expressão sem interferência das autoridades oficiais, políticas e administrativas. Nenhum pai está autorizado a dar nome aos seus filhos sem censura das autoridades oficiais. O passado colonial oferece vários exemplos de nomes vernáculos recusados ou “adulterados” à revelia das autoridades. O mesmo não acontece e não aconteceu no passado (pré-colonial, colonial e pós-colonial) em relação aos nomes informais ou tradicionais quer atribuídos às pessoas, quer atribuídos aos animais. É por isso que os nomes de cães merecerão um lugar de destaque na nossa abordagem sociolinguística, antropolinguística e etnolinguística do plurilinguismo, pedagogia e ensinamentos latentes nos cães moçambicanos.

O homem e o cão: uma amizade de longa data!

É difícil imaginar a vida do cão sem o homem e muito menos a vida do homem sem o cão. Embora do ponto de vista biológico o homem seja a espécie mais próxima do macaco e não do cão, do ponto de vista social o cão tem mais afinidades, aproximação, confiança e confidência com o homem. Como dizia o grande escritor, poeta e filósofo francês, Victor Hugo, “*o cão, é a virtude que, não podendo fazer-se homem, fez-se besta*”⁸. De facto, domesticado pelo homem desde a Antiguidade e de origem discutível, o cão está tão onnipresente na vida do homem que até mesmo os que o detestam dificilmente passam um dia sem vê-lo, ouvi-lo ou ler mensagens de advertência expostas na entrada das casas. O facto linguístico e social mais flagrante é que todo o mundo tem a palavra cão na ponta da

⁸ Dictionnaire des Citations de langue française, Paris, Booking International, 1993, p. 88.

língua para referir-se à vida de cão (vida miserável), ao tempo de cão (tempo detestável), ao trabalho de cão (trabalho desumano), ao facto de tratar alguém como um cão (tratá-lo mal, sem piedade), ao facto de estar doente como um cão (estar muito doente), ao facto de matar alguém como um cão (a sangue frio, sem piedade), etc. Nestes exemplos, constatamos que o homem associa o cão com a maldade, a crueldade, o sofrimento, o sarro e o escarro sociais (da zona, do bairro, da cidade, do país).

Curiosamente, trata-se de adversidades que denunciam o sofrimento do homem (escondido por detrás do cão) e não o sofrimento do cão (exposto em frente do homem). Ironicamente falando, isto leva-nos a não duvidar que, *“se o cão é o mais desprezado de todos os animais, é porque o homem conhece-se tão bem que só pode apreciar à sua maneira, um companheiro que lhe é fiel demais”* (Emi Michel Cioran, Cahiers 1957-1972). Efectivamente, o homem confia mais no cão do que no outro homem (o cão é o animal mais fiel ao homem e não ao outro cão!); e por seu turno, o cão confia mais no homem do que no outro cão (o homem é o animal mais fiel ao cão e não ao outro homem!). A aproximação entre o homem e o cão é tão forte que os dois seres, de tanto se fundirem, até se confundem. Em casos extremos, o homem e o cão chegam até a contrair o matrimónio “humanocanino” ou a celebrar o matrimónio canino ao estilo humano⁹, tal é o caso de uma menina que foi forçada a casar com um cão em ritual na Índia, numa cerimónia religiosa para afastar os maus espíritos, com o direito de casar-se mais tarde com um homem sem necessidade de divorciar-se com o seu primeiro marido canino¹⁰. Entre vários exemplos de matrimónios entre noivos caninos, podemos citar: o casamento que contou com cerca de 40 convidados (“cãovidados”?) que testemunharam a união matrimonial do cachorro de uma empresária brasileira em Santana do Panaíba, Cristina Gonçalves¹¹; o casamento canino no Peru abençoado por um padre franciscano (no dia 4 de Outubro de 2007¹²); ou ainda, o casamento entre dois cães vadios celebrado por um homem travestido de padre em plena praça XV no centro do Rio de Janeiro¹³.

⁹ Com direito a: convidados, champanha, boletim de casamento, missa de casamento celebrada pelo Senhor padre.

¹⁰ Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/o,,Mul974037-6091/00-MENINA+FORCADA+A+CA.>

¹¹ Fonte: <http://mdemulher.abril.com.br/animais/reportagem/comportamento/casamento-cachorro-399253>.

¹² Fonte: <http://animalnewsblog.blogspot.com/2007/10/casamento-de-ces.html>.

¹³ Fonte: <http://www.gargantadaserpente.com/coral/contos/jcc-cão.shtml>.

A omnipresença perversa do cão na vida e na boca do homem, não se limita apenas em rituais ou matrimónios pitorescos. Ela manifesta-se igualmente em algumas situações de briga em que o lesado ou o ofendido reage espontaneamente com a frase: “*não sou teu cão ouviste?*”. Note-se que o ponto focal deste pronunciamento não incide sobre o facto de ser ou não ser cão, mas sim sobre a recusa categórica de o interlocutor visado não ser o proprietário legítimo do cão (de dono, que fala por si na 1ª pessoa). Portanto, esta discórdia põe em causa a legitimidade da possessão ou do direito de propriedade sobre o cão (de dono) construído na interacção verbal entre o locutor lesado (canino!?) e o locutor visado (humano). A mesma frase reformulada com um certo sentido de humor seria: “*sou cão de dono, mas, meu dono, não és tu!*”.

Este exemplo banal e até certo ponto patético, por um lado, ensina-nos que até o homem mais oprimido do mundo (pelo próprio homem) ou a mulher mais oprimida do planeta (pelo homem ou pela própria mulher), tem toda a liberdade e todo o poder perante o seu cão generoso e obediente. Em outras palavras, “*Para o seu cão, todo o homem é Napoleão. É o que explica a grande popularidade dos cães*” (Aldous Huxley). Por outro lado, este anedótico exemplo (à primera vista), levanta uma série de questões mais sérias: sendo o cão o amigo fiel do homem, porque é que a população canina é a mais desprezada, oprimida e espezinhada de todos os animais? A amizade entre o homem e o cão, é verdadeira ou de onça? O que seria da relação humana sem a regulação de conflitos sociais através dos nomes dos cães? O que seria do homem humilhado e da mulher espezinhada (sem voz, sem nome, sem dignidade) se não tivessem os seus respectivos cães que encarnam gentilmente suas vozes, sua dignidade, seus sentimentos, seus pensamentos, suas emoções, sua história e suas histórias? O que seria do cão sem o homem (bondoso ou maldoso)?

Sem dúvida, um desastre! Senão vejamos. O cão sem o homem não teria nem nome próprio¹⁴, nem emprego¹⁵, nem assistência médica e medicamentosa, nem seguro de vida, nem refeição condigna¹⁶, nem o direito a creche e hotel de luxo, nem a educação¹⁷ e boas

¹⁴ Nasceria e morreria no anonimato, como acontece com o cão vadio e com as outras espécies que não gozam do direito de ter um nome pelo qual respondem em vida.

¹⁵ Guarnecer casas e estabelecimentos, caçar outras espécies no mato para o patrão, obedecer às ordens e aos caprichos do patrão, denunciar todo tipo de presença suspeita, descrever o pluringuismo e a vida social da zona, regular os conflitos sociais entre os homens, preservar a memória colectiva do povo, etc.

¹⁶ Embora a alimentação do cão varie em função da condição social do seu respectivo patrão, todo o cão tem direito a refeições diárias, com a excepção do cão da rua (e do homem da rua) que deve “virar-se”.

maneiras¹⁸, nem cultura¹⁹, nem casamento (humano ou canino), nem família de confiança, nem nacionalidade, nem pátria amada, nem viagens pagas²⁰, nem laser, nem horoscópio²¹, nem sites caninos²², nem cemitério canino real²³ ou virtual²⁴, nem prestígio humano ou geopolítico com nomes sonantes como *Obama, Jorge Bush, Einstein, Labov, Freud, Platon, Socrate, Amsel, Ford, Gringo, Comiche, Rosário, Beethoven, Noah, Ja Rule, Snoop, Stewart, Dopas, Anaconda, Beyonce, Jordan, Alemão, Carolina, Dalila, Elvira, Geisha, Deus, Eva, Europa, Grecia, Goa, China, Cuba, Texas, Miami* etc. Estes nomes valorizam simbolicamente os respectivos cães (que passam de simples animalidade para tornarem-se altas individualidades ou estrelas) e os respectivos donos (que passam de simples cidadãos deixados atrás para estarem em frente e por cima de altas individualidades que devem obedecer às suas ordens).

O cão sem nome, sem dono, de tanto não ter ninguém para chamá-lo ou para cuidá-lo, cada dia que passa é para ele um autêntico inferno que desmente categoricamente o adágio popular segundo o qual “*na terra, não há pressa*”²⁵, pois, privado de todos direitos humanos e vítima de todos os males desumanos, o cão da rua (assim como o homem da rua) não só vive esfomeado, como também é apedrejado gratuitamente sem culpa, atropelado friamente, e morre prematuramente desgraçado. O homem, sem o cão, não teria nem guarda fiel, nem amigo de confiança e cúmplice, nem mediador generoso e democrático de conflitos sociais, nem colega de patrulha, nem liberdade de expressão total e completa, e muito menos uma

¹⁷ Os educandos caninos tem direito a formação como testemunha este anúncio no qual pode-se ler: “Estão abertas as inscrições para o curso de obediência básica e social em regime interno com início no dia 1 de Outubro de 2010, bem como para o curso “G” de obediência básica e social a ter lugar no Centro de Formação canina das tílias” em Portugal (Fonte: <http://www.canildastilias.com>).

¹⁸ Tal filho tal pai, tal cão tal dono. O cão nasce, cresce e morre obedecendo o modelo educativo do respectivo mestre que responde pela sua conduta (boa ou má), pelos seus actos (barulho, roubo, mordedura).

¹⁹ Modo de vida aceitável, respeito ao regulamento e interdições impostos pelas autoridades, oração para abençoar seu mestre, exibida em muitos postais a venda (na Europa sobretudo, com particular destaque para França).

²⁰ De carro, de avião, de barco, de comboio, de bicicleta, de motorizada, de *tchova*, etc.

²¹ Partindo do princípio que a humanidade é de origem animal, os videntes defendem que os animais são seres sensíveis como nós (os Homens) e que sofrem as mesmas influências astrais como nós (os Homens).

²² <http://www.dogstory.net/prenomsdechien.htm> com cerca de 18.000 nomes de cães; <http://www.noms-de-chiens.com> com cerca de 6.612 nomes de cães analisados pela sua frequência e pelas temáticas que abordam.

²³ Em França por exemplo existe o cemitério d’Asnières com mais de 40.000 cães sepultados, declarado como um lugar de interesse público pela sua dimensão pitoresca, artística, histórica e legendária (para mais detalhes ver o site: <http://www.memory-animalier.fr/cimetiere-asnieres.htm>).

²⁴ Por não ser possível sepultar com dignidade todos entes queridos caninos, os amadores dos cães criaram um site destinado a render homenagem ao melhor companheiro do homem enviando uma fotografia, um texto, um poema que fala dos momentos marcantes de cumplicidade e de intimidade passados com seu companheiro canino ou com sua companheira canina (para mais detalhes, ver o site: <http://www.cimetierepourchien.com/>).

²⁵ Dizer popular escrito sobre uma camioneta que anotamos na cidade de Nampula em Agosto de 2010.

inesgotável fonte de inspiração do tipo: *dog style*²⁶; *black bull*²⁷; *cuidado com o dono do cão*²⁸; *diferencie-te do cão, evite mijar nas paredes*²⁹ e por aí em diante. Como se pode depreender, a relação entre o homem e o cão é de amizade profunda, de amor fiel, de confiança total, de confiança invejável e varia de homem para homem, de família para família, de comunidade para comunidade, de país para país³⁰. Partindo do princípio que, “*no fundo, o que existe de melhor no homem, é o cão*” (Nicolas Charet, *Légende d’une Lithographie*), é possível distingui-los através dos seus respectivos nomes próprios? A tentativa de resposta a esta pergunta, conduz-nos ao ponto que se segue.

Antroponomia humana e antroponimia canina: continuidade ou discontinuidade?

A relação entre o homem e o cão começa justamente com o nome próprio que o homem atribui ao cão logo que este nasce, acto decisivo na existência, no reconhecimento e na legitimação da vida social do cão³¹ até que a morte o separe do seu mestre. Facto curioso, o nome que o homem atribui ao cão diz-nos mais sobre o próprio homem na sua componente social/ cultural (antropologia social/ cultural), “verbal³²” (antropologia de linguagem,

²⁶ Dizer escrito em vários veículos que circulam na cidade de Maputo com particular destaque para chapa 100. Porém, esta expressão faz igualmente referência à prática sexual obscena do homem imitando o casal canino.

²⁷ Dizer escrito em vários veículos que circulam na cidade de Maputo com particular destaque para chapa 100.

²⁸ Dizer escrito numa viatura particular por baixo de um desenho de cão que anotamos na cidade de Maputo em Maio de 2010.

²⁹ Dizer escrito sobre um muro no bairro periférico de Hulene que anotamos em Março de 2006.

³⁰ Efectivamente, para constar nos reportórios ou livros de origens, os cães (de raça pura) devem ter um nome cuja 1ª letra é fixada pelos organismos caninos oficiais tais como AKC (American Kennel Club) e CKC (Canadian Kennel Club), em função do ano do nascimento do cão. Esta letra, em princípio deve mudar em cada ano e deve seguir a ordem alfabética. A letra inicial, muda em função do país de origem. Por exemplo, em França, os cães (de raça pura) nascidos em 2010 tem um nome que começa pela letra “F”. As letras “Q”, “W”, “Y” e “Z” nunca são utilizadas para designar cães (de raça pura). No Canadá, dispensa-se o ano de nascimento para os cães importados nascidos em 2010. Na Bélgica, os cães nascidos em 2010 tem um nome que começa pela letra “J”. Na Suíça, o nome do cão não está ligado ao ano de nascença. Normalmente, o criador (de cães) escolhe a letra “A” para a 1ª série de cachorros, em seguida a letra “B”, para a 2ª série de cachorros, depois a letra “C”, para a 3ª série de cachorros, e assim sucessivamente. Os nomes que provêm da mesma série, devem ter a mesma letra inicial. O mesmo nome não pode ser reutilizado durante 10 anos pelo mesmo criador (de cães). (Fonte: <http://www.dogstory.net/prenomsdechien.htm>).

³¹ O acto de dar nome próprio é decisivo não só para a existência e vida social do cão, como também para a vida e existência de filhos, de outros animais de estimação (gatos, bois...), de objectos humanizados ou humanizantes (viaturas, barcos...), de lugares etiquetados (localidades, distritos, cidades, bairros, ruas, praças, lojas, boutiques, barracas, escolas...), que muitas vezes funcionam mais do que uma simples identificação; pois oscilam entre nome próprio e discurso próprio, colectivo ou individual.

³² O homem é definido como “a casa de linguagem” (André Tabouret-Keller, *La maison du langage*, Université Paul Valéry Montpellier 3, 2000) ou como a “fonte de palavras” (Claude Hagège, *L’homme de paroles*, Fayard, Paris, 1985). Obviamente, a antropologia não é a única ciência que estuda o homem na sua componente “verbal”, pois existem igualmente a sociologia de linguagem, a filosofia de linguagem, a psicologia de

antropologia de escrita), comportamental (psicologia de linguagem), e quase nada sobre a população canina propriamente dita e a animalidade em geral. Num site³³ dedicado aos nomes dos cães do mundo, os cerca de 18.000 nomes registados são antropónimos (*Alberta, Adelina, Alice, Aurora...*), topónimos (*Andalusia, Asia, Arizona, Casanova, Cuba, China...*), ou nomes comuns (*Amor, Astuce, Aula, Autor, Bébé, Banana, Beija, Bonita, Café, Canto, Acapella, Cara, Cabaret, Casa...*) directamente ligados à vida do homem.

Num outro site dedicado aos nomes dos cães da França³⁴, os cerca de 6. 612 nomes registados são antropónimos (*Enzo, Fanny, Junior, Lola, Roméo, Stella, Suzy, Tina, Tania...*), topónimos (*Alaska, Congo, Kenya, Mayotte, Sahara, Tahiti, Togo...*) e nomes que retratam a vida social dos Franceses com destaque para o sentido de humor (*Black, Boeing, Cow-Boy, Graffiti, Moustique, Pyjama...*), a gastronomia (*Cacao, Caramel, Chewing-Gum, Salade, Sandwich...*), as bebidas (*Champagne, Cognac, Sangria, Schweppes, Tequila, Vodka, Whisky...*), a relação interpessoal (*Amour, Calin, Coquin, Coquine, Desir, Love, Poesie, Romance, Timide...*), as marcas comerciais (*Adidas, Chanel, Fanta, Gucci, J-B, Mégane, Naf-Naf, Pepsi, Pop-Corn, Saxo, Scénic, Solex, Windows...*), a música (*Jazz, Lambada, Harmonie, Mélodie, Reggae, Rumba, Salsa, Symphonie, Tango, Tempo...*), a astronomia (*Cieux, Comete, Eclipse, Galaxie, Jupiter, Mars, Mercure, Neptune, Saturne, Sirius, Soleil, Solstice, Syrius, Uranus, Vénus...*), a agitação e o stress quotidiano (*Dynamite, Roquette, Tonnerre, Tonus, Tornade, Tourbillon, Turbo, Typhon, Vitamine, Volcan...*), a banda desenhada (*Asterix, Droopy, Idefix, Mickey, Obelix, Obélix, Picsou, Spirou, Tarzan, Tatayé, Titeuf, Toto, Ubellix, Udefix...*), a cumplicidade e convivência no seio da família ou entre amigos (*Big Boy, Meli-Melo, Oui-Oui, Pot Au Feu, Quatr'Sous, Sur-D'Elle, Tchín-Tchin, Vieille Peau...*).

Voltando à terra do Metical, é de referir que não existe nenhum site dedicado aos nomes dos cães. Sendo assim, tomamos como base e ponto de partida o nosso próprio modesto

linguagem, a sociolinguística, a linguística, a pragmática, etc. Embora com ligeiras diferenças em termos de conteúdo, de objecto de estudo, de métodos de investigação e de orientações teóricas, a antropologia é “irmã quase gémea” de etnografia (estudo dos usos e costumes dos povos e sociedades), etnologia (estudo dos grupos humanos e fenómenos sociais na sua mais ampla diversidade), “etnologia do próximo” ou etnometodologia (estudo da relação humana, observação e análise de práticas sociais na vida quotidiana no contexto ocidental ou exótico).

³³ <http://www.dogstory.netprenomsdechien.htm>

³⁴ <http://www.noms-de-chiens.com>

reportório em construção³⁵, com cerca de 2.500 nomes de cães que articulam-se em antropónimos (*Perpétua, Xiconhoca, Aly, Odvalda, Alcaeda...*); topónimos (*Bagdad, Colómbia, Dubai, Chibuto, Nsaleneschiold...*); nomes comuns (*Tindzava, Xiciwana, Poissa, chefe, Capitão, Menina, Malária, Recordação, Ódio...*); adjectivos (*louquinha, bobo, esfomeado, Agressivo, violento, Preto, Sortudo...*); verbos (*Pemissa, Sindzissa, Dumissa, Khoma, Mihela...*); e discursos livres espalhados pelos diferentes bairros da capital e pelo todo país (*Vatele kutafuma, Nafamba, Randza muti, Nitabyela mani, Utwe ha mani, Xaka loko ulinaswo, Nitatsama kwine, Nitdlawela Unyanga...*) formando assim um vasto texto sem fronteiras que coloca o leitor no embaraço de não saber por onde começar a ler este texto efémero inscrito na população canina. Note-se que os antropónimos e topónimos supracitados, embora não tenham a mesma função e muito menos o mesmo funcionamento (diversidade dos significados, dos usos em contexto, das formas e das línguas), são acima de tudo realizações linguísticas que espelham o plurilinguismo, revelam a criatividade de cada mestre, preservam a memória colectiva e garantem ajustes de contas sem derrame de sangue. Estamos perante uma interacção verbal entre familiares, vizinhos e amigos que tomam o cão como o principal mediador para resolver o dilema da “Guerra e paz de sexos” (Julia Kristeva e Al.,2009), do amor e ódio, da riqueza e pobreza, da calma e violência, do bem e mal.

Como testemunham os diferentes exemplos que acabamos de apresentar, o acto de dar nome ao cão é uma construção social, livre e espontânea que rompe a fronteira entre o homem (humanidade) e o cão (animalidade) criando assim uma certa continuidade ou “humanimalidade” sem interferência nem de instituições (Igreja, Estado, Justiça, Escola, Assembleia, Parlamento,etc.), nem de decidores, nem de intelectuais, nem de políticos, nem de associações. Os nomes de cães colocam-nos perante aquilo que Bakhtine chama de polifonia e dialogismo, mas que outros analistas chamam interdiscursividade, intertextualidade, intersubjectividade. Seja como for, nenhum nome é dado ao acaso. Cada nome é uma mensagem, cada cão é um mensageiro, um porta-voz, um mediador.

³⁵ Para além da base de dados construída progressivamente pelo autor desde 1998 com cerca de 1000 nomes de cães neste momento, o trabalho de campo realizado com sucesso pelos estudantes do 2º e do 4º ano ano, nas cadeiras de Funcionamento discursivo e Psicolinguística respectivamente, permitiu alargar o espectro dos nomes de cães para mais 1.500 nomes, sem perder de vista que muitos destes nomes repetem-se, o que significa que na prática o número real de nomes registados é muito superior a este que apresentamos no presente artigo.

Escolher o nome certo, para o cão certo, na língua certa, no lugar e momento certo.

“Não sou nada, nunca serei nada, não posso querer ser nada, à parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”, Álvaro de Campos/ Fernando Pessoa

Por força da vocação na arte de linguagem, o cão é uma grande fonte de inspiração dos Moçambicanos que experimentam vários géneros de discursos eloquentes³⁶, produzem uma literatura oral de referência (contos, adivinhas, lendas, poesia, crónica, teatro, arte de “mandar boca”...), concebem provérbios sábios e didácticos, criam várias formas de usar da palavra publicamente sob pretexto de dar nome³⁷. A atribuição de nomes na cultura africana merece um estudo aprofundado, pois estes não se limitam apenas à identificação das pessoas, dos animais ou das coisas na sociedade. O antropólogo Armando Ribeiro (1998) destaca o nome dos bois e dos cães que muitas vezes narram cenas da vida, como acontece com os nomes tradicionais dos Africanos. Este antropólogo sublinha que os nomes em questão são o memorial exemplar de factos e acontecimentos importantes da vida do Africano. Entre os vários exemplos menciona os seguintes: *Kaya la nomu* “a casa da boca” (não tem mãe), *Kuvula wena* “tu o dizes”, *Va danile* “ficaram com vergonha” (depois de uma calúnia), *Matanato* “vem com os seus problemas”, etc.

É legítimo reconhecer e considerar o cão africano como um dos preservadores e passadores de memória colectiva viva (Maurice Halbwaches, 1997), de tradição e cultura autóctonas, de usos e costumes ancestrais. Parafraseando um adágio popular, podemos afirmar que cada vez que um cão ou uma cadela, morre em Moçambique, é uma biblioteca que se queima, pois perdem-se conhecimentos e valores por falta de registo escrito. Com vista a colmatar este défice no registo e conservação de memória da sociedade moçambicana, o Arquivo Histórico de Moçambique, como memória (escrita) do país, em 1979 lançou um louvável projecto de

³⁶ Trata-se de discursos temáticos e pragmáticos que para além da vaidade do autor, tem a obrigação moral de corresponder à importância de assuntos pertinentes na comunidade, de condizer com a seriedade ou convivialidade do momento, de agir com fé e boas maneiras.

³⁷ Nomes de pessoas, nomes de animais (cão, boi, gato, burro...), nomes de objectos (barcos, txopelas, taxis...), nomes de lugares, nomes de ruas, nomes de estabelecimentos; etc. Por exemplo, no sul de Moçambique, quando se trata de pessoas, Armando Ribeiro (1998: 131-149) explica que ao nome da infância (dado pela parteira que corta o cordão e depois lava o bebé) sucedem-se outros nomes ocasionais (dados pelo pai, pela irmã do pai, pelos avós paternos, por uma pessoa amiga da mãe, etc.), nomes da meninice, nomes da puberdade, nomes de brincadeira, alcunhas, nomes referentes a uma doença, solidão, abandono, desgraça ou morte (Kufa “morte”, Masirheni “nas sepulturas”, Xisiwana “pobre”, Maxango “tristezas” etc).

recolha de fontes orais de História de Moçambique³⁸ colectando testemunhos oculares ou autobiografias de anciãos e anciãs que tem ainda na memória a informação histórica de Moçambique. Entre os vários testemunhos oculares da história contemporânea de Moçambique, o cão não devia ficar de lado.

Do ponto vista sociolinguístico ou etnolinguístico, gostaríamos de chamar atenção sobre dois pontos: por um lado, o nome ou discurso escolhido não é acidental, pois, “muitas vezes o que é mais significativo, é menos a palavra escolhida do que o facto de tê-la escolhida³⁹” em Português (*Ódio, Preto, Inveja, Cabina, Violento, Recordação, Sonho, Só, Pedaco...*) em inglês (*Black, Black dog, Black out, Black bull, Dog style...*), em Francês (*Médor, Justice, Magnifique, Bonne chance...*), em Espanhol (*El Dorado, El Principal, Pancho, Muchacha, Olvidate...*) ou em línguas vernáculas (*Lhomulo, Mbuyanguana...*). As mágoas profundas (*Urombo, Avaniapsâlela yini, Makala Ndjomobo, Nidlawela Unyanga, nihoni yini, Kala Nwinyi...*) e denúncias de má conduta (*Yapa yano, Tindzava, Tiva Tako, Vatele kutafuma ...*) são expressas deliberadamente em línguas vernáculas ou em construções híbridas combinando o Português com uma língua vernácula ou com o Inglês. No que diz respeito ao Português combinado com uma língua vernácula, o Changana merece uma menção especial pela sua frequência com destaque para o uso do prefixo⁴⁰ « Ma », que indica o número (o plural sobretudo) e neutraliza o género, quando for combinado com um nome ou com um adjectivo do português (especificando o número e o género), formando assim palavras compostas híbridas pela « changanização do português »: *Matendência, Macopa, Mabatata, Mabateria, Matensão...* Por outro lado, seja qual for a língua escolhida, existe uma estreita ligação entre “a palavra e o acontecimento” (Vladimir Bibikhine, 2003: 123-150) na vida, na cidade, no campo, no país, na região, no mundo. Efectivamente, o acto de dar nome materializa-se espontaneamente a partir de um facto social vivido ou observado pelo cidadão comum, nomenclador crítico, atencioso e (a)divertido. Foi preciso “Obama” ser eleito Presidente dos EUA, para aprezer um “Obama-cão” no Xipamanine, para além de “Obama-

³⁸ Título dum artigo de Teresa dos Santos Oliveira, Arquivo Histórico de Moçambique, Volume 1, nº1, Abril de 1987, p. 11-14.

³⁹ Oswald Ducrot e Jean-Marie Schaeffer citam Hjelmslev a propósito da glosemântica (linguagem denotativa, metalinguagem conotativa) in *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ed. du Seuil, 1995, p. 47.

⁴⁰ Os substantivos do xichangana dispõe de quinze prefixos reagrupados em oito classes (mu-va, mu-mi, yi-ti, li-ti, li-ma, xi-swi et ku). Cada classe indica o número do nome sem especificar o seu género, permitindo apenas identificar a respectiva categoria semântica, em particular: pessoas, plantas, animais, objectos, frutos, entidades abstractas, acções, etc. (Armando Ribeiro, 1998: 19).

Chapa cem” que circula pela cidade de Maputo, “Obama-viatura particular” que também circula pela cidade de Maputo, “Obama-rua” que consta no endereçamento informal no bairro de Magoanine “C”, “Obama-electroferragem” que abriu as suas portas ao público recentemente na Av. Karl Max, etc. É importante notar a dimensão simbólica e emblemática deste nome que testemunha o quanto Maputo é uma capital de signos urbanos em constante movimento. Neste caso o mesmo signo linguístico atravessa o cão, o transporte semi-colectivo, a viatura particular, a rua e o estabelecimento comercial.

A dinâmica de transformações é notória igualmente fora da capital nos casos em que o Mestre-nomenclador decide mudar o nome do seu cão pela justa causa, tal é o caso deste cão Manjacaziano que inicialmente chamava-se “*Boby*”. Porém, a sogra descontente com a chegada da nora, sob pretexto que ela não gostava do filho só vinha ao lar para aproveitar-se do seu dinheiro, dos seus bens materiais e da sua virilidade, duas semanas depois da chegada da nora, ordenou que “*Boby*” passasse a chamar-se “*Matendência*”. O filho revoltado com esta nomenclatura ruim, decidiu consolar e encorajar a esposa lesada, comprando um cachorro que responde pelo nome de “*Timissela*” em jeito de resposta à mãe “provocadora”, “metida” e “ciumenta”. O outro exemplo é desta cadela do bairro da Liberdade que inicialmente chamava-se “*Margarida*”. No entanto, devido ao comportamento canibal que consistia em comer os seus cachorros em cada gestação três semanas depois, a mesma cadela passou de “*Margarida*” para “*Bruxa*”.

As motivações para atribuir os nomes têm uma ligação directa com a vida real dos cidadãos comuns que são ao mesmo tempo produtores, decifradores e consumidores de signos. Procuram denunciar má conduta (*Matimande, Malhamba hi dzumba, Matlhangabyixa...*), desmascarar seus rivais publicamente chamando-os pelos seus verdadeiros nomes ou descrevendo os seus defeitos reais atribuídos aos cães ou às cadelas (*Ku bia, Mabiane, Bolinha...*), desencorajando a maldade (*Havana sanso, Tivatezu, Tiva taku...*), entre outras astúcias.

Metodologia adoptada e constrangimentos encontrados na recolha de antropónimos caninos

O ponto de partida da construção do actual banco de dados dos nomes de cães de Moçambique começou em 1998 por um pré-inquérito a título de curiosidade no seio da família, vizinhos e amigos de infância que vivem e trabalham em Nhamavila, distrito de Xai-xai. Cada informador era solicitado a dizer o nome dos seus cães vivos ou mortos. Em seguida, devia explicar as motivações que lhe levaram a atribuir o nome, assim como o seu respectivo significado. Daí em diante, passamos a coleccionar nomes de cães com as suas respectivas histórias de maneira empírica, aleatória e arbitrária, um pouco por todo lado privilegiando essencialmente anotações etnográficas. Os nossos interlocutores de tanto acharem divertido este exercício experimentado informalmente e descontraidamente, encarregavam-se voluntariamente de inquirir outros proprietários de cães como colaboradores *ad hoc* de boa fé. Diga-se de passagem que no campo, há caçadores-nomencladores que são proprietários de cerca de 5 a 10 cães. Esta colecção banal à partida, ficou reforçada com a leccionação das cadeiras de Funcionamento discursivo e Psicolinguística que após diferentes temas abordados, em 2010 decidimos propor um trabalho de campo em torno da atribuição dos nomes de cães. Este trabalho foi realizado durante o período de férias no fim do 1º semestre. Os estudantes tiveram a liberdade de trabalhar nos seus respectivos bairros ou zonas de origem. Cada estudante recolheu no mínimo 50 nomes de cães (2º ano 35 estudantes, 4º ano 23 estudantes). Entre as várias experiências relatadas pelos estudantes, chamou-nos atenção o facto de alguns informadores, sobretudo de idade avançada, terem chorado pela tristeza e dor que certos nomes lembravam sempre que fossem solicitados a contar as condições sociais da emergência do nome. Mais uma vez, a lição que fica registada nestes depoimentos é de que os nomes dos cães mexem com a vida íntima e emocional dos respectivos nomencladores.

Inspirados pelo modesto trabalho dos nossos estudantes que merecem uma saudação especial pelo seu empenho e seriedade, decidimos visitar o álbum da nossa vasta colecção de nomes e discursos em plena construção, numa perspectiva Sociolinguística, Etnolinguística, e Antropolinguística, pois acreditamos que para além de o cão ser um observatório da vida social e da vida das línguas, pode ajudar a pensar o mundo contemporâneo e talvez a compreender melhor o homem contemporâneo, em particular, “a parte animal do homem”

contemporâneo (Michel Boccara, 2002), estabelecendo uma ligação e uma comparação entre as diferentes observações da relação entre o homem do norte e homem do sul, o cão do norte e o cão do sul.

Naturalmente, o cão tomado como texto para ler Moçambique, como uma janela para ver Moçambique, como uma unidade homogênea em tanto que suporte de linguagem, levanta uma série de questões insolúveis para o pesquisador. Efectivamente, como ordenar o conjunto de nomes de cães tomados como um texto aberto, uma vez que apresentam-se ao leitor exógeno numa desordem sob forma de enunciação-monólogo que rompe a fronteira entre humanidade (*Ntukulu, Anão, Grandão, Zangão, Cooperativa, Bruxa...*), animalidade (*Gorila, Urso, Gazela, Leoa, Xitlalo, Mhissy...*) e fenomenologia (*Ciclone, Ndambi, Xivungwavungane, Xidzidza...*)? Perante dizeres como “*Intaguela mani*”, “*Notsama hi swone*”, “*Makala Djombo*”, “*Vabedji mina*”, “*Deixa falar*”, “*Deixa andar*”, “*Mensageiro*”... Como estruturar este conjunto de mensagens soltas proferidas por diferentes vozes dissonantes, em diferentes tons de réplica, rebeldia, cumplicidade e complexidade? Pela natureza de cada mensagem? Pela língua utilizada? Pelo tipo de registo de línguas utilizadas? Pelo estatuto social do locutor ou dono de cada cão? Pelos temas abordados? Pela situação de comunicação? De que género de discursos se trata realmente aqui? Que regularidades e irregularidades podem ser identificadas nestes discursos? Estas interrogações no fundo são um convite à (auto)reflexão e (auto)advertência à prudência para evitar conclusões precipitadas do tipo “*(...) o drama maior dos cães moçambicanos é que não podem latir nem têm o que comer*”⁴¹.

Esta percepção negativa do cão moçambicano, agrava-se pelo facto de os nomes atribuídos aos cães moçambicanos serem à primeira vista, vozes eruptivas que rimam com a desordem, a anarquia, as brincadeiras de mau gosto, a indisciplina, a marginalidade, a transgressão de boas maneiras, enfim, uma autêntica poluição sonora e auditiva de línguas vernáculas e nomes herméticos. Entretanto, basta acalmar-se e encarar estes « resíduos sonoros » com uma mínima sensibilidade ecológica⁴², para aperceber-se que não são tão poluentes como dão

⁴¹ Osvaldo Pêralva, in Folha ilustrada, São Paulo, Outubro de 1986.

⁴² Louis-Jean Calvet, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, 1999.

a entender à primeira vista, pelo menos numa perspectiva da « ecologia de linguagem⁴³ » ou da « ecologia cultural⁴⁴ ».

De facto, no “bate papo oral” interpessoal dos mestres dos cães do nosso país, as línguas cruzam-se, os temas misturam-se, a liberdade de expressão encontra o seu justo valor, o seu pleno direito, tornando-se assim numa espécie de manifesto popular que passa de pretexto individual (de dar um simples nome de cão) ao protesto colectivo (de usar o cão como braço direito para endireitar a sociedade moçambicana). Os nossos cães não só são o “queixatório” da dor do coração, como também são o oratório para confessar-se humildemente e libertar todo o sarro e todo o escarro individual ou colectivo recicláveis pela ecologia, sociologia, antropologia e psicologia da linguagem. Os cidadãos brincam, exibem os seus repertórios linguísticos e registos de linguagem que fazem transpirar revelações ousadas e inéditas. O cão, não só compartilha o quotidiano com os Moçambicanos, como também constitui uma “fonte inesgotável de inspiração para quem não pode expressar abertamente seus ensinamentos ou suas críticas” (Cécile Leguy , 2006: 23). Graças ao cão comum, « o falar ordinário » (William Labov, 1993) dos cidadãos comuns torna-se uma « linguagem em espectáculo » (Henri Boyer, 1991) ao alcance de todos, sob forma de signos linguísticos complexos verbalizados sem complexos. Concretamente, trata-se de: nomes, pronomes, verbos, advérbios, adjectivos, deícticos espaciais e temporais, interjecções, abreviações, frases simples e frases complexas.

Em suma, o cão na sociedade africana em geral e na sociedade moçambicana em particular, tem uma voz activa e poderosa. Como nos lembra Jacques Derrida⁴⁵, “*a voz tem poderes sem limites*”: é “*um acto vivo, um acto que dá vida*”; “*não encontra nenhum obstáculo durante a sua emissão no mundo, no qual produz-se como auto-afecção pura*”; “*nenhuma tomada de consciência é possível sem a voz*”, “*a voz é a consciência*”. E Derrida acrescenta ainda que mesmo a escrita, não é nada mais nada menos que “*a encarnação da voz*”. Entenda-se voz a faculdade humana de produzir sons articulados numa determinada língua fazendo vibrar cordas vocais para falar, para cantar, para recitar, para comunicar, para aconselhar, para fazer-se ouvir, para fazer-se respeitar, para fazer-se reconhecer. É exactamente o que faz o

⁴³ Caccamo Celso Alvarez, “Da biolinguística a ecolinguística: um câmbio de paradigma necessário”, in *A Trabe de Ouro*, 18, 1994.

⁴⁴ Julian Steward citado por Marc Augé e Jean-Paul Colleyn, *L'Antropologie*, Que sais-je, PUF, Paris, 2004, p. 41.

⁴⁵ No seu livro intitulado, *La voix et le phénomène*, Paris, PUF, 1967, p.78-97,

cão moçambicano emprestando a boca e a língua do seu dono, que é acima de tudo o seu aliado e comparsa objectivo, ambos unidos na luta contra uma sociedade sem voz, sem escola, sem educação.

Moçambique e seus cães: do pretexto dos nomes ao protesto das atitudes negativas

O facto de Moçambique ter morto o cão tihoso (Bernardo Honwana, 1964), não significa de modo nenhum que seja um país “anticão”. Antes pelo contrário, Moçambique é um país que tem todo o tipo de cão um pouco por todo lado, quer no campo assim como na cidade. Apesar de mordeduras frequentes e alarmantes de cães vadios⁴⁶, quem duvida que o papel dos cães é decisivo para o desenvolvimento de Moçambique? Efectivamente, graças aos seus dons olfactivos, o contributo do cão em Moçambique é notório no processo de desminagem, em particular, na acção complementar e bem sucedida entre o homem, o cão⁴⁷ e a máquina no combate contra as minas antipessoais. Basta sentir o cheiro de explosivos num determinado lugar, o cão-mestre⁴⁸ assinala-o ao homem-mestre parando e sentando-se no lugar minado. Este último marca o recinto, utiliza a máquina para sondar a zona e identificar o objecto.

O contributo do cão é notório igualmente no combate ao crime (cão-polícia), na garantia da tranquilidade pública nas residências (cão-guarda), na melhoria da dieta alimentar do povo moçambicano (cão-caçador), na narração de acontecimentos vividos pelos cidadãos (cão-

⁴⁶ Só para citar um exemplo concreto, para além de casos isolados registados diariamente, sabe-se que recentemente em Manica (Abril de 2010), três cidadãos morreram de convulsões furiosas no distrito de Machaze e que ao nível desta província nortenha registam-se mensalmente perto de 50 casos de mordeduras de cães. Infelizmente, mais da metade da população canina é vadia. Segundo os dados dos boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde, mensalmente Moçambique regista mais de 400 casos de mordeduras de cães com três óbitos. (Fonte: <http://www.cmjornal.xl.pt/noticia.aspx?channelid>)

⁴⁷ Embora por razões económicas opte-se mais pelos ratos do pelos que cães. O treino de ratos custa cerca de 6.000 euros, o que é quatro vezes menos caro que um cão (Fonte: <http://www.afrique-actu.com/article-mozambique-tanzanie-les-rats-demineurs-du-mozambique-49402804.html>).

⁴⁸ Não é insignificante notar que “cão-mestre”, refere-se ao cão treinado em matéria de desminagem; enquanto que “mestre-cão”, refere-se ao homem habilitado em lidar-se com “cão-mestre”. Norberto, da Handicap International, é coordenador de três equipas de “mestres-cães” estando cada uma delas composta por um “mestre-cão” e dois “cães-mestres”, nomeadamente: Rofino (mestre-cão) trabalha com dois pastores alemães, Izzy z Carlo (cães-mestres); José (mestre-cão) trabalha com Martha e Thandika (cães-mestres) e Assane (mestre-cão) trabalha com Jacko e Cybel (cães-mestres). A relação entre “mestres-cães” e “cães-mestres” é de cumplicidade graças a amizade e conhecimento mútuo entre mestres de espécies diferentes lutando pela mesma causa que exige muita responsabilidade sem direito a erro. Para além de Moçambique, Norberto trabalhou no Israel, Jerusalém e Croácia. (Fonte: <http://www.handicap-international.ca/Mozambique-Norberto-e-e-ses-chiens-travail-en-terrain-mine-a196.html>).

narrador), na regulação de conflitos sociais (cão-mediador), na educação da sociedade e no ensino de boas práticas (cão-escola). Porém, o contributo mais significativo que gostaríamos de sublinhar no presente artigo, é a astúcia original de o cidadão comum fazer do cão comum, uma forma de expressão popular de vozes e identidades num universo plurilingue. Sob pretexto de dar um nome pelo qual responde cada cão em vida, materializa-se uma interacção verbal diferida entre cidadãos comuns que se servem dos seus cães para expressarem abertamente suas críticas, seus conselhos, suas amarguras, suas lembranças, suas vaidades, seus sonhos, etc., sem mostrarem a cara publicamente, regulando assim harmoniosamente os diferentes conflitos sociais e as diferentes sensibilidades dos destinatários visados. Pode-se afirmar sem exagero que existe uma grande “escola canina”⁴⁹ em Moçambique. Isto é, o cão em Moçambique é uma grande escola *ad hoc* de saberes, de memória, de moralidade, de segredos, de talento, de capacidade crítica, de retórica, de máximas, de vocação, de vida, enfim, o cão faz parte da riqueza cultural do povo moçambicano.

A maior parte dos enunciados do nosso *corpus* são performativos, pois servem para realizar uma acção humana e para transformar a realidade no próprio acto de linguagem (John Austin, 1970) de dar o nome do que simplesmente designar os cães, transmitir o pensamento ou o sentimento dos respectivos nomencladores analíticos e pragmáticos que utilizam diferentes registos de linguagem e diferentes línguas presentes na comunidade ou na cidade para agir sobre o outro de uma maneira muito original. Efectivamente, em todos os nomes ou discursos registados, a relação humana e a comunicação interpessoal são encenadas com sucesso graças ao acto de chamar que é tão espontâneo quanto a palavra viva quotidiana. Não estamos aqui perante um “bate papo” humanamente canino? A pergunta continua aberta. Porém, notemos que a comunicação interpessoal e a atribuição dos nomes aos cães não são concorrentes, antes pelo contrário, completam-se e reforçam-se. Pragmaticamente, ambos produzem e apresentam um espectáculo verbal original e lúdico na praça pública para fazer revelações amorosas, para adulcorar os conflitos entre pares, para contar aquilo que acontece na vida do cidadão comum e do Moçambique real (memória, histórias de episódios, de acontecimentos, de desafios de todo tipo). Os nomes de cães moçambicanos tem o mérito de « dizer a verdade e de fazer-se ouvir » abertamente (Marc Angenot, 1995: 376).

⁴⁹ Trata-se de uma escola sem ministério (oficialmente), sem hierarquia (administrativamente), mas com professores habilitados e reconhecidos (oficiosamente) que ensinam e educam à sua maneira.

Enfim, Moçambique tem cão-escola que ensina e educa sem fronteiras, pois os nomes dos cães tomados como objecto de conhecimento formam cão-escola que tem a nobre missão de ensinar, formar e educar sem fronteiras, utilizando uma didáctica pragmática e *ad hoc* “à maneira” moçambicana. No fundo, o nomenclador-professor, para dar o seu nome-aula, não se inspira do cão. Este é apenas um suporte de linguagem ou suporte pedagógico. O nomenclador-prof inspiro-se dos homens, da sociedade, da observação minuciosa daquilo que acontece no dia a dia para encenar melhor e ensinar direito utilizando palavras soltas sopradas pontualmente em cada cão, para conduzir cada Cidadão visado ao conhecimento, à consciência e à ciência, uma vez que o cão funciona simultaneamente como palco de actuação livre e como escola endógena ou indígena atemporal.

Em jeito de conclusão

Em suma, no cão-escola de Moçambique, encontramos saberes produzidos e transmitidos de cidadão comum para cidadão comum. Trata-se de informações brutas desordenadas que fazem eco ao que Michel Foucault chama “arqueologia do saber⁵⁰”, ou ainda ao que Jacques Lévine e Michel Develay chamam “antropologia dos saberes (não) escolares⁵¹”. Nota-se a apropriação da população canina pela população humana para fazer do nome do cão e dos animais em geral, um espaço de expressão oral livre, um meio de intercâmbio entre pares e uma zona franca de livre circulação de línguas, nomes e discursos através da força e do poder do cão. Por conseguinte, graças à astúcia dos cidadãos comuns, os cães comuns ao invés de serem apenas simples guardas e caçadores, tornam-se um veículo de transmissão de conhecimentos e de formação do homem, uma forma de interacção directa sem fronteiras, sem discriminação, sem tabus, e acima de tudo, um observatório da vida social dos cidadãos-activos-críticos e não dos cidadãos-objectos-receptáculos. O cão-escola é acima de tudo um espaço de leitura da vida real dentro e fora da comunidade; enfim, o cão-escola, mais do que uma simples vitrina daquilo que se passa no coração do cidadão comum em Moçambique, é toda a humanidade, toda a sociedade e o grito do cidadão deixado atrás que é encarnado pelo cão. Os Moçambicanos invertem a forma de interacção verbal habitual, pois falam

⁵⁰ Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

⁵¹ Jacques Lévine e Michel Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la déappartenance à la réappartenance*, Paris, ESF, 2003.

directamente com o cão mostrando a cara (para dar ordens, para chamar, para mandar embora...) e abrem-se perante o cão sem mostrar a cara publicamente, para dizerem-se aquilo que não ousam dizer-se cara a cara, conferindo assim ao cão o estatuto de mediador e regulador de conflitos sociais.

Contrariamente à escola convencional, o cão-escola não pode ser encarado como um modo de acesso ao diploma e à elite social. O cão-escola é uma forma de expressão oral inteligente, autêntica, ousada e segura, pois, o cidadão lesado expressa-se no anonimato sem mencionar nem o seu nome e muito menos o nome do cidadão visado. Todo o cão chamado (pelo seu dono), dirige-se a um interlocutor específico e bem identificado que se reconhece facilmente. Este, por sua vez, arranja um cão e dá um nome que funciona como uma resposta deliberada ao ataque ou à provocação. O actor visado, se não compra um cão-resposta, pelo menos procura mudar de atitude para não passar vergonha perante a família, os vizinhos e a comunidade em geral. Por conseguinte, o cão em Moçambique não só é guarda de casa e caçador de outros animais, como também guarda segredos que lhe são confessados com toda franqueza e sinceridade por cada cidadão que se sente lesado e que quer fazer ajuste de contas pacífico sem derrame de sangue, nem agressão física. Os nomes de cães desconstroem o espaço geográfico e administrativo, a hierarquia política e social para privilegiar uma « reterritorialização, reapropriação territorial, interactividade, comunicação local » (François Séguet, 1997: 82). Em suma, os cães em Moçambique são um verdadeiro « modo de vida » constitutivo da vida urbana e rural “à maneira moçambicana” que permite uma reconfiguração espacial e social espectacular, uma vez que os lugares imóveis pela sua natureza física, as altas personalidades inacessíveis ao cidadão comum e os assuntos delicados difíceis de abordar frontalmente, tornam-se missão possível. É por isso que o cão em Moçambique não é só cão!

Bibliografia

- Actes du colloque international, *Des langues et des villes*, Dakar, 15-17 décembre 1990, Paris, Didier Erudition.
- Actes du colloque de Libreville, *Les villes plurilingues*, 25-29 septembre 2000, Paris, Didier Erudition.
- Actes du colloque international, *Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, 13, 14, 15 juin 2002, Lyon, École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines
- AKIN Slih (dir), *Noms et re-noms: la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*, Rouen, PUR, 2000.
- AUZANNEAU Michelle (dir), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- BAKHTINE Mikhaïl, *Pour une philosophie de l'acte*, Paris, L'Age d'Homme, 2003.
- BAKHTINE Mikhaïl, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.
- BAUTIER Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- BAYLON Christian, *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, Paris, Nathan, 1991.
- BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Édition du Seuil, 2001.
- BLANCHET Philippe, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000.
- BOUTET Josiane, *Langage et société*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- BRANCA-ROSOFF Sonia, « Types, modes et genres : entre langue et discours », in *Langage et société*, n°87 mars 1999, p. 5-40, Paris, NSH.
- CALVET Louis-Jean., *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.
- CANUT Cécile, « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières », in *Cahiers d'Études Africaines* n° 163-161, 2001, p.391-397.
- CUMBE César et MUCHANGA Afonso, « Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », in *Cahiers d'Études Africaines* n° 163-161, 2001, p.595-618, Paris, NSH.
- DERRIDA Jacques, *La voix et le phénomène*, Paris, PUF, 1967.

- DIAS Hildizina Norberto, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*, Maputo, Promédia, 2002.
- DUFOUR Françoise et alii, *La nomination: quelles problématiques, quelles orientations, quelles applications?*, Montpellier III, Praxilang Université Paul Valéry, 2004.
- FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Éditions Gallimard, 1966.
- JUILLARD Caroline, « Voix et identités dans un univers sociolinguistique pluriel », in *Traverses*, n° 2, 2001, p.21-50, Montpelliese, Universidade de Paul Valieres.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.
- LABOV William, *Le parler ordinaire*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993.
- LAFONT Robert (dir.), *L'être de langage. Pour une anthropologie linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, 2004.
- RIBEIRO Armando, *Valores da linguagem e antroponímia. Estudo sobre a língua changana*, Maputo, Artes Tipográficas Lda, 1998.
- YAGUELLO Marina, *Petits faits de langue*, Paris, Éditions du Seuil, 1998.

Guilherme Basílio⁵²

guilhermebasilio@yahoo.com.br

Resumo

O artigo *O princípio samoriano do Homem Novo e seus significados* reflecte sobre os pressupostos políticos e ideológicos a partir dos quais foi construída a sociedade política moçambicana emergida depois da independência. Analisa os significados e as configurações que a moçambicanidade foi tomando a partir do paradigma *Homem Novo*. Mostra a decadência do paradigma socialista que assegurava a categoria do *Homem Novo* e o abandono de políticas do Estado providencial, interventor e provedor de políticas compensatórias e de igualdade na distribuição de bens e serviços. Define o *Homem Novo* como sendo a figura política e ideológica, imaginária que representou o princípio da identidade nacional, de um novo poder político e de um novo Estado. Categoria que orientou a formação de um Estado unitário, centralizado e provedor de direitos universais dos cidadãos.

Palavras-chave: Homem Novo, Socialismo, Moçambicanidade, Estado.

0. Introdução

Cada época histórica é marcada pelas teorias, princípios, modelos de concepção de vida política, económica e cultural. As teorias, princípios e modelos caracterizam as formas de organização e reorganização da sociedade. Todas as sociedades se constituem a partir de alguma teoria ou ideologia. Em termos políticos e ideológicos, a sociedade moçambicana das décadas de 70 a 80 se organizou sob alçada política e ideológica do princípio do *Homem Novo*.

O *Homem Novo*, figura política e ideológica imaginária, representou o princípio de uma nova identidade nacional, de um novo poder político e de novo Estado. Esta categoria orientou a formação de um Estado unitário, centralizado e provedor de direitos universais dos cidadãos. Os Estados de orientação socialista conservaram uma tradição revolucionária que

⁵² Licenciado em ensino de Filosofia pela UP, 2002, mestre em educação: Currículo, pela PUC-SP em convênio com a UP, 2006 e doutor em Educação: Currículo pela PUC-SP, 2010 (linha de pesquisa: Políticas educacionais). Lecciona as disciplinas de Hermenêutica e Métodos de Estudo e Investigação Científica na graduação e Hermenêutica e Políticas Públicas de Educação na Pós-Graduação.

foi caracterizando as atitudes de uma nova forma de conceber o mundo designada por *Homem Novo*.

Na reconfiguração dos mapas de identidades e Estados nacionais em países de orientação socialista, o princípio do *Homem Novo* perpassou as políticas de governação e de educação. A expressão de Machel, “*fazer da escola uma base para o povo tomar poder*”, que hoje se traduz na democratização da educação, foi um dos princípios de legitimação da emergência da nova sociedade. A nova sociedade fundar-se-ia na revolução e a educação seria a base dessa revolução. No seio dos projectos da reestruturação política, económica e ideológica, a categoria do *Homem Novo* traduzir-se-ia na identidade nacional oposta à identidade construída sob a alçada do aparato colonial, um novo Moçambique que se afirmava em Estado nacional, uma nova sociedade caracterizada pela cultura moçambicana com uma nova mentalidade. Portanto, o *Homem Novo* era uma categoria sociopolítica revestida de aspectos positivos, com capacidades e competências de mobilizar e revolucionar a sociedade moçambicana.

Na política moçambicana defendida por Samora Machel, a categoria do *Homem Novo*, significava uma nova identidade, uma moçambicanidade fruto da luta pelo reconhecimento, uma moçambicanidade que nascia a partir da união de grupos diferenciados objectivando a formação de um só povo, uma só nação e um só Estado. O *Homem Novo* referia-se a um novo Estado independente e soberano formado por cidadãos: camponeses, operários, intelectuais e políticos; cidadãos honestos, trabalhadores e revolucionários que vivem e constroem relações harmoniosas. É sobre a categoria do *Homem Novo* que o artigo vai se debruçar.

1. O que significa o homem novo para Samora

A expressão *Homem Novo* é polísemica e perpassa os princípios que suportaram a construção do Estado e do Sistema Nacional de Educação. Em termos políticos e ideológicos, o Homem novo foi fundamento da lei do Sistema Nacional de Educação. Educar o homem significava formar o *Homem Novo*. A expressão *Homem Novo* estava impregnada na construção de uma sociedade onde as noções de unidade e identidade se cruzariam. Na linguagem revolucionária, o *Homem Novo* significava construção de uma moçambicanidade livre da dominação estrangeira. Esse era, assim, o homem liberto do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial; livre da mendicidade, droga e todos os

males que enfermam a sociedade; um homem que assume os valores da sociedade socialista. O *Homem Novo* significava, para Samora, a moçambicanidade.

A formação do *Homem Novo* era, segundo Samora Machel, um desafio que se prendia na reconstrução nacional. Portanto, era um projecto que caracteriza a política da Frelimo na formação da nação e do estado moçambicanos. Trata-se de um projecto que teve seu início nas zonas libertadas e foi se desenvolvendo até nos finais da década 80.

Em Maio de 1975, num discurso de despedida ao povo tanzaniano, Samora Machel dizia:

Nós queremos criar o Homem Novo. Queremos os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique como na Tanzânia e em todos outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso, teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de combater esse mal.
(MACHEL apud MAZULA, 1995, p. 143).

Neste discurso, o Presidente Machel reafirmava o desafio que se abria dentro da Frelimo, alargando a responsabilidade para a reconstrução nacional para todos os militantes. Para Machel, o desafio da Frelimo não era apenas libertar o povo da opressão colonial, mas também organizar o Estado nacional, a Nação e a Sociedade moçambicanas. Analogicamente são estas categorias com se identificava o *Homem Novo*.

Quando o Presidente anunciou as linhas gerais que orientariam o projecto da Frelimo na nova fase desenvolvida nas zonas libertadas exigiu o sacrificio tomando como prioridades: a) criação da sociedade nova e do *Homem Novo*, com a mentalidade livre e revolucionária; b) construção de uma nação e de um estado moçambicanos seguindo os princípios da modernidade e c) desenvolver a economia agrícola e industrial.

A categoria do *Homem Novo* era corporizada no povo moçambicano que iria assumir a direcção do novo poder. Tomar poder significava, para Machel, controlar o rumo da história e cultura moçambicanas.

A categoria do *Homem Novo* é extraída do marxismo-leninismo e significava militante determinado com uma nova mentalidade, um homem guiado por ideais

revolucionários, consciente das suas capacidades e na sua força transformadora do trabalho. Homem livre de todas as tentativas viciosas, livre de concepções supersticiosas e subjectivas.

O princípio do *Homem Novo* norteou a concepção do Sistema Nacional de Educação e as políticas de governação. Essa categoria é subsumida pela ideologia da Frelimo para se referir aos novos sujeitos moçambicanos emergidos da revolução, capacitados para construir uma nova identidade sociopolítica. O “novo” tem um sentido temporal, nascido de um tempo e de uma realidade revolucionária.

O novo é reinterpretado como um poder novo que se construía e se legitimava na pátria, como uma nova ordem social, como um poder jovem que nasce da transformação do poder velho. Trata-se de um poder popular que se afirmava em Moçambique independente, um poder que combateu a exploração do homem pelo homem e destruiu todos vestígios do colonialismo.

Na linguagem de Marx, o novo nasce da destruição do velho. A transformação do poder velho se dá como condição para a criação do poder novo. Mazula (1995, p. 225) exemplifica dizendo: a destruição das relações sociais de dominação, matéria-prima do colonialismo, era condição necessária para a passagem do estágio colonial para o estágio de novas relações sociais, de igualdade e dignidade humanas, produto novo de luta de libertação nacional.

Segundo Luís Cabaço (2009), a Frelimo definiu três princípios fundamentais para a construção da categoria do *Homem Novo*, a saber:

(...) interiorizar em cada guerrilheiro e militante uma nova práxis (o trabalho manual, a disciplina militar, o empenho subjectivo por meio de libertação da iniciativa etc.); proporcionar uma educação formal que lhe conferisse os instrumentos para se apropriar da técnica por meio do ‘conhecimento científico’ (...), e evitar que as estruturas e o pensamento tradicional se reorganizassem no interior da FRELIMO.
(CABAÇO, 2009, p. 305).

A categoria do *Homem Novo* é uma construção metafísica na medida em que não se refere a um sujeito determinado. Basílio (2010) frisa que a categoria do *Homem Novo* representou um modelo ideal da cultura e da ideologia socialista significando uma nova civilização, uma nova forma de organização sociopolítica e uma nova gestão do poder. Na óptica de Samora, o *Homem Novo* é um sujeito com nova mentalidade virada para a reforma

social. O “novo” é discutido dialecticamente em oposição à velha sociedade criada e fundamentada pelo imperialismo português (BASILIO, 2010, p. 129).

A questão do “novo” refere-se ao poder. Segundo Mazula (1995), o presidente Samora Machel afirmou num dos discursos dizendo: “graças à luta, um poder novo constrói-se na pátria, isto é, o poder popular que afirma a sua independência e personalidade e liquida a exploração e que implica a destruição do poder dos exploradores, o poder velho” (MAZULA, 1995, p. 178). A categoria do *Homem Novo* foi defendida pela primeira vez no III Congresso e entrou no sistema de educação considerando-se como:

Aquele que, embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno permanente para superar as insuficiências e as influências reaccionárias que herdou; (...) aquele que não só no seu pensamento, mas, sobretudo no seu comportamento interioriza os princípios do Povo e da revolução; aquele que constrói o socialismo e mobiliza as massas pela sua dedicação, disciplina e entusiasmo.
(MAZULA, 1995, p. 179).

A figura do *Homem Novo* foi criada com o objectivo de transformar todos os valores criados pelo colonialismo e de categorizar novos valores ligados à realidade socialista. O *Homem Novo* é definido também como seiva da nação e continuador da Revolução moçambicana. A afirmação do *Homem Novo* implicava uma mudança de mentalidade de quadros formados pelo aparato colonial. Para isso, iria receber do Estado novo uma formação profissional no quadro de ideal económico, político e cultural pré-estabelecido.

Assim, o Estado, o SNE, a cultura moçambicana e a identidade política eram construídos no quadro do *Homem Novo* com objectivo de criar uma consciência política de um novo Moçambique livre dos amarras coloniais. O *Homem Novo* era o paradigma político a partir do qual seria construída a realidade moçambicana. Com o princípio do *Homem Novo*, o estado celebrava um casamento entre a educação e ideologia, no sentido de que o *Homem Novo* perpassa a grade curricular e os princípios educacionais.

2. A mudança do paradigma *Homem Novo*

Na política revolucionária de Moçambique, o paradigma *Homem Novo* que orientou o decurso da história assentava nos princípios socialistas. A construção da sociedade moçambicana com pressupostos socialistas reafirmava uma orientação política que conheceu

a sua decadência no final da década de 80 com a morte de fundador do *Homem Novo* e o triunfo do capitalismo.

Nos finais da década de 80 e no início da década 90, Moçambique assistiu uma grande transformação geopolítica e económica. Essa transformação foi marcada pela transição do Estado socialista ao Estado liberal, uma transição impulsionada por dois acontecimentos fundamentais: um de carácter internacional marcado pela queda do muro de Berlim, em 1989, o colapso do socialismo e, por conseguinte, o triunfo do capitalismo; outro de carácter nacional determinado pela guerra interna, que terminou em 1992. Ambos acontecimentos dissiparam o triunfo da democracia liberal e a morte do *Homem Novo*. Esses acontecimentos de forma inequívoca foram fundamentais para o abandono do socialismo científico e queda do paradigma do *Homem Novo*.

Historicamente, o Estado moçambicano emergiu no período em que o mundo encontrava-se dividido em dois blocos: socialista e capitalista. Os dois sistemas políticos, socioeconómicos e históricos, com orientações bem distintas, demarcaram as áreas em confronto pela manutenção da liderança económica mundial. O bloco socialista, sob hegemonia da URSS, estendeu sua influência aos países da Europa do leste e para alguns países africanos. O socialismo como um sistema económico e político baseado na socialização dos sistemas de produção e no controle estatal parcial ou completo dos sectores económicos, opondo-se frontalmente aos princípios do capitalismo desempenhou um papel fundamental na construção de alguns estados e identidades africanos.

No contexto moçambicano, o partido Frelimo aderiu aos princípios socialistas como um sistema que melhor se adequava à estrutura orgânica das comunidades. Para a Frelimo, o planeamento central do tipo socialista oferecia um caminho para acumulação flexível do capital e o redireccionamento racional dos recursos nacionais em vista ao desenvolvimento equilibrado das populações do país. Para isso, o partido organizou as populações em aldeias construindo um Estado encarnado nas camadas sociais. Um Estado centralizado que, intervindo na organização da produção e do controle da distribuição dos bens e serviços, combateu o individualismo e a propriedade privada dos meios de produção.

Quando a Frelimo adere ao socialismo tinha por objectivo criar uma sociedade baseada na propriedade colectiva e na distribuição equitativa da produção e, ao mesmo tempo, combater as relações de produção capitalistas fundadas na divisão de classes. Assim, a Frelimo via no socialismo uma base de revolução a partir da qual se construía os pilares da identidade nacional e eliminaria a luta de classes. A Frelimo esteve convicta de que o

capitalismo não era o melhor caminho para triunfar a revolução e, por isso, Samora dizia: “mercado, sim; capitalismo não” (NEGRÃO, 2001, p. 61), pelo facto de este último privilegiar o modo de produção individual.

Mas, o planeamento da Frelimo não foi capaz de realizar o propósito de desenvolvimento equilibrado, mesmo que tenha se pautado na construção de uma sociedade alicerçada na propriedade colectiva e na distribuição equitativa dos bens e serviços. O propósito do desenvolvimento equilibrado fracassou porque as assimetrias notabilizam-se nos projectos de desenvolvimento social, sobretudo, económicos e educacionais. O princípio de “mercado sim, e capitalismo não”, vacilou, pois, de um lado, enquanto tendia a criar uma economia controlada pelo Estado com finalidade de promover uma distribuição justa da riqueza entre as pessoas da sociedade e de retribuir o trabalho pago segundo a qualidade e a quantidade do mesmo, de outro, o capitalismo impunha-se anunciando a fraqueza da esquerda comunista totalitária. Adesão ao mercado significava aceitação da propriedade privada e o desmoronamento do socialismo. Tratava-se de uma abertura ao liberalismo económico e, a conseguinte, adesão à política da democracia liberal.

O fim do Socialismo condicionado pela decadência da URSS e a unificação da Alemanha, em Novembro de 1989 levou à queda o paradigma Homem Novo. Esse fenómeno viria a ser interpretado por Fukuyama (1992) como o “fim da história” e a emergência das democracias liberais, ou seja, o nascimento do novo paradigma político - democracia. Segundo Fukuyama, com a decadência do socialismo, os sistemas políticos encontraram na democracia liberal sua expressão evolutiva final. Fukuyama (1992, p. 11) destacou que a dissolução do comunismo deu lugar à democracia liberal e afirma que:

Nos últimos anos, surgiu no mundo todo um notável consenso sobre a legitimidade da democracia liberal como sistema de governo, à medida que ela conquistava ideologias rivais como a monarquia hereditária, o fascismo e, mais recentemente, o comunismo.

A tese de Fukuyama convenceu muitos pensadores da ala liberal de que a destruição da URSS e a reunificação da Alemanha prepararam o fim da Guerra Fria e o abandono do paradigma Homem Novo. Adesão ao capitalismo significava a construção de uma nova identidade com características liberais e neoliberais, construção do homem empreendedor e individualista. Huntington (1997, p. 31), na linha de Fukuyama, destaca que “o fim da Guerra Fria representava, de facto, o fim de conflitos significativos na política global e o surgimento de um mundo relativamente homogéneo”. Esse mundo relativamente homogéneo chamou-se

do “ponto final da evolução ideológica da Humanidade e universalização da democracia liberal ocidental como a forma final do governo humano” (HUNTINGTON, 1997, p. 31).

Huntington acredita que mesmo com a existência de conflitos nos estados do terceiro mundo, o conflito global chegou ao seu término, o conflito de idéias das grandes nações chegou ao seu fim e a democracia liberal triunfou. Depois do triunfo da democracia liberal o paradigma dominante passou a ser a social democrata, o desenvolvimento da economia do mercado. A mundialização da paz tornou-se palavra de ordem. Com a queda do muro de Berlim, as Nações Unidas assumiram nova importância na manutenção da paz. Mas isso gerou novos conflitos, “uma ilusão de harmonia, que logo se viu não passar disso. O mundo ficou diferente no início dos anos 90, mas não necessariamente mais pacífico” (HUNTINGTON, 1997, p. 32).

Segundo Basilio (2010, p.), o colapso do bloco socialista, ou seja, o fim da Guerra Fria foi interpretado como início de uma era de ordem universal de nações amantes de paz, portanto, o começo de uma estrutura de paz perpétua que dissipou a multiplicação dos conflitos étnicos. Esse acontecimento fez com que os países em via de desenvolvimento mudassem de política rumo às transformações. Essas mudanças tiveram profundas repercussões em Moçambique.

O Estado moçambicano que se fundamentava no princípio do Homem Novo e no regime socialista teve de mudar de orientação política antes da sua consolidação para adoptar as políticas de cariz capitalista. A identidade política construída durante o processo revolucionário via-se ameaçada pela identidade política mercantilizada e globalizada alicerçada no capitalismo. A conversão ao capitalismo fez com que o Estado deixasse de ser elemento planificador das actividades e abrisse portas para a economia do mercado. A adopção da economia do mercado significou uma nova realidade para as instituições do Estado moçambicano.

3. Considerações finais

A categoria do Homem Novo criado à luz da política socialista que orientou a ideologia da Frelimo ganhou significados diferenciados ao longo da construção do estado moçambicano. O Homem Novo representou, de forma geral, uma nova identidade e um novo poder opostos aos princípios implantados pelo aparato colonial. Significou, outruissim, uma nova política de governação e de formação de intelectuais moçambicanos avassalados pela ideologia portuguesa.

Foi mostrado neste artigo os significados que se revestia o Homem Novo na óptica de Samora Machel, tende-se inferido que o Homem Novo denota a moçambicanidade socialista, o estado socialista e ideologia revolucionária. Também foi mostrado o fim dos paradigmas “socialismo e Homem Novo” e a emergencia de novos paradigmas do capitalismo que são democracia e mercado livre. Nesses paradigma se constroi uma nova forma de estar e ser voltada ao consumismo e ao empreendedorismo.

4. Bibliografia

BASÍLIO, Guilherme, *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*. (Tese de doutoramento), São Paulo, PUC-SP, 2010.

NEGRÃO, José, *Samora e o desenvolvimento*. In: SOPA, Antonio (coord), *Samora: Homem do povo*. Maputo: Maguezo, 2001.

MAZULA, Brazão, *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Porto: Afrontamento, 1995.

HUNTINGTON, Samuel, P. *O Choque das Civilizações e Recomposição da nova Ordem Mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

FUKUYAMA, Francis, *O Fim da história e último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

CABAÇO, José Luis, *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo, UNESP, 2009.

O CURRÍCULO LOCAL: ALGUMAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

Jó António Capece⁵³

Introdução

O presente artigo pretende trazer à tona uma discussão epistemológica em torno do Currículo Local, ciente que tal discussão não encerra todos os campos teóricos que o tema demanda. Para o alcance deste desiderato, trago aqui alguns temas tais como, o “Conceito do Currículo e o do “Currículo Local”; a “Tensão entre Conhecimento Local e o Conhecimento Universal”; “Abordagem do Currículo Local em Moçambique”; e o “Currículo Local na Formação docente na Universidade Pedagógica”. Esta discussão está arraigada nos diversos posicionamentos dos vários teóricos da actualidade que de algum tempo a esta parte se têm debruçado sobre esta temática, tais como CASALI (2000); PACHECO (1996); FORQUIN (1993); GEERTZ (1989), só para citar estes.

Conceito do Currículo

O termo Currículo vem do latim, significando aí “*conexos com o verbo currere*”, que significa em Português “correr”. Este termo pode-se relacionar ao substantivo masculino *cursus*, que significa “*carreira, corrida*” e ao substantivo neutro *curriculum*, cujo plural é *curriculum*, que significa carreira.

Autores que trabalham este conceito como PACHECO (1996), SANTOMÉ (1995), SACRISTÁN (1998), COLL (1999) APPLE (1979) entre outros, sempre atribuíram a ele, um carácter polissémico, uma vez que é carregado de ambiguidade na sua definição, já que “*não possui um sentido unívoco.*”

PACHECO (1996: 15) afirma que o lexema currículo, derivado do latim *currere*, com a conotação de caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, possui duas conotações: “*uma de sequência ordenada, outra de noção de estudos.*”

⁵³ Professor Associado e Doutorado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil, no Programa de Pós – Graduação em Educação (Currículo); Coordenador do Projecto “O Currículo Local na Universidade Pedagógica: estratégias epistemológicas e didáctico – metodológicas da sua implementação”, sob os auspícios do CENTRO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (CEPE); docente do Departamento de Física da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Pedagógica – Maputo.

Dado ao carácter polissémico do termo, GRUNDY (1987: 15), prefere afirmar que o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural, *“isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”*

Não sendo um conceito abstracto, resta relacioná-lo a práticas concretas na educação, já que é nosso escopo buscar o que existe do saber local nos currículos ministrados na nossa Universidade. Assim sendo, é razoável ter como âncora em SACRISTÁN (1998) que prefere aduzir os aspectos culturais no currículo. A vantagem de não conceptualizar uma determinada categoria encontra justificativa em APPLE (1997), ao referir que conceitos são instáveis ao longo do tempo, uma vez que eles possuem *asas* que permitem deslocar-se de lugar para lugar.

Como forma de “fugir” às definições, o autor propõe que a ele se associe o “significado da linguagem” por julgar ser esta a forma que ajuda a compreender conceitos políticos e educacionais, já que estes fazem parte de um conceito social mais amplo, um contexto que está constantemente mudando e sujeito a sérios conflitos ideológicos.

É por isso que autores como MOREIRA & SILVA (1999), SACRISTÁN (1998), FORQUIN (1993), COULON (1995), APPLE (1989, 1990, 1997), SANTOMÉ (1995) consideram o currículo como sendo simultaneamente um artefacto social e cultural, colocando-o em patamares mais amplos sob ponto de vista das suas determinações sociais, históricas e de produção contextual.

Tomando este ponto de vista como pressuposto, a teoria curricular não deveria preocupar-se somente com a organização do saber escolar como tem sido prática nos nossos dias, mas devia também lançar mãos ao saber cultural (parcial). Saber cultural como um saber onde se digladiam diferentes e conflituantes concepções da vida social.

Isto porque a política educativa não pode ser compreendida de modo isolado, descontextualizado do enquadramento sócio-histórico concreto no qual está inserido, já que

...as relações específicas de poder que existem em cada sociedade têm um prolongamento no sistema educativo. Nele, os diferentes interesses vão procurar fazer-se valer, alcançar certo grau de legitimidade, mas também as contradições que todos os dias geram os modelos de relações laborais e intercâmbio, a produção cultural e o debate político vão ter algum reflexo nas instituições escolares e nas salas de aula. (SANTOMÉ, 1995: 13).

Estas premissas ajudam-nos a reter aquele conceito de currículo que aqui buscamos: um currículo que se funda nos saberes da prática da vida quotidiana das comunidades locais; currículo como produto de coisas vividas; um currículo que parte da realidade local.

Nesta óptica, o currículo não pode ser visto como um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido pelos educandos, mas como um espaço,

...em que activamente se criará e produzirá cultura. Currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA & SILVA, 1999: 28).

Este ponto de vista contrasta com a prática pedagógica (curricular) que faz parte do quotidiano da nossa Universidade: uma prática que se assemelha àquela a que FREIRE (1999: 58) apelida de “bancária”, onde o “saber” é um património destinado aos sábios: “doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui (...) a alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”; uma prática pedagógica que, segundo SACRISTÁN (1998), se funda no formato curricular que agrupa os conteúdos em áreas, onde o traço fundamental é o de supressão dos contornos disciplinares e o recurso à mono docência (um único professor para todas as áreas).

Nesta senda defendemos aqui aquele conceito de currículo que se identifica com a confluência de práticas, que não se confina somente à fiel reprodução daquilo que vem prescrito pelas políticas públicas educacionais, o chamado currículo explícito ou oficial, mas que também se preocupa em perscrutar àquilo a que SANTOMÉ (1995: 201) chama de currículo oculto, àquele que “faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas”;

um currículo que abarca as coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (...), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo o controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos... (FORQUIN, 1993: 23).

É este currículo não explícito que o professor, dotado duma formação sólida e eficiente, poderá perseguir na busca dos saberes locais que eventualmente se encontram subjacentes nos nossos currícula. É por isso que se insiste na formação pedagógica eficiente, uma forma que possibilite a aquisição duma metodologia que lhe leve ao garimpo, a procura do saber local, oculto, que bem sistematizado pode ser socializado e apropriado para o saber escolar.

Só assim é que a prática pedagógica na nossa Universidade ganhará um conceito diferente daquele que nos habituamos, caracterizado por um sistema unitário, monolítico e inflexível, passando a ser um espaço fortificado em que sobram contestações, lutas e resistências; um espaço fértil em pluralidade de discursos e lutas conflitantes; um espaço móvel em que, segundo GIROUX (1983), a cultura-de-sala-de-aula se entrecruza com a cultura-de-esquina e onde os educadores, educandos e directores ratificam, negociam e até rejeitam o modo como as experiências e práticas pedagógicas são concretizadas.

Por isso, a formação dos educadores constitui uma condição necessária e suficiente para repensar-se numa prática pedagógica (curricular) que se funda no saber local, porque esta abarca outros vectores não menos importantes, como sejam os ligados à política e à cultura, já que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que aparece nos textos e nas salas de aula de uma determinada escola, mas sim, para concordar com APPLE (1997), uma parte de uma *tradição selectiva*, consequência da selecção de alguém, da visão de uma facção acerca do que seja conhecimento legítimo. Por isso, ele costuma ser um produto de tensões, conflitos e concessões de índole cultural, política e também económica.

Estes argumentos remetem-nos a repensar que a construção curricular como uma prática pedagógica, precisa levar em consideração variados aspectos, uma vez que tal processo ocorre dentro de certas condições concretas ligadas às interacções culturais, sociais, políticas e administrativas. Por outro lado, a sua construção não pode ser entendida divorciada das condições reais do seu desenvolvimento. Por isso, o conceito de currículo como um projecto educativo remete-nos a prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se manifestam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação do professorado, à bagagem de ideias e de significados que o modelam e o formatam continuamente, ao longo da sua transformação.

Com base nestes argumentos, é razoável ficar-se naquele conceito curricular que o remete como um projecto, já que antecipa, ainda que de forma geral e aberta *o que, como,*

quando ensinar/avaliar, uma vez que constitui um compromisso com as coordenadas de espaço e de tempo. A ênfase na definição do currículo como um projecto encontra sua justificativa naquele facto não como um fixador de intenções cuja implementação se encontra refém da “boa vontade” dos fazedores das políticas públicas educacionais, estes que legitimam o saber; projecto como intenção, porque se encontra comprometido como uma ajuda pedagógica a ser prestada ao educador e a outros membros da equipe pedagógica; projecto porque se posiciona a favor da consideração do saber prévio do educando; projecto porque se mostra aberto às inevitáveis e importantes surpresas do dia-a-dia em uma sala de aula; projecto por não fixar um único e melhor modo, quer em relação aos métodos quer em relação aos materiais bem como aos exemplos ou ilustrações, na realização da prática pedagógica; projecto porque na realidade das aulas se encontram presentes as virtualidades de suas intenções ou compromissos pedagógicos.

São estes os pressupostos curriculares que aqui perseguimos, não fixos, flexíveis, abertos a negociações, ao diálogo, atenta às mutações, dando voz ao aluno, como uma necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos e encorajando a formação de educadores para que tenham a performance de captar a dinâmica mutacional que eventualmente possa ocorrer no seu labor quotidiano.

Conceito de Currículo Local

O conceito de Currículo Local, segundo FORQUIN (1993), começou a ser defendido no começo dos anos 70, pelos responsáveis do chamado projecto da área de educação prioritária de Liverpool, designado “Liverpool Educational Priority Area Project”.

Entre os defensores deste projecto, destacava-se E. Midwinter, que enfatizava a ideia segundo a qual,

...o fracasso escolar das crianças dos bairros desfavorecidos exigia uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que devia se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e o meio. (MIDWINTER, apud FORQUIN, 1993: 131).

A posição tomada por Midwinter deveu-se à constatação, segundo a qual, o que se ensina nas escolas, vai mais ao encontro dos alunos da classe média e superior do que os da classe baixam. Perante este cenário, ele propõe que, o que se deve ensinar às crianças tem

que ter em vista o conhecimento do contexto no qual ela vive. Para que isso seja possível, é necessário, segundo ele, procurar a realidade imediata da criança, mais do que estender a mão sem cessar, em direcção ao que é novo e afastado, que é, com muita frequência, completamente estranho à realidade da criança.

Este projecto defendia a introdução do que chamavam de Pedagogia da Pertinência. Tal pedagogia tem o seu cerne na vida da comunidade e nas características do meio local. A eficácia desta pedagogia implica a existência dum pluralismo radical relativamente ao currículo.

Como o currículo favorece mais às crianças da classe média e superior em detrimento da criança da classe baixa, que no caso da nossa realidade, compara-se à criança oriunda das comunidades recônditas do país, o que acontece é que, quando ela é confrontada com àquele currículo, sentir-se *“bombardeada (...) por novos conceitos estranhos, distanciados, bizarros, desprovidos de pertinência e de realismo em relação ao seu próprio meio de vida.”* (MIDWINTER, apud FORQUIN, 1993: 132).

Consequentemente, esta criança terá duas saídas possíveis: ou os rejeitará ou, no melhor dos casos, os deformará de modo a torná-los mais aceitáveis para si. Para o autor acima citado, este é o destino de uma grande parte das informações, das normas e dos ideais escolásticos que se apresenta às crianças em nossas escolas.

Ora, para o caso da nossa instituição de ensino e não só, onde o apanágio é um ensino escolástico, onde a realidade dos nossos formandos não se sente reflectida no processo de ensino e aprendizagem, é necessário começar-se a pensar na captura do saber local e seu posterior enquadramento no saber escolar. Este resgatar do saber local existente nos diversos currículos ministrados na nossa instituição, é preciso ter em conta um olhar mais aguçado nos seus significados e nos seus símbolos. Isto é possível olhando-se para os aspectos culturais da comunidade que se pretende estudar. E neste estudo, os significantes não devem ser vistos como sintomas ou conjunto de sintomas, mas sim como actos simbólicos.

Nesta perspectiva, o objectivo do professor ao lidar com o Currículo Local existente nos diversos currículos aqui ministrados, não deve ser com base numa “terapia”, mas na análise do discurso social ali existente, tirando conclusões a partir de factos pequenos, mas densamente entrelaçados, arraigados em amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida colectiva e empenhando-as exactamente em especificações complexas.

O resgate dos saberes locais que se encontram nos currículos, requer do professor um certo aporte de conhecimentos que lhe permite depurar o essencial, sob pena do resultado da

investigação desaguar numa coisa incipiente, fútil e sem nenhuma utilidade à própria comunidade.

Nesta busca do saber local nos currículos é preciso lançar mãos às representações dos significados e das significações existentes nas suas entrelinhas. Em relação à representação, GEERTZ (1989: 271) prefere introduzir a expressão de *“analogias realistas”*, referindo-se ao modo como *“a representação estabelece as proporções “reais” entre as formas das coisas percebidas”* com a imagem análoga da *“realidade das coisas”*, obedecendo a dois isomorfismos: o geométrico, constituído de *“formas de espaço tridimensional”* e o algébrico, formado pela *“adequação entre as analogias/relações próprias às coisas e às de sua concepção mental.”*

Tensão entre conhecimento Local e o conhecimento Universal

As experiências pedagógicas que vivenciámos no nosso quotidiano apontam que, os fazedores das políticas públicas educacionais a vários níveis, ao elaborarem os seus currículos, privilegiam saberes escolares⁵⁴ universais.

Este facto faz com que os conteúdos curriculares se apresentem muito desajustados em relação à realidade que circunda o sujeito aprendente por um lado e, por outro, não dá oportunidade ao corpo docente de intervir na selecção, organização e sequenciação dos conteúdos curriculares. Por isso, assiste-se amiúde a uma permanente tensão entre o particular⁵⁵ e o universal na selecção dos tais conteúdos.

É baseado nesta perspectiva que está assente a Reforma Curricular na Universidade Pedagógica, objectivando, entre outros elementos, a reversão da actual prática pedagógica (curricular), caminhando na busca das dimensões da particularidade do conhecimento, isto porque sob o ponto de vista epistemológico, tais saberes universais, cientificamente credenciados, que circulam no interior da comunidade científica, *“são vinculados, por origem e por destino, aos saberes culturais (parciais) que circulam no interior dos diversos grupos sociais, incluída a escola.”* (CASALI, 2000: 2).

⁵⁴ A expressão “saberes escolares” é usada por CASALI (2000), na acepção ampla do termo correspondendo à acepção também ampla do currículo, aquela que alude não só o repertório de conteúdos disciplinares como também ao conjunto dos saberes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, endógenos e exógenos, que fazem a tessitura da acção escolar quotidiana.

⁵⁵ Aqui entende-se por particulares aqueles saberes culturais (parciais) que permeiam o interior dos diversos grupos sociais, onde a escola se encontra incluída.

Isto justifica a necessidade de encetarmos mudanças no actual currículo. Porém, tal mudança não implica somente tirar um conteúdo programático e substituí-lo por outro. Tem que haver mudanças curriculares consentâneas com as aspirações dos professores e dos alunos, que são afinal, os maiores actores do processo de ensino e aprendizagem.

É nesta perspectiva que se defende a necessidade de se desenharem currículos que têm que ser feitos não inspirados no paradigma mecanicista de transferência de conhecimento do professor para o aluno mas sim numa perspectiva emancipadora, objectivando estimular os educadores a construírem o seu currículo.

Além da perspectiva emancipadora, tais currículos têm que ter uma perspectiva política, estimulando valores que abarquem a componente democrática e de justiça social.

No caso concreto da nossa instituição, a questão que se coloca é: como organizar os ambientes de aprendizagem em sala de aula ou fora dela, de tal sorte que se possa apropriar dos saberes locais que subjazem nos nossos currículos? Ademais, como introduzir esta questão na componente de formação de educadores para dar novos passos na compreensão e apropriação dos saberes universais, sem deixar de abarcar os saberes locais? Mais ainda: como é que, com base na transversalidade, a Universidade Pedagógica pode implementar questões relacionadas com o Currículo Local, nos diversos cursos que ministra?

Para responder à esta pergunta, propõe-se que a questão siga o movimento de intercâmbio entre a singularidade e a universalidade do conhecimento. É nele onde se assiste uma permanente tensão entre estes dois saberes e na intersecção entre estes dois blocos encontramos a escola, um espaço intermediário (COULON, 1995) onde a singularidade e a universalidade supostamente se amalgamam: o âmbito da cultura, do institucional, com a sua variedade de formas e composições, espaço intermediário onde se constroem identidades com algum rosto colectivo, o multicultural.

Fora desta zona, assiste-se não raras vezes, a uma permanente tensão entre a universalidade e os saberes culturais (parciais), uma tensão aliás salutar para quem está desejoso de empreender mudanças, já que ela propicia, de um lado, uma articulação entre as parcialidades culturais, institucionais e as determinações individuais (singulares) que operam esta acção intersubjectiva e do outro entre àquelas e as determinações mais universais (macro estruturais) que também aí operam embora de forma dissimulada.

É diante desta constatação que se pretende aqui apresentar uma proposta curricular apontando na direcção de mudanças. Tais mudanças passariam necessariamente pelo

equilíbrio dos conhecimentos locais e universais, ou seja pela apropriação dos saberes escolares universais sem hipotecar os saberes culturais (parciais).

Para este desafio, a Universidade Pedagógica coloca no cerne da questão a formação dos professores. Um professor que precisa de se beneficiar duma formação sólida e eficaz: um educador que, diferentemente daquele que se limita a transferir o seu conhecimento para o aluno e este feito num puro receptáculo, deve primar antes de tudo pela auscultação das expectativas dos seus educandos, quais as suas aspirações, o que é que o educando sabe sobre um determinado assunto que ele pretende introduzir, que experiências anteriores do educando poderiam ser aproveitadas. Em tal formação, o professor precisa adquirir uma capacidade que lhe permita apropriar-se dos ambientes culturais a-científicos dos seus educandos. Nesta óptica, ele tem que adquirir uma performance que lhe dê subsídios para, “... *Estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm...*” (FREIRE, 1996:34).

Nesta formação, os educadores, além de serem portadores de outras virtudes, precisam também de serem possuidores de uma elevada dose de competência. Competência que lhes outorgue a autoridade, porque, segundo FREIRE (1996: 103), “*nenhuma autoridade docente se exerce sem competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar á altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as actividades de sua classe.*” (FREIRE, 1996: 103).

Esta busca do saber local nos currículos da nossa instituição e transformá-los em saberes universais perpassa necessariamente por um planeamento entre docentes dos cursos ministrados na Universidade. É este planeamento que dá cunho interdisciplinar a prática pedagógica (curricular), uma vez que esta pressupõe uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou seja, “*um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjectividade.*” (FAZENDA, 1999: 31).

É assim que, no âmbito da Reforma Curricular, a nossa instituição dá maior primazia a formação de educadores, como garantia da operacionalidade da mudança da nossa prática pedagógica. Em tal formação tem que dar uma maior importância aos contornos ecológicos, sociais e económicos da Universidade. A percepção teórica que isso dá ao educador, aglutinado ao saber teórico-prático deste, da realidade que circunda a escola, é a que dá à ele, premissas e ferramentas para poder equacionar e apropriar-se com eficácia dos ambientes culturais e acientíficos existentes fora da escola, porque,

Pensar que é possível a realização de um trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz independentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola e não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre o contexto concreto e contexto teórico. (FREIRE, 1998: 97).

Sem serem estas, receitas prontas, constituem um crivo teórico que, se dele nos apropriarmos com consciência e humildade, poderemos empreender mudanças consentâneas nos nossos currículos, mudanças estas que darão ensejo ao docente da Universidade Pedagógica a não se sentir preso aos ditames a que lhe foram habituados, onde o seu papel é o de puro reprodutor dos currículos numa forma estanque. Por isso defendemos a necessidade da formação dum corpo docente activo que busque de forma permanente as significações culturais que bordejam o seu quotidiano.

Abordagem do Currículo Local em Moçambique

A valorização das culturais locais e conseqüente a incorporação dos seus saberes ao currículo escolar é algo recente na história da Educação escolar em Moçambique. Pela análise do processo histórico de Moçambique podemos observar que a igreja e a Educação colonial trilharam pelo caminho da tentativa de fazer crer que a cultura portuguesa em todas as suas manifestações era superior a dos moçambicanos e por isso mesmo, estes deveriam abandonar todas as suas tradições. Esta identificação cultural foi aumentando ao longo dos anos da colonização, e foram criados meios, como por exemplo, o aumento da oferta nas escolas oficiais e com vinda de mais missionários. Mesmo com a independência Nacional, Moçambique continuou adoptando políticas curriculares alheias à realidade e contexto nacional, pautado pela diversidade.

Para FREIRE, “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir a sua maneira, falar a seu modo” (1987: 151).

O desprezo histórico pelas culturais locais moçambicanas inculcou este olhar reducionista de que a melhor forma de estar e ser no mundo é a europeia. A expectativa que se constrói pela Educação é a de identificação com o opressor, na sua cultura.

O cunho libertador da Educação começa com o pensar um currículo que respeite as culturas locais, no que FREIRE chama de “A pedagogia do Oprimido” que em sua essência é:

Aquela que tem de ser forjada com ele e para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão de suas causas objecto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará. (1987: 32).

O currículo escolar alimenta-se e mantém-se pela indução à falsa identidade sociocultural, atribuída ao moçambicano ao obrigá-lo a negar a sua própria história; pela criação de uma realidade imaginária distorcendo a real e, ainda, pela falsa generosidade, através da oferta de uma educação, imbuída de uma cultura dominadora, que mais do que humanizar desumanizava a pessoa.

Se partirmos do princípio da relação intrínseca entre a Educação e a cultura, de uma cultura que é contextualizada no tempo e espaço, por isso mesmo local, a escola, ao trazer retalhos de uma cultura alheia torna-se ela mesma sem sentido para as comunidades uma vez que estas não se sentem representadas em seus currículos.

Pode-se comparar a escola oficial em Moçambique, em todos os momentos, fundamentada naquilo que FREIRE (1987) denomina de “educação bancária”.

[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação, de ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (p. 58).

Assim, a escola desnuda-se da sua condição política ou politizadora, de manifestação de conflitos, não no sentido da subversão, da confusão ou de desordem, mas como lugar em que o *eu* e o *tu* têm manifestações distintas, nas formas de estar e ver o mundo e tem suas identidades socioculturais específicas fruto de suas experiências culturais.

A opção política da introdução do currículo baseado em experiências e culturas locais e a manifestação dos saberes locais em ambientes escolares é uma reescrita da história de Moçambique na qual todas as vozes se fazem presentes, na qual todos os moçambicanos se inscrevem como sujeitos do processo educativo.

Este desafio da escola moçambicana, que através do seu currículo se constitui como espaço de manifestação das culturas locais é fundamental para a construção de uma Educação que realmente liberta. A moçambicanidade necessária começa pelo exercício do reconhecimento de que a Educação é fruto dos grupos sociais e sendo assim, a escola tem sentido quando nela e por ela se manifestam os saberes locais. Partindo da compreensão de FREIRE (2003: 43), segundo a qual “*não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (...)*” podemos aludir que uma acção educativa em que embora tenha validade em outros espaços e tempos, precisa basear-se na realidade tal como ela é, com suas contradições, e não pela minimização do ser humano em “coisa”, sem consciência e sem história.

O currículo escolar é o espaço sobre o qual reside uma maior relação, de conflitos ou consensos, entre os saberes e as práticas manifestações supremas do ser humano, enquanto ser histórico e cultural. É nesse ambiente onde são criadas e legitimadas as relações que se reproduzem em toda a sociedade. Considera-se a escola como um espaço político, social e cultural. O currículo da escola facilmente se alimenta de uma só cultura, pela negação ou proibição da manifestação das demais, que compõem as sociedades plurais.

Ao se aliar às duas questões de fundo, colocadas acima, “*de quem é o conhecimento que é de maior valor e, por que este conhecimento tem maior valor e foi escolhido para ser o conhecimento da escola*”, faz-se presente tanto o carácter ideológico bem assim o político do currículo, como as relações de poder que vão se estabelecendo na escola e se multiplicam na sociedade. O conhecimento que normalmente é selecionado para as escolas representa, vezes sem conta, apenas a cultura da classe dominante, no entanto, “*cada grupo cultural tem direito a conservar e desenvolver sua cultura no quadro da sociedade, e a educar-se com base nos próprios valores e conhecimentos culturais em igualdade de condições*” (LOPES, 2004: 154).

A discussão teórica realizada acima, sobre a dimensão multicultural da Educação, por si só, não poderia realizar o currículo intercultural. A Lei 6/92, de 6 de Março, que regula o Sistema Nacional de Educação – SNE, traz mudanças significativas no entendimento da dimensão plural da realidade moçambicana: primeiro, pela supressão dos princípios que davam ênfase à formação do indivíduo para uma visão unitária – político – ideológico. Essa abertura foi condicionada pela adopção no país da democracia como forma de orientação governamental, definida na Constituição da República de 1990; segundo, por se reconhecer e dar-se valor aos órgãos do poder local, não mais na forma dos instituídos pelo Estado (órgãos

do poder popular – eleitos pela população para representá-los no governo, que eram muito comuns de 1975 – 1990), mas sim através do poder tradicional, legitimado pelas populações ao longo dos séculos. Nesta perspectiva, este seria, talvez, um dos passos mais significativos e impulsionadores para o reconhecimento das práticas e dos saberes locais; terceiro, pela ênfase na importância das línguas autóctones que, segundo o que o SNE, deveria “... Valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na Educação dos cidadãos” (Art. 04), superando a Lei 4/83, de 23 de Março que defendia no art. 05 a contribuição para “... o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação”. Verifica-se que a diferença está no tipo de abordagem sobre as línguas moçambicanas. Em 1983 fica estabelecido que estas línguas seriam estudadas, mas com ênfase ao *enriquecimento do património cultural* – o que levaria a pensar que o objectivo primeiro não seria o da interculturalidade, mas sim o que advém da concepção de que *cultura é uma lista de bens...*

Em 1992, começaram os primeiros esboços das relações interculturais nas instituições escolares moçambicanas, ao se definir a introdução das línguas locais na escola, o que demonstrava a pretensão de transformá-las em veículos de comunicação, de construção e transmissão de conhecimento, mesmo que não tivesse uma orientação metodológica para a prática das mesmas em sala de aula.

A partir de 2003, através do Plano Curricular do Ensino Básico, foram traçadas orientações que tornaram o SNE uma inovação na forma de abordar a diversidade cultural, pela busca de um currículo que fosse um mapa de representação das culturas. Primeiro, pela introdução da componente do Currículo Local; segundo pela admissão no espaço escolar das línguas autóctones, através do ensino bilingue e, terceiro, pelo respeito às individualidades e às colectividades culturais, nas suas práticas e nos seus saberes. De referir que em 1993 foram iniciadas experiências do ensino bilingue em Moçambique, nas províncias de Gaza e Tete, que terminariam em 1998 (LOPES: 2004).

As mudanças no SNE são impulsionadas pelo reconhecimento de que:

Havia um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais (...) isto é, que não havia interacção entre a cultura tradicional (aquela que é veiculada no ambiente familiar e na comunidade onde o aluno se encontra inserido) e os saberes veiculados pela escola oficial. Portanto, a comunidade e a escola comportavam-se como duas ilhas distintas (INDE: 2004: 2).

Isso reforça a tese colocada por CASALI (2000: 9) de que a “*inanição da Escola está relacionada a seu distanciamento e estranhamento da cultura*”. A resposta para as evasões em massa na escola em Moçambique, principalmente, nas regiões rurais é de que “*essa Escola tem significado muito pouco para a vida real dessas crianças e jovens. Os significados que circulam em suas vidas quotidianas não circulam oficialmente na Escola; esta em geral os ignora, ou ridiculariza, e rejeita.*” (Ibid. p. 302).

Pode-se inferir que o discurso do respeito pelas culturas locais não estaria isolado do contexto mundial das inovações no âmbito do olhar e da consideração às diferenças, pois em 2000, a UNESCO, lançou a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, que no art. 1, destaca:

A cultura adquire formas diversas no tempo e no espaço. Esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuros.

Esse contexto talvez tenha interferido e acelerado a valorização das culturas locais. No sistema de educação em Moçambique surgia então, um novo conceito, o do Currículo Local, constituindo-se como umas das acções prioritárias na abordagem curricular. É assim que na Educação em Moçambique,

Entende-se por CL [Currículo Local] como sendo a componente do CN [Currículo Nacional], que aprofunda os conteúdos centralmente definidos ou ainda que define novos conteúdos, visando o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas relevantes, nos alunos, de e para a comunidade em que a escola se insere (INDE: 2004: 4).

O desafio da escola moçambicana que através do seu currículo se constitui como espaço de manifestação das culturas locais é fundamental para a construção de uma Educação que realmente liberta. A moçambicanidade necessária começa pelo exercício do reconhecimento de que a educação é fruto dos grupos sociais e sendo assim, a escola tem sentido quando nela e por ela se manifestam os saberes e as práticas locais.

Parte-se da compreensão de FREIRE (2003:43) de que: “*não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (...)*” podendo-se aludir que uma acção

educativa, que embora tenha validade em outros espaços e tempos, precisa basear-se na realidade tal como ela é, com suas contradições, e não pela minimização do ser humano em “coisa”, sem consciência e sem história.

A concretização do currículo intercultural na escola oficial se torna prática ao se definir que *“para a acomodação do CL [currículo local] reserva-se 20% do tempo global, no qual são abordados conteúdos identificados localmente como sendo relevantes para a vida das crianças/alunos na família e na comunidade”* (INDE: 2004:3).

Currículo Local na Formação docente na Universidade Pedagógica

No âmbito da Educação escolar, mesmo que se considere que o currículo é a representação da cultura dos diversos grupos sociais, isto não afasta do perigo dos condicionamentos advindos de toda e qualquer selecção: *quais seriam os saberes e as práticas de maior valor cultural? E por quê estes saberes e práticas seriam de maior valor cultural?*

Essas são as questões fundamentais a serem discutidas na Universidade e são pertinentes pois reflectem sobre a sociedade moçambicana na sua diversidade social e cultural. Por isso mesmo, a academia não pode ficar alheia a abordagem do Currículo Local e a reflexão sobre a definição dos componentes envolvidos: Que são saberes locais? Quem definiria os saberes locais? Quais seriam os critérios para esta selecção?

No contexto da Educação escolar moçambicana *“o local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente compreende o espaço em que se situa a escola, comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que esta está inserida...”* (INDE: 2004:5). A dificuldade em se criar limites geográficos seria reflexo da própria diversidade e multiplicidades das vivências. A garantia de que a escola pudesse estar contextualizada e assim ser responsabilizada pela realização do Currículo Local seria, então a maior preocupação das autoridades da Educação, pois não bastaria a *“(…) comunidade definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem”* (Ibid.), sem uma definição dos critérios do que seriam esses saberes e essas práticas locais.

Conclusões

Pela importância que os currículos locais têm e pela prioridade na elaboração do currículo nacional, que abrangesse os saberes e as práticas locais, a abordagem sobre os mesmos requereria um estudo profundo e interdisciplinar, de âmbito epistemológico e metodológico, no sentido de se definir que saberes e práticas seriam relevantes para a comunidade.

Por isso não bastaria delegar aos intervenientes da Educação da criança esta tarefa árdua da selecção dos conteúdos locais, sem que lhes fosse possibilitada uma reflexão sobre o assunto, pois, o currículo intercultural envolve sim, “(...) *um método objectivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha*” (FORQUIN: 1993:140) e não apenas uma escolha justificada pelo simples poder de escolha, sem fundamentos e intencionalidades.

Muitas são as dificuldades que os professores têm enfrentado na abordagem do Currículo Local. Dentre elas destaca-se a carência *metodológica* para a exploração dos saberes e das práticas em sala de aula, o que acabaria por reduzir-se a uma acção em busca de manifestações folclóricas sem muita importância para a transformação da sociedade em que habitam (transposição didáctica); a falta de *integração sociocultural* dos professores, tendo em vista que muitas vezes estes desconhecem a cultura dos grupos sociais nos quais a escola em que trabalham está inserida e, a falta de *formação* para levar a cabo esse empreendimento.

Em termos metodológicos a exploração de saberes e das práticas locais é um exercício de interdisciplinaridade. Aqui a tarefa pedagógica se torna, também, antropológica, na medida em que em que se compreende que a “(...) *eficácia da aprendizagem depende de o conteúdo fazer ou não sentido para o aluno. Quanto mais próximo da realidade do aluno forem os exemplos, maior será o interesse que despertam (...)*” e essa proximidade dificilmente seria alcançada plenamente numa língua e cultura estranhas ao aluno (LOPES: 2004:219-220).

Para que estas premissas sejam profícuas, CAPECE (2001) defende que os currículos têm que ser feitos não inspirados no paradigma mecanicista de transferência de conhecimentos do professor para o aluno mas sim numa perspectiva emancipadora, objectivando estimular os educadores a construírem o seu currículo. Além da perspectiva emancipadora, os currículos têm que ter uma perspectiva política: estimulando valores que abarquem a componente democrática e de justiça social. Isso pressupõe “*construir*” uma escola cujos interesses estejam voltados para os da população alvo, aberta às suas

comunidades. Esta abertura deve consistir não só na recepção dos seus filhos, mas também na participação das comunidades nos destinos da escola. Uma escola sem discriminação e sem exclusão. Uma escola que valorize os aspectos culturais das comunidades. Para tal, a escola tem que ser democrática, uma escola que, continuando a ser um tempo – espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, abarca outrossim, ensinar e aprender de forma diferente, uma vez que aqui ensinar não é apenas este esforço de transmissão do saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é mera recepção do objecto ou do conteúdo transferido, ao estilo da concepção bancária da educação. Uma escola que é ousada, não inerte, que não tem medo do risco, por isso que se recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se actua, em que se cria, em que recria, em que se fala, em que se ama, se advinha, uma escola que apaixonadamente diz sim à vida.

Para tanto dá se maior primazia no corpo docente, cuja formação deve privilegiar espaços em que seja possível contemplar os contornos ecológicos que bordejam a escola. Isto significa que o educador tem que ser uma pessoa criativa e dotada de imaginação que transcenda a ideologia dos métodos e meios. Só assim é que poderá avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em Educação. Também a escola precisa de ser um espaço de luta onde sobejam contestações, onde coabitam uma pluralidade de discursos e lutas conflituantes. Para tanto, os programas de formação de educadores não devem perder de vista a necessidade de educar os alunos com o objectivo de os tornar profissionais críticos. Isso será possível se os educadores legitimarem as experiências que os educandos trazem para a escola e para outros espaços de aprendizagem, tornando-as objecto de confirmação e de debate.

A efectivação destes pressupostos demandam que,

Os professores precisam trabalhar em condições que lhes permitam reflectir, ler e comungar suas experiências com outros, através duma planificação interdisciplinar, o que passa pela remodelação da Educação do professor com o enfoque direccionado para um projecto político, como um modo de política cultural definindo-os como intelectuais transformadores responsáveis na criação e recriação de espaços públicos em que os alunos possam debater, assimilar e adquirir habilidades e conhecimentos necessários à luta a favor dum mundo mais humano e justo. (CAPECE, 2001: 319).

Referências Bibliográficas

1. APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
2. CAPECE, Jó. *O resgate dos saberes das comunidades locais para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências Naturais do primeiro grau do nível primário, em Moçambique*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado), 2001.
3. CASALI, Alípio. *Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal*. In: vários. *Conhecimento Pesquisa e Educação*. Campinas, Papirus, 2000.
4. COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
5. FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5^a ed., São Paulo, Cortez.
6. FORQUIN, Jean - Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Tradução de Guacira Lopes Louro).
7. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
8. _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
9. _____. *Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água, 1998.
10. _____. *Educação como Prática da Libertação*. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.
11. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Editora Afiliada, 1989.
12. GIROUX, Henry. *Theory and resistance in education*. Massachusetts, Bergin and Garvey publishers 1983.
13. INDE, *Integração do conhecimento local no currículo do ensino básico: pesquisa educacional sobre o conhecimento Local/indígena e educação*, 2004.

14. LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para a educação intercultural*. São Paulo: EDUC, 2004.
15. MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
16. PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e praxis*. Porto, Porto Editora, 1996.
17. SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed., São Paulo, Artmed, 1998.
18. SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O currículo oculto*. Porto, Porto Editora, 1995.